

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ХАТУНЦЕВА Світлана Миколаївна**

УДК 378.041.011.3:005.963.1

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ  
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ  
ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

---

С. М. Хатунцева

Науковий консультант: Гриньова Валентина Миколаївна, доктор педагогічних  
наук, професор

Бердянськ – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Хатунцева С. М.* Теоретичні і методичні засади формування У майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. – Бердянський державний педагогічний університет, Класичний приватний університет. – Бердянськ, Запоріжжя, 2018.

Дисертація є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

У дисертації на підґрунті здійсненого історико-гносеологічного та феноменологічного аналізу ідеї самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки, з дослідженням його філософського, соціологічного, культурологічного, психолого-педагогічного аспектів визначено, що «самовиховання» розглядається як свідомо вмотивована систематична діяльність майбутнього вчителя, спрямована на розвиток професійно значущих якостей відповідно до вимог педагогічної професії. Установлено, що внутрішньою детермінантою активності майбутнього вчителя є потреба в саморозвитку, яка є підґрунтям структури особистості та ініціативною основою появи інших вищих потреб людини – у пізнанні та самопізнанні, самоствердженні, самовизначенні, самоактуалізації, самореалізації. Визначено, що пріоритетною потенцією самовдосконалення майбутнього вчителя є саморозвиток особистості, основою якого є розгортання сутності людини через її індивідуальність. Професійний саморозвиток ефективно здійснюється лише за умови активності особистості, яка виявляється в спроможності свідомо й самостійно використовувати власний потенціал з

метою успішної професійно-педагогічної діяльності.

Виявлено специфічну характеристику активності майбутніх учителів – усвідомлену професійну спрямованість особистості, що виявляється в розумінні значущості вчительської діяльності, вмотивованості педагогічного пізнання, наявності стійкого інтересу до педагогічної діяльності. Визначено сутність поняття «саморозвиток майбутнього вчителя» як свідому активну цілеспрямовану діяльність щодо самовдосконалення, яка зорієнтована на професійну самореалізацію шляхом розгортання власної індивідуальності. Вектором розвитку потенціалу особистості є самоорганізація.

З урахуванням провідної ролі впливу внутрішніх факторів, під індивідуалізацією професійної підготовки майбутніх учителів визначено цілеспрямований процес їх формування та розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей, а також стійкого самовдосконалення їх професійної підготовки.

У дослідженні розкрито сутність індивідуального підходу в навчанні, який передбачає наявність у викладача вміння ідентифікувати вроджені психофізіологічні особливості студентів та використовувати сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення очікуваного результату, орієнтуючись на різні типи особистості.

Визначено, що професійне самовдосконалення – активна, систематична діяльність, спрямована на перетворення свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог педагогічної діяльності, оволодіння майбутніми вчителями нормами і правилами професійної діяльності, на розвиток здатності підпорядковувати професійним інтересам власну самоосвіту, самовиховання та саморозвиток в умовах створеного в ЗВО індивідуалізованого освітнього середовища. Доведено, що взаємозв'язок та динамізм складових самовдосконалення сприяє формуванню цілісної та самодостатньої індивідуальності.

У дисертації «готовність до самовдосконалення» визначено як результат

підготовки майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, яка є стійкою інтегративною особистісно-професійною здатністю майбутнього вчителя, що ґрунтується на сформованих мотиваційних цінностях, особистісно-професійних якостях, набутих знаннях, уміннях і навичках, передбачає його саморозвиток, самореалізацію шляхом подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

З урахуванням наукових підходів (компетентнісний, індивідуалізуючий, антропологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, системний, синергетичний, ресурсний) цілісно досліджено й розв'язано на методологічному рівні проблему формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

З'ясовано, що шлях особистості педагога до самовдосконалення містить бар'єри самоосвіти та самовиховання, подолавши які майбутній учитель здатний досягти поставлених цілей, розвинути власні якості, досягти творчого вдосконалення.

Обґрунтовано структурні компоненти готовності в майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що досліджується, з урахуванням її інтегрованого характеру. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до самовдосконалення характеризується наявністю інтересу до набуття зазначеної готовності, потребою в самовдосконаленні, ціннісним ставленням до формування готовності до самовдосконалення, спрямуванням майбутніх учителів на розгортання індивідуальності. Когнітивний компонент уключає систему знань про самовдосконалення як тривекторного процесу самоосвіти, самовиховання та саморозвитку, способів впровадження їх у професійну діяльність вчителя, сутність, методи та прийоми подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. Операційно-діяльнісний компонент передбачає формування вмій, що забезпечують процеси самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. Особистісно-рефлексійний компонент

готовності до самовдосконалення включає особистісно-професійні якості: рефлексію, самостійність, формування здатності здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності із умінь саморозвитку, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Уточнено критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний), показники та рівні сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення: високий, середній і низький.

У дисертації вперше теоретично обґрунтовано цілісну систему формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, яка реалізується в усіх видах діяльності в ЗВО (навчальній, громадсько-виховній, практичній, науково-дослідній, самоосвітній) і забезпечує набуття студентами досвіду професійної діяльності в означеному напрямі. Це дозволило збалансувати складники професійної підготовки майбутніх учителів: вимоги, її зміст, теоретичні основи, методологію та технологію. Мета системи полягає у формуванні в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що реалізується через завдання – формування структурних компонентів зазначеної готовності та виконання її функцій; залежить від педагогічних умов; спирається на низку обґрунтованих загальнодидактичних і специфічних принципів; зміст визначається освітньо-професійними програмами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, навчальними планами, програмами навчальних дисциплін; забезпечується впровадженням послідовних етапів технології; орієнтується на розроблені покомпонентні критерії та показники рівнів сформованості в майбутніх педагогів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; забезпечує результат.

Експериментальну перевірку обґрунтованої науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки здійснювали шляхом проведення педагогічного експерименту. На констатувальному етапі педагогічного

експерименту, відповідно до обґрунтованих у дослідженні критеріїв і показників, було виявлено перевагу низького й середнього рівнів готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що підтвердило актуальність і доцільність дослідження.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав експериментальну перевірку гіпотези, апробацію науково-методичної системи майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, аналіз поточних контрольних зрізів, корекцію експериментальних педагогічних методик, підготовку й видання навчально-методичних посібників. При цьому було акцентовано увагу на поетапній реалізації технології формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки на чотирьох етапах: мотиваційно-аксіологічному, когнітивно-світоглядному, креативно-діяльнісному, рефлексійно-корегувальному.

Після успішної реалізації технології формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в майбутніх учителів ЕГ, було проведено на контрольному етапі порівняльний аналіз даних ЕГ та КГ. Зіставлення результатів контрольних зрізів на початку та наприкінці формувального експерименту засвідчили статистично значущі відмінності в рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діялісного та особистісно-рефлексійного компонентів готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в експериментальних та контрольних групах.

В експериментальній групі якісні та кількісні показники сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки після завершення формувального експерименту виявилися суттєво вищими, ніж у контрольній групі, що засвідчує різнобічний позитивний вплив розробленої науково-методичної системи.

Висновки й достовірність отриманих результатів експерименту були підтверджені методами математичної статистики. Розроблена науково-методична система формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є ефективною й може бути запропонована для впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Створено й упроваджено в навчальний процес навчально-методичні комплекси: «Анатомія людини», «Вікова фізіологія та валеологія», «Фізіологія (ВНД та вікова)», «Анатомія та фізіологія дитини з основами генетики», «Основи анатомії та фізіології нервової системи», «Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення», «Фізіологія вищої нервової діяльності», «Психофізіологія», що містять навчальну й робочу програми, матеріали лекцій і практичних занять, завдання для самостійної роботи, індивідуальні науково-дослідні завдання, матеріали поточного та підсумкового контролю. У навчальний процес упроваджено авторський спецкурс «Професійне самовдосконалення вчителя».

*Ключові слова:* майбутній учитель, самовдосконалення, індивідуалізація, професійна підготовка, готовність, система, науково-методичне забезпечення, технологія, педагогічні умови.

## ABSTRACT

*Khatuntseva S. M. Theoretical and methodological foundations of formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training.* – Qualification scientific work with the manuscript copyright.

The thesis for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences, in specialty 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education». – Berdiansk State Pedagogical University, Classic Private University. – Berdiansk, Zaporizhzhia, 2018.

The thesis is a theoretical and experimental research into the issue of formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training.

In the dissertation, on the basis of historical and epistemological and phenomenological analysis of the idea of self-improvement of future teachers in the process of individualization of professional training, with the study of its philosophical, sociological, cultural, psychological and pedagogical aspects there has been defined "self-discipline", which is defined as a conscious motivated systematic activity of a future teacher, directed on the development of professionally meaningful qualities in accordance with the requirements of pedagogical profession. It has been established that an internal determinant of a future teacher's activity is the need for self-development, which is the basis of the personality structure and the initiative basis for the emergence of the other higher requirements of a person – in cognition and self-cognition, self-affirmation, self-determination, and self-actualization. It has been stated that self-development of a personality, the basis of which is the evolution of a person's essence through their individuality, is the priority potential of self-improvement of a future teacher. Professional self-development is effectively carried out only under the condition of a person's activity, which can be revealed as the ability to consciously and independently use their own potential for the purpose of successful professional pedagogical activity.

It has been identified that a specific characteristic of future teachers' activity is a conscious professional orientation of a person, which manifests itself in understanding teaching activity significance, in motivated pedagogical knowledge and the presence of a steady interest in pedagogical activity. The essence of the concept of "self-development of a future teacher" is defined as conscious active purposeful activity concerning self-improvement, which is oriented to professional



self-realization by means of evolution of one's own personality. Self-organization is a vector of person's potential development.

Given the leading role of the influence of internal factors, we consider individualization of future teachers' professional training as a purposeful process of their training and development taking into account individual peculiarities, as well as permanent self-improvement of their professional training.

The research reveals the essence of an individual approach to teaching, which involves the teacher's ability to identify innate psychophysiological students' peculiarities and use a set of sequential actions aimed at achieving the expected result, focusing on different types of personality.

It has been determined that professional self-improvement is an active, systematic activity aimed at transforming one's own personal and professional potential in accordance with the requirements of pedagogical activity, future teachers' acquisition of the norms and rules of professional activity, development of the ability to subordinate self-education, self-discipline and self-development to professional interests under the conditions of individualized educational environment created in a higher education institution. We proved that interconnection and dynamism of self-improvement components contribute to the formation of a coherent and self-sufficient personality.

In the thesis, we defined "readiness for self-improvement" as the result of preparation of future teachers for self-improvement in the process of individualization of professional training. It is a persistent integrative personal and professional ability of a future teacher based on the formed motivational values, personal and professional qualities, acquired knowledge, skills and implies their self-development and self-realization by overcoming barriers of self-education and self-discipline.

Taking into account scientific approaches (competence, individualized, anthropological, acmeological, person-activity approach, systemic, synergetic and resource ones), we thoroughly investigated and solved on the methodological level

the problem of formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training.

It has been established that the path of a teacher's personality to self-improvement contains barriers of self-education and self-discipline. Having overcome them, the future teacher is able to achieve set goals, develop one's own qualities and achieve creative perfection.

There has been given reason for identifying structural components of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training. Motivational and value-based component of readiness for self-improvement is characterized by the presence of interest in acquiring the mentioned readiness, the need for self-improvement, the value attitude to the formation of readiness for self-improvement and future teachers' orientation to the evolution of individuality. A cognitive component includes the system of knowledge about self-improvement as a three-vector process of self-education, self-discipline and self-development, ways of introducing them into the teacher's professional activity, the essence, methods and techniques for overcoming the barriers of self-education and self-discipline. An operational activity component involves the formation of skills that ensure the processes of self-education, self-discipline, self-development, overcoming barriers of self-education and self-discipline. A personal reflective component of readiness for self-improvement includes personal and professional qualities: reflection, independence, formation of the ability to carry out reflection and self-assessment of one's own activity from skills of self-development, overcoming barriers of self-education and self-discipline.

This study has clarified the criteria (motivational, substantive, procedural, personal and evaluative ones), indicators and levels of formation of future teachers' readiness for self-improvement: high, medium and low.

In the thesis, for the first time it has been theoretically substantiated the integral system of formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training which is realized in all types of activities

in higher education institutions (educational, public educational, practical, research, self-educational ones) and provides students with professional experience in the specified area. This allowed to balance the components of future teachers' professional training: requirements, contents, theoretical foundations, methodology and technology. The purpose of the system is to form future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training which is implemented through the task of formation of structural components of the specified readiness and performance of its functions. It depends on pedagogical conditions and is based on a number of substantiated general didactic and specific principles. The content is determined by educational and professional programs, educational qualification characteristics and curricula; it is provided by the introduction of successive stages of technology; it is guided by the developed component criteria and indicators of the formation levels of future teachers of readiness for self-improvement in the process of individualization of vocational training; it provides a result.

The experimental verification of a substantiated scientific and methodological system of formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training was carried out through a pedagogical experiment. At the stating stage of the pedagogical experiment, according to the criteria and indicators reasoned in the research, the predominance of low and average levels of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training was revealed, which confirmed the topicality and expediency of the research.

The formative stage of the pedagogical experiment envisaged an experimental verification of the hypothesis, approbation of the scientific and methodical system of future teachers for self-improvement in the process of personalization of professional training, analysis of current control sections, correction of experimental pedagogical techniques, preparation and publication of teaching aids. At the same time, attention was focused on the step-by-step implementation of the technology of forming the readiness of future teachers for self-improvement in the process of individualization

of professional training in four stages: motivational and axiological, cognitive and ideological, creative and active, and reflective and correctional.

After the successful implementation of the technology of forming the readiness of future teachers for self-improvement in the process of personalization of professional training for future teachers of experimental group, a comparative analysis of data on experimental group and control group was conducted at the control stage. Comparison of the results of control sections at the beginning and at the end of the forming experiment showed statistically significant differences in the levels of formation of the motivational and appreciative cognitive, operational and active and personality and reflection components of readiness of future teachers for self-improvement in the process of individualization of professional training in experimental and control groups.

In the experimental group qualitative and quantitative indicators of the formation of the readiness of future teachers to self-improvement in the process of personalization of professional training after the completion of the forming experiment were significantly higher than in the control group, which testifies to the versatile positive impact of the developed scientific and methodological system.

Conclusions and reliability of the obtained results of the experiment were confirmed by the methods of mathematical statistics. The developed scientific and methodological system of forming readiness of future teachers for self-improvement in the process of individualization of vocational training is effective and can be offered for introduction into the process of professional training of future teachers.

The practical value of the results obtained is to develop and implement a theory-based and experimentally tested system for the formation of future teachers' competence to prevent and overcome pedagogical barriers. Educational and methodological complexes were created and introduced into the educational process: "Anatomy of a Person", "Developmental Physiology and Valeology", "Physiology (VND and Developmental)", "Anatomy and Physiology of a Child with the Basics of Genetics", "Fundamentals of Anatomy and Physiology of the Nervous System" ,

"Speech and Sensory Systems and their Violations", "Physiology of Higher Nervous Activity", "Psychophysiology", containing educational and work programs, materials of lectures and practical classes, tasks for independent work, individual research tasks, materials of current and at the final control. In the educational process, an author's special course "Professional Teacher Self-Improvement" was introduced.

**Keywords:** future teacher, self-improvement, individualization, professional training, readiness, system, scientific and methodological support, technology, pedagogical conditions.

## **СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА**

### **Монографії**

1. Хатунцева С. М. Формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки: монографія. Харків, 2017. 432 с.

2. Хатунцева С. М. Умовля формироваия готовности будущих учителей к самосовершенствованию. *Соціально-економічні проблеми просторового розвитку*: колективна монографія / за заг. ред. В. Дучмала, Т. Несторенко. Бердянськ, 2015. С. 232–239.

### **Навчальні та науково-методичні видання**

3. Хатунцева С. М. Професійне самовдосконалення вчителя. Кредитно-модульний курс: навч. посіб. Бердянськ, 2016. 137 с.

4. Хатунцева С. М. Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення: методичні рекомендації до практичних робіт: посібник для студентів ІСПКО. Бердянськ, 2016. 82 с.

5. Хатунцева С. М. Анатомія і фізіологія дітей с основами генетики: навч. посіб. Бердянськ, 2016. 82 с.

### **Статті в наукових фахових виданнях України**

6. Хатунцева С. М. Сутність і зміст індивідуалізації та диференціації навчання в психолого-педагогічній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах*. Запоріжжя, 2011. Вип. 21 (74). С. 185–190.

7. Хатунцева С. М. Генеза та сутність поняття «індивідуалізація». *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2012. Спецвипуск. С. 276–284.

8. Хатунцева С. М. Вплив індивідуалізації на формування потреби в самовдосконаленні студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, 2012. Вип. 23. Ч. 2. С. 203–210.

9. Хатунцева С. М. Методологічні орієнтири дослідження проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, 2013. Вип. 41. Ч 1. С. 236–243.

10. Хатунцева С. М. Врахування індивідуальних особливостей студентів в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2013. Вип. 11–12. С. 113–120.

11. Хатунцева С. М. Особистісний підхід як методологічна основа дослідження індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2013. Вип. 6 (32). С. 269–279.

12. Хатунцева С. М. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутнього педагога на засадах індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди"*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 30. С. 281–286.

13. Хатунцева С. М. Формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2014. Вип. 34 (87). С. 361–368.

14. Хатунцева С. М. Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ–Вінниця, 2014. Вип. 40. С. 398–405.

15. Хатунцева С. М. Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2014. Вип. 45. С. 168–179.

16. Хатунцева С. М. Проблема формування готовності майбутнього вчителя до самовиховання в процесі індивідуалізації професійної підготовки. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2014. Вип. 46. С. 124–135.

17. Хатунцева С. М. Самоосвіта в структурі самовдосконалення вчителя. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Вип. 1 (10). Херсон, 2014. С. 174–178.

18. Хатунцева С. М. Самопізнання як фасилітатор самовдосконалення вчителя. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2015. № 12–13. С. 228–233.

19. Хатунцева С. М. Проблема самоактуалізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2016. Вип. 46 (99). С. 176–185.

20. Хатунцева С. М. Самореалізація майбутнього вчителя в процесі формування готовності до самовдосконалення. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 13 (56). Частина II. Рівне, 2016. С. 50–55.

21. Хатунцева С. М. Розвиток професійних якостей майбутнього вчителя в процесі формування у нього готовності до самовдосконалення. *Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. LXXI. Т. 1. С.159–165.

22. Хатунцева С. М. Дидактична цінність педагогічних бар'єрів в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2016. Вип. 2 (12). С. 108–114.

23. Хатунцева С. М. Проблема самовдосконалення вчителя в філософській науковій думці. *Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. LXXIV, Т. 3. С. 111–116.

24. Хатунцева С. М. Проблема самоорганізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2017. Вип. 52 (105). С. 339–349.

25. Хатунцева С. М. Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2017. Вип. 54 (107). С. 274–283.

### **Статті в зарубіжних виданнях**

#### **та виданнях, що входять до наукометричних баз**

26. Хатунцева С. М. Самовдосконалення як чинник розвитку професіоналізму майбутніх учителів. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 54. С. 212–222.

27. Хатунцева С. М. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки. *Science and Education. A New Dimension*. Budapest, 2013. Vol. 1. P. 74–79.

28. Khatuntseva S. M. Readiness of a future teacher for self-education. *Наука Красноярья*. Красноярск, 2014. № 6 (17). С. 125–138.

29. Хатунцева С. Н. Проблема самосовершенствования будущего учителя.



*Инновационные образовательные технологии*. Минск, 2015. № 3 (43). С. 9–13.

30. Khatuntseva S. M. Formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training. *Inclusion in Russia, the Ukraine and Belarus* Ulf Algermissen, Olga Graumann, David Wybra (Eds.) Hildesheim. Zürich. New York, 2016. P.163–176.

31. Хатунцева С. М. Методологічні підходи до розкриття проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2017. Вип. 58. С. 167–179.

#### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

32. Хатунцева С. М. Актуальні проблеми індивідуалізації процесу навчання. *Роль педагогіки та психології в сучасному світі*: матеріали міжнарод. наук.-практич. конф. (Львів, 11–12 листопада 2011 року). Львів, 2011. С. 68–69.

33. Хатунцева С. М. Індивідуалізація процесу навчання як засіб оптимізації самостійної роботи студентів. *Психологія і педагогіка: Актуальні питання XXI століття* : матеріали Міжнарод. наук.-практич. конф. (Одеса, 25–26 листопада 2011р.). Одеса, 2011. С. 84–85.

34. Хатунцева С. М. Антропологічний підхід – підґрунтя індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді* : матеріали Всеукраїнської наук.-практич. конф. (Бердянськ, 26–28 вересня 2013р.). Бердянськ, 2013. С. 181–184.

35. Хатунцева С. М. Вдосконалення підготовки професорсько-викладацького складу до індивідуальної професійної підготовки студентів у ЗВО. *Проблеми та перспективи розвитку педагогіки та психології у сучасному суспільстві* : матеріали Міжнарод.наук.-практич конф. (Київ, 17 серпня 2013р.)). К., 2013. С. 75–78.

36. Хатунцева С. М. Индивидуальная дидактическая подготовка студентов в высших учебных заведениях. *Непрерывное образование личности*

*как феномен XXI века* : материалы Международ. науч.-практич. конф. молодых ученых, аспирантов, студентов (Соликамск, 11 мая 2012 г.). Соликамск, 2012. Ч. 1. С.129–130.

37. Хатунцева С. М. Проблема діагностики в процесі індивідуалізації підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогіка та психологія: Актуальні питання взаємодії науки та практики*: матеріали Міжнарод.наук.-практич. конф. (Харків, 23 листопада 2013р.). Х., 2013. С. 56–60.

38. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації підготовки студентів у вищих навчальних закладах. *Наукові дослідження – теорія та експеримент*: матеріали восьмої Міжнарод. наук.-практич. конф. (Полтава, 28–30 травня 2012 р). Полтава, 2012. Т. 8. С. 90–93.

39. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації та диференціації навчання. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура* : матеріали Міжнарод. наук.-практич. конф. (Умань, 26–27 квітня 2012 р.). Умань, 2012. Ч. 2. С. 205-207.

40. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий діалог «Схід-Захід»*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конф. з міжнар. участю (Бахчисарай, 12 жовтня 2013р.). Бахчисарай, 2013. Ч. 2. С. 105–107.

41. Хатунцева С. М. Проблема педагогічних бар'єрів в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конф. (Київ, 25 листопада 2015). К., 2015. С. 149–152. Режим доступу: [http://pedtvor.npu.edu.ua/images/fbfiles/files/57\\_Khatuntseva.pdf](http://pedtvor.npu.edu.ua/images/fbfiles/files/57_Khatuntseva.pdf)

42. Хатунцева С. М. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах. *Педагогіка та психологія: проблеми*

*науки та практики*: матеріали Міжнарод.наук.-практич. конф. (Львів, 9 серпня 2013р.). Львів, 2013. С. 92–95.

43. Хатунцева С. Н. Проблема формування в майбутніх учителів фізичної культури та основ здоров'я готовності до самовдосконалення. *Здоровье для всех*: матеріали VI Международ. науч.-практич. конф. (Пинск, 23-24 апреля 2015 года). Пинск, 2015. С. 215–218.

44. Хатунцева С. М. Проблема формування в майбутніх учителів готовності до самоосвіти. *Матеріали наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи* (Харків, 13 травня 2014). Х., 2014. С. 67–69.

45. Хатунцева С. М. Проблема формування в майбутніх учителів основ здоров'я готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді* : зб. наук. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конф. з нагоди 100 річчя НАН України та 85-річчя Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, 13–15 вересня 2017 р.). Бердянськ, 2017. С. 114–116.

46. Хатунцева С. М. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури та основ здоров'я. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конф. (Бердянськ, 18–19 вересня 2015р.). Бердянськ, 2015. С. 118–121.

47. Хатунцева С. М. Самоосвіта як компонент самовдосконалення майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців технічного, економічного та гуманітарного профілю*: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської наук.-практич. конф. (Херсон, 18 березня 2014 року)]. Херсон, 2014. С. 151–153.

48. Хатунцева С. М. Саморозвиток в структурі самовдосконалення вчителя. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали

Кіровоградської сесії III Всеукраїнської науково-практичної конф. з міжнар. участю (Кіровоград, 16 травня 2014 р.): у 3-х частинах. Кіровоград, 2014. Ч. 1. С. 109–113.

49. Хатунцева С. М. Тенденції розвитку індивідуалізації в освіті. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали Запорізької сесії I Всеукраїнської науково-практичної конф. (Запоріжжя, 11 квітня 2012 р.): у 4-х частинах. Запоріжжя, 2012. Ч.2. С. 33–34.

50. Хатунцева С. М. Формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку*: тези доповідей XIV міжнародної науково-практичної конф., (Харків, 14–16 квітня 2016 р.). Х., 2016. С. 102–105.

51. Khatuntseva S. M. Individualization of students' training in higher pedagogical educational establishment. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration*: materials of III Open International scientific forum (Ariel, April, 11, 2012). Ariel, 2012. P.110–111.

52. Хатунцева С. М. Індивідуалізація як умова випереджаючого навчання. *Управление качеством высшего образования*: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конф. (Маріуполь). 2012. Режим доступу: <http://mdu.in.ua>.

53. Khatuntseva S. M. The essence and contents of readiness of future teacher for self-education. *Современные концепции научных исследований*: матеріали IV Международ. науч.-практич. конф. (Москва, 25 июля 2014 года). М. 2014. № 4. Ч. 9. С. 27–29.

54. Хатунцева С. М. Педагогічне самовдосконалення в контексті здоров'язберезувального дискурсу. *Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конф. з міжнародною участю, присвяченої 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна (Вінниця, 16–17 вересня 2016 р.): в 3 т. Вінниця, 2016. Т. 2. С. 34–36.

**Праці, що додатково відображають результати дисертації**

55. Хатунцева С. М. Основні принципи складання тестів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2007. Вип. 44. С. 364–368.

56. Хатунцева С. М. Проблема діагностики навчальних досягнень студентів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2007. С. 220–225.

57. Хатунцева С. М. Теорія та практика підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*. Житомир, 2017. у 2-х ч. Ч. I С. 226–230.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>25</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....</b>	<b>39</b>
1.1    Самовдосконалення особистості як історико-філософський та психолого-педагогічний феномен .....	39
1.2    Сутність самовдосконалення майбутнього вчителя .....	63
1.2.1    Самоосвіта як складова самовдосконалення майбутнього вчителя .....	67
1.2.2    Самовиховання як складова самовдосконалення майбутнього вчителя .....	80
1.2.3    Саморозвиток як складова самовдосконалення майбутнього вчителя .....	93
Висновки до розділу 1 .....	116
<b>РОЗДІЛ 2 ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....</b>	<b>121</b>
2.1    Генеza та сутність поняття «індивідуалізація» .....	121
2.2    Сутність індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів .....	134
2.3    Індивідуалізація професійної підготовки як основа формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення .....	156
Висновки до розділу 2 .....	183
<b>РОЗДІЛ 3 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....</b>	<b>187</b>
3.1    Методологічні підходи до проблеми формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі	

	індивідуалізації професійної підготовки .....	187
3.2	Сутність готовності майбутніх учителів до самовдосконалення та її місце в системі професійної підготовки .....	209
	Висновки до розділу 3.....	274

**РОЗДІЛ 4 НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 279**

4.1	Компоненти науково-методичної системи формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки .....	279
4.2	Педагогічні умови в науково-методичній системі формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки .....	310
4.3	Технологія формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки.....	329
	Висновки до розділу 4.....	369

**РОЗДІЛ 5 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ..... 372**

5.1	Загальні питання підготовки і проведення педагогічного експерименту.....	372
5.2	Реалізація розробленої науково-методичної системи формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у	

	процесі індивідуалізації професійної підготовки .....	395
5.3	Аналіз результатів педагогічного експерименту .....	421
	Висновки до розділу 5 .....	441
	<b>ВИСНОВКИ</b> .....	443
	<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	449
	<b>ДОДАТКИ</b> .....	509



## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Наприкінці 10-х рр. ХХІ ст. українська система освіти швидко змінює звичні стандарти своєї життєдіяльності, поступово наближаючись до нових за формою та змістом ціннісних орієнтирів у своїй діяльності, сутність яких у створенні необхідних і достатніх умов для найбільш повного втілення природи кожної людини в об'єктивній дійсності. При цьому таке втілення від абстрактних, а іноді й доволі утопічних декларацій, нарешті, перейшло до конкретних дій, що корегують щоденні правила співпраці між учасниками педагогічних та управлінських процесів, спираючись у нормативно-правовому аспекті на Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2016 р.) тощо.

Контент-аналіз цих документів дає змогу впевнитися в суттєвій корекції світоглядних засад освітньої галузі, змістовою основою яких є об'єктивація інтелектуального й творчого потенціалу вчительства шляхом поступової відмови від наскрізь зарегламентованих, формальних та неформальних детермінант педагогічної роботи на користь більш вільного вибору форм і методів навчання, виховання та розвитку, з опорою на їх перманентне самовдосконалення й самоактуалізацію.

Водночас відродження екзистенційно більш повноцінної версії педагогічної діяльності, що ґрунтується на здатності вчителя до самоорганізації, професійної рефлексії, самокритичності, творчості у вирішенні професійних проблем, ставить перед педагогічною наукою проблему формування в них готовності до самовдосконалення протягом життя.

На шляху розв'язання окресленої проблеми вже багато зроблено, зокрема накопичено достатній досвід і методологічний базис для формування педагогічної майстерності вчителя в ЗВО (І. Зязюн, В. Семиченко, Н. Тарасенко та ін.); професійно-педагогічної компетентності й культури (Н. Волкова,

І. Глазкова, В. Гриньова, О. Гура, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, Л. Коваль, А. Крамаренко, Ю. Кулюткін, В. Семиченко, Т. Сущенко, А. Троцько, І. Шапошнікова та ін.). Зазначені автори приділили значну увагу проблемам професійного самовдосконалення майбутнього вчителя, намітивши головні перспективи та детермінанти оптимізації цього процесу.

Більш поглиблено феномен самовдосконалення досліджували в психологічній науці, переважно в школах гуманістичного напрямку (Г. Балл, І. Бех, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс), а серед педагогів варто згадати таких авторів, як: О. Ігнатюк, Н. Лосєва, А. Макаренко, Р. Пріма, В. Стрельніков, В. Сухомлинський, А. Сущенко, Л. Сущенко, Т. Сущенко, К. Ушинський, Г. Цветкова та ін. Учені наголошують на обов'язковості дотримання положень гуманістичної освітньої парадигми у вихованні нового покоління креативних, усебічно та гармонійно розвинених педагогів.

При цьому чимало дослідників акцентують на необхідності фасилітації індивідуальних особливостей майбутніх фахівців, пошуку та використання перспективних якостей їхньої природи (Т. Ліпс, С. Масич, О. Пехота, І. Унт, С. Хол, В. Штерн, І. Якиманська та ін.).

Разом із цим, аналіз праць засвідчує, що на сьогодні не поставлено крапки у вивченні окресленої проблематики, перспективи її розв'язання вбачають переважно в можливості обережної індивідуальної підтримки студентів педагогічних спеціальностей, особливо в зоні їх автономної поведінки. При цьому суттєві бар'єри для актуалізації та втілення зазначених перспектив – у площині організації професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти (ЗВО), яка сповнена численними емпіричними та теоретичним суперечностями, зокрема між:

- усвідомленням майбутніми вчителями ролі професійного самовдосконалення як важливого складника професійного становлення та недостатньою спрямованістю професійної підготовки в цьому напрямі;

- домінуванням традиційних підходів до навчання та необхідністю

використання інтегрованих технологій формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки;

– поширенням автоматизованих версій оцінювання навчальної праці студентів та бажанням розвитку всієї палітри характеристик, що формують майстерність учителя й збагачують його природу;

– частковою розробленістю теоретичних положень професійного самовдосконалення особистості та недостатнім методологічним і науково-теоретичним обґрунтуванням сутності професійного самовдосконалення особистості майбутнього вчителя;

– необхідністю формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки й відсутністю теоретичного обґрунтування науково-методичної системи з окресленої проблеми та її експериментальної перевірки.

Отже, актуальність зазначеної проблеми, недостатній рівень її теоретичної та практичної розробленості, необхідність подолання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертації: *«Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано в межах науково-дослідної роботи Бердянського державного педагогічного університету «Підготовка майбутніх фахівців у ракурсі інноваційних тенденцій розвитку сучасної професійної освіти» (протокол № 10 від 04.05.2012), виконавцем якої є здобувач.

Тему дослідження затверджено вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 4 від 03.12.2013) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 10 від 17.12.2013).

**Мета й завдання дослідження.** *Мета дослідження* полягає в розробці

ефективної науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Для досягнення зазначеної мети поставлено такі *завдання*:

1) проаналізувати стан розробленості проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки у філософських і психолого-педагогічних дослідженнях;

2) визначити теоретичні та методичні засади формування готовності в майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, уточнити категоріальний апарат, сутність і структуру ключових понять та понятійних конструктів дослідження;

3) визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності в майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки;

4) теоретично обґрунтувати концепцію та науково-методичну систему формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки;

5) експериментально перевірити ефективність розробленої науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

*Об'єкт дослідження* – процес професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти.

*Предмет дослідження* – науково-методична система формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

**Провідною ідеєю дослідження** є розуміння індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя як спеціалізованої особистісно та професійно зорієнтованої персоналізації академічних і неформальних аспектів їхньої освіти,

й якій під керівництвом досвідчених фасилітаторів та модераторів відбувається перманентний пошук завжди унікального стилю майбутньої педагогічної взаємодії, експериментальна робота із засвоєння й апробації різних фахових ролей з метою створення базових патернів для подальшого самовдосконалення протягом життя.

**Концепція дослідження** ґрунтується на методологічному, теоретичному, практичному, методичному й технологічному концептах, що виконують роль регуляторів формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, створюють завершене уявлення про її структуру, зміст та науково-методичне забезпечення, сприяють реалізації провідної ідеї дослідження.

*Методологічний концепт* відображає стрижневі ідеї учіння про самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки; враховує теоретичні та методичні засади, сутність, закономірності, авторське розуміння досліджуваного феномену й тенденції його розвитку через експліковані принципи (загальнодидактичні; специфічні: взаємодії суб'єктів навчального процесу; особистісної значущості самовдосконалення; рефлексії; взаємозалежності саморозвитку та подолання бар'єрів самоосвіти й самовиховання). Методологічний концепт передбачає взаємодію та взаємозв'язок наукових підходів до вивчення проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, зокрема: компетентнісного, індивідуалізуючого, антропологічного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, системного, синергетичного, ресурсного.

*Теоретичний концепт* передбачає виявлення основних тенденцій розвитку сучасної професійної педагогічної освіти; визначення ключових понять і понятійних конструктів дослідження, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваної проблеми, зокрема праці, присвячені професійній підготовці майбутніх учителів (О. Абдулліна, Є. Барбіна, А. Бойко, Н. Волкова,

В. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Князьян, Г. Локарєва, І. Ляхова, Р. Пріма та ін.); формуванню готовності майбутнього вчителя, значущих якостей його особистості (М. Васильєва, Н. Волкова, В. Гриньова, О. Гура, Л. Карпова, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Мудрик, В. Семиченко, В. Сластьонін, Т. Сущенко та ін.); професійному самовдосконаленню (А. Громцева, С. Даньшева, О. Ігнатюк, О. Набока, В. Стрельніков, Л. Сущенко, Г. Цветкова та ін.); організації навчального процесу у вищій школі (О. Абдулліна, А. Алексюк, С. Амеліна, В. Краєвський, І. Лернер, В. Лозова, І. Облес, П. Підкасистий та ін.); індивідуалізації професійної підготовки (І. Дубровіна, Л. Кірсанов, К. Леонгард, Т. Ліпс, О. Пехота, Т. Решетова, І. Унт, Н. Фролова, С. Хол, В. Штерн та ін.); теорії діяльнісного підходу до процесу засвоєння знань та розвитку особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.); педагогічним технологіям (В. Беспалько, В. Євдокимов, М. Кларин, І. Прокопенко, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.); шляхам ефективного професійного становлення майбутнього вчителя в умовах ЗВО (І. Булах, С. Гончаренко, В. Гриньова, Т. Сущенко); особистісному розвитку майбутнього фахівця (В. Андрєєв, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, О. Сухомлинська та ін.); бар'єрум педагогічного процесу (Т. Вербицька, Н. Волкова, І. Глазкова, Л. Поварніцина, О. Худобіна, І. Шувалова, Л. Ярославська та ін.).

Теоретичний концепт дослідження конкретизує його вихідні ідеї:

– професійна підготовка майбутніх учителів у сучасному педагогічному ЗВО має забезпечувати їхню готовність до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки;

– науково-методичну систему формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки потрібно розглядати як єдність цільової, концептуально-стратегічної, організаційно-проектувальної, процесуально-технологічної та контрольної оцінної підсистем. Цільову підсистему спрямовано на обґрунтування й актуалізацію впровадження науково-методичної системи та визначення мети

дослідження. Концептуально-стратегічну підсистему доцільно вивчати з позицій наукових підходів (компетентнісного, індивідуалізуючого, антропологічного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, системного, синергетичного, ресурсного), загальнодидактичних принципів, на підставі яких визначено зміст професійної підготовки майбутніх учителів та специфічних принципів навчання, зумовлених особливостями формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Стрижнем організаційно-проектувальної підсистеми є компоненти готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний. Процесуально-технологічна підсистема розкриває зміст технології формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, її програмно-змістове й навчально-методичне забезпечення, умови ефективного функціонування системи. Контрольно-оцінна підсистема забезпечується критеріально-рівневим інструментарієм: критеріями (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний), показниками та рівнями (високий, середній, низький) сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, відображає динаміку сформованості цієї готовності.

*Практичний концепт* передбачає апробацію розробленої авторської науково-методичної системи формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки у ЗВО й перевірку її ефективності.

*Методичний концепт* полягає в розкритті сутності науково-методичного забезпечення формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки й відборі методів і форм, які спрямовані на забезпечення цього процесу.

*Технологічний концепт* передбачає розроблення науково-методичного

забезпечення (технологічного, діагностико-моніторингового, навчально-методичного) процесу формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки як науково-методичної системи.

**Загальна гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні про те, що рівень готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки можна значно підвищити за умови реалізації в процесі професійної підготовки авторської теоретично обґрунтованої науково-методичної системи, що інтегрує в собі ідеї компетентнісного, індивідуалізуючого, антропологічного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, системного, синергетичного, ресурсного підходів.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових припущеннях*, відповідно до яких науково-методична система формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення забезпечує такі результати та процесуальні характеристики індивідуалізації їхньої професійної підготовки:

- перманентну самореалізацію суб'єктів педагогічного процесу шляхом розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя;

- запобігання й подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання через створення індивідуалізованого освітнього середовища студентів з урахуванням їх психофізіологічних і ментальних особливостей в процесі аудиторної й позааудиторної діяльності пошуково-творчого характеру;

- домінування суб'єктної позиції студентів педагогічних спеціальностей засобами педагогіки співробітництва, що гарантує цілісність та неперервність процесу самовдосконалення, розуміння його сутності, обов'язковості набуття практичного досвіду, актуалізації особистих цінностей та мотивів, засвоєння сукупності знань, професійних умінь і навичок, розвиток професійно-особистісних якостей;

- наявність тривалого та інтенсивного професійного спілкування викладачів зі студентами в межах консультативної та кураторської підтримки,



що визначає цілісний вплив на особистість майбутнього фахівця, його емоційно-ціннісну, когнітивно-світоглядну й діяльнісно-вольову сфери, стимулює процеси його саморозвитку та самоорганізації;

– ознайомлення з найбільш ефективними версіями професійної освіти майбутніх учителів, включаючи міні-стажування та включені віртуальні й реальні спостереження, що стануть детонаторами розвитку процесів самовдосконалення, зокрема: самоспостереження, самопізнання, самовизначення, самоактуалізації, самоорганізації;

– культивування установок на необхідність перманентних субмаксимальних зусиль і побудову індивідуальних професійних траєкторій як базису процесів самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети та перевірки гіпотези використано комплекс сучасних загальнонаукових **методів дослідження**, адекватних природі феномену, який вивчається:

– *теоретичних* (аналіз, синтез і систематизація психолого-педагогічної, філософської, соціологічної літератури, наукових праць з фізіології людини, навчально-методичних, словникових та нормативних видань для з'ясування ступеня опанування проблеми, розробки понятійного апарату, вибору перспективних концепцій, що становлять теоретико-методологічний і методичний базис розробки авторської науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; моделювання педагогічного процесу з метою схематизації та цілісного представлення авторського задуму професійної підготовки майбутніх учителів;

– *емпіричних*: опитування, бесіди, зовнішнє та включене спостереження за навчальною та позанавчальною діяльністю студентів педагогічних спеціальностей для з'ясування окремих характеристик підготовки майбутніх учителів в аспекті процесу самовдосконалення; педагогічний експеримент для підтвердження ефективності розробленої науково-методичної системи формування в майбутніх

учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; анкетування діючих та майбутніх учителів різних спеціальностей з метою експлікації найбільш важливих показників готовності до професійного самовдосконалення;

– *математичної статистики* (графічне представлення даних експериментального дослідження у вигляді діаграм та їх аналіз; критерій Пірсона для перевірки гіпотези про відсутність відмінностей між двома емпіричними розподілами).

**Наукова новизна отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що:

– *вперше* обґрунтовано теоретичні й методичні засади формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, результативною основою яких є авторська науково-методична система, що включає цільову, концептуально-стратегічну, організаційно-проектувальну, процесуально-технологічну та контрольню-оцінну підсистеми;

– *вперше* розроблено модифіковану версію навчальної, практичної, науково-дослідної, самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у педагогічному ЗВО, яка ґрунтується на визначених наукових підходах (компетентнісному, індивідуалізуючому, антропологічному, акмеологічному, особистісно-діяльнісному, системному, синергетичному, ресурсному) й обставинах, що детермінують якісну індивідуалізацію професійної підготовки, зокрема: перманентну самореалізацію суб'єктів педагогічного процесу, запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти й самовиховання, домінування суб'єктної позиції, наявність тривалого та інтенсивного професійного спілкування викладачів зі студентами в межах консультативної й кураторської підтримки, ознайомлення з найбільш ефективними версіями професійної освіти майбутніх учителів, культивування установок на необхідність перманентних субмаксимальних зусиль та побудова індивідуальних професійних траєкторій;

– *удосконалено* діагностичний інструментарій, компоненти, критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки;

– *уточнено та конкретизовано*: суть понять «самовдосконалення», «професійне самовдосконалення», «педагогічна тренуваність», «індивідуалізація професійної підготовки» та таких понятійних конструктів, як «індивідуалізоване освітнє середовище», «готовність майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки»; зміст структурних компонентів готовності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісно-рефлексійного), критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний), показники, а також діагностичний апарат для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки;

– *набули подальшого розвитку* методи фасилітації талановитих абітурієнтів та студентів педагогічних спеціальностей шляхом активного впровадження стандартів зарубіжної професійної підготовки, персоналізованого стажування тощо.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в тому, що розроблено та впроваджено в підготовку майбутнього вчителя:

– варіативну частину навчального плану підготовки студентів педагогічних спеціальностей, освітньо-професійну програму й освітньо-кваліфікаційну характеристику напрямів підготовки 6.010201 – Фізичне виховання, 6.010203 – Здоров'я людини, 6.020303 – Філологія, 6.010102 – Початкова освіта, 6.040102 – Біологія, 014.14 – Здоров'я людини, 014.05 – Біологія та здоров'я людини;

– модифіковані навчально-методичні комплекси дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Анатомія людини», «Вікова фізіологія та валеологія», «Фізіологія (ВНД та вікова)», «Анатомія та фізіологія дитини з основами генетики», «Основи анатомії та фізіології нервової системи», «Мовленнєві та

сенсорні системи та їх порушення», «Фізіологія вищої нервової діяльності», «Психофізіологія»;

– монографії: «Формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки», «Соціально-економічні проблеми просторового розвитку» (у співавторстві);

– навчальні посібники: «Професійне самовдосконалення вчителя», «Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення», «Анатомія та фізіологія дитини з основами генетики»;

– авторський спецкурс «Професійне самовдосконалення вчителя».

Положення, висновки й рекомендації, розроблені на основі узагальнення дослідницьких матеріалів, упроваджено в процес професійної підготовки Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 52-08/1221 від 24.11.2017), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01-281 від 29.03.2017), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 245 н від 06.12.2017), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/2178 від 13.12.2017), Дніпровського національного університету імені О. Гончара (довідка № 88-904-94 від 07.12.17), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (довідка № 1081 від 13.12.2017).

Матеріали дослідження можуть бути використані в професійній підготовці майбутніх учителів у ЗВО для оновлення змісту лекційних і практичних занять з дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», а також фахових дисциплін («Анатомія людини», «Фізіологія людини», «Основи анатомії та фізіології нервової системи», «Фізіологія вищої нервової діяльності», «Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення»); в організації педагогічної практики; в процесі написання курсових і магістерських робіт; у розробці навчальних програм; у створенні навчальних посібників.

**Особистий внесок здобувача** в праці, написаної у співавторстві [2], полягає у підготовці третього підрозділу п'ятого розділу колективної монографії: «Соціально-економічні проблеми просторового розвитку».

Кандидатська дисертація на тему «Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі» була захищена у вересні 2005 р., її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення й результати дослідження були оприлюднені на наукових конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Роль педагогіки та психології в сучасному світі» (м. Львів, 2011 р.); «Психологія і педагогіка: актуальні питання XXI століття» (м. Одеса, 2011 р.); «Непрерывное образование личности как феномен XXI века» (м. Солікамськ, 2012 р.); «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (м. Умань, 2012 р.); «Наукові дослідження – теорія та експеримент 2012» (м. Полтава, 2012 р.); «Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration» (м. Аріель, 2012 р.); «Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики» (м. Львів, 2013 р.); «Проблеми та перспективи розвитку педагогіки та психології у сучасному суспільстві» (м. Київ, 2013 р.); «Scientific and Professional Conference Modern problems of education and science held in Budapest» (м. Будапешт, 2013 р.); «Педагогіка та психологія: актуальні питання взаємодії науки та практики» (м. Харків, 2013 р.); «Современные концепции научных исследований» (м. Москва, 2014 р.); «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (м. Вінниця, 2014 р.); «Економіка, освіта та охорона здоров'я в сучасному світі» (м. Бердянськ, 2014 р.); «Здоровье для всех» (м. Пінськ, 2015 р.); «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (м. Харків, 2016 р.); «Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді» (м. Бердянськ, 2017 р.);

– *всеукраїнських*: «V Корфівські педагогічні читання» (м. Бердянськ, 2011 р.); «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (м. Дніпропетровськ, 2012 р.); «Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді» (м. Бердянськ, 2013, 2015, 2017 рр.); «Науковий діалог “Схід-Захід”» (м. Бахчисарай, 2013 р.); «Психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців технічного, економічного та гуманітарного профілю» (м. Херсон, 2014 р.); «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (м. Кіровоград, 2014 р.); «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів» (м. Київ, 2015 р.); «Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія» (м. Вінниця, 2016 р.); «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (м. Рівне, 2016 р.); «Формування здоров'язбережувальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи» (м. Полтава, 2017 р.); «Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика» (м. Житомир, 2017 р.).

**Публікації.** Результати дослідження відображено в 57 наукових і навчально-методичних працях (з них 56 – одноосібні), з яких: 2 – монографії (1 у співавторстві); 20 – статті в наукових фахових виданнях України, 6 – статті в зарубіжних виданнях та у виданнях, які входять до наукометричних баз, 3 – навчально-методичні видання, 23 – матеріали конференцій, 3 – праці, що додатково відображають наукові результати дисертації.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

### 1.1 Самовдосконалення особистості як історико-філософський та психолого-педагогічний феномен

Потреба суспільства в конкурентоспроможних фахівцях, здатних вирішувати актуальні питання сьогодення, вимагає зосередження зусиль на вирішенні найбільш гострих проблем в освіті. Актуальними залишаються питання підготовки майбутніх учителів, адже саме від їхньої діяльності залежить як інтелектуальний, так і моральний та духовний розвиток дітей та молоді, соціально-економічний добробут країни. Оскільки увагу фахівців зосереджено навколо особистісного потенціалу людини, нарізною є проблема формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Ідеї особистісного потенціалу педагога в єдності з професійно-ціннісними орієнтаціями вчителя висвітлено в дослідженнях К. Абульханова-Славська [4], А. Адлер [591], Ю. Кулюткін [292], Л. Сущенко [439] та ін. Погоджуємося з Л. Хомич, яка зауважує, що вищій школі потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх фахівців і так організувати освітній процес, щоб студенти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності [538, с. 29–30]. В. Ковальчук зазначає, що сучасний учитель передусім має бути далекоглядним, висококваліфікованим професіоналом, свідомим та відданим патріотом України, володіти інформаційними та педагогічними технологіями [194, с. 15]. Зазначимо, що системоутворювальним чинником на шляху до підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів у ЗВО є синтез особистості з сутнісно-змістовими характеристиками професійної діяльності

педагога. Соціальні реалії сьогодення вимагають перегляду ідей індивідуалізації, її сутності та можливостей у забезпеченні життєвого, професійного та особистісного самовизначення кожного студента та його конкурентоспроможності на ринку праці, орієнтації на постійний розвиток.

Ключовою тенденцією сьогодення є усвідомлення значущості формування та розвитку творчої особистості, яка постійно прагне до самовдосконалення. Ця проблема набуває особливого значення, коли йдеться про підготовку майбутнього вчителя, адже саме від зусиль педагога, певною мірою, залежить розвиток творчого потенціалу дітей та підлітків. Учитель має бути здатним адаптуватися до сучасних вимог суспільства, гнучко використовувати наявні можливості, сили відповідно до нових ситуацій, використовувати власні ресурси для досягнення професійних цілей, бути готовим до професійного самовдосконалення.

Теоретичному та практичному аспектам самовдосконалення присвячено дослідження науковців, які доводять рефлексійну природу процесу самовдосконалення, розглядаючи самовдосконалення вчителя як розкриваючий суб'єктний розвиток педагога. Проблеми формування готовності майбутніх учителів до самоосвіти, саморозвитку та самовиховання відображені в законах, концепціях та наукових дослідженнях педагогів, психологів, філософів, соціологів [80; 125; 128; 139; 162; 210; 228; 259; 280; 287; 302; 303; 308; 329; 346; 357; 359; 378; 438; 448; 544; 552; 577; 579; 585 та ін.].

Творчий саморозвиток особистості майбутнього вчителя розглядається в працях І. Андрєєва [13], О. Антонової [18], Р. Пріми [345]. Учені наголошують на важливості самопізнання в професійній діяльності вчителя.

Розгляд та обґрунтування проблем самовдосконалення знаходимо в працях мислителів, теоретиків і практиків різних часів: Я. А. Коменського [199], В. Сухомлинського [433], К. Ушинського [469] та інших.

Проблеми самовдосконалення особистості привертала увагу філософів, які вважали, що самовдосконалення сприяє пробудженню зацікавленості до



знання, соціального буття, актуалізації накопиченого досвіду з цього питання та дає змогу проаналізувати чинники, що впливають на цей процес.

І. Зязюн, Г. Цветкова та інші вчені пов'язують професійне самовдосконалення з вирішенням проблеми внутрішніх прагнень особистості [148; 543]. На думку І. Зязюна, професійне самовдосконалення відзначається духовною елітарністю, інтелігентністю, продуктивною інтелектуальною діяльністю. Учений стверджує, що спрямованість на самовдосконалення здійснюється за допомогою внутрішнього прагнення до знань, краси в спілкуванні з людьми, підкреслено значимість особистості вчителя, педагогічної дії. Акцентовано увагу на необхідності перегляду ключових концептів професійної підготовки вчителя, орієнтації на пріоритет індивідуальності, саморозвитку, самонавчання особистості [148].

Самовдосконалення майбутнього вчителя розглядаємо в тісному зв'язку з розвитком та саморозвитком: об'єктивними процесами кількісних і якісних змін психічних процесів, станів, якостей, що виражається в закономірних перебудовах особистості; з фундаментальною здатністю людини бути суб'єктом свого професійного життя, перетворення індивідуального способу діяльності в предмет практичних змін з урахуванням особливостей, параметрів професійного освітнього середовища.

Крім того, вважаємо, що самовдосконалення майбутнього вчителя ґрунтується на професійному самовихованні, яке є усвідомленим процесом здійснення студентом сукупності творчих дій, що ґрунтуються на єдності його свідомості та самосвідомості, самопізнання, і спрямований на оволодіння ним інтегральною готовністю до професійного самовдосконалення після закінчення ЗВО [231, с. 18]. На синтез особистісних смислів і професійних уподобань вказує В. Семиченко, яка розглядає фахове самовиховання як «цілісну систему дій з усвідомлення, визначення життєвих і професійних пріоритетів, її аналітичного розгляду, співвіднесення, критичної оцінки, постійної рефлексії власних дій і вчинків» [394, с. 6]. Оскільки цей процес усвідомлений, необхідно

говорити про формування потреби в професійному самовихованні (як механізму самовдосконалення), що ґрунтується на особистісній активності майбутнього фахівця. В. Сластьонін [412] зазначає, що потреба вчителя в професійному самовдосконаленні базується на особистісній активності. Дослідник доводить, що професійне самовдосконалення – свідома робота з розвитку себе як професіонала. Особистість характеризується як суб'єкт роботи, пізнання, професійного становлення і розвитку. При цьому, акцентується увага на цінності індивідуальних оригінальних особливостей в процесі розвитку соціально-моральних якостей особистості, оволодіння педагогічною майстерністю, професійною компетентністю [543, с. 93]. Отже, самовдосконалення майбутнього вчителя включає професійне самовиховання, як активний свідомий процес самозміни відповідно до професійних завдань, пов'язане з самодетермінованістю та вимагає самоосвітньої діяльності студента, його самоорганізації.

Учені пов'язують самовдосконалення з самоактуалізацією, самореалізацією та індивідуалізацією. Самоактуалізація тісно пов'язана з процесами особистісного самовдосконалення та включає в себе захисні механізми, подолання особистістю комплексу неповноцінності, прагнення до переходу на більш високий рівень розвитку, підкреслюючи унікальність і цілісність особистості, яка прагне до самовдосконалення [169, с. 15]. При цьому, особистість розвивається, зберігаючи свою цілісність. У теорії К. Хорні [539] концепція «реального власного «Я» описується як набір властивих людині вроджених потенцій, таких як темперамент, здібності, нахили, що вимагають сприятливих умов для розвитку. Автор вважає, що самоактуалізація пов'язана з реалізацією особистісного потенціалу й є шляхом від несвідомого «ідеального образу» до «реального власного «Я». Науковець вказує на *проблему подолання внутрішнього конфлікту за допомогою усвідомлення власних потреб, суперечливих факторів свого існування*, що і є, на думку К. Хорні, основою самореалізації. Вивчаючи напрацювання вчених, Л. Карамушка, М. Ткалич

зазначають, що К. Юнг бачить кінцеву життєву мету особистості за допомогою реалізації «Я», становлення цілісного індивіда. При цьому, розвиток кожної людини відбувається постійно, він унікальний. Цей процес визначено як індивідуалізацію, підсумком якої, на думку К. Юнга, є самореалізація. За К. Юнгом, індивідуалізація й «повна реалізація Я» складають самоактуалізацію особистості, що передбачає становлення єдиного, неповторного та цілісного індивіда, свідому реалізацію людиною своєї унікальної психічної реальності [169, с. 17–18].

Таким чином, самоактуалізація майбутнього вчителя, по-перше, вимагає розвитку та реалізації його особистісних потенцій через усвідомлення власних потреб; по-друге, є основою індивідуалізації фахівця та підґрунтям його самореалізації.

Отже, процес самовдосконалення педагога вчені пов'язують з:

- 1) самодетермінованістю професійного вдосконалення на основі здатності вчителя усвідомлювати самого себе, своє власне «Я»;
- 2) самоосвітою, самоорганізацією, саморозвитком, самовихованням, професійним зростанням учителя;
- 3) становленням процесів самості, індивідуалізацією, самоактуалізацією;
- 4) професійною самореалізацією [506; 507; 508; 509].

Проблему самовдосконалення особистості в індійській і китайській культурно-філософських традиціях висвітлено в працях О. Єрахторіної [129]. Філософсько-етичні проблеми обґрунтовано в дослідженнях І. Донцова [114]. Питанням самовдосконалення присвячено праці І. Ковальчук (самовдосконалення як чинник відчуження) [193], В. Тертичної (самовдосконалення особистості: культурологічний аспект) [451], Г. Цветкової (професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи) [543]. Дослідження слугують підґрунтям для більш точного розуміння проблеми самовдосконалення й різняться залежно від обраної наукової позиції.

Професійне самовдосконалення майбутніх учителів має

міждисциплінарний характер і є предметом дослідження філософів, соціологів, психологів, педагогів. Особливого значення у вивченні проблеми самовдосконалення вчителя набуває філософський концепт, який розширює уявлення про фундаментальні принципи буття людини, про суттєві характеристики ставлення особистості до перетворень у соціумі, про місце вчителя в суспільстві.

Самовдосконалення передбачає самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, у процесі яких майбутній учитель набуває здатності на власному досвіді усвідомити себе гармонійною індивідуальністю, досягнути всі аспекти свого буття, долати дисбаланс між об'єктивним та суб'єктивним аспектами життя.

Ідеї самовдосконалення знаходимо серед мислителів давнини. Цікавим є підхід до проблеми самовдосконалення особистості в індійській і китайській культурно-філософських традиціях. На думку О. Єрахторіної [129], усі напрями філософії Сходу свідчать, що самовдосконалення відбувається через самопізнання шляхом самозаглиблення і спостереження внутрішнього «Я», відображає моральний аспект. В індійській філософії приділяється увага внутрішньому світу людини та його діяльній компоненті, наявність думки без дії не визнається, наявна практична орієнтація на духовне самовдосконалення. Спільною для індійських філософських шкіл є думка про те, що прагненням людини є власне особистісне моральне самовдосконалення. Так, ортодоксальна школа Давньої Індії розуміє самовдосконалення як звільнення людини, усвідомлення нею свого вищого буття, (Пурушу – духовна субстанція), людина більше не прагне до чогось у матеріальному світі (Пракріті – матеріальна субстанція). Тобто, звільнення означає розділення Духа і матерії, вихід людини на вищі рівні духовно-морального та фізичного розвитку. Досягнення нірвани є результатом самовдосконалення в джайнізмі. Неможливість заподіяння зла живому є основним принципом цього учіння (принцип ахімси). Душа і світ є вічними субстанціями, а самовдосконалення

досягають тільки аскети. Буддизм вважає самовдосконаленням заспокоєння дхарм – миттєвих сутностей. У результаті такого заспокоєння людина знищує свою карму, досягаючи нирвани [129, с. 43–45]. Отже, східна філософія розглядає самовдосконалення особистості через внутрішній світ людини і характеризується внутрішньою спрямованістю.

Розглянемо формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення як особливу діяльність по творенню нових знань у історично змінному соціокультурному контексті [13; 14; 29-31; 41; 46; 47; 51; 510; 511; 512; 513].

Античний період характеризується онтологічно-космологічним характером. Зразком досконалості є космос, ідеальними взірцями для людини були Боги, герої міфів. Учені описують досконалість як форму деякого вищого раціонального синтезу філософських основ міфології, релігійного космологізму, філософії природи, розглянутій у її цілісності (натурфілософії) [193]. Ідеал досконалості набуває форми раціонально-практичної ознаки життя особи й суспільства.

Нашої уваги заслуговує те, що саме мислителі того часу звертали увагу на важливість самопізнання, як складової інтелектуального самовдосконалення та самореалізації. Вони зауважували, що знання про незнання бентежить внутрішню духовну сутність індивіда, змушує його сумніватися в повноті й правильності набутих знань. Ці знання, викриваючи та розвінчуючи невігластво, водночас активуючи потребу в нових знаннях. Отже, перед людиною постає проблема інтелектуальної діяльності та духовного аспекту життя [115, с. 86].

У контексті нашого дослідження важливими є погляди Сократа на проблему самовдосконалення, який звертав увагу на проблему прагнення індивіда до саморозвитку, напруження інтелектуальних сил. Філософ говорив, що хто хоче зрушити світ, хай зрушить себе. Тобто, для глобальних зрушень необхідно починати з себе: перебудовувати свої сутнісні характеристики.

Сократ убачав у самовдосконаленні інтелектуальну складову: «Висока культура розуму, дисципліна, зібраність думки, її зосередженість і мобільність передуватимуть у центрі. Але все це становить інструментальний бік, «технологію» сократівського самовиховання. Метою самовдосконалення особистості, за Сократом, є моральне піднесення її розуму. Піднесення розуму до такого ступеня, коли в ньому гармонійно поєднується знання й моральність, створює найвищу, у розумінні Сократа, добродієність – мудрість» [114, с. 88]. Головними ідеями філософа є пошук істини, основ моральності. Мислитель позитивно оцінює людські сили, наголошує на потребі в самовдосконаленні: «У кожній людині є сонце. Тільки дайте йому світити» [624]. Отже, філософія Сократа концентрується на поведінці людини, характеризується непохитною вірою в силу розуму, роздумами про добро і зло, моральні цінності, мудрість, сутність знання.

Ідеї самовдосконалення зустрічаємо в спадщині Геракліта, Демокрита, Аристотеля. Зародження ідей самопізнання простежуються в Геракліта, якому належить вислів «Кожній людині притаманно пізнавати себе та мислити» [159, с. 21]. Філософ уважав, що все змінюється. Демокрит наголошує на таких цінностях як самопізнання, самоконтроль, здатність людини до самозбереження та самодисципліни. Філософ розмірковував над питаннями існування принципів, ідеалів. Останні є моральними основами, до яких треба прагнути [107]. За Демокритом, постійна робота над людською сутністю, досягнення душевної гармонії, симетрії, безсмертя душі й духу, є щастям [543, с. 18]. З позицій раціоналізму підходить до проблем людського самовдосконалення Аристотель. Для вдосконалення людина має бути спочатку добродієною: «Природа дала людині в руки знаряддя – інтелектуальну та моральну силу, але вона може скористатися цим знаряддям у протилежному напрямі; тому людина без моральних настанов є істотою нечесною та дикою, підлою у своїх статевих і смакових інстинктах» [159, с. 45]. На внутрішній комфорт, незалежність від богів, обставин, випадковостей звертав увагу Епікур. Він уважав, що

самовдосконалення передбачає таке влаштування внутрішнього світу, при якому особистість покладається на себе, є розсудливою [543, с. 19]. Отже, моральною добродією є розсудливість. Остання є підґрунтям перманентного самовдосконалення в системі поглядів Епікура.

Характеризуючи даний період, зауважимо, що його змістовне наповнення зумовлене єднанням фізичної краси та духовної досконалості, зверненням до природи, природної доцільності. Учителі виховують гідних, вартих уваги вихованців. Гідним членом суспільства є людина, у якій моральне не відокремлюється від прекрасного, гармонійно поєднані естетична та фізична досконалість.

Чинної уваги слід надати тому, що в період Середньовіччя самовдосконалення пов'язували з моральним ідеалом. Уважали, що пізнання відбувається через образ Бога. Таке пізнання передбачає декілька сходинок: розуміння природного розуму; Писемні вміння; піднесення вірою; натхненне заглиблення у внутрішній світ; пророцьке прояснення тощо. На вищих щаблях духовно-практичного засвоєння дійсності душа зливається з Богом. Також цьому періоду притаманна цінність теологічних добродієв – любові, надії, віри. Це сприяло духовному очищенню душі, загадковому осяянню. Однією зі сходинок до єднання з Богом є визволення душі від зла. Внутрішнє ж просвітлення душі – наступною. Основою християнського розуміння людини є спасіння людської душі, її самотності. Експлікована думка про цінність індивідуального буття вплинула на розвиток уявлень про індивідуалізацію свідомості. Поряд з пізнанням, що ототожнюється з метою життєдіяльності, розглянуто цінність інтелекту, здібностей, здатності індивіда до вольового управління вчинками. Ідея про свободу волі ґрунтується на усвідомленні людиною себе як суб'єкта морального вибору, переконанні у тому, що воля є найдосконалішою здібністю. Отже, головне в душі воля, а не розум, рисою якої є свобода; істини моралі досконалі [90]. Отже, ідеї цілісного сприйняття світу ґрунтувалися на церковних канонах і, з одного боку, не надто сприяли розвитку

індивідуальності, а з іншого, – заохочували особистість до самоосвітньої діяльності, оскільки церква поширювала книги, підтримувала школи, університети. У цей період велика увага приділялась свідомому управлінню людиною своєю діяльністю та поведінкою в процесі прийняття рішень на шляху до поставлених цілей.

Епоха Відродження характеризується підвищеним інтересом філософів того часу до питань самовдосконалення. Соціально-громадський, чуттєво-духовний, індивідуальний виміри є основою вивчення проблеми досконалості цього періоду. Одним з видатних представників Проторенесансу є Ф. Петрарка, який пов'язував самовдосконалення з самопізнанням, самозаглибленням, усвідомленням внутрішньої краси духовності. Основним шляхом до досягнення щасливого життя, на його думку, є розвиток свого «Я» та наближення до Божественного, що постає як мета існування [219]. У гуманістичних концепціях представлені ідеї розвитку людини. Відбувається звільнення персоналістичних уявлень від релігійного й природно-космічного змісту. Досягнення досконалості можливе за умови докладання власних зусиль. Домінантна роль у розвитку наукового світогляду періоду Ренесансу належить ідеям індивідуальності, розкриттю можливостей особистості [543, с. 21]. Г. Цветкова [543] наголошує, що основними фундаментальними положеннями гуманістичної філософії Відродження є прагнення до самореалізації, самоактуалізації. Антропоцентричні уявлення визначили подальший прогрес у розробці гуманістичної концепції саморозвитку людини, за якою досягти досконалості можна тільки завдяки власним зусиллям, що є основою самовиховання.

Ідеями самостворення людини пронизана філософія Нового часу. У зв'язку з бурхливим розвитком науки й техніки, більшого поширення набули ідеї раціоналізму, а в центрі уваги знаходиться розум. Визначальним чинником у формуванні моделей самодійснення стала індустріальна цивілізація, що вимагала від людини ініціативності, раціональності [451, с. 9]. Цей період



характеризується появою ідеї суверенної особистості, формуванням людини як автономного суб'єкта. Набуло поширення виховання широких здібностей до самостійного мислення. У цей час утверджуються гуманістичні погляди на людське самовизначення: людина не всесильна, але здатна володіти собою. Г. Цветкова [543, с. 24] наголошує, що філософія Нового часу визнає людський розум як такий, що знаходиться в постійному пошуку, здатний до ясного, об'єктивного пізнання, є ефективним знаряддям за умови роботи над собою, постійного самовдосконалення. Разом з тим, людський шлях не позбавлений й помилок, сумнівів, ілюзій, помилок. Отже, традиції об'єктивного раціоналізму відбивають таку точку зору, яка доводить компетентність розуму.

Ця епоха просякнута ідеями гідності та свободи особистості. Головним концептом є природність (людина має духовні потреби гідні задоволення). Мислителі XVII – XVIII ст. акцентують увагу на свободі як умові самовдосконалення особистості [543, с. 24–25]. Отже, філософія Нового часу характеризує людину як раціональну, ініціативну, енергійну істоту.

Друга половина XVIII – перша половина XIX ст. характеризується суттєвими змінами в розумінні феномену самовдосконалення. Представники німецької класичної філософії все більше уваги приділяють людській сутності, критеріям науковості, критичній самосвідомості. Німецька класична філософія розробила цілісну діалектичну систему розвитку, що може бути використана для всіх галузей людського буття. При цьому головна увага зосереджена на гуманістичних цінностях, принципах моральності та свободи [543, с. 26–27]. У категоричному імперативі І. Канта індивідуальне тісно пов'язане з загальнолюдським. На думку філософа, кожна конкретна моральна справа людини має піднімати її на найвищу вершину. Людина має усвідомлювати, що кожний учинок, зрештою впливає на все людство. Людина своїми діями вибирає долю не тільки собі, а людству в цілому. Основою самовдосконалення є моральний ідеал. Людина має дотримуватися вищого морального закону, якщо ж ні – вона віддаляється від справжньої людської моральності, руйнуючи

її. Моральною вважається дія тоді, коли в основі людських учинків полягає обов'язок перед людством, перед кожною конкретною людиною, а самовдосконалення досягається завдяки дотриманню вимог категоричного імперативу [543, с. 27]. Іншим є погляд Г. Ф. Гегеля на самовдосконалення. На його думку, самовдосконалення лежить у площині загальних принципів розуму та волі, невпинно дотримуючись яких індивід долає свою неповноцінність, стає цілісною особистістю. На думку Г. Ф. Гегеля, фундаментом буття кожної людини є сенсо-ціннісне самоствердження. Тому нічого не відбувається без задоволення (тобто діючі індивідууми мають стан вдоволення). Особистості притаманні певні їм потреби, інтереси чи погляди, серед яких є потреби не тільки в тому, щоб володіти власними потребами та особистісною волею, а й у тому, щоб у них були особистісне розуміння, упевненість або думка, що відповідає їхнім особистим поглядам, якщо тільки з'явилася потреба мати судження, розсуд і розум. Потім люди, якщо вони повинні діяти заради справи, бажають, щоб вона взагалі подобалася їм, щоб вони могли брати в ній участь, керуючись своєю думкою про її гідність, про її правоту, вигоду, корисність» [77, с. 22–23].

Учені звертають увагу, що друга половина XVIII – перша половина XIX ст. характеризується наявністю суперечностей, що відбивається на концепції людського самовдосконалення. На арені світу ідеалів та цінностей з'являються програми саморозвитку особистості, що формуються за такими напрямками: реальне та ідеальне, існуюче та належне. «Це знаходить відображення в суспільній свідомості, у розвитку педагогічної науки, у яких формується кілька альтернативних концепцій саморозвитку, зв'язаними з протилежними уявленнями про досконалість (приклад – мета виховання – ідеальна людина, що намагається дотримуватися морального імперативу, та раціональна людина – реально існуючий об'єкт для наслідування)» [543, с. 28].

Відповідно до «філософії Людини» Л. Фейєрбаха, досконалість криється в самій людині – найвищій у ціннісному відношенні істоті. Філософ вважає, що

сама людина є абсолютною цінністю, звертає увагу на родовий початок, сутнісні характеристики. Мислитель акцентує увагу на моральних якостях людини, без яких, на його думку, неможливе існування людини, вказує на її всемогутність. До таких якостей він відносить мудрість, доброту. І фізичне, і психологічне, і емоційне життя є ціннісною основою для самовдосконалення. За Л. Фейербахом, подолання відчуження, а значить самовдосконалення можливе лише завдяки просвітництву, усвідомленню й подоланню ідеалізму. Згідно з етикою Любові, людина повинна жити справжнім істинним життям, у якому немає місця предметно-практичній діяльності [219, с. 424–425].

Філософія ХХ століття вирізняється розвитком екзистенціалістичних та персоналістичних ідей, у центрі уваги яких проблеми життєдіяльності та світовідчуття індивіда в суспільстві. Науковці цього часу звертають увагу на прагнення людини до виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, активність людини, її унікальність, самовдосконалення, свободи, самореалізацію [543, с. 33]. У контексті нашого дослідження, особливої уваги заслуговує концепція персоналізму, у якій відображено зв'язок праці з самовиявленням цілісної особистості, що формує себе як суб'єкт не тільки виробничої, а й релігійної, духовної діяльності, естетичної поведінки. Ж. Лакруа повідомляє, що «працювати» означає – «створювати», «робити себе», вдосконалювати світ через якісні особистісні зміни. А це стає здійсненим за умови, коли людина співвідносить власну діяльність з трансцендентною перспективою. У персоналістичних ідеях розгортаються питання про самосвідомість людини як про дух, тобто частину суб'єктивності, а життя людини трактується з позицій гріха, зла та добра. Сміслжиттєвою сферою людського досвіду є дух. Такий досвід визначає виникнення предметно-конкретного самоздійснення. Природа духу така, що може перетворюватися, а його ознакою є відкритість до вищого буття. Усвідомлення трансценденції духу відбувається в моменти потрясіння, одкровення, осяяння. Відповідальність за розвиток самосвідомості, духу лежить на конкретній людині. Долання

кризового стану сприяє створенню нової шкали цінностей [368, с. 321].

На філософській арені сьогодення є філософські течії, які підтримують духовне, трансцендентне. Акценти розставлено на гармонійному існуванні людини, збалансованості екзистенції.

Засновник філософської антропології М. Шелер порушує проблему врівноваження аспектів людського буття. Філософи зауважують, що обґрунтування сутності людського буття та людської індивідуальності призведе до смислотворчості як здатності розбудовувати свій внутрішній світ, власний мікрокосмос, що інтелектуально абстрагує людину від існуючого буття. На думку М. Шелера, урівноваженню підлягають такі особливості людини як природні, фізичні та психічні. Також перетворень зазнають відмінності менталітетів, поглядів, духовні, індивідуальні характеристики. Конверсії зазнають погляди на «Я», світ і Бога, наукове знання й освіту, фізичну й розумову працю [447]. Сучасні думки філософів про самовдосконалення зосереджені не на зміні об'єктів, а на зміні суб'єкта. Велика увага приділяється інтелектуальним цінностям, тоді як духовний аспект людського буття залишається віддаленим. Зв'язок інтелектуального й духовного слабкий.

Інші філософи вказують на підсилення значення духовності в житті сучасного суспільства, відзначають її як основу самовдосконалення людини [325]. Сучасні умови вимагають докорінної перебудови свідомості, поведінки людини, гармонійного поєднання раціонального інтелекту та духовно-емоційної сфери. Учені зазначають, що фундаментом досконалості є внутрішній світ людини, її духовність, пов'язують самовдосконалення з саморухом, самостворенням. Зауважують, що людина, яка відчує насолоду керованого власноруч саморуху, навряд чи захоче коли-небудь відмовитися від захоплюючого поступу вперед. Найважливішою проблемою буття є самостворення [543, с. 36]. «Життя людини й досвід ХХ століття підтвердили положення екзистенціалізму й психоаналізу щодо людського існування. Людина – складний, непередбачуваний, суперечливий нелінійний витвір

природи. Це знайшло своє відображення в новому методі – синергетиці, або людиноствірних систем, що засновані на теорії організації. Ця теорія є складною, оскільки базується на принципах нелінійного розвитку, флуктуації, нетерпимості до зовнішніх втручань, непередбачуваності та самоорганізації» [543, с. 38]. XX століттю притаманні ідеї відкритості, модифікацій та незавершеності людини. Суспільство складається з людини, яка сама здатна перманентно зростати духовно, робити свій життєвий вибір, реалізовуватися [543, с. 38]. Таким чином, людина є незавершеною, відкритою до самовдосконалення впродовж життя. Учитель має вирішувати складні питання про наявність добра і зла у власній душі, усвідомлювати зміни, що визначаються суперечностями та опосередковуються впливом зовнішніх умов і чинників, спиратися на внутрішню складову учня.

Отже, кожний розглянутий період характеризується певними поглядами на самовдосконалення. Античний період – розвиток уявлень про самопізнання як основи самовдосконалення, зверненням до природи. У період Середньовіччя церква заохочувала особистість до самоосвітньої діяльності. В епоху Відродження спостерігається зосередженість філософів на гуманістичних концепціях розвитку людини, акцент на необхідності вольових зусиль для досягнення мети, а самопізнання залишається в центрі уваги мислителів. Філософія Нового часу пропонує моделі самоздійснення, що ґрунтується на здатності особистості володіти собою, раціональності відповідно до розвитку цивілізації. Період другої половини XVIII – першої половини XIX ст. вирізняється вивченням людської сутності, виокремленням критеріїв науковості. Гуманістичні цінності та принципи моральності є базовими для розвитку людини. У XX столітті увагу науковців прикуто до персоналістських ідей. Учені пов'язують ефективну діяльність вчителя з особистісним самовиявленням, а подолання певних кризових ситуацій сприяє переходу на більш високі щаблі збалансованої екзистенції. Сучасні дослідження зосереджені на:

- 1) процесах усвідомленого створення нових для людини значень, сенсотворчості;
- 2) проявах духовного й творчого потенціалу особистості;
- 3) прагненнях самостійного створення умов для повного прояву своїх потенцій;
- 4) акцентуації незавершеності людини, відкритої до самовдосконалення впродовж життя;
- 5) позиціях цілісності особистості як умови ефективного саморозвитку майбутнього вчителя.

Проведення даних досліджень вимагає вивчення поняття *самопізнання* (як підґрунтя самовдосконалення особистості).

Вагомим доробком у розкритті зв'язків професійного самопізнання педагога з рівнем його професіоналізму є праці Н. Кузьміної [226], А. Маркової [273], Л. Мітіної [288] та інших. Психологічний аспект проблеми самопізнання висвітлено в працях К. Наливайко (самопізнання індивідуальності особистості) [304]. Більшість учених зазначають, що позитивна мотивація студента на професійну діяльність є важливою умовою успішності процесу підготовки майбутнього вчителя. Особистісна спрямованість здобувача вищої освіти на вирішення педагогічних завдань, усвідомлення власної ролі в самопізнанні та професійному становленні є визначальною у формуванні здатності навчатися впродовж життя. Контент-аналіз показав, що проблема самопізнання (як складової готовності вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації) залишається недостатньо дослідженою в площині організації професійної підготовки майбутніх учителів.

Л. Толстой зазначав, що прагнення до самовдосконалення властиво людині, вона ніколи не може бути задоволена собою [458, с. 409]. Найважливішим вектором формування себе і як особистості, і як професіонала, розширення спектру власних здібностей, нахилів, оволодіння знаннями, уміннями, навичками є самовдосконалення. Пізнання засобів забезпечення

майстерності, механізмів професійного самовдосконалення майбутнім вчителем забезпечує розуміння професійної поведінки, активує алгоритм розв'язання певного класу професійних задач та сприяє подоланню проблем і перешкод у педагогічній діяльності на шляху до вищої точки ефективності освітнього процесу.

Сутність людини має творчий потенціал, спонукає її до особистісного зростання та самовдосконалення. Ідеї духовного збагачення та вдосконалення обґрунтували у творчих доробках А. Маслоу [277], К. Роджерс [625], Е. Фром [602]. Учені вказують на важливість становлення особистості, усвідомлення власної ролі у формуванні готовності до самовдосконалення, її внутрішньої свободи.

Проблема самопізнання є предметом дослідження педагогів, психологів, філософів. Так, А. Мудрик стверджує, що пізнання є діалогом людини зі світом, у якому все є певні правила та норми; це складний перманентний діалог людини з собою та своїми можливостями (самопізнання). При цьому, зауважує автор, пізнання опосередковане діалогом людини з собі подібними, поєднане з пізнанням суспільства. Весь життєвий шлях людини супроводжує цей процес, є рушійною силою вдосконалення особистості, сприяє її розвитку [299]. Самопізнання є різновидом пізнання, що налаштовує особистість на вивчення свого внутрішнього ядра; є підґрунтям усвідомлення місця людини з її індивідуальними особливостями в цьому світі, а не тільки розуміння внутрішньої сутності, законів зовнішнього світу, інших людей [202, с. 10]. На цінності самопізнання наголошує й Г. Суходубова [431], яка вважає, що усвідомлення власної мети, життєвих прагнень є важливим елементом самопізнання. Д. Трунов [462] у дисертації стверджує, що підґрунтям екзистенціального самопізнання є рефлексія. Присутність «Іншого» сприяє її актуалізації. С. Кондратьєва процес самопізнання пов'язує з концентрацією уваги на тих особистісних особливостях людини або ситуаціях, які активують аналітико-синтетичну діяльність в певний час. Самопізнання трансформує

внутрішню сутність та є основою змін людини в процесі її життєдіяльності [202, с. 10]. Заглиблення людини у власний внутрішній світ, аналіз його змісту та зіставлення даних про себе зі знаннями про інших дозволяє уявити «іншого» та порівняти з власним взірцем [202, с. 13].

Науковці визначають самопізнання через категорію самосвідомості: як відбиття у свідомості суб'єкта його власних властивостей [201]. Психологи визнають самопізнання як наповнення самосвідомості змістом, що пов'язує людину з культурним суспільством у рамках життєдіяльності суб'єкта й особливостей його діяльності; як процес, результатом якого є уявлення людини про себе («Я-концепція»); як форму емоційно-оцінного ставлення до себе в процесі онтогенетичного розвитку; [288]; як здатність усвідомлювати свої відчуття й думки як власні, здатність виділяти себе з навколишнього середовища [546, с. 430].

В. Козієв [198] розглядає професійну самосвідомість педагога як складний особистісний механізм, що по-перше, активно відіграє роль у регулювальній діяльності вчителя; по-друге, уможливорює активний саморозвиток через свідоме формування особистісно-професійних значущих якостей особистості, приріст професійної майстерності. Свідомість, забезпечує цілеспрямовані дії особистості, є вищим рівнем психічної активності людини в професійній діяльності зокрема. Самосвідомість вважають результатом порівняння того, що кожний бачить у собі, з тим, що спостерігає в інших людях, і з тим, що інші, на його думку, позиціонують з ним, ототожнюють з оцінкою власного «Я» [546, с. 430]. Професійна самосвідомість має розвивальний характер: є інстанцією, у якій відбувається оцінка наявних досягнень, створення цінностей, планування та здійснення саморозвитку (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська ) [292, с. 21].

Уважаємо, що засвоєння майбутнім педагогом норм, правил професійної діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення, здатність підпорядковувати професійним інтересам власну самоосвіту, самовиховання та



саморозвиток, усвідомлення значущості ролі індивідуалізації в освіті є підґрунтям для формування професійної самосвідомості вчителя. Самопізнання є основою саморозвитку, оскільки передбачає глибокий аналіз особистістю власних можливостей, усвідомлення свого внутрішнього світу, є основою для саморозуміння власної життєвої позиції, особливостей професійної діяльності та власної ролі в ній. Це відбувається в процесі зіставлення отриманих даних про себе з певним взірцем. Отже, уявлення про *взірець* формуються власне особистістю, яка має свою думку щодо учасників педагогічного процесу.

Проте, слід зазначити, що існують інші погляди на феномен самопізнання. Так, Е. Сивохоп визначає самопізнання особистості як динамічний, цілеспрямований і багатогранний процес, зумовлений сукупністю численних соціальних і психологічних факторів. Він є необхідною умовою самовиховання та самовдосконалення, організації власної поведінки [402, с. 5]. Науковці наголошують на відображувальній і соціальній природі самопізнання, пізнанні власних можливостей, якостей, наповненні змістом самосвідомості, використанні власних потенцій за певних умов, регулятивній ролі самопізнання в професійній діяльності.

П. Вітебська зазначає, що в процесі самопізнання першим усвідомлюється зовнішній бік вчинків, власних дій, а потім активується система різноманітних мотиваційних складових, що врегульовують професійну поведінку [69]. Виокремлюють такі підходи до визначення самопізнання: результативний, що побудований на уявленнях про себе (образ «Я», «Я-концепція»); процесуальний, що ґрунтується на встановленні механізмів, виявленні прийомів, рівнів розвитку.

Розглянемо механізми, форми, функції, способи самопізнання. До механізмів самопізнання дослідники відносять: перенесення, інтеріоризацію, ідентифікацію, вибірковість [402, с. 6]. Перенесення має прояв у підсумку спостереження за поведінкою людей, що знаходяться поруч, у схожих ситуаціях, виробленні форми мислення стосовно ствердження або заперечення

певних явищ, предметів та поняття про певну людську властивість або якість з подальшим «перенесенням» її на себе (Б. Ананьев) [11]. Під ідентифікацією розуміють розумові вправи, за допомогою яких людина (свідомо або несвідомо) приписує собі характеристики іншої людини чи групи. Поряд з цим поняттям необхідно визначити «інтеріоризацію» як оцінок інших людей про себе, засвоєння думок. Вважають, що вибірковою проникливістю є селективність у формуванні уявлень про себе, інформації про власні дії (дещо залежить від думки інших авторитетних для особистості людей) [367, с. 6].

Виокремлюють декілька *форм самопізнання*: саморозуміння, самоосмислення, самокритику, самомотивацію, самооцінку, самоаналіз, рефлексію.

Б. Кайгородов [163] трактує *саморозуміння* як форму самопізнання, наголошує, що результатом буття людини є знання, здобуті внаслідок активності особистості, включають здатність до самоспостереження, сприйнятливості, емпатійності, відкритості новому досвіду, узгодженість зовнішніх і внутрішніх джерел інформації про себе, здатність до сприйняття об'єктивної реальності.

*Самоосмислення* є однією з функцій самосвідомості [404] і спрямоване: по-перше, на осмислення не учинків, окремих дій, діяльності, а сенсу всього життя, що надає самопізнанню певного роду активності; по-друге, – установа взаємозв'язку, узгодженості особистості в цілому.

Л. Журавська вказує, що *самомотивацією* є цілеспрямоване виявлення людиною структури мотиву, розвідка причин внутрішніх мотивів діяльності у власній свідомості та рефлексія, що залежить від спрямованості особистості, особливостей її інтересів та професійних цінностей особистості [134].

*Самоаналіз* трактують як аналіз індивідом власних переживань, учинків, суджень, потреб та мотивів. Наголошують на процесуальній складовій, що характеризується довільністю процесу, аналізу, цілеспрямованістю. Професійне зростання педагога, розвиток його творчого потенціалу, залежить від того, яким

чином здійснюється самоаналіз, яка глибина осмислення себе як професіонала [283]. Така внутрішня робота сприяє формуванню установок на професійне самовдосконалення майбутнього вчителя, розвитку критичного мислення педагога.

Сутність *самокритики* полягає в рефлексійному ставленні людини до себе, що визначається оцінкою власної професійної поведінки, результатами мислення, здатністю до самостійного пошуку похибок (К. Недзельський) [310].

Важливою для нашого дослідження є *самооцінка*. О. Мамон визначає її як оцінку особистістю самої себе, своїх потенцій, якостей, наявності професійної ніші, місця серед інших людей. Учений вказує, що самооцінка є регулятором поведінки і діяльності особистості [271]. О. Мешко [284] зауважує, що самооцінка є інструментом самовдосконалення педагога. Дослідник наголошує на взаємозумовленості самопізнання та професійної самооцінки: чим більше занурюється в глибини професійної діяльності, більш розвинене самопізнання педагога, тим більш критичною є його самооцінка в процесі виконання професійних завдань: чим критичніше педагог ставиться до себе, тим більш зрілим та виваженим є його професійне самопізнання (регулювальна функція).

*Рефлексію* характеризують як: усвідомлення власних переконань, дій, вчинків; спрямованість людини до відображення, усвідомлення та розуміння уявлень інших людей про неї; оцінювати ставлення людей одне до одного і передбачати поведінкові реакції в умовах перманентного розвитку суспільства; здатність усвідомлювати та переживати чужі емоції, транслювати свої (О. Крюкова) [222].

Рефлексія веде до самопізнання особистості, яке тісно пов'язано з поняттям самореалізації. Вивчаючи цю проблему, необхідно розглянути категорію ідеалу. Ідеалом є «найвища мета, до якої прагнуть люди і яка керує їхньою діяльністю тощо, прагнення; взірць досконалості, досконалість, довершення, приклад» [367, с. 284]. Ідеальний – «який існує у свідомості, уяві, ..., досконалий, відмінний, чудовий, бездоганний, взірцевий» [367, с. 284].

К. Роджерс визначає однією з характеристик особистісного самовдосконалення «Я – ідеальне» – ідеальний образ, якого прагне особистість. У процесі самореалізації людина реалізовує своє «Я» згідно власної «Я – концепції», при цьому прагне досягнення ідеалу, реалізації життєвої програми, що здатна привести до тих вершин, які є найбільш значущими й привабливими. Це відбувається за умови самопізнання людиною власного «Я» [202, с. 13]. С. Кондратьєва доводить, що втілення в життя діяльності щодо досягнення ідеального «Я» є визначальним етапом, що сприяє становленню та розкриттю ідеалу, реалізації його в діяльності. Авторка слушно зауважує, що індивідуальність особистості відбивається на її здатності формувати шляхи досягнення бажаного результату, мати приклад довершеності й відповідати йому, створювати власний ідеал [202, с. 13]. Прагнення особистості до ідеалу має екзистенційний характер, основою якого є здатність ідеалу виступати в ролі як цілі дій індивіда, так і спонуканням для людини до його досягнення. Рух до ідеалу можливий лише за умови, що людина сама здатна побудувати план реалізації власних дій [202, с. 14]. Учені визнають: по-перше, самореалізація є найвищою цінністю людини, оскільки її особистісна значущість зумовлена розумінням людиною власного сенсу життя, потребами смислотворчості та самоздійснення; по-друге, самореалізація є функціональним компонентом особистості та пов'язана з активністю, відповідальністю, волею, ініціативою, інтуїцією, самостійністю, оскільки природне інтегрування самореалізації з іншими властивостями особистості збагачує внутрішній потенціал новими зв'язками, підвищує конкурентоспроможність людини [367].

Вивчаючи проблеми особистісної самореалізації майбутнього вчителя, науковці звертають увагу на усвідомленні та співвіднесенні зовнішніх впливів і вимог з широким набором внутрішніх умов особистості таких як от «маю», «хочу», «потрібно», «можу», а також на необхідності педагога активно виконувати професійні завдання. Активність (як вияв самосвідомості) має прояв у саморегуляції, цілепокладанні та самореалізації [217]. І. Краснощок

говорить про самотворення, що здійснюється через самопізнання та саморегуляцію формування суб'єктом себе як особистості, яка самореалізується [218]. Дослідниця наголошує на тісному взаємозв'язку самореалізації з саморозвитком і самовихованням.

*Професійно-педагогічну самореалізацію майбутнього вчителя визначають як цілеспрямовану, спеціально організовану діяльність (самодіяльність), механізмами якої є розпредметнення педагогічного досвіду, трансформація (перероблення та набуття власного досвіду), опредметнення сутнісних сил в процесі підготовки, постійне самозростання до акме [367].*

*Отже, зв'язок процесів самопізнання та самореалізації має прояв в активності людини. Пізнання виступає умовою і водночас механізмом самореалізації особистості. Самореалізація передбачає якісні зміни особистості, перехід від потенцій до актуалізації, є продуктом самовдосконалення особистості.*

С. Кондратьєва визнає, що шлях особистості до самореалізації містить *бар'єри*, подолавши які людина здатна отримати бажаний результат, досягти намічених цілей, розвинути власні здібності, досягти творчого вдосконалення [202, с. 19]. Цю ідею підтримує Л. Рибалко [367, с. 20], яка говорить про існування бар'єрів, перешкод, труднощів, що, з одного боку, заважають повній самореалізації особистості, а з іншого, – скеровують увагу людини на розкриття власних потенцій. Також науковець звертає увагу на необхідності індивідуалізувати науково-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх фахівців, оскільки не кожний студент уміє розкривати й реалізовувати власні ресурсні можливості.

На наш погляд, професійне самопізнання потребує дослідження педагогічних бар'єрів, що виникають в процесі фахової підготовки. «Бар'єр» визначають як:

1) складне суб'єктивне психологічне явище, що супроводжується негативними емоціями, котрі обмежують пізнавальні можливості індивіда;

2) особливості психіки особистості, якщо їх ігнорувати, обов'язково перешкоджають формуванню продуктивних пізнавальних моделей;

3) утруднення, які виникають в процесі вирішення навчальних завдань, що перешкоджають реалізації пізнавальних потреб [82].

Ми спираємось на дослідження І. Глазкової, яка стверджує, що педагогічний бар'єр має бінарну сутність і є складним педагогічним явищем, що, з одного боку, перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність педагогічного процесу, а тому потребує запобігання, а з іншого, – засіб, що стимулює, спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу шляхом його подолання [84].

*До педагогічних бар'єрів самопізнання майбутнього вчителя відносимо відсутність прагнення до постійного самовдосконалення, втрату інтересу до професійної діяльності, несформованість навичок самопостереження, блокування розкриття особистих інтересів і цінностей, відсутність установки на досягнення близьких і віддалених цілей, несистематичність пошуку помилок, аналізу результатів власної діяльності [504; 505].*

Успішність професійного становлення майбутнього педагога детермінує пізнання себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Процес самопізнання пов'язаний з активністю особистості. Пізнавальна активність сприяє виявленню та розкриттю власних можливостей, розвитку індивідуальності, якісним особистісним перетворенням і реалізації їх у професійній діяльності.

Таким чином, самопізнання вчителя, по-перше, є основою усвідомлення особистістю себе як самоцінності, розкриття здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізації ціннісного ставлення до учасників педагогічного процесу, пошуку, підтримки й посилення важелів ефективності процесу організації професійної діяльності; по-друге, є підґрунтям та стимулом прагнення до самоосвіти, саморозвитку й самовиховання, чинником самореалізації вчителя. Воно уможливорює внутрішнє оцінювання педагогічного процесу та співвіднесення з передбачуваним результатом, подальше

регулювання власної поведінки відносно професійних завдань. Отже, аналіз викладеного дає змогу стверджувати, що самопізнання полегшує самовдосконалення вчителя.

## **1.2 Сутність самовдосконалення майбутнього вчителя**

Сучасний період характеризується швидким оновленням інформаційних, інженерних технологій, зміною технічного обладнання, швидким старінням «освітнього капіталу», що потребує від педагога професійного самовдосконалення. Бурхливий розвиток усіх сфер виробництва ініціює зміни в системі вищої освіти, спрямовані на підготовку таких фахівців, які б постійно оновлювали свої знання. Високий професійний статус, рейтингова позиція вчителя залежать від багатьох факторів, зокрема від результатів професійної діяльності педагога в системі неперервної освіти. Вища школа покликана підготувати такого педагога, головною ознакою якого є готовність до самовдосконалення впродовж життя. Відтак, виникає нагальна необхідність розкриття сутності самовдосконалення майбутнього вчителя.

Нам імпонує думка Т. Вайніленко, яка визначає професійне самовдосконалення як цілеспрямований процес розвитку професійно значущих якостей, свідомого підвищення рівня професійної компетентності відповідно до зовнішніх соціальних викликів, професійних умов діяльності й особистого плану розвитку [57; 58]. У змісті професійного самовдосконалення учителя вчена виділяє такі сутнісні складові: самоосвіту, що спрямовується на оновлення і поглиблення наявних у фахівця знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності, самовиховання як активну цілеспрямовану діяльність педагога із систематичного формування й розвитку в себе позитивних та усунення негативних якостей особистості і самоактуалізацію як розвиток і вияв власних сутнісних сил і можливостей учителя [58, с. 19]. Отже, істотною рисою процесу самовдосконалення є

потреба людини в самозмінюванні, зовнішній же вплив залишається на другому плані.

На саморозвиток як складову самовдосконалення вказує О. Прокопова [349], яка характеризує професійне самовдосконалення як свідому професійну діяльність учителя в системі його неперервної педагогічної освіти, що спрямована на підвищення фахового рівня вчителя, його професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей, підвищення ефективності навчально-виховної роботи в школі відповідно як до інтересів, потреб і можливостей учнів, так і до вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини. Авторка наголошує, що професійне самовдосконалення включає самоосвіту і самовиховання вчителя, які забезпечують розвиток професійно значущих якостей, професійну самореалізацію вчителя, та характеризуються такими особистісними факторами, як мотивація досягнення і професійна самосвідомість. Науковець пояснює, що спрямованість на професійне самовдосконалення визначається розвитком у вчителя мотивації досягнення успіху в професійній діяльності, адекватним сприйняттям дійсності, активною життєвою позицією, діловою спрямованістю, вмінням аналізувати на підставі наукових методів власну педагогічну діяльність [349].

Учені переконують, що самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе передусім, як особистості, а не тільки як професіонала; сприяє набуттю знань і умінь, розвитку здібностей. Як зазначив Л. Толстой, прагнення до самовдосконалення вже тому властиво людині, що вона ніколи, по правді, не може бути задоволена собою [458, с. 409].

З'ясовано, що самовдосконалення в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається з різних позицій: самореалізації особистості (Б. Ананьєв [11], Л. Виготський [65], М. Ситнікова [429], Р. Шакуров [559] та ін.); розвитку та саморозвитку особистості (див. табл. 1.1).



Таблиця 1.1 – Визначення сутності поняття «самовдосконалення»

Автор, джерело	Визначення
О. Ігнатюк [153]	Високоорганізована, цілеспрямована, систематична творча діяльність, яка ґрунтується на самостійному розширенні й заглибленні в професійно-педагогічні знання, розвитку педагогічних здібностей, умінь, професійно значущих якостей особистості та має на меті перманентне зростання професійно-педагогічної майстерності та особистісне самовдосконалення.
І. Ковальчук [194]	процес і вміння використовувати набуті у ЗВО знання для вдосконалення професійно-значущих якостей, інтелектуального зростання.
Т. Вайніленко [57]	процес і результат цілеспрямованого творчого самостійно самодетермінованого руху фахівця, що відбувається у формі професійної самоосвіти і самоактуалізації, самовиховання, забезпечує позитивні особистісні зміни і є передумовою його успішної творчої самореалізації в професії.
Т. Шестакова [571]	невід’ємний компонент підготовки фахівців, результат свідомої взаємодії фахівця з визначеним соціальним середовищем, під час якої він реалізує потребу формування відповідних знань і умінь, розвитку професійно-важливих якостей, що сприятимуть успішній професійній діяльності та життєдіяльності взагалі.
О. Прокопова [349]	свідома професійна діяльність фахівця, яка скерована на підвищення рівня фахової підготовки, подальший розвиток професійно значущих якостей, його самореалізацію, підвищення ефективності роботи відповідно як до потреб, можливостей, інтересів фахівця, так і до вимог сучасного суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини.

Уважаємо, що самовдосконалення майбутнього вчителя є тривекторним процесом, тобто він здійснюється завдяки інтеграції самоосвіти, саморозвитку та самовиховання майбутнього вчителя в процесі неперервного професійного його становлення (див. рис. 1.1).



Рис. 1.1 – Самовдосконалення вчителя

У дисертації визначено, що *самовдосконалення* є інтегральною взаємодією самоосвіти, саморозвитку і самовиховання майбутнього вчителя, це його свідомо цілеспрямована робота над собою, що забезпечує розвиток професійно значущих якостей, професійну самореалізацію та детермінуються такими особистісними факторами як мотивація досягнення і професійна самосвідомість, забезпечуючи неперервний процес професійного становлення вчителя (див. рис. 1.2).

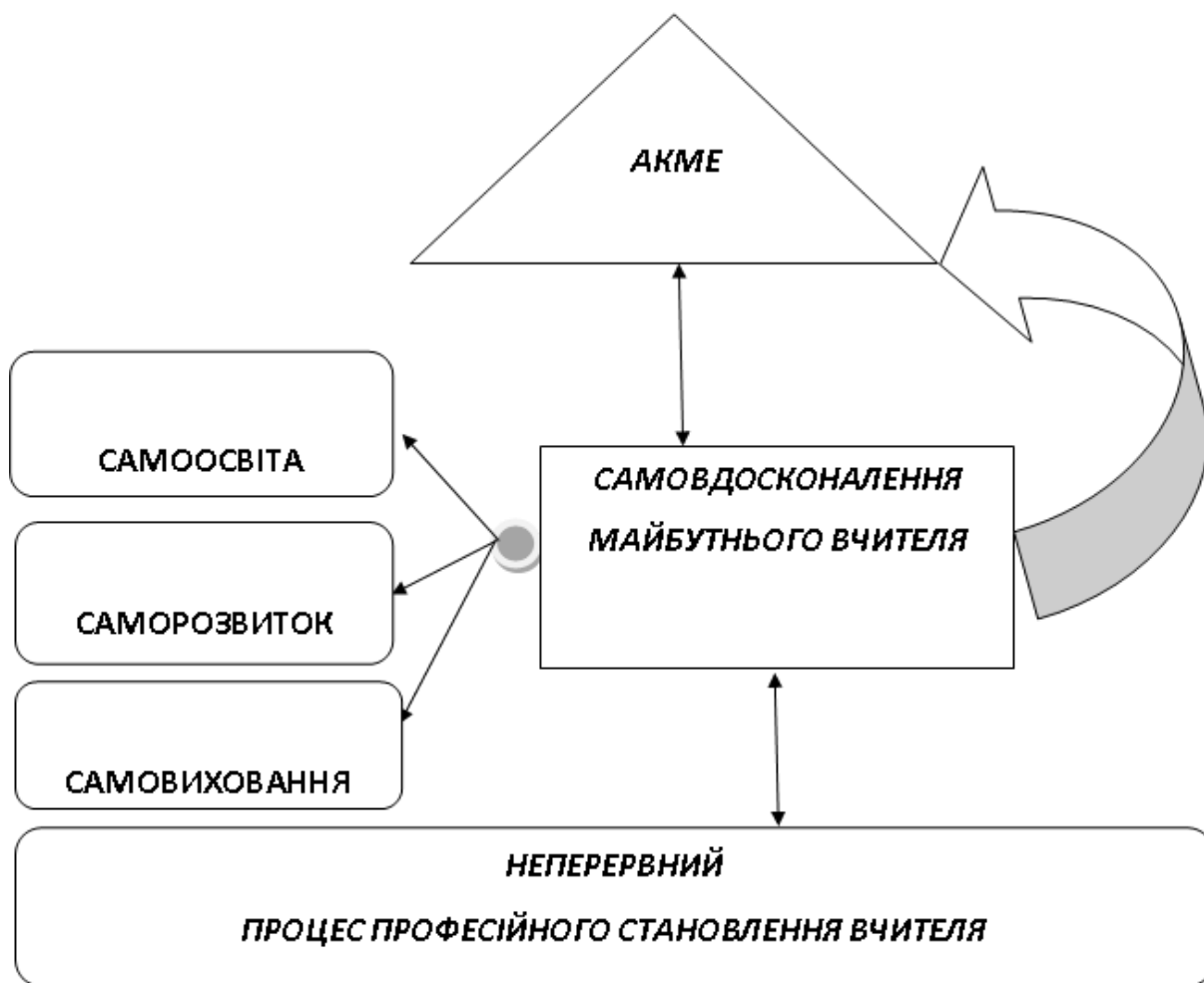


Рис. 1.2 – Самовдосконалення майбутнього вчителя

### **1.2.1 Самоосвіта як складова самовдосконалення майбутнього вчителя**

Пріоритетним напрямом реалізації державної політики в галузі вищої освіти є підвищення якості підготовки фахівців та підвищення їхньої конкурентоспроможності. Динамічні зміни, що відбуваються в суспільстві, вимагають від сучасного педагога регулярного оновлення знань, постійної праці над собою, здатності перебудовувати стереотипи. Тому постає необхідність дослідити проблему самоосвіти в системі самовдосконалення майбутнього вчителя. Одним з компонентів самовдосконалення майбутнього педагога є самоосвіта.

Психологи подають самоосвіту як продуктивний процес розвитку особистості (В. Козієв [198], І. Кон [201] та інші).

Педагоги самоосвіту визначають як потребу в безперервній освітній діяльності (О. Малихін [269], І. Сидоренко [403], Л. Шапошнікова [566] та інші).

Учені вбачають у самоосвіті засіб ідейного і загальнокультурного розвитку особистості та реалізації її творчої ініціативи. Необхідними елементами самоосвіти вважають: мету, мотивацію та спосіб виконання дій [152]. Нам імпонує думка Н. Сидорчук, яка визначає самоосвіту як специфічний вид діяльності, у ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє свої пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості [404]. Рушійні сили самоосвіти майбутнього вчителя визначаються як зовнішніми соціальними вимогами, так і власним ставленням до цих вимог; самоосвіта і діяльність і – вища форма активності особистості; найперша умова появи потреби в професійній самоосвіті – це перехід особи з позиції студента на позицію фахівця. Оволодіння самоосвітньою діяльністю здійснюється в процесі цієї діяльності [269].

Результативність самоосвіти залежить від низки компонентів пізнавальної діяльності особистості: усвідомлення персональної необхідності в придбанні додаткових знань як засобу самозабезпечення можливості професійного самовдосконалення; володіння людиною необхідним розумовим розвитком; здібностей розпізнавати проблеми, формулювати їх, складати алгоритм їх подолання; уміння мобілізувати, актуалізувати знання; уміння робити висновки з вивчених фактів; здатності націлити себе на самовдосконалення й відповідно до цього завдання пізнавати нову інформацію [153].

Учені розкривають сутність самоосвітньої діяльності через низку вмінь. Так, М. Гарунов вважає за необхідне формувати в майбутніх фахівців такі вміння самоосвітньої діяльності: складати алгоритм самоосвіти, планувати самостійну роботу; користуватися методикою швидкого читання та

ознайомлювального читання; писати реферати, робити огляди; використовувати бібліографічні довідники, сучасний довідково-бібліотечний апарат, комп'ютерні банки даних; дотримуватися гігієни розумової праці, необхідної для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності; об'єктивно оцінювати власні ефекти, здійснювати самоконтроль; складати розгорнуті плани, конспекти, тексти публічних виступів, есе [76].

Уважаємо, що спектр умінь самоосвітньої діяльності майбутнього педагога необхідно розширити: діагностувати власні утруднення; здійснювати самоаналіз та адекватну самооцінку; застосовувати мотиваційні прийоми – самостимулювання й самопримусу. Успішність самоосвіти залежить від того, чи реалізується потреба особистості педагога у власному розвитку; чи вміє вчитель визначати прогалини у власній діяльності; чи володіє засобами самопізнання, самоаналізу; чи здатний до рефлексії та творчого пошуку вирішення нагальних завдань.

Проблема свідомої і систематичної роботи над собою з метою вдосконалення завжди привертала увагу дослідників. Витоки досліджень самоосвіти знаходимо в працях Я. Коменського [199] та інших видатних мислителів, які звертали увагу на значущість самоосвіти в житті людини і суспільства.

Використовуючи позицію індивідуалізації та самостійного систематичного навчання, підходимо до вивчення проблеми самоосвіти.

Дослідники зазначають, що самоосвіта є гнучкою та індивідуалізованою, не передбачає регламентації обсягу навчального матеріалу. Разом з тим, самоосвіта може розвиватися при наявності: по-перше, потреби в самоосвіті як домінуючого чинника самостійного засвоєння знань; по-друге, певної ситуації для усунення визначеного незадоволення вимог особи [56; 304; 550; 561; 566].

П. Підкасистий підходить до вивчення самоосвіти з позицій неперервного процесу росту й розвитку знань й вдосконалення методів пізнання як основи

сформованої в людини потреби в знаннях [333]. З точки зору найбільш динамічної форми підвищення рівня кваліфікації фахівця тлумачать самоосвіту Ю. Кулюткін та Г. Сухобська [292]. Як складову самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку розглядають самоосвіту С. Котова [211], В. Слободчиков [416]. Обґрунтування природи самоосвіти особистості висвітлено в роботах М. Кагана [161], Є. Смірнова [419], Г. Щедровицького [578] та інших.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема підготовки майбутнього вчителя є однією з основних у теорії та практиці професійної освіти (Н. Волкова [70], С. Гончаренко [87], В. Гриньова [93], В. Ковальчук [192]); вона пов'язана з його самовдосконаленням (Т. Вайніленко [58], О. Ігнатюк [153], С. Сисоєва [407], Н. Чернігівська [550]). Розвиток ідей про самоосвіту вчителя відображено в працях О. Абдуліної [1], С. Вершловського [350]. Працями О. Галуса [394], Н. Сидорчук [404], Л. Шапошнікової [566] доведено, що вітчизняні педагоги підготували підґрунтя для формування теоретичних основ самоосвіти, а також умов її практичної реалізації.

Проблему особистісного та професійного розвитку вчителя в системі педагогічної майстерності та творчості обґрунтовано в дослідженнях Н. Гузій [98], Ю. Кулюткіна [292], Л. Мітіної [288], С. Сисоєвої [407], Т. Сущенко [445] та інших.

Попри велику кількість праць, присвячених вивченню проблеми самовдосконалення, сутність самоосвіти як компонента самовдосконалення вчителя все ще потребує поглибленого розкриття. Передусім залишаються невичерпані резерви індивідуалізації в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Л. Шапошніковою виявлено основні тенденції розвитку самоосвітньої діяльності учнів у педагогіці кінця XIX – початку XX ст., описано етапи еволюції ідей щодо організації самоосвіти учнів, визначено базові рівні самоосвіти (оказіональний, інституційний, позаінституційний). Науковець

розрізняє етап фрагментарних наукових знань про самоосвіту, створення перших наукових теорій самоосвіти та концепцій). Дослідниця пояснює, що підвищення освітньо-культурного рівня населення, поширення знань, формування навичок самовиховання, самоосвіти сприяло подальшій самореалізації особистості [566].

Тенденції домінування самоосвітньої діяльності як засобу освіти, системостворювального чинника професійного середовища окреслені в наукових доробках багатьох вчених. Науковці стверджують, що явище самоосвіти впливає на розвиток та становлення культури особистості та суспільства. Розкриваючи інформаційно-забезпечувальну природу даного явища (письмову, природну, соціокультурну), О. Бурлука вказує на важливість актуалізації особистісного моменту в освіті, перенесення акценту на самоосвітню діяльність. Це відбувається тому, що особистість здатна самостійно формувати себе як професіонала, особистість, використовуючи самоосвіту як інструмент самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення. Дослідниця вказує, що самоосвіта забезпечує інформацією, знаннями, є специфічною діяльністю, відбувається вільно. Як форму задоволення пізнавальних інтересів, потреб, мотивів що необхідні для вдосконалення особистісного потенціалу, підвищення професійного рівня та загальної культури, авторка трактує самоосвіту і вказує на її джерело – суперечності між відсутністю інформації про предмет, об'єкт діяльності та необхідністю діяльності [56, с. 10]. Тобто, сутністю самоосвіти особистості є комплекс процесів і засобів цілісного формування майбутнього фахівця, задоволення його пізнавальних, духовних, культурних потреб, розвитку здібностей та потенцій. Самоосвіту вважають специфічним інформаційним видом діяльності, що вивчають як: систему розширення, відновлення і поглиблення наявних знань; модель роботи з різноманітними текстами; технологію дистанційного навчання; засіб соціалізації та індивідуалізації; умову самоконструювання, самореалізації особистості; механізм саморозвитку та самовдосконалення.

Також цікавою в контексті нашого дослідження є думка О. Бурлуки. Науковець зауважує, що популярною є індивідоцентрична стратегія, яка покликана розвивати індивідуальні можливості особистості в процесі суспільних перебудов. Ця стратегія зорієнтована на підвищення загальної культури особистості, мінімізацію конформізму праці. Самоосвіту особистості вважають інформаційно-забезпечувальною діяльністю, яка здійснюється шляхом накопичення, відновлення, засвоєння, упорядкування, систематизації і примноження знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості. Відтак, самоосвіта тісно пов'язана з ідеями індивідуалізації, зокрема професійної підготовки. Самоосвіта особистості майбутнього фахівця детермінована соціально-економічними чинниками, інтелектуально-творчим потенціалом особистості, характером і змістом діяльності. Спонукальними силами самоосвіти є професійні, культурні, ціннісні, соціально-статусні, духовні та матеріальні інтереси особистості. Підтримуємо думку науковця: по-перше, у тому, що сутність самоосвіти полягає в засобах, прийомах, методиках здобуття інформації, її опрацюванні та систематизації, відновленні та використанні. Самоосвітня діяльність пов'язана з процедурами самоаналізу, самопізнання, самооцінки, саморегуляції і самореалізації. По-друге, самоосвіта є специфічним видом діяльності, що забезпечує інформацією, задовольняє потребу в нових знаннях. По-третє, самоосвіта є цілісним комплексом засобів формування особистості, задоволення її всебічних пізнавальних, культурних потреб, примноження її задатків, потенцій. По-четверте, роль самоосвіти в житті особистості і суспільства визначається властивими їй соціальними функціями, що реалізуються в їх єдності і дозволяють оптимально вирішувати довгострокові, перспективні або ситуаційні, одиничні суспільно або індивідуально значимі завдання. По-п'яте, самоосвіта як технологія роботи з різноманітного роду текстами, системою відновлення, розширення і поглиблення раніше отриманих знань, засобом вторинної соціалізації, саморозвитку, самоконструювання, самовдосконалення, індивідуалізації,



самореалізації особистості [56, с. 11].

Дисертація Н. Чернігівської [550] розкриває проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвіти. Учена виокремлює сутнісні характеристики самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя (рефлексійний, когнітивний, операційний, мотиваційний). Автор визначає самоосвітню діяльність як поєднання особистісно-професійного становлення майбутнього педагога, який самостійно працює, має пізнавальну активність, здатний до самоконтролю і самовдосконалення. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя, зазначає авторка, є компонентом фахової підготовки, а її підґрунтям є самоаналіз, саморозвиток, перебування на позиції суб'єкта навчання. Готовність майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності в контексті свого дослідження Н. Чернігівська [550] визначає як результат професійної підготовки, що включає освітні потреби і реалізується шляхом організованої освіти, яка перетворюється в цілеспрямовану самостійну роботу, уміння здійснювати вмотивовану пізнавальну діяльність, реалізовувати набуті знання та навички на практиці. На основі змістових показників самоосвітньої діяльності (мотиваційний, когнітивний, операційний, змістовий). Дослідниця виокремлює критерії (розвиток особистісної мотивації, вміння прогнозувати і визначати способи досягнення мети, здатність керувати самоосвітою, самовихованням, самостійно здобувати навчальну інформацію, здійснювати самоконтроль), рівні (високий, достатній, середній, низький) готовності майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності. Учена зауважує, що високий рівень характеризується розвитком особистісної мотивації, умінням прогнозувати і визначати способи досягнення мети, здатністю керувати самоосвітою, самовихованням і здійснювати самоконтроль. Зроблено акцент на тому, що на достатньому рівні студент відчуває потребу в самоосвіті, уміє самостійно працювати з основними джерелами інформації, організовувати свою діяльність; розуміє сутність самоосвіти, але потребує допомоги викладача.

Результати дослідження дають змогу стверджувати, що середній рівень

передбачає зовнішню мотивацію студента: він розуміє зв'язок самоосвітньої діяльності з особистими професійними інтересами, але неповною мірою прогнозує способи досягнення мети, нечітко розуміє потребу в самоосвіті, потребує допомоги педагога. Низький рівень Н. Чернігівська [550] характеризує стихійними мотивами самоосвітньої діяльності, ізольованими і несистематизованими знаннями та вміннями, пояснює, що студент не вміє працювати самостійно і потребує підтримки викладача. Обґрунтовуючи зміст, форми і методи процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності, дослідниця спирається на ідеї якісного особистісно професійного зростання студента, формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, вироблення на цій основі пізнавальної активності та мотиваційної готовності до самоосвітньої діяльності. Дослідниця наголошує, що ефективними організаційними формами є практичні та індивідуальні заняття, консультації, робота в групах і парах, «круглі столи», дискусії, ділові ігри, проекти, індивідуальні науково-дослідницькі завдання. Серед методів формування самоосвітньої діяльності вибрано розвиток інтересу, стимулювання та мотивацію обов'язку і відповідальності в самостійній діяльності, контроль усної відповіді та письмового завдання, самоконтроль і взаємоконтроль. Як зауважує Н. Чернігівська, формування в студентів стійкої мотивації до самоосвітньої діяльності уможливило поєднання їх самостійної роботи (як під керівництвом викладача, так і без його втручання), адаптивних (діяльність за розробленим алгоритмом), трансформувальних (поелементного засвоєння досвіду творчої діяльності, окремих її етапів) методів та засобів активного формування (мотивація та розвиток самоосвітньої діяльності, пошук нових підходів до розв'язання завдань) [550].

Погоджуємося з думкою вчених про те, що самоосвіта тісно пов'язана з самовихованням та саморозвитком. Так, О. Кочетов вважає, що самоосвіта є складовою самовиховання і одночасно практичною основою і гарантом саморозвитку [214]. Інші вчені, використовуючи технологічний підхід,

характеризують самоосвіту як оволодіння знаннями за ініціативою особистості щодо предмету занять, обсягу та джерел пізнання, встановлення тривалості та часу проведення занять, вибору форм задоволення пізнавальних потреб та інтересів [361]. Цікавим є погляд польського вченого на проблему самоосвіти: В. Оконь вважає, що оптимального рівня самоосвіта досягає тоді, коли вона перероджується на постійну потребу людини, стає підставою для освіти особистості упродовж життя, основою її поведінки та способу життя. Автор наголошує, що самоосвіта є фактором якісних свідомих перетворень особистості й самореалізації власної індивідуальності [321].

Отже, самоосвіта відбувається у відповідь на потребу в знаннях. Особистість ставить нові ідеї, пропозиції, за власною ініціативою намагається задовольнити потребу в ліквідації браку знань. Діяльність щодо задоволення такої потреби передбачає заповзятливість, активність, самоактивність, енергійність та цілеспрямованість особистості.

Зосередимось на тому, що самоосвіта передбачає цілеспрямовану систематичну діяльність особистості. Так, А. Громцева визначаючи самоосвіту як цілеспрямовану, систематичну пізнавальну діяльність, зауважує: така діяльність скерована особистістю і слугує для вдосконалення її освіти; така діяльність є неперервним продовженням загальної й професійної освіти, завдяки якій актуалізується й розширюється спектр знань, заповнюються прогалини в духовному розвитку людини [96].

Необхідно звернути увагу на низку закономірностей процесу самоосвіти. Зокрема, Б. Райський вказує на особливості прагнення до самоосвіти. Дослідник наголошує: по-перше, прагнення до самоосвіти пов'язане з рівнем морального і розумового розвитку, освіченості та виробничої кваліфікації людини і розвивається в міру розширення взаємодії й поглиблення взаємозв'язку особистості з навколишнім середовищем і підвищенням суспільної активності людини; по-друге, прагнення до самоосвіти зростає разом із задоволенням пізнавальних потреб та інтересів особистості шляхом

самоосвітньої діяльності; по-третє, прагнення до самоосвіти спирається на наявність у людини самоосвітніх умінь, що стимулює їх вдосконалення; по-четверте, прагнення до самоосвіти знаходиться в прямій залежності від умов пізнавальної діяльності людини; по-п'яте, виникнення непереборних труднощів у задоволенні пізнавальних потреб і інтересів, а також не доведення до кінця самоосвітньої діяльності, викликає загасання прагнення до самоосвіти [361]. Остання закономірність має прояв тоді, коли виникають саме непереборні труднощі. Вважаємо, що труднощі в задоволенні пізнавальних потреб та інтересів є різновидом педагогічного бар'єру. І. Глазкова, враховуючи бінарну сутність поняття «педагогічний бар'єр», наголошує, що останній, з одного боку, перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність педагогічного процесу, а тому потребує запобігання, а з іншого, – стимулює, спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу шляхом його подолання. Дослідниця зауважує, що педагогічний бар'єр, за умови його ефективного подолання, забезпечує єдність розвитку пізнавальних і емоційних процесів [83]. Це зумовлює доцільність штучного створення педагогічного бар'єру (труднощі в задоволенні пізнавальних потреб та інтересів) з метою його подальшого подолання в педагогічному процесі, що сприятиме формуванню в майбутніх учителів готовності до самоосвіти та самовдосконалення в цілому.

Погоджуємося з О. Ганченко, який вважає, що феномен самоосвіти необхідно розглядати з різних позицій: з одного боку, усе людське життя є джерелом постійного саморозвитку та самоосвіти; з іншого боку, самоосвіта є спеціально організованою, самодіяльною, систематичною пізнавальною діяльністю, спрямованою на досягнення певних особистісно або суспільно значущих освітніх цілей: задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів та підвищення кваліфікації [75]. У першому випадку, на наш погляд, ці поняття ототожнюються, у другому – самоосвіта виступає як розумове і світоглядне самовиховання, яке передбачає систему норм і принципів поведінки людини в ставленні один до одного і до

суспільства.

Самоосвіта забарвлена творчим характером діяльності. У процесі самоосвіти людина саморозвивається та самозмінюється, утворюючи при цьому духовні та матеріальні цінності, що мають як об'єктивну, так і суб'єктивну значущість (К. Абульханова-Славська [4], П. Підкасистий [333], Т. Сущенко [445]).

Цілком погоджуємось з М. Солдатенко, який пояснює, що людина за своєю природою є самоорганізованою системою, здатною до самоуправління своїм навчанням та розвитком. Студент є суб'єктом свого навчання й розвитку, а викладач допомагає йому в процесі самоосвіти. Сутність самоосвіти, зауважує вчений, полягає у свідомій самоорганізації процесу засвоєння нових знань і набуття певних навичок. Самоосвіта сприяє розвитку й удосконаленню рис, здібностей, умінь особистості використовувати методи самовиховання, самоосвіти та саморозвитку. Також погоджуємось з дослідником у тому, що ефективність самоосвіти залежить від комплексу умов, однією з яких є стійка мотивація, тобто система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності й поведінки людини [422; 423]. Уважаємо, що необхідно звернути увагу й на емоційну складову, оскільки процеси виникнення мотивацій та емоцій тісно переплітаються між собою.

Невід'ємною складовою пізнавальної діяльності є позитивна мотиваційна активність особистості, що пов'язана з саморегуляцією організму. Самоосвіта є одним з видів такої діяльності педагога й передбачає цілеспрямованість, прояв значних вольових зусиль, саморегуляцію. Високий рівень саморегуляції (з зовнішнім контуром зворотного зв'язку) досягається завдяки цілеспрямованій поведінці особистості. Оскільки особистість є відкритою живою системою, що прагне до самозбереження та саморозвитку, виникає потреба в забезпеченні взаємозв'язку особистості та середовища як джерела активності. Якщо виходити з визначення поведінки як форми життєдіяльності, що змінює імовірність та тривалість контакту з об'єктом задоволення наявної в

організму потреби, то все життя уявляється як неперервний ланцюг цілей і їх досягнень або невдач. Перетворення актуалізованої потреби зі спонукання до мети і становить зміст процесу мотивації цілеспрямованої поведінки особистості. Вищі (вторинні) мотивації, які набуваються впродовж індивідуального життя, хоч і розвиваються на основі генетично заданих потреб, значною мірою спираються на накопичений індивідуальний досвід. Сюди належать усі види мотивацій, які виникають за законом умовного рефлексу. Мотиваційне збудження, зумовлене потребою організму, формує первинний осередок підвищеної збудженості, що має якості домінантного осередку. Завдяки йому швидко утворюються умовно-рефлекторні зв'язки з тими чи іншими факторами навколишнього середовища (вторинні осередки), які за своїм функціональним значенням можуть бути порівняні з ендogenous механізмами власне мотиваційного стану. З мотиваціями тісно пов'язані емоції. До сьогодні відсутня єдина думка про те, чи різняться ці два суб'єктивних стани організму, чи відображають різні відтінки одного і того ж процесу. Емоційні суб'єктивні реакції людини на внутрішні та зовнішні подразнення мають прояв у вигляді задоволення або незадоволення певною діяльністю. Завдяки емоціям відбувається суб'єктивна оцінка ситуації, спостерігається емоційне забарвлення професійної поведінки. В емоціях немає ідеального, є суб'єктивне, бо зовнішній світ відображається у вигляді суб'єктивних станів. Емоційне збудження є основою мотиваційної діяльності [181; 355]. Мотиваційна поведінка має організований характер, а емоційна – неорганізований. Емоції мають психогенну природу, а мотивації – ендogenous-метаболічну. Емоція виникає на базі сильної мотивації, якщо існують труднощі в її задоволенні. Емоції відповідають такому зниженню рівня адаптивних можливостей організму, яке настає, коли мотивація є занадто сильною в порівнянні з реальними можливостями суб'єкта, вважає науковець [105]. Отже, в домінантній мотивації як векторі поведінки наявне динамічне джерело, бо відбувається неперервний відбір необхідного матеріалу з безлічі нових вражень

та досвіду. Діяльність є першоджерелом зовнішніх проявів мотивації, що сприяє збагаченню знань, відпрацьовуванню умінь та навичок. Отже, досвід попередньої пізнавальної діяльності, наявність та вирішення пізнавальних завдань, емоційна компонента, інтелектуальна та мотиваційна активність є необхідними обставинами для розвитку самоосвіти.

Отже, аналіз науково-теоретичних надбань з проблем самоосвіти засвідчив, що дослідники вивчають процес самоосвіти, його сутність, умови, засоби розвитку особистості, шляхи та методи управління й самоуправління самоосвітньою діяльністю, рівні розвитку різноманітних психічних утворень, що формуються в індивіда в процесі самоосвіти [87; 575]. Огляд праць сучасних науковців показав, що сутність самоосвіти розглядається багатоаспектно і має низку характеристик та категорійних ознак – це: діяльність для регулярного поповнення знань; процес засвоєння додаткових знань, який зумовлений внутрішніми мотивами; компонент системи освіти країни тощо.

Аналіз досліджень та публікацій доводить, що в сучасній науковій думці домінують дослідження, які ставлять на перший план досвід вирішення студентом проблем, що виникли відповідно до його особистісного вектора. А ось поінформованість студентів залишається на другому плані. Крім того, теоретичний пошук та аналіз нинішньої практики професійної підготовки майбутнього вчителя у ЗВО засвідчив, що становлення вчителя як професіонала в процесі професійної підготовки здійснюється, спираючись на особистісну гуманістичну парадигму. Актуалізація особистісного моменту в освіті вбачається в тому, що особистість самостійно формує себе, визнаючи реальність власних суб'єктивних почуттів і використовуючи самоосвіту як інструмент самовдосконалення. Науковий та соціальний прогрес залежить від підготовленості фахівця до самоосвіти й є водночас чинником особистісно-професійного зростання вчителя. Самоосвіта сприяє реалізації професійних потреб, формуванню реалістичних життєвих планів.

Науковці підходять до вивчення проблеми самоосвіти з різних позицій:

- як до цілеспрямованої самостійної діяльності людини з вибору тематики, часу і засобів роботи;
- як до організації самоосвітнього читання і виявлення читацьких інтересів;
- як до виявлення зумовленості самоосвітньої діяльності в різних соціально-професійних групах суспільства;
- як до інструменту підвищення знань, умінь, навичок, потрібних для виконання професійних обов'язків;
- як до перекваліфікації спеціалістів в умовах соціально-економічних змін та як до засобу професійно-посадового росту;
- як до процесу індивідуального пізнання світу, засобу самореалізації суб'єкта в пізнавальній діяльності;
- як до результату культурно-історичного, соціального досвіду, пізнавальної, духовно-практичної діяльності суб'єкта самоосвіти і його зв'язку з об'єктом самоосвіти як носієм інформації;
- як до універсальної характеристики внутрішнього світу людини, її активного ставлення до навколишнього середовища.

Отже, на підставі проведеного аналізу з'ясовано, що в літературних джерелах самоосвіта розглядається як систематична, цілеспрямована та вмотивована освітня діяльність майбутніх учителів, спрямована на постійне поповнення та оновлення професійних знань, умінь та навичок. Самоосвіта забарвлена творчим характером діяльності. У процесі самоосвіти людина саморозвивається та самозмінюється, створює духовні та матеріальні цінності, що мають як об'єктивну, так і суб'єктивну значущість.

### **1.2.2 Самовиховання як складова самовдосконалення майбутнього вчителя**



Фундаментальні соціальні, духовні й економічні зрушення ініціюють зміни в системі вищої педагогічної освіти, спрямовані на підготовку висококомпетентного й конкурентоспроможного вчителя, найголовнішою ознакою якого є готовність до самовдосконалення. Нагальним є реформування вищої педагогічної освіти, що має забезпечити процес становлення вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки, сприяти в умовах загальнолюдської пріоритетності утвердженню людини як найвищої соціальної цінності. Сучасні ринкові умови пред'являють нові вимоги до педагога: здатності до вирішення назрілих проблем сьогодення, що передбачає цілеспрямовані, енергійні зусилля, перебудову сформованих стереотипів, розвиток професійних та особистісних якостей. Трудова діяльність вчителя всякчас вимагає оновлення знань, готовності до постійного підвищення професійного рівня, що активізує пошук нових підходів до вирішення проблеми якісної підготовки майбутнього вчителя. Чільне місце серед вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя належить постійному збагаченню його особистості, підвищенню педагогічної майстерності, рівня педагогічної культури засобами самовиховання, самоосвіти та саморозвитку. Тому актуальною залишається проблема самовдосконалення педагога, компонентом якого є самовиховання вчителя.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі самовдосконалення вчителя в сучасній психології та педагогіці, вона залишається однією із найбільш дискусійних й невирішених. Вивчення наукового фонду з питання самовдосконалення (Л. Рибалко [367], В. Семиченко [394], В. Сухомлинський [433]) дає можливість зробити висновок, що самовдосконалення особистості пов'язане з організацією її життєдіяльності та способом існування в постійному контакті з середовищем, самоосвітою, саморозвитком і самовихованням.

Проблема самовиховання привертає увагу філософів, психологів та педагогів. Ідеї про розуміння самовиховання як чинника розвитку особистості

сягають античних часів: Сократ, Епікур, Лукрецій, Демокрит, Аристотель та інші мислителі наголошували на цінності самовиховання моральних та інтелектуальних якостей людини [543].

Загальну теорію самовиховання започатковано в працях О. Ковальова [190], О. Кочетова [214], Л. Рувинського [375].

Учені акцентують увагу на тому, що самовиховання відіграє неабияке значення в підвищенні власної конкурентоспроможності в системі ринкових та демократичних відносин, кар'єрного зростання, підвищення добробуту, утвердження статусу в колективі (суспільстві) та соціального престижу. Серед головних критеріїв формування орієнтації студентства вчені виокремлюють: спосіб суспільного (субкультурного) життя студентів, навчання як провідний вид діяльності, спілкування також і самовиховання [512; 518; 573].

І. Сохан [425; 426] зазначає, що виховання та самовиховання відіграє роль у становленні морально-правової соціалізації студентів, у намаганні майбутніх учителів контролювати свою поведінку незалежно від ситуації.

Одним з компонентів професійного самовизначення, крім професійних мотивів, інтересів, спрямованості, здібностей, самосвідомості, потреби самоосвіти, психологи вважають і самовиховання (О. Гріньова) [95].

Значення самосвідомості, самоаналізу в самовихованні досліджено Б. Ананьєвим [11], С. Рубінштейном [373]. Проблеми самовиховання студентської молоді висвітлено в працях Ю. Бабанського [24; 25], С. Єлканова [127]. Технології саморозвитку особистості школяра знайшли відображення в авторській моделі освітньої системи: «Школа домінанти самовдосконалення особистості» (Г. Селевко [390]). Розвиток ідей про самоосвіту та самовиховання школярів в історії вітчизняної педагогіки відображено в наукових працях А. Громцевої [96], С. Єлканова [127], А. Ковальова [190], Л. Рувинського [375], Т. Сущенко [445], А. Троцько [254], Л. Шапошнікової [566], М. Щукіної [579] та інших. Дослідження щодо організації навчально-виховної роботи в педагогічному ЗВО та формування особистості майбутнього вчителя знайшли

відображення в працях Н. Волкової [70], В. Гриньової [93], Р. Гуревича [102], О. Дубасенюк [118; 119], Н. Ничкало [311], Т. Сущенко [443] та інших.

Розкриття проблем самовиховання є надбанням С. Даньшевої [106] (професійне самовиховання студентів технічних вузів), С. Єлканова [127] (основи професійного самовиховання майбутнього учителя), А. Калініченко [164] (педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді), О. Кучерявого [232; 233] (організація професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкової школи), В. Лозової, А. Троцько [254] (теоретичні основи виховання і навчання), В. Лозового [255] (самовиховання особистості: філософсько-соціологічний аналіз), Л. Рувинського [375], (самовиховання особистості), І. Шиманович [573] (формування в майбутніх учителів потреби в професійному самовихованні) та інших.

Незважаючи на велику кількість праць, присвячених вивченню проблеми самовдосконалення, залишається невизначеною сутність самовиховання як компонента самовдосконалення майбутнього вчителя. Залишаються невичерпаними резерви індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя в аспекті самовдосконалення, зокрема самовиховання.

Охарактеризуємо сутність самовиховання вчителя як компонента самовдосконалення.

Науковці підходять з різних позицій до вивчення проблеми самовиховання як:

- цілеспрямована дія самого вихованця, навмисна зміна, зведення себе на більш високий щабель удосконалення (Л. Виготський) [65];
- розвиток людиною позитивних якостей та викорінювання негативних (О. Ковальов) [190];
- свідомо діяльність особистості, націлена на максимальну самореалізацію (Л. Куликова) [228];
- внутрішня організація життя людини, певний тип ставлень, вчинків,

дій до себе, до власного майбутнього з точки зору відповідності певному ідеалу (О. Кочетов) [214];

➤ процес самозмінювання з метою вдосконалення й розвитку своєї особистості (С. Єлканов [127], Л. Рувинський [375], Г. Селевко [390]).

Аналіз психолого-педагогічної літератури немає єдиного визначення поняття «самовиховання». Учені зауважують, що самовиховання є багатограним та багатоаспектним явищем, яке допомагає людині сформувати свою особистість відповідно до поставленої мети [351, с. 284]. Педагоги зауважують, що самовиховання є усвідомленою та регулярною діяльністю, що скеровує діяльність людини на вироблення в собі бажаних розумових, фізичних, естетичних та духовних якостей, позитивних звичок, рис характеру, загартування волі, усунення негативних характеристик [328, с. 525]. В енциклопедії освіти самовиховання визначається як свідомо діяльність людини, що спрямована на вдосконалення (вироблення) позитивних або загальмовування (подолання) негативних рис та якостей, на формування своєї особистості у відповідності до цілей [126, с. 795]. У процесі самовиховання формуються необхідні звички чи потреби діяти, поведінка, що відповідає поставленій меті, доцільні навички [126, с. 796]. Отже, узагальнюючи думки науковців, погоджуємось з тим, що самовиховання – це свідомо, доцільно відповідна меті, діяльність особистості, що сприяє самовдосконаленню та самореалізації.

Свідомо поставлена мета є базисом самовиховання, формування особистості [186]. Дослідники запевняють, що самовиховання мотивується внутрішнім ресурсами людини, бажанням вдосконалювати себе, що активується суперечностями між можливостями та бажаним результатом. Зі зміною настанов та прагнень особистості під час її взаємодії із зовнішнім світом в процесі становлення самосвідомості, людина цілеспрямовано формується, відбувається самовиховання [406]. Передумовами самовиховання є життєві плани, цілі, здатність до об'єктивної самооцінки, знання сукупності

поглядів про самовиховання та деякий досвід їх використання на практиці, саморегуляції, почуття власної гідності, творчого мислення [186, с. 136]. Учені зауважують, що самовиховання вчителя спрямоване на становлення його професійного та сенсового розвитку здібностей до професійного самовизначення, самоздійснення та саморозвитку. Доведено, що самовиховання вчителя вимагає є необхідним атрибутом розвитку його професійної майстерності і потребує усвідомлення власних прагнень, осмислення себе в соціальній реальності, пошуку відповідей на сукупність професійних та життєвих запитів, визнання значущості професійно-педагогічних ситуацій. Адекватна ситуації оцінка процесів, явищ, що виникають у навчальній дійсності та зіставлення їх з власною шкалою оцінок визначає той чи інший елемент як мотив або мету. Реалізація завдання поглиблення змісту професійної діяльності розвиває особистість педагога, реалізує його прагнення, зумовлюючи необхідність усвідомлення ним суб'єктивних установок, мотивів [406]. Погоджуємося з думкою А. Трохової, яка вказує, що саме навички самооцінки, суб'єктивного задоволення ситуацією, самоаналізу та (або) відсутність уподобань, задоволення процесом і результатами, сприяють адекватній оцінці власної професійної діяльності. Це сприяє поясненню індивідуальних переваг при засвоєнні нового матеріалу, якісній оцінці власної компетентності з певної теми, обґрунтуванню значущості накопичення інформації, поглиблення знань, напрацювання навичок, аналізу джерел сильних чи слабих боків діяльності, вчасній корекції способів виконання, спостереження та контролю поточної діяльності [461, с. 66].

Уважаємо, що ґрунтовне визначення самовиховання майбутнього вчителя наводить І. Шиманович. Дослідниця трактує цей феномен як специфічну свідому діяльність з метою особистісного розвитку та професійного вдосконалення з урахуванням власної індивідуальності для більш повної педагогічної самореалізації [573; 574].

Науковий пошук технологій активізації процесу самовиховання

студентів, встановлення рівнів, критеріїв розвитку їх самовиховної активності зумовив вивчення сутності та змісту цього феномену, а також діагностичного інструментарію (анкет і тестів, творчих робіт, діагностичних завдань), рівень виконання яких, стверджує І. Середа, є свідченням динамічності розвитку активності самовиховної діяльності студентів [399]. І. Романюк [370] звертає увагу на те, що серед критеріїв якості підготовки здобувачів вищої освіти в умовах модульно-рейтингової системи є позитивне ставлення до професійної діяльності і описує як мотиваційний рівень. Операційна складова описує володіння практичними вміннями, містить знання теоретичних засад про практичний аспект процесу підготовки як цілісної системи. Психофізіологічні основи механізму виконання завдань характеризує орієнтаційний рівень. Здатність правильно розуміти завдання та реалізовувати їх на практиці, відчуття успіху за своєчасне виконання завдань відбувається на емоційно-оцінювальному рівні. Вольовий рівень описує міру сформованості умінь перманентного самовиховання, самоосвіти тощо. При цьому вчений вказує диференціацію та індивідуалізацію навчання як необхідні обставини професійної підготовки [370]. Педагоги зауважують, що формування здатності до самооцінювання та самовиховання впливає на процес виховання саморефлексії в студентів педагогічних ЗВО (Л. Кравець) [215]. А. Калініченко визначив й обґрунтував педагогічні обставини ролі активізації самовиховної діяльності для студентської молоді: усвідомлення нею значущості самовиховання в розвитку особистості, створення відповідних умов кожному учаснику освітнього процесу для активного самовираження та самоздійснення, формування адекватної самооцінки, узгодженість педагогічних зусиль та самовиховання студентів з розгорнутим планом його становлення, орієнтація на успіх усіх структурних складових особистості [164].

Однією з педагогічних умов формування дидактичної компетентності майбутніх педагогів О. Заболотний вважає систематичний розвиток мотивації здобувачів вищої освіти до професійно-педагогічного самовиховання [135].

І. Лебедік вважає, що за умови самовиховання разом з засобами професійної самоосвіти, саморозвитку та самоствердження, відповідних соціальних умов відбувається професійна самореалізація майбутнього вчителя, яка є інтегративною характеристикою особистості, що відображає стан його професійного розвитку, що ґрунтується на професійній свідомості, мотивах досягнень у професії, спрямованості її діяльності на самореалізації професійного ідеалу [236]. Науковець розробив й апробував педагогічні умови та методіку формування готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів в процесі вивчення фахових дисциплін.

Питанням підготовки майбутнього вчителя до педагогічного самовиховання присвячено праці І. Шиманович [573].

С. Даньшева визначає професійне самовиховання студентів технічних вузів як цілеспрямовану діяльність з метою вдосконалення моральної культури, творчого інженерного мислення, професійних знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей, зокрема організаторських і виховних, з урахуванням науково-технічного розвитку та суспільного прогресу. Дослідниця зауважує що, по-перше, викладачі не завжди ставлять перед собою мету заглиблюватися в зміст і методіку роботи студентів над собою, воліють спростити завдання; по-друге, у практиці освітнього-виховної роботи професорсько-викладацького складу достатньо не накопичено досвіду організації та управління професійним самовихованням студентів (на основі індивідуалізації навчання, зокрема). Ефективність організації професійного самовиховання майбутніх фахівців залежить від педагогічного управління з боку викладачів шляхом застосування спеціальних засобів, прийомів задля переконання студентів у необхідності взяти на себе відповідальність, прагнути до самовдосконалення. Кожен з етапів оволодіння студентами здатністю займатися професійним самовихованням зумовлює використання певних груп способів педагогічного керівництва (формування в студентів свідомого ставлення до професійного самовиховання, стимулювання їх професійного

самовиховання, збагачення досвідом професійного самовиховання), відповідних форм і методів його здійснення. Орієнтація студентів на постійне, цілеспрямоване професійне самовиховання сприяє глибокому усвідомленню ними сутності обраної професії, зміцнює їх впевненість у правильності вибору, позитивно відбивається на успішності студентів, дисципліні. Підтримуємо С. Даньшеву в тому, що однією з умов успішного здійснення педагогічного керівництва професійним самовихованням студентів є спеціальна підготовка професорсько-викладацького складу (ознайомлення їх з напрацюваннями в теорії та практиці самовиховання, досвідом роботи викладачів вузів з організації професійного самовиховання студентів, забезпечення викладачів науково-методичною літературою). Поділяємо думку, що ефективність професійного самовиховання студентів технічних ЗВО підвищується за умови цілеспрямованого керівництва з боку професорсько-викладацького складу [106]. Дослідниця здійснила ґрунтовний аналіз сутності професійного самовиховання студентів технічних вишів, розроблено засади та відповідні форми, методи педагогічного керівництва ним.

В. Діуліна визначає самовиховання (разом з саморозвитком та самовдосконаленням) засобом активізації процесу формування моральних почуттів та етичних переконань, форм, принципів і прийомів поведінки, загальнокультурного світогляду [113].

Питання самовиховання особистості в освітніх системах іноземних держав, зокрема Франції, досліджено Л. Зязюн. Дослідниця розкриває актуальність самовиховання, самоосвіти, саморозвитку за умов раптового збільшення обсягу наукових знань, лавинного розвитку інформації та комп'ютеризації освітніх систем на рівні держав і континентів. Процес саморозвитку розглядає як освітню технологію, що виконує важливі соціальні й особистісні функції: загальноосвітньої та професійної підготовки, загальнокультурного розвитку особистості, оптимальної організації вільного часу, адаптації, амортизації, компенсаторної терапії, опанування засобів



самоосвіти та самовиховання [149].

Грунтовне дослідження теоретичних і методичних основ організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкової школи здійснено О. Кучерявим. Ученим теоретично обґрунтовано концепцію та модель організації професійного самовиховання майбутніх педагогів дошкільної та початкової шкільної ланок освіти в аспекті їх цілісної підготовки, визначено сутність професійного самовиховання, готовності до його організації, культури самовиховання. Досліджено структуру активності студентів у самовиховній роботі та структуру їх інтегральної готовності до педагогічної діяльності. Науковцем з'ясовано зміст моделі спеціаліста-педагога як цільового орієнтира самовиховних дій. Автором сформульовано принципи організації та базові закономірності професійного самовиховання студентів. Дослідником підтверджено залежність між активністю студентів щодо професійного самовиховання й рівнем їх готовності до професійно-педагогічної діяльності. Ученим виявлено сукупність умов самовиховання, що необхідні для підтримки та розвитку інтересу до роботи над собою, власними недоліками: формування особистісного сенсу та активізація потреб і мотивів професійного самовиховання, регуляція впливу позитивних емоцій, адекватної самооцінки на активну діяльність студентів із самовиховання, ефективного застосування викладачами стимулів самовиховної активності, обґрунтовано цілісну систему педагогічного забезпечення активності майбутніх фахівців [232; 233].

Т. Шестакова зауважує, що самовиховання поруч з гармонізацією зовнішньої активності студентів і внутрішніх впливів, самоменеджментом, самоактуалізацією, самоосвітою, урахуванням поетапності та специфічності процесу та результату розвитку складових готовності до самовдосконалення (операційно-діяльнісного, когнітивно-інтелектуального, мотиваційно-ціннісного), є умовою формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення [571].

М. Постолук визначено структуру вмінь професійного самовиховання як синтез взаємопов'язаних компонентів – когнітивно-оцінювального, мотиваційно-цільового, операційно-діяльнісного та контрольного-регулювального й їх функції: рефлексійно-аксіологічну, спонукальну, організаційну, регулятивну [343].

Проблему морального самовиховання студентів розкриває в дисертаційній роботі О. Яцій [590]. Науковцем, по-перше, обґрунтовано сутність, критерії, рівні готовності майбутніх учителів до морального самовиховання; по-друге, визначено педагогічні умови ефективного формування цієї готовності; по-третє, розроблено групу засобів педагогічного стимулювання морального самовиховання студентів; по-четверте, експериментально перевірено можливості застосування самоаналізу в процесі морального виховання майбутніх учителів.

Заслуговує на увагу в контексті нашого дослідження праця О. Прокопової [349] щодо особливостей педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення вчителя хімії. Цілком погоджуємось з авторкою в тому, що спрямованість учителя на професійне самовдосконалення знаходить свій вияв у самоосвіті та самовихованні, що позитивно впливає на його самореалізацію в професійній діяльності.

Психологи трактують самовиховання як «формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети» [351, с. 284]. Педагогічна наука визначає самовиховання як «систематичну й свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок» [328, с. 525]. Психологи стверджують, що процес самовиховання зумовлений не тільки рівнем сформованості основних компонентів й складників цих елементів, але й характером внутрішньосистемних зв'язків, цілісністю структури системи самовиховання.

Виховання й самовиховання діалектично взаємопов'язані та є складовими

цілісного педагогічного процесу формування особистості. На цьому наголошують І. Донцов [114], О. Ковальов [190], О. Кочетов [214], А. Макаренко [266], С. Рубінштейн [373], В. Сухомлинський [433] та інші. Науковці наголошують, що виховання – чинник зовнішнього впливу і є організацією виховних засобів, форм, методів, дій педагога з метою формування соціально та особистісно значущих цілей, мотивів, якостей і створення передумов розвитку особистості. Самовиховання як внутрішня складова процесу виступає необхідним суб'єктивним чинником становлення особистості. І. Шиманович зауважує, що становлення вчителя як професіонала в процесі вузівської підготовки здійснюється на основі особистісно-орієнтованого та гуманістичного підходів. Дослідниця розглядає самовиховання як процес розвитку особистості в рамках активності й самостійності діяльності. Зауважує, що невід'ємною складовою професійного становлення майбутнього вчителя є формування в майбутніх педагогів потреби в професійному самовихованні, що залежить від організаційно-педагогічних умов. Такими умовами є переорієнтація навчально-виховного процесу педагогічного університету на цілеспрямоване формування цього системного утворення; готовність викладачів педагогічного вишу до поетапного формування в студентів потреби в професійному самовихованні; спрямування методів і форм організації самостійної пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення ними специфічності професійного самовиховання майбутнього вчителя та пробудження інтересу до цього процесу. Підтримуємо думку авторки в тому, що самовиховання – це діяльність індивідууму, яка здійснюється через сприйняття, обмірковування, переживання, переробку, осмислення та привласнення людиною зовнішніх впливів і спрямовується на вироблення позитивних якостей, відповідальності, розвиток здатностей до творчої самореалізації [574]. Необхідно додати, що особистість, докладаючи зусиль, в індивідуальному темпі та певній мірі змінює себе за власним бажанням, використовуючи внутрішні резерви та спираючись на індивідуальні

особливості.

Ідеї саморозвитку особистості, її здатності до самовизначення та до самовдосконалення обґрунтовано в працях І. Беха [40; 42], І. Донцова [114], Г. Костюка [210], С. Рубінштейна [373] та інших. Значний доробок на теренах самовиховання належить представникам ідей гуманістичної парадигми виховання (А. Маслоу, К. Роджерс [369; 619]). А. Маслоу трактує розвиток як внутрішній процес, пов'язаний із прагненнями людини актуалізувати власні можливості. Використовуючи поняття «особистість, що самоактуалізується», вчений стверджує, що така особистість постійно розвивається, ефективно виражає людську сутність та має основні риси: простоту, природність, здатність насолоджуватися навколишнім світом, об'єктивний погляд на життя, на людей, креативність [277; 278].

З'ясовуючи сутність самовиховання вчителя як компонента самовдосконалення, необхідно розглянути структуру цього явища. Учені виділяють такі структурні компоненти самовиховання: мету, зміст, завдання, засоби, результат (І. Донцов [114], С. Єлканов [127], О. Кочетов [214], Л. Рувинський [375]). Інші дослідники підкреслюють, що значне місце серед елементів самовиховання посідають самооцінка, аналіз власних індивідуальних особливостей (О. Ковальов [190], Л. Куликова [228], В. Семиченко [394], Л. Ярова [585]). Узагальнюючи наукові пошуки вчених з цієї проблеми, ми дійшли висновку, що науковці в структурі самовиховання виокремлюють особистісний розвиток та прагнення до самовдосконалення. На нашу думку, необхідним компонентом у структурі самовиховання є й мотиваційно-ціннісний, оскільки саме мотиви спонукають особистість до виконання намічених дій. При цьому мотиви мають підпорядковуватися професійній діяльності і мати позитивний характер.

Отже, проаналізовано науково-теоретичне підґрунтя проблеми самовиховання вчителя. Ученими визначено різні підходи до сутності самовиховання майбутнього вчителя:

- по-перше, дослідники розглядають самовиховання як цілеспрямовану діяльність з метою удосконалення професійних знань, умінь і навичок, творчого мислення, професійних та особистісних якостей;
- по-друге, самовиховання впливає на формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення;
- по-третє, самовиховання є складовим цілісного педагогічного процесу формування особистості, а мета і зміст самовиховання віддзеркалюють як вимоги суспільства так і індивідуальні потреби фахівця;
- по-четверте, самовиховання як активна специфічна діяльність особистості ґрунтується на індивідуальних особливостях людини;
- по-п'яте, зміст самовиховання ґрунтується на систематичній роботі особистості над собою з метою вдосконалення внутрішнього світу, з одного боку, та власних зовнішніх проявів, з іншого;
- по-шосте, самовиховання поєднано двосторонніми зв'язками з самореалізацією в професійній діяльності;
- по-сьоме, самовиховання педагога передбачає розвиток, чинниками якого є активність та самоактивність особистості у формі самоактуалізації та саморозвитку.

Узагальнивши наукові дані, ми дійшли висновку, що самовиховання майбутнього вчителя є свідомою вмотивованою систематичною діяльністю майбутнього вчителя, спрямованою на розвиток професійно значущих якостей відповідно до вимог педагогічної професії.

### **1.2.3 Саморозвиток як складова самовдосконалення майбутнього вчителя**

Нові пошуки науковців у вирішенні проблеми професійної підготовки фахівців зумовлюють активізацію педагогічних досліджень з проблем саморозвитку та самовдосконалення, адже саме від результативної діяльності

педагогів залежить ефективність інноваційних реформ в освіті та формування певною мірою інтелектуального потенціалу нації. Суспільство, що динамічно розвивається вимагає від фахівця прогресивного руху, у результаті якого вдосконалювались розумові та духовні потенції особистості, збільшувалась роль індивідуальності в освіті, відбувались би якісні перетворення особистості. Теорія особистісного зростання ґрунтується на ідеях про позитивну природу людини, цінність кожної індивідуальності. У цих умовах виникає необхідність виховання особистості, здатної не тільки на репродуктивну діяльність, але й на перебудову сформованих стереотипів, готової до регулярної самоосвіти, постійного самовиховання та саморозвитку.

Тому актуальною залишається проблема самовдосконалення педагога, компонентом якого є саморозвиток учителя.

Вивчення наукового фонду з питання саморозвитку та самовдосконалення вчителя дає можливість констатувати, що ця проблема залишається однією із найбільш дискусійних й невирішених. На значущості саморозвитку акцентували увагу дослідники різних часів: філософи Демокрит [107], Платон [334] та інші; психологи Г. Костюк [210], С. Максименко [267] та інші; педагоги П. Каптерев [167], Я. Коменський [199], К. Ушинський [469] та інші вчені. Проблема розвитку особистості вчителя знайшла відображення в працях А. Макаренка [266], В. Сухомлинського [433] та інших учених.

Питання саморозвитку майбутніх фахівців висвітлені в таких напрямках: збагачення формувального впливу природничо-наукових дисциплін на саморозвиток майбутнього фахівця; формування компетентності саморозвитку студента в процесі засвоєння гуманітарних та соціально-економічних навчальних дисциплін; науково-дослідницька діяльність студентів – передумова випереджувального саморозвитку фахівця; загальнопрофесійний цикл навчальних дисциплін як фактор набуття фахівцем компетентності саморозвитку [149; 417; 480; 523; 524]. Теоретико-методологічні аспекти проблеми самореалізації особистості відображено в дослідженнях зарубіжних

учених А. Маслоу [278; 619] та К. Роджерса [369; 625]. У працях Л. Когана [195], М. Садової [381], А. Сафіна [385], Л. Сохань [426] досліджено процеси розкриття і зростання потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини, розкрито складові потенціалу самореалізації особистості. Загальні проблеми розвитку пізнавальної самостійності учнів розглядалися в працях сучасних науковців, а саме: А. Громцевої [96], В. Козакова [197], О. Малихіна [269], Б. Райського [361], Н. Сидорчук [404], М. Солдатенка [423] та ін.

Т. Вайніленко [58], О. Ігнатюк [153], А. Крохмаль [221], О. Прокопова [349], Л. Сущенко [437; 438; 441], І. Шиманович [573] присвятили свої праці питанням теоретичної та методичної підготовки майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення.

Важливість процесу індивідуалізації в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця доводять О. Пехота [332], Т. Ліпс [248], Н. Фролова [325], І. Унт [465], А. Хол [536], І. Якиманська [583] та інші вчені.

Незважаючи на велику кількість праць, присвячених вивченню проблеми самовдосконалення, залишається не визначеною сутність саморозвитку як компонента самовдосконалення вчителя, не використовується весь педагогічний резерв індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя. Ці питання недостатньо досліджені як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що призводить до зниження ефективності навчально-виховного процесу у ЗВО.

Охарактеризуємо сутність саморозвитку вчителя як компонента самовдосконалення. Проблема розвитку та саморозвитку багатогранна і тому є предметом дослідження педагогів, психологів, філософів, соціологів.

Процес становлення особистості, удосконалення її духовних, моральних, фізичних сил під впливом внутрішніх та зовнішніх, чинників (як керованих, так і некерованих), найважливішими з яких є цілеспрямоване навчання та виховання характеризується як розвиток [70, с. 37].

Тоді як саморозвиток є процесом цілеспрямованого самовпливу

особистості задля вироблення чи покращення фізичного стану, моральних якостей, духовної сфери, сутнісних сил, шліфування здібностей, нахилів, що необхідні для самореалізації, набуття нових знань, напрацьовування умінь і навичок [126, с. 801].

Учені зауважують, що саморозвиток визначає потребу людини в саморусі, готовність змінюватися на краще, відкритість інноваціям, гнучке ставлення до зовнішніх впливів, відмова від консерватизму і догматизму [126, с. 801].

Саморозвиток слушно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку особистості [579, с. 94–105.]. Без елементів самопроектування розгляд процесів саморозвитку є неможливим, оскільки необхідними є зміст і певна форма, у якій знаходить свій вираз відповідна інтенція. Якщо її невідрефлексована або маловідрефлексована форма може бути визначена як задум, то відрефлексоване інтенціональне утворення, за сучасною психологічною традицією, одержало назву особистісного проекту (self-design) [548].

Процес саморозвитку – це позитивний поетапний процес, який є неоднорідним цілісним процесом, є не окремою діяльністю, а здійснюється в різних взаємопов'язаних формах, до яких відносять самоутвердження, самоактуалізацію і самореалізацію. Психологи зазначають, що під час самоутвердження людина переконується сама або переконує інших в існуванні якостей і характеристик, притаманних лише їй. Самовдосконалюючись, вона набуває нових знань, навичок, якостей особистості, обмежує або долає небажані властивості. У процесі самоактуалізації розвивається, задовольняючи свою потребу бути особистістю. Такі форми саморозвитку зумовлюють особистісне зростання особистості, яке є результатом даного процесу [272].

Психологи зауважують, що на певних етапах життя у фокусі свідомості людини, що саморозвивається, може перебувати не власна особистість, а навколишній соціально-психологічний простір (наприклад, у разі нової



соціальної ролі, нової статусної позиції). У цьому випадку саморозвиток суб'єкта відбувається у формі соціально-перетворювальної активності. Особистісні зміни, що супроводжують цю активність, можуть мати характер самовіддачі, самопожертви і самообмеження [223; 224]. Рушійною силою саморозвитку виступає мимовільне прагнення людини до збереження і розвитку, яке відображене в механізмі урівноваження такої системи, як «особистісні смисли – індивідуальні ресурси – зовнішні умови». Неузгодженість цих компонентів призводить до внутрішньої напруженості, від якої людина прагне позбутись шляхом збалансування даної системи, виникає новий стан, який запускає процес саморозвитку знову [398]. Проблема саморозвитку є багатоаспектною, тому необхідно звернути увагу на рівні організації саморозвитку як актуалізованого, усвідомленого, керованого процесу особистісних змін. Змістова характеристика рівнів організації саморозвитку особистості наближається до змістової характеристики рівнів становлення суб'єкта саморозвитку. Зокрема, С. Кузікова виділяє чотири рівні організації саморозвитку, що відображають ситуативний і прогресивний аспекти саморозвитку особистості: автентично-творчий, трансгресивний рівень (високий); особистісно-рефлексійний рівень (середньо-високий); індивідуально-конструктивний рівень (середній); індивідуально-регулятивний рівень (низький) [224].

Також, учені наголошують на тісному зв'язку саморозвитку та творчості. Творчість, звернену на особистість, вважають самотворчістю [223]. Саморозвиток – це завжди зміна. Коли людина втрачає інтерес до зміни, не відчуває особистісного зростання, втрачає мету, вона починає задумуватись про життєвий сенс – сенс того, що оточує, і сенс себе власного. У даному контексті сенс розуміється як переживання суттєвого, значущого у свідомості особистості, і виконує функцію особистісного розвитку, зростання, через яку здійснюється самозміна особистості. Як зазначає Т. Кириленко, з розвитком особистості зростає значення внутрішнього середовища, що стає чинником

подальшого розвитку особистості, її саморуху від нижчих до вищих форм взаємин із зовнішнім світом [181].

О. Поліщук зауважує, що саморозвиток сприяє поглибленню самопізнання, удосконаленню навичок, актуалізації відчуття власної гідності, розвитку духовності та власного потенціалу, покращенню показників здоров'я та підвищенню якості життя, відновленню та ініціюванню особистих і життєвих перспектив, реалізації особистих планів особистісного розвитку, удосконаленню соціальних навичок. Саморозвиток може також включати в себе і розвиток інших людей, через виконання професійної діяльності, особисту компетентність. Особливості саморозвитку мають ряд відмінних особливостей, а саме: саморозвиток зосереджується на можливості (ресурси), які сприймаються, а не особистісні характеристики чи психологічні риси [340, с. 71].

Розвиток розглядають з різних боків: анатомо-фізіологічного, психічного, соціального. Ріст передбачає кількісні зміни, а розвиток – як кількісні, так і якісні. Розвиток супроводжується збільшенням одних і зменшенням інших ознак людини. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових характеристик, особливостей та ознак або загальмовування, припинення чи зникнення інших, тобто є передумовами якісних перетворень. Від змісту, спрямованості мотивів, якими керується особистість залежить й успішність розвитку. Розвинення психічних функцій відбувається дещо стрибкоподібно, нерівномірно. Характерним є чергування стадій уповільнення та прискорення. Збільшення суспільного досвіду, засвоєння нових знань сприяють якісному збагаченню особистості, виводять її на інший якісний рівень, утворюючи нові якості особистості: самопізнання, самоспостереження, самостійність, стійкість до зовнішніх та внутрішніх впливів. Умовно розрізняють зовнішні та внутрішні обставини розвитку. Зовнішні необхідні для існування, навчання індивіда, його професійної реалізації. Вони діють через внутрішні умови (природні схильності, індивідуальні особливості), які притаманні самому індивіду. Від

потреб індивіда, суб'єктивних умов залежить, що саме людина виокремить, віднесе до низки значущих, обере фактором власної активності.

У контексті нашого дослідження необхідно вказати на процеси інтеріоризації (процес перетворення зовнішніх, реальних дій з предмету у внутрішні, ідеальні) та екстеріоризації (процес переходу від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, предметної) [70, с. 37–41]. Ці процеси взаємопов'язані, їх співвідношення змінюється в процесі розвитку людини, набуваючи на різних етапах відповідних їм особливостей. Крім того, у процесі професійної діяльності те, що спочатку виявлялось для учителя індиферентним, набуває значущості і внутрішні умови збагачуються.

Рушійними силами розвитку особистості є внутрішні суперечності, які стимулюють її активність. Одні суперечності успішно долаються і це спонукає особистість до нових дій та зрештою до самовдосконалення, а інші викликають непереборні перешкоди під час їх подолання. Отже, тут доцільно вести мову про наявність бар'єру. Звернемося до сутності поняття «педагогічний бар'єр», оскільки воно є відносно новим у педагогічній науці. Як слушно зауважує І. Глазкова, педагогічний бар'єр, з одного боку, є складним педагогічним явищем, що перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність педагогічного процесу (негативні функції), а тому потребує запобігання, а з іншого – засобом, що стимулює, спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу (позитивні функції) шляхом його подолання [83]. Дослідниця зауважує, що педагогічний бар'єр має розвивальний характер, який виявляється шляхом його подолання. Педагогічний бар'єр, за умови його ефективного подолання, забезпечує єдність розвитку пізнавальних і емоційних процесів, оскільки існує зв'язок між походженням емоційно-ціннісних відносин і бар'єрами. Розвивальна природа педагогічного бар'єру криється також у тому, що привабливість більшості цінностей прямо пропорційна величині перешкоди, що потрібно подолати для їх досягнення, а відсутність перешкоди знецінює предмет. Вчена наголошує, що вагомою є роль педагогічного бар'єру в

розвитку творчого мислення, оскільки зовнішні бар'єри (поставлені завдання) розвивають мислення лише тоді, коли для їх подолання необхідно перемогти внутрішні бар'єри (усвідомлена відсутність у готовому вигляді механізмів досягнення мети), які можуть бути пов'язані з несформованістю навичок адекватних розумових дій або іншими внутрішніми пізнавальними суперечностями. Накопичення досвіду подолання педагогічних бар'єрів забезпечує розвиток волі, що спричиняє зміни в механізмах саморегуляції поведінки, формуванні мотиваційних установок, які виявляються в складних ситуаціях вибору та призводить до полегшення процесу подолання бар'єрів. Також дослідниця наголошує на тому, що «педагогічний бар'єр» є своєрідним стимулом розвитку потенційних можливостей особистості та доводить доцільність штучного створення педагогічних бар'єрів з метою їх подальшого подолання [84].

Отже, особистісний розвиток передбачає якісні зміни. Відтак, поняття розвитку та саморозвитку тісно взаємопов'язані й утворюють єдиний процес становлення особистості. Чим вище рівень розвитку особистості, тим гостріше вона відчуває потребу в самовдосконаленні.

Науковці вважають, що вищою сходинкою саморозвитку є самовдосконалення особистості (Е. Коваленко). Учені акцентують увагу на його ціннісній природі тому, що індивідуальна спрямованість саморозвитку ґрунтується на світоглядних позиціях, ідеалах та сенсожиттєвих ідеях особистості та її ціннісних орієнтаціях. До складу ціннісного блоку усвідомленого саморозвитку особистості належать ідейні задуми, світоглядні орієнтири, смисложиттєві концепції, переконання [189].

В основі педагогічного розуміння особистості вчителя знаходяться глибинні філософські дослідження проблеми особистості як людини, включеної в суспільно-історичне буття як його активний суб'єкт, який власною індивідуальністю, світоглядом і культурою утверджує суспільно-прогресивні пріоритети, наукові знання, виховує загальнолюдські моральні цінності [334;

446; 549].

Учені розглядають саморозвиток як вищу форму розвитку. Причини, що визначають виникнення саморозвитку, знаходяться в людині, а сама вона як носій індивідуальних властивостей та характерних ознак творить сама себе. Відтак, особистість розвивається завдяки тому, що змогла винайти джерела розвитку в самій собі, самоактуалізуватися.

К. Роджерс зазначає, що кожна людина від народження має намір повністю реалізувати себе. Учений наголошує, що повноцінній людині притаманні спонтанність, індивідуальність, уява, довіра до себе, рефлексія, емпатія, творчість [369]. Отже, психолог убачає активним організатором власного зовнішнього та внутрішнього середовища саме людину. Таким чином, розвиток особистості визначається її внутрішнім прагненням до самоактуалізації, детермінантою якої є індивідуальність.

Аналіз наукового фонду цієї проблеми показав, що більшість психологів розглядає саморозвиток у тісному взаємозв'язку з самореалізацією особистості. Науковці наголошують на значущості таких аспектів: ролі діяльності в розвитку особистості (О. Асмолів [21], Л. Виготський [65], В. Рубцов [374]); характеру становлення і розвитку людини як особистості (К. Абульханова-Славська [4], О. Асмолів [21], Л. Виготський [65] та ін.); можливості саморозвитку, саморегуляції, самореалізації особистості у відповідній сфері життєдіяльності (Л. Коростильова [207], Д. Леонтьєв [241], В. Слободчиков [415] та ін.); реалізації потенційних можливостей людини (Г. Костюк [210], С. Максименко [267], Л. Фрідман [478], також М. Гарунов [76]).

Дослідження М. Садової [381] переконують, що в основі потенціалу самореалізації полягає інтегративне динамічне утворення, що базується на ресурсних потенціях, можливостях особистості, її здатності до успішного виконання урізноманітнених видів діяльності. Авторка зауважує, що існує декілька типів потенціалу самореалізації особистості: потенціал активного саморозвитку; потенціал пасивного саморозвитку; екзистенційний та

соціальний потенціал. Кожний тип вирізняється змістовим наповненням та специфічними характеристиками. Студенти з активним саморозвитком мають потреби в постійній реалізації внутрішнього потенціалу та в особистісному перманентному зростанні. Особи з типом пасивного саморозвитку, характеризуються пасивністю в особистісному зростанні. Дослідниця зауважує, що для осіб з екзистенційним типом притаманна самореалізація, що стосується природних і штучних утворень. Соціальний тип має прояв в міжособистісних стосунках, наголошує вчена. Студенти старших курсів є представниками активного та пасивного типу саморозвитку. Здобувачі вищої освіти перших курсів мають екзистенційний та соціальний тип самореалізації. Здобувачі вищої освіти з екзистенційним типом самореалізації характеризуються низьким інтелектуальним потенціалом, не вираженою креативністю та мають нижчу якість навчання. Науковцем доведено, що досліджувані з типом потенціалу активного саморозвитку мають успішні програмні результати, їм притаманні більш значущі показники розвитку інтелекту, пізнавальних потреб та креативності [381].

Отже, розгляд самореалізації як цінності, базової потреби, регулярного динамічного процесу розвитку і вдосконалення особистості, відкриває нові можливості в розумінні цього феномена і передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховував би індивідуальні відмінності особистості та забезпечував би збалансований та гармонійний саморозвиток майбутнього фахівця (як складової індивідуалізації професійної підготовки).

На особливу увагу заслуговують праці Г. Топчій, яка визначає сутність професійного саморозвитку майбутнього вчителя як особливий вид його цілеспрямованої діяльності щодо особистісного саморозвитку, у результаті якого відбувається формування мотиваційно-ціннісної, когнітивної та діяльнісної сфер за рахунок структурних елементів саморозвитку, що забезпечують успішне освоєння й виконання професійно-педагогічної

діяльності. Авторка наголошує, що в процесі професійного саморозвитку майбутніх учителів відбувається вдосконалення професійних знань (когнітивна сфера), умінь і якостей (діяльнісна сфера), розвиток потреби й інтересу (мотиваційно-ціннісна сфера) [459].

Необхідно звернути увагу на цілі вчителя, що є складовими спрямованості особистості. Підтримуємо думку Я. Васильєва в тому, що визначна роль у структурі цільової спрямованості особистості належить розвитку й саморозвитку. У структурі цільової спрямованості автор виділяє сім сфер, що відображають зміст спрямованості, а також три рівні, що характеризують мотивацію та позиції особистості. Ученим виявлено функції цієї спрямованості. Я. Васильєв виокремив чотири функції цільового компонента спрямованості особистості: 1) футурреальна функція вказує на тісний зв'язок цілей з орієнтацією особистості на ситуації майбутнього часу; 2) функція віддаленості цілей демонструє залежність між ступенем віддаленості цілей та мірою узагальнення життєвих ситуацій, що вирішуються; 3) проєктивна функція цілей виражається в тому, що різні за віддаленістю цілі ставляться залежно від певних особистісних рис; 4) динамічна функція цільової спрямованості особистості пов'язана з рівнями усвідомлення значущості цілей, відповідно, пропонується чотири типи психодинамічних відношень. Саморозвиток особистості залежить від віддаленості цілей та відповідного їм комплексу особистісних рис, наголошує автор. Дослідник виокремлює чотири види саморозвитку: самореалізацію, самовизначення, самовдосконалення та самоактуалізацію. Цілі самореалізації забезпечуються близькими цілями, цілі самовизначення та самовдосконалення – середніми, а самоактуалізації – дальніми цілями, зауважує автор [59].

Отже, процесу саморозвитку особистості притаманний цільовий компонент, що забарвлюється комплексом особистісних рис.

З позицій визнання культури як домінанти гуманістичної парадигми освіти підходить до вивчення проблем саморозвитку О. Слободян, яка

дослідила творчий саморозвиток особистості студента педагогічного коледжу. Авторка зауважує, що творчий саморозвиток особистості студента – це вмотивована, свідома, відрефлексована на основі самопізнання, самовизначення, самоконтролю, самоосвіти діяльність, спрямована на самовдосконалення природних та духовних якостей, на розвиток творчого потенціалу, діалогового дивергентного мислення, на моделювання власного способу життя в соціокультурному контексті, на самореалізацію творчих здібностей в процесі життєтворення та професійно-педагогічного становлення [417]. Також на творчий характер саморозвитку вказують М. Костенко, А. Карнишев. Аналіз досліджень показав, що саморозвиток особистості визначають через основні значущі прагнення і зовнішні впливи і характеризують його як: процес особистісного усвідомленого становлення з метою результативності самореалізації тощо. Механізми процесу саморозвитку об'єднують у функціональні блоки: самоосвіти, самопізнання, самоорганізації, самореалізації. Виокремлені функціональні блоки можуть забезпечувати механізми саморозвитку [209, с. 9]. Погоджуємось, що поняття «творчий саморозвиток особистості» має інтегровану природу, сприяє творчому саморозвитку, має прояв у поведінці, спілкуванні, активності позиції. Нам імпонує думка М. Костенко, про професійно-творчий саморозвиток майбутнього вчителя, який віддзеркалюється в особистісній творчості освітнього процесу педагогічного ЗВО, забезпечує подальшу творчу самореалізацію в професійно-педагогічній діяльності. Реалізація такого саморозвитку відбувається за умови розвинутого самопізнання, самоосвіти, самоорганізації, за сприяння зовнішніх стимулів та внутрішніх сил, а його специфіка полягає в професійній спрямованості базових процесів [209, с. 10].

На наш погляд, внутрішньою детермінантою активності студента є потреба в саморозвитку, яка є підґрунтям структури особистості та ініціативною основою появи інших вищих потреб людини – у пізнанні та самопізнанні, самоствердженні, самовизначенні, самоактуалізації,



самореалізації. Задоволення потреби у саморозвитку здатна збагатити індивідуальний потенціал майбутнього вчителя шляхом позитивної самозміни. Потреба в саморозвитку стає якістю, що, з одного боку, зумовлює становлення індивідуальності, а з іншого, – зумовлена сукупністю властивостей, характерних рис і досвіду особистості.

Аналіз наукових доробок науковців засвідчує відсутність єдиного підходу до вивчення проблеми саморозвитку. Більшість учених розглядають саморозвиток у тісному взаємозв'язку з такими поняттями як розвиток, розвиток особистості, потреба в самовдосконаленні, самореалізація, самоактуалізація. Науковці вказують на наявність переходу від потреби в самозмінюванні до реальної діяльності з самовдосконалення шляхом формування особистої програми розвитку.

Отже, пріоритетною потенцією самовдосконалення майбутнього вчителя є саморозвиток особистості, основою якого є розгортання сутності людини через її індивідуальність. Професійний саморозвиток ефективно здійснюється лише за умови активності студентів, яка виявляється в спроможності свідомо й самостійно використовувати власний потенціал з метою успішної професійно-педагогічної діяльності.

Специфічною характеристикою активності майбутніх учителів є усвідомлена професійна спрямованість особистості, що виявляється в розумінні значущості вчительської діяльності, вмотивованості педагогічного пізнання, наявності стійкого інтересу до педагогічної діяльності.

Вважаємо, що разом з самоосвітою та самовихованням, необхідно наголосити на важливості саморозвитку особистості, оскільки свідомо цілеспрямована якісна самозміна сприятиме самовдосконаленню учителя.

Розглянемо самоорганізацію як важливу складову механізму саморозвитку майбутнього вчителя.

Оскільки саморозвиток, самоосвіта та самовиховання є базовими механізмами самовдосконалення майбутнього вчителя, особливої значущості

набуває проблема самоорганізації студента. Конкурентоспроможний фахівець, усвідомлюючи актуальність цілеспрямованих дій, відчуваючи відповідальність за професійно-педагогічну поведінку, має бути готовим до саморуху, виявляючи ініціативу та активність діяти відповідно до педагогічної ситуації та динамічних змін в освіті.

Аналіз наукового фонду засвідчив, що вченими досліджено різні аспекти ефективної самоорганізації: самоорганізація навчальної діяльності учнів та студентів (О. Малихін [269], П. Підкасистий [333]); самостійна навчально-пізнавальна діяльність; (М. Солдатенко [422; 423]); взаємозв'язок самоорганізації та мотивації навчальної діяльності, самоконтролю (Г. Коган [195], Я. Устинова [467]); формування готовності майбутнього вчителя (С. Котова [211], І. Коцан [212] та ін.).

Наукові пошукування з проблем самоорганізації педагога дають підстави стверджувати, що чимало аспектів означеної проблеми вже обґрунтовано вченими. Проте відсутні базові патерни щодо вивчення проблеми самоорганізації майбутніх учителів у контексті формування в студентів готовності до самовдосконалення, використовуючи широкий спектр індивідуалізації професійної підготовки.

Самоорганізацію трактують як процес, що керується зсередини та є структурованою системою, що відбувається за рахунок дії її складових [467]. Ця теорія ґрунтується на ідеях самоорганізуючих систем, що діалектично пов'язані з принципами матеріальної єдності змісту, теорією саморозвитку, саморуху та впливу внутрішніх та зовнішніх обставин. Властивостями самоорганізації є цілеспрямованість, активність [366]. Самоорганізуючі системи характеризуються можливістю декількох варіантів розвитку системи, є відкритими, тобто здатні до змін обміну речовин, енергії, інформації. Такі системи когерентні, тобто в масштабі всієї системи виявляється узгодженість взаємодії елементів. Отже, нелінійність, відкритість та когерентність забезпечують цілісність, що перебуває в динамічній рівновазі [126, с. 811].

Сутнісні характеристики самоорганізації визначають як:

1) саморозвиток, вдосконалення систем, що здатні примножувати і використовувати минулий досвід, сукупність знань, навичок, набутих під час переживань, самопостережень;

2) механізми, що підтримують відповідний рівень організації, враховуючи зміни зовнішніх умов, внутрішніх перебудов функціонування останньої;

3) процес самозародження організації як виникнення деякого комплексу цілісних об'єктів певного рівня нової системи зі специфічною сутністю, закономірностями [473, с. 591].

Інші вчені вважають самоорганізацію усвідомленою сукупністю мотиваційно-особистісних властивостей, які узгоджуються з індивідуальними особливостями суб'єкта, оптимально втіленими в прийомах і результаті діяльності. Різномірні властивості особистості, визначають стратегію діяльності суб'єкта, виступають у ролі інтегрального чинника самоорганізації, об'єднують категорії самосвідомості діяльності. Складовими самоорганізації вважають стиль діяльності, потреби, мотиви, самопізнання як сукупність самооцінок основних властивостей [204]. Дослідники доводять, що самоорганізацією є система певних навичок, що сприяють оптимізації праці студентів й удосконалює процес самоосвіти, самовиховання, саморозвитку [225; 226]. Основними компонентами самоорганізації, на думку О. Ішкова, є самоконтроль, цільовизначення, аналіз ситуації, планування, корекція та особистісна складова, що містить ідеї використання вольових зусиль. Науковець зауважує, що кожен елемент за складом, систематичністю, послідовністю, логікою складається з сукупності міні-процесів та відображає структуру всього процесу самоорганізації [160].

Так, С. Касаткін [172, с. 43] вважає, що педагогічна діяльність сучасного педагога викликає в нього потребу в більш активній самоорганізації свого особистісно-професійного вдосконалення й розвитку, що здійснюється за

умови відповідної акмеологічної підтримки. Такий підхід, вважає вчений, дає змогу більш точно враховувати індивідуальність кожного педагога й ефективніше розвивати його потенціал, підвищуючи професіоналізм учителя.

Принципи *самоорганізації* з акмеологічних позицій розглядаються таким чином:

1) у педагога мають бути інтереси відповідно до сучасних вимог суспільства, відтак – викликати зацікавленість у постійному особистісно-професійному самовдосконаленні й саморозвитку;

2) педагог має відчувати підтримку колективу та адміністрації в цьому розвитку;

3) фахівець має знати основні закономірності й етапи особистісно-професійного розвитку педагога;

4) чітко уявляти свій індивідуальний еталон, ідеальний образ (акме), який має відповідати сучасним соціальним умовам і якого необхідно сягнути в процесі особистісно-професійного розвитку;

5) уміти розробляти й реалізовувати поетапні плани досягнення індивідуального еталона;

6) користуватися компетентною акмеологічною й психолого-педагогічною підтримкою;

7) адміністрацією має педагога контролювати в процесі реалізації його акмеограми;

8) періодично проходити атестацію тощо [172, с. 43].

На ефективності акмеограми особистісно-професійного розвитку педагога як інструмента самоорганізації, наголошує С. Касаткін. Акмеограму А. Деркач визначає як документ, що врегульовує індивідуальну траєкторію особистісного руху педагога до його професійного «акме». Професіограма ж фіксує лише вимоги до професійної діяльності й особистості фахівця [8; 109; 110]. А. Деркач, В. Зазикін зазначають, що акмеограма являє собою систему вимог, умов та чинників, що сприяють прогресивному розвитку і, передусім,

розвитку професіоналізму особистості й діяльності конкретних суб'єктів праці. Акмеограма завжди індивідуальна, формально являє собою індивідуальний «зріз» потенційного суб'єкта діяльності, його можливостей й перспектив, властивостей, що компенсуються та не компенсуються. Акмеограма є узагальнювальною категорією стосовно професіограми й психограми, розвитком професіограми й психограми. Акмеограма створюється виключно для конкретного спеціаліста й спрямована на його індивідуальний особистісно-професійний розвиток. Акмеограма – це науково обґрунтоване проектування особистісно-професійного розвитку педагога [45; 109].

У зв'язку з цим необхідно виявити акмеологічні закономірності й етапи досягнення вищих результатів у професійній діяльності. Так, вчені пропонують такі закономірності досягнення особистісно-професійної зрілості педагога (акме):

1) процес становлення особистісно-професійної зрілості відбувається гетерехронно, нелінійно та в поєднанні акмеологічних (висхідних) та катаболічних (низхідних) трендів за умови стійкої акмеологічної позиції, спрямованої на досягнення професійного «акме»;

2) у процесі становлення особистісно-професійної зрілості особистісний розвиток випереджає професійний, зумовлює вибір професії, а потім вони взаємодіють і розвиваються, у результаті чого відбувається домінування професійного над особистісним;

3) індивідуальні траєкторії особистісно-професійного розвитку мають тенденцію до варіативності проходження етапів професійної зрілості й можуть бути одновершинними, безвершинними, багатoverшинними моделями, або моделями стійкого «акме»;

4) ефективне становлення особистісно-професійної зрілості неможливе без синергетичної взаємодії процесів саморозвитку й цілеспрямованого формування особистісно-професійних якостей під впливом акмеологічного середовища [36].

Н. Полетаєва і С. Касаткін пропонують такі етапи особистісно-професійного розвитку:

1) акмеологічний (висхідний) тренд: професійна орієнтація, професійна підготовка, стабілізація професійної діяльності, індивідуалізація професійної діяльності, професійна майстерність, аксіологічна стійкість, творча професійна самореалізація, професійна зрілість;

2) катаболічний (низхідний) тренд: епізодичні спади в професійній діяльності, особистісно-професійні деформації, емоційна спустошеність [36]. Отже, дослідники акцентують увагу на тому, що професія впливає на розвиток особистості.

Учені пропонують основні компоненти *акмеограми*: по-перше, уявлення про ідеальний образ, еталон, як про вищий рівень особистісно-професійного розвитку, якого може досягнути педагог; по-друге, уявлення про реальний стан особистісно-професійного розвитку педагога, виходячи з яких розробляється акмеограма; по-третє, поетапні плани досягнення наміченого ідеалу; по-четверте, комплекс критеріїв і показників для моніторингу особистісно-професійного розвитку педагога [36; 172, с. 43–47].

Таким чином, досягнення найбільш вагомих показників у професійній діяльності відбувається завдяки розвитку особистості. У процесі професійної діяльності особистість, спираючись на досвід, самостійно вибирає цілі й засоби діяльності, скеровує зусилля на досягнення ідеального образу, корегуючи власні дії та розвиваючи свої здібності з метою самовдосконалення. Відтак, вважаємо, що *саморозвиток майбутнього вчителя* є свідомою активною цілеспрямованою діяльністю щодо самовдосконалення, яка зорієнтована на професійну самореалізацію шляхом розгортання власної індивідуальності. Однією з умов саморозвитку майбутнього вчителя на шляху до самовдосконалення є акме-шлях, необхідною складовою якого є акмеограма.

Вивчення наукової літератури свідчить, що вчені розглядають самовдосконалення з позицій розвитку та саморозвитку особистості. Будь-який

розвиток передбачає якісні зміни та перетворення. Учені визначають саморозвиток як інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, у результаті якого відбувається формування мотиваційної, когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфер фахівця. О. Ігнатюк стверджує, що особистісно-професійний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції, як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу. Підтримуємо дослідницю в тому, що самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе як особистості і професіонала, розвитку своїх здібностей, набуття знань і вмінь, навичок [153].

Отже, аналіз наукових джерел надає можливість частково підбити підсумки: існує тісний взаємозв'язок між самовдосконаленням майбутнього вчителя та його самопізнанням і самореалізацією (див. рис. 1.3).

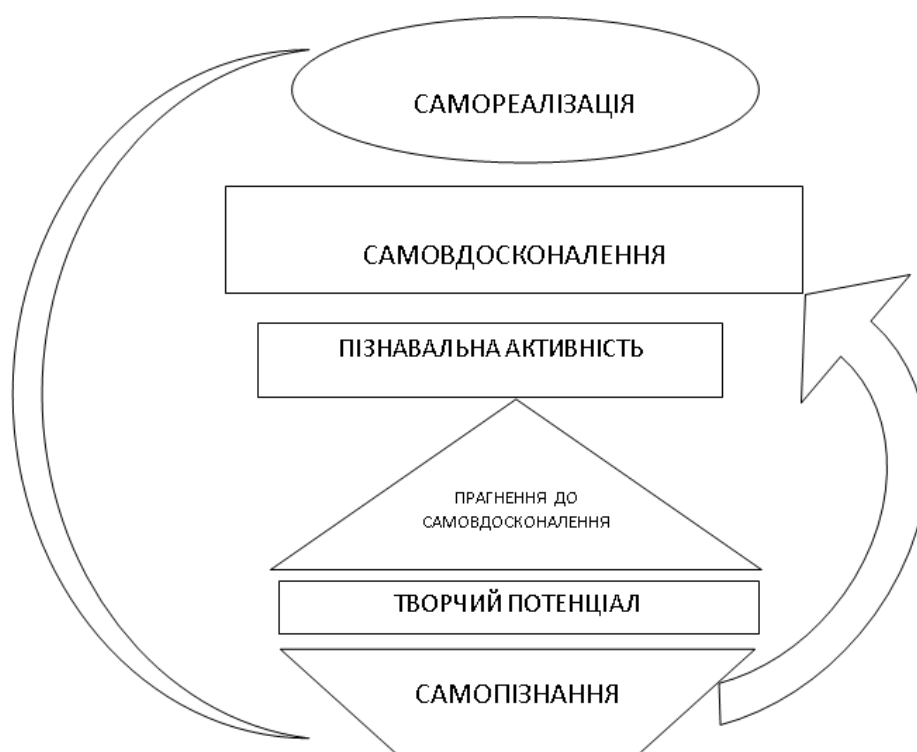


Рис. 1. 3 – Взаємозв'язок самопізнання, самовдосконалення та самореалізації

По-друге, від процесу самовдосконалення залежить професіоналізм майбутнього вчителя. Сучасна школа потребує висококваліфікованого вчителя, який би володів психолого-педагогічною теорією, новітніми технологіями навчання, творчо підходив до виконання професійних обов'язків, був би готовий до самооновлення.

Особистісно центрована спрямованість освітнього процесу вимагає створення умов для актуалізації потенційних ресурсів студента, оновлення положень, програм підготовки майбутніх учителів. В умовах стрімкого зростання та оновлення інформації, учитель має бути готовим адекватно сприймати нові факти, поняття, події, усвідомлювати та перероблювати їх, приймати відповідні рішення. Однією з ознак «ідеального вчителя» є готовність фахівця до самовдосконалення і після закінчення ЗВО.

Аналіз наукових джерел дає змогу нам схарактеризувати сутнісні риси самовдосконалення [102; 432–436]. Науковці розглядають самовдосконалення особистості як процес руху на основі внутрішніх прагнень індивіда до вищих рівнів особистісного розвитку. Підґрунтям такого розвитку є ціннісні орієнтації та ідеали. Учені виокремлюють сутнісні ознаки самовдосконалення: моральність, ціннісно-гуманістичний характер, спрямованість на цілісність особистості, відкритість, безкінечність, безперервність. Психологи та педагоги звертають увагу на зміст самовдосконалення, мотиви цього феномену, методи роботи особистості над собою в процесі професійної діяльності. Дослідники наголошують, що процес самовдосконалення пов'язаний з усвідомленням особистісного ідеалу й відповідним формуванням «ідеального Я». Тобто, самопізнання, самосвідомість, мотиви активізують особистість та спонукають до самозмін. Вивчаючи самовдосконалення, учені вказують на такі складові цього процесу: самопізнання, самопроекування, самовиховання, самоосвіту, самоактуалізацію. Дослідники переконують, що самовдосконалення починається з усвідомлення індивідом власної недосконалості, прагнення усунути її, тобто з самопізнання і формування «Я реального» та «Я ідеального».



Для ініціювання процесу самовдосконалення необхідні: розвинена здатність до рефлексії, сформовані уміння самопостереження, які виступають внутрішньо особистісними умовами цього феномену. Також для успішного самовдосконалення необхідним є: по-перше, усвідомлення суб'єктом цілей, завдань і можливостей саморозвитку; по-друге, розроблений комплекс дій (програми самовдосконалення) [581]. Т. Яблонська наголошує, що самовдосконалення є вищою формою усвідомленого саморозвитку особистості, що полягає в постійній внутрішній роботі над собою з наміром довести свій розвиток до певної мети відповідно до загальнолюдських духовних цінностей [581]. І. Донцов, С. Дружилов пов'язують самовдосконалення з саморозвитком, що усвідомлений свідомістю суб'єкта. Отже, ключовою властивістю особистості, що самовдосконалюється є її свідомий саморух до досконалості через саморозвиток [114; 117].

Вивчаючи праці В. Гриньової [93], О. Ігнатюк [153], О. Пехоти [332] та інших учених, доходимо висновку, що дослідники розглядають саморозвиток як фундаментальну здатність людини ставати й бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення [153]. О. Пехота доводить, що саморозвиток є найважливішим елементом професійної діяльності. Дослідниця визначає саморозвиток як самоорганізацію свого специфічного особистісного освітньо-розвивального простору, де: педагог є суб'єктом власного професійного розвитку, становлення; відбувається процес його соціальної взаємодії, перехід індивідуального в соціальне; ухвалюється зміст сучасних реалій освіти, виробляється індивідуально-творчий професійний почерк [332]. Вивчаючи проблему саморозвитку, О. Ігнатюк [153] проаналізувала дослідження К. Абульханової-Славської [2; 3; 4], Є. Ісаєва [46], В. Маралова [272], Л. Мітіної [288], Л. Рибалко [367], В. Сластьоніна [410; 411] та інших учених і дійшла висновку, що саморозвиток: по-перше, є цілеспрямованим процесом, у якому зміни відбуваються в емоційно-вольовій, мотиваційній, ціннісній,

інтелектуальній сферах та в процесах «самозвеличення»; по-друге, передбачає активне пізнання професійної дійсності, якісні зміни себе і власної діяльності, втілення природи людини в об'єктивній дійсності; по-третє, самозміни особи (як ендогенного процесу) під впливом внутрішніх суперечностей; по-четверте, є способом реагування особистості на виклики суспільства. Об'єктивація інтелектуального й творчого потенціалу вчительства шляхом поступової відмови від наскрізь зарегламентованих, формальних та неформальних детермінант педагогічної роботи вимагає більш детального вивчення професійного самовдосконалення. О. Прокопова стверджує, що самовдосконалення базується на свідомій професійній діяльності педагога в системі його педагогічної освіти, що відбувається постійно. Така діяльність сприяє подальшому розвитку професійно значущих якостей, підвищенню фахової готовності, професійній самореалізації. Як слушно зауважує авторка, це підвищує ефективність освітнього процесу через відповідні потреби, мотиви, інтереси та можливості студентів та суспільства щодо професійного і особистісного розвитку людини, її соціалізації [349]. Це доводить, що самовдосконалення пов'язано з особистісним зростанням спеціаліста. Учені пояснюють, що особистісне зростання передбачає послідовне задоволення «вищих» потреб на підставі досягнутих базових. Тобто враховуються не поодинокі досягнення, а сукупність характеристик, що відображають стосунки зі світом та самим собою, стрижнем яких є установка, що кращий вибір у житті завжди знаходиться всередині нас (А. Маслоу) [277]. Особистісному зростанню сприяє прагнення до поглиблення компетентності відповідно до біологічних можливостей організму (К. Роджерс) [369]. При цьому мають відбуватися якісні зміни індивідуального прогнозованого розвитку. Рушійною силою самовдосконалення, на переконання К. Роджерса, є поєднання реального та ідеального «Я», що активізує зростання й розвиток особистості. Поєднання «Я–реального» і «Я–ідеального» є внутрішнім стимулом самовдосконалення особистості, що сприяє самореалізації [369]. О. Антонова визначає

самовдосконалення як свідому роботу майбутнього вчителя з розвитку своєї особистості як професіонала, що передбачає адаптацію власних індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і розвиток соціально-моральних якостей [18]. Отже, для успішного самовдосконалення особистості необхідно усвідомити значення цього процесу для життєдіяльності особистості, визначити мету, скласти план реалізації наміченого відповідно до своїх індивідуальних особливостей, бути готовим до саморозвитку.

У структурі діяльності особистості по самовдосконаленню, науковці виокремлюють такі складові: форми, методи, засоби, принципи, цілі, завдання, результат. Вказують на характерну ознаку самовдосконалення – наявність ідеалу для формування уявлення про найвищу досконалість (взірець), що визначає характер діяльності особистості, професійну поведінку [18, с. 8–13].

До методів самовдосконалення відносять: самоспостереження, самоаналіз, самодослідження як елементи самопізнання та самооцінку; самостимулювання (самозаохочення, самокритика); самопрограмування; самовплив (самоінструкція, самозаохочення, самоконтроль, самозвіт, самонавіювання, самонаказ, самопідпорядкування, самопримус). О. Антонова зауважує, що реалізація методів на практиці відбувається завдяки використанню певних прийомів: спрямованих на використання інтелекту (певні правила, особисті девізи, самонагадування); що ґрунтуються на почуттях (самосхвалення, самозаохочення, самокритика, самопокарання); що використовують вольові зусилля (самообіцянка, самозобов'язання, намір, самопідбадьорювання, самозаборона). Результатом самовдосконалення є якісні зміни особистості, що мають прояв у здатності володіти своєю емоційно-вольовою сферою, підтримці гарного, бадьорого настрою, виконанні особистих правил [18, с. 13].

Отже, *«професійне самовдосконалення»* є активною, систематичною діяльністю, спрямованою на перетворення свого особистісно-професійного

потенціалу відповідно до вимог педагогічної діяльності, оволодіння майбутніми вчителями нормами і правилами професійної діяльності, на розвиток здатності підпорядковувати професійним інтересам власну самоосвіту, самовиховання та саморозвиток в умовах створеного в ЗВО індивідуалізованого освітнього середовища.

Зазначимо, що самовдосконалення передбачає самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, у процесі яких майбутній учитель набуває здатності на власному досвіді усвідомити себе гармонійною індивідуальністю, осягнути всі аспекти свого буття, долати дисбаланс між об'єктивним та суб'єктивним аспектами життя.

### **Висновки до розділу 1**

У процесі дослідження з'ясовано, що складний міждисциплінарний феномен «самовдосконалення особистості» багатогранно осмислюється в руслі філософського, психологічного та педагогічного знання як основний шлях індивідуального та суспільного розвитку людини.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що видатні філософи тлумачать сенс життя людини в ідеалістичному, матеріалістичному та діалектичному розумінні як рух до вершин досконалості. Ідеалістичне розуміння ґрунтується на визнанні самоцінності самовдосконалення особистості як суто внутрішньої активності, спрямованої на розвиток духовності, збагачення внутрішнього світу людини шляхом актуалізації її потенційних сил і можливостей. Матеріалістичний підхід характеризує самовдосконалення як переважно зовнішню активність особи, спрямовану на досягнення суспільно заданого й соціально зумовленого ідеалу розумової, фізичної та моральної досконалості шляхом корекції власної діяльності та поведінки відповідно до норм і цінностей певного суспільства з метою самоутвердження в ньому та забезпечення існування. У діалектичному підході гармонізуються ідеалістичні й

матеріалістичні погляди на природу даного феномену на засадах єдності протилежностей і пріоритетності гуманістичних цінностей, відповідно до чого самовдосконалення особистості тлумачиться як активність, спрямована як на збагачення внутрішнього світу, так і на вдосконалення зовнішніх проявів людини.

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що самовдосконалення особистості, з одного боку, визначається як процес входження, індивідуалізації та інтеграції особистості в нових умовах соціального середовища, з іншого – як процес становлення особистісних якостей індивіда засобами соціалізації та виховання.

У контексті педагогічної теорії та практики самовдосконалення виявляє продуктивні шляхи та засоби посилення внутрішньої самотворчої активності особистості та розвивається в контексті полісуб'єктної педагогічної парадигми, що, на відміну від моносуб'єктної (як дитиноцентрованої – вільної, так і педагогоцентрованої – авторитарної), вдало гармонізує самоактивність особистості з цілеспрямованими впливами на її зростання завдяки розвитку суб'єктності всіх учасників навчально-виховного процесу, самовдосконалення яких є пріоритетним завданням і важливою передумовою ефективної педагогічної взаємодії. Проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що самовдосконалення майбутніх учителів розглядалося вченими як: процес використання набутих умінь під час навчання у ЗВО для власного інтелектуального зростання і вдосконалення професійно-значущих якостей; внутрішній процес якісних самозмін, який відбувається шляхом усвідомлення майбутніми вчителями необхідності самовдосконалення, відповідного самоаналізу, власних роздумів і порівнянь своєї діяльності зі здобуттями інших фахівців; мотивований, цілеспрямований й добре організований саморух до кращого в собі; цілеспрямована, системна, високоорганізована і творча діяльність, яка полягає в самостійному заглибленні та розширенні професійних знань, розвитку умінь, здібностей і професійно-

значущих якостей особистості й має на меті неперервне зростання професійної майстерності та особистісне самовдосконалення; процес і результат творчого цілеспрямованого самостійного самодетермінованого руху фахівця від Я-реального до Я-ідеального, від Я-потенційного до Я-актуального, що здійснюється у формі професійного самовиховання, самоосвіти і самоактуалізації та забезпечується шляхом досягнення позитивних особистісних змін і є передумовою успішної творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності.

З'ясовано, що самовдосконалення в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається з різних позицій: єдності двох її складових – самоосвіти і самовиховання.

У дисертації визначено, що самовдосконалення є інтегральною взаємодією самоосвіти, саморозвитку і самовиховання майбутнього вчителя, це його свідомо цілеспрямована робота над собою, що забезпечує розвиток професійно значущих якостей, професійну самореалізацію та детермінуються такими особистісними факторами, як мотивація досягнення і професійна самосвідомість, забезпечуючи неперервний процес професійного становлення вчителя.

На підставі проведеного аналізу обґрунтовано, що самоосвіта – це систематична, цілеспрямована та вмотивована освітня діяльність майбутніх учителів, спрямована на постійне поповнення та оновлення професійних знань. Самоосвіта забарвлена творчим характером діяльності. У процесі самоосвіти людина саморозвивається та самозмінюється, створює духовні та матеріальні цінності, що мають як об'єктивну, так і суб'єктивну значущість.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що самовиховання є свідомою вмотивованою систематичною діяльністю майбутнього вчителя, спрямованою на розвиток професійно значущих якостей відповідно до вимог педагогічної професії.

Зроблено висновок, що спрямованість майбутніх учителів на

самовдосконалення знаходить свій вияв у самоосвітній та самовиховній діяльності, що позитивно впливає на майбутню професійну самореалізацію та вдосконалення професійно-педагогічної компетентності.

У дисертації показано, що саморозвиток майбутнього вчителя є свідомою активною цілеспрямованою діяльністю щодо самовдосконалення, яка зорієнтована на професійну самореалізацію шляхом розгортання власної індивідуальності. Вектором розвитку потенціалу особистості є самоорганізація. Однією з умов саморозвитку майбутнього вчителя на шляху до самовдосконалення є акме-шлях, необхідною складовою якого є акмеограма.

Самопізнання є основою саморозвитку, оскільки передбачає глибокий аналіз особистістю власних можливостей, усвідомлення свого внутрішнього світу, є платформою для саморозуміння власної життєвої позиції, особливостей професійної діяльності та власної ролі в ній. У дослідженні наведено авторську інтерпретацію понятійного конструкта «професійне самовдосконалення» як активної, систематичної діяльності, спрямованої на перетворення свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог педагогічної діяльності, оволодіння майбутніми вчителями нормами і правилами професійної діяльності, на розвиток здатності підпорядковувати професійним інтересам власну самоосвіту, самовиховання та саморозвиток в умовах створеного в ЗВО індивідуалізованого освітнього середовища.

Зазначимо, що самовдосконалення передбачає самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, у процесі яких майбутній учитель набуває здатності на власному досвіді усвідомити себе гармонійною індивідуальністю, осягнути всі аспекти свого буття, долати дисбаланс між об'єктивним та суб'єктивним аспектами життя.

З урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх учителів, визначено: методи самовдосконалення, прийоми самовдосконалення спрямовані на використання інтелекту.

У процесі дослідження з'ясовано, що самовдосконалення майбутніх

учителів передбачає успішне подолання студентом педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання. На підставі аналізу педагогічної літератури встановлено, що сутність поняття «бар'єр» визначається як: складне суб'єктивне психологічне явище, яке виявляється негативними емоціями, що обмежують пізнавальні можливості індивіда, заважають побудові ефективного навчального процесу; особливості психіки студентів, котрі, якщо їх ігнорувати, обов'язково перешкоджають формуванню продуктивних пізнавальних моделей; перешкоди, які блокують актуалізацію умінь, що формуються, та не дають можливості відпрацювати предметні дії для їх засвоєння й подальшого застосування; суб'єктивне відтворення внутрішнього утруднення; суперечності між новими завданнями та наявними можливостями суб'єктів педагогічного процесу.

На основі вивчення та узагальнення психолого-педагогічних підходів до розуміння поняття «бар'єр» розглядаємо сутність поняття «педагогічний бар'єр», який є складним педагогічним явищем, що, з одного боку, перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність педагогічного процесу, а тому потребує запобігання, а з іншого, – засіб, що стимулює, спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу шляхом його подолання. До педагогічних бар'єрів самопізнання майбутніх учителів відносимо відсутність прагнення до постійного самовдосконалення, втрату інтересу до професійної діяльності, несформованість навичок самостереження, блокування розкриття особистих інтересів і цінностей, відсутність установки на досягнення близьких і віддалених цілей, несистематичність пошуку помилок, аналізу результатів власної діяльності.

У дисертації визначено, що педагогічний бар'єр має бути поштовхом в процесі формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення шляхом індивідуалізації професійної підготовки, а не викликати розгубленість або розпач у суб'єктів педагогічного процесу.



## РОЗДІЛ 2

# ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### 2.1 Генеза та сутність поняття «індивідуалізація»

Соціально-економічні перетворення в суспільстві, переосмислення цінностей у контексті сучасних суспільних процесів, стрімке зростання обсягу інформації, її активна зміна та швидке старіння є підґрунтям для трансформації педагогіки вищої школи. У процесі пошуку нових ідей для підвищення ефективності підготовки студентів у педагогічних ЗВО необхідно проаналізувати існуючі фундаментальні положення, обґрунтовуючи їх з урахуванням динамічних змін, які відбуваються в освіті, та адаптуючи їх до сучасних умов освітнього процесу. Одним із шляхів вдосконалення теорії та практики підготовки висококваліфікованого фахівця, який би відповідав комплексу теперішніх вимог, що стоять перед педагогами, є індивідуалізація.

Аналіз публікацій з проблем індивідуалізації в освіті засвідчує, що цю проблему досліджували багато вчених (Т. Ліпс [248], І. Фролова [325], І. Унт [465], С. Хол [536], І. Якиманська [583] та інші). І. Унт вважає, що індивідуалізація має враховувати в процесі навчання індивідуальні особливості учнів [465]. Є. Клімов наголошує, що вимоги індивідуального підходу в тій чи іншій мірі реалізуються в практичній діяльності будь-якого розумного педагога в міру саме розумності цього педагога [185]. Автор стверджує, що принципи врахування індивідуальних особливостей були відомі ще за часів Конфуція, понад 25 сторіч тому. І. Резвицьким [364] встановлено, що термін «індивідуалізація» використовували античні філософи в IX – VIII століттях до нашої ери – IV – V століттях нашої ери. Цей термін використано в роботі О. Левицької, яка описала принципи функціонування створеної нею Школи в Царському Селі (початок XX ст.) [55, с. 101].

Для вивчення процесу змін, розвитку, поступових перетворень вказаного поняття застосуємо історико-педагогічний аналіз процесу індивідуалізації, користуючись періодизацією, запропонованою П. Каптеревим [78; 167; 168].

Вивчення походження категорії «індивідуалізації» вимагає розгляду таких понять як: індивідуум, індивід, індивідуаліст, індивідуальність, індивідуалізм. У тлумачних словниках індивід і індивідуум мають однакові визначення: «кожний самостійно існуючий живий організм; особина, окрема людина, особистість, персону, тип, суб'єкт» [312, с.790 ].

В енциклопедії освіти зазначено, що «індивідуальність це така екзистенція особистості в соціальному оточенні, що являє собою складний процес упорядкування сукупності унікально-своєрідних типологічних особливостей людини, особистісних складових та їх проявів у індивідуально-специфічному способі виконання, стилі діяльності та співдії» [126, с. 333].

Індивідуаліст – це людина, що виявляє індивідуалізм у поглядах, поведінці. Тому вважаємо за логічне визначити поняття «індивідуалізм» як погляд, що протиставляє інтереси окремої особи інтересам суспільства, який ставить особисті інтереси вище інтересів суспільства, колективу [312, с. 789 ]. Інші джерела свідчать, що індивідуалізм є найвищою формою суспільної організації, оскільки виступає оптимальною формою поєднання особистісних і соціальних факторів [569]. Прибічники цього напрямку вважають метою і змістом історичного процесу розвиток особистості.

Стосовно поняття «індивідуалізація» необхідно зазначити таке. У «Словнику з педагогіки» індивідуалізація визначається як:

1) процес самореалізації, у результаті якого особистість прагне набути індивідуальності;

2) урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються» [196, с. 99].

Проте, як правило, індивідуалізація пов'язується з процесом навчання й

трактується як «планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Йдеться, у першу чергу, про своєрідність їх відчуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, про особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру» [126, с. 332]. Це сучасні погляди на проблему індивідуалізації. Проте, у минулому це поняття розглядалося в аспекті індивідуального підходу.

Витоки індивідуального підходу до навчання знаходяться в Давній Греції. Сократ говорив, що педагогічний процес буде продуктивнішим, якщо вчитель та учень працюватимуть як рівноправні партнери, один з яких стимулюватиме мислення іншого. В епоху Давнього Риму Квінтіліан пропонував суспільний характер навчання та індивідуальний підхід до учнів. Ідеї Квінтіліана набули особливої популярності в епоху Відродження. Мислителі того часу критикували релігійно-догматичне розуміння сутності людини і наголошували на необхідності вільного розвитку людини як найціннішого учасника суспільства.

Педагогічні ідеї: цілі виховання, виховний ідеал, завдання, характер і зміст навчання прослідковуються в пам'ятках літератури, образотворчому мистецтві, духовній сфері, у побуті [16, с. 5–9]. Поява і поширення східнослов'янської писемності, коли поряд з релігійною літературою почала утворюватися й не духовна, світська, є початковою ланкою формування системи освіти. Як свідчать дослідження О. Баженова [26], християнська церква сприяла поширенню слов'янської писемності й освіти, мистецтва, літератури, нових культових свят, обрядів і традицій того часу [26.]. Усі ці реформації й досягнення, на наш погляд, сприяли виникненню педагогіки як самостійної течії. У текстах греко-візантійського збірника «Пчела», у якому, зокрема, містилися твори педагогічної тематики, зустрічалися міркування про те, що методи навчання не повинні містити будь-які насильницькі елементи над людиною, про різні здібності учнів, про бажання вчителя мати потребу в навчанні, самовдосконаленні [55, с. 103].

Авторів XI–XIII ст. об'єднувала ідея морального вдосконалення особистості, визнання людини як індивідуальної цінності. За свідченнями вчених [16, с. 21], апогеєм педагогічної думки досліджуваного періоду є обґрунтування В. Мономахом необхідності єднання освіти з найбільш глибокими, значущими інтересами народу, бо недотримання або порушення яких негативно позначається на добробуті людей. С. Бабишин, Б. Митюров [16, с. 13] наголошують, що висунення в центр виховання окремої особистості уваги до індивідуального світу, можливості педагогічного впливу, визнання здібності самостійного пізнання навколишнього середовища є значущим явищем досліджуваного періоду. Було встановлено [158; 326], що стан освіти перед монголо-татарським нашествям характеризується тим, що в навчанні найважливіше місце відводилось самоосвіті.

Аналіз педагогічних уявлень Давньої Русі дає підстави говорити про тодішнє розуміння необхідності індивідуального розвитку, але джерелом пізнання виступає чуттєве сприймання, досвід, що є проявом емпіричного рівня, та про значущість педагогічної уваги до відмінностей у здібностях учнів, про перевагу індивідуального навчання.

На особливу увагу заслуговують праці Я. А. Коменського [199] та інших учених, які вважали, що навчальні та виховні справи мають нести індивідуальний характер.

К. Ушинський розвинув ідею здійснення індивідуального підходу до учнів в умовах колективної роботи групи [469]. На особливу увагу заслуговують дослідження П. Каптерєва, який наголошував на важливості самоосвіти та розвитку особистості з урахуванням «спадковості кожного», вважав, що суттєвим принципом педагогіки є індивідуалізація виховання і навчання. Педагог увів поняття «педагогічний процес» і трактував його як цілісне явище, у якому взаємодіє біологічне і соціальне, індивідуальне і суспільне [167].

Кінець дев'ятнадцятого століття характеризується тим, що педагоги

почали більше уваги приділяти зв'язкам індивідуальності людини та середовища, у якому особистість розвивається. У педагогічній науці з'являється категорія «індивідуалізація» [133, с. 22]. Але ідеї індивідуалізації та диференціації навчання реалізовувалися, головним чином, у тих спеціальних закладах освіти, де виховувались «складні» діти, з певними утрудненнями в навчанні та вихованні. Широкого розповсюдження ідей індивідуалізації та диференціації навчання в народній педагогіці не відбулось. Необхідно зазначити, що педагогічні розробки педагогів того часу стосовно індивідуалізації та диференціації мали більш емпіричний характер, без ґрунтового теоретичного вивчення. У зв'язку з цим, в освіті склалася ситуація, коли, з одного боку, педагогічні та методичні надбання мали багато положень та ідей в теорії навчання, а з іншого, – панувала стара система з ранньою спеціалізацією учнів, що не відповідало новим дослідженням педагогіки та психології [133; 305].

Проблема диференціації та індивідуалізації навчання стала набувати нового соціального значення. Індивідуалізація передбачала виявлення особливих нахилів, здібностей учнів з метою розвитку талановитих дітей, та зменшення кількості неуспішних учнів.

На розвиток педагогічної думки впливала психолого-педагогічна теорія, яка ґрунтувалась на концепції, що розглядає усі явища природи, суспільного життя й мислення залежно від властивостей і потреб людини, поглядах, за якими людина є центром й найвищою метою Всесвіту. В основу теорії, принципами якої є антропологізм та антропоцентризм, покладено ідеї К. Ушинського [469]. Учений висловлював думку про існування закономірностей виховання, намагався їх виявити, знайти засоби управління якісними змінами людини, її розвитком. У процесі сходження від простого до складного, від нижчого до вищого особистість дитини перебуває в центрі освітянського процесу, і є найважливішою ланкою в ньому.

К. Ушинський [469] наголошував, що потяг до діяльності, прагнення

самовдосконалення властиві людині, є її особливістю і мають прояв у поведінці. Прагнення до діяльності є основою всіх людських звершень, здійснення великих замірів, задумів, справдження надій, бажань, сподівань. Прагнення до вдосконалення, збагачення своїх знань, поліпшення своїх умінь, навичок, підвищення своєї майстерності є підґрунтям для морального виховання людини. Від умов суспільства, життєвих вимог залежить найвища мета, до якої прагнуть люди, спрямованість особистості на досягнення певного ідеалу. При цьому засоби виховання мають відповідати природженим властивостям, здібностям, нахилам людини, тоді й цілі будуть досяжні, адже вони є природними для людини. К. Ушинський акцентував увагу на тому, що здійснення навчального процесу має відбуватися з урахуванням вікових особливостей та індивідуально-психологічних характеристик, вважав, що природа душі прагне до свободи та незалежності, можливості поводитися на свій розсуд, самореалізації, вдосконалення власних перспектив. Тому, наука про освіту, виховання й навчання має враховувати не тільки біологічну, а й соціальну, пов'язану з життям і стосунками людей у суспільстві, компоненту особистості. Перша відображає здатність розмірковувати над зовнішніми деталями та обставинами та своїми зв'язками з людьми, заглиблюючись у себе для того, щоб бути в злагоді з собою, з метою усвідомлення суті власної природи, сенсу буття. Друга – характеризується збереженням та примноженням позитивних оцінок сучасної людини, адже суспільство є певним підсумком активного функціонування людей та їх діяльності.

Прогресивні вчені-педагоги об'єдналися в декілька самостійних педагогічних течій, щоб протистояти офіційній доктрині. На особливу увагу заслуговують дослідження П. Каптерєва, присвячені диференційному навчанню, основою якого вчений вважав різноманітні індивідуальні особливості учнів. Серед дореволюційних науковців він є одним з найбільш яскравих педагогів, на наш погляд, який ввів новий науковий термін «педагогічний процес» та запропонував цілісну теорію загальної освіти [167].

Він наполягав, що мають існувати різні освітні системи, які б задовольняли того чи іншого учня.

Проблема взаємозв'язку навчання, розвитку та саморозвитку, визначена П. Каптеревим, активно дискутується вітчизняними й зарубіжними вченими [593–600; 605–629]. Сучасна дослідниця В. Мухіна [301] зазначає, що проблема взаємодії між навчанням, розвитком і саморозвитком, порушена вченим, настільки глобальна та складна, що і «зараз наука зайнята каптерівською ідеєю співвідношення значення освіти й саморозвитку, яка була сформульована більше ста років тому» [301, с. 18]. Забезпечення гармонійного розвитку й саморозвитку учнів потребує застосування деяких принципів. Найголовнішим серед них був принцип гуманізму. Вихідною гуманістичною позицією П. Каптерева була оптимістична віра в можливість людини стати кращою, розвиватися й удосконалюватися в умовах навчання та виховання. Прагнучи створити ефективні умови розвитку та вдосконалення особистості, П. Каптерев наполягав на ґрунтовному вивченні кожного учня, гуманному ставленні до нього, втіленні в практику школи індивідуалізації навчання; визнанні учня дієвим учасником педагогічного процесу. Учений зауважує, що індивідуальний підхід до учнів не зводиться тільки до пристосування навчання до індивідуальних особливостей учнів. На думку науковця, найважливішим завданням індивідуалізації, є створення умов для реалізації індивідуальних нахилів і талантів особистості та для подолання їх негативних рис [78].

П. Каптерев підкреслював, що різні знання з предметів, індивідуально-психічні відмінності зумовлюють необхідність «постійного підтягування одних і, навпаки, стримування інших учнів» [167, с. 635]. Л. Герасименко, аналізуючи праці П. Каптерева, зауважує, що єдність трудового, морального, фізичного виховання, формування світогляду, ретельної відповідальності, працелюбності, систематичне утворення трудових навичок є головними виховними вимогами до уроку. Л. Герасименко підкреслює, що вище зазначене вимагає напруженого саморуку та вольових кроків, самокерування і зумовлено автономністю та

неподільністю педагогічного процесу [79, с. 22]. Л. Толстой стверджував, що всі учні спроможні добре вчитися, а неуспішність учнів у тому, що вчитель не акцентує увагу на тому, що учень має особливості [458].

У середині ХХ сторіччя більшість учених вказували на необхідність розвитку особистісно орієнтованої педагогічної теорії та практики. Так, у 80-ті роки спостерігався посилений інтерес до диференційованої підготовки відповідно до нахилів, здібностей учнів, індивідуалізація навчання розповсюджується у всі типи закладів освіти.

Двадцяте сторіччя має такі надбання з проблем вивчення індивідуалізації та диференціації навчання:

- розробляються теми з проблем та утруднень, з якими стикаються як учні так і педагоги, аналіз причин неуспішності та шляхів їх подолання (Ю. Бабанський, С. Бондаренко, Л. Фрідман, В. Цетлін) [23; 24; 25; 47; 478; 545];

- проблемам індивідуалізації та диференціації навчання увага приділяється, але відсутня цілісна концепція індивідуалізації та диференціації навчання (П. Гусак, І. Корсаков) [104; 208];

- спроба визначити основи диференціації навчання (Ю. Гільбух, С. Коробко, М. Тягур, ) [81; 463];

- у практику шкіл вводять факультативні заняття (Н. Логвіненко, В. Монахов, В. Неділько) [253; 294; 309];

- відзначається важливість індивідуальних особливостей, особистісного підходу (Л. Зюбін, Г. Костюк, Т. Ратанова) [145; 210; 362].

Відзначимо дослідження О. Наливайка, який виділив основні етапи впровадження диференціації шкільного навчання в освітній процес у другій половині ХХ століття та надав узагальнювальне визначення поняття «диференційованого навчання». Учений розглядає диференційоване навчання в контексті особистісно-орієнтованої підготовки як вид навчання, організація якого відбувається за допомогою створення певних типологічних груп осіб, які



отримують освіту на основі виявлення їхніх індивідуальних пізнавальних інтересів, навчальних можливостей чи інших характерних відмінностей [305, с. 57–58].

Необхідно також зазначити, що відомий учений І. Унт, уточнюючи поняття «індивідуалізація», «індивідуальний підхід», зазначає, що в першому випадку треба зосереджуватись на здійсненні цього принципу, що має свої методи та форми, тоді як інший є принципом навчання [465]. Реалізація принципу здійснюється: а) з позицій дидактики (організація такої взаємодії учнів і педагога, яка б відповідала запитам та інтересам кожного школяра, визначення відповідної моделі, прийомів та засобів педагогічного впливу на особистість учня); б) з психологічних позицій (урахування індивідуально-психологічних відмінностей індивіду, що визначають його навчально-пізнавальну діяльність і спонукають до результату).

Реалізація особистісних проявів в сучасному суспільстві сприяє вдосконаленню освітнього процесу на основі розвитку ідей індивідуалізації [140]. Становлення феномену індивідуалізації відбувалось у кожному історичному періоді розвитку суспільства, що відображено в контексті педагогічних теорій. Учені вказують на те, що теорії та наукові підходи в педагогіці прилаштовуються до індивідуальної ситуації розвитку людини в єдності та цілісності зовнішнього та внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, загального та особливого [48; 156; 157].

Аналіз досліджень сучасного періоду з питань індивідуалізації в освіті дає змогу виокремити певні тенденції [481]. Низка наукових праць присвячена індивідуалізації пізнавальної діяльності та засобам її активізації (Ю. Бабанський [25], Т. Шамова [560]). Психологічні дослідження індивідуалізації навчання здійснили Б. Ананьєв [11], Л. Виготський [65], Є. Ісаєв [46; 323] та інші. Особливості індивідуалізації в умовах розвитку пізнавальних потреб вивчала А. Маркова [274]. Суб'єктний підхід у навчанні дає змогу вченим говорити про індивідуалізацію навчання як про таку, що

націлена на створення умов для розкриття і формування індивідуальності кожної людини [537, с. 13]. З точки зору В. Шадрикова, принципово новим шляхом індивідуалізації навчання на макрорівні є розробка принципів і шляхів якісної трансформації змісту навчання згідно з типом мислення та рівнем розвитку здібностей учня [553; 554]. Обґрунтування теоретико-методологічної сутності індивідуалізації навчання у вищій школі за допомогою різноманітних форм та видів знайшло відображення в дослідженнях С. Архангельського [20], В. Серикова [400], І. Якиманської [583] та інших.

Б. Ананьєв [11] розглядав індивідуальний розвиток як процес, детермінований історичними умовами життя і який має прояв в єдності розвитку людини як індивіда, особистості й суб'єкта діяльності. Урахування індивідуальних особливостей полягає не в пристосуванні цілей і основного змісту навчання до окремого студента, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей з тим, щоб забезпечити результативність самостійної роботи і навчального процесу загалом.

Розглянемо більш детально сучасні проблеми вивчення *індивідуальності*. Поняття індивідуальності розглядається з різних позицій: як сукупність психічних властивостей, характерних рис і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідуумів; як людина, що є носієм індивідуальних властивостей, певних характерних ознак і рис [313, с.789–790].

У сучасному суспільстві в умовах трансформації всіх сфер виробництва, особистісної дезорієнтованості найбільшого поширення набули хибний та ірраціональний види індивідуалізму [569]. З. Шевченко наголошує, що існуючі наукові дефініції принципу індивідуалізму, з огляду на сучасні реалії українського соціуму, є неповноцінними та однобічними, оскільки зміст поняття «індивідуалізм» обмежується лише особистісним фактором і виступає в ролі певного типу світогляду, який протиставляє індивіда суспільству. До індивідуалістичних настроїв схильна будь-яка людина. За твердженням автора, індивідуалізм має прояв у констеляції соціальних установок та особистісних

характеристик, потребує ясного розуміння своєї суті (самосвідомості), наявності внутрішньої культури та волевиявлення, ціннісного ставлення як до власної особистості, так і до інших. Розвиток індивідуалістичних прагнень забезпечується індивідуалістичними прагненнями за умови взаємодії особистості з суспільством. Істинний індивідуалізм, зауважує дослідниця, визначає доцільний аспект існування індивіда в соціумі та підтримує етичні та моральні принципи визначеного історично-культурного середовища, витоками якого є здатність особистості визнавати незалежність та цінність іншої особистості, її значущість [569, с. 5–6]. Разом з поняттям індивідуалізму, учені приділяють увагу вивченню індивідуальності. Так, М. Зайцев розглядає індивідуальність як таку, що «розпаковує» майбутнє, відкриваючи можливі вектори буття соціуму. Учений визначає методологічний потенціал концепту «індивідуальність» як резерв невизначеності, сукупність потенційно можливих способів буття, необхідних для того, щоб бути готовим до змін у кризові моменти, які відбуваються в суспільстві [138, с. 10].

На основі отриманих даних для розуміння сутності індивідуалізації вивчимо наукові думки щодо *індивідуальності* особистості та розглянемо такі поняття: особа, особина, особистість, персона, індивід.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в структурі особистості виокремлюються групи вроджених та набутих упродовж життя властивостей, які констельовано функціонують, регулюються відповідно до ситуації, умов праці, впливаючи на професійну поведінку. Крім того, кожна людина має індивідуальну особистісну структуру, що відбивається на професійній діяльності. Специфіка змісту поняття «особистість» полягає в тому, що останнє є характеристикою індивіда, визначає особливості існування людини як члена суспільства, представника певної соціальної групи.

Тлумачні словники [63; 313; 314; 315; 457] подають визначення поняття «особа» як людську індивідуальність, особистість; людину як втілення індивідуального начала в суспільстві. Особина – це конкретний, окремий живий

організм. З позицій філософії, особистість – це людина, що самовизначається в смислових координатах сучасності. Функціонально особистість створює необхідний рівень індивідуального розмаїття як умову повноцінного існування соціального цілого [138, с. 10]. Академічний тлумачний словник подає персону як особу, людину, окрему особистість.

У сучасній науці категорію індивідуальності розглядають як вузьке за змістом поняття, яке містить сукупність індивідуальних особливостей та особистісних властивостей, характерних для даної людини, і яке є інтегральним результатом життєвого шляху людини. На інтегровальну роль поняття індивідуальності вказують Б. Ананьєв, В. Белоус, В. Ядов та інші вчені [11; 33; 582]. Так, Б. Ананьєв вважає, що необхідне комплексне вивчення людини на основі розробки теорії індивідуальності [11]. В. Белоус дослідив структурно-функціональну характеристику індивідуальності [33]. В. Ядов [582] розкрив інтегровальне значення поняття індивідуальності внутрішніх механізмів саморегуляції. Уважають, що властивості індивідуальності зв'язують поняття «організм» та «особистість», адже, з одного боку, вони ґрунтуються на нейрофізіологічних характеристиках організму людини, а з іншого, є внутрішніми умовами формування соціально-психологічних якостей особистості. Інший підхід у психології характеризує індивідуальність як індивідуальний засіб існування особистості [2]. Вивчення індивідуальності як індивідуального засобу існування особистості було реалізовано «у принципі індивідуального підходу», який на рівні методології окреслився у визнанні специфічності, вибіркості, індивідуальності внутрішніх умов, а на рівні теорії – у трактуванні здібностей і характеру [3; 4]. Автори цього підходу характеризують індивідуальність, спираючись на те, що соціальні якості особистості існують тільки в індивідуальному вигляді, а унікальність психіки кожної людини пов'язана з унікальним характером комплексного процесу засвоєння індивідом певних соціальних ролей та інтеграції до певної соціальної групи. Саме на таке розуміння індивідуальності спираються соціологічні та

психологічні дослідження спрямованості індивідуальної свідомості: вивчення і аналіз ціннісних орієнтацій, переконань, інтересів. Науково цікавою є концепція В. Мерліна [281, с.162], який вважає, що не тільки виокремлення значної кількості характеристик, але й вивчення взаємозалежності різних рівнів, що розглядаються як відносно замкнені підсистеми інтегральної індивідуальності – системи, що здатна до саморозвитку та саморегуляції. Дослідник наголошує, що між підсистемами та всередині них існують поліморфні зв'язки, що відбивають певний тип детермінації. Цінним є підхід до визначення індивідуальності з позицій теорії діяльності. Наукові розробки прибічників даної теорії привели до активізації досліджень стилю діяльності, як індивідуального засобу адаптації особистості до умов діяльності. Вітчизняні дослідники [542] сформулювали концепцію індивідуального стилю діяльності, сутність якої полягає в тому, що людина здатна організовувати власну діяльність, урахувуючи, свідомо чи несвідомо, власні індивідуальні особливості як об'єктивні умови професійної діяльності. Аналіз наукової літератури показав, що під час досліджень проблем освітніх процесів дослідники звертаються до вивчення індивідуальності людини.

У психології сформувалися різні підходи до визначення індивідуалізації (К. Абульханова-Славська [4], О. Асмолов [21], Є. Климов [185] та інші), сутність якої характеризується різними поняттями (індивідуація, сублімація, варіатизація, персоніфікація та ін.).

Отже, учені тлумачать індивідуалізацію як форму організації навчання (І. Унт [465], В. Шадриков [554] та ін.), як дидактичний принцип (С. Гончаренко [88]), як засіб підвищення ефективності навчання та формування індивідуального стилю діяльності (Є. Климов [185]), як особливу педагогічну технологію (В. Беспалько [39], Г. Селевко [388; 389] та інші).

## 2.2 Сутність індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів

Інтенсивність процесів, що торкаються всіх сфер сучасного суспільства, зокрема освіти, загострюють проблеми підготовки учителів, здатних швидко пристосовуватися до нових пропозицій ринку праці в умовах інформатизації стійкої системи соціальних зв'язків і взаємин між людьми, об'єднаних спільністю походження діяльності. Готовність педагога до виконання професійних завдань, регулярно виконувати складні справи, оновлювати знання та вміння, відпрацьовувати навички обумовлює ефективність освітнього процесу. Це вимагає від вчителя: цілеспрямованих та енергійних кроків на шляху до підвищення професійної культури; синтезуючої діяльності, що полягає в об'єднанні власних старань та професійно-особистісних якостей в єдину динамічну систему. Індивідуалізація є дієвим механізмом усунення розриву між вимогами педагогічної діяльності та важелем розвитку власних можливостей, шляхом формування в студентів потреби в самовдосконаленні.

Аналіз публікацій свідчить, що різні аспекти проблеми індивідуалізації досліджували К. Ушинський [469], Я. А. Коменський [199] та інші. Проблеми індивідуалізації в освіті висвітлені в дослідженнях А. Алексюка [10]. Основам індивідуалізації та диференціації навчання присвячені наукові праці Б. Ананьєва [11], Є. Климова [185], О. Наливайко [305], О. Пєхоти [332], С. Рубінштейна [373], І. Унта [465] та інших дослідників. Одним з перспективних напрямів розвитку цієї проблеми є організація навчального процесу з урахуванням теорії та методології акмеології (Б. Ананьєв [11], Є. Ільїн [155], С. Пожарський [339], Н. Фетіскін [471] та інші). Прибічники цього напрямку вивчають закономірності та механізми, що забезпечують можливість досягнення вищого ступеню індивідуального розвитку. Проблема самовдосконалення була предметом особливої уваги в історико-філософській традиції. Тему самовдосконалення людини, можливості її самореалізації як запобігання різним деструкціям досліджують А. Адлер [591], І. Ковальчук

[194], А. Маслоу [278], К. Роджерс [369]. Індивідуальний розвиток, творче становлення особистості та її антропобуття розглядаються в працях О. Ігнатюк [153], В. Табачковського [447].

У зарубіжній психології проблему потреб розглядали А. Маслоу [619], З. Фрейд [601] та інші дослідники. Основні положення формування культури особистості з урахуванням її потреб та інтересів викладені в дослідженнях В. Гриньової [93], О. Дубасенюк [118], О. Іонової [157], О. Пехоти [331]. Проблеми підготовки майбутніх фахівців, спроможних у своїй професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самовиховання, самоуправління й самовдосконалення, висвітлені в працях Н. Волкової [70], В. Гриньової [92], Н. Кузьміної [227], В. Лозової [254], Л. Рибалко [367], І. Шиманович [573] та інших учених. Про розвивальний потенціал бар'єрів у педагогіці говорять І. Глазкова [82], Р. Шакуров [558]. Однак залишаються поза увагою проблеми впливу індивідуалізації на формування потреби в самовдосконаленні майбутніх учителів.

З огляду на психолого-педагогічне вчення, підґрунтям якого є вивчення фактів та подій живого та загального буття, пізнання людиною світу залежно від потреб особистості та її індивідуальності, людина є фокусом і найвищою метою Всесвіту. Засадами цієї теорії слугують ідеї К. Ушинського. Визначені й її принципи: антропологізм та антропоцентризм. Учений відшукував засоби впливу на якісні модифікації людини, керування розвитком. К. Ушинський [469] наголошував, що порух до дії, прагнення самовдосконалення властиві людині, є якісними характеристиками особистості і мають прояв в уміннях поводити себе відповідно до певних правил. Основою вчинків людини, способу життя, здійснення задумів, досягнення успіху, жадання кращого, сподівань є бажання діяти. Підґрунтям для морального та етичного виховання людини є прагнення до вдосконалення, збагачення своїх знань, напрацювання умінь, накопичення навичок, підвищення майстерності. Психологічні та вікові особливості людини є визначальними при побудові та здійсненні освітнього

процесу. Особливості буття людини в тому, що вона від природи прагне до свободи дій та самореалізації, вдосконалення власних потенцій. Відтак, баланс соціального та біологічного є підґрунтям успішної педагогічної діяльності. Соціальна складова відіграє роль у збереженні передбачуваних потрібних характеристик сучасної людини, які є позитивними. Здатність розмірковувати про зовнішні умови, про зв'язки та стосунки з іншими людьми, спорідненість природних фактів забезпечується біологічною компонентою.

Розглянемо індивідуалізацію як категорію, що впливає на ефективність освітнього процесу. Порухом вивчення сутності «індивідуалізації» є модерні тенденції становлення та розвитку сучасного освітнього процесу. Майбутній вчитель має бути готовим до пошуку адекватних форм та методів, ефективних прийомів педагогічного впливу, враховувати індивідуальні особливості учнівської молоді. Поштовхом до виникнення нових ідей є активність у пізнавальній діяльності, стійкий інтерес до майбутньої професії, стимуляція наукової діяльності, мотивація пошуку нової інформації, оновлення застарілої.

*Процес навчання в системі ЗВО передбачає врахування індивідуальних особливостей та особистісно-професійних якостей майбутніх вчителів, спрямований на закономірний розвиток та зміну здатності до самоконтролю, самоосвіти, саморозвитку, самоактуалізовану свідому діяльність студента, скеровану на самореалізацію особистості.*

Зауважимо, що індивідуалізація підготовки майбутнього вчителя у ЗВО ґрунтується на принципі активної діяльності студента відповідно до його особистісних характеристик, можливостей працювати в індивідуальному темпі. Мотивований процес засвоєння знань базується на зворотних зв'язках між викладачем та студентами. Отже, індивідуалізація інтенсифікує вмотивованість, активує цілеспрямованість, сприяє формуванню потреби в самовдосконаленні. На активність студента впливає внутрішня установка, індивідуальна програма. Такий стан каталітичної діяльності потребує затрати енергії і передбачає розвиток особистості. Самовдосконалення студентів



виявляється в усвідомленій, значущій і відповідальній активності (див. рис. 2.1). Для того, щоб обґрунтувати взаємозв'язок індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів з їхнім самовдосконаленням більш повно, необхідно знову звернутися до низки понять.

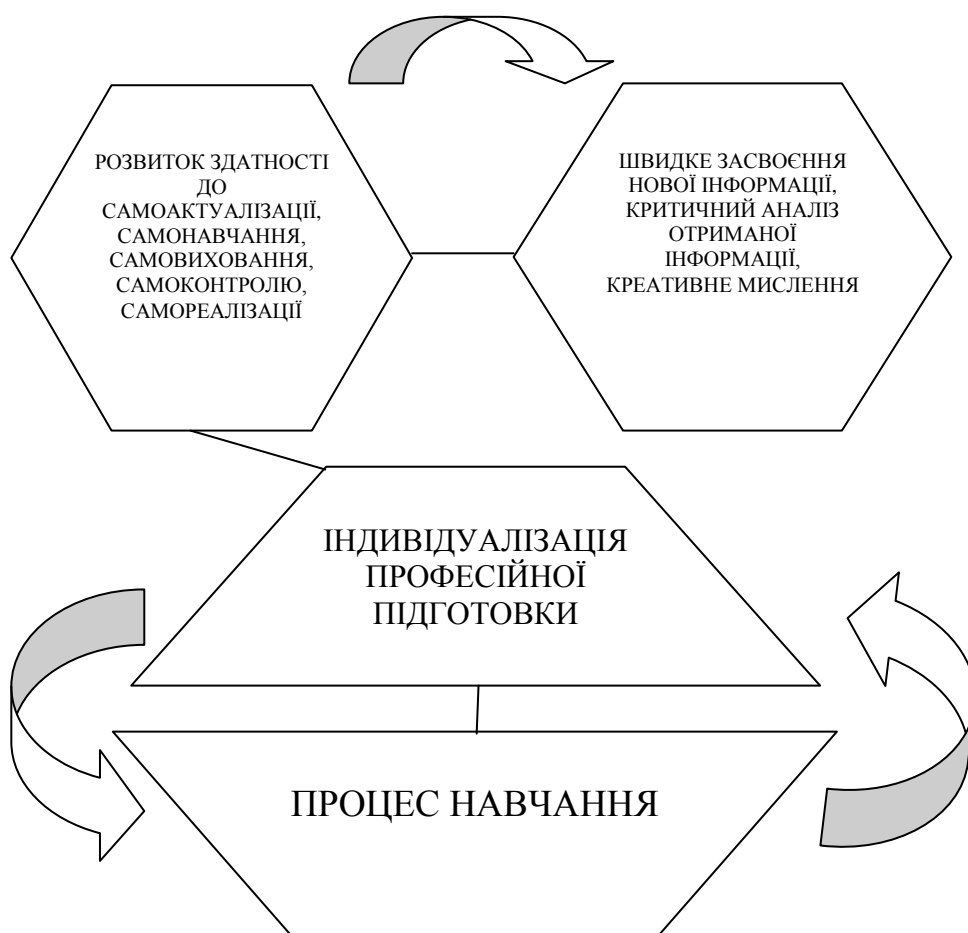


Рис. 2.1 – Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів

Самовдосконалення студента передбачає його самоосвітню діяльність. Вибір змісту, форм і методів самоосвіти студента залежить від ряду чинників, які здійснюють вплив на кожному з етапів формування його педагогічної свідомості, що включає в себе сукупність педагогічних знань. У структуру педагогічної свідомості входять найважливіші пізнавальні процеси, за

допомогою яких забезпечується цілеспрямованість діяльності людини, збагачується рівень знань. До функцій педагогічної свідомості належить формування цілей власної діяльності та потреби в самовдосконаленні, при цьому складаються і зважуються мотиви цієї діяльності, приймаються адекватні рішення, враховується хід виконання дій на кожному з етапів, вносяться корективи, аналізується неперервний ланцюжок постановки завдань та їх виконання з метою досягнення поставленої мети.

З формуванням потреби в самоосвіті в студентів тісно пов'язане утворення певної системи вмінь, необхідних для здійснення цілеспрямованої самоосвітньої діяльності:

- самостійно орієнтуватися в літературі, здійснювати бібліографічний пошук; цілеспрямовано виділяти, систематизувати та критично усвідомлювати необхідні положення, факти, висновки;
- здійснювати аналіз і синтез наукових даних з проблеми, що вивчається, укладати бібліографію;
- постійно слідкувати за розвитком науки;
- творчо застосовувати самостійно придбані знання на практиці.

Вище згадані вміння становлять основу самоосвітньої діяльності фахівця, без них стає неможливим творче зростання на шляху до оволодіння спеціальністю, а отже, й загалом високоефективна професійна діяльність. Причинами недостатньої самоосвітньої діяльності студентів є недостатня мотиваційна готовність до самоосвітньої діяльності, відсутність індивідуальних форм та методів організації самоосвітньої діяльності студентів, недостатнє використання важелів формування потреби в самовдосконаленні майбутніх фахівців.

Отже, формування потреби в самовдосконаленні студентів передбачає свідому, цілеспрямовану роботу особистості з удосконалення своїх інтелектуально-духовних, морально-вольових, естетичних та інших особистісних і професійних якостей, тобто самовиховання. Ми погоджуємось з

І. Шиманович [574, с. 319], що необхідними організаційно-педагогічними умовами формування в майбутніх фахівців потреби в професійному самовихованні є переорієнтація навчально-виховного процесу університету на цілеспрямоване формування цього системного утворення; готовність викладачів ЗВО до поетапного формування в студентів потреби в професійному самовихованні; спрямування методів і форм організації самостійної пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення ними специфічності професійного самовиховання майбутнього спеціаліста та пробудження інтересу до цього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Розглянемо значення потреби як внутрішньої сили реалізації індивідуалізації. Під потребами розуміють нестаток або нестачу чогось необхідного для підтримки життєдіяльності та розвитку організму, людської особистості, соціальної групи, суспільства в цілому; внутрішню спонуку до активності [475]. Потреби розглядають у тісному зв'язку з мотиваційними процесами.

Виходячи з уявлень В. Вернадського і А. Ухтомського про притаманну живій системі тенденції до самозбереження і саморозвитку, П. Сімонов запропонував під потребою розуміти специфічну силу живих організмів, що забезпечує їхній зв'язок з зовнішнім середовищем для самозбереження та саморозвитку, як джерело активності живих систем у навколишньому світі [405]. А. Маслоу [278] у дослідженні проблеми потреби виходить з загальнобіологічного принципу виживання як кінцевої мети будь-якої поведінки особини. Учені характеризують мотивацію як емоційно забарвлений стан організму, що виникає під впливом первинних змін у внутрішньому середовищі та характеризується вибірковими активуючими впливами спеціальних підкіркових апаратів на кору головного мозку та інші його відділення та спрямовують поведінку індивіда на задоволення потреби. Мотивація – це фізіологічний механізм активації слідів (енграм), що

зберігаються в пам'яті тих зовнішніх об'єктів, які здатні задовольнити потребу організму [32, с. 186]. Розрізняють нижчі або первісні мотивації, їх також називають інстинктивними або вісцеральними (голод, спрага, страх, статеве чуття). Другу групу мотивацій становлять вищі або вторинні мотивації, які набуваються впродовж індивідуального життя і, хоч і будуються на основі генетично заданих потреб, значною мірою спираються на накопичений індивідуальний досвід. До таких належать всі види мотивацій, що виникають за законом умовного рефлексу. Розглядаючи поведінку як форму життєдіяльності, що змінює імовірність та тривалість контакту з об'єктом задоволення потреби, можна схарактеризувати життя як ланцюг цілей та завдань, яких особистість досягає або навпаки – зазнає невдач. Перетворення актуалізованої потреби зі спонукання в мету становить зміст процесу мотивації цілеспрямованої поведінки особистості. Одним із основних зовнішніх проявів мотивацій є цілеспрямована поведінка. Мотивації мають значну енергетичну силу. Мотивації визначаються прагненням організму уникнути неприємних емоційних відчуттів, що супроводжують різноманітні спонукання [32, с. 188]. Біологічні теорії мотивацій свідчать, що виникнення мотивацій спонукає індивід до дії. Кожне мотиваційне збудження будується на основі специфічних механізмів, які активізують впливи підкіркових мотиваційних центрів на кору головного мозку. У певний момент часу домінує та мотивація, в основі якої лежить найважливіша потреба. Сила потреби відображається у величині мотиваційного збудження в структурах мозку та визначає його домінантний характер. Консервативний характер домінанти полягає в її інертності, стійкості, тривалості. У цьому полягає її велике біологічне значення для організму, який прагне до задоволення потреб, що постійно виникають, адже людина знаходиться в мінливому зовнішньому середовищі. Поряд з консервативним початком у домінувальній мотивації як векторі поведінки наявний і динамічний початок, оскільки з безлічі нових вражень здійснюється неперервний відбір потрібного матеріалу. Мотиваційне збудження, зумовлене потребою організму,

формує осередок підвищеної збудженості, що має якості домінантного. Завдяки йому швидко утворюються умовно-рефлекторні зв'язки з тими чи іншими факторами навколишнього середовища. Отже, біологічні мотивації виступають у ролі внутрішніх детермінант поведінки людини.

На шляху до індивідуалізації професійної підготовки студентів ЗВО рушійною силою самовдосконалення вважаємо подолання наявних бар'єрів у навчально-виховному процесі. Ми погоджуємось з І. Глазковою [82, с. 33], що розвиток неможливий без бар'єрів, що мають розвивальний потенціал і впливають на емоційну, мотиваційну, волюву, інтелектуальну сфери особистості, яка навчається.

Услід за О. Ігнатюк [153], вважаємо, що концепція формування в студентів ЗВО потреби в професійному самовдосконаленні, яка ґрунтується на теоретико-методичних засадах професійно-особистісного розвитку, органічно поєднує в площині рівно віддалених процесів: по-перше, підготовку в освітньому закладі як викладачів так і студентів до самовдосконалення; по-друге, підтримку суб'єктів освітнього процесу на шляху до професійно-особистісно самовдосконалення. На якість професійної підготовки студентів впливає сформована потреба в самовдосконаленні: сприяє формуванню мобільності, творчому та професійному зростанню, розширює можливості молодого фахівця для працевлаштування, робить конкурентноздатним. Рівень сформованості зазначеної потреби віддзеркалює як міру професійного, так і особистісного розвитку.

Таким чином, засобом виявлення професійного потенціалу, особистісних можливостей майбутнього вчителя, відкриття здібностей, розширення спектру необхідних якостей є індивідуалізація. Внутрішньою векторною силою реалізації індивідуалізації особистості є потреба. Зростання особистісної зацікавленості процесом і результатами власного розвитку корелює з рівнем сформованості внутрішньої мотивації майбутнього вчителя. Індивідуалізація є джерелом пошуку нових методів та шляхів підготовки майбутніх учителів у

ЗВО до самовдосконалення, орієнтованим на збагачення фонду висококваліфікованих фахівців, здатних навчатися впродовж життя. Отже, індивідуалізація є тим важелем, що ефективно впливає на зміст випереджаючого навчання.

Вивчення психолого-педагогічної та філософської літератури свідчить, що вчені розглядають самовдосконалення з позицій як самовиховання, так і саморозвитку особистості.

Учені-філософи визначають саморозвиток як інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, у результаті якого відбувається формування мотиваційної, когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфер фахівця [153]. О. Ігнатюк стверджує, що професійно-особистісний саморозвиток ґрунтується на самопізнанні, самоосвіті, самоорганізації, самооцінці, саморегуляції, самовихованні. Дослідниця зосереджує увагу на важливості механізмів самопізнання як прагнення до самоактуалізації, необхідною умовою якого є реалізації творчого потенціалу, розвиток професійного мислення, застосування різноманітних форм дослідницької діяльності, добір способів ініціації та інтенсифікації цього процесу. Погоджуємось з авторкою, що самовдосконалення є одним з найважливіших шляхів розвитку здібностей професіонала, розкриття його потенцій, формування як особистості, набуття знань, напрацювання досвіду [153].

*Ми розглядаємо самовдосконалення з позицій особистісно-діяльнісного підходу як активну систематичну діяльність людини, спрямовану на перетворення свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог вищої школи, що можливе за умови формування потреби в самовдосконаленні шляхом саморозуміння та особистісно-професійне зростання в процесі самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Нам імпонує думка І. Ковальчук [193, с. 165], що самовдосконалення виражає процес самопізнання, самоусвідомлення та саморозуміння. Людина здатна використовувати власний досвід задля усвідомлення себе як гармонійної індивідуальності, досягнути всі*

аспекти своєї природи, життя, бути джерелом нових знань, моделювати свою професійну долю, долати дисбаланс між суб'єктивним та об'єктивним ознаками реальності. З позицій екзистенційної суб'єктивно-ідеалістичної думки та гуманістичного містицизму, самопізнання є передумовою уявлень людини про умови та механізми внутрішньої трансформації особистості, її природи, про об'єднання її гармонійних сутнісних характеристик. Об'єктивні та суб'єктивні аспекти життя, що впливають на внутрішній розвиток сприяють подоланню неврівноваженості взаємин між людьми. Для звільнення від впливу нав'язаних ззовні стандартів та стереотипів, зумовленості, необхідне самопізнання. Це допомагає долати перешкоди на шляху до гармонізації стосунків особистості з природним середовищем та навколишніми людьми. Самоусвідомлення, саморозуміння і самопізнання сприяють комплексному дослідженню власної системи життя та самостереженню, що активно впливає на процес вивчення людиною змісту свого буття. Самовдосконалення передбачає перебудову у сфері індивідуальної самосвідомості, поступово переорієнтовуючи людину із стабільного «Я» на мінливе. При цьому стабільне «Я» розглядається як об'єкт, на відміну від мінливого – як процес [193, с. 162–170]. Основними складовими процесу самовдосконалення автор визначає такі характеристики: самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, роль та значення яких полягає в осягненні людиною своєї цілісності завдяки гармонійному поєднанню всіх аспектів буття особистості та внутрішньої концентрації якостей людини. Самовдосконалення особистості включає шляхи, способи самоосвіти та самовиховання, саморозвитку та самоактуалізації. Загострення проблем постіндустріального суспільства спричинюють упровадження нововведень і потребує внутрішніх перебудов особистості, гармонії всіх складових антропобуття. Взаємозв'язок та динамізм складових самовдосконалення сприяє формуванню цілісної та самодостатньої індивідуальності.

Проблема формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення тісно пов'язана з індивідуалізацією професійної підготовки.

Вважаємо, що навчально-пізнавальна діяльність передбачає врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу, таких як самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність, швидкість, інтелект, розвиток здібностей.

Вивчаючи проблему самовдосконалення на засадах індивідуалізації, необхідно звернути увагу на особистісну самоорганізацію. Під особистісною самоорганізацією розуміють вміння організовувати себе, свій час та дії; уміння організовувати власні ресурси; процес зміни життєвих стереотипів, відпрацювання необхідних умінь для дій, контроль дій [184]. Л. Фалєєва доводить, що самоорганізацією є діяльність і здатність особистості, пов'язані з умінням організовувати себе, які виявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів власних ефектів, почутті відповідальності [470, с. 267]. А. Килівник [180] вважає, що самоорганізація особистості є процесом упорядкування та активізації якостей, необхідних для оптимальної реакції на виклики зовнішнього світу, а особистісні характеристики детермінують самоорганізацію як психологічну якість. Дослідники пов'язують розвиток здібностей індивіда зі здатністю до спільної діяльності. К. Абульханова-Славська зауважує, що самоорганізація є здатністю, яку розвиває в собі індивід з метою стати учасником громадської організації. Спільна діяльність сприяє розвитку здатності до самоорганізації [2, с. 74]. Учені вказують на зв'язок самоорганізації та розвитку. Так, С. Кульневич наголошує, що обов'язковою умовою розвитку є самоорганізація, яка не може бути нав'язана системі ззовні. Учасники освітнього процесу повинні усвідомлювати як внутрішні ресурси такі структури свідомості: критичність, мотивування, рефлексія, колізійність, опосередкована автономність [229, с. 106]. Інші вчені вважають, що самоорганізація це – уміння проектувати свою діяльність, стимулювати актуалізацію своїх можливостей, контролювати, аналізувати та здійснювати



корекцію своєї діяльності, моделювати майбутню діяльність, визначати її структуру та етапи [262]. Сутність самоорганізації діяльності вчені вбачають у системі здібностей і вмінь мобілізації можливостей особистості для досягнення особистісно або суспільно значимої мети, які дають можливість тому, хто навчається, бути суб'єктом власної навчальної діяльності. Остання передбачає виявлення й активізацію суб'єктом власних психофізіологічних здібностей і можливостей для здійснення цілеспрямованої діяльності [253]. О. Тесленков доводить, що самоорганізацією є процес упорядкованої діяльності, що характеризується здатністю особистості усвідомлено і цілеспрямовано здійснювати саморозвиток з метою вирішення особистісно значущих завдань [452].

Узагальнюючи вище зазначене, можна стверджувати, що самоорганізація студента педагогічного ЗВО здійснюється з метою самовдосконалення і ґрунтується на таких принципах:

- 1) комплексного підходу до визначення запланованого для виконання обсягу робіт, до вирішення завдань самовдосконалення;
- 2) функціонування (брак інформації регулярно поповнюється оптимальною обробкою даних, що постійно оновлюються);
- 3) зменшення ймовірності утворення непереборних педагогічних утруднень, перешкод та мінімізації їх наслідків;
- 4) вмотивованості та добровільності вибору шляхів проведення комплексу заходів з формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення;
- 5) створення системи раціонального режиму занять, розподілу навчального навантаження та часу на засадах індивідуалізації навчання.

Студентська молодь є мобільною групою, за мету яка вважає засвоєння соціально-професійних ролей на спеціально організованій платформі. Студента необхідно підготувати до виконання таких важливих соціальних функцій як: професійних, культурологічних, громадсько-політичних тощо. При цьому

майбутній учитель має виявити самостійність у вирішенні когнітивних завдань, гнучкість, чіткість [64, с. 30]. Самостійність особистості має значення для формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення, оскільки передбачає наявність у студента умінь ставити цілі та реалізовувати їх самотужки. Розглядаючи самоорганізацію студента, учені останню трактують як сукупність цілей і мотивів саморозвитку, навичок самоконтролю та саморегуляції психічних станів, здібностей до самоаналізу і адекватної самооцінки, що переважно самостійно і цілеспрямовано формується й розвивається в процесі фахової підготовки у вищій школі [22, с. 61]. Розглянемо сутність навчальної та пізнавальної діяльності особистості.

Вивчаючи самоорганізацію навчальної діяльності М. Реунова зауважує, що цей процес передбачає впорядковану, усвідомлену діяльність, що спрямовується цілями та цінностями професійно значимої навчальної роботи, яка здійснюється системою вольових та інтелектуальних дій, адекватних ціннісним орієнтаціям студентів [365]. На інтегративності здатності суб'єкта до навчання наголошує Н. Рибаківа, яка вважає, що самоорганізація втілена в усвідомлюваних особливостях волі, мотивах навчання, у стилі навчальної діяльності, яких набуває суб'єкт в процесі діяльності, що організовується педагогом та відбувається під його керівництвом [366]. На зв'язок самоорганізації, самоуправління та самовдосконалення вказує Я. Устинова, яка визначає самоорганізацію навчальної діяльності як діяльність студента, що спонукається та спрямована цілями самоуправління та самовдосконалення своєї навчальної роботи, що здійснюється за допомогою системи інтелектуальних дій, спрямованих на вирішення завдань самостійної раціональної організації та виконання навчальної праці [467]. Співзвучною є думка О. Тесленкова, який вважає, що професійна самоорганізація майбутніх учителів фізичного виховання є інтегрально-динамічним утворенням, що спрямоване на активне самостворення себе як педагога і втілене в усвідомленні значущості мотивації, набутті професійних знань, сформованості вмій і навичок із самоорганізації,

самовдосконалення та саморозвитку особистісних якостей, успішному плануванні, контролі й коригуванні самостійної навчальної діяльності та реалізовано в упорядкованості професійного зростання [452, с. 159–160]. Дослідники зауважують, що самоорганізації навчальної діяльності притаманний свідомий характер. Цей процес передбачає організацію та цілеспрямовану зміну особистості студента як суб'єкта навчання. У процесі самоорганізації студент формує внутрішню мету, виробляє ставлення до зовнішніх цілей та чинників. Це сприяє визначенню подальшої поведінки під час практичних дій з метою реалізації поставлених цілей [100]. Навчальна діяльність характеризується цілеспрямованістю, упорядкованістю, є сукупністю дій, прийомів, що забезпечують мотиваційну складову цього процесу та активне залучення суб'єктів діяльності до процесу навчання. Така діяльність передбачає визначення викладачем і студентом мети, мотивів, змісту, способів дій, регулювання і контроль за її результатами [126, с. 535].

На зв'язок процесів самовдосконалення та навчальної діяльності вказує І. Зимня, яка стверджує, що навчальна діяльність спрямована на «студента, як її суб'єкта – удосконалення, розвиток, формування його як особистості завдяки усвідомленому, цілеспрямованому присвоєнню ним соціокультурного досвіду в різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної та практичної діяльності. Діяльність майбутніх учителів спрямована на засвоєння глибоких системних знань, опрацювання узагальнених дій та їх адекватного і творчого застосування в різних ситуаціях» [142; 143]. Погоджуємося з Г. Коганом, який описує навчальну діяльність студентів як процес усвідомленої, цілепокладальної, самокерованої діяльності в результаті якого відбувається засвоєння відповідних для цього знань, умінь, способів дії, розв'язуються навчально-пізнавальні завдання [195].

Цінним для нашого дослідження є погляди О. Венгера, який пізнавальну діяльність характеризує як свідоме виявлення активності індивіда, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності, що здійснюється впродовж усього життя, у

всіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків. Метою пізнавальної діяльності є одержання інформації про невідоме для людини, для того, щоб в подальшому встановити зв'язок із відомим та віднайти нові способи, механізми подолання проблем [64, с. 16]. Складний процес пізнання потребує напруженої нервової праці, ефективної розумової діяльності, результатом якої є складання нових планів, аналізу та синтезу інформації [64, с. 17]. Відтак, дослідник акцентує увагу на знаннях, засвоєних студентом шляхом самопізнання, усвідомивши їх та інтеріоризувавши, і які є змістом пізнавальної діяльності. Таким чином, у науковій площині використовуються поняття і «пізнавальна діяльність» і «навчальна діяльність».

Якщо взяти до уваги те, що діяльність майбутнього вчителя має усвідомлений характер та скерована на субмаксимальне засвоєння нового матеріалу, доцільно розглянути самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності студента вищого педагогічного закладу освіти.

Оскільки діяльність майбутнього вчителя спрямована на усвідомлення та максимальне засвоєння навчальної інформації матеріалу, доцільно говорити про самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності студента. Останню описують, пов'язуючи цей конструкт з усвідомленою діяльністю особистості.

І. Гук, зауважує, що підґрунтям такої діяльності є активність та цілеспрямованість, характеризуючи самоорганізацію як уміння майбутнього фахівця організовуватися, усвідомлювати власні мотиви, самостійно складати перспективний план та оптимізувати власну діяльність, бути відповідальним, дещо критично ставитися до своїх професійних дій [100, с. 9–10]. Дослідниця виокремлює декілька компонентів: мотиваційно-цільовий, організаційно-проектувальний, операційно-виконавчий, оцінно-регулятивний, користується психологічним, особистісним та компетентнісним критеріями та показниками ефективності зазначеної діяльності студентів [100, с. 9]. Авторка зауважує, що навчальна та пізнавальна діяльність майбутнього фахівця впливає на його самоорганізацію, має позитивну мотивацію, скерована на формування

особистості студента, ґрунтується на його особистісних якостях. Ефект від навчально-пізнавальної діяльності залежить від субмаксимальних зусиль студента та криється в настановах, вдосконалення та оптимальній активізації вказаної діяльності [100, с. 28]. Необхідно підкреслити, що навчальна діяльність притаманна і студентові, і викладачеві. Аналізуючи пізнавальну діяльність, необхідно звернути увагу на констеляцію психічних процесів. Так, І. Гук [100, с. 13], зауважує, що обробка навчальної інформації залежить від особливостей сприйняття, відчуття, мислення, мовлення, уваги, пам'яті, уяви. Відтак, працездатність, показники уваги, швидкості та точності реакції визначеною мірою забезпечують оптимальність контакту з освітнім середовищем і зумовлені комплексом історично запрограмованих форм поведінки та набутих. При цьому необхідно враховувати і професійну значущість суб'єктивних переживань. Сміслове навантаження майбутнього вчителя включає різне співвідношення перцептивно-образних, предметно-дійових, поняттєвих складових. Відтак, у процесі наочно-образного, наочно-дійового, абстрактного мислення майбутній учитель знаходиться в умовах пошуку алгоритму операцій із самоорганізації. Зміст та складність такої праці залежить від поставлених завдань та особливостей конкретної ситуації.

Треба зауважити, що майбутній учитель має відчувати внутрішню єдність та уявляти цілісність того, що відбувається, орієнтуватися на корисний ефект. Для цього студентові необхідно виокремити проміжні цілі та уявляти кінцевий результат. Шлях до мети має складатися з етапів, на кожному з яких, відбувалася б корекція через самоконтроль, наголошує І. Гук [100, с. 27]. Таким чином, самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя передбачає глибоке усвідомлення шляху пізнання, реалізацію творчої пошукової діяльності для задоволення пізнавальної потреби та інтеріоризацію результатів процесу цілеспрямованого, активного відображення дійсності у свідомості студента.

Ефективність підготовки майбутніх фахівців залежить від сформованих у процесі самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності вмінь і особистісних якостей [100, с. 3].

Учені наголошують на позитивному вирішенні дидактичних завдань (пошук знань, їх усвідомлення; формування і розвиток практичних, інтелектуальних, організаторських, гностичних умінь; закріплення матеріалу; професійних навичок), що окреслюють заклади вищої освіти. П. Підкасистий доводить необхідність систематизації знань, узагальнення досвіду, просуваючись вгору від найнижчого до найвищого рівня становлення фахівця як справжнього професіонала [333, с. 6]. Отже, діяльність студента, як активний процес відображення дійсності, є свідомою і передбачає поетапну пізнавальну активність майбутнього вчителя на шляху до професійного самовдосконалення.

Учені характеризують навчально-пізнавальну діяльність студента як суб'єктне навчання, яка містить, по-перше, – мету і мотиви, а по-друге, – дії і результат (як складові будь-якої діяльності). Діяльність забезпечується орієнтовним (як відбувається здійснення дії), виконавчим (як здійснюються перетворення), контрольним (корекція регуляторних операцій шляхом порівняння взірця з тими подіями, що наразі існують) актами [100, с. 29].

В. Львович стверджує, що самоорганізація є процесом, упродовж якого вдається самостійно сформувати вміння організувати навчальну діяльність, зауважує, що його складовими є цільовизначення, мотивація, рефлексія, корекція [262]. Співзвучною до вищезазначеної думки є позиція О. Камалетдинової, яка виокремлює в структурі самоорганізації навчальної діяльності такі складові як цільовизначення, аналіз ситуації, планування, вольова регуляція і виконання планів, самоконтроль, самооцінка та самокорекція, об'єднує в орієнтувально-цільовий, теоретико-діагностичний, проектувально-конструювальний, технологічний, оцінно-рефлексійний, корегувальний блоки [165]. У дисертації І. Гук, що присвячена вивченню самоорганізації навчальної та пізнавальної діяльності майбутніх фахівців виокремлено декілька компонентів:

1) мотиваційно-цільовий; 2) організаційно-проектувальний; 3) операційно-виконавчий; 4) оцінно-регулятивний. Науковець характеризує перший компонент у контексті вміння уявляти бажаний результат, формувати цілі власної самоорганізації; ефективного комплектування запланованого для виконання обсягу роботи, завдань діяльності; визначення цільового шляху розвитку студентів, усвідомлення суті та змісту цієї діяльності, очікуваного ефекту [100, с. 38]. Другий компонент дає змогу визначити зміст самоорганізації, планувати процедуру самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності і моделювати відповідні процеси [100, с. 41]. Наступний компонент передбачає виконання студентом навчальних завдань, проектів, занять самоосвітою [100, с. 42]. Тобто операційно-виконавчий компонент представлений сукупністю знань та вмінь, необхідних для здійснення самоорганізації майбутніми фахівцями. Їм необхідно оволодіти знаннями з планування, засобів здійснення самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, джерел поповнення інформації, психологічної структури особистості та її якості, фізіологічні та гігієнічні знання, способи самодіагностики і самовиховання, як засоби самовдосконалення особистісних якостей [100, с. 43]. Серед умінь, які необхідні для успішної самоорганізації, виокремлюють навчально-інтелектуальні, навчально-інформаційні, навчально-організаційні, рефлексійно-оцінні вміння. Останній компонент ґрунтується на отриманні зворотної інформації про перебіг та результати навчально-пізнавальної діяльності, забезпечуючи саморегуляцію процесом розвитку самоорганізації з боку студента [100, с. 48].

Досліджуючи самоорганізацію навчально-професійної діяльності студента, учені наголошують, що така діяльність мотивується й спрямовується цілями самоврядування і саморегулювання своєї професійно значущої навчальної роботи, здійснювана системою інтелектуальних дій, спрямованих на розв'язання завдань самостійної раціональної організації та здійснення своєї навчальної праці [211]. Вивчаючи проблему культури самоорганізації

особистості студента, А. Килівник наголошує на тому, що це явище є складним інтегрованим утворенням особистості, що має прояв, по-перше: в усвідомленому ставленні до ефектів власної діяльності; по-друге, у готовності самостійно та результативно її здійснювати; по-третє, в умінні складати перспективний план діяльності та організувати себе; по-четверте, усвідомлювати недоліки власної діяльності та працювати над їх усуненням, удосконалювати риси характеру та здібності для підвищення власного фахового рівня та всебічного розвитку [180, с. 44]. Отже, самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя сприяє формуванню та усвідомленню мети власної діяльності, її плануванню, побудові індивідуальних професійних траєкторій, самокорекції, здійсненню рефлексії.

Отже, учені розглядають самоорганізацію студента в більш широкому та більш вузькому сенсі. Так, у широкому – як самостійну організацію власної діяльності, поведінки студента під час навчання у ЗВО. У вузькому – як упорядковану, свідому відрефлексовану діяльність майбутнього фахівця, яка виявляється в цілеспрямованості, активності, усвідомленій мотивації, спрямована на засвоєння педагогічних цінностей, у результаті чого відбуваються позитивні якісні зміни особистості, засвоєння передового педагогічного досвіду та підвищується результативність всього навчально-виховного процесу. До механізмів самоорганізації належать потреба, мотиви, переживання, самооцінка (внутрішні механізми), спеціально організована діяльність, яка викликана інтересом, заохоченням, навіюванням, наполегливим проханням (зовнішні механізми). Самоорганізація має декілька функцій: раціональний розподіл часу на працю та відпочинок, набуття нових знань та умінь, сприяння творчій роботі, усунення недоліків спілкування, гармонізація особистості, самопрограмування, що забезпечує здійснення власного прогнозу щодо ефективності самовдосконалення майбутнього вчителя, а тому індивідуалізація процесу навчання є засобом оптимізації *самостійної роботи студентів*. У нових умовах функціонування закладів вищої освіти детонатором



самовдосконалення є оптимізація самостійної роботи майбутніх учителів тому, що: по-перше, змінюються пріоритети здобувачів вищої освіти (формування самостійної, активної, відповідальної та творчої особистості, яка є зацікавлена в якісному навчанні), по-друге, підґрунтям технологічного процесу самостійної роботи студентів є навчальні операції та дидактичні умови навчання (форм, методів, дидактичного забезпечення), а індивідуальні особливості студентів нерідко залишаються поза увагою.

У процесі самостійної освітньої діяльності майбутній педагог отримує досвід, результатом якого є активне семантичне орієнтування, що дає змогу студенту відпрацьовувати власні підходи до вирішення проблеми самоосвіти. Цільовий та виконавчий компоненти включають постановку цілі, окреслення низки завдань, планування дій, вибір засобів їх виконання, самоаналіз результатів, корекцію перспектив подальшої діяльності.

У процесі самостійної навчальної діяльності студент оволодіває засобами роботи з навчальною та науковою літературою, розвиває вміння й навички самостійної пізнавальної діяльності, утворює навички систематичного самонавчання. Індивідуальний підхід стимулює вміння поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, застосовувати нові знання під час розв'язку ситуаційних завдань, створює умови самовдосконалення, сучасного усвідомлення власної індивідуальності – здібностей та нахилів, характеру ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів, інтересів, темпів навчання й рівня інтелектуального розвитку, особливостей мотиваційної, емоційної й вольової сфери [173; 197]. Ефективною є така самостійна робота, яка забезпечує високу результативність навчальної діяльності студентів, а це можливе за умови індивідуалізації навчання, що ґрунтується на основі самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю студентів та подолання педагогічних бар'єрів.

Отже, формуючи в студентів готовність до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, необхідно навчити вчасно запобігати,

ефективно долати педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання і деякі доцільно штучно створювати (пізнавальні бар'єри навчальної діяльності студентів), що супроводжують майбутніх учителів в процесі їхньої фахової підготовки. Тому в процесі професійної підготовки майбутній педагог набуває досвіду запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. Педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання забарвлені індивідуальними особливостями особистості, що визначає характер діяльності майбутнього вчителя на шляху до самовдосконалення. Таким чином, зазначені бар'єри, якщо долаються майбутнім учителем, сприяють реалізації потенцій, актуалізують діяльність студента, сприяють самопізнанню, саморозвитку та самореалізації. Якщо бар'єри самоосвіти та самовиховання є непереборними, вони втрачають розвивальну складову, залишають студента на примітивному рівні самореалізації, гальмують процес формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури щодо питання сутності індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів дає змогу зробити такі висновки.

Спираючись на дослідження Р. Артамонової, Б. Бройде, Г. Селевко [388], розглядаємо індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього вчителя з таких позицій: як таку процедуру організації освітнього процесу, що враховує індивідуальні особливості студентів; передбачає підбір, комбінацію та асекурацію засобів, темпу навчання; як низку психолого-педагогічних, організаційно-управлінських та навчально-методичних заходів, що забезпечують індивідуальний підхід до студента; як необхідність перманентних субмаксимальних зусиль особистості та побудову індивідуальних траєкторій як базису процесів самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

Виокремлюємо такі функції індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя: пізнавально-ціннісна (пізнання індивідуальних особливостей особистості, формування пізнавальних потреб, ціннісних орієнтацій на процес самовдосконалення, стимулювання та розвиток

пізнавальних інтересів); соціально-превентивна (здатність долати межу «необхідності» в знаннях сьогодні та працювати на перспективу, уміння брати відповідальність за збереження та розвиток наукових надбань суспільства, на природничо-науковій основі систематизувати знання з особливостей функціонування організму в різних вікових групах, передбачати та враховувати потенційні небезпеки освітнього середовища, оцінювати ризики, що з певною ймовірністю можуть виникати в педагогічному просторі); професійно-орієнтаційна (індивідуальне самовизначення, систематична робота з поглиблення професійних знань, свідомий вибір засобів самовдосконалення); розвивальна (розвиток індивідуальності, творчого потенціалу особистості).

Процес індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає створення індивідуалізованого освітнього середовища, оскільки формування особистісної сфери майбутнього спеціаліста відбувається під впливом специфічних професійних умов. Індивідуалізоване освітнє середовище характеризуємо як складну динамічну систему, що каталізує самоактуалізацію особистості майбутнього фахівця та забезпечує взаємодію учасників педагогічного процесу на основі індивідуального підходу.

Процес індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів передбачає створення індивідуалізованого освітнього середовища, оскільки формування особистісної сфери майбутнього фахівця відбувається під впливом специфічних професійних умов. «Індивідуалізоване освітнє середовище» охарактеризуємо як складну динамічну систему, що каталізує самоактуалізацію особистості майбутнього фахівця та забезпечує взаємодію учасників педагогічного процесу на основі індивідуального підходу.

У результаті аналізу наукової літератури з порушеної проблеми встановлено, що індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього вчителя розглядають як організацію навчального процесу, що передбачає добір засобів, темпу навчання, враховуючи індивідуальні особливості особистості та як низку заходів, що забезпечують індивідуальний підхід до студента педагогічного ЗВО

[501]. Індивідуалізація професійної підготовки передбачає створення індивідуалізованого освітнього середовища, сприяє формуванню системи установок, що орієнтують студента на постійне самовдосконалення. Пріоритетною складовою самовдосконалення майбутнього вчителя є його саморозвиток на основі розгортання індивідуальності студента. Саморозвиток майбутнього вчителя є його свідомою активною цілеспрямованою діяльністю, що передбачає розкриття його індивідуальності, прогресивний рух на шляху до самореалізації та професійного самовдосконалення. Готовність до самовдосконалення є обов'язковим атрибутом професійного становлення вчителя.

### **2.3 Індивідуалізація професійної підготовки як основа формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення**

Запит суспільства в професійному, особистісному та життєвому самовизначенні фахівців та їх конкурентоспроможності на ринку праці, орієнтації на постійний розвиток вимагають перегляду ідей індивідуалізації, її сутності та можливостей у забезпеченні формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Одним із принципів професійної підготовки майбутніх учителів в процесі індивідуалізації є засвоєння знань через власну активну діяльність, яка здійснюється в індивідуальному темпі, з урахуванням особистісних характеристик, показників їхніх навчальних досягнень. Процес засвоєння знань має бути вмотивованим. Таким чином, індивідуалізація передбачає активність особистості, що ініціює інтенсифікацію цілеспрямованості, вмотивованості, формування потреби в самовдосконаленні. Активність здатна змінювати внутрішню програму людини, її індивідуальний професійний шлях, що потребує затрат енергії, посиленої діяльності, концентрації зусиль, небайдужої

позиції. Отже, активність передбачає розвиток особистості. Готовність майбутніх учителів до самовдосконалення виявляється в усвідомленій, значущій і відповідальній активності і передбачає самоосвітню діяльність, самовиховання та саморозвиток.

У межах нашого дослідження виходимо з того, що «індивідуалізація професійної підготовки» – це така форма взаємозв'язку елементів освітнього процесу, що ґрунтується: на доборі заходів, спрямованих на поліпшення професійної підготовки майбутнього фахівця, засобів та темпу засвоювати та узагальнювати нову інформацію, враховуючи індивідуальні особливості студентів; низка навчальних і методичних заходів, що забезпечують індивідуальний підхід (Г. Селевко, Б. Бройде, Р. Артамонова) [388].

Індивідуалізація є категорією, що покликана підвищити ефективність формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Зміст дефініції «індивідуалізація» полягає в тому, що зміни освітнього процесу націлені на забезпечення найвідповідніших сучасним реаліям умов для успішної діяльності майбутнього фахівця, необхідності добору методів, прийомів та форм педагогічного впливу, враховуючи ціннісні орієнтації студента та його індивідуальні особливості. Індивідуалізація стимулює активне відображення у свідомості студента сутності об'єктивної дійсності, його пізнавальну діяльність, підтримує стійкий інтерес до навчання та спонукає до пошуку актуального матеріалу, наукової діяльності, є порухом до виникнення поміркованих нових уявлень, творчого вдосконалення. Індивідуалізація, як організація процесу навчання в системі ЗВО, здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, а саме: розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самоосвіти, самовиховання, самоконтролю, що сприяє швидкому засвоєнню нової інформації, критичному аналізу та синтезу отриманої інформації, креативному мисленню.

Сьогодні в будь-якій галузі, зокрема в педагогічній, набуває посиленого значення так званий «людського» чинника, тобто індивідуальні можливості, що

криються, у першу чергу, у природних особливостях людини: по-перше, у властивостях і типі нервової системи, по-друге, у психічних пізнавальних процесах (сприйнятті, пам'яті, мисленні) та в психічних характеристиках особистості (особливостях характеру, темпераменту, швидкості реакції). Значущим важелем удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя є індивідуалізація навчання, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів в процесі їх професійної підготовки в педагогічних ЗВО. Вказані особливості дають змогу викладачу виявляти як вроджені властивості студентів, так і набуті впродовж життя та передбачати розвиток педагогічної ситуації на занятті. Зважаючи на індивідуальні особливості студентів викладач ЗВО має вибирати відповідні форми, методи, засоби, удосконалювати методики навчання.

Фундаментальні основи оновлення вищої педагогічної освіти, розроблення теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців відображено в працях багатьох учених [1; 9; 10; 68; 84; 98; 118; 131; 141; 163; 191; 212; 276; 291; 307; 332; 379; 386; 439; 440; 441; 445; 483; 484; 486; 493; 494; 497; 500; 501; 503-505; 510; 512; 520; 534; 563].

Науковці зауважують, що професійна підготовка фахівців орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію особистості, формування поколінь, які навчаються впродовж життя, розвивають цінності громадянського суспільства, сприяють консолідації української нації та її інтеграції в європейський та світовий простір [28; 311]. Дослідники вважають, що професійна підготовка є засобом засвоєння систем цінностей суспільства як моделі створення гармонійного супроводу людини суспільним світом відповідно до об'єктивних реалій буття, розвитку уявлень про самовідображення та самооцінку можливостей; створює можливості адекватного пристосування до мінливих умов освітнього середовища. Крім того, наголошують, що професійна підготовка тісно пов'язана з якісним

переходом на більш високий рівень професіоналізації. Останню визначають як оволодіння ґрунтовними, фундаментальними знаннями та практичними вміннями й навичками; високий рівень культури професійної діяльності; набуття відповідної компетентності; самореалізації; набуття особистістю вмінь самовдосконалення, ефективної виробничої життєдіяльності та реалізації їх у професії [28; 92; 93; 132; 200; 358; 450; 466; 541 та інші].

Психологи наголошують, що професіоналізація майбутнього фахівця визначається здатністю застосовувати здібності та набуті знання, вміння та досвід у сфері вибраної професії – набуття цих якостей відбувається в процесі предметної, реальної, змістової, творчої навчальної діяльності, яка має самостійний характер, свідомо і цілеспрямовано виконується людиною в умовах спільної діяльності та взаємодії суб'єктів [372, с. 46]. Тому психологічний аспект дослідження професійної підготовки фахівців відбиває процес розвитку особистості в діяльнісному набутті професійної компетенції, необхідної для майбутньої професійної діяльності [256]. Будь-яка зовнішня дія опосередковується особистісними процесами суб'єкта учіння (інтеріоризація), а внутрішній процес учіння певним чином виявляється ззовні (екстеріоризація). Ці поняття генетично споріднені, оскільки зовнішня форма будь-якої предметної діяльності виступає вихідною, спонукальною, а внутрішня формується в процесі інтеріоризації зовнішньої предметної діяльності, яка є провідною упродовж певного періоду [256].

М. Згуровський [66] зазначає, що здатність зберігати визнану функціональність організації, підтримувати цілісність сукупності методологічних засобів задля підготовки та реалізації професійних рішень з приводу актуальних питань, визначають шляхи оновлення змісту професійної підготовки, структури її організації, розвитку та управління, активізацію пізнавальної діяльності майбутнього фахівця, розуміння ним важливості володіння іноземними мовами, новими інформаційними технологіями тощо. Дослідник переконує, що активне впровадження креативних методик,

поєднання фундаментальних та практичних досліджень, застосування правила не «відтвори», а «створи». При цьому знання є інноваційною базою освітнього процесу і тісно поєднані з уміннями: компонент «знання» визначає компонент «вміння». Важливими в цьому процесі є й міждисциплінарні та мультидисциплінарні програми, орієнтовані на розв'язання складних професійних проблем [66, с. 43].

Проблема професійної підготовки майбутнього фахівця є актуальною, оскільки, як вказує О. Ажиппо, «індивідуалізація навчання студентів, насамперед, передбачає інтенсифікацію пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на сучасних методах і технологіях навчання (проблемному, комп'ютерному цикловому та інших), які дають можливість студентам не тільки за короткий термін одержати необхідні професійні знання, уміння і навички, а й успішно поєднувати навчання у ЗВО з іншими видами діяльності» [6, с. 511–512].

Н. Белікова слушно зауважує, що підготовка конкурентоспроможного фахівця, який би був професіоналом у своїй справі та компетентним в суміжних галузях має постійно підвищувати власний рівень професіоналізму, бути соціально мобільним [43, с. 13]. Професійна ж підготовка є складною динамічною системою, що інтегрує визначені структурно і функціонально взаємопов'язані і взаємодіючі компоненти, що відображають специфіку освітнього процесу, результатом якого є готовність особистості до професійної діяльності.

Серед базових компонентів системи професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО науковці традиційно виділяють такі: цільовий, концептуальний, змістовий, організаційно-діяльнісний та діагностично-оцінювальний. Науковець наголошує, що зазначені компоненти системи професійної підготовки розглядаються в контексті процесу формування готовності (навчання), натомість кожен із цих компонентів є підсистемою, що реалізує результат (професійну готовність) [43].



В. Сластьонін визначає поняття «професійна підготовка» як динамічний процес, метою якого є формування професійної готовності, що передбачає: психологічну готовність – сформовану спрямованість на діяльність, установку на роботу; науково-теоретичну готовність – наявність певного обсягу педагогічних, психологічних і соціальних знань, необхідних для компетентної професійної діяльності; практичну готовність – наявність сформованих професійних умінь та навичок; психофізіологічну готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю та сформованість професійно-значущих особистісних якостей; фізичну готовність – відповідність стану здоров'я й фізичного розвитку вимогам професійної діяльності, працездатності [409, с. 266]. Погоджуємося, що підготовка є процесом, результатом якого є готовність [411].

Диференційовано підходить до вивчення поняття «готовність» і «підготовленість» О. Полозенко. Автор трактує поняття «підготовленість» як наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, які дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання і виконувати функціональні обов'язки; а поняття «готовність» – як стан мобілізації всіх психофізіологічних ресурсів людини, які забезпечують ефективне виконання певної діяльності [341, с. 175]. Відтак, високої підготовленості на певний момент часу може забезпечити готовність до виконання фахівцем своїх професійних обов'язків.

У загальній теорії діяльності поняття «підготовленість» розглядається науковцями переважно як наявність знань, умінь та навичок, необхідних для успішної реалізації певної діяльності; у контексті професійної діяльності – як наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, які дають змогу ефективно вирішувати професійні завдання і виконувати певні функції. Натомість, зауважує автор, поняття «готовність» є амбівалентним (неоднозначним, двоїтим).

С. Максименко стверджує, що готовність є цілеспрямованим вираженням

особистості, що містить її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки [267, с. 70]. Т. Бережинська трактує готовність як стійке цілісне інтегративне утворення особистості, що забезпечує її залучення до підготовки та реалізації кожного етапу професійної діяльності [34, с. 137].

О. Лугова, розглядаючи готовність як інтегративне соціально-психологічне й особистісне утворення, характеризує її як особливий психічний стан (проміжний між психічними процесами і властивостями особистості, що визначається внутрішнім налаштуванням на певну поведінку, установкою на активні і доцільні дії та охоплює пізнавальний, емоційний, мотиваційний і вольовий компоненти). З іншого боку, авторка визначає готовність як професійно значущу якість особистості (позитивне ставлення до діяльності, яке визначається достатньо стійкими мотивами діяльності; адекватність вимог професійної діяльності до рис характеру; необхідні знання, уміння і навички; стійкі професійно важливі особливості процесів відображення і мислення) [258, с. 67–68]. У вивченні сутності готовності до професійної діяльності на особливу увагу заслуговує думка Н. Антонової [17], яка зауважує, що готовність належить до психічної категорії та є цілісним утворенням. Наявність цієї готовності має прояв в усвідомленні та інтеріоризації у свідомості процесу професійної діяльності, виявляється на особистісному та психофізіологічному рівнях. Перший представлений системою професійно-важливих якостей та здібностей, а другий рівень – як психічний стан (упевненості, налаштованості, змобілізованості). Варто відмітити й ціннісно-смысловий рівень, оскільки віддзеркалює особистісне, ціннісне ставлення і до себе, і до професії [17, с. 34]. Дослідниця вважає, що психологічною основою готовності до професійної діяльності є професійна зрілість, яку розглядає як «специфічне особистісне новоутворення, що відображує рівень професійного розвитку людини і виявляється в прагненні і здатності до самовизначення і самореалізації засобами суспільно-корисної діяльності в певній галузі виробництва

матеріальних чи духовних благ (тобто в певній професійній сфері)» [17, с. 35].

Науковці визначають готовність як:

- передстартову активізацію психічних функцій (М. Левітов) [245, с. 244];
- як своєрідний психічний стан особистості, що характеризується впевненістю у своїх силах, оптимальним рівнем збудження, стійкістю, усвідомленою мотивацією, прагненням досягти поставленої мети (А. Пуні) [356, с. 12];

- як умову успішного виконання діяльності, вибірково прогнозувальну активність, що налаштовує організм, особистість у цілому на майбутню діяльність (О. Карпенко) [171, с. 285].

В. Семиченко характеризує готовність до професійної діяльності як «психічний стан і виокремлює такі її види:

1) операційну – термінову передстартову активізацію людини, її включення в діяльність з необхідним рівнем активності;

2) функціональну – усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш імовірних способів діяльності;

3) особистісну – як пролонговану високу активність людини при задіянні в трудовий процес, прогнозування необхідності і розподілу в часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, необхідних для виконання певної діяльності, оцінку ймовірності життєвих досягнень через діяльність [395, с. 90–92].

О. Лугова зазначає, що підготовка до професії передбачає формування готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки [258, с. 67]. Отже, поняття «підготовка» і «готовність» є взаємопов'язаними, взаємозалежними, взаємозумовленими.

Зважаючи на те, що підготовка майбутніх учителів у ЗВО передбачає підготовку до професійної діяльності, доцільним є з'ясування сутності цих понять.

У словнику С. Ожегова поняття «діяльність» трактується як заняття, праця [320, с. 133]; як праця, систематичне застосування своїх сил у певній галузі (Т. Тищенко [454]. У Великому психологічному словникові за ред. Б. Мещерякова, В. Зінченко подано трактування поняття «діяльність» як активну взаємодію з довкіллям, в процесі якої жива істота виступає як суб'єкт і задовольняє таким чином свої потреби [285, с. 135].

Отже, професійна діяльність у загальному контексті розглядається як діяльність людини відповідно до вимог професії, а категорію «професійна діяльність» необхідно досліджувати в сукупності з середовищем оточення людини і з появою нових видів діяльності. Нині професійна діяльність характеризується не стільки сукупністю функцій, що виконуються, скільки типом організації, що містить ставлення суб'єкта до діяльності і ставлення працівників один до одного при взаємному обміні досвідом діяльності. У цьому контексті науковці розглядають декілька аспектів прояву активності людини в професійній діяльності: 1) пов'язаний з функціонуванням людини в технологічному процесі і характеризує його діяльність як реалізацію певних функцій; 2) зумовлений функціонуванням людини в системі професійних взаємин і характеризується станом дисципліни, рівнем бережливості до предметів і засобів діяльності; 3) відображає функціонування суб'єктивно регульовального механізму діяльності і характеризується співвідношенням різних мотивів діяльності, системою ціннісних орієнтацій, спрямованістю потреб і інтересів. Науковці зауважують, що найвища ефективність професійної діяльності досягається тоді, коли діяльність справді стає внутрішньою потребою людини, основним способом реалізації її здібностей.

О. Ангеловський зазначає, що професійна діяльність – це складне, внутрішньо структуроване багатоаспектне явище, що містить такі компоненти: економічний, соціологічний, психологічний та етичний. Автор переконує, що «професійна діяльність більше ніж будь-який вид діяльності залучає до себе всю особистість, яка є одночасно і продуктом, і регулятором діяльності» [12,

с. 310]. На думку дослідників, майбутній фахівець – це особистість, яка цілеспрямовано здобуває кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі навчання, спрямованого на підготовку до подальшої професійної діяльності [12].

В. Серіков характеризує майбутнього фахівця як особистість студента, який упродовж періоду навчання у ЗВО оволодіває системою професійних компетентностей, що відображають не лише ступінь засвоєння знань, умінь та навичок у певній сфері професійної діяльності, але й особистісні якості, які відображають уміння людини жити, а в майбутньому допоможуть ефективно діяти в суспільстві [401, с. 9]. У. Сундетова та А. Баймурзін зазначають, що майбутній фахівець є носієм нової парадигми, активним транслятором норм, цінностей, зразків поведінки, мислення та діяльності, які було закладено в нього у ЗВО [430, с. 33].

Аналіз наукової літератури показав, що вчені виділяють функціональну готовність як психічний стан функціонування особистості та особистісну – як інтегративне динамічне утворення особистості, яке містить загальну готовність – стійку характеристику особистості, що є передумовою успішної діяльності, і ситуативну – психофізіологічний стан, який відповідає умовам виконання діяльності в конкретній ситуації.

На думку Л. Іванової, готовність до діяльності містить такі рівні: функціональний (передстартова активізація психічних функцій, змобілізованість необхідних психофізичних ресурсів особистості для результативного виконання діяльності); особистісний (прояв індивідуальних якостей особистості, зумовлений характером майбутньої діяльності); особистісно-діяльнісний (цілісний прояв усіх сторін особистості, що дає змогу ефективно реалізувати професійні функції) [151, с. 20].

В. Семиченко [396] пропонує такий конструкт функціональної сукупності елементів педагогічної діяльності: термінальні функції-цілі, інструментальні функції-засоби, функції-прийоми. Перші включають розвивальну, виховну та

навчальну функції, тоді як до складу інших належать мотиваційно-стимулювальні, прогностичні функції, діагностичні, інформаційні, комунікативні, ілюстративні, науково-дослідницькі. Термінальні відображають сутнісні завдання (стратегічного характеру) професійно-педагогічної діяльності, а інструментальні функціонують як сукупність завдань, що сприяють перетворенню реальних цілей педагогічної діяльності на процес взаємозв'язку та взаємодії викладача і студента. Функції-прийоми виконують управлінську, методичну, констатувальну та корегувальну функції [397].

У структурі готовності, як професійно значущої якості особистості, М. Д'яченко та Л. Кандилович характеризують її як сукупність мотиваційного, орієнтаційного, операційного, оцінного компонентів. Перший характеризується відповідальним ставленням до професії. Другий відображає необхідні обставини та особливості професійних обов'язків. У третьому прописані компетентності, прийоми професійної діяльності, особливості процесів аналізу і синтезу, розвитку здібностей. Четвертим передбачені вміння керувати діями, власною поведінкою (самоконтроль), а п'ятим – адекватна самооцінка, відповідність професійним взірцям [123, с. 337].

А. Деркач розглядає готовність до професійної діяльності як цілісний прояв багатогранності особистості, що містить мотиваційні, пізнавальні й емоційні компоненти, які характеризують систему мотивів, установку, особистісні якості, знання, вміння, навички, ставлення до вибраної професії [109, с. 125].

Л. Лежніна характеризує готовність до професійної діяльності як ступеневе багаторівневе утворення зі складною структурою, утвореною суб'єктивним і об'єктивним рівнями, відповідними їм видами (психологічна, спеціальна), підвидами (особистісна, мотиваційна, когнітивна та теоретична, практична), компонентами (орієнтаційний, мотиваційний, особистісний, операційний), які є вихідними структурними складовими готовності, що пов'язують її види і підвиди в цілісну систему [240, с. 39]. Дослідниця описала

нерівномірність, хвильовий характер (гетерохронність) становлення структурних компонентів, що визначає поетапний характер формування готовності: в процесі формування готовності до вибору професії і до навчально-професійної діяльності з оволодіння нею на етапі до вступу до вишу закладається основний зміст мотиваційного й орієнтаційного компонентів готовності; в процесі розвитку готовності до виконання діяльності на етапі, коли студент навчається у виші, формується операційний компонент, а також забезпечується розвиток перших двох компонентів; особистісний компонент готовності підлягає необхідному розвитку і корекції впродовж обох етапів професіоналізації [240, с. 39].

У контексті нашого дослідження важливими є напрацювання С. Шмельової, яка виокремлює такі компоненти структури готовності майбутнього конкурентоспроможного фахівця:

1. Організаційно-діяльнісний, який передбачає знання випускником своїх індивідуальних особливостей та рис характеру; вміння визначити навчальну мету в певній галузі знань або діяльності, скласти план її досягнення та виконання, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей, отримати й усвідомити результат своєї діяльності; наявність навичок самоорганізації; володіння методами рефлексійного мислення.

2. Креативний, який заснований на ініціативності, винахідливості, неординарності, наявності досвіду реалізації своїх творчих здібностей при виконанні і захисті наукових праць, участі в конкурсах, семінарах тощо.

3. Когнітивний, до складу якого входять: інтелектуальні якості (ерудованість, логічність мислення, «коефіцієнт інтелекту»); нестандартність мислення; володіння базовими знаннями, вміннями та навичками; орієнтація у фундаментальних проблемах наук, що вивчаються.

4. Гностичний, який опирається на глибокі, точні, різнобічні знання у вибраній сфері, широку економічну, юридичну, лінгвістичну (знання рідної та іноземних мов), філософську і психологічну підготовку, а також на прагнення

до систематичного саморозвитку та самовдосконалення.

5. Дієво-практичний, який містить наявність умінь оптимально використовувати професійні знання, спілкуватися, володіти комп'ютерними і інформаційними технологіями, свідомо ставити і досягати вирішення завдань.

6. Психофізіологічний, заснований на міцному здоров'ї (працездатність), психологічній стійкості та адаптаційній мобільності [576, с. 17].

Отже, ми вважаємо що *професійна підготовка майбутнього фахівця* ґрунтується на особистісній парадигмі педагогічної діяльності і є складною динамічною системою, котра поєднує відносно самостійні, але взаємозалежні і взаємозумовлені підсистеми підготовки: цільову, концептуально-стратегічну, організаційно-проектувальну, процесуально-технологічну, контрольну-оцінну, кожна з них виконує специфічні завдання. Професійна підготовка майбутнього фахівця передбачає цілісне вираження всіх підструктур особистості.

*Готовність до професійної діяльності* – це динамічне, інтегроване утворення особистості майбутнього вчителя, спрямоване на професійне самовдосконалення та самореалізацію; результат його підготовки, що ґрунтується на формуванні мотивів у професійному самовдосконаленні, на засадах теоретичних знань та практичних умінь самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, запобігання та подолання педагогічних бар'єрів; особистісних якостей (цілеспрямованість, самостійність, педагогічна тренуваність), рефлексії та самооцінки.

На нашу думку, формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності відбувається в процесі індивідуалізації. Розглянемо більш детально значення індивідуалізації у формуванні готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Проблемам індивідуалізації в освіті присвячено роботи А. Алексюка [10]. У працях О. Пехоти [331], І. Унт [465] висвітлено професійну індивідуальність майбутнього вчителя. Проблемам зв'язку індивідуальності й професії присвячені роботи М. Акімової [7].



Індивідуальні відмінності проаналізовано О. Батуєвим [32], Н. Даніловою [105].

Фундаментальні ідеї теорії інтегральної індивідуальності розвинуто В. Мерліним [281]. Психофізіологічні основи індивідуальності поповнено науковими доробками Т. Ратанової [362].

Стратегію розвитку національної системи освіти спрямовано на розвиток людського потенціалу, особистісного й професійного розвитку громадян. *Стратегія* передбачає визначення пріоритетних, головних напрямів розвитку освіти та здійснення керівництва ними. *Тактика* передбачає підготовку та організацію заходів, підпорядкованих стратегії, для досягнення мети. *Однією з тактик реалізації стратегії розвитку особистісного потенціалу є індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки передбачає вибір форм, методів, засобів підвищення ефективності всього навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів навчального процесу.* Крім того, процес навчання набуває для студентів особистісного значення і ґрунтується на основі індивідуальних програм.

Підтримуючи думку С. Мелікової, ми розглядаємо *індивідуалізацію процесу навчання в системі педагогічного ЗВО як таку організацію навчального процесу, у межах якої здійснюється врахування індивідуальних особливостей студентів (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулюються засоби, способи, прийоми й темп навчання (здійснюється залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання), створюються умови для особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя* [279, с. 7]. Ми погоджуємося з визначенням науковця, але вважаємо, що спектр індивідуальних особливостей залежить від *природовідповідності*. Наукове обґрунтування принципу природовідповідності належить великому чеському мислителю-гуманісту Я. А. Коменському [199]. Цей принцип він розробляв на засадах сенсуалізму в працях «Велика дидактика», «Закони добре організованої

школи», «Лабіринт світу і рай серця» та ін. [199]. Учений розробив гармонійну науково-педагогічну систему, яка враховує особливості природного розвитку дітей і сприяє цьому розвитку. Обґрунтовуючи цей принцип, Я. А. Коменський підпорядковував весь навчально-виховний процес законам розвитку природи, а також людини як свідомої частини цієї природи. К. Ушинський дотримувався дещо інших поглядів, ніж Я.А. Коменський і Ж.-Ж.Руссо. Ж.-Ж.Руссо вимагав організувати все навчання, виходячи з природи дитини [199].

Природовідповідність навчання К. Ушинський розумів як відповідність його загальному рівню психофізичного стану дітей. К. Ушинський був першим педагогом, хто ідентифікував «природу дитини» як її морфологію і фізіологію [15, с. 5].

У наш час основою «природи» людини вважають її генотип – сукупність усіх генів організму, які зумовлюють спадкові властивості. У процесі навчання й виховання необхідно враховувати встановлений генетиками факт, що кожна людина – унікальність, яка формується в результаті генотипу в процесі індивідуального розвитку при взаємодії з чинниками середовища [15, с. 6]. Учені наголошують, що поведінка є генетично зумовленою. Поведінка включає контрольовані генотипом процеси, які дають індивідам можливість відчувати зовнішній світ, стан свого тіла і відповідно реагувати на дію зовнішніх і внутрішніх чинників, змінювати свою активність. Індивідуально набуті моделі поведінки забезпечують реалізацію природженої генотипної стратегії і зумовлюють можливість для імпровізації при несподіваних змінах у зовнішньому середовищі. Так, учені [15, с. 159–165] описують генетичну детермінанту навчання, а також ген алкоголізму, ген авантюризму, ген агресивності, ген жорстокості, ген гіперкінетичності, ген адреналінової залежності тощо. Проте людина може змінити свою поведінку, а отже, долю, якщо підходитиме до своїх думок, слів, поведінки свідомо. Задля цього необхідно розвивати внутрішній світ і забезпечити їй мотивацію ззовні. Отже,

необхідним є пошук прийомів, методів і форм педагогічного впливу на особистість з урахуванням її індивідуальної природовідповідності.

Процес індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки забезпечується варіативними можливостями професійної підготовки. Він має бути орієнтованим на становлення індивідуальності та формування *індивідуально-професійного стилю* майбутнього фахівця, оскільки, індивідуальність педагога зумовлено синтезом індивідуальних особливостей, зокрема особистісних, та рівнем професійної компетентності. Індивідуалізація професійної підготовки передбачає індивідуальний освітній маршрут.

Аналіз наукової літератури дає змогу виокремити зовнішній та внутрішній компоненти індивідуалізації (Т. Бурлакова) [55]. Прояв першого виявляється в тому, що внутрішня активність студента під час оволодіння професією відсутня. Зовнішня індивідуалізація здійснюється на основі змісту навчання, організації навчального процесу. При цьому враховуються індивідуальні особливості студента, але цього недостатньо для розроблення індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуального освітнього маршруту, створення власної моделі пізнання. До сприятливих умов виникнення внутрішньої індивідуалізації необхідно віднести вибір студентом джерел інформації, спрямованість пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з урахуванням індивідуальних особливостей кожного. Можливість здійснювати вибір, відчувати відповідальність за виконання роботи, усвідомлення своєї індивідуальності, самоактуалізація студента, довіра з боку викладачів є підґрунтям для виникнення внутрішньої індивідуалізації, що, у свою чергу, закріплює мотивацію до поглиблення професійних знань. Усвідомлення власної індивідуальності, відмінності від інших, перспектив професійної діяльності, можливості порівнювати власну навчальну діяльність з іншими, вибір персонального шляху реалізації особистісного потенціалу майбутнього педагога сприяє виникненню внутрішньої індивідуалізації. Остання має прояв у якісних перетвореннях внутрішнього світу студента, розширенні кола його

професійних інтересів, виборі індивідуальної тактики, стратегії поведінки, що відбивається на індивідуальному стилі навчальної діяльності, якості професійно-педагогічної підготовки.

Таким чином, індивідуалізація професійної підготовки студентів педагогічного ЗВО передбачає наявність взаємопов'язаних між собою компонентів – як зовнішнього, так і внутрішнього.

У контексті нашого дослідження необхідно висвітлити проблему врахування індивідуальних особливостей студентів в процесі їхньої професійної підготовки в педагогічних ЗВО.

Під урахуванням індивідуальних особливостей ми розуміємо цілеспрямоване адаптування форм, методів, засобів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей (як вроджених, так і набутих) студентів з метою підвищення ефективності навчального процесу. Науковці описують людину як індивідуальність, яка характеризується сукупністю індивідуальних особливостей, що надають їй своєрідності, неповторності, унікальності [362, с. 5].

За Т. Ратановою, [362] в індивідуальності виокремлюють два рівні:

- фізіологічний рівень поділяється на біохімічний, соматичний, нейрофізіологічний рівні;
- психологічний – на особистісний та рівень соціального статусу. Кожний з цих рівнів може мати свої підрозділи та компоненти.

Уважаємо за доцільне розпочати розгляд індивідуальності з позицій психофізіології, оскільки остання покликана досліджувати глибинні основи психічної діяльності й поведінки людини, фізіологічні закономірності та механізми життєдіяльності, розвитку, навчання і праці людини. Головним завданням психофізіології є пояснення причин психічних явищ шляхом розкриття нейрофізіологічних механізмів, що є їх основою. Загальна психофізіологія нараховує декілька галузей дослідження: сенсорної, психофізіології мовлення й мислення, пам'яті, уваги, мотиваційно-емоційної,

довільних дій, поведінки, навчання. Диференційна психофізіологія досліджує індивідуальні психофізіологічні відмінності між людьми, тобто вивчає залежність індивідуальних особливостей психіки й поведінки від індивідуальних показників у діяльності мозку. Отже, диференційна психофізіологія має прикладне значення для практики навчання й виховання, зокрема, для індивідуалізації професійної підготовки студентів у педагогічних ЗВО.

Психічна діяльність людини за фізіологічною складовою є вищою нервовою діяльністю. Нейрофізіологічні процеси вищої нервової діяльності є основою психічної діяльності людини. Основними поняттями вищої нервової діяльності є нервові процеси збудження та гальмування, тимчасовий зв'язок, умовний (набутий упродовж життя) рефлекс. Вища нервова діяльність є аналітико-синтетичною діяльністю, на основі якої відбувається диференціація та інтеграція подразників. Умовно-рефлекторні процеси вищої нервової діяльності є нейрофізіологічним підґрунтям пізнавальної діяльності людини, відображенням властивостей об'єктивної дійсності в системі їх взаємозв'язків та відносин. Вища нервова діяльність (ВНД) людини є сукупністю як вроджених, так і набутих рефлексів, що забезпечує адекватний контакт організму із навколишнім середовищем. Ця діяльність характеризується вродженими анатомо-фізіологічними особливостями нервової системи, що відбиваються на формуванні індивідуальних форм поведінки, своєрідності характеру і має свою типологію. Тип ВНД – вроджена особливість організму, але не є сталою, ця характеристика здатна розвиватися.

Дослідженнями Б. Теплова, В. Небиліцина було доведено необхідність встановлення зв'язку властивостей нервової системи з динамічними особливостями поведінки, оцінки властивості як комплексу корелювальних проявів, визнання однакової цінності полярних властивостей нервової системи, оскільки останні мають свої недоліки та переваги [362, с. 20]. Б. Теплов підкреслював, що різні полюси нервової системи: сила-слабкість, рухливість-

інертність – це різні засоби врівноваження індивідів з навколишнім середовищем. Недоліками слабкої нервової системи вважають низьку межу працездатності, а перевагами – високу реактивність та чутливість. Недоліки сильної нервової системи вбачають у низькій збудливості, малій чутливості до подразників, зокрема до педагогічних впливів, а переваги – у високій працездатності, витривалості, емоційній стійкості до стресорів. У представників з сильною нервовою системою втома розвивається швидше під час одноманітної, монотонної роботи, що пояснюється недостатньою кількістю зовнішніх подразнень та повторенням аферентних сигналів. У людей з слабкою нервовою системою більш швидкий розвиток втоми спостерігається в результаті виконання напруженої розумової діяльності. Повторюваність одноманітних сигналів у меншій мірі викликає стан монотонності в осіб зі слабкою нервовою системою, що пояснюється її високою чутливістю. Важливими є швидкісні характеристики роботи нервової системи – рухливості, лабільності, оскільки вони задають темп реагування на зміни, модифікації в навколишньому середовищі. Негативним проявом цього явища є нестійкість зв'язків та їх систем. Іншим полюсом швидкісних характеристик є інертність, яка є нейрофізіологічно зумовленою. Власники такої характеристики занадто повільно звикають до нової ситуації, працюють повільно. Разом з тим, інертність не можна вважати негативною, оскільки в ній криються можливості більшої міцності зв'язків та їх систем. Інертні люди неконфліктні, наполегливі в досягненні мети, організовані, послідовні, дисципліновані, витривалі до фізичних та розумових навантажень. Викладач має враховувати ці особливості у своїй роботі зі студентами і не наполягати на швидкому темпі, не пропонувати за обмежений проміжок часу засвоювати значний обсяг складної інформації, не очікувати миттєвої відповіді на несподіване запитання, оскільки для студента з інертним показником швидкісної характеристики необхідний час для осмислення інформації.

Особливості типу нервової системи, його властивостей мають прояв у

розумовій, навчальній, професійній сфері діяльності, у спілкуванні між людьми, у тому, як долаються труднощі та перешкоди. При цьому, наголошують науковці, треба пам'ятати про те, що кожний тип нервової системи, будь-яка властивість нервової системи має позитивні та негативні сторони. За Б. Тепловим, кожна людина може мати високі соціальні досягнення при будь-якому типі нервової системи, тому що кожна властивість нервової системи має і недоліки, і переваги, що мають прояв у навчальній, трудовій, професійній діяльності та в поведінці людини [362, с. 28]. Викладач ЗВО покликаний виявити ці переваги і недоліки та врахувати у своїй професійній діяльності задля підвищення ефективності всього навчального процесу.

В. Мерлін, Є. Клімов особливу увагу приділяють індивідуальному стилю трудової діяльності. Під індивідуальним стилем учені розуміють закономірно організовану систему операцій діяльності, їх тонку координацію, послідовність, компенсацію, пристосування, яка тісно пов'язана з певними нейродинамічними і психодинамічними властивостями та є найбільш ефективною для досягнення об'єктивно цінного результату. Отже, вважають автори, особливості типу нервової системи виявляються у своєрідності, індивідуальності засобів, а не в ефективності діяльності. Так, В. Мерлін вважає, що існують професії, до яких люди з певними властивостями темпераменту непридатні. Наприклад, у професії оператора на пульті управління електростанціями протипоказана слабкість нервових процесів. Стосовно інших професій учений твердить, що індивідуальний стиль є засобом, що робить ці професії доступними для всіх людей і з рівними шансами на високі досягнення. Для того, щоб досягти високого рівня, кожний має працювати там, де знайде умови, що найбільше відповідають його індивідуальним особливостям [362, с. 31]. Б. Теплов і В. Небиліцин зауважують, що вивчення властивостей й типів нервової системи має прикладне значення, оскільки відкриває шлях до розуміння основ індивідуальних відмінностей між людьми. О. Дроздовський [116] вважає, що на основі індивідуально-типологічних особливостей людини як індивіда й

особистості можливо прогнозувати її можливості, здібності, особливості поведінки, ефективність її діяльності й створити оптимальні умови, що сприяли б ефективній діяльності. Знання про типологічні особливості властивостей нервової системи та їх комплексів дає змогу прогнозувати психодинамічні властивості особистості [116, с. 19]. За дослідженнями Є. Ільїна [155], для результативності такого підходу необхідно враховувати не одну або дві типологічні особливості, а їх комплекс. У складі такого комплексу вказані особливості однаково впливають на той чи інший психологічний феномен, оскільки психологічні особливості людини зумовлені не однією властивістю нервової системи, а багатьма. У сфері діяльності, що насичена несподіваними подразниками, представники слабкого типу нервової системи, можуть не впоратися з труднощами. Установлено, що стресова ситуація призводить до порушень сенсорної активності, спостерігається пригнічення розумової діяльності, порушення пам'яті. При цьому вразливість різних осіб не однакова. Показники властивостей нервової системи впливають на процес засвоєння знань, умінь й на те, як студент їх реалізує. Викладач ЗВО має враховувати індивідуальні особливості своїх студентів, оскільки знання природних особливостей та їх прояву в навчальній діяльності дає змогу в певній мірі передбачати, у яких саме навчальних ситуаціях ці прояви виявляться сприятливими для досягнення найкращих результатів, а в яких чинитимуть перешкоди, виявляти негативні функції бар'єру. І. Глазкова [84], виокремлює позитивні та негативні функції бар'єрів. Дослідниця характеризує педагогічний бар'єр як складне багатоаспектне педагогічне явище, викликане чинниками як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, та притаманне усім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке не лише перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу, але, передусім, є педагогічним засобом розвитку всіх сфер особистості шляхом його подолання. Авторка наголошує, що педагогічному бар'єру, враховуючи його бінарність, притаманні як позитивні (навчальна, розвивальна, захисна, адаптивна, формувальна,



стабілізує, творча, емоційна, стимулювальна, мобілізаційна, регуляційна, виховна, функція дозування, енергетизації, корекції), так і негативні функції. До останніх І. Глазкова відносить такі: гальмування (уповільнює процеси мислення та волі, стримує активність), деструктивна (виявляється в невдоволеності самим собою, заниженій самооцінці), консервативна (пов'язана з гальмуванням духовного потенціалу особистості, що веде до розвитку замкнутості, позбавляє людину її енергії та рішучості), стримуюча (полягає в пригніченні життєдіяльності людини щодо задоволення її потреб), руйнівна (зупинка та навіть розпад діяльності), блокувальна (полягає в тому, що бар'єри стають перешкодою на шляху будь-якої діяльності, зупиняють її та не дають можливості подальшого розвитку), пригноблення (постійно блокуючи життєдіяльність людини, її потреби, бар'єр послаблює та підриває її функціональні можливості, що знову призводить до зниження ефективності діяльності) [84]. Крім того, знання та врахування індивідуальних особливостей студентів надасть можливість викладачу встановити, які ж саме недоліки й позитивні прояви в навчальній діяльності найлегше виявляються на фоні тієї чи іншої властивості нервової системи. Покликання викладача ще й в тому, щоб допомогти студенту знайти найбільш ефективний для останнього індивідуальний стиль діяльності. Ті методи, засоби роботи, шляхи вирішення проблем, які є найкращими для представника з лабільною нервовою системою, не слід нав'язувати інертному студенту. Різні навчальні заходи, завдання та ситуації викликають різну ступінь утруднень у студентів з неоднаковими типологічними особливостями. Викладачу необхідно вміти бачити природні психофізіологічні особливості студентів, організувати навчальний процес з урахуванням цих особливостей, працювати так, щоб кожний студент зміг виявити себе, розкрити власний потенціал. Індивідуальний підхід у навчанні передбачає наявність у викладача вміння ідентифікувати вроджені психофізіологічні особливості студентів та використовувати сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення очікуваного результату,

орієнтуючись на різні типи особистості. Це передбачає відбір і застосування певних засобів та методів навчання, виважений підхід до підбору та дозування домашніх завдань, самостійної роботи, визначення варіантів роботи на заняттях, диференціацію контрольних заходів (за ступенем складності, видом роботи тощо), планування індивідуальних проєктів. Під час проведення лекцій, семінарів викладач повинен уміти поєднувати різні види роботи, зосереджуючись не тільки на змістовій компоненті заняття, орієнтуючись не тільки на підготовленість студентів, а й враховувати їх індивідуально типологічні особливості, схильності, інтереси, здібності. Властивості нервової системи з високим ступенем точності визначають у лабораторних умовах за участі висококваліфікованих кадрів. Проте для попереднього визначення достатньо спостережень за студентами в різних умовах, що може здійснити викладач, куратор. Залежно від властивостей нервової системи студенти по-різному проявляють себе в різних моментах навчальної діяльності, особливо в напружених, стресових ситуаціях. Викладач, спостерігаючи за темпом, якістю виконання завдань, може попередньо визначити: студент є носієм слабкого чи сильного типу нервової системи. Ураховуючи ці особливості, викладач здійснює поточний відбір заходів, методів педагогічного впливу.

Схарактеризуємо поведінку студента, який належить до слабкого типу. Такі студенти під час напруженої роботи швидко втомлюються, припускаються помилок, довго зосереджуються, повільно засвоюють матеріал, хвилюються, відчують розгубленість, їм складно швидко включатися в роботу та переключатися з одного виду діяльності на інший. Проявом у діяльності можуть бути: хаотичний швидкий темп, невдала відповідь в умовах емоційного напруження, невміння доцільно розподіляти увагу, часті відволікання. Студенти зі слабкістю нервових процесів воліють вибирати такі види діяльності, які б характеризувалися встановленою послідовністю дій, виконання яких приводить до розв'язання завдань і які б містили менше несподіваних ситуацій. Крім того, такі студенти губляться, якщо їх лімітує час.

Вони почуваються комфортніше, якщо в них є певний алгоритм дій, можуть прогнозувати можливі відхилення від плану. Ця група студентів старанно, з великою точністю виконує завдання, багато разів перевіряючи власну роботу. За рахунок ретельної підготовки вони здатні самостійно заглиблюватися в нюанси навчального матеріалу, розширювати межі своїх знань поза програмою. Під час відповіді такі студенти використовують «підказки»: графіки, схеми, рисунки, діаграми, таблиці, широке коло мультимедійних засобів. Ретельно перевіряючи виконане завдання, вони роблять менше помилок, ніж власники сильного типу, але вони швидко втомлюються.

Охарактеризуємо поведінку студента, який належить до сильного типу (за Т. Ратановою [362]). Студенти без особливої напруги можуть працювати впродовж довгого часу, беруться за нові доручення, їх не лякають несподівані питання, переключення уваги, відповідальна напружена робота, обмежена в часі. Під час колоквіумів, контрольних заходів, заліків, екзаменів вони менше хвилюються, залишаються впевненими у своїх можливостях. Студенти з сильною нервовою системою також мають утруднення під час виконання одноманітної, монотонної роботи, у них виникає почуття роздратованості, незадоволення. Шаблонний варіант виконання роботи – не для них. Вони не планують свою діяльність, не перевіряють виконаного власноруч завдання, що пояснює наявність помилок, прорахунків у роботі.

Спираючись на прояви типу нервової системи студентів під час освітнього процесу, викладачу необхідно мати арсенал спеціальних засобів, методів, які б оптимізували навчальну діяльність студента. Дослідники [362, с. 42] пропонують дотримуватися певних правил під час роботи з носіями слабого типу нервової системи: по-перше, не ставити його в ситуацію несподіваного питання й швидкої відповіді, відводити достатній час для усвідомлення і підготовки; по-друге, під час відповіді переваги надавати письмовому виду опитування; по-третє, не ставити в часові рамки вивчення складної, об'ємної інформації, необхідно її поділити на окремі інформаційні

складові; по-четверте, формувати впевненість у своїх силах шляхом правильної тактики опитування (підтакуванням, позитивною характеристикою); по-п'яте, обережно оцінювати невдачі, давати час для перевірки та виправлень; по-шосте, створювати спокійну атмосферу, вибирати оптимальний темп переключення з одного виду діяльності на інший.

Підтримуючи М. Акімову, Т. Ратанову та інших дослідників, вважаємо, що робота з представниками сильного типу нервової системи також має свої особливості: по-перше, необхідно мінімізувати ситуації монотонії, урізноманітнити види діяльності; по-друге, проконтролювати поступовість, послідовність виконання завдання; по-третє, стимулювати, заохочувати до систематизації, планування й перевірки виконаного; по-четверте, спонукати до розвитку внутрішньо впорядкованої системи прийняття рішень, організаційних правил з метою отримання бажаного результату [7; 362].

Окрім сили нервових процесів, учені досліджують ще один показник – рухливість нервових процесів. Основними фізіологічними процесами є збудження та гальмування. Швидкість переключення одного процесу на інший і визначає їх рухливість. Про інертність нервової системи студента говорять такі факти: по-перше, утруднення під час виконання роботи, різноманітної за змістом; по-друге, відсутність швидкого налаштування на новий вид діяльності; по-третє, ускладнення під час відповіді, якщо це потребує швидкого реагування; по-четверте, труднощі в ситуаціях, коли невиконання завдання вчасно призведе до зниження оцінки – студенти губляться, демонструють низький рівень засвоєння знань. (При цьому в спокійній атмосфері, повільному темпі, без часового обмеження виявляють достатньо глибокі пізнання матеріалу, ілюструючи їх науковими деталями, подробицями, фактами).

Отже, студент з інертним типом нервової системи характеризується: повільністю в діях, неквапливістю як під час мовленнєвої діяльності, так і рухової, фізичної; ретельним обмірковуванням будь-яких дій; можливістю довготривало й ретельно виконувати самостійні завдання; повільним

збільшенням активності з одного боку, та тривалим її збереженням, з іншого.

Про рухливість нервової системи майбутнього вчителя свідчить: по-перше, висока активність під час виконання динамічних завдань, що потребують зосередження та уваги; по-друге, можливість швидко реалізовувати поточні завдання та приєднуватися до студентів, що вже частину завдання здолали; по-третє, здатність швидко переключатися з одного виду завдань на інші; по-четверте, креативні підходи до перманентного вирішення складних питань; по-п'яте, кмітливість та інтенсивність аналізу різноманітних варіантів розв'язання завдань, високий ступінь швидкості прийняття рішень та орієнтація в новій навчальній інформації. Виникають труднощі й у представників сильного типу нервової системи. Такі студенти не люблять монотонні, буденні завдання, обтяжуються кропіткою роботою. Відсутність зовнішніх і внутрішніх стимулів знижують інтерес майбутніх учителів до навчання. Студенти поспішають, відволікаються самі та відволікають одногрупників, їм важко зосередитися на пропозиціях інших, дослухати співрозмовника.

Таким чином, виокремимо деякі особливості роботи з представниками різної *типології нервової системи*.

Рекомендації під час роботи зі студентами, зокрема й з майбутніми вчителями, яким притаманний інертний тип нервової системи: урахувуючи поступовість нарощування активності, не вимагати миттєвого включення в діяльність, залучення до широкого кола різноманітних завдань, не опитувати першим; знаходити час для обмірковування студентом відповіді, уникати ситуацій необхідності миттєвої відповіді на неочікуване питання; не слід відволікати студента під час виконання ним завдання поясненнями, уточненнями, оскільки він не спроможний швидко переключати увагу; під час підсумку вивченої інформації краще звернутися до представників з сильною нервовою системою або дати можливість власнику слабого типу обміркувати питання.

Запропонуємо деякі особливості роботи зі студентами, яким притаманний

рухливий тип нервової системи та, які вибрали шлях вчительства: урахуваючи швидке згасання активності, втрату інтересу до типових завдань, постійно активізувати увагу студентів, контролювати виконання завдань; стимулювати розвиток стриманості, розвивати вміння вислуховувати до кінця, зосереджуватися на певному виді діяльності; скеровувати діяльність студентів на пошук прийнятних на занятті, доцільних форм активізації навчання за допомогою аналізу інших шляхів досягнення поставленої мети.

Отже, під час навчальної діяльності слід урахувувати вроджені можливості майбутніх учителів, підкреслювати персональні переваги їхніх індивідуальних особливостей, скеровуючи зусилля студентів на закріплення позитивних проявів. Швидкісні показники нервової системи є чинниками внутрішнього характеру, притаманні усім суб'єктам навчально-виховного процесу, які впливають на його хід. Вони можуть як перешкоджати, стримувати, знижувати ефективність цього процесу, так і, навпаки, підвищувати його результативність, успішність. Урахуваючи сказане, тип нервової системи може виступати в ролі психофізіологічного бар'єру, який є різновидом педагогічного і має бінарну властивість.

Відповідно до типу вищої нервової діяльності особистості, педагог вибирає певні стратегії для майстерного вирішення професійних проблем. Тому схарактеризуємо категорії «стратегія» та «тактика».

Термін «стратегія» характеризується вченими з різних боків. Психологічні та педагогічні дослідження презентують цю дефініцію як: задум чи проект; сукупність тактик і технік; алгоритм дій та порядок операцій тощо. Загальнометодичний аспект описує стратегію через уміле керівництво, організованість проведення дій, усвідомлений спосіб виконання операцій з метою досягнення визначеної мети [83]. Тлумачний словник української мови стратегію визначає як мистецтво планування, керівництва, що ґрунтується на правильних далекоглядних прогнозах [457, с. 782]. Огляд психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що проблеми стратегій і

тактик в освіті розглядаються з більш широких та більш вузьких позицій. З позицій бар'єрної педагогіки, І. Глазкова [82] пропонує стратегії запобігання й подолання педагогічних бар'єрів. У контексті означених стратегій дослідниця виокремлює коло тактик: прогнозування, сприяння, супроводу, підтримки, аутотренінгу, співробітництва, стимулювання, а також і розвивальну тактику. Існують й інші тактики, зокрема: захисна, пасивна, депресивна, афективно-агресивна, до яких вдаються суб'єкти педагогічного процесу. Тактика є сукупністю способів, методів і прийомів [63]. Вважаємо, що індивідуалізація є особливою організацією навчального процесу (сукупністю способів, методів, прийомів педагогічного впливу на особистість з урахуванням її індивідуальних особливостей), що сприяє переходу індивіда до самовизначення і саморозвитку.

Отже, індивідуалізацію професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО розглядаємо як цілеспрямований процес їхнього формування та розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей, а також стійкого самовдосконалення його професійної підготовки.

## **Висновки до розділу 2**

У процесі дослідження з'ясовано, що індивідуалізація освіти – багатоаспектний феномен педагогічної теорії та практики, який в історико-культурному контексті становить провідний принцип гуманістичної педагогіки. В умовах модернізації вищої освіти індивідуалізація постає інноваційним механізмом підвищення ефективності освітнього процесу та самовдосконалення майбутніх учителів.

Узагальнення теоретичних положень з досліджуваної проблеми дало підстави визначити *індивідуалізацію професійної підготовки майбутніх учителів* як цілеспрямований процес їхнього формування та розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей, а також стійкого самовдосконалення його професійної підготовки.

На підставі вивчення студентства як особливої соціально-демографічної категорії важливою теоретичною засадою забезпечення індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів постає визнання студента як суб'єкта навчальної діяльності, здатного до самовдосконалення в процесі індивідуалізації його професійної підготовки, за умови формування потреби в самовдосконаленні шляхом саморозуміння, самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

Усвідомлення значущості майбутніми учителями ролі індивідуалізації в освіті є підґрунтям для формування їхньої професійної самосвідомості, самопізнання та саморозуміння.

У дисертації доведено, що *індивідуалізація процесу навчання в системі педагогічного ЗВО* є організацією навчального процесу, у межах якої здійснюється врахування індивідуальних особливостей студентів (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулюються засоби, способи, прийоми й темп навчання (здійснюється залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання), створюються умови для особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя. Сприяє індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів створення індивідуального освітнього маршруту для кожного студента.

На основі аналізу наукової літератури виокремлено зовнішній та внутрішній компонент індивідуалізації. Прояв першого в тому, що внутрішня активність студента під час оволодіння професією відсутня. Зовнішня індивідуалізація здійснюється на основі змісту навчання, організації навчального процесу. При цьому враховуються індивідуальні особливості студента, але цього недостатньо для розробки індивідуального освітнього маршруту майбутніх учителів, створення власної моделі пізнання. До сприятливих умов виникнення внутрішньої індивідуалізації віднесено вибір студентом джерел інформації, спрямованість пізнавальної діяльності майбутніх



учителів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного. Можливість здійснювати вибір, відчувати відповідальність за виконання роботи, усвідомлення своєї індивідуальності, самоактуалізація студента, довіра з боку викладачів є підґрунтям для виникнення внутрішньої індивідуалізації, що, у свою чергу, закріплює мотивацію до поглиблення професійних знань.

Показано, що індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів передбачає наявність взаємопов'язаних між собою компонентів – як зовнішнього, так і внутрішнього.

Аналіз сучасних досліджень учених дають підстави стверджувати, що індивідуалізація, як організація процесу навчання в педагогічному ЗВО, здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів, а саме: здатність до самоактуалізації, самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самоконтролю, самореалізації, що сприяє швидкому засвоєнню нової інформації, критичному її аналізу, креативному мисленню.

Визначено систему вмінь, необхідних для здійснення індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів: самостійно орієнтуватися в літературі, здійснювати бібліографічний пошук; цілеспрямовано виділяти, систематизувати та критично усвідомлювати необхідні положення, факти, висновки; здійснювати аналіз і синтез наукових даних з проблеми, що вивчається, укладати бібліографію; постійно слідкувати за розвитком науки; творчо застосовувати самостійно надбані знання на практиці.

Розглядаючи самовдосконалення з позицій особистісно-діяльнісного підходу, обґрунтовуємо його як активну систематичну діяльність майбутніх учителів, спрямовану на перетворення особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог педагогічних ЗВО, що можливе за умови формування потреби в самовдосконаленні шляхом саморозуміння та особистісно-професійного зростання в процесі самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

До функцій індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів віднесено: пізнавально-ціннісну (пізнання індивідуальних особливостей

особистості, формування пізнавальних потреб, ціннісних орієнтацій на процес самовдосконалення, стимулювання та розвиток пізнавальних інтересів); соціально-превентивну (здатність долати межу «необхідності» в знаннях нині та працювати на перспективу, уміння брати відповідальність за збереження та розвиток наукових надбань суспільства, на природничо-науковій основі систематизувати знання з особливостей функціонування організму в різних вікових групах, передбачати та враховувати потенційні небезпеки освітнього середовища, оцінювати ризики, що з певною ймовірністю можуть виникати в педагогічному просторі); професійно-орієнтаційну (індивідуальне самовизначення, систематична робота з поглиблення професійних знань, свідомий вибір засобів самовдосконалення); розвивальну (розвиток індивідуальності, творчого потенціалу особистості) тощо.

В процесі дослідження з'ясовано, що процес індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів передбачає створення індивідуалізованого освітнього середовища, оскільки формування особистісної сфери майбутнього фахівця відбувається під впливом специфічних професійних умов. Індивідуалізоване освітнє середовище охарактеризовано як складну динамічну систему, що каталізує самоактуалізацію особистості майбутнього фахівця та забезпечує взаємодію учасників педагогічного процесу на основі індивідуального підходу.

## РОЗДІЛ 3

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 3.1 Методологічні підходи до проблеми формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки

Процеси реформування системи освіти в Україні та у світі зумовлені введенням нових державних освітніх стандартів, трансформацію змісту й структури системи освіти, що активізує науковий пошук нових підходів до професійної підготовки фахівців. На часі залишаються проблеми вдосконалення підготовки майбутніх учителів у ЗВО на принципах, що забезпечують розкриття особистісного й професійного потенціалу студента та індивідуальність підходів [484]. Вивчення проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у педагогічних ЗВО передбачає вибір теоретико-методологічних стратегій дослідження. Для того, щоб розв'язати проблеми, характерні для певної сфери діяльності, необхідно керуватися певною системою правил. Дослідники зазначають, що складність та багатоаспектність визначення методологічних підходів залишає це питання актуальним, оскільки в сучасній науковій літературі відсутні чітко окреслені послідовні кроки, алгоритми вирішення певного кола педагогічних завдань.

Методологічне забезпечення наукового обґрунтування формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки полягає у визначенні сукупності теоретичних положень, необхідних для обґрунтування логіки, структури, вибору і реалізації системи методів і засобів навчання майбутніх учителів. Педагогічний процес є

складним та динамічним процесом, що зумовлює наявність значної кількості різноманітних зв'язків і закономірностей та впливає на його результативність.

Педагогіка тісно пов'язана з філософією, психологією, соціологією.

Філософія забезпечує інформацією про зміни в суспільстві, пропонуючи оригінальні концепції, що сприяють народженню нових моделей розвитку науки, зокрема, педагогічної професійної освіти.

Психологія, вивчаючи закономірності розвитку психіки людини, пояснює природу психічних явищ (волі, почуття, мислення), поведінки людини, адаптивну взаємодію особистості з середовищем.

Соціологічні дослідження характеризують суспільство як організовану систему породжених умовами суспільного життя механізмів, соціальних зв'язків, що формують правила пізнання власної сутності, визначають місце людини в соціальному середовищі. Таке загальне трактування соціологічної теорії. Спеціальні, соціологічні теорії, досліджують глибинні, найголовніші зв'язки та характеристики людини, відтворення, збагачення та розвиток існуючих форм суспільної взаємодії; зосереджені на суб'єктах громадського буття, життєвих функціях спільноти.

Глибини потенціалу біологічних наук оцінюються широким колом та багатоаспектністю проблем, що зумовлені об'єктивними сучасними перетвореннями в суспільстві, значним спектром формалізованих понять, складністю фізіологічних механізмів, що пояснюють різні процеси та явища. Базові знання для розуміння біологічної сутності людини забезпечує анатомія і фізіологія людини, оскільки вивчає будову та функції людського організму на різних етапах індивідуального розвитку.

Генетика дає відповіді на запитання про спадковість та мінливість ознак людського організму, причини дефектів, потворностей, хвороб; вивчає феномен імпресингу, що пов'язаний з винятковою роллю деяких вражень, що з особливою яскравістю відображаються в пам'яті суб'єкта й служать поштовхом

для подальшого формування нової пізнавальної схильності, якісно нової форми усвідомлення певної проблемної сфери.

Природознавство є узагальненою інтегрованою наукою про природу як єдине ціле, що пізнає її закони з метою використання їх у практичній діяльності.

Зазначені науки тісно взаємопов'язані між собою, взаємодіють, взаємопроникають, поєднуючи різні елементи явищ та процесів, що відбуваються як в процесі пізнання, так і в практичній діяльності в єдине ціле, у систему.

Міждисциплінарний статус та складність проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації у ЗВО потребує вивчення цього питання на методологічному рівні через сукупність методів пізнання та перетворення дійсності [494].

Відповідно до визначення Філософського енциклопедичного словника, методологія (від грец. *methodos* – шлях дослідження, *logos* – навчання) – це система принципів і способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності [474, с. 359].

У загальній системі методологічного знання розрізняють кілька рівнів методології. Філософське знання наповнює змістом перший рівень методології, загальнонаукова методологія становить другий рівень, третій – конкретно-науковий рівень методологічних підходів вбирає сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовують у науковій тій чи іншій спеціальній дисципліні [126, с. 498–500]. М. Данилов та інші вчені розрізняють декілька рівнів методології: 1) філософський – сукупність методів найбільш загальних законів буття, що мають прояв у всій площині наукового пізнання через загальнонаукову та часткову методологію; 2) частковий – як комплекс конкретно-наукових методів; 3) загальний – об'єднує методи загального характеру. Не заперечують запропонованим видам методології й такі:

загальнонауковий, філософський, конкретно-науковий, технологічний (поєднує техніку дослідження й методичку) [580].

М. Фіцула висвітлює методологію педагогіки як багаторівневу систему:

- методологія міждисциплінарного аналізу;
- дисциплінарна (дидактична) методологія;
- конкретна наукова методологія (комплекс принципів, форм, методів дослідження в певному виді знання);
- загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності: статистична картина способу життя, системний підхід, відтворення або заміна конкретного об'єкта дослідження, його певних властивостей (моделювання) тощо.
- філософська методологія (інтерпретує ефекти наукового мислення, форм і методів наукової інформаційної діяльності) [476, с. 30].

Зупинимось більш детально на вивченні проблеми індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів з позицій загальнонаукового рівня методології.

Підготовка майбутніх учителів завжди привертала увагу дослідників: методологічні засади розвитку педагогічної науки (С. Гончаренко [282], І. Зязюн [146; 147; 148], В. Кремень [220], В. Лозова [254], О. Сухомлинська [432]), професійна підготовка фахівців у ЗВО (А. Алексюк [10], В. Гриньова [93], М. Євтух [128], О. Коваленко [189], В. Лозова [254]), різні аспекти особистісно-діяльнісного підходу до навчально-виховного процесу (Г. Балл [29], І. Бех [42], Г. Костюк [210]), компетентнісний підхід (І. Зимня [143], О. Пометун [342], А. Хуторський [541]), проблеми особистісно орієнтованого навчання і виховання (С. Кульневич [229]), акмеологічний підхід (А. Деркач [109], Н. Кузьміна [226], Л. Рибалко [367]). Ґрунтовний теоретичний аналіз підготовки студентів педагогічного ЗВО здійснили В. Козаков [197], В. Семиченко [394], В. Сластьонін [408]. Гуманістичному підходу в роботі зі школярами присвячена робота А. Суценка [435]. Ідеї гуманізації освіти в

контексті сучасної теорії особистості подає І. Котов [211]. Значний доробок у розробці методологічних засад індивідуалізації навчання у вищій школі здійснили С. Архангельський [20], О. Пехота [332], В. Семиченко [397], І. Якиманська [583] та інші науковці. Разом з тим аналіз існуючих джерел доводить необхідність їх інтерпретації щодо підвищення ефективності професійної підготовки студентів у педагогічних ЗВО, зокрема формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Ключовою вимогою до організації та проведення наукового дослідження є вивчення сукупності базових пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в педагогіці з метою визначення позицій, підходів стосовно формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки студентів у ЗВО.

Компетентнісний підхід. Сформована потреба навчатися впродовж життя зумовлює рівень професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки такого фахівця вирізняє здатність ставити свідомі цілі та передбачати результати, планувати власну діяльність із самовдосконалення, здійснювати самоконтроль. Майбутній учитель, у якого сформована компетентність самовдосконалення, не лише прагне до постійного самовдосконалення, але й вибирає цінності, особистісні смисли, уміє діяти відповідно до мінливих умов освітнього середовища.

Індивідуалізуючий підхід. З огляду на проблему підготовки майбутнього педагога з позицій індивідуалізації навчання важливим моментом є взаємодія, що відбувається між особистістю викладача та студента: активна участь учасників процесу в суб'єктних взаєминах дає змогу студенту сприймати реалізовані способи спілкування як свій індивідуальний вибір. Становлення особистості передбачає процес засвоєння індивідом взірців поведінки, певних установок, норм, цінностей, що дають їй змогу бути конкурентоспроможною та успішною. Індивідуалізація передбачає процес самовизначення. В. Ільїн [155]

наголошуює, що самовизначення особистості є свідомою активністю у виявленні та відстоюванні суб'єктної позиції в ситуаціях, що не мають суворо унормованих рішень. При цьому самовизначення особистості є базово-стильовим засобом реагування на різноманітні життєві обставини.

Характеристику особистості з позицій індивідуалізуючого (ідіографічного) підходу подає американський психолог Г. Олпорт. Учений акцентує увагу на проблемах загального й спільного в особистості. Стійкі індивідуальні особливості поведінки особистості, що часто повторюються, але відсутні в більшості інших людей, дослідник характеризує як «особистісні диспозиції» [486; 487]. У теорії особистості Г. Олпорт оперує поняттям «пропріум», і визначає його як сукупність усіх проявів особистості, її внутрішню єдність. Кінцевим результатом розвитку пропріуму, якому сприяють пропріативні функції, є сформоване зріле «Я» як об'єкт суб'єктивного пізнання й відчуття.

Антропологічний підхід. Обґрунтування теоретико-методологічної сутності індивідуалізації навчання у вищій школі за допомогою різноманітних форм та видів знайшло відображення в дослідженнях С. Архангельського [20], О. Пехоти [332], І. Якиманської [583] та інших дослідників. Недостатньо дослідженим залишається антропологічний потенціал, що є цінним для індивідуалізації підготовки майбутніх учителів своїм гуманістичним спрямуванням дослідження природи людини в процесі її розвитку.

Педагогічну антропологію значно поповнили розвідки дослідників середини ХХ століття. Антропологічна наука значно збагатилась психологічними розробками А. Маслоу [278], К. Роджерса [625] та інших, предметом вивчення яких є особистість, її унікальність, усвідомлення людиною сенсу та цінності свого існування. А. Маслоу [278] досліджував найхарактерніші риси особистості, яка самоактуалізується. К. Роджерс [625] вивчав особистісні позиції людей, які здійснили свій професійний вибір.

Антропологічний підхід у педагогіці дає змогу переглянути зміст освіти й



виховання, запровадити нові форми освіти, які з позицій системної педагогічної антропології мають забезпечувати: по-перше, достатньо повне самопізнання студентів на базі адекватної самооцінки й самосприйняття; по-друге, розширення діапазону його самодіяльності, яка б гарантувала йому можливість успішного самоуправління у власних інтересах і самореалізації; по-третє, індивідуалізацію навчання; по-четверте, уможливлення одержання ним інформації, яка б сприяла його найбільш повному і всебічному розвитку; по-п'яте, забезпечення можливості для того, хто навчається, впливу з його боку на оточення, щоб пристосувати останнє до його потреб; по-шосте, уможливлення для учня бажаних для нього міжособистісних контактів [306, с. 161].

У зв'язку з окресленою проблемою уточнимо окремі положення стосовно індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя.

З антропологічної точки зору близькою до вивчення питань індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя є концепція людської індивідуальності як «сукупності рис, що визначають самобутність людини, її відмінність від інших людей; своєрідність психіки та особливості індивіда, його неповторність» [88, с. 144]. По суті індивідуалізація відображає індивідуальність людини, її неповторність, специфічність, її зв'язки й стосунки з іншими; ставлення до соціальних норм і цінностей, мисленнєвої уяви, поведінки; визначає людину як творця власного неповторного життя. В процесі самопізнання, самоідентифікації, самотворення й самореалізації особистості антропологічний метод самоспостереження є визначальним. Специфіка полягає в тому, що його об'єктами є процеси цілісності, людського потенціалу та єдності особистості, а самоспостереження супроводжується здатністю людського мислення до критичного самоаналізу, аналізом власної поведінки.

Ієрархічність педагогічної антропології уможливорює виокремлення однієї з підсистем – професійної антропології, предметом якої є розвиток особистості майбутнього фахівця в процесі оволодіння ним інтегрованими знаннями про природу людини, а також уміннями реалізовувати власний потенціал у

професійно-педагогічній діяльності, створювати умови для саморозвитку та самовдосконалення. Тому для розкриття сутнісної специфіки педагогічної освіти загалом та індивідуалізації підготовки майбутнього вчителя, доцільним є збагачення циклу психолого-педагогічних дисциплін про антропологізм як концепцію, що визнає людину як складну відкриту унікальну систему, що саморозвивається і саморегулюється. Крім того, здоров'я є інтегральним показником гармонії людини, що зближує науки про здоров'я з філософською антропологією, педагогічною антропологією й іншими науками про людину.

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчив, що антропологічний підхід, розкриваючи сутнісні характеристики процесів та явищ, є підґрунтям індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних ЗВО.

Акмеологічний підхід. Оскільки педагогічна діяльність спрямована на створення та збагачення духовних цінностей, наскрізь пройнята елементами нового, необхідно відзначити унікальність творчого потенціалу особистості, її інтелектуальної свободи. Зазначаємо, що з цих позицій усі учасники навчально-виховного процесу є індивідуальністю, самостійною цінністю, а сам процес є самостійним у своєму розвитку, оскільки опосередковується індивідуальною природною своєрідністю, неповторністю, оригінальністю як студентів так і викладачів. Будь-які педагогічні впливи завжди забарвлюються психофізіологічними, особистісними властивостями індивіда, що включаються в структуру індивідуальності через його активність [498].

Особливого значення для нашого дослідження набувають методологічні орієнтири акмеологічного підходу. Цей напрям виник на межі природничих, суспільних, гуманітарних, технічних дисциплін. Цей напрям розглядають як інтегративно-комплексну науку акмеології, що вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку людини на етапі зрілості, досягнення нею найвищих рівнів розвитку. Назва цієї галузі наукового знання походить від давньогрецького терміну «акме» – вершина, розквіт, вища точка розвитку,

зрілість і «logos» – учення про неї, а словосполучення «en akmu einal» – бути в акме, тобто в повному розквіті, на вищому ступені розвитку. Витоки акмеології започатковані російськими вченими А. Деркачем [109], Н. Кузьміною [225] та питанням акмеології також присвячені праці Є. Богданова, Л. Лаптевої, С. Пожарського, Л. Рибалко, В. Стрельнікова та інших [8; 45; 49; 109; 235; 339; 367; 428].

Учені зауважують, що акмеологічний підхід передбачає вивчення акме як досягнення акмеологічних інваріантів професіоналізму, високого рівня антиципації, саморегуляції, вміння приймати рішення; креативності (уміння творчо вирішувати професійні завдання); висока та адекватна мотивація досягнень (Г. Цветкова) [543]. Н. Кузьміна, С. Пожарський [225; 339] характеризують акме як одновершинну і багатoverшинну моделі. Одновершинна дає змогу проаналізувати шляхи підняття до акме та отримати певний підсумок, побачити плід праці, який людина має на найвищому ступені розвитку. До одновершинної моделі належить й безнизинна модель акме, яка характеризує проміжні етапи розвитку людини. Багатoverшинну модель акме характеризують або рівноцінно високі результати, отримані людиною в різних напрямках діяльності, або один максимально високий результат, а всі останні – слабші за значущістю. Ці моделі свідчать про необмежені ресурсні можливості кожної людини, що є важливим у контексті вивчення проблеми самовдосконалення особистості та індивідуалізації [84; 225; 339].

На нашу думку, проаналізовані концептуальні положення дають змогу стверджувати беззаперечну цінність акмеологічного підходу для нашого дослідження як з позиції його близькості до основної проблематики загальної і педагогічної акмеології, так і з погляду змісту концептуальних ідей та методологічних засад, що дають змогу науково виважено підходити до вивчення проблем формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, а саме:

1) акмеологічний підхід передбачає вивчення процесу свідомої цілеспрямованої праці над собою як саморуху до вищих щабелів досконалості на основі взаємодії самоосвіти, саморозвитку та самовиховання; ґрунтується на здатності особистості майбутнього фахівця до самореалізації, самоідентифікації, саморегуляції, самоорганізації, що є ключовими моментами акмеологічного підходу; сприяє становленню професіоналізму майбутнього вчителя й досягнення акме;

2) акмеологічна спрямованість професійної підготовки зорієнтована на постійне самовдосконалення на основі розвитку особистісно-професійного потенціалу, що впливатиме на формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Особистісно-діяльнісний підхід. На нашу думку, під час дослідження методологічних основ індивідуалізації професійної підготовки студентів у ЗВО з позицій особистісного підходу, необхідно враховувати питання як особливого, так і загального в характеристиці особистості. Необхідно наголосити, що цінним для нашого дослідження, зокрема, індивідуалізації навчання, є особистісний підхід, оскільки ґрунтується на вікових та індивідуальних особливостях студента.

Особистісний підхід сприяє виявленню та розвитку перспектив неповторного, творчого характеру навчання. Самобутність та неповторність особистісних особливостей учасників освітнього процесу зумовлює дослідження впорядкованості цілей, саморозвитку особистості [497]. За допомогою цього підходу можемо виокремити специфічний зміст підготовки педагогів, що розвиває складові індивідуальності майбутнього вчителя. В. Серіков [400] переконує, що освітній процес необхідно вибудовувати таким чином, щоб особистість розвивалась все життя, а не тільки була суб'єктом власних навчальних дій. Прогресивність думки автора в тому, що необхідно забезпечити суб'єкту особистісне зростання, а не тільки інтелектуальний розвиток. Науковець пропонує закономірно змінювати стратегічні здібності,

розвивати потреби і мотиви, сенсотворчість, критичність, креативність, здатність до самопізнання, самовизначення, саморозвитку. Відтак, індивідуальні особливості студента впливають на його особистісний розвиток через формування потреб навчання впродовж життя [400].

У науковій літературі подається декілька тлумачень особистісного підходу як: принцип синтезу різних думок педагогічної праці навколо її головної мети (особистості); як етико-гуманістичний принцип спілкування вихованця і педагога; принцип свободи вибору пріоритетів формування особистісного сприйняття змісту матеріалу; принцип, що пояснює механізм новоутворень особистості; правила пріоритетності індивідуальності в освіті; ключова методологічна норма дослідження та організації освітнього процесу (зі специфічними технологіями та змістом), що спирається на саморозвиток індивіда [400, с. 19–20].

У межах нашого дослідження особливо цінним є останнє трактування зазначеного підходу, оскільки індивідуалізація як організація процесу навчання передбачає залучення особистості до активної пізнавальної діяльності з урахуванням її індивідуальних особливостей, а це, своєю чергою, спонукає до розвитку здатності до самоактуалізації, самонавчання, самовиховання, самоконтролю, самореалізації, до розгортання її індивідуальності та саморозвитку. Крім того, зазначений підхід орієнтований на створення умов для саморозвитку та самореалізації майбутнього фахівця, здатного вирішувати проблеми сьогодення, окреслювати перспективи на майбутнє та бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Учені, обґрунтовуючи сутність процесу саморозвитку, вказують на неперервність та динамізм процесу постановки й досягнення людиною певних цілей за допомогою зміни власної діяльності, вказують на зовнішні прояви та внутрішні реорганізації особистості [153]. Цінним для нашого дослідження є визначення С. Єлканова [127], який стверджує, що професійний саморозвиток є процесом інтеграції як зовнішньої професійної підготовки, так і внутрішнього

руху, особистісного становлення людини. Реалізацію саморозвитку забезпечує внутрішній рух, тоді як зовнішній тільки зміст, форми, схеми. Отже, шлях майбутнього вчителя до самовдосконалення пролягає через самозміни та самотворення.

Таким чином, аналіз існуючих джерел засвідчує, що підґрунтям формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в педагогічних ЗВО є сукупність підходів, оскільки передбачає врахування індивідуальних особливостей студента, розвиток і саморозвиток його особистісних та професійних якостей.

Виходячи з того, що психічна діяльність людини складна, то й підходи до всебічного вивчення проблем особистості мають вести до цілісного концептуального осмислення. Дослідники стверджують, що осягнення матеріалу людиною, незалежно від того, що вона пізнає, відбувається за певними правилами. Процес здобування знань є певний випадком пізнання, що потребує специфічних умов та наставництва викладачів, що, у свою чергу, сприяє розумінню внутрішньої єдності процесу навчання [282, с. 30]. Науковці засвідчують, що теорія пізнання як філософська дисципліна аналізує не індивідуальні механізми, що функціонують у психіці і дають змогу тому чи іншому суб'єкту досягти певної пізнавальної мети, а загальні підстави, які надають можливість розглядати цей результат як знання, що виражає дійсний, істинний стан речей [85, с. 66].

У контексті нашого дослідження цінними є слушні зауваження В. Кременя, який наголошує, що у філософському розумінні освіти студент є соціокультурною індивідуальністю. Сучасне педагогічне мислення характеризується формуванням та розвитком цілісних освітніх моделей, які відображають сукупність поглядів педагогів, психологів, філософів [220, с. 36–38].

Підтримуємо думку С. Подмазіна в тому, що нова модель освіти має ґрунтуватися на уявленнях щодо потреб сучасного суспільства, його взаємодії з

особистістю. Принципами особистісно-орієнтованої освіти є ціннісно-цільове пізнання, інтегративність, діалогової взаємодія, реалізму, гуманізм, самоорганізація складних систем, діалектичного редукціонізму [337, с. 135–139].

Науковці вказують, що метою розвитку особистості є інтеграція саморозвитку особистості й суспільства. А. Коробченко наголошує, що поняття особистості виступає ідеальним результатом упорядкування ідей розвитку індивідуальності. Таке змістово-процесуальне наповнення спирається на розуміння того, що на сучасному етапі цілі індивіда й суспільства переважно збігаються. Метою особистісно-орієнтованої освіти є активація в людини механізмів самозахисту, самореалізації, саморозвитку, саморегуляції. Учений пояснює, що сучасний педагог потребує «внутрішньої перебудови», відтак, передбачає самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізацію, коригування ставлення до себе та інших, а це, у свою чергу, є умовою розвитку в собі здібностей творчого самовияву, становлення індивідуальності педагога [206].

Широке розуміння особистісно орієнтованої освіти зумовлено, на думку І. Якиманської, інноваціями, у яких індивідуальність є цінністю, а кожному учневі доступний вибір шляху розвитку на основі індивідуальних особливостей [583, с. 15]. У більш вузькому значенні – це системне утворення взаємозв'язку учіння, навчання і розвитку, яке авторка характеризує як: розрізнювання змісту освіти і навчання за їх функціями в розвитку особистості учня; формування достатньої критеріальної бази, що дає змогу створити особистісно орієнтовані освітні програми, здійснювати контроль за умовами, що забезпечують розвиток особистості в її динаміці в різні вікові періоди; виявлення професійної позиції вчителя (її змісту, спрямованості, характеру прояву); розробка критеріїв оцінки професійної діяльності педагога, аналіз його реального внеску в реалізацію особистісно орієнтованого освітнього процесу [583, с. 34].

Системний підхід. Концепція цього підходу ґрунтується на специфіці складного об'єкта, який не обмежується якість його складових, а

визначається характером їх взаємодії. Отже, важливим є пізнання характеру цих зв'язків. У процесі системного аналізу з'ясовуються не лише джерела фактів чи подій, а й вплив результату на першопричини [126, с. 499].

Системний підхід як спосіб наукового пізнання становить основу всіх системних досліджень і дає змогу скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт [306, с. 24].

Значущість системного підходу в розвитку наукових, технічних і практико-орієнтованих знань полягає в таких положеннях:

- поняття та принципи цього підходу виявляють більш широку пізнавальну реальність у порівнянні з тією, що була в попередньому знанні;
- розробляються нові схеми пояснення, основою яких є науковий пошук механізмів цілісності об'єкта й типологізації його зв'язків;
- будь-який об'єкт припускає декілька розчленувань. При цьому критерієм вибору найбільш адекватного розчленування об'єкта, що досліджується, може слугувати те, наскільки в кінцевому результаті вдається побудувати «одиницю» аналізу, що дає змогу фіксувати цілісну властивість об'єкта, його структуру й динаміку [306, с. 25].

Учені наголошують, що системний методологічний аналіз людини включає положення про людину як систему й «елемент» різних систем (фізичних, біологічних, соціальних), у яких людина набуває притаманних цим системам якостей; про вивчення еволюції та історії систем, які породжують людину; про аналіз якісної своєрідності живих систем; про необхідність виникнення феномену особистості та її роль у розвитку різних систем; про виділення таких системоутворювальних основ, які б забезпечували саморозвиток людини [306, с. 31].

Кінець ХХ століття позначився розвитком як загальносистемних характеристик (склад, структура, функції, механізми, системостворювальні зв'язки, взаємодія із суб'єктом притаманної об'єкту якості, характерної ознаки), так і педагогічного змісту, що визначається концептуальними засадами



освітньо-виховної системи, побудованої на засадах раціональної організації навчально-виховного процесу, спрямованого на всебічний розвиток особистості. Крім того, у центрі системологічних пошуків педагогів опинились питання аналізу і синтезу змістових та формальних методів дослідження, інтеграції уявлень про цілісність навчального процесу, фундаментальні проблеми існування, розвитку сутнісного. Указаний період характеризується переосмисленням алгоритму системного дослідження та його методики з точки зору інтеграції природничо-наукового й гуманітарного дискурсів у системно-педагогічному дослідженні, що відбивається в пошуках варіантів його взаємодії, інтеграції з акмеологічним, аксіологічним, антропологічним, особистісно-орієнтованим, ресурсним та іншими підходами.

У педагогіці системи характеризують як різновид складних соціальних систем, елементи (модулі) яких, підпорядковані певній меті і складають єдине ціле. Нам імпонує думка Л. Вікторової [67, с. 36], яка характеризує педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних компонентів. Вони підпорядковані цілям виховання й навчання. Цілісність є головним принципом побудови педагогічної системи, бо враховує і структуру, і зв'язки (наприклад, зв'язки управління), без яких система не працює.

У контексті нашого дослідження цінним є доробок С. Архангельського, який зауважував, що «навчальний процес – система специфічна; головна її відмінність від інших систем у тому, що її функціонування відбувається на основі внутрішніх психічних процесів студентів і викладачів, кожний із яких аналізує й формує різноманітні потоки, виходячи зі своєї індивідуальної, змістової діяльності у вирішенні тих або інших спільних завдань навчання» [20, с. 24]. Учені розкривають функціональні компоненти педагогічної системи як стійкі базові зв'язки опорних структурних компонентів, що виникають в процесі діяльності педагогів, учнів й тим самим зумовлюють розвиток педагогічної системи і як наслідок – стійкість, урівноваженість, життєздатність. За Н. Кузьміною, такими функціональними компонентами є гностичний,

проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський елементи, що є елементами індивідуальної педагогічної діяльності [306, с. 41].

Для розкриття сутнісної специфіки педагогічної освіти загалом та індивідуалізації навчання зокрема, доцільним є збагачення циклу психолого-педагогічних дисциплін про системність та синергетичність педагогічного процесу. Загальнонауковий системний підхід до педагогічних систем пропонує виявлення їх структурних і функціональних компонентів. Водночас учені наголошують на необхідності дотримання принципу цілісності в педагогічних дослідженнях та обережного підходу до вичленовування з метою спеціального вивчення окремих боків, елементів, взаємин у педагогічній системі. Дослідники зауважують, що вичленовування можна здійснювати умовно, тимчасово, враховуючи одержувані результати з ходом усього педагогічного процесу в цілому [126, с. 499].

Вивчення індивідуалізації професійної підготовки студентів у ЗВО у певній системі, передбачає:

- вивчення зазначеної проблеми з позиції більш складного цілого – формування, розвитку й саморозвитку особистості;
- визначення мети індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО, що впливає на позитивний результат;
- обґрунтування структури процесу індивідуалізації професійної підготовки (складові підпорядковані загальній меті, а кожен з модулів має певну структуру й функції) сприяє успішності професійної підготовки;
- встановлення взаємозв'язків складників індивідуалізації професійної підготовки студентів у ЗВО, на основі яких можна змінювати, модифікувати, координувати зв'язки між елементами, створюючи цим умови для досягнення бажаного результату.

Роль системного підходу в пізнанні індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищій школі полягає в усвідомленні цілісності, інтегративності індивідуалізації професійної підготовки студентів у ЗВО, її

взаємозалежності з соціальним середовищем, що унеможливорює однобічність, сталість, статичність розуміння цього явища.

Синергетичний підхід. На особливу увагу заслуговують синергетичні ідеї, втілені в розробку педагогічних теорій і концепцій.

Синергетика досліджує системи різноманітної природи з позицій самоорганізації. Процеси самоорганізації здійснюються завдяки перетворенням існуючих зв'язків між складовими системи та утворенню нових. Специфікою процесів самоорганізації є їх цілеспрямований, але разом з тим природний, спонтанний характер: хоча ці процеси протікають у взаємодії системи з навколишнім середовищем через обмін речовин та енергії, вони тією або іншою мірою автономні, відносно незалежні від середовища [306, с. 45]. Процеси самоорганізації прагнуть до рівноваги з метою підтримання оптимального функціонування системи. Момент переходу системи із стану несталості до стану сталості передбачає певний зсув, що сприяє самопобудові, самовідтворенню, упорядкуванню даної системи, зумовлюючи її розвиток.

Аналогічної думки дотримується О. Іонова [306, с. 48], яка зазначає, що синергетичні системи є мінливими, для них характерна випадковість (стохастичність) пов'язана з явищами флуктуації і біфуркації. Вони складаються з підсистем (модулів), що здатні до варіацій.

Виокремлюють специфічні характеристики самоорганізованих структур: когерентність (елементи системи взаємоузгоджені), флуктуативність (відхилення, викликані внутрішніми причинами, можуть посилюватись і вся система може змінити характеристики шляхом спонтанної самоорганізації), конструктивізм хаосу (як механізм самоорганізації складних систем, оскільки поява нового пов'язана з переструктуруванням й добудовою за рахунок елементів середовища, з виходом за межі вихідної системи), пам'ять структури (здатність дисипативних структур фіксувати, закарбовувати, зберігати та відтворювати початкові умови цього формування й, проходячи через точки біфуркації, «вибирати» один з можливих напрямів подальшої еволюції),

нерівноважність (джерело саморуху систем, умова народження нового, поштовх до розвитку), взаємозв'язок необхідності й випадковості (наявність зовнішньо та внутрішньо зумовлених детермінант) [306, с. 49–50].

Синергетичність педагогічного процесу, в якому мають прояв взаємодії, зосереджує увагу на неврівноваженості, нестабільності стану відкритих, нелінійних систем, на багатоваріативності й невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності чинників та умов, що впливають на них [126, с. 500].

Досить цікавою, на наш погляд, є думка О. Ворожбитової, яка описує педагогічну синергетику як синтез багатofакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання й самовиховання, освіти й самоосвіти, навчання й самонавчання, що матеріалізуються в особистостях студентів [71, с. 22–26]. Т. Назарова та В. Шаповаленко вбачають цінність синергетичних досліджень у можливостях вивчення на певних стадіях надшвидкого розвитку процесів у різних системах, що пояснюють природу складних обставин в освітньому процесі [306, с. 54].

Активними точками зосередження в процесі вивчення проблем розвитку людини та її самоорганізації, є цілі. Науковці наголошують, що вікові та індивідуальні критичні періоди розвитку організму людини характеризуються неврівноваженим статусом людини, як системи, що вибирає шлях змін – біфуркації. Близьким до нашого дослідження є поняття фрактальності. Фрактальні форми самоорганізації мають спільні риси з попередніми, але фракталам притаманна широка інваріантність структури.

В антропософії формами вияву фрактальності людського образу вважають: 1) організацію людини як мікрокосму, котрий відбиває макрокосм; 2) структуру самої людини, її тілесності; 3) зв'язок онтогенезу та філогенезу (зв'язок між процесами соціально-історичної еволюції людства й індивідуальним розвитком людини); 4) зв'язок і взаємовплив процесів вікового становлення в різні періоди онтогенетичного розвитку людини [306, с. 73–74].

Уважаємо, що синергетика є альтернативною формою теоретичного усвідомлення дійсності, а її положення є цілком прийнятними у вивченні питань розвитку особистості, що, зокрема, у межах нашого дослідження, зумовлюється розвивальним характером індивідуалізації професійної підготовки студентів у ЗВО.

Цінним для вивчення проблем індивідуалізації професійної підготовки студентів у педагогічних ЗВО є те, що професійний та особистісний розвиток педагога не може бути закритим або лінійним, він супроводжується взаємозв'язками, має різні потенційні можливості й індивідуальні особливості та зумовлює як внутрішні, так і зовнішні перебудови (як конкретної особистості, так і всього педагогічного процесу). У контексті нашого дослідження провідну ідею синергетики вбачаємо в з'ясуванні сутності самоорганізації та самореалізації, що є важливим для формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення та індивідуалізації навчання зокрема.

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчив, що системний та синергетичний підходи є цінними для осмислення сутності навчання й виховання, обґрунтування процесів розвитку й саморозвитку особистості, змісту самовдосконалення майбутнього вчителя та індивідуалізації професійної підготовки студентів у ЗВО.

Пошук нових підходів до розв'язання проблеми професійної підготовки фахівців зумовлює активізацію наукових досліджень у педагогіці, адже саме від результатів діяльності педагогічних кадрів у великій мірі залежить як стан освіти, так і добробут країни в цілому. Тому залишається актуальним питання підготовки педагогів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюватися, професійно зростати. Ключовим ресурсом підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у вищій школі є індивідуалізація навчання [485; 486]. У контексті нашого дослідження це вимагає розгляду

методологічних засад індивідуалізації професійної підготовки студентів у педагогічних ЗВО.

Аналіз існуючих джерел доводить, що теоретичні та практичні питання підготовки фахівців тією чи іншою мірою вирішуються через розкриття проблем особистості. Оскільки особистість людини складна та багатогранна, це питання привертає увагу філософів, соціологів, психологів, педагогів та фахівців в інших галузях. Різноманітність поглядів у вивченні людської особистості не виключає їх тісного, органічного взаємозв'язку, адже особистість є складним, але, водночас, цілісним утворенням. Кожна людина є особистістю, для якої притаманне: певне ставлення до людей; ставлення до тих чи інших подій, явищ, предметів; вірогідна поведінка в різних життєвих ситуаціях, зокрема професійних. Становлення особистості відбувається через засвоєння соціального досвіду у всіх його проявах. Це відбувається впродовж всього життя, а зупинка в розвитку може призвести до втрати певних позитивних властивостей, зумовити рух назад. Особистість учасника навчального процесу підпорядковується законам розвитку й формування комплексу внутрішніх умов і механізмів, що зумовлюють специфічність і організацію поведінки особи. Ці закономірності відображають ставлення людини до інших, до самого себе, до навколишнього мінливого середовища залежно від особливостей суспільства.

Необхідно зазначити, що суспільні взаємини особистості з організованою соціальною спільнотою, яка характеризується високим ступенем єдності та високою інтенсивністю взаємного впливу між її членами, є підґрунтям формування особистості людини. Особистість кожного учасника освітнього процесу характеризується індивідуальними ознаками, особистісними властивостями. У процесі життєдіяльності погляди особистості, ідеали, цінності в багато чому визначаються умовами, у яких вона знаходиться. Важливо, щоб викладач ЗВО розглядав навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості як студента, так і власної. Необхідно

підкреслити, що розвиток особистості передбачає якісні перетворення. При цьому розвиток є динамічним явищем, що передбачає збільшення не тільки фізичних можливостей, а й інтелектуальних сил особистості, спрямованих на вирішення життєтворчих завдань сьогодення.

Ключовою цінністю як результату процесу розвитку особистості є здатність до створення нового, до самостійної творчої діяльності. В. Вафін підкреслює творчий характер розвитку життєдіяльності, значення виходу особистості за межі власного світу. Дослідник відзначає два чинники, що створюють можливість такого виходу: діяльність і «відкритість» міжособистісному просторові, і підкреслює процесуальний характер існування особистості. Розвиток зумовлений життєвими процесами, визначеною узгодженістю різних компонентів психічної структури [61].

Л. Яновська [584] пояснює, що життєтворчість як системоутворювальний чинник життєдіяльності розглядається з тих позицій, що особистість є активною системою, що розвивається, і в яких підкреслюється роль трансцендентної і рефлексійної спрямованостей у розвитку особистості. У межах нашого дослідження цінним є твердження вченої, що творча активність особистості має прояв у створенні індивідуально-неповторного життєвого шляху, а здатність до життєтворчості дає змогу організовувати умови свого життя, перетворювати і розширювати власний життєвий світ, змінювати систему стосунків до інших людей і до себе в процесі розвитку індивідуальності.

Ресурсний підхід. Науковці виділяють зовнішні та внутрішні ресурси:

1) зовнішні – це умови та засоби, що сприяють особистісному розвитку людини та її діяльності як системи стимулів діяльності й розвитку; надання можливостей проявити свої вміння, показати досягнення; доступ до інформації; сприятливий клімат колективу; матеріально-технічне забезпечення, матеріальне заохочення;

2) внутрішні ресурси зумовлюють унікальність особистості. Поряд з поняттям «ресурс» вживають такі поняття як «потенціал», «можливість», «потенційні можливості». Учені наголошують, що особистісний потенціал є узагальненою системною характеристикою індивідуальних духовних особливостей особистості. Науковці зауважують, що потенційні можливості є змінами, що відбуваються в процесі самовдосконалення та самореалізації. Будь-яка цілеспрямована реалізація можливостей у конкретній діяльності здійснюється завдяки адекватним зусиллям, спираючись на потреби, інтереси, бажання [306].

Таким чином, вивчивши підходи до формування зазначеної готовності майбутніх учителів на основі індивідуалізації, констатуємо, що методологічний концепт представляє аргументовану взаємодію різноманітних підходів до вивчення питання формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в сучасній системі освіти:

- компетентнісний підхід сприяє формуванню готовності до самовдосконалення майбутнього вчителя як інтегративного особистісного утворення, яке відбиває єдність теоретичної та практичної підготовки (знання, уміння, навички, досвід, особистісно-професійні якості) та дає змогу визначити загальні та фахові компетенції, що студентові необхідно буде засвоїти в процесі фахової підготовки у ЗВО;
- індивідуалізуючий підхід забезпечує розвиток стійких індивідуальних особливостей поведінки майбутнього вчителя щодо його самовдосконалення у виявленні та відстоюванні суб'єктної позиції;
- антропологічний підхід сприяє усвідомленню сутності проблеми розвитку особистості майбутніх учителів у процесі оволодіння ними інтегрованими знаннями про природу людини, а також уміннями реалізовувати власний потенціал у професійно-педагогічній діяльності, створювати умови для саморозвитку та самовдосконалення;



- акмеологічний підхід забезпечує спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів на максимальне використання особистісного та професійного потенціалу для формування готовності до самовдосконалення з метою досягнення акме;

- особистісно-діяльнісний підхід дає змогу діалектично поєднати завдання підготовки майбутнього вчителя з їхнім особистим досвідом діяльності та поведінки студентів, урахувати пріоритетність їхньої індивідуально значущої сфери, забезпечити суб'єктивну позицію розвитку через усвідомлення себе як особистості, виявлення і розкриття своїх педагогічних можливостей з метою формування акме-шляху;

- системний підхід уможливорює розробку цілісної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що забезпечує врахування її базових складових елементів (самоосвіта, самовиховання, саморозвиток), поступовий перехід майбутніх учителів на вищий рівень їхньої готовності до самовдосконалення;

- синергетичний підхід забезпечує вивчення готовності до самовдосконалення як відкритої системи, що змінюється відповідно до вимог професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності;

- ресурсний підхід сприяє вдосконаленню готовності до самовдосконалення, оскільки в процесі нарощування потенціалу особистість збагачується новими цінностями, змінюється система її потреб, а в процесі реалізації трансформованих сутнісних сил розширюються можливості виявити та виразити власні новоутворення, пов'язані з розвитком здібностей, нахилів.

### **3.2 Сутність готовності майбутніх учителів до самовдосконалення та її місце в системі професійної підготовки**

На сучасному етапі розвитку суспільства, враховуючи глобалізацію інформаційного простору, швидку зміну освітніх технологій, підготовка

професіонала має бути скерована на формування готовності майбутнього вчителя до регулярної самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, тобто самовдосконалення. Інтеграційні і глобалізаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, перехід до постіндустріальної цивілізації, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір зумовлюють реформування освіти, в основу якої покладатиметься пріоритетність людини (як принцип). Л. Хомич зауважує, що необхідно так організувати освітній процес, щоб студенти мали змогу усвідомити та пройти всі фази професійного становлення [538, с. 29–30]. Отже, досвід самостійної діяльності є цінністю. В. Ковальчук наголошує, що сучасний учитель передусім «має бути висококваліфікований і далекоглядний професіонал, свідомий та відданий патріот України, тонкий психолог, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями» [192, с. 15]. Системоутворювальним чинником на шляху до підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів у педагогічних ЗВО є синтез особистості з сутнісно-змістовими характеристиками професійної діяльності педагога. Соціальні реалії сьогодення вимагають перегляду ідей самовдосконалення та індивідуалізації, їх сутності та можливостей у забезпеченні життєвого, професійного та особистісного самовизначення кожного студента та його конкурентоспроможності на ринку праці, орієнтації на постійне самовдосконалення.

Зростання функціонального й інтелектуального насичення професійної діяльності педагогів ставить нові вимоги до підготовки майбутніх учителів. Професійна діяльність учителя всякчас вимагає від нього оновлення знань шляхом систематичного звернення до наукових джерел, аналізу інформації, дослідницької діяльності. Це підтверджується статистичними даними, які наводить В. Олійник: з кожним роком оновлюється 5% теорії та 20% професійних знань [322].

Результати професійної підготовки залежить від сформованості в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення, оскільки педагогічна

діяльність зумовлена готовністю людини бути причиною професійних зрушень і визначається як процес входження та інтеграції особистості в перманентних умовах соціального середовища, становлення особистісних якостей індивіда засобами індивідуалізації, соціалізації та виховання, самоактуалізації та самовдосконалення; як здатність перебудовувати стереотипи, оперувати новими поняттями при вирішенні нагальних проблем, розвивати особистісні та професійні якості тощо. Відтак, розглянемо поняття «готовність», «готовність до самовдосконалення».

Учені по-різному визначають сутність готовності, її види, що зумовлено завданнями і специфікою педагогічної діяльності [183; 216; 264; 360; 442; 443; 556; 587] та інші.

У літературі феномен «готовності» розглядають у різних контекстах: по-перше, як психологічну установку (Д. Узнадзе) [464]; по-друге, як підготовленість до певної діяльності (М. Дьяченко [124]); по-третє, як інтегративну характеристику особистості (В. Сластьонін [411]).

Так, А. Линенко визначає декілька етапів готовності. Перший етап пояснює особливості психічних процесів людини і описує його як настанову (готовність до діяльності). Готовність як певний феномен стійкості особистості до впливів (зовнішніх, внутрішніх) описано на другому етапі. Такий підхід є результатом досліджень нейрофізіологічних систем регуляції і саморегуляції поступувань людини. Активізація досліджень у галузі теорії діяльності сприяла появі наступного етапу, у якому рівень розвитку інтелектуального, емоційно-вольового, пізнавального потенціалів особистості розглядається в тісному взаємозв'язку. У визначенні зазначеного періоду поняття «готовність» виступає якісним показником саморегуляції на фізіологічному, психологічному і соціальному рівнях проходження процесів [247].

До розуміння поняття «готовність» дослідники мають декілька підходів. Так, А. Гарновська [449] виокремлює кілька підходів у розумінні психологічної готовності до педагогічної праці. Один характеризується науковцями як

складне утворення, як сукупність знань, педагогічних умінь та навичок, професійно значущих якостей особистості, якими має володіти майбутній фахівець, тобто містить когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти [293]. Прихильники іншого підходу (К. Дурай-Новакова [120; 121], М. Дьяченко, Л. Кандилович [122] та інші) наголошують, що психологічна готовність є складним особистісним утворенням, що включає професійно значущі якості особистості, уміння і психологічні стани [121]. Погоджуємось з М. Дьяченко і Л. Кандилович [122] у тому, що стан готовності має складну динамічну структуру, є вираженням сукупності індивідуальних, емоційних, мотиваційних сторін психіки людини в їх співвідношенні до зовнішніх впливів та наступних завдань. Учені стверджують, що готовність є вибірковою прогностичною активністю особистості на стадії її підготовки до діяльності. Цей стан активується з моменту визначення мети на основі усвідомлених потреб і мотивів. У процесі вироблення особистістю плану, установок, схем, загальних моделей наступних дій відбувається розвиток готовності [122]. Завершальною стадією є реалізація сформованої готовності в предметних діях, які відповідають чітко визначеним засобам, прийомам, способам діяльності [122].

Більшість авторів, наголошуючи на складності та багатоаспектності структури готовності, характеризують її як цілісну, стійку систему взаємопов'язаних, взаємозалежних, взаємозумовлених компонентів, цілеспрямоване вираження особистості тощо. Дослідники доводять, що готовність формується в результаті виховання, моделювання, формування [247; 293].

Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен виокремлюють вольовий, мотиваційний, орієнтаційному, операційний, оцінний складові. У тісному взаємозв'язку вчені вивчають відповідальність за виконання завдань, знання й уявлення про умови та особливості професійної діяльності, формування необхідних ключових

компетентностей. Наголошують на необхідності самоконтролю, самообілізації, здійснювати адекватну самооцінку [426, с. 92].

З. Левчук наполягає на наявності чотирьох груп компонентів: теоретико-методологічного рівня підготовки, що виявляється в перебудові технологій розвитку і виховання особистості; практично; дійового соціального компонента; психологічного рівня розвитку особистості [238, с. 214].

Т. Садчикова доводить, що готовність до діяльності виражається в нерозривній єдності спонукального (мотиваційного) і виконавчого (процесуального) компонентів [383]. Автор не пов'язує вказані компоненти з якоюсь певною діяльністю і вважає, що вони можуть відноситися до будь-якої діяльності.

Підтримуємо А. Линенко, яка, визначаючи компоненти готовності до педагогічної діяльності, наголошує на необхідності отримання знань про структуру особистості, її вікові та індивідуальні особливості і зміни, мету та способи навчально-виховного впливу в процесі її формування та розвитку, емоційно-зацікавлене ставлення майбутнього вчителя до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та засобу діяльності (навчання і виховання), прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм власний досвід і знання відповідно до змісту та способів досягнення соціально значущих цілей [247]. Автор виокремлює такі компоненти готовності: особистісний, що містить емоційно-інтелектуальну, вольову, мотиваційну складові та операційно-технічний, що включає інструментарій педагога [247].

Заслуговує на увагу думка К. Дурай-Новакової, яка говорить, що професійна готовність до педагогічної діяльності є, по-перше, цілісним вираженням усіх підструктур особистості, зорієнтованих на результативне, повне та успішне виконання функцій учителя; по-друге, складним структурним утворенням, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви, цінності професії педагога. Також науковець зауважує, що така готовність містить професійно значущі риси характеру, педагогічні здібності. Авторка наголошує,

що готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність й стійкими установками на працю [121].

Р. Овчарова зазначає, що підготовка у вищій школі буде ефективнішою, якщо знання, уміння, навички, якими опановують майбутні фахівці, будуть для них індивідуально-значущими. Це сприятиме формуванню в студентів цілісного наукового світогляду, творчої ініціативи, які стають якостями їх особистості й відбиваються на професійній діяльності [318, с. 74].

Учені вважають, що діяльність необхідно вивчати з урахуванням особистісної залученості до неї суб'єкта. Мотиваційне забезпечення діяльності виступає водночас і як передумова, і критерій професійного самоствердження та самовдосконалення. С. Вершловський вважає показником цілісної позиції особистості орієнтацію на педагогічну діяльність [350].

Необхідно також зазначити, що формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення передбачає індивідуальну роботу, що включає виявлення їх індивідуальних особливостей, встановлення та вирішення їх особистісних проблем, постійну взаємодію викладачів та студентів, зорієнтовану не тільки на збагачення теоретичних знань, а й на розширення можливостей студентів вирішувати особистісні чи професійні проблеми. Важливо, щоб знання, уміння, навички, якими опановують майбутні фахівці, були значущими для них, мали суб'єктний характер, змінювали їх самих, розв'язуючи їх внутрішні суперечності, розширюючи світогляд. Необхідно прищепити студентам навички самодослідження, що є умовою саморозгортання особистості майбутніх учителів на шляху до самовдосконалення. При цьому для досягнення високих результатів під час професійної підготовки викладач має спрямовувати та певною мірою контролювати самоосвітню діяльність студента. Суттєвим моментом на шляху до професійного самовдосконалення є розширення особистісних якостей студента: осягнення навколишнього світу, пізнання та удосконалення власного

потенціалу, здатність до самоорганізації, самоактуалізації, гармонізації «Я-концепції» [523–525].

Отже, готовність до самовдосконалення як складне інтегроване, динамічне утворення особистості має структурні та функціональні компоненти і передбачає оволодіння майбутнім учителем знаннями про самоосвіту, саморозвиток та самовиховання [526; 527].

На підставі дослідження науковців, ми дійшли висновку про доцільність визначення таких компонентів готовності майбутнього учителя до самовдосконалення як: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний.

Розглянемо кожний компонент більш детально. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення, по-перше, сприяє упорядкуванню, організації взаємодії процесу самовдосконалення, впровадженню певного порядку дій; по-друге, виступає, певною мірою, особистісною передумовою самоосвітньої діяльності, самовиховання та саморозвитку, регулятором ефективності процесу самовдосконалення. Цей компонент виражає усвідомлене ставлення майбутнього вчителя до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку, є стрижнем професіоналізму, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до самовдосконалення, залежать характер, глибина залученості до цієї діяльності, і, в решті-решт, результати професійних зусиль.

Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що під мотивацією розуміють сукупність внутрішніх рушійних сил, що спонукають людину до виконання певних дій, реалізації запитів з метою задоволення усвідомленої чи неусвідомленої потреби. Самовдосконалення ґрунтується на мотивації до діяльності. Будь-яка діяльність є вмотивованою. Термін мотивації буквально визначає те, що викликає рух. Більш високі рівні саморегуляції (з зовнішнім контуром зворотного зв'язку) досягаються завдяки цілеспрямованій поведінці особистості. Виходячи з уявлень В. Вернадського і О. Ухтомського про

притаманні живій системі тенденції до самозбереження і саморозвитку, П. Сімонов запропонував під потребою розуміти специфічну силу живих організмів, що забезпечує їх зв'язок з зовнішнім середовищем для самозбереження та саморозвитку, як джерело активності живих систем у навколишньому світі [405].

Новий тлумачний словник української мови визначає поняття «потреба» як «необхідність у кому-, чому-небудь, що вимагає задоволення; потрібність, конечність» [312, с. 844]. Потреба в самовдосконаленні зумовлюється як об'єктивними чинниками (соціально-економічними умовами), так і суб'єктивними (педагогічною спрямованістю, прагненням до самовдосконалення).

Якщо виходити з визначення поведінки як форми життєдіяльності, що змінює імовірність та тривалість контакту з об'єктом задоволення наявної у організму потреби, то все життя уявляється як неперервний ланцюг цілей і їх досягнень або невдач. Іншу групу мотивацій становлять вищі або вторинні мотивації, які набуваються впродовж індивідуального життя і, хоч і будуються на основі генетично заданих потреб, значною мірою спираються на накопичений індивідуальний досвід. А. Вальдман дотримується думки, що емоції індукуються переважно зовнішніми, а мотивації внутрішніми стимулами. Проте мотиви, зокрема і професійні, є як внутрішні, так і зовнішні. Мотиваційна поведінка має організований характер, а емоційна – неорганізований. Емоції мають психогенну природу, а мотивації – ендогенно-метаболичну. Емоція виникає на базі сильної мотивації, якщо існують труднощі в її задоволенні. Емоції відповідають такому зниженню рівня адаптивних можливостей організму, яке настає, коли мотивація є занадто сильною в порівнянні з реальними можливостями суб'єкта [105].

Сукупність професійних взаємин мотивують індивідуальну і колективну поведінку особистості, забезпечуючи цілісність світоглядних установок, враховуючи мінливість професійного середовища. Невід'ємною складовою



пізнавальної діяльності особистості є її мотиваційна активність. Потреба є формою мотиву поведінки. Підтримуємо думку І. Шиманович у тому, що потребу в професійному самовихованні слід розуміти як «відображені у свідомості прагнення найбільш повного розвитку власних особистісно-професійні здібностей та потенційних можливостей з метою успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності» [574, с. 168]. Визначаючи потребу майбутніх учителів у професійному самовихованні, авторка доводить, що «це складне інтегроване утворення ціннісної сфери особистості, що передбачає єдність трьох складових компонентів: мотиваційного, когнітивного, поведінкового» [574, с. 168]. Поділяємо точку зору авторів, які наголошують на взаємозв'язку інтересу та потреби в професійному самовихованні. О. Кучерявий, І. Шиманович розкривають сутність інтересу до професійного самовиховання через спрямованість особистості студента на зміст та технології самовиховання. Вчені вказують на важливість спонукального ефекту інтересу, що має вияв в активності в роботі над собою, орієнтованої на формування готовності до педагогічної діяльності [233; 574].

Успішна професійна поведінка супроводжується суб'єктивним станом людини у формі позитивних емоційних переживань, якщо відбувається задоволення певної потреби особистості. Досягнення специфічних педагогічних цілей, що супроводжується позитивними емоціями реверберують та закріплюються в пам'яті, сприяючи формуванню цілеспрямованої діяльності. Регулярне підкріплення задоволення потреби, що супроводжується позитивною емоцією, бере асоційовану участь в утворенні нових знань, умінь та навичок. Невдачі ж (повторні непідкріплення запрограмованого результату) гальмують діяльність, звужують механізм пошуку успішних шляхів досягнення мети. Трансформація змісту процесу мотивації цілеспрямованої поведінки особистості сприяє реалізації потенційних властивостей особистості, оновленню інформації згідно з новими даними, що актуалізує потребу зі спонукання до мети. Внутрішньою силою реалізації індивідуалізації

професійної підготовки майбутнього вчителя є задоволення потреби. Для задоволення результатами власної професійної діяльності необхідна внутрішня мотивація. Підвищення зацікавленості в потребах, у пошуках шляхів підвищення майстерності майбутніх фахівців у процесі самовдосконалення відбувається шляхом індивідуалізації професійної підготовки вчителів у педагогічних ЗВО.

До мотивації належать різні види спонукань: цілі, прагнення, інтереси, установки, переконання, потреби. Уважаємо, що потреба в самовдосконаленні реалізується в професійній діяльності через мотиви, які складають основу мотивації. Потреби є основними рушійними силами поведінки людини, що визначають й скеровують її активність. Тому вважаємо, що потреба в професійному самовдосконаленні – це внутрішня детермінанта самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя, самовиховання і саморозвитку, що зумовлює його професійну спрямованість. Потреба в самовдосконаленні може виступати й критерієм й показником формування готовності до самовдосконалення.

Проблема виявлення внутрішньої єдності особистості, інтегративної властивості особистості складна та багатогранна. Б. Ананьєв акцентує увагу на духовному центрі [11], Д. Узнадзе – на настановах [464]. Незважаючи на різницю у використанні понять, спільною для дослідників є думка, що всі складові особистості тісно взаємодіють. Домінуювальний вплив здійснює соціальний її бік, оскільки повноправним членом суспільства індивід вважається тоді, коли він засвоює певну систему знань, норм, цінностей. Крім того, спрямованість особистості, сукупність переконань, оцінок, поглядів, принципів віддзеркалюють потреби, інтереси, ідеали, наміри, якості особистості та впливають на формування життєвої позиції, програми поведінки та самовдосконалення зокрема.

Важливим елементом мотиваційного компонента готовності до самовдосконалення є спрямованість майбутнього педагога. Як слушно зауважує В. Сластьонін [408], спрямованість майбутнього педагога є інтегративною

властивістю, що забезпечує, з одного боку, індивідуальність особистості, а з іншого, – зв'язок з навколишнім світом. Таким чином, професійна спрямованість майбутнього вчителя зумовлює успішність самоосвіти, самовиховання та саморозвитку і є інтеграцією складових особистості, її динамічною властивістю, що відображає домінуючі принципи ставлення до педагогічної професії.

Вищевикладене дає змогу стверджувати, що стан потреби в самовдосконаленні характеризує педагогічну спрямованість майбутнього вчителя. Ця потреба опосередкована складними процесами мотивації і має прояв у формі самоосвітньої діяльності, самовиховання та саморозвитку (мотиву самоосвітньої поведінки, самовиховання та саморозвитку).

А. Черних розглядає професійно-педагогічну спрямованість як якість особистості, яка характеризує стійкий інтерес до професії в єдності з загальнотеоретичною та пізнавальною активністю, виражається в прагненні і готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки. На думку вчених, професійно-педагогічна спрямованість виростає з інтересу до професії та пізнавального інтересу до спеціальності (Ш. Амонашвілі, А. Черних). В. Сластьонін переконує, що професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя є вирішальною ознакою його професійної придатності. Учений акцентує на тому, що схильність, яка виступає як потреба в педагогічній діяльності, як рушійна сила розвитку педагогічних здібностей, є передумовою досягнення педагогічної майстерності [410].

Уважаємо, що важливою складовою процесу самовдосконалення індивіда є потреба в самовдосконаленні. Це доводять у своїх працях Л. Сущенко, І. Шиманович, Т. Яблонська та інші. Дослідники підкреслюють роль індивіда, внутрішню детермінованість процесу самовдосконалення, що вказує на зв'язки самовдосконалення з саморозвитком людини. Також на якісні зміни особистості педагога в процесі самовдосконалення вказує Л. Сущенко наголошує, що самовдосконалення є внутрішнім процесом якісних самозмін,

що відбувається за рахунок усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення [437; 573; 581]. Тобто необхідною умовою самовдосконалення є якісні перетворення у вигляді формування потреби в цьому процесі. Також, дослідниця вказує на необхідність грамотного самоаналізу, власних роздумів, педагогічної рефлексії. Крім того, зауважує, що самовдосконалення забезпечується завдяки мотиваційному, цілеспрямованому і добре організованому саморуку до найкращого в собі [437, с. 6].

Актуалізована потреба в самовдосконаленні вказує на наявність гуманістичних цінностей в особистості, стійкість мотиваційно-ціннісного компонента самовдосконалення, стрижнем якого є утворення стійкої домінанти життєдіяльності [581]. Отже, процес самовдосконалення передбачає наявність в особистості потреби в ньому. Однією з умов формування потреби в професійному самовдосконаленні є утворення такого осередку активності (як домінанти професійної діяльності), який забезпечував би послідовність дій для асекурації наміченого результату, визначав вектор поведінки особистості в процесі професійного самовдосконалення. Отже, домінувальна мотиваційна активність є важливою обставиною у формуванні готовності до самовдосконалення. Процес самовдосконалення є врегульованим і забезпечує його перманентне ресурсне зростання за оптимальних обставин, визначає цілеспрямованість поведінки особистості. Позитивна домінанта процесу самовдосконалення сприяє утворенню переконань, визначає професійну спрямованість, полягає в основі уваги та мислення.

Важливим елементом самовдосконалення є потреба в розширенні та оновленні професійних знань, що виявляється як мотив і реалізується в інтересах, прагненнях, переконаннях, установках тощо. Будь-які утруднення, прогалини в професійній діяльності, дисбаланс між необхідними знаннями й наявними викликають потребу в їх ліквідації, усуненні шляхом задоволення потреб в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку. Шляхи, методи, механізми, терміни задоволення цих потреб визначаються педагогічним підґрунтям,

професійними цінностями вчителя і залежать від індивідуальних особливостей особистості та досвіду.

Перетворення актуалізованої потреби в самовдосконаленні зі спонукання в мету зумовлює зміст процесу цілеспрямованого самовдосконалення.

Провідним мотивом самоосвітньої діяльності є пізнавальний інтерес, що ґрунтується на потребі у визначенні власних ціннісних орієнтацій, наявності зацікавленості в розширенні та оновленні професійних знань, розумінні різноманітних аспектів професійних обов'язків, осмисленні власного досвіду. Спрямованість майбутнього педагога на самоосвіту ми визначаємо як інтегровану властивість особистості, що становить комплекс взаємопов'язаних спонукань (переконання, прагнення, цінності, наміри, ідеали, настанови, звички), які стимулюють до систематичного надбання та оновлення професійних знань, зорієнтовують професійно-педагогічну діяльність на постійне самовдосконалення вчителя.

Від спрямованості вчителя на самоосвіту залежать мотиви, цілі професійно-педагогічної діяльності.

Також необхідно звернути увагу на ціннісне ставлення майбутнього педагога до професії. Дослідники наголошують, що цінності, по-перше, зумовлюють зміст свідомості; по-друге, задовольняють інтереси й потреби особистості; по-третє, є особливою індивідуальною реальністю, що передбачає позитивну значущість речей, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта; по-четверте, впливають на мотивацію й вибір способів поведінки людини [42]. Стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на педагогічні цінності відбивається у ціннісних орієнтаціях майбутнього вчителя. В Енциклопедії освіти ціннісні орієнтації трактуються як «відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ і об'єктів за рівнем їхньої значущості для людини» [126, с. 991]. Певне ставлення людини до

зовнішніх настанов, норм, звичаїв є орієнтацією на цінність. Для педагога цінністю є професія. Педагогічні цінності є орієнтирами, за якими вчитель співвідносить своє життя й педагогічну діяльність [126, с. 992]. Мотиваційна складова готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення характеризується наявністю інтересу до професійного самовдосконалення, потребою в самовдосконаленні, а також ціннісними орієнтаціями на майбутню професійну діяльність та формування зазначеної готовності.

Показниками мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є: пізнавальний інтерес, спрямованість на самоосвіту, ціннісне ставлення майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення, потреба в професійному самовдосконаленні.

Аналіз наукових джерел дозволив нам виявити мотиви особистості пов'язані з її знаннями, тобто з когнітивним компонентом готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. Результатом такого зв'язку є сукупність переконань, що виступають вагомим важелем в організації активності особистості. Зазвичай систему педагогічних знань розглядають як сукупність знань з методології педагогіки, основ дидактики, теорії виховання та школознавства. Для формування готовності до самовдосконалення, зокрема до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку необхідно консолідувати знання з різних курсів педагогічного та спеціального циклів та внести зміни у зміст психолого-педагогічних дисциплін з метою орієнтації майбутніх учителів на систематичне самовдосконалення.

До складових цього компонента також належать переконання, що ґрунтуються на професійному пізнанні. Уважаємо, що професійні переконання є стійкими обґрунтованими поглядами на систему і організацію навчання, впевненістю в необхідності самоосвітньої діяльності, самовиховання та саморозвитку. Під час самоосвітньої діяльності, самовиховання та саморозвитку професійні переконання дозволяють вчителю орієнтуватися у

великому різноманітті педагогічних явищ, а також визначають його підхід до роботи та вибір засобів, методів, що забарвлюються його індивідуально-специфічними якостями.

Когнітивний компонент формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення забезпечується системою знань з самоосвіти, самовиховання та саморозвитку як тривекторного процесу, способів упровадження їх у професійну діяльність, сутність, методи та прийоми подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Уважаємо, що основою формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення є такі педагогічні знання:

1) теоретичні знання: теорії наукового пізнання, закономірностей формування особистості як активного суб'єкта діяльності та соціокультурного життя, як джерела індивідуальності та самобутності;

2) знання з самовдосконалення: принципів, змісту і форм самоосвітньої діяльності, самовиховання та саморозвитку, індивідуальних та групових форм навчання, нових методів поглиблення та оновлення знань, системи знань про сутність готовності до самовдосконалення, способів та форм упровадження їх у професійну діяльність вчителя.

Планування та здійснення процесу самовдосконалення передбачає оволодіння знаннями та вміннями:

- володіти знаннями про завдання, права і обов'язки вчителя загальноосвітньої школи;

- володіти знаннями про самоосвіту, саморозвиток та самовиховання як тривекторний процес самовдосконалення;

- володіти знаннями про педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання, індивідуалізацію процесу професійної підготовки;

- усвідомлювати і вміти аналізувати педагогічні завдання, пов'язані з виконанням обов'язків учителя;

- уміти аналізувати власну діяльність, пов'язану з самоосвітою, саморозвитком та самовихованням;
- уміти скласти перспективний план самовдосконалення;
- володіти знаннями про форми, методи та прийоми самовдосконалення;
- уміти працювати з підручником, аналізувати посібники, дидактичні матеріали, методичну літературу для цілей самовдосконалення;
- уміти виявляти індивідуальні особливості особистості;
- уміти проектувати зміст нової навчальної інформації, повторення раніше вивченої інформації, перевіряти власні знання та вміння, зокрема за допомогою формалізованих та неформалізованих методик, узагальнювальне повторення тощо);
- уміти систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти;
- уміти вивчати передовий педагогічний досвід;
- уміти здобувати інформацію з різних галузей знань, необхідну для майбутнього педагога;
- визначати найкращі здобутки психолого-педагогічних досліджень та інтеріоризувати їх;
- уміти використовувати критерії індивідуально-типологічних ознак, визначати типи вищої нервової діяльності, темпераменту людини;
- уміти аналізувати нейрофізіологічні механізми поведінки, які ґрунтуються на принципі рефлекторного відображення зовнішнього світу;
- уміти аналізувати механізми навчання й протікання рефлекторних реакцій людини – елементарної основи накопичення нових знань, умінь, навичок;
- уміти аналізувати діяльність систем організму: опорно-рухового апарату, аналізаторів, обміну речовин та енергії, травної, серцево-судинної, крові, видільної, дихальної, ендокринної, нервової системи;
- уміти систематизувати знання фізіологічних закономірностей росту і розвитку дітей, враховувати особливості функціонування організму в різних



вікових групах, що ґрунтується на природничо-науковій основі підготовки фахівця і всієї системи освіти;

- уміти поєднувати знання антропометричних показників дітей різних вікових груп з ергономічними з метою забезпечення ефективності, безпеки та комфорту навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти;

- уміти враховувати загальні та специфічні закономірності психофізіологічного розвитку, особливості регуляції поведінки на різних етапах постнатального онтогенезу;

- уміти управляти самостійною творчою діяльністю (ігровою, мовленнєвою, конструктивною, образотворчою, музичною, театралізованою, дослідницькою, руховою тощо);

- уміти послуговуватися сучасними програмами саморозвитку та самовиховання;

- уміти аналізувати здобуті результати самовдосконалення з метою їх подальшого коректування та вдосконалення;

- уміння здійснювати перцепцію та емпатію;

- уміти відбирати й систематизувати нову інформацію;

- уміти добирати й використовувати доцільні засоби педагогічної комунікації;

- уміння цілевизначення та проектувальні вміння;

- уміти володіти сучасними інформаційними технологіями та технічними засобами навчання тощо.

- уміти визначати педагогічні бар'єри;

- уміти запобігати та долати педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання [488].

Когнітивна складова також реалізується за умови володіння відповідними вміннями, що втілюються в операційно-діяльнісному компоненті готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення.

Операційно-діяльнісний компонент містить такі вміння:

1) діагностично-прогностичні: уміння визначати прогалини в знаннях, брати до уваги наявність власних індивідуальних особливостей та якостей, педагогічної перцепції, визначати свої можливості, критично оцінювати переваги і недоліки власної діяльності щодо самовдосконалення та передбачати її результати;

2) інтелектуальні: уміння аналізувати ситуації навчального процесу, і на цьому підґрунті вибирати відповідні способи й прийоми самоосвіти, самовиховання та саморозвитку;

3) дослідницькі: уміння налаштовуватися на отримання нових знань, критично оцінювати й аналізувати результати власної діяльності, планувати як власну пізнавальну та практичну діяльність, так і учнів, моделювати процес самовдосконалення, проектувати та презентувати індивідуальні доробки;

4) конструктивні: уміння застосовувати відповідні до ситуації способи, методи та прийоми самоосвітньої діяльності, самовиховання та саморозвитку, налагоджувати взаєностосунки в колективі, складати розгорнутий план самоосвітньої діяльності, раціонально її організувати;

5) уміння самопізнання: (самопостереження, самоаналізу), самооцінки, самостимулювання (самозаохочення, самокритика, самозвіт, самонавіювання, самонаказ), самопрограмування, самоорганізованості, самоконтролю, уміння подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Особистісно-рефлексійний компонент готовності до самовдосконалення представлений, по-перше якостями, та здібностями особистості.

Якість спеціаліста розглядається як «сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких його властивостей та характеристик, що зумовлюють готовність до виконання певних соціальних і професійних функцій» [410].

Учені систематизують особистісно-професійні якості вчителя за педагогічними функціями, ступенем значущості, спрямованістю, сферою використання. Говорячи про якості особистості, необхідні для успішного виконання професійної діяльності, Ю. Бабанський [23], В. Гриньова [92],

С. Гончаренко [87], А. Маркова [273] – професійно значущими, Є. Клімов [185], О. Пехота [331] – особистісними.

В Енциклопедії освіти якості особистості трактуються як «змістовні ознаки особистості як форми існування психіки людини, котра є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та наділеною власним унікальним і неповторним внутрішнім світом» [126, с. 1019]. Уважаємо, що особистісно-професійні якості учителя це – комплексне інтегроване утворення його особистості, яке формується шляхом синтезу професійних і особистісних якостей, розвивається в процесі його професійної підготовки і педагогічної діяльності та сприяє розвитку особистісно-професійного потенціалу педагога з метою самовдосконалення.

Відповідно до нашого дослідження вважаємо за доцільне виокремити такі особистісно-професійні якості майбутнього учителя: педагогічна цілеспрямованість, самостійність, педагогічна тренуваність.

У науковій літературі поняття цілеспрямованості не є чітко визначеним. На основі аналізу характерологічної спадщини українських педагогів М. Галів [74] визначає цілеспрямованість як організаційну умову діяльності вихованця. Автор зауважує, що мета (висока і віддалена) діяльності зумовлює спрямованість особистості. С. Хмельковська [535] вважає, що цілеспрямованість є творчою якістю і виступає критерієм сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів.

Психологи розглядають цілеспрямованість як вольову якість. Так, К. Савченко стверджує, що вольові якості є відносно стійкими, незалежними від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її володіння собою [380]. В. Калінін, поділяючи вольові якості на базальні (первинні) та системні, стверджує, що цілеспрямованість належить до останніх. К. Савченко, В. Калінін вважають, що системні якості є більш складними, а рівень їх розвитку суттєво впливає на успішність навчальної діяльності.

Ми вважаємо, що педагогічна цілеспрямованість є інтегрованою властивістю особистості вчителя, яке спрямоване на досягнення професійного акме.

Також до цього компонента належить самостійність. Професійний успіх учителя зумовлено розкриттям особистісно-професійного потенціалу педагога, самостійністю прийняття рішень, активністю селекції й оцінки адекватності інформації. Реалізація цього компонента можлива за умови коректної самокритичності майбутнього вчителя. Б. Ананьєв [11], Г. Костюк [210] вважають, що основою критичності є закони, властиві процесу мислення. О. Кочерга [213] зауважує, що критичність людини об'єднує в собі відображення дії мислення, почуттів та уяви у їх взаємозв'язку. Психологи Г. Костюк, С. Максименко [210; 267] перетворення зовнішніх впливів у психічні явища розглядають за схемою: задаток – здібність – механізм. В. Клименко наголошує, що психологічна складова критичності людини втілюється в механізмах відображення – проектування – опредметнення [183]. Це, вважає автор, забезпечує розвиток людини в пізнавальній діяльності. О. Кочерга, стверджує, що критичність має креативний аспект, а діапазон дії ментального в людини, визначає ступінь свободи між образом «Я» та гармонійним реальним «Я» [213]. Учений доводить, що критичність людини розвиває актуалізація взаємозв'язків мислення, почуттів та уяви. В Енциклопедичному словнику педагога самокритичність визначається як духовно-моральна якість особистості, що проявляється як визнання своїх власних помилок, недоліків, недоробок. Це критичне ставлення до себе, що ґрунтується на самодіагностиці, самооцінці, самоаналізі, самоконтролі. Отже, ця якість сприяє самовдосконаленню особистості вчителя.

Підсумовуючи вище сказане, можна стверджувати, що самокритичність є здатністю аналізувати переваги та недоліки власної діяльності, виявляти її позитивні та негативні боки. Самокритичність майбутнього вчителя характеризується здатністю виявляти утруднення та об'єктивно оцінювати

педагогічні помилки з метою їх запобігання та усунення, долати бар'єри самоосвіти та самовиховання, уникати педагогічних помилок.

Самостійність студента педагогічного ЗВО визначають як сукупність особливостей особистості, пов'язаних загальною метою, що характеризується уміннями адаптуватися в перманентних умовах інформаційного суспільства, адекватно оцінювати вимоги, що пред'являються до кваліфікації вчителя, виявляти індивідуальні особливості учнів, здійснювати рефлексію, корегувати професійні дії відповідно до обставин педагогічної дійсності [166, с. 194–200]. І. Зимня зауважує, що самостійність поєднує в собі як активні, діяльнісні (активність, ініціативність, саморух і самодетермінація), так і гносеологічні, споглядальні (свідомість, теоретичне мислення) характеристики компетентності [142]. Учені правомірно наголошують на єдності самостійності та творчої компоненти. Сутність творчої самостійності вчителя як інтегрованої особистісної якості, яка виявляється в здатності педагога виявляти, осмислювати та творчо вирішувати педагогічні проблеми, покладаючись лише на власні можливості, самостійно приймати відповідальні рішення та передбачати їх наслідки [572]. Отже, самостійність майбутнього вчителя є комплексною характеристикою особистості, що впливає на процес формування готовності до самовдосконалення.

Узагальнюючи наукові думки вважаємо, що самостійність майбутнього вчителя – це інтегрована якість особистості, що виявляється в здатності студента свідомо та активно ставити та досягати мету, самокритично оцінювати власну діяльність, продукувати ідеї щодо підвищення рівня професіоналізму, виявляти педагогічні проблеми та творчо реалізовувати їх на практиці.

Самостійність вчителя має прояв у пошуковій активності, творчій ініціативі, відповідальності, уміннях прогнозувати, обґрунтовувати рішення, систематично контролювати та корегувати діяльність, самокритичності, свідомому ставленні до професійного самовдосконалення.

Серед особистісно-професійних якостей, необхідних для формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення виокремлюємо цілеспрямованість, прагнення до самовдосконалення, педагогічну тренованість. Останню ми розглядаємо як здатність студента реалізовувати власні можливості шляхом успішного подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, що забезпечує систематичне цілеспрямоване самовдосконалення майбутнього педагога. Педагогічна тренованість уключає вибір цілі, плану дій, розподіл часу, підбір засобів реалізації досягнення мети, передбачає наявність навичок ефективно побудови перспективного плану та виконання певного завдання. Критерієм сформованої педагогічної тренованості є самоорганізація майбутнього педагога. Одним з засобів самоорганізації є складання плану виконання завдання з урахуванням термінів виконання кожного з пунктів.

Аналізуючи наукові доробки вчених, можна стверджувати, що більшість науковців звертають увагу на важливість здібностей особистості, розвитку особистісних якостей для процесу самовдосконалення. Так, І. Шаповалова стверджує, що самовдосконалення це – «процес індивідуального управління розвитком власних якостей та здібностей особистості з метою досягнення більш високих показників професійної діяльності (акме)» [563, с. 62]. Тому процес самовдосконалення вчителя передбачає формування усвідомленого ставлення до своїх можливостей у порівнянні з певним ідеалом та виявлення недоліків, прогалин у діяльності; здатність до подолання психічних і педагогічних бар'єрів; формування потреби в самовдосконаленні; осмислення необхідності особистого внеску в життя суспільства; здатність до розвитку особистісно-професійних якостей. У процесі навчання у ЗВО на шляху до самовдосконалення майбутнього вчителя виникають педагогічні бар'єри, що зумовлені індивідуальними особливостями студентів (внутрішні чинники) та особливостями професійної підготовки (зовнішні чинники) [562–564].

Самовдосконалення сприяє формування такої особистості, яка орієнтується на високі професійні досягнення, на акме. Так, І. Шаповалова розглядає самовдосконалення «як процес індивідуального управління розвитком власних якостей та здібностей особистості з метою досягнення більш високих показників професійної діяльності (акме)» [563, с. 25]. Дослідниця тлумачить професійне самовдосконалення як «процес усвідомленого, перманентного формування особистості, спрямованого на високі професійні досягнення за рахунок постійного руху вперед до досконалості, що реалізується шляхом самомотивації, планування, організації та самоконтролю» [563, с. 24]. Отже, особистісне зростання майбутнього вчителя передбачає вироблення певної стратегії життя, що поєднує індивідуальність студента з умовами життя та праці. Життєва стратегія визначає пріоритети особистості та враховує професійні обставини відповідно до вимог суспільства.

В процесі самовдосконалення примножується й творчий потенціал особистості вчителя. В. Кемеров зауважує, що результати самоосвітньої діяльності об'єктивуються, передусім, у факті становлення індивіда як особистості, а не в новому знарядді або культурному винаході [178, с. 160]. Різноманітні види та форми діяльності вимагають й формування відповідних якостей виконавця. Вважається, що якості (задатки) хоча й є генетично заданими, однак, певні конкретні якості формуються соціально, відповідно до мінливих вимог педагогічної професії. У контексті нашого дослідження вважаємо, що з-поміж індивідуально-психологічних якостей необхідно звернути увагу на такі: пластичність, цілеспрямовану пам'ять, критичність розуму, реорганізацію індивідуального досвіду. Ці якості особистості становлять основу особистісного компонента готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення.

Ще однією складовою особистісно-рефлексійного компонента готовності майбутніх учителів до самовдосконалення є рефлексія. Рефлексія як процес

самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів відіграє важливу роль у регуляції та оцінці поведінки педагога, дає змогу усвідомити власні можливості й спрямована на осмислення самоосвітньої діяльності фахівця, його самовиховання та саморозвитку. Цей компонент має прояв в уміннях спостерігати, аналізувати, контролювати, оцінювати вчителем власну діяльність щодо самовдосконалення. Особливістю форм особистісної рефлексії, як слушно зауважують І. Семенов та С. Степанов [393], є те, що вони, створюючи нові можливості, сприяють продуктивності інтелектуальної рефлексії в її інтенсивній, екстенсивній і конструктивній формах. Конструктивна рефлексія дає змогу самостійно будувати власну розумову діяльність, інтенсивна рефлексія – спрямовувати її в потрібне русло, забезпечуючи корекцію змістовного просування, а екстенсивна – її контролювати. Показником такої рефлексійної самоорганізації є продуктивність мислення.

Готовність до самовдосконалення визначаємо як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність майбутнього вчителя, що ґрунтується на сформованих мотиваційних цінностях, особистісно-професійних якостях, набутих знаннях, уміннях та навичках, передбачає його саморозвиток, самореалізацію шляхом подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Таким чином, готовність майбутнього вчителя до самовдосконалення є з одного боку, складним, динамічним утворенням особистості майбутнього вчителя, з іншого, – результатом його підготовки на засадах як теоретичних знань про сутність, структуру, зміст самовдосконалення, так і практичних умінь та особистісних якостей.

До компонентів готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення належать: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний.

Самоактуалізація є одним з чинників самовдосконалення майбутнього вчителя. Прогрес суспільства та його здатність задовольняти нагальні потреби



людства в різних сферах життєдіяльності залежить від професіоналізму вчителів. Сучасний етап перманентного розвитку суспільства вимагає від учителя динамічних змін у процесі професійного самовдосконалення: творчої самореалізації, розкриття особистісного потенціалу. Від того, наскільки результативно реалізовуватиметься весь арсенал вроджених та набутих можливостей майбутніх учителів, залежить рівень майстерності педагогів та її подальше зростання. Викладач ЗВО покликаний виявити та використати потенції студента задля його блага, але такі зміни вимагають посиленої діяльності, активної концентрації в першу чергу того, хто вчиться. Майбутній учитель має відповідати за взятий на себе обов'язок формувати гармонійно та всебічно розвинену особистість учня, за ті модифікації, що відбуваються в процесі професійного самовдосконалення. Отже, набуває ваги проблема самоактуалізації майбутнього вчителя як чинника самовдосконалення.

Питання самоактуалізації особистості знайшли відображення в працях Г. Балла [29], Д. Леонтєва [241]. У центрі наукової уваги дослідників знаходяться психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів (Л. Кобильник [187]), самоактуалізація особистості як умова профільного навчання старшокласників (В. Русова [377]), самоактуалізація студентів аграрних ЗВО в процесі професійної підготовки (Т. Соломка [424]). Л. Карамушка, М. Ткалич [169; 455] проаналізували основні теоретико-методологічні підходи до вивчення самоактуалізації особистості, вивчили інтегральні характеристики самоактуалізації в професійно-управлінській діяльності. Розкриття проблем особистісного розвитку є надбанням Б. Ломова [256]. Проблема потенційних можливостей особистості та їх реалізація в професійній сфері розглядаються в працях В. Моляко [293], І. Семенова [393]. Самореалізація особистості є предметом вивчення Ю. Кулюткіна [292], Л. Коростильової [207], Н. Лосєвої [257], Г. Сухобської [292], А. Чауса [547] та інших учених. Утім відсутні розробки щодо вивчення проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення з

позицій триєдиного процесу – самоосвіти, саморозвитку та самовиховання на засадах індивідуалізації навчання. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема самоактуалізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення залишається недостатньо вивченою.

Уважаємо, що формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення як тривекторного процесу самоосвіти, саморозвитку та самовиховання залежить від рівня розвитку їхньої самоактуалізації. Тому постає необхідність розглянути поняття «самість», «актуалізація», «особистісний потенціал».

Проблема самості багатогранна і тому є предметом дослідження філософів, психологів, педагогів. Переважна більшість філософів визначають «самість» як ядро внутрішнього світу, що визначає ступінь розгортання рівня нашої свідомості. Самість визначає ступінь самостійності та виступає інтегратором усіх сфер та рівнів як свідомого, так і несвідомого. Самість визначають як основу особистості, «онтологічне ядро», з якого виростає самостійність людського буття [568, с. 108–109].

Філософи розрізняють три типи самості, що: відчуває, діє, мислить.

Перший тип має на меті зберегти організм, уникаючи дискомфорту, негативного середовища. Цінністю вчителя на цьому рівні розвитку самості є збереження себе та пристосувальний характер дій. З одного боку, педагог передбачуваний, а з іншого, – його джерело розвитку завжди є відправною точкою у вирішенні педагогічних завдань. Другий тип самості передбачає здійснення цілеспрямованої активності. Цей тип характеризується діяльнісною складовою: передбачає усвідомлення цінностей, постановку цілей, вибір засобів, аналіз ситуації, створення умов для здійснення діяльності, впроваджувати в життя певні задуми, реалізує себе в діяльності. Наступний тип самості передбачає аналіз, рефлексію з приводу почуттів, хвилювань. Людина здатна не тільки сприймати явища, факти, зовнішні впливи, пристосовуватися до мінливих умов середовища, але й аналізувати їх, активно впливати на

подальший розвиток подій. Учитель спроможний прорахувати розвиток педагогічної ситуації, слідкувати за перебігом тих чи інших випадків, планувати свої дії, контролювати себе [410]. Отже, самість є джерелом розвитку особистості, оскільки, з одного боку, виступає ядром індивідуальності вчителя, а з іншого, – передбачає цілеспрямовану активність, аналітико-синтетичну діяльність студента.

В. Лейбін трактує «самість» як особливу структуру, що має психічну локалізацію, виникає в результаті дії інстинктивної енергії та є стійкою [242, с. 467]. Дослідники виокремлюють такі аспекти самості: розвиток довільності психічних функцій, що допомагає вчителю контролювати власну поведінку, емоційний стан; опанування діяльністю, що дає змогу її розвивати та проектувати; засвоєння засобів утримання власного «Я», що сприяють проведенню особистісно значущого для вчителя уроку; привласнення культурних взірців мислення та діяльності [410, с. 6]. Психологи визначають поняття «самість» як засіб об'єднання в суб'єкті особистості й діяльності, вказуючи на те, що самість суб'єкта породжує власну сутність, а людина визначає себе причиною свого буття у світі. Самість є наслідком суб'єктності, оскільки саме суб'єкт відпрацьовує різні варіанти пристосування до мінливих умов життя. Таким чином, робимо висновок, що самість є засобом самозміни власної поведінки, практичного перетворення власної життєдіяльності. Отже, самість має прояв у домінуювальних якостях людини, створюючи її архетип; об'єднує свідомі й несвідомі акти психіки та визначає поведінку особистості [601].

Також «самість» визначають як прагнення різних компонентів особистості до єдності, інтеграцію всіх протидіючих внутрішньоособистісних сил і тенденцій; центр структури особистості [286, с. 140]. В. Сластьонін пояснює процес становлення й розвитку «самості» як рух у двох напрямках: до повного розгортання внутрішнього, природного потенціалу людини та до освоєння більш широкого спектру засобів бачення, розуміння, прояву,

реалізації внутрішнього потенціалу. Учений наголошує, що існує зв'язок між цими напрямками: результатом першого – природного – є бажання, прагнення, фантазії, яким притаманна енергія, воля до реалізації, а другого – сукупність культурних форм, засобів реалізації та прояву «самості» [410, с. 9]. Автор зауважує, що для забезпечення процесу становлення самості вчителя в процесі його професійної діяльності мають бути задіяні як природний потенціал, так і культурні форми, а це, у свою чергу, сприятиме самореалізації педагога [410]. Якщо розглядати навчання як процес управління, необхідно дослідити й управлінський контекст поняття «самість». Важливо, щоб учитель керував власною самістю та навчив учнів цьому. Управлінню самістю сприяють цільовизначення, прийняття рішень, контроль, мотивація. Самість дає змогу інтегрувати елементи, структури, рівні особистості в єдине ціле [410, с. 7].

Учитель з розвиненою самістю здатний визначати вектор свого власного розвитку та скеровувати особистісний розвиток учнів. Дослідники описують такого вчителя як активного, ініціативного, самостійного, творчого працівника.

Педагоги визначають сутність самості як прагнення людини досягнути істинні цінності буття, як необхідний чинник розвитку людини, як здатність розвивати та реалізовувати власні задатки на користь собі та суспільству [588, с. 275]. Самість учителя є глибинним центром й виявленням психологічної цілісності вчителя як індивіда [588, с.279].

Отже, сутність самості полягає: по-перше, у самобутності, індивідуальності особистості; по-друге, у розвитку власних можливостей, здібностей, задатків особистості; по-третє, у засвоєнні культурних надбань суспільства крізь призму власного «Я»; по-четверте, у реалізації особистісного потенціалу на користь собі та суспільству на шляху до самовдосконалення. Таким чином, майбутній учитель з розвинутою самістю характеризується сукупністю своєрідних особливостей, готовий до самозмін, до активної творчої діяльності та професійної самореалізації.

Вивчаючи проблему самоактуалізації, необхідно розглянути поняття актуальності та актуалізації. Термін «актуальний» означає – важливий для даного часу; який відповідає найважливішим потребам сучасності, злободенний, болючий, пекучий [313, с. 23]. Від латинського *actualis* – дієвий, діяльнісний. Актуалізація характеризується через дії людини (інтелектуальні, практичні), спрямовані на перетворення попереднього досвіду із потенційного стану в діючий.

Аналіз літератури показав, що актуалізацію дослідники характеризують як: дію, спрямовану на пристосування, адаптацію будь-чого до умов певної ситуації; як ототожнення реальності з активністю суб'єкта; як реалізацію певного алгоритму, плану; як акцент на важливих новинах, явищах; як необхідну дію в певний час відповідно до обставин.

Наукові пошуки дозволяють стверджувати, що проблема самоактуалізації належить до міждисциплінарних і тлумачиться з різних позицій.

Нейрофізіолог К. Гольдштейн [604] ужив термін «самоактуалізація», характеризуючи активність біологічного процесу, який притаманний живому організму. Дослідник наголошує, що вплив зовнішнього середовища порушує розподіл енергії в організмі людини, останній вмикає механізми, що відновлюють дисбаланс та дають змогу індивіду діяти ефективно в певних умовах. Також необхідно зазначити, що порушення стійкості внутрішнього середовища організму можуть бути викликані й внутрішніми чинниками, що змушують організм шукати засоби, які допомагають відновлювати порушену рівновагу в організмі. Отже, самоактуалізація спрямована на задоволення потреб особистості.

Поняття самоактуалізації тісно пов'язано з уявленнями представників гештальт-терапії [603] про автентичність особистості. Особистість, яка самоактуалізується, відкрита для досвіду, є повно функціонуальною. А. Маслоу визначив самоактуалізацію як одну з фундаментальних потреб вищого рівня особистості. Відповідні потребам мотиви є свідомою потребою і

можуть бути мотивами досягнення, навчання [278]. Самоактуалізація – прагнення людини до більш повного виявлення й розвитку власних особистісних можливостей (А. Маслоу [278]). Вчені наголошують, що становлення особистості є шляхом до себе, до своєї сутності [270, с. 359]. Т. Соломка визначає самоактуалізацію особистості як унікальну екзистенцію, що безперервно триває і пов'язана з потребами людини, корелює з соціально-психологічною зрілістю, базується на інтересах та здібностях особистості, її сутнісних характеристиках [424, с. 19]. В. Русова характеризує самоактуалізацію особистості як складну структуровану систему взаємопов'язаних дій, через які актуалізується потенціал особистісних властивостей і здібностей учня, що формується в процесі навчання і виховання [377, с. 7].

Цінними для визначення глибинних характеристик самоактуалізації є положення О. Асмолова про те, що самоактуалізація особистості передбачає самоздійснення і творення нових форм поведінки особистості [21, с. 7]. На розвиток особистісного потенціалу як результату цілісного процесу самоактуалізації вказує М. Ткалич [455, с.16]. Вивчаючи самоактуалізацію, А. Чаус приділяє увагу реалізації потенційної універсальності в індивідуальній структурі особистості, що обумовлює її розвиток, досконалість [547, с.14]. На думку Л. Кобильник, самоактуалізація особистості є реалізацією потенцій, тенденцій до розгортання творчого потенціалу в різних сферах життєдіяльності [187, с. 16]. Л. Шафигуліна визначає професійну самоактуалізацію учителя як свідомий цілеспрямований процес виявлення професійно значущих якостей особистості, їх активації й прояву у творчій педагогічній діяльності [567].

Отже, учені звертають увагу: по-перше, на індивідуальний характер самоактуалізації; по-друге, на взаємозалежність між зростанням потреб особистості та особливостями її поведінки; по-третє, на глибинний характер розгортання творчих здібностей, нахилів людини. Самоактуалізація передбачає організованість, реалізацію власних потенцій.

Таким чином, більшість учених пов'язують самоактуалізацію особистості з розвитком її потенціалу. У зв'язку з цим постає необхідність зупинитися на сутності поняття «потенціал». Б. Ананьєв трактує потенціал як властивість індивіда й особистості, що визначає готовність і здатність до виконання дій та досягнення в ній певного рівня продуктивності. Однією з важливих властивостей особистості, суб'єкта діяльності та індивіда є потенціал розвитку. При цьому, суб'єкту трудової діяльності властиві такі потенціали: працездатність, спеціальні здібності, активність у формі ціннісних орієнтацій, мотивів [11]. Отже, учений пов'язує розвиток людини з розкриттям її істинних потенціалів.

Ряд дослідників розглядає особистісний потенціал у тісному взаємозв'язку з індивідуально-психологічними особливостями особистості (Л. Виготський [65], Г. Костюк [210], Д. Леонт'єв [241] та інші). Так, Д. Леонт'єв трактує особистісний потенціал як узагальнену системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей людини, що полягає в основі здатності особистості виходити за рамки стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності за наявності зовнішніх тисків та мінливих умов [241].

Учені розкривають категорію потенціалу, проводячи змістовну паралель з поняттям можливості. Різновидом можливості є потенція. При цьому потенція виступає в ролі можливості, що самоактуалізується, прагне реалізації незалежно від ставлення до суб'єкта, його рефлексії [251, с. 39]. На думку представників гуманістичної психології, людський потенціал притаманний кожній людині, має індивідуальні відмінності, що виявляються ступенем його розкриття [251, с. 39]. Учені кінця ХХ ст. в більшій мірі зосереджували увагу на генетичних даних людини, і в меншій – на можливостях людини, що з'являються в професійному житті.

Л. Виготський [65], обґрунтовуючи взаємозв'язок соціального й індивідуального в людині, довів, що трансформації суспільного в особистісне

відбуваються завдяки перетворенням зовнішнього у внутрішнє. Отже, приклад іншого ініціює розвиток палітри характеристик, що формують майстерність учителя, збагачують його природу. Навчання студента супроводжується усвідомленням і засвоєнням цінностей у процесі професійної підготовки.

О. Овчинніков розуміє особистісний потенціал як сформований у процесі соціалізації в сферах спілкування, діяльності й самосвідомості інтегрований комплекс якостей особистості – професійних, політичних, моральних, що мають вияв у формі ціннісних орієнтацій, мотивації життєдіяльності. Ці якості є складовою системи суспільних відносин, що розвиваються. Останні є базою для процесу реалізації та самореалізації особистості [319, с. 12].

В. Михайлова трактує особистісний потенціал як систему внутрішніх ресурсів, що відновлюються, мають прояв у діяльності, що спрямована на отримання соціально значущих результатів. Автор зауважує, що потенціал особистості є не чимось сталим, а змінним, таким, що по-перше, має прояв у збільшенні або зменшенні його рівня; по-друге, виявляється в соціальній реалізації [289, с. 7].

Учені розглядають особистісний потенціал як ресурсну складову спрямованості. Так, С. Рубінштейн [373], наголошуючи на особистісній спрямованості, пояснює розвиток особистості саморухом суб'єкта, який взаємопов'язаний з навколишніми. Ю. Сметанова [418] вважає, що спрямованість має вияв у здатності людини до актуалізації власних спонукань, вольовій активності особистості в здійсненні своїх цілей, намірів. При цьому, спрямованість задається особистісними характеристиками, що визначають здатність до саморегуляції та саморозвитку людини.

Потенціал має прояв у професійній діяльності (Д. Леонт'єв [241], С. Рубінштейн [372], Д. Узнадзе [464]), отже, має діяльнісне підґрунтя, що вимагає розгляду даного феномену у зв'язку з урахуванням потреб особистості [300; 392]. Однією з властивостей потенціалу І. Мурашко вважає ймовірність реалізації особистісних ресурсів у разі необхідності [300]. Особистісний



потенціал є сукупністю психологічних властивостей, що сприяє швидкому врегулюванню поведінки, враховуючи насамперед внутрішні критерії та уявлення [300, с. 201]. Застосування в разі потреби наявних внутрішніх сил визначає функціонування тієї чи іншої системи [468, с. 194]. Тобто, схарактеризовано ресурсне бачення особистісного потенціалу.

Отже, для пояснення природи особистісного потенціалу дослідники застосовують такі підходи: індивідуально-психологічний, діяльнісний, ресурсний.

До структури особистісного потенціалу вчені відносять допитливість, задатки, нахили, наполегливість, цілеспрямованість, інтереси, прагнення до створення нового, працьовитість, здібності до вироблення особистісних стратегій тощо (В. Моляко, І. Мурашко) [300; 352].

На нашу думку, особистісний потенціал майбутнього вчителя є інтегративним утворенням, сукупністю природних та набутих якостей, що мають прояв через задатки, здібності, уміння, індивідуальні особливості і дають змогу студентові ефективно розв'язувати навчальні завдання, досягати поставлених цілей, діяти відповідно до педагогічної ситуації. Вважаємо, що для розвитку особистісного потенціалу необхідно зробити акцент на індивідуальних особливостях студента, оскільки ці характеристики до певної міри визначають характер професійної поведінки, діапазон його інтелектуальних можливостей, динаміку виконання педагогічних завдань, відкривають приховані механізми прийняття рішень, забарвлюють реакції індивіда на реальні обставини, мінливі ситуації, сприяють самореалізації та самоактуалізації.

Отже, аналіз теоретико-методологічних підходів до визначення сутності поняття «самоактуалізація» показав, що даний феномен інтерпретується з позицій розвитку і єдності системи явищ суб'єктивного внутрішнього світу особистості та процесу її активної взаємодії з навколишнім середовищем задля реалізації поставленої мети, задоволення актуальної потреби. Самоактуалізація

розглядається в контексті аспектів «особистісного потенціалу», «саморозвитку», «самовдосконалення».

Самоактуалізація студента передбачає процес розкриття власного особистісного потенціалу, пошуку та реалізації інноваційних ідей самоосвіти, саморозвитку та самовиховання. Самоактуалізація є чинником саморозвитку особистості та ресурсом досягнення свідомо поставленої мети.

Зважаючи на вищепредставлене, самоактуалізація особистості майбутнього вчителя – це індивідуальний процес задоволення актуальних потреб навчання шляхом відкриття своєї сутності через розгортання свого творчого потенціалу. Усвідомлення власної унікальності та проектування шляхів майбутнього професійного розвитку має вияв в особливому виді діяльності – рефлексії. Відтак самоактуалізація є засобом реалізації професійних уподобань, особистісний потенціал є визначальною характеристикою самоактуалізації майбутнього вчителя і є рушійною силою його самовдосконалення. Отже, самоактуалізація є критерієм самовдосконалення майбутнього вчителя, а показниками є здатність до рефлексії, прагнення до самовдосконалення.

Слід також зазначити, що процес самовдосконалення пов'язаний із самодетермінацією.

Загальне розуміння процесу самодетермінації вчені вбачають у тому, що особистість іде шляхом створення (вибору, інтеріоризації, конфігурування, самостійного випрацювання) підстав, цілей, критеріїв та логіки руху до нею ж бажаного стану своєї «психологічної системи» [353, с. 101], а самоорганізація сприяє результативності процесу переведення наявного в належне [353]. Самодетермінацією вважають здійснення відносно самостійного, самокерованого розвитку. Відмінними ознаками цього процесу є наявність внутрішніх критеріїв психічної, предметної діяльності та життєдіяльності; прагнення їх розбудувувати та вдосконалювати в напрямі адекватності; здійснення діяльності, що ґрунтується на внутрішніх критеріях; відчуття

свободи та особистої незалежності [353, с. 103]. Учені зауважують, що процес самодетермінації відбувається поетапно: спочатку на внутрішньому рівні, а потім виявляється в реалізації прийнятого рішення. Першопричиною самодетермінації є цінності. Особистість виступає активним суб'єктом, постійно перетворюючи соціальні й культурні цінності суспільства відповідно до наявних у неї ідеалів, переконань та потреб. Самодетермінація має прояв в усвідомленні особистістю соціокультурної дійсності, усвідомленні себе й активному визначенні особистісної позиції людини в ставленні до соціальних і культурних вимог дійсності [353 с. 121].

Отже, робимо висновок, що самодетермінація передбачає розгортання та примноження потенційних можливостей особистості, сприяє активній творчій самокерованій діяльності, встановленню саморегульованих цілей, формуванню конструкту досягнення мети, інтерпретуванню власних досягнень, контролю та коригуванню поточної діяльності. Самодетермінація, передбачає вирішення проблематики внутрішньої та зовнішньої мотивації, вказує на значущість соціального контексту, сприяє здійсненню вибору. Потреба майбутнього вчителя в самодетермінації розширює можливості активної творчої діяльності студента, сприяє ефективності професійної підготовки через потребу в компетентності.

Уважаємо, що самодетермінація є промотором самовдосконалення майбутнього вчителя, оскільки: по-перше, виконує роль стартового майданчика для початку виконання специфічної навчальної діяльності, забезпечує контроль її виконання; по-друге, розширює потенційні можливості особистості майбутнього вчителя, сприяє усвідомленню цінності життя та професійної діяльності, формуванню потреби в самовдосконаленні, активної позиції щодо розвитку особистісного потенціалу.

Розглянемо проблему самореалізації майбутнього вчителя в процесі його самовдосконалення. Розвиток освіти і науки, розширення інформаційного простору зумовлюють високий рівень конкуренції і підсилюють темп змін, що

відбуваються в різноманітних сферах життя людини. З одного боку, така ситуація відкриває можливості для успішної самореалізації особистості в професійній діяльності, з іншого – сучасні умови пред'являють більш високі вимоги до самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця, саморозвитку та самовиховання. Отже, пріоритетним є розвиток особистісного потенціалу майбутнього вчителя, що вимагає підготовки педагога, здатного працювати в режимі самореалізації. Педагог має бути готовим самостійно поповнювати знання, диференціювати інформацію, аналізувати факти з точки зору їх корисності для особистості та суспільства, постійно самовдосконалюватись. Розглядаючи проблему підготовки висококваліфікованого фахівця як цілісного явища, необхідно зупинитися на рушійних силах самовдосконалення особистості [502; 503].

Формування професійно активної особистості, здатної усвідомлювати та розвивати власні можливості, альтернативно мислити, продиктовано вимогами сучасного суспільства. Науковцями висвітлено світоглядну природу самореалізації особистості, культурологічні моделі життєвого шляху і життєві перспективи особистості. Учені розглядають термін самореалізації особистості у зв'язку з розвитком, самоактуалізацією, самовихованням, самоосвітою, самовизначенням та самовдосконаленням. Вивчення науково-педагогічних джерел з питань самореалізації майбутнього вчителя дає змогу констатувати, що в науці напрацьовано значну теоретико-методологічну основу, що створює передумови для цілеспрямованого осмислення даної проблеми. Однак взаємозв'язок процесів самореалізації та самовдосконалення майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки залишається недостатньо вивченим.

Термін «самореалізація» використовується філософами, соціологами, психологами, педагогами. Вперше визначення цього поняття наведено в словнику з філософії й психології, виданому в Лондоні в 1902 році, де сказано, що «самореалізація» – це здійснення можливостей розвитку «Я» [207].

У словниках подано такі визначення «самореалізації»: реалізація власних зусиль людини, можливостей розвитку «Я», не вершина досягнень, але божий дар [626, с. 821]; збалансоване й гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних й особистісних можливостей [592, с. 468].

Близьким за змістом до поняття «самореалізація» є визначення «самоздійснення». Останнє описується як повна реалізація можливостей людини, доконаний факт, кінцевий результат самореалізації. Представники соціальної філософії вивчають дану проблему через сукупність послідовностей: засоби, здатності, знання. Учені наголошують на самоздійсненні, реалізації можливостей особистості, якщо вона сама є активною. Науковці вивчають залежність здійснення певного факту від того чи є в людини бажання це робити, чи вона здатна на це, чи хоче це робити, але щось їй заважає.

Дослідники пов'язують самореалізацію з саморозвитком і наголошують на тому, що останній передбачає накопичення в собі певної енергії, сукупність умінь, навичок, набір здібностей, тоді як самореалізація є певним результатом того, що було напрацьовано, акумульовано людиною.

Самореалізацію пов'язують з самоактуалізацією особистості. Так, І. Ідінов вважає актуалізацію, напруження і зняття фазами самореалізації. Актуалізація виступає метою, мотивом, потребою. Напруга є наслідком мотивації, а задоволення потреби призводить до зняття напруги. Для реалізації інтересу необхідна воля, що є рушійною силою процесу самореалізації. Кожна фаза містить низку «самопроцесів»: самопізнання, самосвідомість, самоціль, само модель, самовибір, самоконтроль, самоаналіз. Задовольняючи потребу в самореалізації, людина розвиває свій потенціал [154]. Отже, самореалізація особистості містить мотиваційну складову.

Однією з найскладніших проблем є поєднання внутрішньої причини, що спонукає до дії та зовнішніх умов самовдосконалення.

А. Адлер, ототожнюючи поняття «прагнення до переваги» і «прагнення до самовдосконалення», вказував на те, що людина, порівнюючи себе з певним

недосяжним ідеалом, сповнюється відчуттям, що вона не має такого рівня розвитку, й мотивується цим відчуттям. На думку автора, усі прагнуть до переваги. Останню вчений трактує як досягнення найбільшого з можливого і це є природним для людини, бо це і є життя. Учений наголошує й на соціальній детермінанті особистості, спираючись на її індивідуальну суб'єктивність [591, с. 94]. Отже, науковець наголошує на тому, що людина власноруч змінює себе, визначаючи певні цілі, що виступають стимулами для здійснення наміченого.

А. Лазурський вважає, що сам намір, прагнення до самовдосконалення може бути мірилом моральної цінності і може виступати як етична оцінка людини [234].

Задоволеність життям тим більша, чим повніша самореалізація особистості, зокрема й у професійній діяльності. Так, К. Абульханова-Славська зауважує, що самореалізація можлива тоді, коли відбулося повне самопізнання власних здібностей, а в особистості сформована готовність для забезпечення всієї сукупності зовнішніх умов самореалізації. При цьому людина відчуває необхідність будувати сукупність власних зовнішніх взаємодій зі світом, що становить «самореалізацію». Автор наголошує, якщо ці умови не виконуються, відбувається процес самовираження замість самореалізації [3].

Учені доводять, що далекі цілі навчання дорослих виступають в ролі шляхів, засобів, за допомогою яких можна допомогти людині розкрити свої можливості і стати тим, ким вона здатна [354, с. 110].

На результативність процесу самореалізації впливає індивідуалізація, оскільки самореалізації притаманний індивідуальний характер. Самореалізація майбутнього вчителя залежить від його потреб та можливостей. Самореалізація особистості пов'язана з наявністю в особистості внутрішніх суперечностей, які виступають у ролі промоторів стратегічних життєвих цілей. Тому роль ціннісних орієнтацій у самореалізації майбутнього фахівця важко переоцінити. Отже, самореалізація як активний процес розвитку особистості і як результат передбачає самовдосконалення особистості.

Вивчаючи проблему професійної самореалізації, Л. Коростильова [207] пояснює, що в процесі самореалізації здійснюється професійний вибір, суб'єкт вибирає професійне оточення, яке найбільшою мірою сприятиме продуктивності й задоволенню певних потреб, використовує найбільш вдалий досвід прояву власних здібностей. Самоорганізація й самоуправління є відправною точкою досягнення суб'єктом намічених цілей, саморозгортання власного життєвого шляху. Авторка доводить, що самореалізація має продуктивний характер тоді, коли вона спрямована на розвиток особистості. Науковець зауважує, що самореалізація особистості – це здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співдіяльність та співтворчість з іншими людьми, соціумом та світом у цілому. Дослідниця наголошує, що самореалізація: по-перше, передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом застосування адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідних і особистісних потенціалів; по-друге, є процесом реалізації себе – здійснення себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і затвердження свого особливого шляху, своїх цінностей і сенсу свого існування; досягається тільки тоді, коли в людини є вагомий мотив для особистісного зростання [207, с. 53].

Дослідники виокремлюють якісні характеристики самореалізації особистості: самостійність як універсальна здатність до планування, регулювання, цілеспрямованості власної діяльності, до рефлексії; свободу як універсальну здатність особистості до автономної поведінки (свобода вибору, дії, рішення), саморегуляції; творчість як універсальну здатність до концентрації творчих зусиль; креативність у діяльності, незалежність думки, відповідальність за власні дії та вчинки [290, с. 38].

Самореалізацію розглядають як: 1) засіб (філософський підхід); 2) мету (самоактуалізація особистості); 3) стан (ступінь задоволення самореалізацією); 4) результат (особистісний розвиток; успішний результат, що досягнуто завдяки адекватним зусиллям; наявність властивостей, що сприяють

самоздійсненню особистості); 5) підсумок (усвідомлення певних часових відрізків життєвого шляху) [207, с. 54].

Критеріями самореалізації є задоволеність та корисність, останню ототожнюють з продуктивністю. Критерій задоволеності має суб'єктивний характер, а критерій продуктивності розуміють як успіх (об'єктивний характер). Задоволеність розрізняють аутентичну, тобто справжню та уявну, що дає змогу людині створювати думки, образи, які не відповідають реальному стану речей [207, с. 54]. Самореалізація містить творчу складову. Це пов'язано з розмірковуванням людини над сенсом життя, над власним призначенням, особистими успіхами. Тобто випрацьовується певна життєва стратегія, яка допомагає особистості створити якісно нові цінності, здійснити задумане.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що до механізмів самореалізації науковці відносять: інтериоризацію, ідентифікацію, рефлексію, екстериоризацію. Інтериоризація визначає внутрішню картину свідомості в результаті засвоєння людиною певних цінностей. Ідентифікацію розглядаємо як процес виділення себе в певній соціальній групі та усвідомлення відповідності цього образу еталону. Рефлексія передбачає розмірковування індивіда над власними думками, самопізнання своїх внутрішніх психічних актів, станів та змушує людину аналізувати власні знання, усвідомлювати помилки. Отриманий в процесі самоаналізу досвід допомагає особистості побачити бажані горизонти й визначити точку, де індивід знаходиться в даний момент, вибрати найбільш оптимальні шляхи для самовдосконалення. Найбільш продуктивним механізмом самореалізації Л. Коростильова вважає екстериоризацію. Остання передбачає якісні новоутворення особистості, формування цінностей і є заключним етапом творчості [207]. Самореалізація передбачає перетворення внутрішньої структури, ендогенні зміни, дає змогу оцінити зусилля індивіда, його індивідуальні трансформації іншими людьми. Отже, самореалізація та самовдосконалення є взаємозалежними процесами.



Умовою самореалізації особистості є діяльність, пусковим механізмом якої є мотив, що містить спонукальну та спрямовувальну складові. Важливим елементом, що зумовлює особливості самореалізації, є наявність намірів, прагнень виконання певного виду дій, тобто інтенцій. Причини тієї чи іншої дії людини можуть бути зумовлені як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Людина оцінює об'єктивні умови і, враховуючи реальні обставини, виконує певний набір дій (зовнішня мотивація). Внутрішня ж мотивація передбачає реалізацію намічених цілей використовуючи ендогенні чинники.

Здійснюючи можливості розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, діяльності, співтворчості з оточенням, людина змушена також співвідносити свої ресурси з бажаним і небажаним, відстежувати енергетичні затрати виконання певних завдань, оцінювати силу потенціалу і витрат. Особистістю, по-перше, оцінюється ступінь бажаності і необхідності задоволення потреби в певному виді діяльності на рівні функціонального навантаження; по-друге, з'ясовується виправданість необхідних змістовних витрат на тлі наявності змістовно-сенсових ресурсів [207]. Самореалізація пов'язана з періодичними змінами певних етапів, під час яких людина робить вибір, аналізуючи об'єктивну та суб'єктивну складові ситуації.

Л. Коростильова довела, що механізмами, які детермінують процес самореалізації, є мотиваційно-сенсові й особистісно-ситуативні механізми [207, с. 82]. Отже, сукупність послідовних дій, закономірність перебігу подій визначають певний хід процесу самореалізації особистості.

Таким чином, самореалізація особистості – це реалізація потенцій, що ґрунтуються на індивідуальних особливостях людини, актуалізація власної активності, співпраця з соціумом шляхом застосування адекватних зусиль, спрямованих на самопізнання, саморозвиток, самовиховання, а, отже, на самовдосконалення. Процес самореалізації особистості зумовлений внутрішніми переконаннями і спрямований на об'єктивну професійну реальність.

Виокремлюють такі рівні самореалізації особистості: примітивно-виконавський рівень, індивідуально-виконавський рівень, рівень реалізації ролей і норм в соціумі (з елементами духовного і особистісного зростання) і найвищий рівень самореалізації – рівень сенсожиттєвої і ціннісної реалізації (реалізації сутнісної автентичності) [207, с. 88].

Психологи розрізняють когнітивні, сенсові, емоційні, бар'єри в спілкуванні, бар'єри в різних видах інноваційної діяльності, бар'єри в педагогічній діяльності, але єдина класифікація відсутня [136]. Чим нижчим є рівень самореалізації особистості, тим вищою є інтенсивність дії бар'єрів. Для найнижчого рівня характерна наявність усіх трьох зазначених типів бар'єрів, висока інтенсивність впливу яких призводить до особливих труднощів в процесі самореалізації, до виникнення почуття незадоволеності. Дія бар'єрів першого типу проявляється в розмитих сенсожиттєвих орієнтаціях, у превалюванні потреб над цінностями, найбільше виявляються на нижніх рівнях самореалізації особистості. Вплив бар'єру другого типу зумовлений негативним примітивно-виконавчим характером, що перешкоджає повній самореалізації. Бар'єр третього типу характеризується «упередженням» ставленням, правилами поведінки, яких необхідно дотримуватись (диспозиції). На нижньому рівні самореалізації сенсові диспозиції нерідко опосередкованим чином (через породжувані смисли і установки) вступають у конфлікт з мотивами і установками, що домінують. На наступному рівні самореалізації мають місце бар'єри першого і другого типу. Для наступного, вищого рівня, найбільш характерний бар'єр першого типу, сутність якого полягає в недостатній гармонійності взаємодії цінностей і потреб. Вплив цього бар'єру іноді виявляється частково. На найвищому рівні самореалізації стійкі бар'єри не виникають, а тимчасові бар'єри адекватно долаються особистістю [207, с. 102–103]. Отже, однією з умов самореалізації є подолання бар'єрів.

Наукові пошуки свідчать, що самореалізація: по-перше, передбачає реалізацію власних потенцій, ґрунтується на засадах розвитку індивідуальності;

по-друге, спрямована на задоволення потреб, отримання бажаного результату; по-третє, супроводжується задоволенням, продуктивністю; по-четверте, характеризується здатністю пізнати себе й діяти відповідно до вимог певної ситуації на користь собі та суспільству; по-п'яте, вимагає пошуку нових шляхів для реалізації намічених цілей. Також не заперечується й розвивальний характер бар'єрів на шляху до самореалізації та самовдосконалення.

На користь взаємозв'язку самореалізації та самовдосконалення свідчить К. Абульханова-Славська, яка трактує самореалізацію особистості як найвищу стадію розвитку зрілої людини, результат особистісного зростання, вдосконалення. Авторка наголошує, що змістом вдосконалення є процес залучення до культури, постійного підвищення рівня власних знань та активної реалізації себе в житті [2; 8].

Згідно з теорією діяльності, за Б. Ананьєвим, вчинки людини ґрунтуються на внутрішньому змісті особистості, її переконаннях. Учений акцентує увагу на саморозвитку як необхідному компоненті самореалізації. Науковець підкреслює важливість «особистісної відповідальності» для розвитку особистості. Досліджуючи професійну діяльність педагогів, він наголошує, що прагнення до свідомої діяльності, використання власного потенціалу є важливими для формування людини [11].

Самореалізацію майбутнього педагога розуміють як здійснення себе, власних ціннісних орієнтацій, знань, умінь, взаємостосунків з цінностями професійно-педагогічної культури [257]. Самореалізацію майбутнього вчителя співвідносять з метою професійної педагогічної освіти і розглядають як усвідомлений, цілеспрямований процес розкриття сутнісних сил особистості в навчально-професійній діяльності та вільній життєтворчості на основі діалогу й полілогу з культурно-освітнім середовищем та інформаційним середовищем ЗВО [237, с. 66].

Ф. Базаєва [27] вважає, що самореалізація студента педагогічного ЗВО має такі складові: саморозуміння (прояв інтересу до пізнання власного

внутрішнього світу, усвідомлення морально-ціннісних установок), самооцінку (визначення значущості власних навчальних й професійних досягнень), самоствердження (пред'явлення власного «Я» як суб'єкта). Науковець говорить про такі функції самореалізації: мотиваційну, світоглядну, функції формування досвіду професійної діяльності, оцінну, рефлексійну, комунікаційну.

Д. Левченко наголошує на великих можливостях мережевої взаємодії для забезпечення самореалізації майбутнього педагога. Сутність такої взаємодії полягає: по-перше, у трансляції досвіду вирішення професійних завдань (студент пропонує для обговорення власний досвід розв'язання завдань, що дає змогу виявити недоліки і переваги запропонованого); по-друге, у підтримці та ініціюванні ситуацій самореалізації студента (комунікаційній, проектній діяльності); по-третє, у розкритті можливостей для творчості, самовираження, самостверженні, професійній активності; по-четверте, у забезпеченні майбутніх педагогів можливістю реального вибору змісту, форм, програм навчальної та науково-дослідної роботи, участі в наукових семінарах, вебінарах, конференціях, тренінгах; по-п'яте, у використанні методик, що передбачають колегіальне обговорення проблем та спільне вирішення проблем (круглий стіл, бесіда, мозковий штурм, дискусія); по-шосте, у різноманітті електронного забезпечення навчальних дисциплін. Також учений вважає, що самореалізація майбутнього педагога має відбуватися в інформаційному середовищі, у якому інтегрується зміст соціальної й професійної життєдіяльності фахівця, який цілеспрямовано утворюється і спонтанно виникає, що спонукає студентів до прийняття ними мислення, професійної поведінки й стилю життя майбутнього педагога. Автор наголошує на необхідності підтримки професійного розвитку студентів з різними індивідуально-психологічними особливостями. Важливим є механізм мережевої взаємодії викладачів, структурних підрозділів, освітніх організацій [237, с. 69].

У процесі формування готовності майбутнього вчителя необхідно зосередити увагу на актуальності змін в освітній системі школи, його інноваційній діяльності, прийнятті відповідальності за вибір методів та форм самовдосконалення. Під час професійної підготовки майбутніх учителів необхідно розвивати їхній творчий потенціал, що сприятиме продуктивності навчальної діяльності та дасть поштовх для подальшого особистісного розвитку та професійного самовдосконалення. Усвідомлення майбутнього вчителя власних задатків, нахилів, здібностей сприяє їх втіленню в професійно-педагогічну діяльність. Потреба у творчій самореалізації є показником мотиваційно-спонукального критерію мотиваційного компонента сформованості готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення.

Зазначимо, що самовдосконалення особистості відбувається в процесі самореалізації, яка можлива за умови визначення особистісних, професійних інтересів, самопізнання, визначення індивідуального шляху професійного розвитку, залучення студента до обміну сукупністю знань, умінь, навичок на підставі спостережень, переживань, використання досвіду інших. Крім того, успішна самореалізація майбутнього педагога можлива за умови, якщо враховуються індивідуальні особливості студентів, творча індивідуальність, застосовуються форми і методи для здійснення індивідуального підходу під час професійної підготовки у ЗВО. Самореалізація є атрибутом самовдосконалення особистості. Отже, самореалізація сприяє формуванню в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки та чинником розвитку професіоналізму майбутніх учителів.

Готовність майбутнього вчителя до самовдосконалення є багатофакторним утворенням і ґрунтується на особливостях економічних та соціальних обставин перманентного розвитку суспільства, психолого-педагогічного базису. Зміст зазначеної готовності виявляє шляхи посилення внутрішньої активності особистості та розвивається в контексті полісуб'єктної

педагогічної парадигми, що гармонізує активність особистості педагога з цілеспрямованими впливами на її зростання завдяки розвитку суб'єктності усіх учасників освітнього процесу, самовдосконалення яких є пріоритетним завданням і важливою передумовою розвитку суспільства. Обґрунтування сутності понятійного конструкту «готовність майбутнього учителя до самовдосконалення» дозволяє вивчати його з позицій процесуального аспекту, через призму діяльності. Наголошено, що формувати зазначену готовність необхідно на засадах індивідуалізації (на засадах ставлення до майбутнього учителя як до суб'єкта педагогічної діяльності), актуалізуючи потребу в самовдосконаленні та визначаючи траєкторію власного професійного самовдосконалення. Сформована готовність до самовдосконалення зумовлює розвиток особистісного потенціалу, що збільшує ефекти професійної діяльності педагога.

Ураховуючи вище згадане, необхідно звернутися до проблеми педагогічного забезпечення самовдосконалення майбутнього фахівця. Так, Т. Лесіна звертає увагу на педагогічне забезпечення самовдосконалення особистості майбутнього вчителя в процесі позанавчальної активності. Дослідниця зупиняється на креативно-систематичній рефлексійній діяльності студента та посиленій ролі позанавчальної роботи в професійній підготовці фахівців. При цьому, студент свідомо формує цілі самовдосконалення й творчо досягає їх [244].

Педагогічний процес має зовнішню складову (виховний вплив, педагогічна організація, педагогічний супровід, педагогічне забезпечення) та внутрішню (якісні зміни особистості в результаті психічної діяльності того, хто вчиться). Якісні зміни неможливі без внутрішньо-особистісних перебудов, яким передуює сприйняття, переробка та засвоєння особистістю зовнішніх впливів з перетворенням їх у власні якості.

Оскільки об'єктом дослідження є процес професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти, є необхідність

дослідження поняття «професіонал». Вивчаючи сутність останнього, О. Бодальов визначає його як суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками як розум, воля, почуття, тобто такими психічними властивостями, які складають сталу структуру, сприяють здійсненню на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, у якій він зарекомендував себе як хороший фахівець [50, с. 74]. І. Шаповалова описує професіоналізм як «найвищий рівень педагогічної майстерності, якого особистість досягає шляхом свідомого освоєння професії, компетентного виконання функціональних обов'язків і перманентного оновлення фахових знань» [562, с. 416]. Авторка зауважує, що професіоналізм педагога передбачає наявність у нього ерудиції, майстерності, новаторства, співробітництва, засвоєння акмеологічних технологій переходу на наступний рівень професіоналізму та зрілості. Підвищенню професіоналізму сприяють такі акмеологічні фактори: висока мотивація, потреба в досягненнях, високі особистісно-професійні стандарти, прагнення до саморегуляції, високий рівень професійного сприйняття, мислення [563; 564].

Таким чином, результативна взаємодія учасників освітнього процесу сприяє ефективній професійній діяльності вчителя за умови розвитку професійно значущих якостей особистості. Також професіоналізм вчителя залежить від якісної динаміки індивідуальних особливостей майбутнього фахівця під час професійної підготовки у ЗВО.

Отже, професіоналізм можна розглядати як: «взірець», «ідеал»; більш високий рівень знань, умінь, навичок; усвідомлену організацію власної діяльності, відповідальність за продуктивність своєї роботи; виявлення і розвиток своїх особистісних можливостей, властивість особистості виконувати професійну діяльність на високому рівні, компетентність самовдосконалення.

Таким чином, самовдосконалення є чинником розвитку професіоналізму вчителя. Вивчаючи досвід науковців, можна констатувати, що професіоналом вважають такого фахівця, який був би не тільки підготовлений до виконання

завдань педагогічної діяльності, але й готовий до постійного усвідомленого оновлення знань, покращення умінь, навичок, володів власною емоційною сферою, творчо мислив, розвивав особистісно-професійні якості, власні потенції та здібності учнів, прагнув до самооновлення, був би готовий до самовдосконалення.

Для успішної підготовки майбутнього педагога, формування готовності до самовдосконалення необхідно враховувати зовнішні умови професійного зростання (сприятливе індивідуалізоване середовище, належний педагогічний супровід) та внутрішні (індивідуальні особливості студента, заохочення студента до професійного самовдосконалення, підживлення фахового інтересу, формування потреби в професійному самовдосконаленні, прагнення до самовдосконалення, побудова професійного шляху, складання плану професійного зростання, мотивація самореалізації).

В урядових документах, зокрема законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель» визначено особливо високі вимоги щодо кваліфікації учителів. Реформи, що відбуваються в суспільстві, ставлять нові вимоги до якості підготовки педагогів. Пріоритетність у підготовці фахівців, які б вирізнялись прагненням, сформованими вміннями професійно зростати впродовж усього життя, зумовлює необхідність змін у системі вищої освіти. Практика сучасної школи вимагає вирішення проблеми підготовки компетентних педагогів, у яких би була сформована готовність до самовдосконалення. Зазначена готовність формується в процесі професійної підготовки, що насичена педагогічними бар'єрами, запобігання або подолання яких сприяє збагаченню досвіду, необхідного майбутньому вчителю для адекватного виконання професійних завдань.

З метою вивчення проблеми педагогічних бар'єрів, з якими стикається студент в процесі навчання у ЗВО, визначимо сутність поняття «бар'єр». У довідниковій літературі визначено сутність цього поняття як перепони,



завади для якоїсь діяльності, перешкоди здійсненню або розвитку будь-чого [312, с. 67]. Учені дійшли висновку, що сутність бар'єру полягає в перешкоді й обмеженні як зовнішньої, так і внутрішньої активності людини в процесі її життєдіяльності, при цьому дані обмеження, з одного боку, блокують активність, а, з іншого, – стабілізують і регулюють життєдіяльність [84, с. 19]. Я. Луп'ян вважає, що бар'єри можуть бути першоджерелом конфліктів [260]. Говорячи про обмеження свободи суб'єкта в конфліктній ситуації, автор виокремлює такі бар'єри: незадоволення потреб пізнання; втрату інтересу (до роботи, навчання); незбіг бажань; бар'єри характерів; бар'єри темпераментів; невідповідність самооцінки оцінці оточення; нерви, негативні емоції (горе, страждання, гнів, огида, страх); бар'єр мовлення; бар'єр настанови (частіше негативної); техніка та навички спілкування [260]. Оскільки сутність конфліктів визначають через суперечності, що є джерелом будь-якого розвитку, руху, тоді й категорія «суперечність» характеризує всі ступені розвитку [477, с. 164]. Отже, визначення сутності бар'єру через суперечності, вказує на його розвивальний характер.

Тему бар'єру порушено в психологічній науці, а оскільки психологія та педагогіка взаємопов'язані, вважаємо за необхідне вивчити здобутки психологічної науки в контексті означеної проблеми. Прихильники психоаналізу джерело психологічного бар'єру вбачали в змінах внутрішньособистісної динаміки. Бар'єри представлені як психічні стани (тривога, агресія, фрустрація), які, з одного боку, блокують бажання людини, а, з іншого, – регулюють їх, що, у свою чергу, дає змогу людині легше переносити тиск інстинктів і за допомогою регуляції своєї поведінки ставати повноцінним членом суспільства. Представники біхевіоризму джерелом бар'єру вважали деструктивний вплив середовища [84, с. 28]. Е. Берном розроблено концепцію транзактного аналізу. Відповідно до його уявлень, людина є живою енергетичною системою, бажання людини викликають напругу цієї системи. Завданням людини є задоволення цих бажань, прагнень, не вступаючи в

конфлікт з собою, з іншими людьми і з навколишнім світом. Бар'єром є напруга, що перешкоджає, заважає задоволенню бажань [35]. Е. Фромм, прибічник екзистенціальної психології, стверджує, що людина змушена долати екзистенціальні суперечності, прагнучи до гармонії з собою і з природою. Ці суперечності породжують конфлікт між прагненням до реалізації всіх можливостей та недостатньою для цього тривалістю життя. Також учений виокремлює суперечність між відчуттям самотності та зв'язку з іншими людьми. Якщо людина не може усунути ці суб'єктивні суперечності, вона здатна відмовитися від власного «Я», від тягара свободи і автономності, виявом цього є конформізм. Ознакою останнього є засвоєння людиною типу особистості, що їй пропонується соціальним шаблоном, втрата власної індивідуальності. Прагнення до трансценденції відповідає потребі людини стати творцем природи. Якщо на шляху творчих прагнень виникають непереборні перешкоди, людина стає їх руйнівником. Якщо суспільство висуває стосовно людей вимоги, що суперечать їхній природі, то це дезорганізує, деформує і фруструє людей [479]. Отже, чинником, що гальмує або блокує активність людини, є невирішена суперечність між прагненням людини до творчості та нормами, встановленими середовищем, що, у свою чергу, по-перше, викликає появу інерційної діяльності за шаблоном, невпевненість у досягненні успіхів; по-друге, стає приводом до втрати цілеспрямованості; по-третє, породжує поведінку, що не передбачає задоволення потреб у самовдосконаленні.

Нам імпонує концепція К. Роджерса – прихильника гуманістичної психології. Учений запроваджує поняття «конгруентність» особистості. Конгруентність визначається як ступінь відповідності між повідомленим, випробовуваним та наявним для досвіду. Високий ступінь конгруентності означає, що повідомлення, досвід і усвідомлення є приблизно однаковими. Прихильники гуманістичної психології вважають, що життя є процесом розгортання прагнення до актуалізації своїх можливостей і здібностей,

генетично закладених у людині [625]. Отже, реалізація можливостей, природних здібностей необхідна задля оновлення інформації, задоволення вимог особистості, мінливого середовища.

У контексті нашого дослідження цінним є твердження С. Рубінштейна, який наголошує, що будь-який результат діяльності людини відповідно до мотивів та цілей одночасно може мати і позитивне і негативне значення. Будь-якій дії притаманний внутрішньо суперечливий, конфліктний характер, що призводить до напружених емоційних станів, які накладають відбиток на діяльність і поведінку особистості. Переживання цих станів припиняє виконання діяльності і починає виступати як перешкода, бар'єр, що дезорганізує людину, призводить до нездатності досягнути мети [373]. Д. Завалішина зауважує, що в основі бар'єру можуть лежати індивідуальні особливості перцептивно-інтелектуальних операцій аналізу і синтезу, а не тільки соціальна фіксованість або індивідуальні фіксовані способи рішення і минулий досвід [136]. Характерними особливостями психологічних бар'єрів як психічних станів є інтенсивність їх прояву, стійкість та мінливість у часі, їх усвідомленість або неусвідомленість [136].

Вважаємо, що формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення ґрунтується на засадах теоретичних знань про педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання, ґрунтується на практичних уміннях запобігання або подолання цих бар'єрів (див. рис. 3.1).

Самоосвіта є чинником професійного зростання вчителя. Самоосвіта вчителя – це неперервний вмотивований процес підвищення професійної компетентності шляхом оновлення та розширення знань, умінь навчатися впродовж всього життя, вибирати актуальну інформацію, бути джерелом передового наукового досвіду задля формування всебічно розвинутої, конкурентоспроможної особистості учня.

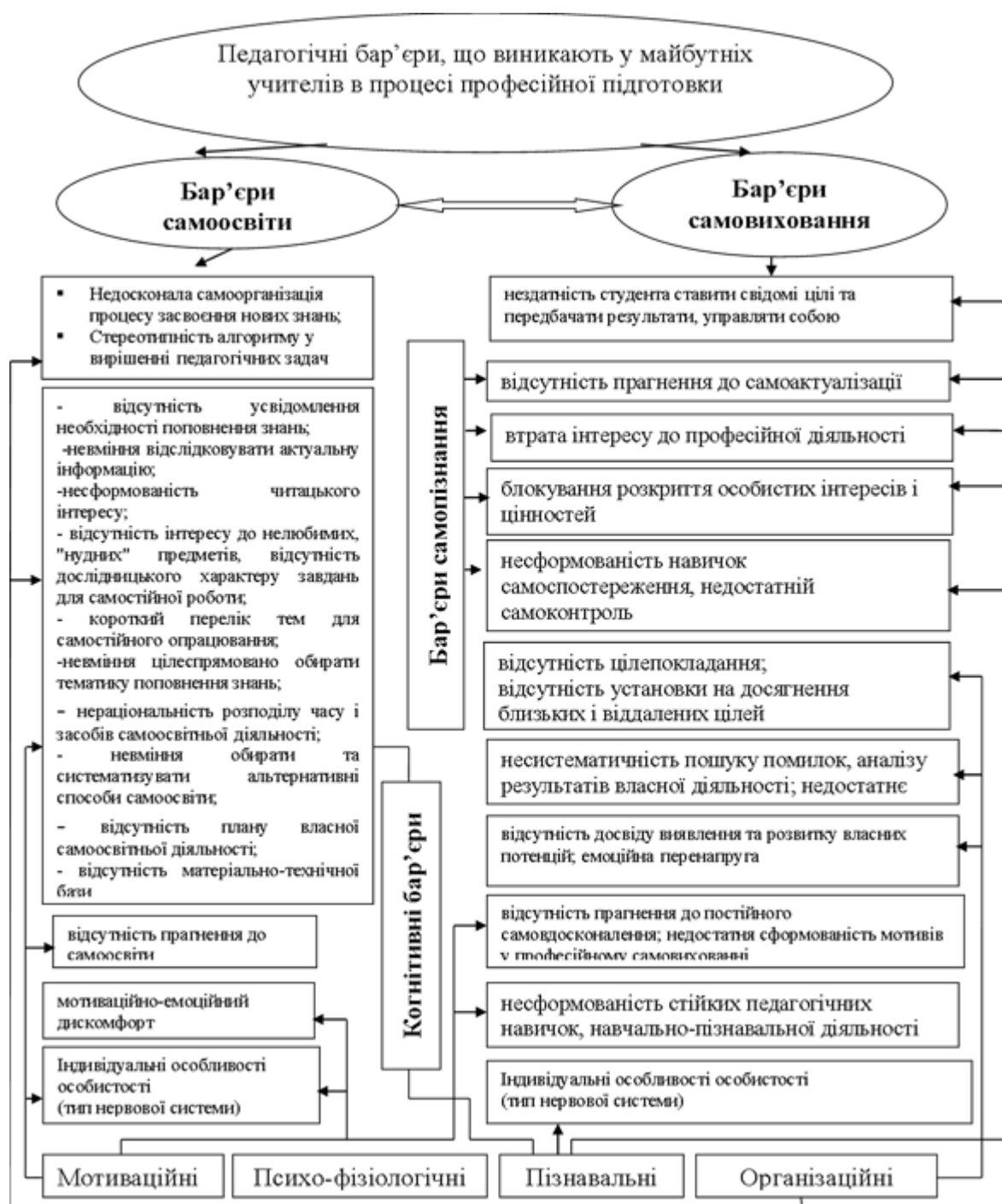


Рис. 3.1 – Типологія і взаємозв'язок педагогічних бар'єрів у процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.

Розглянемо бар'єри самоосвіти. Одним з таких вважаємо відсутність прагнення до самоосвіти. Цей бар'єр, з одного боку, має негативну функцію, оскільки затримує моральний і розумовий розвиток. Подолання бар'єру має

відбуватися через задоволення пізнавальних потреб, наявність сформованих умінь до самоосвіти.

З іншого боку, усунення непереборних труднощів у задоволенні читацького інтересу сприяє інтенсифікації пошуку необхідної професійної літератури, що активізує самоосвітню діяльність вчителя та підвищує ефективність навчально-виховного процесу. У такому випадку, цей бар'єр може нести позитивну функцію.

Наступний бар'єр самоосвіти – мотиваційно-емоційний дискомфорт. Може бути викликаний відсутністю або недостатністю стійкої мотивації в самоосвіті, що може забарвлювати поточну поведінку негативними емоціями. Джерелом цього бар'єру може бути невміння використовувати власні можливості; критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи; хвороба, пригнічений психологічний стан; матеріальні негаразди.

Ще одним бар'єром вважаємо недосконалу самоорганізацію процесу засвоєння нових знань. Джерелом цього бар'єру є недостатньо сформовані навички цілеспрямованої самостійної діяльності із оновлення та розширення професійних знань.

Також причиною виникнення цього бар'єру є несистематичне читання спеціальної, методичної, педагогічної літератури; відсутність можливості відвідувати тренінги, семінари; брати участь у конференціях; несистематичне вивчення інформаційно-комп'ютерних технологій; недостатньо сформовані вміння дослідницької діяльності; відсутність умінь контролювати власну діяльність; невміння творчо підходити до вирішення педагогічних завдань.

Формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення передбачає його самоосвітню діяльність (самоосвіта як компонент самовдосконалення майбутнього вчителя), що насичена педагогічними бар'єрами. Відповідно до вимог діяльності майбутнього вчителя виокремлюємо такі когнітивні бар'єри самоосвіти: відсутність усвідомлення необхідності поповнення знань; невміння відслідковувати актуальну інформацію;

несформованість читацького інтересу; відсутність інтересу до нелюбимих, «нудних» предметів, відсутність дослідницького характеру завдань для самостійної роботи; короткий перелік тем для самостійного опрацювання; невміння цілеспрямовано вибирати тематику поповнення знань; нераціональність розподілу часу і засобів самоосвітньої діяльності; невміння обирати та систематизувати альтернативні способи самоосвіти; відсутність матеріально-технічної бази для забезпечення самоосвітньої діяльності, відсутність плану власної самоосвітньої діяльності.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх педагогів, необхідно зазначити, що бар'єр самоосвіти, з одного боку, може виступати перешкодою успішного навчання майбутнього вчителя, а з іншого, – спонукою поповнення новими знаннями, механізмом самовдосконалення. Виявлення браку знань, суперечностями між їх наявністю та необхідністю, продиктованою професійною дійсністю, є активатором пізнавальної діяльності майбутнього вчителя, стимулом для подолання бар'єрів самоосвіти.

Крім того, компонентом самовдосконалення майбутнього вчителя є його самовиховання. Тому доцільно виділити бар'єри самовиховання.

Процес самовиховання також передбачає якісні перетворення, самозміни особистості.

Дослідники виділяють сприятливе навчально-виховне середовище (А. Макагон) [265], бар'єрне і безбар'єрне середовище (І. Глазкова [82–84]), емоціогенне середовище (В. Петровський) [330]. Визначаючи типологію освітнього середовища, науковці не мають чіткого підходу. Поділяючи ідеї І. Глазкової [83], А. Макагона [265], вважаємо, що освітнє середовище є родовим поняттям, а індивідуалізоване середовище є його видовою категорією. Індивідуалізоване середовище є джерелом самоактуалізації учасників педагогічного процесу і розвитку особистісно-професійного потенціалу майбутнього вчителя з урахуванням індивідуальних особливостей студента. У зв'язку з цим доцільно говорити про подолання студентом педагогічних

бар'єрів. І. Глазкова, вказуючи на бінарну сутність даного феномену, трактує педагогічний бар'єр так: «з одного боку, складне педагогічне явище, яке перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність педагогічного процесу (негативні функції), і тому вимагає запобігання, а, з іншого, – спосіб, який спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу (позитивні функції) шляхом його подолання» [83, с. 55]. З огляду на бінарність педагогічного бар'єру і розвивальний потенціал, уважаємо його засобом самоактуалізації майбутнього вчителя. Його самоактуалізацію пов'язуємо з його цілеспрямованою активністю, яка передбачає вольові зусилля, пов'язані з подоланням бар'єрів самоосвіти і самовиховання на шляху до самовдосконалення.

У науці відсутня єдина думка щодо сутнісного розуміння педагогічного бар'єру. Л. Ярославська визначає поняття «педагогічний бар'єр» як складне багатоаспектне педагогічне явище, що викликане факторами як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, та притаманне всім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке в результаті перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу [586]. Отже, дослідниками зафіксовано негативні функції педагогічного бар'єру. Так, А. Маркова виділяє індикаторні бар'єри (як показники якості), і вказує на їх стимулювальну, мобілізаційну роль [273; 274]. На думку В. Антонюка, бар'єри виконують каталізаційну функцію, активізуючи діяльність, змушують витратити більше зусиль, не зупинятися на досягнутому, виявляти недоліки на перших етапах наміру, шукати більш ефективні варіанти [19]. Праці І. Глазкової переконують, що педагогічний бар'єр – це, з одного боку, складне педагогічне явище, що перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність педагогічного процесу (негативні функції), а тому потребує запобігання, а, з іншого, – засіб, що стимулює, спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу (позитивні функції) шляхом його подолання [84, с. 59–60]. Авторка говорить про розвивальний характер педагогічного бар'єру,

розглядає останній як педагогічний засіб, що стимулює потенційні можливості особистості. Аналізуючи навчальну діяльність, дослідники переконують, що її успішність залежить від наявності пізнавальних бар'єрів, подолання яких забезпечує розвивальний ефект навчання. Виявлення труднощів, що постають перед тими, хто вчиться, з'ясування причин їх виникнення, добір способів їх подолання є необхідним задля розумового розвитку особистості [451]. Досліджуючи проблему запобігання і подолання педагогічних бар'єрів, І. Глазкова [84] вивчає сутність пізнавального бар'єру та характеризує останній як відтворену у свідомості людини внутрішню перешкоду, що виявляється в порушенні сенсової відповідності свідомості й об'єктивних умов і способів діяльності; глибоку внутрішню роботу з усвідомлення критичної ситуації, зародження переживання; внутрішню психічну активність, спрямовану на усунення порушень діяльності, перебудову сенсових структур особистості, що пов'язана зі змінами в психіці, які відтворюють брак внутрішніх джерел, необхідних для подолання критичних ситуацій і забезпечення успішності навчальної діяльності. Дослідниця зауважує, що актуалізація внутрішніх ресурсів для виходу із кризи, активізація особистісного сенсу, цінностей, потреб, мотивів є стимулами для трансформацій психологічної структури особистості та є механізмами пізнавальних бар'єрів. Умовою прояву пізнавального бар'єру є взаємодія когнітивного досвіду суб'єкта з іншим, чужим когнітивним досвідом або з тим, що існує насправді (Д. Леонт'єв [241]). Пізнавальний бар'єр долається конструктивним способом (трансформація сенсових структур особистості) або деструктивним (відмова від продуктивного вирішення критичних ситуацій), що відбивається на успішності навчальної діяльності [84, с. 139–140]. Погоджуємося з автором, що знання сутності та механізмів пізнавальних бар'єрів сприяють виявленню типових помилок й утруднень майбутніх учителів, передбаченню ускладнень та усуненню за допомогою найбільш оптимальних методів та прийомів. Відтак, наявність



пізнавального бар'єру, що успішно долається студентом, сприяє саморозвитку та самовдосконаленню майбутнього вчителя.

Л. Рувинський, досліджуючи проблему самозміни особистості, дійшов висновку, що процес самовиховання дає змогу особистості досягти більш високої відносної незалежності від зовнішніх умов. Автор зауважує, що «розвиток самовиховання» характеризується «появою якісних зрушень», «становленням і зміною рівнів розвитку, самовиховання» [375, с. 10]. На думку А. Маркової, неефективність праці вчителя в певній мірі залежить від наявності перешкод на шляху до професіоналізму. Учена визначає утруднення як суб'єктивно сприйнятлі людиною стани зупинки або перерви в діяльності, зіткнення з перешкодою або неможливістю переходу до наступної ланки діяльності [274]. Дослідниця виділяє позитивну і негативну функції утруднень учителя. Залучення уваги вчителя має індикаторне значення, а активізація діяльності вчителя під час аналізу й подолання утруднень – мобілізаційне (позитивні функції). Відсутність умов для подолання утруднень, незадоволення собою – стримувальне значення, а зупинка, розпад діяльності – деструктивне. Професійна сфера людського буття є однією з найважливіших. Дослідники розрізняють особистісну самореалізацію та професійну. Вивчаючи професійну самореалізацію, Л. Коростильова використовує такі поняття як утруднення й труднощі. Авторка зауважує, що утруднення як бар'єри, що виникають на шляху самореалізації, є переборними, а труднощі передбачають нездоланність їх особистістю [207, с. 105].

Актуальність бар'єрів у педагогіці доведено дослідженнями І. Глазкової [84] (формування в майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів в процесі професійної підготовки), Ф. Вафіна [61] (бар'єри творчого самовдосконалення вчителів), А. Сафіної [385] (бар'єри творчої самореалізації вчителів), А. Пилипенка [336] (пізнавальні бар'єри студентів в процесі вивчення фізики).

І. Глазкова виділяє зовнішні та внутрішні педагогічні бар'єри професійної діяльності майбутніх учителів [84, с. 90]. До зовнішніх авторка відносить такі: зміст та форми педагогічної діяльності (великі обсяги інформації за програмою, що необхідно опанувати з учнями, незручний розклад, планування і розв'язок педагогічних завдань). Внутрішні педагогічні бар'єри дослідниця поділяє на психофізіологічні (низька самооцінка, незбіг темпераментів, особистісні риси і якості) та емоційні (фрустрація, апатія, перевтома, збудливість, тривожність, актуалізація негативних слідів емоційної пам'яті) [84].

Сутнісну характеристику бар'єрів у педагогічній діяльності подає М. Подимов [338], який визначає специфічність прояву бар'єрів через виникнення в процесі діяльності «критичних точок», у яких визначається сприятливий, або несприятливий для суб'єкта ефект. Автор зауважує, що утворення бар'єрів пов'язано з психічною активністю, спрямованою на усунення виникаючих відхилень у діяльності, перебудову сенсової складової особистості. Крім того, вчений говорить про усвідомлення причин та механізмів бар'єрів, усвідомлення деструктивного впливу перешкоди на процес і результат діяльності, актуалізацію внутрішніх психологічних ресурсів, оцінку можливостей подолання утруднень, виходу з кризи. Автор виділяє позитивні і негативні функції бар'єрів. Отже, процес самовиховання супроводжується якісними зрушеннями та передбачає подолання бар'єрів.

Певні ситуації можуть спровокувати виникнення бар'єрів у професійній діяльності педагога. А. Маркова серед таких ситуацій виділяє: ситуації невизначеності (раптова зміна розкладу, зміна колег, несподіване відвідування уроку адміністрацією, нестандартність умов при проведенні уроку, що вимагають педагогічної імпровізації); ситуації з ускладненими умовами діяльності педагога (велика кількість годин, багатопредметне викладання, додаткове навантаження, дефіцит часу на підготовку до уроку, неякісний відпочинок); ситуації невдоволеності (відсутність задоволення власною діяльністю, невідповідність потреб можливостям); ситуації конфлікту

(відсутність взаєморозуміння, нездатність знайти конструктивні шляхи вирішення проблеми); ситуації соціально-економічної нестабільності (затримка заробітної платні, контрактна система прийому на роботу, зниження статусу професії, втрата роботи); ситуації зміни соціального статусу (атестації, конкурси, розробка авторських програм, порівняння вчителів за різними показниками) та інші [274]. О. Палахов серед бар'єрів професійної діяльності вчителя виділяє індивідуальні особливості особистості [327, с. 62].

Крім того, на шляху до самовдосконалення виникають бар'єри самовиховання. Аналізуючи дослідження вчених, виділяємо такі бар'єри самовиховання: індивідуальні особливості особистості майбутнього вчителя (як психофізіологічний бар'єр); відсутність досвіду виявлення та розвитку власних потенцій; нездатність студента ставити свідомі цілі та передбачати результати, керувати собою; емоційна перенапруга; несформованість стійких педагогічних навичок.

Також до бар'єрів самовиховання відносимо недостатню сформованість мотивів у професійному самовихованні. Цей бар'єр ускладнюється відсутністю потреби в самовихованні. Причиною бар'єру є відсутність згоди із самим собою, прагнення до вияву і реалізації особистісних потенційних можливостей; неусвідомлення необхідності переборення труднощів особистісного становлення, професійного зростання.

Педагогічним бар'єром самовиховання є також відсутність цільовизначення. Джерело цього бар'єру вбачаємо в тому, що майбутній учитель неспроможний повною мірою усвідомити мету власного професійного розвитку, уявити запланований результат, продукт діяльності. Цільовизначення виконується або шляхом проб та помилок, або носить наслідувальний характер, самостійно не аналізується, відсутня вироблена програма над собою. Цей бар'єр ускладнюється невизначеністю реальної мети, її складністю, поетапності її досягнення. Ми припускаємо, що формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення буде ефективним, якщо його цілі будуть

спрямовані одночасно на самостійний пошук і опанування нової інформації, усвідомлення ідеалів, на творення себе як професіонала.

Наступним бар'єром самовиховання є недостатній самоконтроль. Причиною виникнення цього бар'єру є неусвідомлення цілей, змісту, завдань, можливих засобів, очікуваних результатів самовиховання. Для подолання цього бар'єру необхідно, щоб майбутній учитель регулював свою поведінку, застосовував самоаналіз, самооцінювання, самокритику, самообмеження.

Ще одним бар'єром є недостатнє самокорегування професійної поведінки. Джерелом цього бар'єру є нездатність помічати помилки, вносити корективи до плану дій, проводити корекцію самовиховання.

Розглянемо проблему відсутності прагнення до самоактуалізації як бар'єру самовиховання. Причина цього бар'єру криється в неактивності особистості; несформованості ціннісного ставлення до професійної діяльності, прагнення розширювати професійний кругозір, небажання вдосконалювати педагогічний досвід. Майбутній учитель не усвідомлює необхідності переходу потенційних можливостей особистості в актуальні, не вміє вибрати між неможливим та реальним, утопічним та прогресивним.

Індивідуальні особливості особистості можуть виступати в ролі бар'єрів певною мірою. Різноманітні навчальні заходи, завдання та ситуації викликають різний ступінь утруднень у студентів з неоднаковими типологічними особливостями. Викладач має уміти бачити природні психофізіологічні особливості особистості, організувати навчальний процес з урахуванням цих особливостей, працювати так, щоб кожний студент зміг виявити себе, розкрити власний потенціал. Сукупність індивідуальних особливостей характеризують динамічний та емоційний боки поведінки студента, його діяльності, спілкування. Педагог, спостерігаючи за темпом, якістю виконання завдань, може попередньо визначити: студент є носієм слабкого чи сильного типу нервової системи. Ураховуючи ці особливості, викладач має здійснювати поточний відбір заходів, методів педагогічного впливу.

Бар'єри самоосвіти та самовиховання, з одного боку, заважають процесу самовдосконалення майбутнього вчителя (якщо бар'єри непереборні), а з іншого, – є стимуляторами самозмінювання та самотворення (якщо успішно долаються).

Типологія психологічних бар'єрів будується на основі особливостей взаємодії людини з навколишнім середовищем. Розрізняють такі бар'єри: етно-соціокультурний бар'єр, статусно-позиційно-рольовий, віковий, індивідуально-психологічний, бар'єр міжособистісних стосунків [136, с. 46].

Аналізуючи наукові праці вчених, можна констатувати, що джерелом бар'єру є наявність дисбалансу між особистістю та навколишнім середовищем.

Психологічний бар'єр – це «перешкода, що суб'єктивно переживається особистістю і виявляється у формі емоційних переживань, станів, реакцій й спричиняє тимчасове неадекватне зниження її активності, містить у собі приховані резерви стимулювання та активізації діяльності шляхом їх подолання» [84, с. 51].

Досліджуючи бар'єр як педагогічну категорію, необхідно зазначити, що більшість учених розглядають його як феномен навчального процесу. Розрізняють пізнавальні бар'єри (А. Пилипенко [336]), бар'єри творчого самовдосконалення вчителів (А. Сафіна [385]).

Нам імпонує думка Ф. Вафіна, який підкреслює, що найбільш значущими чинниками творчого самовдосконалення вчителів є: по-перше, прагнення до творчої самореалізації, здатність до самоаналізу, інтерес до педагогічних інновацій (особистісні якості); по-друге, прагнення до високих результатів у творчому самовдосконаленні, здатність до співтворчості, інтерес до нових ідей (професійно-педагогічні чинники); по-третє, можливість підвищення кваліфікації, спланована експериментально-дослідна робота (організаційно-педагогічні чинники); морально-психологічний мікроклімат у колективі, наявність необхідної психолого-педагогічної літератури, умови для продовження освіти, самоосвіти. Дослідник зауважує, що реальними бар'єрами

творчого самовдосконалення є: низький рівень заробітної плати, недостатній рівень та якість медичного обслуговування, незадовільні побутові умови, відсутність можливостей для повноцінного відпочинку [61].

Педагогічні бар'єри можна спрогнозувати та запобігти. Найбільш значущими прогнозованими бар'єрами творчого самовдосконалення вважають: по-перше, відсутність інтересу до педагогічних інновацій, здатності до виокремлення проблем творчого самовдосконалення, низький рівень дослідницької культури вчителя (особистісні якості); по-друге, відсутність умінь творчо використовувати власний досвід та досвід колег, не актуалізований інтерес до творчості, відсутність прагнення досягнути високих результатів у творчому самовдосконаленні (професійно-педагогічні бар'єри); по-третє, відсутність умов для організації творчого самовдосконалення, брак методичного забезпечення (організаційно-педагогічні бар'єри); відсутність необхідної психолого-педагогічної літератури, умов для подальшої освіти, зростання, підвищення кваліфікації [61].

Ф. Вафін вказує на творчу компоненту інноваційної діяльності. Методами виявлення бар'єрів автор вважає рейтингову систему аналізу, спостереження, бесіду, анкетування, самоаналіз, самооцінку, діагностику, моделювання, аналіз доповідей, конкурсних матеріалів тощо. Дослідник доводить, що виявлення чинників і бар'єрів творчого самовдосконалення вчителів сприяє підвищенню ефективності методичної та дослідницької діяльності, удосконаленню технології експериментів безпосередньо в процесі їх реалізації та позитивно впливає на творче самовдосконалення учителів. Учений наголошує, що ефективними формами роботи, що послаблюють силу бар'єрів творчого самовдосконалення, є такі: створення комфортного мікроклімату в колективі, активне співробітництво вчителя з учнями, використання коефіцієнта творчої участі вчителя в колективних творчих справах [61].

А. Сафіна [385] вважає, що чинники, які впливають на творчу діяльність, стають бар'єрами, якщо недостатньо умов для їх позитивного прояву. Бар'єри

гальмують творчу самореалізацію особистості. Вивчаючи діяльність заступника директора школи, дослідниця зауважує, що останній має здійснювати пошук певних дій, спрямованих на подолання бар'єрів. Крім того, з метою активізації творчої діяльності із досягнення високих результатів праці директору школи необхідно створювати більш сприятливі умови для творчого саморозвитку та самореалізації заступника. А. Сафіна [385] виокремлює такі бар'єри творчої самореалізації: низький рівень заробітної платні, відсутність інформації про інноваційні технології організації навчально-виховного процесу, слабка навчально-матеріальна база, низький рівень умінь, навичок планування та організації експериментально-дослідницької діяльності. Отже, педагог, по-перше, має сам усвідомлювати наявність педагогічного бар'єру та шукати ефективні шляхи його подолання; по-друге, йому необхідно створити сприятливі умови для успішного подолання бар'єрів або їх запобігання на шляху до самовдосконалення.

Вивчаючи досвід науковців щодо функцій педагогічного бар'єру, зустрічаємо думки як щодо позитивних, так і щодо негативних його функцій. Поділяємо думку І. Глазкової, яка наголошує, що педагогічний бар'єр може як перешкоджати, стримувати, знижувати ефективність і успішність педагогічного процесу, так і стимулювати, спонукати, підвищувати ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Дослідниця, підкреслюючи двоїстий характер педагогічних бар'єрів, виокремлює серед позитивних такі: індикаторну, стимулювальну, мобілізаційну, розвивальну, захисну, регулювальну, адаптивну, корекційну та функцію дозування. Серед негативних функцій педагогічних бар'єрів дослідники виділяють такі: стримульовальну, руйнівну, блокувальну, гальмівну, функцію гноблення [84, с. 58–59].

Отже, проблема бар'єрів піднімається в психологічних та педагогічних дослідженнях. Учені підкреслюють двоїстий характер педагогічного бар'єру: наголошують на розвивальному потенціалі, вбачають як позитивні функції, так і негативні. Під час формування готовності до самовдосконалення в майбутніх

учителів виникають педагогічні бар'єри самоосвіти: відсутність прагнення до самоосвіти, мотиваційно-емоційний дискомфорт, недосконала самоорганізація процесу засвоєння нових знань. Також існують бар'єри самовиховання: недостатня сформованість мотивів у професійному самовихованні, відсутність цільовизначення, недостатній самоконтроль та самокорегування професійної поведінки, відсутність прагнення до самоактуалізації. Педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання забарвлені індивідуальними особливостями особистості, що визначає характер діяльності майбутнього вчителя на шляху до самовдосконалення.

Таким чином, зазначені бар'єри, якщо майбутній учитель їх долає, сприяють реалізації його можливостей, актуалізують професійну діяльність, сприяють самопізнанню, саморозвитку та самореалізації. Якщо бар'єри самоосвіти та самовиховання є непереборними, вони втрачають розвивальну складову, залишають студента на примітивному рівні самореалізації, гальмують процес формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.

Отже, процес самовдосконалення особистості відбувається на основі самосвідомості, не є сталим, включає наявність певних перешкод, які успішно долаються, передбачає самозмінювання (як атрибут саморозвитку). Реалії сьогодення диктують деконструкцію, змінюють стереотипи, уявлення, привносять новий контекст у зміст сучасної освіти. Тому ознаками конкурентоспроможного вчителя є відкритість до змін, нестандартне мислення, здатність вибирати креативні підходи задля досягнення позитивного результату, успішного виконання завдання. Стрімкість змін сьогодення дійсності є сприятливою «цариною» для самозмінювання особистості майбутнього вчителя.

Д. Луцикова розглядає психологічну активність особистості, як складну властивість особистості, конструктивні прояви адаптивної і неадаптивної активності, спрямованої на самостійно ініційоване здійснення змін, перетворень власних психічних якостей і поведінки [261, с. 9]. Отже,



самозмінювання передбачає активність, роботу над собою, докладання певних зусиль. Особистість в процесі самозмінювання перебуває на шляху неузгодженості між дійсним і бажаним, тому їй доводиться долати певні утруднення, бар'єри на шляху до самовдосконалення. Відтак, у контексті нашого дослідження, доцільно говорити про педагогічні бар'єри, що виникають у процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки. Уважаємо, що готовність майбутнього вчителя до самовдосконалення формується на основі подолання педагогічних бар'єрів в процесі самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

Ми розглядаємо самовдосконалення як активну систематичну цілеспрямовану діяльність майбутнього вчителя, спрямовану на розкриття свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог педагогічної діяльності в процесі самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Успішність цього процесу залежить від активного самопізнання, усвідомлення особистістю себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Готовність майбутніх учителів у досліджуваному аспекті до самовдосконалення визначаємо як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність майбутнього вчителя, що ґрунтується на сформованих мотиваційних цінностях, особистісно-професійних якостях, набутих знаннях, уміннях та навичках, передбачає його саморозвиток, самореалізацію шляхом подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Визначаємо такі складові готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення:

1) мотиваційно-ціннісну (інтерес, потреба в самовдосконаленні, ціннісне ставлення до формування готовності до самовдосконалення);

2) когнітивну (система знань з самовдосконалення, способів впровадження їх у професійну діяльність вчителя, сутність, методи та прийоми подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання);

3) операційно-діяльнісну (сукупність умінь з самовдосконалення, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання);

4) особистісно-рефлексивну (особистісно-професійні якості (педагогічна цілеспрямованість, самостійність, педагогічна тренуваність), рефлексія, самооцінка).

### **Висновки до розділу 3**

У дослідженні схарактеризовано сукупність методологічних підходів як підґрунтя формування готовності в майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (компетентнісний, індивідуалізуючий, антропологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, системний, синергетичний, ресурсний), котрі також є методологічними засадами формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

*Компетентнісний підхід* сприяє формуванню готовності до самовдосконалення майбутнього вчителя як інтегративного особистісного утворення, яке відбиває єдність теоретичної та практичної підготовки (знання, вміння, навички, досвід, особистісно-професійні якості) та дає змогу визначити загальні та фахові компетенції, що студентом необхідно буде засвоїти в процесі фахової підготовки у ЗВО. *Індивідуалізуючий підхід* забезпечує розвиток стійких індивідуальних особливостей поведінки майбутнього вчителя щодо його самовдосконалення у виявленні та відстоюванні суб'єктної позиції. *Антропологічний підхід* сприяє усвідомленню сутності проблеми розвитку особистості майбутніх учителів в процесі оволодіння ними інтегрованими знаннями про природу людини, а також уміннями реалізовувати власний потенціал у професійно-педагогічній діяльності, створювати умови для саморозвитку та самовдосконалення. *Акмеологічний підхід* забезпечує спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів на максимальне

використання особистісного та професійного потенціалу для формування готовності до самовдосконалення з метою досягнення акме. *Особистісно-діяльнісний підхід* дає змогу діалектично поєднати завдання підготовки майбутнього вчителя з їхнім особистим досвідом діяльності та поведінки студентів, урахувати пріоритетність їхньої індивідуально значущої сфери, забезпечити суб'єктивну позицію розвитку через усвідомлення себе як особистості, виявлення і розкриття своїх педагогічних можливостей з метою формування акме-шляху. *Системний підхід* уможливорює розробку цілісної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що забезпечує врахування її базових складових елементів (самоосвіта, самовиховання, саморозвиток), поступовий перехід майбутніх учителів на вищий рівень їхньої готовності до самовдосконалення. *Синергетичний підхід* забезпечує вивчення готовності до самовдосконалення як відкритої системи, що змінюється відповідно до вимог професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності. *Ресурсний підхід* сприяє вдосконаленню готовності до самовдосконалення, оскільки в процесі нарощування потенціалу особистість збагачується новими цінностями, змінюється система її потреб, а в процесі реалізації трансформованих сутнісних сил розширюються можливості виявити та виразити власні новоутворення, пов'язані з розвитком здібностей, нахилів.

На підставі аналізу праць визначено сутність понятійного конструкту «підготовка майбутніх учителів до самовдосконалення», який ми розглядаємо, як цілеспрямований, спеціально організований, педагогічно керований процес набуття студентами стійких світоглядних орієнтирів, сукупності знань і умінь саморозвитку, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, прагнення до самовдосконалення, рефлексії та самооцінки.

З урахуванням специфіки підготовки майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації виокремлено особливості професійного самовдосконалення в аспекті досліджуваної проблеми: чітко

виражена педагогічна спрямованість, ґрунтовна мотиваційна основа; інтуїтивне педагогічне мислення, високий рівень емоційності, етичних цінностей, креативності та евристичності. Виявлені особливості професійного самовдосконалення майбутніх учителів відображають такі вимоги до них: усвідомленість сутності професійного самовдосконалення особистості, його механізмів, чинників, специфіки; високий рівень мотивації до професійної самореалізації; високий рівень перцептивно-рефлексійних і проєктивних здібностей; дивергентність, високий рівень критичного педагогічного мислення; орієнтація на педагогічний ідеал як продукт діяльності майбутніх учителів; гнучкість, рефлексивність, прогностичність, адекватність самооцінки як ознаки оптимального індивідуального стилю діяльності.

У дослідженні визначено, що результатом підготовки майбутніх учителів до самовдосконалення є відповідна готовність, яка є стійкою інтегративною особистісно-професійною здатністю майбутнього вчителя, що ґрунтується на сформованих мотиваційних цінностях, особистісно-професійних якостях, набутих знаннях, уміннях та навичках, передбачає його саморозвиток, самореалізацію шляхом подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

У структурі готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки виокремлено взаємопов'язані компоненти – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний, при визначенні змісту яких було враховано освітньо-кваліфікаційну характеристику майбутніх учителів, а також вимоги до професійного самовдосконалення майбутніх учителів та його особливості.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності відображає наявність: стійкого самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів на підґрунті усвідомлення його значущості, цінності, власної місії в забезпеченні процесів самоосвіти, саморозвитку, самовиховання особистості; стійкої системи цінностей майбутніх учителів та установки на формування цінностей. Цей компонент є стрижнем професіоналізму, оскільки від того, чим

мотивує майбутній учитель свою готовність до самовдосконалення, залежать характер, глибина залученості до цієї діяльності, і, врешті-решт, результати професійних зусиль.

Когнітивний компонент готовності визначається сформованістю в майбутніх учителів системи знань з самоосвіти, самовиховання та саморозвитку як діяльності, необхідної для їхнього самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, а також їхньою здатністю до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, професійної творчості, активністю в професійному самовиявленні під час навчання в педагогічному ЗВО та подолання бар'єрів самоосвіти і самовиховання.

Систему професійних знань складають: теоретичні знання; знання з проблеми самовдосконалення.

Операційно-діяльнісний компонент готовності характеризується сформованістю системи вмінь і навичок майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки:

- діагностично-прогностичні: уміння визначати прогалини в знаннях, брати до уваги наявність власних індивідуальних особливостей та якостей, педагогічної перцепції, визначати свої можливості, критично оцінювати переваги і недоліки власної діяльності щодо самовдосконалення та передбачати її результати;

- інтелектуальні: уміння аналізувати ситуації навчального процесу, і на цьому підґрунті вибирати відповідні способи й прийоми самоосвіти, самовиховання та саморозвитку;

- дослідницькі: уміння налаштовуватися на отримання нових знань, критично оцінювати й аналізувати результати власної діяльності, планувати як власну пізнавальну та практичну діяльність, так і учнів, моделювати процес самовдосконалення, проектувати та презентувати індивідуальні доробки;

- конструктивні: уміння застосовувати адекватні відповідно ситуації способи, методи та прийоми самоосвітньої діяльності, самовиховання та

саморозвитку, налагоджувати взаємини в колективі, скласти розгорнутий план самоосвітньої діяльності, раціонально її організувати;

- уміння самопізнання: (самопостереження, самоаналізу), самооцінки, самостимулювання (самозаохочення, самокритика, самозвіт, самонавіювання, самонаказ), самопрограмування, самоорганізованості, самоконтролю, уміння подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Особистісно-рефлексійний компонент готовності до самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки характеризується сформованістю значущих особистісно-професійних якостей (цілеспрямованість, прагнення до самовдосконалення, педагогічну тренуваність) особистості.

## РОЗДІЛ 4

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### **4.1 Компоненти науково-методичної системи формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки**

Назрілість інтернаціоналізації вищої освіти, складні суспільно-політичні й економічні зміни, що відбуваються в Україні, прискорення інноваційності навчального процесу та швидкі зміни освітнього капіталу зумовлюють підготовку таких педагогів, які б спрямовували свої зусилля на свідому роботу щодо розвитку власної особистості як професіонала, були б готові до самовдосконалення впродовж життя.

Запропонована в дослідженні концепція формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки потребує системних змін усіх складників їхньої підготовки.

Питання становлення та вдосконалення професіоналізму вчителів в останні роки набуло особливої вагомості. Різні аспекти зазначеної проблеми відображено в наукових доробках філософів, психологів, педагогів. Про необхідність оптимізації навчально-виховного процесу у своїй науковій спадщині наголошують С. Гончаренко [87; 282], О. Дубасенюк [119], О. Сухомлинська [432].

Т. Ліпс [248], О. Пехота [331], І. Унт [465], І. Якиманська [583] та інші вчені концентрують свою увагу на вивченні процесу індивідуалізації.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки залишається недостатньо дослідженою.

Професійне самовдосконалення майбутнього спеціаліста є предметом вивчення О. Ігнатюк [153] (підготовка майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету).

Проблеми формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів висвітлені в дослідженнях В. Андрущенка [14], В. Гриньової [92], Р. Гуревича [102], К. Дурай-Новакової [120], А. Линенко [247], В. Моляки [293] та інших учених. Звертаємо увагу на те, що ефективність професійно-педагогічної діяльності залежить від здатності майбутнього вчителя до примноження власних внутрішніх можливостей, від розгортання особистісно-професійного потенціалу.

Самовдосконалення передбачає вольові активні систематичні зусилля майбутнього вчителя, що сприяють розкриттю особистісно-професійного потенціалу; засвоєння знань про самовиховання, саморозвиток, самоосвіту, формування відповідних умінь [516; 521; 522].

Підтримуємо думку авторів, які вважають, що індивідуалізація професійної підготовки є, по-перше, такою організацією навчального процесу, що передбачає добір засобів, темпу навчання, враховуючи індивідуальні особливості студентів; по-друге, низка навчально-методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують індивідуальний підхід (Г. Селевко, Б. Бройде, Р. Артамонова) [388]. Вважаємо, що в межах нашого дослідження необхідно це визначення уточнити, зробивши акцент на розвитку особистісно-професійного потенціалу майбутнього вчителя.

Визначаємо індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього учителя як цілеспрямований процес їхнього формування та розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей, а також стійкого самовдосконалення його професійної підготовки.



Ефективність формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки забезпечують: науково-теоретичне обґрунтування сутності зазначеної готовності; методологія дослідження, що характеризується використанням основних положень наукових підходів щодо розуміння сутності готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; взаємозв'язок структурних компонентів зазначеної готовності; науково-методична система формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки з такими підсистемами: цільовою, концептуально-стратегічною, організаційно-проектувальною, процесуально-технологічною, контрольньо-оцінною. Стрижневими ідеями розроблення науково-методичної системи є наступність і неперервність [517–520].

Виходячи з розроблених концептуальних положень, ми переходимо до обґрунтування науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Отже, предметом нашого дослідження є науково-методична система формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Наукова новизна розробленої науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки полягає в розробленні нового змісту кожної її підсистеми й установленні зв'язку між ними. Інакше кажучи, створено таку науково-методичну систему формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, яку оптимізовано до нагальних потреб соціального характеру сучасного суспільства, до потреб ЗЗСО відповідно до вимог сучасності й характеру освіти в педагогічних ЗВО.

Вагомий внесок у дослідження теорії систем зробили А. Авер'янов [5], І. Блауберг [44], О. Ковальов [190], В. Садовський [382], Б. Юдін [580] та ін. Розглянемо зміст поняття «система». У таблиці 4.1 наведено різні підходи до визначення поняття «система».

Аналіз наведених дефініцій дає підстави стверджувати: у наведених визначеннях поняття «система» співвідноситься з поняттям «сукупність елементів», «множина елементів», «компонент». Характерними ознаками системи є множинність елементів, їх єдність, взаємодія, цілісність.

Основною ознакою системи є цілісність, яка характеризує такий рівень організації системи, який визначає її внутрішню єдність і характеризується новими показниками і властивостями, котрі не притаманні окремим елементам [60, с. 88–89]

Таблиця 4.1 – Трагування поняття «система» в науковій літературі

Автор	Зміст поняття «система»
Філософський словник [472, с. 626]	Система (від грецького <i>συστημα</i> – поєднання, утвір) – це сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія.
Авер'янов А. Н. [5, с.43]	Система – це обмежена множина взаємодіючих елементів.
Блауберг І. В. [44, с. 8]	Система – це безліч взаємопов'язаних компонентів, що становлять певне ціле у своїй будові і функціонуванні.
Каган М. С. [161, с. 19]	Система – упорядкована множина елементів, які утворюють певне ціле, властивості якого не зводяться до властивостей, елементів, що його складають.
Коджаспиров Г.М. [196, с. 312]	Система – це множина елементів, на якій реалізуються певні зв'язки з фіксованими властивостями.

Цілісність системи дослідники пояснюють наявністю зв'язків, які можна назвати системоутворювальними, і сукупність яких та їх типологічна характеристика приводять до поняття структури і організації системи.

Більшість науковців через структуру та організацію системи виражають її впорядкованість [130, с. 223].

Педагогічну систему (у широкому розумінні) визначають як спільність учасників освітнього процесу: де їх діяльність є і джерелом, і засобом досягнення цілей. У вузькому розумінні – це впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле, тобто визначають як соціально-зумовлену цілісність учасників освітнього процесу (уключаючи матеріальні й духовні цінності) [126, с. 649].

Досліджуючи теорію педагогічних систем, В. Беспалько пропонує таке трактування поняття «педагогічна система»: «Системи, у яких відбуваються педагогічні процеси, визначаються як педагогічні системи» [38, с. 25]. Дослідник розглядає педагогічну систему як замкнену структуру, яка має відповідну функцію, що задається соціальним замовленням. Т. Шамова визначає педагогічну систему як цілісність компонентів, що соціально зумовлені; спрямовану на розвиток особистості [560, с. 9].

Нам імпонує концепція педагогічної системи О. Ковальова, яку вчений характеризує як сукупність компонентів, взаємодія яких зумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що виявляється в підвищенні його ефективності [190, с. 15]. Дослідниця описує складові педагогічної системи через: досвід, знання, семіотику структур (сприяють кодуванню та накопиченню інформації); сукупність людей, що спрощують процес засвоєння знань; компоненти управління (сукупність посібників, програм, підручників; форми, методи, засоби педагогічно впливу; специфіка педагогічної роботи) тощо.

Отже, система характеризується внутрішньою єдністю об'єкта, структурністю, цілісністю, взаємозалежністю компонентів. Основними чинниками ефективності функціонування педагогічної системи є:

- зміст, кількість і якість навчальної інформації, спосіб, структура, доступність її викладу, визначений часовий інтервал тощо;

- відповідність поставленої мети віковим та індивідуальним особливостям студентів;
- методи й прийоми викладання і учіння тощо;
- рівень загальної підготовки, загальні здібності до навчально-пізнавальної діяльності, загальні характеристики уваги, пам'яті, швидкості та точності засвоєння інформації, уміння й навички навчальної праці, працездатність тощо;
- чинники, що стосуються як викладачів, так і студентів;
- чинники, що забезпечують ефективність зворотного зв'язку в педагогічному процесі [54; 103; 126; 414; 419].

Отже, у сучасній науковій літературі не існує єдиного підходу до визначення «педагогічна система». Аналіз джерел засвідчує, що одна група вчених наголошує на тому, що істотною ознакою зазначеної категорії є цілісність (В. Беспалько [38], Т. Шамова [560]), а інша – вважає, що система характеризується наявністю сукупності елементів із взаєминами між ними (О. Ковальов [190]).

До педагогічної системи належить науково-методична система як сукупність елементів, що утворюють єдину цілісну структуру, спрямовану на досягнення цілей навчання.

Отже, в аспекті формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки науково-методична система є підсистемою педагогічної системи, сукупністю взаємопов'язаних структурних і функціональних підсистем цільової, концептуально-стратегічної, організаційно-проектувальної, процесуально-технологічної, контрольної-оцінної (див. рис. 4.1). Розглянемо кожен з підсистем більш детально.

Ураховуючи дослідження інших науковців, ми розробили власну *науково-методичну систему формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення*, яка включає такі підсистеми:

- *цільову* (інтерес, потреба в самовдосконаленні, ціннісне ставлення до формування готовності до самовдосконалення, спрямування майбутніх учителів на розгортання індивідуальності);
- *концептуально-стратегічну* (основні методологічні засади формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення, а саме: наукові підходи та принципи цієї підготовки);
- *організаційно-пректувальну* (відображає: 1) компоненти готовності майбутніх учителів до самовдосконалення: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний; 2) педагогічні умови формування зазначеної готовності);
- *процесуально-технологічну* (включає: 1) функції готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; 2) змістове забезпечення етапів технології зазначеної готовності: I етап – мотиваційно-ціннісний, II – когнітивно-світоглядний, III – креативно-діяльнісний, IV – рефлексійно-корегувальний; 3) система знань та вмінь з самовдосконалення як тривекторного процесу (самоосвіта, самовиховання та саморозвиток), способів впровадження їх у професійну діяльність вчителя, сутність, методи та прийоми подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання;
- *контрольно-оцінну* (забезпечує моніторинг сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення; критеріально-рівневий інструментарій).

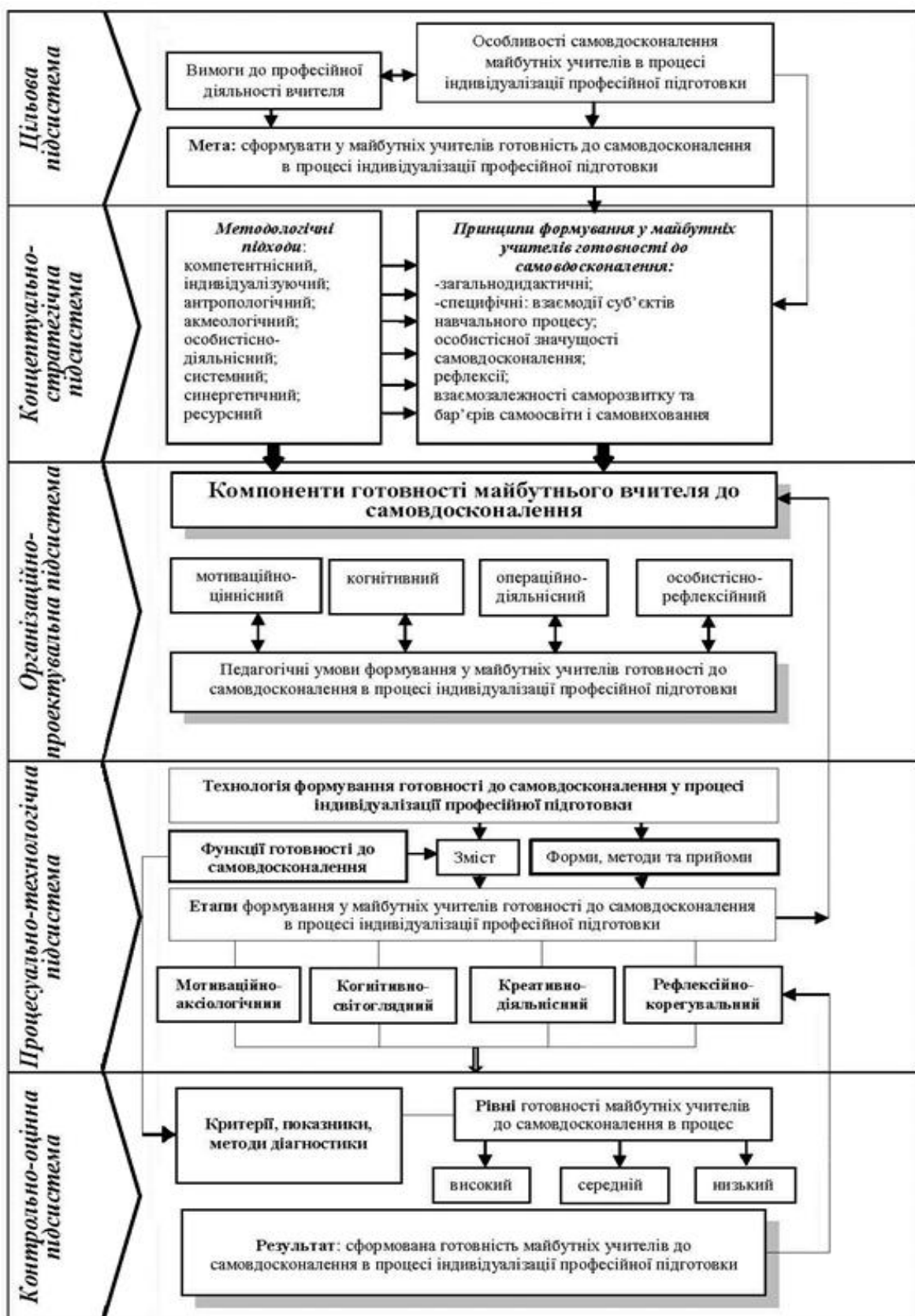


Рис. 4.1 – Науково-методична система формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки

Розглянемо *цільову підсистему системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення складову готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення*. Цільова підсистема спрямована на обґрунтування й актуалізацію науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, відповідає соціальному замовленню суспільства на висококваліфікованих фахівців сфери середньої освіти, які здатні до постійного самовдосконалення. Її центральною ланкою є мета науково-методичної системи – формування в майбутніх учителів готовність до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, яка зумовлена вимогами до професійної діяльності вчителя, відображеними в Державних стандартах освіти та особливостями самовдосконалення майбутнього вчителя.

Під час формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки необхідно дотримуватись певних вимог. Виокремимо такі групи:

1. *Дидактично-виховні* вимоги полягають у реалізації принципів навчання, чіткому визначенні мети, завдань навчання, організації роботи та забезпеченні зворотного зв'язку; передбачають реалізацію виховних функцій навчання.

2. *Дослідницькі* вимоги, які передбачають: систематичність поповнення знань шляхом самоосвіти; активного засвоєння і реалізації майбутнім фахівцем у практичній діяльності засобів і принципів педагогіки, вивчаючи передовий педагогічний досвід; здобуття інформацію з різних галузей знань, необхідну для професіонала; визначення найкращих здобутків психолого-педагогічних досліджень та інтегрування їх в освітньо-виховний процес.

3. *Проектувальні* вимоги включають індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього вчителя. Для наукової організації навчально-виховного процесу вчитель має аналізувати механізми навчання й протікання рефлексивних реакцій людини – елементарної основи накопичення нових

знань, умінь, навичок, що дає можливість пізнання основ навчання й виховання особистості. Майбутньому вчителю необхідно вміти систематизувати знання психофізіологічних закономірностей росту і розвитку дітей, урахувати особливості функціонування організму в різних вікових групах, що ґрунтується на природничо-науковій основі підготовки фахівця і всієї системи освіти. З метою системного вивчення фізіологічних закономірностей розвитку організму людини вміти визначати етапи індивідуального розвитку людини, критичні періоди пренатального та постнатального онтогенезу, часові межі вікових періодів та їх особливості; доводити єдність організму і середовища. Треба пов'язувати вікові особливості формування умовних зв'язків з функціональним дозріванням нервової системи, використовуючи ці знання для підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Для більш ефективного освітнього процесу враховувати загальні та специфічні закономірності психофізіологічного розвитку, індивідуальні особливості поведінки, використовуючи різноманітні методи і прийоми: інтерактивні методи (акваріум, мозковий штурм, змінювані трійки), творчість за зразком, тренінгові вправи, прийоми саморегуляції тощо.

4. *Організаційно-управлінські* вимоги включають: різні види діяльності майбутнього вчителя з урахуванням комплексу психофізіологічних та педагогічних норм; створення індивідуалізованого освітнього середовища; способи впровадження системи знань з самовдосконалення в професійну діяльність вчителя; управління самостійною творчою діяльністю особистості; перспективне планування самоосвіти, саморозвитку та самовиховання та контроль за його виконанням; уміння виявляти, запобігати та долати бар'єри самоосвіти та самовиховання.

5. *Прогностичні* вимоги передбачають наукове дослідження здобутих результатів педагогічної діяльності шляхом розкладу їх на складові з метою їх удосконалення, подальшої корекції. Такий аналіз передбачає наявність уміння визначати етапи розвитку сигнальних систем в онтогенезі, критичних періодів



постнатального онтогенезу, специфіки розвитку вищої нервової діяльності людини, спиратись на індивідуальні особливості учнів. Викладач буде власну діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей, стимулює позитивне ставлення майбутніх педагогів до пізнавальної діяльності, оцінює реальні навчальні потенції, пояснює необхідність самовдосконалення та проектує освітні траєкторії.

6. *Валеологічні* вимоги корегують знання про здоровий спосіб життя, складові здоров'я та засоби його відновлення, примноження, зміцнення та збереження, враховують принципи пристосування умов праці до психофізичних особливостей учасників освітнього процесу, забезпечуючи його ергономічність.

Отже, цільова підсистема авторської науково-методичної системи має за мету формування в майбутніх педагогів (у процесі індивідуалізації професійної підготовки) готовності до самовдосконалення. Вказана підсистема характеризує особливості самовдосконалення майбутнього вчителя в процесі індивідуалізації професійної підготовки, описує запити та потреби формування вказаної готовності: дидактично-виховні, проектувальні, організаційно-управлінські, дослідницькі, прогностичні, валеологічні. Крім того, цільова підсистема покликана підвищити інтерес до самовдосконалення, сприяти розгортанню індивідуальності учасників освітнього процесу, формуванню потреби та ціннісного ставлення (через самопізнання, самоактуалізацію, самоосвіту, самовиховання та саморозвиток) до формування зазначеної готовності.

*Розглянемо концептуально-стратегічну підсистему формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.*

Концептуально-стратегічна підсистема репрезентує вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення процесу формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки

Основою наукового пошуку стали теоретико-методологічні підвалини існуючих на сьогодні підходів щодо формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в умовах динамічних змін у суспільстві самовдосконалення стає пріоритетним засобом проведення адекватних змін в освіті, виявлення механізмів та створення умов його розвитку. Науковці вважають самовдосконалення одним із найголовніших чинників, що впливають на ефективність педагогічного процесу в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

Основна парадигма процесу формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки – це теорія особистісно орієнтованої освіти, сутність якої полягає в організації професійної підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей особистості студентів, гуманному ставленні до особистості майбутнього вчителя, визнання унікальності його суб'єктного активного практичного пізнання як джерела індивідуальної життєдіяльності, розвитку його індивідуальності з метою самовдосконалення.

Постановка мети професійно-педагогічної підготовки у вищій школі при всій своїй зовнішній визначеності є досить складною науково-практичною педагогічною проблемою, оскільки, за словами М. Овчинникова, у сучасній дидактиці вищої школи ще немає самої методики визначення мети підготовки, і зараз лише намітилися підходи до її обґрунтованого визначення [319, с. 144]. Особистісно-орієнтована парадигма професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів зумовила нове розуміння мети педагогічної освіти, зокрема, підготовки висококваліфікованого фахівця [40; 124; 206; 279; 332; 387; 420; 444; 555].

У контексті нашої проблеми вважаємо, що орієнтація на формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації

професійної підготовки розуміється здебільшого декларативно і без достатньої конкретизації ускладнює її практичну реалізацію. Оскільки це явище є динамічним, цілком правомірно виникають деякі сумніви щодо коректності постановки й, відповідно, реальності досягнення мети – сформованості у випускника педагогічного ЗВО готовності до самовдосконалення ще на «студентській лаві» у межах освітньо-виховного процесу без набуття достатнього досвіду практичної роботи. Уточнюючи цей момент, зазначимо, що більш доречно ставити питання про формування в студентів певного потенційного “передстартового” стану готовності.

Концептуально-стратегічна підсистема охоплює:

1) методологічні підходи до вивчення зазначеної готовності (сутність яких обґрунтовано в третьому розділі, параграфі 3.2);

2) загальнодидактичні та специфічні (взаємодії суб’єктів навчального процесу, особистісної значущості самовдосконалення, рефлексії бар’єрів самоосвіти та самовиховання, взаємозумовленості саморозвитку та бар’єрів самоосвіти та самовиховання) принципи.

Реалізація цілісної науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки ґрунтується на низці принципів. Розглянемо більш детально загальнодидактичні та специфічні принципи.

До загальнодидактичних відносимо принципи: системності; цілеспрямованості; оптимального поєднання всіх форм організації навчального процесу; систематичності; свідомості та активності майбутніх учителів.

Зупинимось більш детально на обґрунтуванні специфічних принципів, зокрема:

- *взаємодії суб’єктів навчального процесу.* Цей принцип зумовлений такими взаєминами учасників педагогічного процесу, при яких кожний партнер сприймає цілісний образ іншого. Така взаємодія передбачає, що процес попередження і подолання бар’єрів самоосвіти та самовиховання є керованим,

заснованим на узгодженні цілей суб'єктів педагогічного процесу. З боку викладача передбачається готовність до цілеспрямованої роботи, що забезпечується не тільки знанням сутності бар'єрів самоосвіти та самовиховання, їх типології, методів і прийомів запобігання та подолання, але й умінням адекватно оцінювати стан студента, володінням педагогічними засобами діагностики його психічних сфер. Що стосується студента, то передбачається його готовність до самоаналізу й оцінки власних психічних станів і причин, що їх викликають, самостійний пошук виходу із складних ситуацій, усвідомлення важливості професійного самовдосконалення та саморозвитку індивідуальності. Тобто, запобігання і подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання має відбуватися в тісній взаємодії учасників педагогічного процесу, об'єднаних спільними цілями, спрямованими, з одного боку, на саморозвиток особистості майбутнього вчителя, а, з іншого, – на активізацію педагогічного процесу, в процесі якого досягається, зокрема, вирішення навчальних завдань. Взаємодія акцентує увагу на попередженні та знятті психофізіологічних бар'єрів, мотиваційно-емоційного дискомфорту;

- *особистісної значущості самовдосконалення.* Відповідно до концепції В. Шадрикова [553], основною суперечністю, що забезпечує розвиток індивіда, є суперечність між індивідуальними особливостями, здібностями та вимогами діяльності, поведінки, уміннями поводити себе відповідно до встановлених правил. Діалектика виникнення й розвитку цієї суперечності полягає в тому, що діяльність спочатку здійснюється з опорою на індивідуальні особливості, наявні здібності, але вимоги діяльності до здібностей можуть перевищувати рівень їх розвитку, й тоді, під впливом вимог діяльності, при наявності належної мотивації здібності починають розвиватися. На думку І. Глазкової [84], складність використання педагогічних бар'єрів полягає в тому, щоб зробити саме ці потреби усвідомлюваними й особистісно значущими для кожного, забезпечити установку на активну роботу над собою, тим самим забезпечити розвиток рефлексії, самооцінки, самосвідомості, усвідомлення

необхідності розвитку умінь та якостей. Якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чого-небудь, як трудність, діяльність не реалізує свою розвивальну функцію. Розвивальна функція втрачається і в тому випадку, якщо педагогічні бар'єри дуже великі, у цьому випадку активність блокується, діяльність припиняється. Це було відмічено і З. Фрейдом [477], який указував на той факт, що залежно від характеру бар'єрів вони можуть виконувати стосовно індивіда і творчу, і руйнівну функцію. Основним способом управління розвитком у навчальному процесі, таким чином, виступає принцип значущості самовдосконалення;

- *рефлексії*, що забезпечує діагностику й самодіагностику психічних станів в процесі навчальної діяльності та передбачає вміння керувати собою, адекватно оцінювати свої переваги й недоліки, аналізувати і синтезувати інформацію, узагальнювати й робити висновки, контролювати свої дії й оцінювати результати власної діяльності, виявляти утруднення та успішно їх долати;

- *взаємозумовленості саморозвитку та бар'єрів самоосвіти і самовиховання*. Будь-яка цілісна система, що складається з елементів, функціонує завдяки наявності бар'єрів, що перешкоджають її розпаду. Система формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення містить бар'єри самоосвіти та самовиховання. Між саморозвитком та бар'єрами самоосвіти та самовиховання існує тісний взаємозв'язок. Процес саморозвитку пов'язаний з успішним подоланням або запобіганням таких бар'єрів самоосвіти як відсутність адекватної мотивації і цілей, відсутність усвідомлення необхідності поповнення знань, невміння відслідковувати актуальну інформацію, невміння цілеспрямовано вибирати тематику поповнення знань, нерозвиненими здібностями до самопізнання, розпливчате уявлення про себе та коло своїх професійних обов'язків, відсутність альтернатив у самопобудові особистості, недосконала самоорганізація процесу засвоєння нових знань, відсутність усвідомлення необхідності поповнення знань. Успішне подолання

або запобігання таких бар'єрів самовиховання як нездатність студента ставити свідомі цілі та передбачати результати, керувати собою, блокування розкриття особистісних інтересів і цінностей, несформованість навичок самостереження, недостатній самоконтроль, відсутність цільовизначення, установки на досягнення близьких та віддалених цілей, відсутність цільовизначення стимулює свідоме управління процесом саморозвитку, сприяє самосприйняттю та самопрогнозуванню. Таким чином, відтворюючись у психіці, бар'єри самоосвіти та самовиховання, спочатку фіксуються в емоційно-чуттєвій, потім у когнітивній сфері, сприяючи саморозвитку особистості.

Отже, розгляд *концептуально-стратегічної підсистеми науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки* сприяв визначенню методологічного базису формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення, а саме: наукові підходи та принципи цієї підготовки.

Наступною підсистемою науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є *організаційно-проектувальна*. Представимо її характеристику.

Стрижнем організаційно-проектувальної підсистеми є компоненти готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності передбачає наявність в майбутніх учителів мотивації до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, підвищення інтересу до самовдосконалення, формування потреби в самовдосконаленні, ціннісне ставлення до формування готовності до самовдосконалення, спрямування майбутніх учителів на розгортання індивідуальності; когнітивний компонент – система знань з

самовдосконалення як тривекторного процесу самоосвіти, самовиховання та саморозвитку, способів упровадження їх у професійну діяльність вчителя, сутність, методи та прийоми подолання *бар'єрів самоосвіти та самовиховання*; операційно-діяльнісний компонент – сукупність умінь здійснювати самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, долати бар'єрів самоосвіти та самовиховання; особистісно-рефлексійний компонент – розвиток якостей особистості (рефлексії, самостійності, педагогічної тренуваності), формування здатності здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності щодо самовдосконалення.

Проведений аналіз наукової літератури [263; 415; 453] дає підстави дану підсистему пов'язати із педагогічними умовами реалізації науково-методичної системи, які відображають ресурси та провідні чинники, що позитивно впливатимуть на взаємодію елементів науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, підтримуючи оптимальну організацію цього процесу.

Під час формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки нами були виокремлені такі педагогічні умови: забезпечення самореалізації суб'єктів педагогічного процесу шляхом розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя через розвиток цілеспрямованої активності, яка передбачає вольові зусилля, пов'язані з подоланням бар'єрів самоосвіти і самовиховання на шляху до самовдосконалення; запобігання і подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання через створення індивідуалізованого освітнього середовища студентів шляхом урахування психофізіологічних та ментальних особливостей студентів педагогічних спеціальностей в процесі аудиторної і позааудиторної діяльності пошуково-творчого характеру та налагоджено атмосфери діалогу, стимулювання студентів до спів- та самоуправління; домінування суб'єктної позиції студентів педагогічних

спеціальностей засобами педагогіки співробітництва, що гарантує цілісність та неперервність процесу самовдосконалення; наявність тривалого та інтенсивного професійного спілкування викладачів зі студентами в межах консультативної та кураторської підтримки; ознайомлення з найбільш ефективними версіями професійної освіти майбутніх учителів; культивування установок на необхідність перманентних субмаксимальних зусиль та побудова індивідуальних професійних траєкторій як базису процесів самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

Визначені педагогічні умови виступають центральним важелем у науково-методичній системі та корелюють із компонентами готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення [528].

Більш детальна характеристика педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки представлена нами в підрозділі 4.2.

*Процесуально-технологічна підсистема* включає технологію формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки як цілісного особистісного утворення. Зміст, форми, методи, прийоми формування готовності до самовдосконалення визначалися з урахуванням функцій готовності до самовдосконалення. Останні спрямовані передусім на розвиток особистості майбутнього фахівця, який має відбуватися поетапно. Етапи технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-світоглядний, креативно-діяльнісний, рефлексійно-корегувальний.

Доведено, що виокремлення структурних компонентів не є достатнім підґрунтям для розкриття сутності готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення, оскільки структура не відтворює її дієвості в професійній діяльності. Постає питання розглянути функцію, яка є якісною характеристикою, описує роль об'єкта в межах запропонованої системи, тобто



функції готовності майбутнього вчителя до реалізації педагогічних завдань. Стійкість функціональних компонентів системи визначається їх зв'язком зі структурними компонентами і між собою.

В. Моторіна визначає такі функції сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя: соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову, особистісно-орієнтовану, практичну, тому що, за словами науковця, учитель – це особистість, яка має вирішувати надзвичайно широкий спектр функцій [297, с. 15]. Н. Глузман виділяє: аксіологічну, гносеологічну, праксіологічну та рефлексійну функції [86, с. 21]. Розглядаючи проблему вдосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, Н. Ткачова виділяє такі професійні функції вчителя: дидактичну, виховну, методичну, дослідницьку та самоосвітню [456].

Отже, можна зробити висновок, що перелік функцій та їх зміст вдосконалюється залежно від розглянутої педагогічної проблеми та конкретних поставлених завдань. Тому, на нашу думку, необхідно виокремити сім основних функцій готовності до самовдосконалення.

Визнання функціональних компонентів готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки підкреслює багатоаспектність її змісту. Отже, функції забезпечують реалізацію готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення, їх виділення розкриває її процесуальну сторону. Відтак, виходячи зі специфіки діяльності вчителя, різноманітності його взаємин, визначено такі функції зазначеної готовності: *пізнавальну, дидактично-професійну, комунікативну, діагностично-прогностичну, регулювальну, захисну та професійно-орієнтаційну.*

Розглянемо більш детально кожну з них.

*Пізнавальна функція* спрямована на розв'язування подвійного завдання: з одного боку, вона дає змогу системно вивчати процес самовдосконалення вчителя в процесі індивідуалізації професійної підготовки, а, з іншого, – забезпечує використання вчителем здобутків сучасної психолого-педагогічної

науки для вчасного запобігання та ефективного подолання педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання. Також пізнавальна функція дає змогу системно вивчати бар'єри самоосвіти та самовиховання, забезпечує залучення здобутків сучасної психолого-педагогічної науки для вчасного запобігання, ефективного подолання зазначених бар'єрів у педагогічному процесі. Також зазначена функція спрямована на засвоєння майбутнім учителем системи знань з самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

*Дидактично-професійна* функція спрямована на засвоєння майбутнім учителем системи умінь і навичок з самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, оволодіння певним досвідом запобігання, подолання педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання, оволодіння певним досвідом запобігання, подолання педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

*Комунікативна* функція забезпечує встановлення контактів між викладачами та студентами зумовлює доцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування відповідно до ситуації; а також взаємодію суб'єктів педагогічного процесу; культуру спілкування, його виразність, логічність; емоційність; виваженість мовленнєвої реакції на певну модель поведінки. Означена функція реалізується під час професійного спілкування, яке передбачає вміння встановити мовленнєвий контакт, обміну інформації, дає змогу зняти напругу, розширити коло професійних інтересів, поєднати доброзичливість та вимогливість, встановити контакт між суб'єктами педагогічного процесу.

*Діагностично-прогностична* функція передбачає діагностування та прогнозування діяльності суб'єктів педагогічного процесу, зокрема можливих педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання, а також своєчасне конструктивне реагування на них.

*Регулювальна* функція. Учені зазначають, що дана функція забезпечує управління емоціями; стриманість реакцій суб'єктів педагогічного процесу на основі володіння прийомами психотехніки, тобто, з одного боку, знижує

вірогідність виникнення емоційних бар'єрів, а, з іншого, – сприяє їх більш ефективному подоланню [84, с. 203]. Вона спрямована на запобігання бар'єру самоосвіти та самовиховання, а також на релаксацію вчителя на основі засвоєних прийомів психогігієни та психологічного розвантаження в заспокійливому середовищі. Функція реалізується за умови пізнання індивідуальних особливостей особистості та сприяє формуванню пізнавальних потреб, ціннісних орієнтацій на процес самовдосконалення.

*Захисна* функція забезпечує подолання межі необхідності в знаннях сьогодні та працювати на випередження, уміння брати відповідальність за розвиток професійних надбань, на природничо-науковій основі систематизувати знання з особливостей функціонування організму на різних етапах онтогенезу, передбачати та враховувати потенційні небезпеки освітнього середовища, оцінювати ризики, що з певною ймовірністю можуть виникати в педагогічному просторі. Вона уможлиблює створення сприятливого мікроклімату педагогічного процесу, передусім шляхом запобігання та успішного подолання педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

*Професійно-орієнтаційна* забезпечує індивідуальне самовизначення, систематичну роботу з поглиблення професійних знань, свідомий вибір форм, засобів і методів самовдосконалення, способів та прийомів подолання та запобігання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, розвиток індивідуальності, творчого потенціалу особистості.

Отже, охарактеризовані функції готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення є єдиною системою. Вони взаємопов'язані й доповнюють одна одну. Таким чином, функції утворюють цілісну систему, у якій кожна з них є органічно необхідним елементом. Самовдосконалення майбутнього вчителя може бути успішним за умови реалізації комплексу зазначених функцій, спрямованих на самоосвіту, саморозвиток, самовиховання та розгортання індивідуальності.

Технологію формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки більш детально розглянемо в підрозділі 4.3.

Наступною підсистемою науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є *контрольно-оцінна*.

Контрольно-оцінна підсистема відображає вимоги до якості формування в майбутніх учителів зазначеної готовності. Ця підсистема пов'язана зі створенням діагностичного апарату, який дає змогу визначити показники й відповідний інструментарій рівнів готовності майбутніх учителів до самовдосконалення (високий, середній, низький), включає критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний), відповідні їм показники на підставі підібраних методів оцінювання в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Для вирішення практичних завдань дослідження необхідно виділити критерії та показники готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. Серед критеріїв і показників було вибрано ті, що піддаються оцінці, розкриттю сутності та змісту явищ, фіксуванню, опису та певним вимірам, оскільки існують предмети дослідження, які неможливо точно обрахувати та інтерпретувати у відсотках, а лише за допомогою спостереження, завдяки збору інформації, отриманню чуттєвих даних про об'єкт пізнання (побічних ознак). Це стосується й готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, тому результативність вивчення у майбутнього вчителя означеної готовності слід вважати настільки вірогідною, наскільки ці результати можуть бути математично та статистично опрацьовані.

Критерій визначають як засіб для вимірювання, судження, певного мірила, на підставі якого відбувається оцінювання, класифікація, виявлення

спільних ознак, відповідності об'єктивній дійсності [63, с. 465; 460, с. 663]; параметри (конкретної ознаки), рівні (ступінь якості величини розвитку явища, ефективності, оптимальності) [63, с. 10–32]. Критерії та показники визначаються сукупністю ознак, характеристик, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату певної діяльності, що відповідають поставленим цілям [126, с. 434].

Педагогічна діяльність визначається критеріями, в основу яких закладено ознаки, за якими визначається ступінь відповідальності педагогічної діяльності встановленим цілям, стандартам, нормам, міркам, вимогам (загально визнаним правилам). Критерії якості педагогічної діяльності використовують для опису педагогічної діяльності через кількісну міру досягнення проєктованої мети [126, с. 435]. Учені зауважують, що визначення критеріїв, показників та параметрів базується: по-перше, на однозначності, тобто однаковому трактуванні в межах конкретного дослідження; по-друге, на адекватності їх визначення, тобто їх відповідності природі явища, що вивчається; по-третє, обґрунтованості, тобто правомірному диференціюванні рівнів розвитку явища; по-четверте, прогностичності, тобто передбачення та прогнозування тенденцій розвитку дослідженого явища, здатності визначати відносну стійкість кожного рівня; надійності (мінімум розходження при повторних оцінюваннях); адитивності, коли значення величини, яка відповідає цілому об'єкту, дорівнює сумі значень величин, що відповідають його частинам, тобто відображати всі складові явища [39, с. 53].

Доведено, що при дослідженні системних складних структур слід використовувати визначену кількість показників (а не безліч критеріїв) для аналізу компонентів та опису зв'язків між ними [137, с. 27–28].

Розрізняють: 1) внутрішні критерії, що описують хід подій та ефекти навчання; 2) зовнішні, що якісно характеризують уклад закладів освіти. Якісні виміри враховують мотивацію: уміння визначати освітні пріоритети, потреби у самовдосконаленні, пов'язувати навчальні дії з власними інтересами задля

підвищення конкурентоспроможності на ринку праці; уміння цілевизначення, порівнювати наявні знання з потрібними, здатність самостійно використовувати нові знання та уміння на практиці, виявлення актуальної інформації. Також необхідно здійснювати самоконтроль, що дозволяє порівнювати процес, результат з взірцем; контролювати наявність рефлексійних дій на основі порівняння власних ефектів та результатів контролю педагога з подальшою корекцією та самокорекцією; самооцінювання як здатність об'єктивно порівнювати наявний рівень навчальних досягнень з очікуваним [126, с. 435]. Визначаючи критерії якості педагогічної діяльності, науковці спираються на якісні показники. Якісні характеристики визначаються через кількісну міру досягнення проектованої мети. Виділення таких критеріїв здійснюється за умови переконливої основи для обґрунтування. Так, Н. Кузьміна виокремлює проєктувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний, гностичний критерії за загальнофункціональною природою [226].

Для вимірювання якості діяльності дослідники користуються рівнями досягнення її мети (високий, середній, низький; достатній, критичний тощо) [126, с. 436].

Ураховуючи зазначені положення, було розроблено систему покомпонентних критеріїв та їх якісних показників готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (відповідно до її структури), що відображають авторське розуміння її сутності та основних характеристик.

Обґрунтуємо *мотиваційний критерій*. Він відображає сформованість мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки через показники: інтерес до набуття готовності до самовдосконалення; спрямованість на розгортання індивідуальності в процесі самопізнання та навчальної діяльності; ціннісне ставлення до формування готовності до самовдосконалення

в процесі індивідуалізації професійної підготовки; потреба у самовдосконаленні.

*Змістовий критерій* віддзеркалює рівень сформованості когнітивного компонента зазначеної готовності майбутніх учителів (знань студентів).

У працях учених [296; 421; 460] щодо вимірювання якості знань майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки доведено, що показники якості знань необхідно й достатньо об'єднати за спільними показниками. Виокремлено три групи: змістово-особистісна група (глибина, гнучкість, стійкість); змістово-діяльнісна (дієвість, мобільність, міцність); предметно-змістова (включає такі показники як системність, повнота, узагальненість).

А. Кузнєцов зауважує: по-перше, предметно-змістові показники якості знань розкривають суттєві характеристики об'єкта (знання студентів), за допомогою яких визначається якість засвоєння деяких матеріалів, що мають бути засвоєними, устанавлюються зв'язки усередині матеріалу та між різними об'єктами змісту навчального матеріалу; змістово-діяльнісні показники відбивають кінцевий підсумок послідовного засвоєння навчального матеріалу (актуалізація знань, закріплення, застосування, відтворення та вдосконалення); змістово-особистісні показники описують результати знань, які були засвоєні під час самостійної діяльності (як навчальної так і позанавчальної) з застосуванням різноманітного навчального матеріалу, а також ті особистісні властивості, які є необхідними для ефективного результату [460].

Уважаємо, що в межах нашого дослідження доцільно звернути увагу на такі якісні характеристики показників як обсяг, глибина та дієвість.

Інтерес до навчальних дисциплін, пошук та використання додаткової інформації при підготовці до занять, ставлення до навчання, участь у позанавчальних заходах характеризують обсяг засвоєних знань. Глибина описує ступінь можливості учителя трансформувати певні дії, оперувати отриманими результатами з метою удосконалення. Результати застосування

знань майбутнім учителем описує дієвість, що передбачає актуалізацію знання сутності досліджуваного [460, с. 300–302]. М. Коньок трактує глибину знань як кількість усвідомлених істотних зв'язків даного знання з іншими, які з ним співвідносяться. Глибина знань відображає принципи науковості, свідомості, наочності навчання. У широті знань найбільшою мірою виражається зв'язок теорії з практикою, свідомість, творча активність, зауважує дослідник [203]. Цей якісний показник свідчить про творчий рівень педагогічної діяльності майбутнього вчителя й може бути виявлений під час виконання завдань, що пронизані новизною, нестандартністю, націлені на вдосконалення певної діяльності (творчі завдання).

Міру сформованості операційно-діяльнісного компонента визначає *процесуальний критерій*. Він представлений сформованими вміннями: конструктивними (добір необхідних форм діяльності із самовдосконалення); гностичними (регулярно поповнювати знання з самовдосконалення як тривекторного процесу самовиховання, самоосвіти та саморозвитку); проектувальними (здатності створювати план самоосвітньої діяльності, моделювати власні дії з саморозвитку та самовиховання, подоланню педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання); інтелектуальними (аналізувати і синтезувати інформацію про самовдосконалення); комунікативними (доцільність використання невербальних, вербальних засобів спілкування для подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, формалізованих та неформалізованих засобів оцінювання); перцепції (здатність використовувати знання про власні індивідуальні особливості та вихованців); уміння керувати емоціями.

*Особистісно-оцінний критерій* віддзеркалює сформованість особистісного компонента готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, а саме: якісної підструктури за такими показниками:

- 1) розвиток якостей особистості (рефлексії, самостійності);



2) здатність здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності з самовдосконалення.

Розроблена система критеріїв та показників сформованості компонентів готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки дала змогу диференціювати рівні цього багатогранного новоутворення. Для цього нами було використано традиційну триступеневу градацію, у межах якої визначалися зони розподілу характеристик та якісних параметрів показників кожного з критеріїв. Залежно від міри їх прояву та відповідного ступеня розвиненості основних компонентів готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення було визначено три рівні її сформованості – високий, середній, низький.

Розглянемо покомпонентні критерії та показники за рівнями сформованості у майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

#### 1. *Мотиваційний критерій:*

1) значний інтерес до набуття готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки: індивідуальна активність у навчанні, заняття самоосвітою, саморозвитком та самовихованням (високий рівень); діяльність вимагає зовнішньої ініціації, носить епізодичний ситуативний характер, обмежений діапазон пізнавальних інтересів, іноді усвідомлюють наявність труднощів під час самовдосконалення (середній рівень); низька активність, відсутність самоосвіти, труднощі в навчанні гальмують процеси самовиховання, відсутність усвідомлення цілей і переконань задля самовдосконалення (низький рівень);

2) потреба в самовдосконаленні: чітка установка на досягнення вершин майстерності, успіхів у майбутній професійній діяльності в гармонійному поєднанні з формуванням готовності до самовдосконалення (високий рівень); часткова зацікавленість у професійному зростанні, відсутність особистої зацікавленості у формуванні готовності до самовдосконалення, небажання

виявляти та долати бар'єри самоосвіти та самовиховання, пасивне виконання нормативних вимог викладача (середній рівень); не цікавиться питаннями власного самовдосконалення, навчальні вимоги виконує в мінімізованому обсязі, не проявляє активності до виявлення та подолання бар'єрів самоосвіти самовиховання (низький рівень);

3) ціннісне ставлення до формування готовності до самовдосконалення: активне усвідомлення того, що самовдосконалення є їх професійною та життєвою цінністю, значуща продуктивність під час самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, відповідальне та творче ставлення до майбутньої професії та готовності до самовдосконалення, усвідомлення значущості зазначеної готовності (високий рівень); позитивне, але здебільшого ситуативне ставлення до майбутньої професії та готовності до самовдосконалення; часткове усвідомлення цінності зазначеної готовності (середній рівень); байдуже ставлення до педагогічної професії, відсутність активності та зацікавленості готовністю до самовдосконалення, неусвідомлення значущості зазначеної готовності (низький рівень);

4) спрямованість майбутніх учителів на розгортання індивідуальності: врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу, розвиток особливого, самобутнього; формування індивідуального стилю учителя (високий рівень); часткове врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу; педагог відрізняється меншою винахідливістю у варіюванні методів навчання; несистематичність або відсутність пошуку засобів для утворення власної індивідуальності (середній рівень); повне ігнорування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу (низький рівень).

2. Уважаємо, що *змістовий критерій* містить такі складові:

1) обсяг знань: усвідомлене розуміння теоретичних положень (високий рівень); неповне розуміння теоретичних положень (середній рівень);

здебільшого відсутність науково-теоретичних знань, заміна їх ужитковими, наївно-спрощеними уявленнями (низький рівень);

2) дієвість знань: творчий характер використання знань, набутих у стандартних та нестандартних ситуаціях з метою самовдосконалення, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання (високий рівень); реконструктивний характер застосування набутих знань (середній рівень); репродуктивний характер застосування знань, набутих лише в стандартних ситуаціях (низький рівень);

3) глибина знань: усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків; розвиток світоглядної позиції людини; висновки та узагальнення глибокі й оригінальні, свідчать про високий рівень теоретичного мислення, що дає змогу використовувати знання для подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання (високий рівень); причинно-наслідкові зв'язки встановлюються не чітко; висновки та узагальнення в повному обсязі не відтворюють зміст роботи (середній рівень); причинно-наслідкові зв'язки не встановлюються; висновки та узагальнення відсутні (низький рівень).

### *3. Процесуальний:*

1) гностичні вміння: аналіз й оцінка власної пізнавальної діяльності, конкретизація цілей самовдосконалення, творча оцінка нової інформації, використовувати нові інформаційні технології, побудова індивідуального освітнього маршруту (високий рівень); аналіз й оцінка власної пізнавальної діяльності переважно здійснюється відповідно до поставлених цілей, нова інформація сприймається без критичного перегляду, труднощі під час побудови індивідуального освітнього маршруту (середній рівень); аналіз й оцінка власної пізнавальної діяльності здебільшого не здійснюється, нова інформація сприймається як догма, безальтернативно, значні труднощі під час побудови індивідуального освітнього маршруту (низький рівень);

2) проектувальні уміння: моделювання програми самовдосконалення, постановка цілі, знаходження шляхів реалізації поставлених завдань, уявлення

майбутнього результату подумки (високий рівень); складання програми самовдосконалення викликає незначні труднощі, переважно робота за зразком, пошук шляхів реалізації поставлених завдань непослідовний, майбутні вчителі мають лише загальні уявлення про майбутній результат (середній рівень); наявні значні труднощі під час складання програми самовдосконалення, фрагментарні уявлення про цілевизначення (низький рівень);

3) конструктивні уміння: вибір майбутніми вчителями доцільних форм і видів діяльності з самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (високий рівень); переважно раціональний вибір форм і видів діяльності щодо формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (середній рівень); недоцільність використання форм і видів діяльності з самовдосконалення (низький рівень);

4) інтелектуальні уміння: цілісний аналіз і узагальнення інформації про самовдосконалення як тривекторний процес (високий рівень); спроби аналізу й узагальнення інформації про самовдосконалення (середній рівень); відсутність аналізу й узагальнення інформації про самовдосконалення (низький рівень);

5) комунікативні уміння: доцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування для самовдосконалення (високий рівень); переважно раціональний вибір вербальних і невербальних засобів спілкування (середній рівень); недоцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування (низький рівень);

6) уміння перцепції: врахування в процесі самовдосконалення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу (високий рівень); часткове врахування в процесі самовдосконалення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу (середній рівень); відчуває значні труднощі в диференціації індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу (низький рівень);

7) уміння керувати емоціями: емоційна врівноваженість (високий рівень); емоційна нестабільність (середній рівень); нездатність контролювати вияв негативних або несхвалюваних емоційних реакцій (низький рівень).

#### *4. Особистісно-оцінний критерій:*

1) самостійність: уміння самостійно формулювати цілі та ставити нові педагогічні завдання, творчо підходити до вирішення нагальних потреб, пропонувати (високий рівень); уміння формулювати цілі під контролем наставника, шаблонний підхід до вирішення нагальних потреб (середній рівень); формулювання цілей фрагментарне, відсутність творчого підходу, власні шляхи виконання педагогічних завдань не пропонуються (низький рівень);

2) здатність здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності з самовдосконалення: усвідомлено здійснює самоаналіз і корекцію власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, адекватна самооцінка щодо подолання зазначених бар'єрів (високий рівень); недостатній самоаналіз і корекція власної діяльності щодо подолання зазначених бар'єрів, самооцінка власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання не завжди відповідає реальності (середній рівень); відсутній самоаналіз і корекція власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, занижена або завищена самооцінка власної діяльності, що підлягає коригуванню (низький рівень).

Отже, якість формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки забезпечується розробкою та упровадженням відповідної системи. Міру сформованості кожного компонента системи визначають обґрунтовані критерії та показники. Відповідно до компонентів було застосовано мотиваційний критерій, змістовий, процесуальний та особистісно-оцінний. До кожного критерію підбрано показники та визначено рівні (високий, середній, низький) сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в

процесі індивідуалізації професійної підготовки, що відображають ступінь прояву показників кожного з цих критеріїв.

#### **4.2 Педагогічні умови в науково-методичній системі формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки**

Проблеми вдосконалення професіоналізму педагога останнім часом набувають особливої актуальності. Знання, вміння, навички, отримані у ЗВО, повинні бути конвертовані в кар'єру, забезпечувати успішність професійної діяльності вчителя. Конкурентоспроможність фахівця, результативність роботи залежать від його готовності до самовдосконалення впродовж усього життя. В умовах швидкого старіння інформації, зміни технологій, майбутній учитель повинен бути готовий до постійної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку. Це зумовлює всебічний розвиток особистості, розкриття його особистісно-професійного потенціалу.

У ході педагогічного експерименту *виявлено педагогічні умови*, що забезпечують сформовану готовність майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки: забезпечення самореалізації суб'єктів педагогічного процесу шляхом розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя через розвиток цілеспрямованої активності, яка передбачає вольові зусилля, пов'язані з подоланням бар'єрів самоосвіти й самовиховання; запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти й самовиховання через створення індивідуалізованого освітнього середовища студентів з урахуванням психофізіологічних та ментальних особливостей студентів педагогічних спеціальностей в процесі аудиторної й позааудиторної діяльності пошуково-творчого характеру та налагодження атмосфери діалогу, стимулювання студентів до спів- і самоуправління; домінування суб'єктної позиції студентів педагогічних спеціальностей засобами педагогіки

співробітництва, що гарантує цілісність і неперервність процесу самовдосконалення; наявність тривалого та інтенсивного професійного спілкування викладачів зі студентами в межах консультативної й кураторської підтримки; ознайомлення з найбільш ефективними версіями професійної освіти майбутніх учителів; культивування установок на необхідність перманентних субмаксимальних зусиль і побудова індивідуальних професійних траєкторій як базису процесів самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

*Розглянемо першу педагогічну умову – забезпечення самореалізації суб'єктів педагогічного процесу шляхом розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя через розвиток цілеспрямованої активності, яка передбачає вольові зусилля, пов'язані з подоланням бар'єрів самоосвіти й самовиховання.*

Погоджуємося з І. Глазковою [84] в тому, що навчальна діяльність студента, і його майбутня професійна діяльність насичена різними педагогічними бар'єрами.

Необхідно підкреслити, посилаючись на Р. Шакурова [557; 558; 559], що педагогічні бар'єри виконують вирішальну роль у конструюванні і динаміці будь-якої діяльності. Бар'єри актуалізують потребу, приводять її в активний стан. Учені наголошують, що в результаті взаємодії актуалізованої потреби з вторинними бар'єрами народжуються інші складові діяльності: очікування, мотиви, дії, результати. Педагогічні бар'єри забезпечують психогенез діяльності, значення якої полягає в попередженні й подоланні перешкод, що заважають задовольнити потреби. При цьому потреба виступає в ролі енергетичної основи діяльності, а її причиною є бар'єр. Під його впливом потреба перетворюється на мотив, і вся діяльність набуває динаміки [84, с. 64]. На нашу думку, розвивальний характер педагогічного бар'єру перегукується із «Законом перешкод» Т. Ліппса [248], згідно з яким у місці перешкоди починає концентруватися енергія, що дає змогу подолати її.

Необхідно зазначити, що ми вважаємо доцільним використовувати

педагогічний бар'єр як засіб активізації діяльності майбутнього вчителя, і, відповідно, як засіб самоактуалізації та саморозвитку його особистості. Процес подолання бар'єрів має три взаємопов'язані боки: емоційно-вольовий, пізнавальний і операційно-поведінковий. Отже, пізнання (відображення) є одним із трьох аспектів і в той же час одним з інструментів подолання. Психіка функціонує і розвивається як засіб подолання бар'єрів. Відображення – не самоціль, а засіб [559]. З поняттям «педагогічний бар'єр» доцільно пов'язати саморозвиток та волю. Дослідник В. Селіванов [391, с. 110–121]), вивчаючи взаємозв'язок бар'єру і розвиток волі, вважає, що домінують зовнішні бар'єри, а В. Іванников [150] – внутрішні. Волі протистоять не тільки емоційні прагнення і бажання. Почавши будь-яку справу і захопившись нею, людина через певні зусилля переключається на інший вид діяльності, тобто, долає фіксовану мотиваційну установку, відчуваючи певний емоційний дискомфорт, іншими словами, долаючи внутрішній бар'єр. Отже, саморозвиток та розвиток волі відбувається в міру накопичення досвіду подолання саме внутрішніх бар'єрів. А це сприяє змінам у поведінці. Ці трансформації відбуваються в результаті формування мотиваційних установок, що виявляються в складних ситуаціях вибору. Дієвість вольових установок зростає паралельно пристосування суб'єкта до дискомфортних умов, що супроводжують вольовий процес. Усе це сприяє полегшенню процесу подолання бар'єрів, але водночас у суб'єкта зростає також здатність до концентрації психоенергетичних ресурсів і укріплюється віра у власні можливості. Таким чином, бар'єри самоосвіти та самовиховання (а саме їх успішне подолання) мають розвивальний характер.

Розвивальний характер педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання особливого значення набувають у теорії діяльності. Дослідники зауважують, що для кращого розуміння структури діяльності повинен бути відображений її динамічний характер, оскільки саме в динаміці виявляються основні її характеристики, адже без руху відсутня сама діяльність. К. Платонов подібну модель діяльності, що складається з ланцюжка «мета – мотив – спосіб –



результат», так і називає «динамічною структурою діяльності» [335].

Таким чином, вищевикладене дає змогу стверджувати, що подолання педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання, які супроводжують діяльність, забезпечують не лише динамізацію і структурузацію останньої, але й сприяють повноцінному саморозвитку особистості майбутнього фахівця безпосередньо в діяльності, оскільки, долаючи бар'єр, особистість переходить на новий рівень розвитку, мобілізуючи власні сили й ресурси й скеровує власні зусилля на досягнення «акме».

Процес розкриття власних сил і ресурсів пов'язаний з самореалізацією особистості. Тож розглянемо більш детально процес самореалізації суб'єктів педагогічного процесу.

Учені розглядають самореалізацію як процес свідомого і цілеспрямованого розкриття сутнісних сил особистості, її потреби, здібності, інтереси, які проявляються в практичній діяльності.

С. Рубінштейн [373], стверджуючи, що самореалізація є структурним компонентом особистості, акцентував увагу на таких характеристиках як: спрямованість, здібності, темперамент, характер, самосвідомість. Останню вчений розглядав як ставлення людини до власних можливостей, самого себе, власних фізичних і розумових здібностей, вчинків, дій.

Л. Рибалко пов'язує самореалізацію з активністю, відповідальністю, волею, ініціативою, інтуїцією, самостійністю. Дослідниця визначає самореалізацію як мотивовану самодіяльність людей, яка спрямована на свідоме виявлення, розкриття, реалізацію власного потенціалу, формування продуктивної «Я» – концепції, усунення перешкод і подолання труднощів, які заважають досягненню максимального рівня саморозвитку – акме [367, с. 122].

М. Ситнікова [429] також пов'язує самореалізацію з самосвідомістю, вказуючи на те, що педагогічна самосвідомість відображає реальний стан самореалізації викладача – пізнання й осмислення його ролі, завдань і потенційних можливостей. Учена стверджує, що основне значення в розвитку

самосвідомості викладача має професійне самопізнання, а до основних його методів належать: самостереження, педагогічний самоаналіз, педагогічна рефлексія, професійна самооцінка, самопрогнозування. Таким чином, забезпечення самореалізації учасників педагогічного процесу передбачає розкриття особистісного потенціалу студента, розвиток специфічних для кожного учня здібностей, умінь. А. Крохмаль, вивчаючи генезу самосвідомості, говорить про чотири її основні рівні: 1) безпосередньо-почуттєвий (індивід відчуває себе як тілесно існуючий, реально існуючий початок; тут утворюється почуттєвий ступінь свідомості); 2) цілісно-особистісний або персоніфікований (розвивається механізм відбиття психікою свого особистісного початку, власних емоційних станів, сприйняття себе як активної, внутрішньо єдиної істоти; 3) інтелектуально-аналітичний, тобто рефлексійний (рівень самосвідомості характеризується здатністю до усвідомлення власних когнітивних процесів, теоретичних форм і способів своєї діяльності; суб'єкт пізнає й самоусвідомлює; 4) цілеспрямовано-діяльнісний, який є вищим рівнем становлення особистості (сприяє усвідомлюваній саморегуляції й свідомому самовираженню; свідомість виступає як система осмисленої самодетермінації суб'єкта) [221, с. 15–16]. Особливе значення в розумінні процесу самовдосконалення особистості А. Захарова відводить суб'єктному досвіду діяльності. Це допомагає в самопізнанні, навчанні, самовизначенні, подоланні перешкод у своєму розвитку [221, с. 17].

Аналіз досліджень цієї проблеми вказує на зв'язок індивідуальних особливостей педагога і інтеграції особистості в соціальне середовище. Людина є самодетермінуючим явищем, здатна до постійного розвитку, в основі якого знаходиться особистісний потенціал. Ознакою самореалізації вчителя вважаємо сформовану в майбутніх учителів потребу в професійному самовдосконаленні.

Одним з факторів розвитку професійної самосвідомості студентів є цілевизначення. Цілевизначення є відправною точкою для формування в майбутніх учителів готовності до саморозвитку, що зумовлює регуляторну

функцію процесу самовдосконалення. Цілевизначення є сполучною ланкою між осмисленням студентом педагогічних цінностей і цілями професійного розвитку, таким чином, впливаючи на ефективність формування в майбутніх вчителів готовності до самовдосконалення.

Оскільки процес встановлення мети, її корекція і зміна є однією з головних складових всіх видів діяльності, виникає необхідність звернутися до проблеми формування вмінь цілевизначення. Уміння фахівця визначити свідому мету є однією з ключових у формуванні готовності педагога до самовдосконалення, оскільки робота з учнем вимагає врахування багатofакторності людської діяльності. Дослідження вчених доводять, що цілевизначення є топологічною складною багатовимірною структурою. Л. Карамушка, М. Ткалич [169] обґрунтували, що ефективність цілевизначення є суттєвою складовою особистості, сприяє її соціальній активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності. Т. Маліненко вказує, що процес постановки людиною цілей є складним багаторівневим і багатоплановим утворенням, особливістю якого є його ситуативність; певний зв'язок з реальною і перспективною ситуацією, що включає активне опосередкування тимчасової перспективи минулого, сьогодення і майбутнього. Автор зазначає, що активність целепокладаючої діяльності людини пов'язана з її уявленнями про рух «назустріч» часу в його емпірично виділених формах синхронності, періодичності, послідовності, зв'язаності, щільності і темпу. Дослідниця довела, що елементами системи стратегічного цілевизначення є побудова внутрішніх особистісних передумов рішення. Учена диференціює цілевизначення на «зовнішню» і «внутрішню» складові [268]. «Зовнішнім» цілевизначенням вона вважає постановку цілей перед іншою людиною, а «внутрішнім» – постановку мети перед собою. Автор формулює закон онтогенетичного розвитку цілевизначення як перехід від зовнішнього цілевизначення до внутрішнього [268]. А. Маркова вважає, що «педагогічне целепокладання» є здатністю

вчителя утворювати сплав з цілей суспільства і приватних, і пропонувати їх для прийняття і обговорення студентами [274].

З огляду на наукові розробки фахівців з цього питання, вважаємо, що педагогічне цілевизначення це – уміння вчителя визначати близькі і перспективні професійні цілі, попередньо інтеріоризувавши педагогічні цінності, основою яких є потреба в професійному самовдосконаленні. Таким чином, процес запобігання і подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання тісно пов'язаний з самореалізацією суб'єктів педагогічного процесу.

Отже, узагальнюючи обґрунтування *першої педагогічної умови* – забезпечення самореалізації суб'єктів педагогічного процесу шляхом розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя через розвиток цілеспрямованої активності, яка передбачає вольові зусилля, пов'язані з подоланням бар'єрів самоосвіти й самовиховання – зазначимо, що одним із головних напрямів вищої педагогічної освіти сьогодення є професійне самовдосконалення майбутніх учителів шляхом забезпечення самореалізації учасників педагогічного процесу. Процес самореалізації передбачає розкриття особистісного потенціалу студента, розвиток специфічних для майбутніх учителів здібностей та умінь. Аналіз наукової літератури вказує на зв'язок індивідуальних особливостей майбутніх учителів і інтеграції особистості в соціальне середовище (Л. Журавська, І. Краснощок, І. Лебедин, В. Мазін, В. Радул, Л. Рибалко, М. Садова та ін.). Особистість є самодетермінувальним явищем, здатна до постійного розвитку, в основі якого знаходиться особистісний потенціал. Ознакою самореалізації вчителя вважаємо сформовану в майбутніх учителів потребу в професійному самовдосконаленні. З огляду на бінарність педагогічного бар'єру та розвивальний потенціал, вважаємо, що засобом самоактуалізації майбутнього вчителя є цілевизначення, яке є відправною точкою для формування в майбутніх учителів готовності до саморозвитку, що зумовлює регуляторну функцію процесу самовдосконалення. Цілевизначення, цілепокладання є сполучною ланкою між осмисленням студентом педагогічних

цінностей і цілями професійного розвитку, умінням визначати близькі і перспективні професійні цілі, попередньо інтеріоризувавши педагогічні цінності, основою яких є потреба в професійному самовдосконаленні. Самоактуалізацію майбутніх учителів пов'язуємо з їхньою цілеспрямованою активністю, яка передбачає вольові зусилля, пов'язані з подоланням бар'єрів самоосвіти і самовиховання на шляху до самовдосконалення.

Розглянемо другу *педагогічну умову* формування зазначеної готовності – запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти й самовиховання через створення індивідуалізованого освітнього середовища студентів з урахуванням психофізіологічних та ментальних особливостей студентів педагогічних спеціальностей в процесі аудиторної й позааудиторної діяльності пошуково-творчого характеру та налагодження атмосфери діалогу, стимулювання студентів до спів- і самоуправління, аргументуючи свою точку зору. Безперечним є той факт, що освітнє середовище впливає на розвиток і формування потреб, інтересів, свідомості особистості. Так, М. Бернштейн говорить про те, що «процес життя, тобто не урівноваження з навколишнім середовищем... а подолання цього середовища, спрямованого не на збереження статусу або гомеостазу, а на рух у напрямі родової програми розвитку і самозабезпечення» [37, с. 314]. І. Глазкова [83], А. Каташов [176], правомірно заявляють, що формування особистісної сфери фахівця здійснюється під впливом як цілеспрямованого навчального процесу, так і специфічного професійного середовища, у якому майбутній учитель знаходиться під час навчання у ЗВО.

Термін «середовище» в довідковій літературі визначається як:

- 1) сукупність природних умов, у яких живе організм;
- 2) соціально-побутові умови, у яких відбувається життя людини;
- 3) оточення, простір.

Д. Маркович визначає навколишнє середовище як сукупність впливів і умов, які оточують людину [275, с. 41]. Аналіз системи «людина-середовище»

показав, що вивчення суб'єкта є актуальним. Г. Щедровицький [578, с. 16–20] зазначає, що взаємини індивідуума з середовищем не є рівноправними, суб'єкт є первинним, а середовище задається стосовно нього і має певну значущість для організму. Учені визначають освітнє середовище як: сукупність об'єктивних зовнішніх умов функціонування освіти (І. Габа) [73, с.74–82]; систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у соціальному і просторово-предметному оточенні (В. Ясвін) [589]; простір, у якому відбувається взаємодія суб'єктів освіти (В. Слободчиков) [416, с. 177–184]; спільність, яка, з огляду на специфіку віку, характеризується взаємодією суб'єктів освіти між собою, процесами взаєморозуміння, комунікацій, рефлексії, історично-культурним компонентом [374]. А. Каташов, розглядаючи «освітнє середовище навчального закладу» як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, доводить, що останні забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості [176]. Автор описує освітнє середовище як функціонально-просторове об'єднання суб'єктів освіти, у якому вони взаємодіють. Результатом таких співдій є становлення особистості. А. Макагон наголошує, що освітнє середовище є сукупністю умов розвитку особистості. Ці обставини сприяють вирішенню складних освітніх завдань, розробці сучасних методів, форм, технологій розвитку особистості. Дослідник трактує середовище як складну систему, що перебуває в інтенсивному русі та трансформується [265]. Інші вчені визначають «освітнє середовище» як сукупність умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості особистості [330, с. 3–4]. Підтримуючи точку зору І. Глазкової [83], вважаємо, що основною характеристикою середовища є взаємодія навколишнього середовища з суб'єктом.

В. Ясвін [589] зазначає, що в основі характеристики освітнього середовища повинна бути модальність, показником якої є наявність або відсутність можливостей для розвитку активності (або пасивності) суб'єкта освіти і його особистісної свободи (або залежності). При цьому під активністю

розуміється наявність таких властивостей як ініціативність, боротьба за свої інтереси. Учені стверджують, що рушій активності особистості необхідно шукати «в тих протиріччях, що народжуються в процесі потоку діяльності, і, які є рушійною силою розвитку особистості» [21, с. 201]. Першопричиною активності виступає потреба потреб [21, с. 219]. А. Асмолов пише, що при вивченні теми про те, чому організм приходить у стан активності, аналізуються прояви. При дослідженні питання, на що спрямована активність, розглядаються прояви мотивів як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки [21, с. 220].

Індивідуалізоване освітнє середовище ми визначаємо, по-перше, як складну динамічну систему, що каталізує самоактуалізацію особистості майбутнього вчителя; по-друге, як таке середовище, у якому здійснюється взаємодія суб'єктів педагогічного процесу з урахуванням їх індивідуальних особливостей, результатом такої взаємодії є самодетермінація і саморозвиток особистості майбутнього вчителя. Характеристиками індивідуалізованого освітнього середовища є: можливість постійного розширення і збагачення сфер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, позитивний суб'єктний досвід, комфортний морально-психологічний клімат, фасилітація, відповідальність усіх учасників навчально-виховного процесу, що стимулює майбутніх учителів до самопізнання, дає змогу враховувати їхні індивідуальні особливості.

Отже, підставою для обґрунтування *другої педагогічної умови* – запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти й самовиховання через створення індивідуалізованого освітнього середовища студентів з урахуванням психофізіологічних та ментальних особливостей студентів педагогічних спеціальностей в процесі аудиторної й позааудиторної діяльності пошуково-творчого характеру та налагодження атмосфери діалогу, стимулювання студентів до спів- і самоуправління – послугувало те, що було враховано психофізіологічні та ментальні особливості студентів педагогічних спеціальностей в процесі аудиторної і позааудиторної діяльності пошуково-творчого характеру та

налагоджено атмосфери діалогу, стимулювання студентів до спів- та самоуправління. Визначено характеристики індивідуалізованого освітнього середовища: можливість постійного розширення і збагачення сфер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, позитивний суб'єктний досвід, комфортний морально-психологічний клімат, фасилітація, відповідальність усіх учасників навчально-виховного процесу, що стимулює майбутніх учителів до самопізнання, дає змогу враховувати їхні індивідуальні особливості (Т. Бурлакова, І. Габа, О. Макогон, В. Слободчикова та ін.). З'ясовано, що воно каталізує самоактуалізацію особистості студента, у якому здійснюється взаємодія суб'єктів педагогічного процесу з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, результатом такої взаємодії є самодетермінація і саморозвиток особистості майбутніх учителів.

Розглянемо третю *педагогічну умову* формування зазначеної готовності – домінування суб'єктної позиції студентів педагогічних спеціальностей засобами педагогіки співробітництва, що гарантує цілісність та неперервність процесу самовдосконалення, розуміння його сутності, обов'язковості набуття практичного досвіду, актуалізації особистих цінностей та мотивів, засвоєння сукупності знань, професійних умінь і навичок, розвиток професійно-особистісних якостей.

Зазначимо, що педагогіка співробітництва є етапом розвитку педагогіки 80-х років, вона започаткувала могутній струмінь гуманної педагогіки, ґрунтуючись на таких ідеях, як-от: залучення студентів до навчання, викликаючи в них радісне почуття успіху, руху вперед, розвитку. Вона полягає в тому, що перед усіма студентами ставиться якомога складніша мета, викладач усіма засобами має запевнити студентів у тому, що мету буде досягнуто, тему добре вивчено; опора полягає в наданні студентам опорних сигналів (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді; навчання без примусу передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів, зокрема, оцінки; вільного вибору полягає в наданні



студентові свободи вибору в процесі навчання; випередження дозволяє включати в програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного заняття; самоаналіз. Насправді реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного студента, тому що коли вони знають, що їхню працю буде оцінено не тільки викладачем, але й колективом, вони і поводяться гідно, і працюють набагато старанніше.

У скандинавських країнах педагогіку співробітництва називають педагогікою діалогу, що виокремлює викладача як провідну фігуру успішної педагогічної взаємодії й покладає на нього відповідальність оперативно враховувати особистісні якості вихованців, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

Але більш детально напрям педагогіки співробітництва був розроблений та описаний трьома групами американських педагогів-науковців: з університету Мінесота – Р. Джонсон та Д. Джонсон («Learning Together» – «Вчимося разом»), групою новаторів Еліота Аронсона з Каліфорнії («Jigsaw» – «Ажурна пилка»), з університету Дж. Хопкінса – Р. Славіним («Team Learning» – «Навчання в команді» та «Jigsaw-2» – «Ажурна пилка-2»); дослідницька діяльність студентів у групах, стала доробком команди Ш. Шарана з Ізраїльського університету у Тель-Авіві. Праці закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію в навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології про взаємодію як основу інтерактивної природи спілкування.

Так, ученими було виділено такі головні елементи педагогіки співробітництва: позитивна взаємозалежність («втопимося або впливемо разом», взаємодіяти разом, працювати активно, радіти загальному успіху); взаємодія «обличчя до обличчя» (сприяти успіху один одного, підтримувати та допомагати); особиста та групова відповідальність («неробству – ні!»); міжособистісні стосунки (активне спілкування в групі, з викладачем,

формування навичок участі в дискусії, прийняття рішення, урегулювання конфліктів, атмосфера довіри); групове підбиття підсумків спільної роботи (обговорення поведінки, моніторинг успіху кожного члена команди, оцінка має соціоакадемічний характер).

Доктор Спенсер Кен (Spencer Ken) розробив низку методів діяльності на занятті (Class Activities), що сприяють отриманню найбільших результатів від роботи в команді: «Think-pair-share» – триада «Подумай сам – обговори з партнером – обміняйся з іншою командою»; «Three-step interview» – «Триступінчаста співбесіда»); «Round Robin Brainstorming» – «Кругова мозкова атака», метод генерації ідей шляхом колективного обговорення проблем при повній свободі висунення варіантів рішення; «Three-minute review» – «Трихвилинний перегляд»; «Team Pair Solo» – «У команді – у парі – наодинці»; «Circle the sage» – «Оточи мудреця»; «Partners» – «Партнери» тощо.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури виділяємо такі типи педагогіки співробітництва: формальне навчальне співробітництво; неофіційне навчальне співробітництво; кооперативні базові групи.

Практика показує, що не завжди група з декількох студентів буде ефективно співпрацювати. Тому слід виділити основні елементи педагогіки співробітництва: позитивна взаємодія; індивідуальні та групові відповідальність про виконану спільну роботу; мотивація щодо групової взаємодії; навички роботи в команді; групова обробка діяльності.

Застосування вищезазначених елементів педагогіки співробітництва сприятиме формуванню цілісності та неперервності процесу самовдосконалення, розуміння його сутності, обов'язковості набуття практичного досвіду, актуалізації особистих цінностей та мотивів, засвоєння сукупності знань, професійних умінь і навичок, розвиток професійно-особистісних якостей.

Розглянемо четверту *педагогічну умову* формування зазначеної готовності – наявність тривалого та інтенсивного професійного спілкування

викладачів зі студентами в межах консультативної та кураторської підтримки, що визначає цілісний вплив на особистість майбутнього фахівця, його емоційно-ціннісну, когнітивно-світоглядну й діяльнісно-вольову сфери, стимулює процеси його саморозвитку й самоорганізації.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що більшість учених пов'язують процеси саморозвитку особистості з її активністю. Так, указуючи на наявність тривалого та інтенсивного професійного спілкування викладачів зі студентами в межах консультативної та кураторської підтримки, вчені [52; 254; 255; 256] зазначають, що:

1) пізнавальна активність особистості є умовою духовного розвитку. Оволодіння духовною культурою відображається на ієрархії мотивів, потреб, інтересів суб'єкта, що є засобом самовідкриття, самовизначення, саморозвитку особистості, її самореалізації;

2) важливо навчити людину самостійно орієнтуватися у величезному потоці інформації, успішно використовувати її в професійній діяльності. Така робота вимагає від майбутнього педагога формування здатності нешаблонно мислити, творчо підходити до виконання завдань, самостійно поповнювати знання. Активність вчителя вирізняє наявність у нього вміння ставити та розв'язувати нові проблеми, оригінально мислити, проявляти ініціативу, протидіяти шаблонам, консерватизму, критично аналізувати факти. Пізнавальна активність майбутнього вчителя є основою його підготовки до самовдосконалення та продуктивної діяльності;

3) людина постійно пізнає щось нове. Успіх діяльності забезпечується єдністю корисних зовнішніх впливів на особистість педагога та відповідністю його внутрішнього стану. Розуміння особистісних інтересів, потреб викликає самодіяльність, підвищуючи якість підготовки. Отже, умовою успішності діяльності є пізнавальна активність, бо передбачає ініціативність, виховання сумлінності та самостійності, загартовування волі, орієнтуючи суб'єкт на саморозвиток;

4) пізнавальна активність майбутнього фахівця одночасно є показником ефективності освітнього процесу у вищій школі та умовою вдосконалення тому, що забезпечує сприятливий мікроклімат, стимулює саморозвиток, спонукає до пошуків шляхів досягнення високих програмних результатів навчання, до самоосвіти [540, с. 163–165]. Таким чином, основу пізнавальної активності становлять мотиви та прагнення майбутнього вчителя до самовдосконалення.

Пізнавальну активність як рису особистості визначають через її ставлення до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійності, спрямованої на засвоєння індивідом накопичених людством знань і способів діяльності, соціального досвіду, знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності. Готовність до пізнавальної діяльності передбачає володіння засобами досягнення мети (опорними знаннями, методами пізнання, прийомами розумової діяльності, навичками самостійної роботи), наявність позитивних мотивів [540, с. 166], що сприяє тривалому та інтенсивному професійному спілкуванню викладачів зі студентами в межах консультативної та кураторської підтримки.

Таким чином, наявність тривалого та інтенсивного професійного спілкування викладачів зі студентами передбачає виховання потреб у знаннях, уміннях, навичках, розвитку пізнавальних інтересів, творчості, самостійності, забезпечення міцності знань. Зауважимо, що всі форми самопізнання, набуваючи активності завдяки стимулюванню інтересу майбутніх учителів до процесу самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, стимулюють студентів до саморозвитку, орієнтують на самоосвіту, і самовиховання, що визначає цілісний вплив на особистість майбутнього фахівця, його емоційно-ціннісну, когнітивно-світоглядну й діяльнісно-вольову сфери, стимулює процеси його саморозвитку й самоорганізації.

Розглянемо п'яту *педагогічну умову* формування зазначеної готовності – ознайомлення з найбільш ефективними версіями професійної освіти майбутніх

учителів, включаючи міні-стажування та включені віртуальні та реальні спостереження, що стануть детонаторами розвитку процесів самовдосконалення, зокрема: самоспостереження, самопізнання, самовизначення, самоактуалізації, самоорганізації.

Зазначимо, що міні-стажування та включені віртуальні й реальні спостереження є детонаторами розвитку рефлексії.

Ми підтримуємо думку О. Резван, яка зазначає, що рефлексія виявляє здатність людини до самоспостереження, самопізнання, самовизначення, самоактуалізації, самоорганізації та усвідомлення зовнішньої оцінки особистісних особливостей іншими людьми, результатом чого є критичне оцінювання власних досягнень, ресурсів, програмних результатів, особистісних якостей та, за необхідності, їх корекція [363, с. 14].

Педагогічну рефлексію трактують як процес і результат аналізу власної діяльності та професійно-педагогічних ситуацій, співвіднесення власних можливостей, якостей, педагогічних потенцій з вимогами педагогічної професії (Ю. Кулюткін [292], О. Мешко [284], Г. Сухобська [292] та інші). Отже, доречно говорити про педагогічну самокорекцію як про функцію рефлексії. Майбутній педагог уявляє картину розвитку педагогічної ситуації, подумки пропускає її крізь призму доцільності власної діяльності, корегує її відповідно до педагогічних умов і обставин, передбачає розвиток подій, враховуючи уявлення учнів про дану педагогічну ситуацію.

Слід зауважити, що одним з механізмів розвитку професійної спрямованості майбутніх педагогів розглядаємо рефлексію, що детермінує та коригує процес формування готовності до самовдосконалення шляхом утворення в майбутніх педагогів стійких переконань у необхідності самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, сприяє проведенню цілеспрямованої роботи щодо самопізнання.

З рефлексією тісно пов'язані процеси *самопрогнозування* вчителя. Учені визначають самопрогнозування як спробу уявити себе в певній професійній

ситуації, головним критерієм якої є вміння аналізувати педагогічні факти, обставини, бути здатним розробити висновки і, на цій основі, пропонувати можливі варіанти перебігу подій та передбачати різноманіття ефектів власної роботи [284].

Слід зазначити, що проблема професійного самопізнання педагога знайшла відображення в працях Г. Васьківської [60], Ю. Кулюткіна [292], В. Козієва [198] та інших. Доведено, що система знань і вмінь, набута педагогом в процесі самопізнання, є передумовою вдосконалювання педагога як суб'єкта професійної діяльності [521]. Н. Кузьміна вказує на залежність рівня продуктивності від самопізнання. Викладачі з високим рівнем продуктивності вирізняються неперервним самопізнанням, що спирається на пізнання себе та інших учасників освітнього процесу, гармонійне поєднання всіх компонентів досвіду. Такі педагоги мають адекватну самооцінку, чутливі до переваг і недоліків власної роботи, уміють аналізувати результати власної професійної діяльності, знайти джерела своїх успіхів чи утруднень [227].

Дослідниками (Г. Васьківською [60], Ю. Кулюткіним [292], В. Козієвим [198], Н. Кузьміною [227]) доведено, що професійне самопізнання педагога є складним особистісним механізмом, що сприяє активному саморозвитку (як елементу самовдосконалення), свідомому формуванню професійно важливих якостей особистості педагога, урегулює діяльність учителя.

Л. Лесохіна, С. Вершловський [350] виокремлюють такі способи та прийоми професійного самопізнання: педагогічний самоаналіз, самоспостереження, педагогічна самооцінка, самопрогнозування та самоконтроль, педагогічна рефлексія.

Отже, самоспостереження, самопізнання, самовизначення, самоактуалізація, самоорганізація – найбільш ефективні версії професійної освіти майбутніх учителів, набуті в процесі проходження міні-стажування, віртуальних та реальних спостережень, і ведуть до розвитку самовдосконалення.

Розглянемо шосту *педагогічну умову* формування зазначеної готовності культивування установок на необхідність перманентних субмаксимальних зусиль та побудова індивідуальних професійних траєкторій як основи процесів самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

Розвиток освіти у всьому світі йде шляхом надання освітніх послуг безпосередньо кожному індивідууму, враховуючи його можливості, уподобання і здібності. Проблема індивідуалізації навчання стає не тільки однією із важливих, але і по-справжньому доленосною.

А. Хуторський же розглядає індивідуальну освітню траєкторію як результат реалізації особистісного потенціалу студента в освіті через здійснення відповідних видів діяльності, має на меті реалізувати такі їх права та можливості: право на вибір або виявлення індивідуального сенсу і цілей у кожному навчальному курсі, темі, заняття; право на особисті трактування і розуміння фундаментальних понять і категорій; право на складання індивідуальних освітніх програм за курсом, що вивчається упродовж семестру або навчального року; право вибору індивідуального темпу навчання, форм і методів вирішення освітніх завдань, способів контролю, рефлексії та самооцінки своєї діяльності на основі знань своїх індивідуальних особливостей; індивідуальний відбір досліджуваних дисциплін, творчих лабораторій та інших занять, які визначені як предмети і заняття за вибором; індивідуальний вибір додаткової тематики та творчих робіт з дисциплін [541].

Уважаємо індивідуальну освітню траєкторію такою орієнтацією на пошук індивідуальних моделей соціалізації, що сприяють використанню внутрішніх сутнісних сил і можливостей конкретної людини; надання майбутнім учителям можливості вибирати індивідуальну професійну траєкторію як базису процесів самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

Особливістю індивідуальної професійної траєкторії є те, що вона спеціально розробляється для конкретного студента як його індивідуальна освітня програма та має сприяти його саморозвитку й самоорганізації.

Індивідуальна професійна траєкторія визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями і можливостями студентів (рівень готовності до самовдосконалення), а також існуючими стандартами змісту освіти.

Мета використання індивідуальної професійної траєкторії передбачає розв'язання низки завдань: вивчити особистісні характеристики та рівень готовності обдарованих студентів до навчання за індивідуальною освітньою програмою; забезпечити повноту засвоєння матеріалу, якість виконання завдань; урахування індивідуальних особливостей та інтересів (запитів) обдарованого студента; можливість розширення та поглиблення програмного матеріалу; розвиток ключових компетентностей (комунікативної, інформаційної, пізнавальної, самоосвітньої); супровід особистісного розвитку студента.

Як показав аналіз наукових праць, елементами індивідуальної професійної траєкторії є мета, цінності, зміст, форми відповідної їм поведінки, спілкування і навчання майбутніх учителів на певному часовому етапі. Оскільки індивідуальні професійні траєкторії поширюються на навчальну та на позанавчальну сфери їхньої життєдіяльності, а освітні інтереси різнобічні, зокрема, спрямовані на формування професійного самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, виділяємо виховні (особистісно- та соціально-орієнтовані) та навчальні (знаннєво-, творчо- і практико-орієнтовані) траєкторії.

Таким чином, процес розробки та реалізації індивідуальної професійної траєкторії має «співпрацювати» з усіма сферами життєдіяльності майбутнього вчителя на шляху до його професійного самовдосконалення. Тому культивування установок на необхідність перманентних субмаксимальних зусиль та побудова індивідуальних професійних траєкторій як базису процесів самоосвіти, самовиховання та саморозвитку є одним із ключових етапів формування професійного самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.



У процесі дослідження з'ясовано, що визначені педагогічні умови не є ізольованими, з одного боку, виконують специфічні функції (*пізнавальна*, яка спрямована на оволодіння майбутнім учителем системою знань, умінь і навичок з самоосвіти, самовиховання та саморозвитку, оволодіння певним досвідом запобігання, подолання педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання; *аналітико-прогностична* передбачає діагностування та прогнозування діяльності суб'єктів педагогічного процесу, зокрема подолання бар'єрів самоосвіти та рівнями: високим, середнім, низьким.

#### **4.3 Технологія формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки**

З метою вивчення технологічних основ формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки звернемося до розгляду цього педагогічного явища.

Поняття «технологія» виникло у зв'язку з технічним прогресом і є сукупністю знань про способи й засоби обробки матеріалів. Наразі використовують поняття «педагогічна технологія», яке ототожнюють з такими поняттями як «технологія навчання», «освітня технологія», «технології в освіті» тощо.

До початку розробки проблеми технології в українській педагогічній думці звертаються багато вчених [53; 62; 72; 93; 94; 97; 99; 108; 112; 119; 120; 144-147; 156; 174; 182; 205; 230; 249; 250; 317; 323; 324; 331; 344; 382; 390; 407; 413; 464; 536 та інші]. Вони вважають, що науковий термін «технологія виховання» вперше ввів у педагогічну науку А. Макаренко. Він визнав необхідність використання «педагогічної техніки», яка, «на вершинах педагогічного «Олімпу» у сфері виховання вважалася ерессю». Педагог підкреслював, що при вихованні людини постають «труднощі не в тому, що треба зробити, а як це зробити. А це питання педагогічної техніки».

А. Макаренко писав: «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді [266]. Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски і браковка» [266, с. 540].

Науковці І. Прокопенко та В. Євдокимов виділяють такі етапи педагогічної технології А. Макаренка [347]:

1) засвоєння вихованцями вимог учителя, який, за концепцією А. Макаренка, є носієм цінностей і світоглядних установок. Найважливіші з них: повага до особистості іншої людини, збереження почуття власної гідності, створення умов для розвитку особистості;

2) названі вимоги мають бути прийняті активом колективу;

3) інтеріоризація вимог усіма членами колективу;

4) засвоєння норм, цінностей і неухильне їх виконання.

Дослідники зауважують, що важливими елементами педагогічної технології є виокремлені А. Макаренко тон і стиль, традиції, які складаються в колективі, а головне завдання педагога – не придумувати і не нав'язувати ті чи інші традиції, а виховувати їх і зберігати [266, с. 540]. Виробнича праця дітей – ще один основний елемент педагогічної технології А. Макаренка. Разом з тим, «праця як виховний засіб можлива як частина загальної системи» й без паралельної освіти вона не принесе виховної користі» [348, с. 9]. В. Сластьонін підкреслює, що масові застосування педагогічних технологій дослідники відносять до початку 60-х років ХХ століття, що пов'язане з реформуванням спочатку американської, а потім європейської школи [412].

Інновації в галузі вищої педагогічної освіти вимагають її модернізації та впровадження нових педагогічних технологій у навчальний процес. Використання педагогічних технологій підвищує мотивацію учасників педагогічного процесу, а також, що найцінніше, сприяє формуванню в

майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Є. Полат характеризує «технологію навчання», як «сукупність прийомів, дій учнів які виконуються у визначеній послідовності, що дає змогу реалізувати той чи інший метод навчання, або сукупність методів навчання, котрі забезпечують реалізацію певного підходу до навчання, реалізацію певної системи» [316, с. 27].

Близьким за значенням до технологій навчання подають визначення педагогічних технологій А. Морозов, Д. Чернилевський. Дослідники визначають педагогічні технології як комплексну інтегративну систему, що включає упорядковану безліч операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення; змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, придбання професійних умінь і формування особистісних якостей студентів відповідно до цілей навчання; діагностику якості дидактичного процесу [551, с. 210].

Учені класифікують технології залежно від особливостей діяльності. Так Г. Селевко виділяє вертикальну і горизонтальну структуру педагогічної технології. Вертикальна структура педагогічної технології (ієрархія) має чотири супідрядні класи освітніх технологій (адекватні рівням організаційних структур діяльності людей і організацій):

1) метатехнології є технологіями на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти (соціально-педагогічний рівень). Це загальнопедагогічні (загальнодидактичні, загальновиховні) технології, які охоплюють цілісний освітній процес у країні, регіоні, ЗВО;

2) макротехнології, або галузеві педагогічні технології охоплюють діяльність у межах будь-якої освітньої галузі, напрямку навчання або виховання, навчальної дисципліни (загальнопедагогічний і загальнометодичний рівень);

3) мезотехнології, або модульно-локальні технології є технологіями, що здійснюють окремі частини (модулі) навчально-виховного процесу або

спрямовані на розв'язання часткових, локальних дидактичних, методичних, виховних завдань;

4) мікротехнології – це технології, які спрямовані на вирішення вузьких оперативних завдань, що належать до індивідуальної взаємодії або самовпливу суб'єктів педагогічного процесу.

Інша структура (горизонтальна) педагогічної технології містить наукову компоненту: технологія є розробленим, вирішенням проблеми (або тим, що науково вивчається); процесуально-діяльнісний аспект відображає процес здійснення діяльності об'єктів і суб'єктів, їх цільовизначення, аналізує результати; формально-описова складова технології описує її як модель, де прописаний алгоритм дій, що застосовуються для досягнення очікуваних ефектів [389, с. 5–8].

Аналізуючи літературні джерела М. Квітного, необхідно зауважити, що технології притаманна системність: наявність внутрішньо упорядкованої системи процедур, що проектується, виходячи з конкретних умов, з орієнтацією на заданий, а не передбачуваний результат, крім того, технології притаманна відтворюваність, і вона гарантує досягнення планованого результату [177].

Проблема застосування педагогічних технологій тісно пов'язана з вивченням методики. Погоджуємось з думкою В. Стрельнікова, який зазначає, що в чистому вигляді технологія і методика зустрічаються дуже рідко, оскільки, будь-яка педагогічна система, залежно від рівня її інструментарію, може бути ближчою як до технології (висока інструментальність), так і до методики (низька інструментальність) [428].

Науковий доробок учених з проблем технології навчання доволі значний, але для його використання в педагогічних ЗВО має враховуватися розвивальний потенціал особистості в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Отже, залишаються поза увагою науковців

процесуально-діяльнісні засади формування особистісних, методологічних, інструментальних засобів в організації технології навчання.

Аналіз наукового доробку дослідників засвідчує, що технології навчання вивчають: як аспект педагогічної науки, що досліджує і розробляє цілі, зміст, методи освіти; як модель педагогічного процесу та алгоритм педагогічної діяльності, що інтегрує компоненти педагогічного процесу; як реалізацію технологічного процесу навчання, що містить функціонування всіх особистісних, інструментальних, методологічних та методичних засобів навчання [130, с. 303]. Тому, технологія формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки ґрунтується на науковому, процесуально-описовому та процесуально-діяльнісному складових.

*У контексті означеної проблеми обґрунтовуємо технологію формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, яка передбачає реалізацію етапів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-світоглядний, креативно-діяльнісний, рефлексійно-корегувальний) із застосуванням відповідних форм, методів та методичних прийомів.*

Поділ на етапи є умовним, оскільки не можна чітко визначити початок і закінчення певного етапу. Етапи є взаємозалежними та знаходяться у відношеннях взаємного впливу та зумовленості. У контексті нашого дослідження важливим є прослідкувати послідовність дій учасників цього процесу та проаналізувати динаміку.

Для студентів, які схильні емоційно переживати невдачі у власній діяльності, майбутні вчителі уникали мотиваційно-емоційного дискомфорту, забезпечували різні види підтримки: підтримку-допомогу, підтримку-консультування, підтримку-досвід.

Другим етапом технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки був

*когнітивно-світоглядний*. Його мета полягала в ознайомленні майбутніх учителів із сутністю самовдосконалення як тривекторного процесу самоосвіти, саморозвитку та самовиховання; сутністю, методами та прийомами подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. На даному етапі реалізовували визначені нами педагогічні умови.

Інформацію подавали так, щоб вона органічно входила до змісту навчальних дисциплін. Для цього було вивчено робочі програми з дисциплін педагогічного та професійного циклу та обґрунтовано доцільність використання моделей уведення інформації. Міжпредметну модель було реалізовано шляхом інтеграції лекцій із зазначеної проблеми до їх змісту. Монопредметну модель, що зумовлювала поглиблене вивчення певної інформації на заняттях зі спеціально виділених для навчання предметів, було включено в авторський спецкурс «Професійне самовдосконалення вчителя». Передбачені курсом самостійна робота та індивідуальне науково-дослідне завдання відповідали доповнювальній моделі введення інформації [89; 252; 336; 489; 490; 491].

Результатом *когнітивно-світоглядного етапу* технології є сформованість когнітивного компонента готовності до самовдосконалення, а також реалізація пізнавальної та дидактично-прогностичної функції.

*На креативно-діяльнісному етапі* забезпечувалося оволодіння системою вмінь реалізацією педагогічних умов: забезпечення самореалізації суб'єктів педагогічного процесу шляхом розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя; створення індивідуалізованого освітнього середовища в процесі професійної підготовки через пошуково-творчий характер аудиторної і позааудиторної діяльності та налагодження атмосфери діалогу, стимулювання студентів до спів- та самоуправління. Також результатом цього етапу є реалізація комунікативної, творчої, діагностично-прогностичної функцій. На цьому етапі використано інтерактивні методи навчання, творчі завдання, тренінгові вправи, аутотренінг.

З метою формування гностичних умінь (систематично поповнювати і розширювати знання з самовдосконалення як тривекторного процесу самоосвіти, самовиховання та саморозвитку) склали поради щодо вирішення проблеми, знайомилися з педагогічними ситуаціями, описаними в працях Т. Бурлакової [55], Т. Вайніленко [58], Ф. Вафіна [61] та варіантами їх вирішення, аналізуючи методи і прийоми, що забезпечили дієвий результат відповідно до укладеного алгоритму. Під час виконання завдань, майбутні учителі самі проявляли творчість у роботі і пропонували власні педагогічні ситуації.

З метою формування проєктувальних умінь майбутні вчителі моделювали власну діяльність з саморозвитку та самовиховання, демонстрували здатність планувати самоосвітню діяльність, демонстрували самоорганізованість при відслідковуванні актуальної інформації, цілеспрямовано обирали тематику поповнення знань, вибирали та систематизували альтернативні способи самоосвіти, демонстрували навички самостереження, склали алгоритм досягнення близьких та віддалених цілей.

З метою формування конструктивних умінь (вибір доцільних форм і видів діяльності з самовдосконалення) майбутні вчителі демонстрували прийоми обробки навчальної інформації, обговорюючи конспекти занять, моделюючи фрагменти уроків, акцентуючи увагу на доцільності використаних методів та прийомів навчання. Проведена робота сприяла плануванню самоосвітньої діяльності, цілеспрямованому добору тематики поповнення нових знань, раціональному розподілу часу, систематизації матеріалу.

Упродовж реалізації *рефлексійно-корегувального етапу* розвивались такі якості особистості: рефлексія, самостійність, формувалися здатність здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності із умінь саморозвитку, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Також цей етап технології передбачав здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання й осмислення зворотного зв'язку від викладача та інших

членів групи про успішність своїх дій, формування здатності до цілевизначення, аналізу результатів власної діяльності.

Результатом рефлексійно-корегувального етапу є сформованість особистісно-рефлексійного компонента готовності до самовдосконалення. На цьому етапі реалізувалася діагностико-прогностична, захисна, регулювальна та професійно-орієнтована функції.

На контрольному етапі педагогічного експерименту здійснено аналіз результатів перевірки ефективності розробленої системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Доведено, що якість формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки забезпечується розробкою й упровадженням розробленої науково-методичної системи.

Викладач вищої школи має оперувати основними поняттями тестології, бачити орієнтири сучасних напрямів досліджень у галузі педагогічних вимірювань. В процесі вивчення практики роботи викладачів у вищій школі нами було з'ясовано, що деякі з них відчують утруднення під час вибору форм, методів діагностики знань, умінь, навичок студентів, не враховують як індивідуальних особливостей студентів, так і групових. А це, у свою чергу, може знижувати ефективність формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, оскільки остання передбачає: по-перше, встановлення ознак, що характеризують стан і результати процесу навчання як окремого індивіда, так і групи в цілому; по-друге, прогнозування можливих модифікацій з поясненням їх походження, встановлення якісних характеристик та педагогічну корекцію.

Засоби оцінювання поділяють на дві групи: формалізовані методики та малоформалізовані. До формалізованих методик належать: тести, питальники, методики проєктивної техніки, психофізіологічні методики. Формалізовані



методики дають змогу отримати необхідну діагностичну інформацію за стислі строки, кількісно і якісно порівняти результати дослідження щодо кожного індивіду. До малоформалізованих методик належать: спостереження, інтерв'ю, бесіда, аналіз продуктів діяльності. Малоформалізовані методики допомагають дослідити психофізіологічні процеси та явища, які мало піддаються об'єктивізації. Малоформалізовані методики вимагають напруженої праці, вони тривалі за часом і, більшою мірою, базуються переважно на професійному досвіді діагноста. Ці методики не виключають впливу випадкових і побічних чинників на результати дослідження, що може знизити цінність отриманих результатів [7]. Однак не слід нехтувати ними, адже вони здатні доповнити уявлення про досліджуваного. Вважаємо, що для здійснення індивідуалізації підготовки майбутніх учителів в процесі професійної підготовки доцільно використовувати і формалізовані, і малоформалізовані методики, оскільки вони взаємодоповнюють одна одну.

Найбільш поширеними серед формалізованих методик є тести. «Тестовим називається завдання (запитання), для якого може бути попередньо визначена (сформульована) єдино можлива правильна відповідь студента. Сукупність завдань, що використовуються при тестовій перевірці, має назву «тест», або контрольна програма. У педагогіці тести є своєрідним способом вимірювання знань, систему психолого-педагогічних завдань, спрямованих на дослідження підготовки фахівців у певній галузі знань» [175, с. 131]. Тести класифікують за формою, змістом тощо. За формою тести розрізняють індивідуальні й групові, усні й письмові, бланкові, предметні, апаратурні й комп'ютерні, вербальні й невербальні.

Проблему взаємодії експериментатора й досліджуваного вирішує застосування тестів (переважно на одинці). До позитивних ефектів такої методики належить можливість експериментатора слідкувати за рухами, мімікою того, хто виконує завдання, оцінити емоційний, функціональний стан. Викладач може вчасно замінити один тест на інший, враховуючи рівень

підготовленості майбутнього фахівця. Реалії освітнього процесу вимагають одномоментного тестування певної кількості людей. Результатом таких досліджень є виявлення найбільш обізнаних, підготовлених до професійної діяльності студентів (готових до самоосвіти, саморозвитку тощо). Групові тести доцільно застосовувати для того, щоб оцінити якісні характеристики групи респондентів, де є необхідність дослідити від десяти і більше людей. Тестування дає можливість викладачу ЗВО за короткий час перевірити якість знань значної кількості студентів.

Проте необхідно наголосити й на деяких недоліках групового тестування, оскільки є фактори, що знижують ступінь відповідності об'єктивним даним, а точність вимірювання є нижчим. До таких чинників належать: недосконалість тесту; різний психофізіологічний стан студентів ЗВО; лабільність властивості, що діагностується; мінливість середовища, у якому відбувається дослідження; неоднорідна поведінка викладача зі студентами в різних групах; різні санітарно-гігієнічні характеристики приміщення, де відбувається тестування; суб'єктивність інтерпретації результатів тесту; недосконалість специфіки шкали оцінювання. Досліднику складно врахувати всі особливості та чинники, які впливають на результат тестування: настрій, психоемоційний стан, хворобу, втому, роздратованість чи занепокоєність студента тощо. Врахувати та усунути всі чинники під час групового тестування складно. Випадковість вибору студентом правильної відповіді також є ймовірною.

Кількість таких «мінусів» можна мінімізувати за рахунок: по-перше, досвіду та професіоналізму того, хто проводить тестування; по-друге, врахування індивідуальних особливостей досліджуваних та оптимального відбору тестових завдань за груповими характеристиками.

Сукупність питань та завдань утворюють тест. Питання розташовані у визначеному порядку і подаються у різній формі. Узвичаєна комбінація передбачає декілька варіантів готових відповідей (з яких треба вибрати одну відповідь), частіше – чотирьох (іноді п'ять і більше). Це обумовлено

специфікою дисципліни. Необхідно, використовувати й творчі завдання (відкриті), що характеризують самостійність відповіді досліджуваного та глибину розуміння предмету. Ефективними для оцінювання якості навчання є письмові та усні тести. Усними частіш бувають індивідуальні тести, письмові – групові. Тести на картках, бланках заощаджують час викладача під час обробки результатів, більш зручніші у використанні. Їх доцільно використовувати як для групового, так і для індивідуального вивчення. Корисними для нашого дослідження є як тести відкритого характеру, коли студент самостійно наводить персоналізовану відповідь творчого характеру, так і закритого, що передбачають конкретну (заздалегідь запрограмовану) відповідь.

Актуальність екзистенційно більш повноцінної версії педагогічної діяльності, що ґрунтується на здатності вчителя до самоорганізації, дає змогу широко використовувати комп'ютерні тести. До переваг такої діагностики навчальних досягнень у тому, що дослідник здатний регулювати складність завдань, час їх виконання, слідкувати за кількістю відмов від рішення, оперувати інформацією та використовувати її у вигляді таблиць, графіків, діаграм, в короткі часові проміжки обробляти отримані результати, здійснювати контент-аналіз як власної діяльності, так і студентів. Крім того, це сприяє розвитку навичок самоспостереження, самовизначення, самоконтролю. Вище зазначене сприяє формуванню уявлень про успішність як групи в цілому, так і окремого студента. Результати цього методу сприяють виявленню недоліків викладання дисципліни з подальшим подоланням педагогічних бар'єрів та усуненням вказаних проблем.

Пріоритетною в практиці вищої школи є розробка рейтингових систем контролю знань на основі дидактичних тестів. Дидактичні тести характеризуються змістовним складом тестових завдань й збільшенням складності наступного завдання, що підвищує об'єктивність контролю навчання студентів [7]. Правильно підібране завдання є запорукою адекватної оцінки навчальних досягнень студентів. Необхідно переконатися у відповідній

ефективності застосування того чи іншого тесту. Складність завдання визначається емпірично. Отже, для найбільш ефективної діагностики навчальних досягнень студентів необхідно застосовувати тестові завдання як закритого, так і відкритого характеру, що має творчий потенціал. Великим полем для реалізації одного із завдань індивідуалізації навчання є визначення результату підготовки фахівця за допомогою індивідуальних тестів є самостійна робота.

Зважаючи на представлене вище, в процесі проведення дослідження нами використано формалізовані та неформалізовані методики.

Анкетні дані свідчать, що більшість майбутніх викладачів (83%) розуміють поняття «самовдосконалення» як постійний пошук інформації, вивчення нової літератури, поглиблення знань, самостійне вивчення необхідної інформації, удосконалення навичок. Інші студенти (8%) пов'язують даний феномен з важкою працею над чимось складним, 5% – вважають процесом удосконалення морального, духовного та фізичного стану. 4% респондентів відповіли, що самовдосконалення передбачає розвиток якостей, «відкриття себе».

Поняття як «професійне самовдосконалення вчителя» респонденти схарактеризували так: поглиблення та розширення професійних знань (51%); збільшення досвіду (18%); поглиблене вивчення деталей, нюансів педагогічної діяльності (12%); проведення наукових досліджень (7%); вивчення інформації для підвищення ефективності власної професійної діяльності (5%); реалізація в професійній діяльності (4%); володіння власним емоційним станом (3%).

Термін «індивідуалізація» респонденти визначають як: добір методів, засобів навчання відповідно до індивідуальних особливостей особистості (46%); індивідуальний підхід до кожної особистості (45%); розвиток власного «Я» (9%).

Відповідаючи на запропоновані нами запитання про сутність індивідуалізації професійної підготовки вчителя, респонденти намагалися

пояснити власні міркування, але аналіз відповідей свідчить про те, що 61% опитуваних мають узагальнені уявлення про даний феномен, вони схильні ототожнювати його з індивідуальною підготовкою, індивідуальним підходом до тих, хто навчається, реалізацією в професійній діяльності, з утворенням власного «почерку» в професійному житті, з вузькою підготовкою до певного виду діяльності.

Представимо відповіді майбутніх учителів на запитання про сутність поняття «самоосвіта вчителя». Вони розуміють його як: самостійний пошук літератури та її вивчення (46%); уміння вчителя шукати та знаходити потрібну інформацію з метою розширення світогляду (29%); читання книжок, журналів не за спеціальністю (25%);

Саморозвиток вчителя студенти визначили як: використання в професійній діяльності нових методів навчання (36%); духовне та фізичне збагачення (33%); свідомий цілеспрямований розвиток педагогічних здібностей (9%); самостійний пошук нової науково-методичної літератури (8%); прагнення до розвитку професійних якостей (6%); бажання вчителя окрім вдосконалення себе як педагога, вдосконалювати себе як людину (особистість), шукати щось нове прогресивне та втілювати це у власній професійній діяльності (5%); фізичний, психічний, духовний розвиток (3%).

Поняття «самовиховання вчителя» респонденти пов'язують: з можливістю здійснення вчителем аналізу педагогічної роботи, самостійних висновків про власну професійну діяльність, виправлення помилок, поліпшення ефективності педагогічної практики (49%); зі знаннями про етику, естетику, норми поведінки й уміннями корекції власної поведінки (24%); з можливістю вчителя керувати власним емоційним станом (12%); з уміннями вирішувати конфліктні ситуації за допомогою слова, розвивати другу сигнальну систему, лаконічно висловлюватися (12%); з уміннями бути прикладом для вихованців в одязі (3%).

Розглядаючи поняття «самореалізація», майбутні вчителі вважають, що це: здійснення намічених професійних планів, цілей, задумів (63%); реалізація отриманих знань, розкриття власного потенціалу в професійній діяльності, досягнення успіху, «відкриття себе» (34%); адаптація до суспільства (3%).

Відповідаючи на запитання, яка роль належить самопізнанню в професійному самовдосконаленні вчителя, більшість респондентів відповіла, що самопізнання є важливою складовою самовдосконалення, але сутності цього явища не знають (48% респондентів вважають, що це розкриття власних можливостей, пізнання себе, 19% опитаних наголосили на важливості усвідомлення власних потреб і визначенні власного бачення ситуації, 33% не змогли відповісти на це питання).

Відповіді майбутніх учителів на запитання про сутність «педагогічного бар'єру» були такими: 1) неспроможність донести знання учням (відсутність методичних знань, практичних навичок, індивідуального підходу) – 20%; 2) межа, яку потрібно подолати (допускають, що така виникає в кожного вчителя, її треба долати, не зупинятися) – 19%; 3) перешкоди в професійній діяльності – 17%; 4) некомунікабельність – 3%. При цьому більшість респондентів (41 %) зазнали труднощів, відповідаючи на це питання, тому залишили його без відповіді.

Відповіді майбутніх учителів на запитання щодо бар'єри самоосвіти та самовиховання вчителя були такими: відсутність готовності вчителя до самовдосконалення, недостатність знань, інформації, психологічні бар'єри, невміння працювати з інформацією, виявляти власні можливості, зневіра у власних силах. При цьому студенти вказували на своєрідність утруднень, індивідуальність бар'єрів. Студенти серед педагогічних бар'єрів виокремили такі: великий обсяг інформації (12%), емоційне напруження (24%), відсутність зацікавленості в самовдосконаленні (18%), велика кількість «паперової роботи» (21%), відсутність навичок самоаналізу (11%), відсутність умов для творчого розкриття власних потенцій (14%); більш досвідчені педагоги додали: брак часу

для підготовки, нестача науково-методичної літератури, фізичну втому. Більшість опитаних залишили це питання без відповіді.

Найскладнішим для майбутніх учителів було питання: що стосується змісту поняття «цілевизначення», та яка його роль у формуванні готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення?

Опитувані, намагаючись аргументувати власну думку, ототожнювали це поняття з цілеспрямованістю, пояснювали тим, що вчитель «прикладає всі сили» для досягнення мети, підвищення статусу.

Обґрунтовуючи власну позицію щодо необхідності звертати увагу на проблему готовності вчителя до самовдосконалення в процесі професійної підготовки, одні респонденти відповіли, що це важливий її аспект, оскільки «не готовий до самовдосконалення вчитель» не орієнтуватиметься в потоці постійно мінливої інформації, не зможе запроваджувати нові методи навчання, досягати певного статусу. 17% респондентів вважають, що кожний учитель має можливість самовдосконалюватися і це не є проблемою.

На питання «Чи доцільно звертати увагу на проблему індивідуалізації професійної підготовки» думки респондентів розділилися. Більшість указали на важливість даної проблеми, аргументуючи це тим, що всі учасники педагогічного процесу мають індивідуальні особливості, нахили, здібності, на необхідність розвивати потенції кожного за допомогою спеціальних методів і прийомів (58%), але вони не знають, як це зробити. На думку деякої частина респондентів, індивідуалізація професійної підготовки вчителя не є проблемою, бо людина «сама себе реалізує».

Готовність учителя до самовдосконалення майбутні характеризують як: постійне відкриття для себе чогось нового відповідно до вимог часу, розвиток; самостійна моральна й фізична готовність до самовдосконалення; власне вдосконалення за допомогою засвоєння досвіду колег; бажання та вміння аналізувати власну професійну діяльність, знаходити та виправляти помилки педагогічної роботи. Проте молоді викладачі здебільшого зосереджуються на

навчальному матеріалі, поглибленні своїх знань, відпрацьовуванні професійних навичок. Більш досвідчені вчителі та викладачі говорять про необхідність урахування індивідуальних особливостей студентів використання індивідуального підходу.

Отже, результати проведеного анкетування дають підстави стверджувати, що проблема формування готовності майбутніх учителів у процесі індивідуалізації професійної підготовки є актуальною, а тому потребує вирішення, оскільки майбутні вчителі показали поверхневі та обмежені знання щодо сутності основних понять, не усвідомлюють значущості сформованої у вчителя готовності до самовдосконалення, не розуміють ролі індивідуалізації та цілевизначення в професійній підготовці, не мають уявлення про сутність педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання, причин їх виникнення та шляхів подолання.

Процес формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки відбувався в декілька етапів.

Розглянемо етапи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Принципами формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є такі: загальнодидактичні; специфічні: взаємодії суб'єктів навчального процесу; особистісної значущості самовдосконалення; рефлексії; взаємозумовленості саморозвитку та бар'єрів самоосвіти і самовиховання.

Для виявлення пізнавальних утруднень майбутніх учителів, встановлення розуміння та інтерпретації студентами понять «бар'єр самоосвіти», «бар'єр самовиховання», з'ясування їх причин виникнення та способів подолання було застосовано питальник М. Фетіскіна [471, с. 82]. Аналіз пізнавальних утруднень майбутніх учителів показав, що більшості студентів заважають добре вчитися нелюбимі предмети, нудні заняття (40%), відсутність цікавих справ і занять у



позаурочний час (24%), відсутність свободи і самостійності (23%), швидке стомлення на заняттях (13%). Також було встановлено, що серед суб'єктивних причин неуспішності респонденти називають такі: не завжди розумію новий матеріал (36%), погана пам'ять (25%), не вмію організовувати свої заняття (24%), не вистачає часу на підготовку (15%). На питання, якої допомоги Ви потребуєте в першу чергу, майбутні вчителі відповіли так: хочу знати свої здібності і можливості (56%), хочу подолати труднощі в навчанні (31%), хочу навчитися корисної практичної справи (7%), хочу навчитися правильно організовувати свій день (6%). Також вони зауважили, що серед причин неуспішності навчання на першому місці – великий обсяг матеріалу, на другому – швидкий темп навчання, а потім – нецікавий матеріал. Отже, майбутні вчителі відчувають утруднення, перешкоди в навчанні, але не знають як їх подолати.

Дослідження показали, що опитані відчувають педагогічні бар'єри під час професійної підготовки, і ототожнюють їх з:

- 1) браком часу на пошук та вивчення нової літератури, освоєння нових методів навчання (18%);
- 2) недостатністю знань, умінь, навичок самоосвіти та самовиховання (22%);
- 3) відсутністю можливостей виявляти та розвивати власні потенції (14%);
- 4) великим обсягом інформації, зайвою інформацією (15%);
- 5) емоційною перенапругою, фізичною втомою, психологічними бар'єрами (12%);
- б) відсутністю вмінь правильно розпланувати навчальне навантаження (19%).

Частина майбутніх учителів залишили це запитання без відповіді. Отже, переважна більшість респондентів пов'язують педагогічні бар'єри з утрудненнями, перешкодами під час професійно-педагогічної підготовки і

потребують допомоги. Разом з тим, респонденти не розділяють поняття «бар'єр самоосвіти» та «бар'єр самовиховання».

Уважаємо, що *запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання* є, і умовою, і механізмом формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Оскільки управління процесом виконання певного завдання, втілення ідеї, пов'язане з усвідомленням цілей та їх реалізацією, важлива роль у формуванні в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки належить цілепокладанню. Тривекторний процес самовдосконалення ґрунтується на вміннях цілевизначення та цілереалізації, що є основою конструювання самоорганізаційної діяльності вчителя.

Отже, шлях, індивідуальна траєкторія до самовдосконалення майбутнього вчителя насичена утрудненнями, педагогічними бар'єрами. Нами були виявлені педагогічні бар'єри (самовиховання, самоосвіти): 67% – виникають час від часу; 29% – перманентно, деякі респонденти (4%) зауважують, що в них немає таких бар'єрів.

У діагностиці причин цього явища, застосовано питальник Кеттела (багатофакторний) [170, с. 53–63]. За допомогою цього тесту ми діагностували інтелектуальні, емоційно-вольові та комунікативні характеристики індивідуально-психологічних особливостей особистості, що впливають на процес формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Аналіз отриманих даних показав:

- «інтелект» (фактор В): невисокі оцінки мають лише 29% досліджуваних, що свідчить про конкретність мислення та деяку ригідність інформаційної діяльності, типізацію узагальнення фактів та явищ, емоційну незбалансованість. 71% – майбутніх учителів властиві абстрактність мислительних операцій, акумуляція, формалізація інформації, кмітливість у зіставленні суджень через побудову умовисновків, швидка здатність сприймати новий матеріал;

- «замкненість – товариськість» (фактор А): більшість респондентів є товариськими (87%). Підтвердженням цього є природна активність, невимушеність поведінки. Лише 13% майбутніх учителів властиві стриманість, замкненість, усамітнення;

- «підпорядкованість – домінантність» (фактор Е): 32% майбутніх учителів переживають, що вони допускають помилки, є поступливими, сором'язливими, не суперечать; інші (68%) – самовпевнені, мають незалежну думку, не сприймають критики, зауважень з боку наставників;

- «емоційна нестійкість – емоційна стійкість» (фактор С): 37% майбутніх учителів виявили схильність до функціональної рухливості настрою, стомлення, роздратованості, знесилення, тоді як 63% – активну працездатність, рухливість процесів, емоційну зрілість, врівноваженість, стриманість, стійкість нахилів та зацікавлень. Різкого зниження здатності до переключення психічних процесів не встановлено, як і не було крайніх випадків емоційної ригідності;

- «схильність до почуттів – висока нормативність поведінки» (фактор G): схильні до впливу обставин, не мають досвіду роботи в команді, неорганізовані, дещо безвідповідальні – 28% опитаних. Тоді як, 72% респондентів є наполегливими, усвідомлюють важливість професійних обов'язків;

- «стриманість – експресивність» (фактор F): 39% майбутніх учителів виявляють обережність при виконанні нової роботи, є розсудливими, поміркованими, іноді надто мовчазними. Деякі виявляють, очікують невдач, бояться промахів. Водночас, 61% – щирі та прямолінійні, веселі та рухливі, налаштовані життєрадісно, вірять у перемогу, щасливий збіг обставин;

- «боязкість – сміливість» (фактор H): 37% респондентів бояться утруднень, спокійні, стримані. І навпаки, 63% респондентів професійно активні, сміливі, відкриті до нового, дещо схильні до ризику;

- «жорсткість – чутливість» (фактор I): 49% досліджених дещо суворі, самовпевнені, практичні. 51% – залежні, потребують помічника, разом з тим – схильні до співчуття, співпереживання;

- «довірливість – підозрілість» (фактор L): 77% майбутніх учителів довірливі та відверті; мають гарні стосунки з іншими. 23% – зосереджені на собі, схильні до підозрливості;

- «практичність – розвинута уява» (фактор M): 51% – мають прагматичні уявлення про сучасний хід справ, сумлінні працівники, орієнтовані на прикладну реальність, 49 % – мають розвинену уяву, творчі сили;

- «прямолінійність – дипломатичність» (фактор N): 19% майбутніх фахівців притаманні оригінальність поведінки, непідробна прямолінійність, 81% – глибоко та виважено сприймають вчинки людей;

- «адекватність самооцінки» (фактор MD): більшість респондентів мають адекватну самооцінку (86%), разом з тим 14% – дещо завищену.

- «впевненість у собі – тривожність» (фактор O): 47% майбутніх вчителів помірковані, врівноважені, впевнені в собі, тоді як 53% – властиві дратівливість, збудженість, разом з тим – чуйність;

- (Q фактор) виявив: прихильність до застарілого, неприйняття прогресивного (17%), але більшість (83 %) відмовляються від застарілих форм навчання, критично налаштовані, воліють змін, займаються самоосвітою; 34% – люблять працювати в колективі, у групах, 66% – мають незалежну думку, наполягають на своєму; 36% відчують внутрішні бар'єри, деформовані уявлення про себе; 64% – контролюють емоційний стан, професійну поведінку; 59% – мають зайву розслабленість, 41% – деяку тривожність.

Таким чином, проведене анкетування дало підстави стверджувати, що більшість майбутніх учителів прагнуть до змін, здатні швидко навчатися, але, разом з тим, в опитаних недостатньо розвинена уява, виявляється деяка емоційна незбалансованість (перший блок). Характеризуючи другий блок, необхідно зазначити, що респондентам притаманні риси, які як сприяють ефективному самовдосконаленню (стійкість інтересів, працездатність, наполегливість), так і уповільнюють цей процес (лабільність настрою, неорганізованість, тривожність). Більшість майбутніх учителів мають

незалежну думку, розсудливі, готові до сприйняття нового матеріалу, взяти участь у незнайомому проекті, схильні ризикнути (52%), окремі – виявляють пасивність, покірність, очікують невдач, є нерішучими (48%) (третій блок). Отже, інтелектуальні, емоційно-вольові та комунікативні характеристики індивідуально-психологічних особливостей особистості впливають на ефективність формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Ефективність процесу формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення на засадах індивідуалізації залежить від підготовленості професорсько-викладацького складу до здійснення зазначеної підготовки.

У ході експериментальної роботи було встановлено, що навчальні плани, навчальні та робочі програми оновлюються та вдосконалюються. Також продовжується науковий пошук підходів та технологій до вирішення проблем підвищення ефективності освітнього процесу. Зросла громадська оцінка суспільної вагомості активності педагога вищої школи, оновлюються вимоги до діяльності викладачів ЗВО, їхньої професійно-педагогічної культури.

Виокремимо компоненти педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу до здійснення індивідуальної професійної підготовки студентів у ЗВО.

Вважаємо, що, у контексті вибраної проблеми, педагогічна діяльність викладача характеризується такими складовими: соціальна, змістово-цільова, процесуальна, психологічна.

Соціальний компонент зумовлено запитом суспільства, необхідністю підвищення доступності якісної освіти, забезпечення особистісного розвитку студента згідно з індивідуальними здібностями кожного, потребою векторного спрямування розвитку особистості на перспективу, специфікою цілей та завдань, що вирішує викладач ЗВО під час педагогічного процесу щодо формування в студентів загальнолюдських, моральних стандартів, ідеалів.

Змістово-цільовий компонент породжено необхідністю управління

процесами цілеспрямованого впливу на розвиток студентів з метою формування в них професійно-педагогічних цінностей. Гностична функція полягає в глибокому осягненні свого предмету, пізнанні і об'єкта педагогічної діяльності і суб'єкта, постійному пошуку нових наукових фактів, самопізнанні, визначенні результатів власної діяльності, урахуванні особливостей усіх визначальних факторів освітнього процесу з метою вдосконалення процесу підготовки висококваліфікованого фахівця. Крім того, засоби, методи навчання й виховання мають ґрунтуватися на засадах гуманістичної парадигми, фундаментом якої є взаєморозуміння учасників освітнього процесу, взаємоповага та взаємодія, спільність інтересів, підпорядкованість єдиній меті. Заслуговує на увагу своєрідність освітнього середовища, конкретної навчальної групи з винятковим набором соціально-психологічних явищ. Важливою є специфіка засобів здійснення педагогічної діяльності (переконливість подачі матеріалу, сугестивність промови, культура й зміст мовлення, знання, методичні уміння та навички, особистісно-професійні якості, стиль діяльності викладача та інше). У свою чергу, необхідно зосередитись на складності оцінки результатів педагогічної діяльності, що визначаються якісними змінами в професійному, соціальному, психологічному розвитку особистості студента. Нерідко результати педагогічної діяльності віддалені в часі, що утруднює оцінку їх об'єктивного стану.

Процесуальний компонент включає контроль підсумків та якості навчання; навчально-методичні процедури, метою яких є вдосконалення індивідуалізації професійної підготовки, удосконалення професійної майстерності викладачів; індивідуальну роботу (організацію та проведення занять, практики), дослідницьку діяльність, наукові пошуки, скеровані на оновлення змісту освіти, організацію та методику процесу самовдосконалення на основі індивідуалізації професійної підготовки. Інформаційно-прогностична функція покликана здійснювати пошук інформації, синтезувати та аналізувати нові виклики суспільства, тримати зворотній зв'язок з аудиторією,

зосереджуватися на цінностях конкретного завдання; подумки уявляти картину розвитку педагогічної ситуації. Функція самоосвіти має перманентний характер та екстраполюється в освітній процес через створення умов професійного самовдосконалення. Ефективність реалізації яких полягає в розвитку індивідуально-творчих особливостей майбутнього педагога, що має прояв в оновленні змісту, форм, методів навчання та педагогічного стимулювання самоосвіти, збагаченні професійних знань, умінь, навичок саморозвитку та самовиховання майбутнього вчителя. Дослідницько-пошукова функція сприяє пошуку необхідної інформації з індивідуалізації професійної підготовки з метою самовдосконалення; ефективній реалізації дослідно-експериментального завдання (за умови залучення майбутніх учителів до цієї діяльності, спираючись на особисті уподобання), формуванню зацікавленості; заохоченню до самостійного виконання певних завдань; формуванню навичок видобувати нову актуальну інформацію.

Психологічна складова має прояв через декілька функцій.

Діагностична функція сприяє розпізнанню та перевірці функціонування ефективності найбільш оптимальних методів, засобів педагогічного впливу на майбутнього вчителя та прогнозування подальшої діяльності, ураховуючи особливості індивідуалізованого освітнього середовища. Механізм налагодження взаємин суб'єктів освітнього процесу (викладачів та студентів, адміністрації) криється в реалізації комунікативної функції.

Проектувально-корегувальна функція полягає: по-перше, у визначенні та застосуванні сукупності необхідних методів та засобів підвищення ефективності підготовки фахівців з урахуванням їх індивідуальних особливостей та, при необхідності, внесенні поправок з метою вдосконалення навчально-виховного процесу у ЗВО; по-друге, у забезпеченні переходу до нових, більш прогресивних, засобів підготовки конкурентоспроможного фахівця, який прагне до постійного оновлення знань, удосконалення професійних умінь відповідно до соціально-економічної ситуації суспільства,

здатного адаптуватися до нових умов та визначати перспективи на майбутнє.

Функція мобілізації сприяє зосередженню на виконанні певної роботи, активізації внутрішніх сутнісних ознак організму людини, управлінню психофізичним станом, зосередженню уваги. Педагогічні результати очікувані за умови реалізації зазначених функцій через набір відповідних умінь (на основі досвіду).

Розвивально-виховна функція передбачає здійснення спеціальної роботи для індивідуального розвитку кожного студента, його мислення, навчальних нахилів, здібностей, наукових інтересів і формування загальної та професійно-педагогічної культури майбутнього педагога.

Підготовка професорсько-викладацького складу до індивідуального навчання майбутніх учителів удосконалюється завдяки реалізації комплексу складових, що взаємопроникають та екстраполюються у функціях та підвищують якість процесу формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації навчання.

Значущим важелем удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя є індивідуалізація професійної підготовки, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, що дає змогу викладачу бачити вроджені властивості студентів та набуті впродовж життя, передбачати розвиток педагогічної ситуації, будувати заняття, зважаючи на індивідуальні особливості, вибираючи відповідні форми, методи, засоби, удосконалювати методики, викладати, орієнтуючись на різні типи особистості.

У результаті аналізу змісту психолого-педагогічних дисциплін, що передбачені типовим планом для студентів ЗВО таких галузей знань як: 6.010201 – Фізичне виховання, 6.010203 – Здоров'я людини, 6.020303 – Філологія, 6.010102 – Початкова освіта, 6.040102 – Біологія, було зроблено висновок про те, що проблема цілеспрямованого формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки побіжно висвітлена лише в курсі «Загальна педагогіка»,



завдання курсу «Спортивно-педагогічне вдосконалення» торкаються проблем загальнофізичної підготовки, а дисципліни методичного плану не розглядають цю проблему комплексно, не використовуються весь педагогічний резерв індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя. Саме ці положення зумовили доцільність розробки та впровадження спецкурсу «Професійне самовдосконалення вчителя». Розроблені навчальні модулі відповідають вимогам кредитно-модульної системи. Цілі, завдання, зміст навчання і методика підготовки фахівців відповідають сучасним досягненням педагогіки та психології.

Головними цілями вивчення дисципліни в умовах кредитно-модульної системи є: засвоєння студентами змісту основних понять про самовдосконалення майбутнього вчителя, індивідуалізацію навчання; з'ясування наукової проблематики (предмет, об'єкт, місце в системі наук, методи дослідження); розширення загальнопедагогічного кругозору майбутніх фахівців; вироблення наукового підходу до інших педагогічних дисциплін; формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення; формування умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Цілі передбачають реалізацію таких завдань: формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до самовдосконалення.

Курс розраховано на 60 годин, з яких аудиторна робота становить 20 годин (10 годин лекцій та 10 годин практичних занять). На самостійну роботу відводиться 40 годин. Крім того, кожен студент виконує індивідуальне науково-дослідне завдання. Дисципліна складається із двох залікових кредитів, що містять п'ять змістових модулів. Зміст кожного модуля складають лекції, практичні заняття, а також самостійні й творчі завдання, що мають за мету розвиток умінь студентів свідомо вивчати педагогічні явища. Самостійна робота майбутніх учителів передбачає навчання його самостійно здійснювати інформаційний пошук, добирати відповідну літературу, аналізувати опрацьований матеріал, формулювати висновки тощо. Під час практичного

заняття обговорюються питання, підготовлені студентами заздалегідь, аналізуються доповіді, проводяться дискусії, тестування (див. Додаток Е).

У заліковому кредиті № 1 розглядаються об'єкт, предмет, зміст, мета та основні проблеми дисципліни, зокрема, питання про її місце в системі педагогічних наук, зв'язок із іншими науками, методи дослідження. Кредит знайомить студентів із проблемами готовності до самовдосконалення. Вивчається сутність і зміст індивідуалізації та диференціації навчання; висвітлюються резерви індивідуалізації в процесі підготовки майбутнього вчителя. Особливу увагу приділено виявленню індивідуальних особливостей майбутніх учителів, способам та методам їх врахування в педагогічному процесі.

Змістовий модуль № 1 «Проблема самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя» містить теми:

1) «Проблема самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя»;

2) «Проблема готовності до самовдосконалення в майбутніх учителях».

Змістовий модуль № 2 «Проблема індивідуалізації навчання» містить такі теми: 1) «Сутність і зміст індивідуалізації навчання»; 2) «Врахування індивідуальних особливостей особистості в педагогічному процесі».

У заліковому кредиті № 2 обґрунтовуються компоненти самовдосконалення: самоосвіта, саморозвиток, самовиховання, висвітлюються проблеми формування готовності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки. Індивідуалізація процесу навчання розглядається як засіб оптимізації самостійної роботи студентів. Визначено роль педагогічної цілеспрямованості у формуванні в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Приділено увагу проблемі самореалізації вчителя.

Змістовий модуль № 3 «Самоосвіта в структурі самовдосконалення вчителя» містить такі теми: 1) «Самоосвіта як компонент самовдосконалення

вчителя»; 2) «Індивідуалізація процесу навчання як засіб оптимізації самостійної роботи студентів».

Змістовий модуль № 4 «Саморозвиток в структурі самовдосконалення вчителя» складається з тем: 1) «Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя»; 2) «Педагогічна цілеспрямованість, цілездійснення, цілествердження».

Змістовий модуль № 5 «Самовиховання в структурі самовдосконалення вчителя» містить теми: 1) «Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя»; 2) «Проблема самореалізації вчителя».

*Відповідно до вищезазначеного схарактеризуємо основні результати навчання і компетентності згідно з вимогами освітньої програми. Загальні програмні компетентності містять такі компетенції:*

1) базові загальні знання. Результати навчання: уміти займатись самовдосконаленням та вести здоровий спосіб життя, виконувати професійну діяльність відповідно до стандартів якості;

2) гнучкість мислення. Результати навчання: знати основні проблеми формування готовності до самовдосконалення; уміти: давати аргументовану оцінку новій інформації щодо самовдосконалення особистості; забезпечувати якісне виконання завдань професійної діяльності на основі інструкцій, методичних рекомендацій, установлених норм [533].

Професійні компетентності містять такі компетенції:

1) обізнаність у питаннях самовдосконалення майбутнього вчителя. Результати навчання: знати основи формування готовності до самовдосконалення, генезу поняття «самовдосконалення особистості», сутність, зміст, структуру самовдосконалення, методологічні підходи до проблеми самовдосконалення майбутніх учителів; сутність самоосвіти як компонента самовдосконалення вчителя; сутність самовиховання як компонента самовдосконалення вчителя; сутність саморозвитку як компонента самовдосконалення вчителя. Уміти діагностувати прогалини у власній

діяльності; аналізувати методи і прийоми, що забезпечили результат і прогнозувати можливі наслідки й доцільність їх використання (діагностичні вміння); демонструвати прийоми обробки навчальної інформації, організовувати діяльність через засвоєння правил її ефективного планування (конструктивні вміння); анотувати та реферувати навчальний матеріал, аналізувати його, уміти довести своє бачення, співвідносити факти, оцінювати та формулювати висновки, аргументувати власну позицію (інтелектуальні вміння); проводити самоаналіз, самооцінку, здійснювати зворотній зв'язок з аудиторією та іншими членами групи про успішність своїх дій, оцінювати результати власної діяльності та вчасно її коригувати (корекційно-аналітичні вміння);

2) індивідуалізація як основа формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки.

Програмні результати: уміти реалізовувати можливості індивідуалізації; оперувати основними поняттями індивідуалізації професійної підготовки (як підґрунтя формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення). Зміст ключових понять, спосіб розуміння педагогічної діяльності, наукова проблематика формування професійного самовдосконалення вчителя, базові уявлення про індивідуалізацію професійної підготовки у ЗВО розширюють коло компетенцій майбутнього педагога.

Загальні положення про методи й прийоми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки дозволяють говорити, про те, що цей процес може бути керованим (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2 – Узагальнена таблиця основних методів і прийомів формування готовності до самовдосконалення

<b>Складові самовдосконалення</b>			
<i>1. Самоосвіта</i>			
<b>Методи і прийоми</b>			
«Професійні знахідки»	раціоналізація організації часу	пошук додагкової інформації	«Внутрішнє письмо»
			«Готовий план»
<b>Коротка характеристика</b>			
вивчення професійної літератури, педагогічний та вітчизняний та зарубіжний досвід, відбір актуальних положень, фактів, явищ, які піднімають професіоналізм педагога	чергування праці й відпочинку, важких і легких завдань, дотримання гігієнічних вимог праці	робота зі словниками, довідниками, енциклопедіям и, фаховими збірниками, журналам	структурування нової інформації, зважаючи на образну та слухову пам'ять
			для успішного виконання того чи того творчого завдання встановлюється певна послідовність дій, у результаті майбутній учитель самостійно опанує навчальний матеріал, використовуючи «зразок». Опорний план частково змінюється відповідно до індивідуальних особливостей студента

## Продовження таблиці 4.2

Складові самовдосконалення			
1. Самоосвіта			
Методи і прийоми			
«Кодові переходи»	«Творча майстерня»	самотренування	«Педагогічний калейдоскоп»
Коротка характеристика			
<p>озвучення думки, кодовий перехід з мисленнєвого коду (з коду внутрішнього мовлення) на звуковий код, на код акустичний (фонетичний); кодовий перехід з акустичного коду на код внутрішнього мовлення (на код думання – мисленнєвий код). Перевага усного мовлення в тому, що воно може поєднуватися з так званими невербальними засобами спілкування (жести, міміка, інтонація тощо). Також таке мовлення швидко відбувається, є можливість швидких реакцій, зворотного зв'язку. Недоліками можна назвати різні перешкоди між співрозмовниками, а також моментальність спілкування; кодовий перехід з графічного коду (надрукованого чи написаного тексту) на акустичний і, зазвичай одночасно, – на код мислення.</p>	<p>проект та розробка електронних уроків, формалізованих та неформалізованих методів діагностики, розробка комплекту дидактичного матеріалу з предмету, пакету олімпіадного матеріалу</p>	<p>постановка мети та активне виконання завдань, що ведуть до неї</p>	<p>участь у педагогічних виставках, конкурсах, олімпіадах, науково-практичних конференціях, педагогічних студіях, розробках та апробації навчально-методичних матеріалів, відвідування педагогічних лекторіїв тощо</p>

Продовження таблиці 4.2

Складові самовдосконалення					
I. Самоосвіта					
аналіз та синтез інформації	інтерес	інтерактивні методи	аналогії, паралелі	наочна основа	оперативна оцінка
<b>Коротка характеристика</b>					
структурування інформації на основну та другорядну	вибір цікавої інформації, задоволення пізнавальних потреб	активізують, розбудовують і інтенсифікують способи організації навчального процесу	структурування інформації шляхом виокремлення відомого й невідомого, установлення подібностей та відмінностей	використання наочної форми для фіксації творчого процесу, що служить підґрунтям мисленнєвої діяльності	поступна реєстрація й обговорення успіхів і невдач в процесі виконання творчих робіт передбачає широке залучення до оцінювання безпосередньо студентів

## Продовження таблиці 4.2

<b>Складові самовдосконалення</b>			
<i>2. Саморозвиток</i>			
<b>Методи і прийоми</b>			
самоаналіз	самооцінка	самосвідомість	рефлексія
<b>цілевизначення</b>			
<b>Коротка характеристика</b>			
Усвідомлення професійного зростання, визначення відповідності знань, сформованих умінь, навичок необхідних для професійного самовдосконалення вчителя	усвідомлення власної ідентичності в процесі пізнання себе, самоповага	усвідомлення себе у власних розумових діях і станах, усвідомлення власних потреб, інтересів, цінностей, почуттів, мотивів професійної поведінки; усвідомлення майбутнім учителем себе як особистості, що самовдосконалюється та свого місця в професійній діяльності	аналіз причинно-наслідкових зв'язків, стимул розвитку здатності до професійної самоідентифікації
			формування мети, розгортання в часі та в певному інформаційному просторі на основі індивідуальних особливостей особистості; визначення специфіки професійної діяльності; з'ясування кінцевого результату, якого мають досягти учасники освітнього процесу



Продовження таблиці 4.2

Складові самовдосконалення			
3. Самовиховання		2. Саморозвиток	
Методи і прийоми			
самонавіювання	самоактуалізація	рольові перспективи	самопізнання самопереконавання
Коротка характеристика			
впевненість у правильності вибраного шляху самовдосконалення; навіювання; переконливість; доступність; науковість; перетворення завдання у свідомий обов'язок, внутрішню потребу в самовдосконаленні; сприяє виробленню нових установок	здатність виявляти та аналізувати латентний період виникнення педагогічних бар'єрів, уміння вчасно їх виявляти та запобігати; реалізація власних творчих потенцій, індивідуального професійного шляху	самоорганізація, систематичний пошук і усвідомлення професійних новин, самодисципліна, самообмеження, організація робочого часу, розподіл справ на «головні» та «другорядні»	усвідомлення та інтеріоризація системи цінностей, педагогічних намірів, головних мотивів та провідних мотивацій, визнання власної індивідуальності та значення індивідуальних особливостей для ефективного виконання професійної діяльності
			уміння самопідбадьорювання, переключення уваги, самовизнання необхідності самовдосконалення, пошук причин необхідності виправлення помилок, подолання педагогічних бар'єрів, установка на досягнення успіху

## Продовження таблиці 4.2

<b>Складові самовдосконалення</b>			
<i>3. Самовиховання</i>			
<b>Методи і прийоми</b>			
«Крок за кроком»	«Самопримус»	змагання	самокритика
<b>самозаохочення</b>			
<b>Коротка характеристика</b>			
щоденне планування своєї діяльності на наступний день та аналіз минулого	подолання неорганізованості, дотримання виконання певного плану	забезпечення умов для самовдосконалення особистості, формування умінь і навичок самовдосконалення шляхом здорового суперництва в професійній діяльності; використання таких педагогічних бар'єрів, які студент здатний або подолати, або запобігти їх виникненню	критичне ставлення до власної діяльності, самопокарання за невиконання намічених цілей або за неналежне їх виконання
			самопохвала, самонагорода за успішне виконання намічених цілей, подолання або запобігання педагогічних бар'єрів самовдосконалення

## Продовження таблиці 4.2

Складові самовдосконалення			
3. Самовиховання			
Методи і прийоми			
аутотренінг	самонаказ	самозвіт	самопрезентація
самохарактеристика			
<b>Коротка характеристика</b>			
регуляція функціонального стану організму, зняття нервово-емоційного напруження, мобілізація фізіологічних і пізнавальних процесів на досягнення «акме»	емоційний тиск на самого себе для реалізації запланованої програми з самовдосконалення; допомагає виробити відповідні установки на самовдосконалення	звіт майбутнього вчителя перед собою про процес і результати власної діяльності з самовдосконалення	дає змогу по-новому поглянути на самого себе; надає впевненості у власних силах; викликає позитивне ставлення, прагнення до взаємодії, почуття симпатії
			виявляє сприйняття власних позитивних і негативних якостей; сприяє створенню сприятливого клімату міжособистісних стосунків

Продовження таблиці 4.2

<b>Складові самовдосконалення</b>			
<i>3. Самовиховання</i>			
<b>Методи і прийоми</b>			
самоорганізація	самопідбальорення	самоінструктування	самонагадування
<b>Коротка характеристика</b>			
збір та аналітичне опрацювання інформації про засоби самовдосконалення педагога; прогнозування та оцінка власної навчально-пізнавальної діяльності; уміння виявляти та долати бар'єри самоосвіти та самовиховання; виявлення та розвиток власних індивідуальних особливостей, що сприяють розкриттю потенційних можливостей особистості майбутнього вчителя; своєчасне реагування на зміни суспільно значимої мети; невідкладна ліквідація прогалин у власній навчально-пізнавальній діяльності та орієнтація на активізацію та оптимізацію подальшої професійної поведінки	звернення до себе з метою зміцнення віри у власні сили, впевненості в результативності власних дій з самовдосконалення	складання плану, програми з самовдосконалення, програмування в думці можливих професійних ситуацій та формування уявлень про власні дії під час виникнення педагогічних бар'єрів	заповнення «листа» з відміткою «виконано», «частково виконано» або «потребує виконання», у якому йдеться про наближення або закінчення терміну виконання певних завдань

Кінець таблиці 4.2

<b>Складові самовдосконалення</b>	
<i>3. Самовиховання</i>	
<b>Методи і прийоми</b>	
Самоконтроль	
<b>Коротка характеристика</b>	виявлення відхилень від запланованої програми з самовдосконалення із наступною корекцією власної діяльності; забезпечення інформацією про результативність процесу професійної діяльності, виявлення та подолання утруднень; здатність контролювати емоції та поведінку, приймати оптимальні рішення, створення ситуації самоперевірки

Отже, змістове забезпечення етапів технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення проходить за такими етапами: мотиваційно-аксіологічним, когнітивно-світоглядним, креативно-діяльним, рефлексійно-корегувальним.

*І етап – мотиваційно-аксіологічний.* Результатом цього етапу технології є сформованість мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. Метою першого, мотиваційного, етапу реалізації технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення було формування позитивної мотивації їхньої діяльності, а саме: підвищення рівня інтересу, розвиток спрямованості майбутнього вчителя на розгортання індивідуальності, формування потреби в самовдосконаленні. Досягнення цієї мети передбачало розв'язання низки взаємозумовлених завдань: з одного боку, сприяння запобіганню бар'єрів самоосвіти та самовиховання, що створювало позитивне підґрунтя для подальших успіхів, а з іншого – стимулювання та вмотивування студентів до подолання вказаних бар'єрів, що було певним досягненням та стимулом для подальшої діяльності. У складі такого комплексу вказані особливості однаково впливають на той чи інший психологічний феномен, оскільки психологічні особливості людини зумовлені не однією властивістю нервової системи, а багатьма.

У сфері діяльності, що насичена несподіваними подразниками, представники слабкого типу нервової системи, можуть не впоратися з утрудненнями. Установлено, що стресова ситуація призводить до порушень сенсорної активності, спостерігається пригнічення розумової діяльності, порушення пам'яті. При цьому, вразливість різних осіб не однакова. Показники властивостей нервової системи впливають на процес засвоєння знань, умінь і на те, як студент їх реалізує. Викладач ЗВО має враховувати індивідуальні особливості своїх учнів, оскільки знання природних особливостей та їх прояву в навчальній діяльності дає змогу певною мірою передбачати, у яких саме навчальних ситуаціях, ці прояви виявляться сприятливими для досягнення найкращих результатів, а в яких чинитимуть перешкоди, виявляти негативні функції бар'єру.

*II етап – когнітивно-світоглядний.* На цьому етапі відбувається збагачення змісту педагогічних дисциплін відомостями про процес самовдосконалення як тривекторний процес самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання. Інформацію подавали так, щоб вона органічно входила до змісту навчальних дисциплін. Для цього було вивчено робочі програми з дисциплін педагогічного й професійного циклу та обґрунтовано доцільність використання моделей уведення інформації. Міжпредметну модель було реалізовано шляхом інтеграції лекцій із зазначеної проблеми до їх змісту. Монопредметну модель, що зумовлювала поглиблене вивчення певної інформації на заняттях зі спеціально виділених для навчальних дисциплін, було запроваджено в авторський спецкурс «Професійне самовдосконалення вчителя». Передбачені курсом самостійна робота та індивідуальне науково-дослідне завдання відповідали доповнювальній моделі введення інформації.

Результатом когнітивно-світоглядного етапу технології є сформованість когнітивного компоненту готовності до самовдосконалення, а також реалізація пізнавальної та аналітико-прогностичної функції.

*III етап – креативно-діяльнісний.* Цей етап передбачав систематизацію, поглиблення та практичне використання знань про самовдосконалення як тривекторний процес самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

На семінарських і практичних заняттях акцентували увагу й давали установку на засвоєння інформації про сутність і зміст самовдосконалення вчителя. Висвітлюються резерви індивідуалізації в процесі підготовки майбутнього вчителя. Особливу увагу приділено виявленню індивідуальних особливостей студентів, способам та методам їх врахування в педагогічному процесі. Обґрунтовуються компоненти самовдосконалення: самоосвіта, саморозвиток, самовиховання. Висвітлюються проблеми формування готовності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки. Індивідуалізація процесу навчання розглядається як засіб оптимізації самостійної роботи студентів. Визначено роль педагогічної цілеспрямованості у формуванні в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Приділено увагу проблемі самореалізації вчителя. Залежно від мети й змісту занять використовувались «поняттєва розминка», «робота в трійках», «акваріум», «інтелектуальне лото», обговорювались реферати («Самовдосконалення як тривекторний процес самоосвіти саморозвитку та самовиховання», «Саморозвиток майбутнього вчителя як свідомо активна цілеспрямована діяльність скерована на розвиток власної індивідуальності», «Засоби подолання бар'єрів самоосвіти», «Засоби подолання бар'єрів самовиховання», організували бесіди («Особливості вищої нервової діяльності людини на різних етапи розвитку», «Аналітико-синтетична діяльність і динамічний стереотип»), диспути («Чи потрібно майбутньому вчителю оволодіти вміннями подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання»); проведення круглого столу з питань самовдосконалення (тема: «Проблема самовдосконалення вчителя: самоосвіта, саморозвиток, самовиховання»). Також на цьому етапі реалізували дві умови: створювали індивідуалізоване освітнє середовище; забезпечували запобігання і подолання

бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Результатом креативно-діяльнісного етапу технології є сформованість операційно-діяльнісного компонента готовності до самовдосконалення.

*IV етап – рефлексійно-корегувальний.* Упродовж реалізації цього етапу розвивались якості особистості: рефлексія, самостійність, формувалася здатність здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності із умінь саморозвитку, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Розвиток якостей відбувався паралельно із зазначеними вміннями під час виконання вправ, проведення фрагментів уроків та під час виконання тренінгових вправ. Також цей етап технології передбачав здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання й осмислення зворотного зв'язку від викладача та інших членів групи про успішність своїх дій, формування здатності до цілевизначення, аналізу результатів власної діяльності.

На цьому етапі особливу увагу було сконцентровано на організації педагогічної практики, особливо активної, що давало змогу виявити зазначену готовність. Завдання для різних практик поступово ускладнювались з метою виявлення, запобігання або подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Результатом рефлексійно-корегувального етапу технології є сформованість особистісно-рефлексійного компонента готовності до самовдосконалення. На цьому етапі реалізувалася аналітико-прогностична й регулювальна функції.

Мета як вихідна орієнтація проекрованої науково-методичної системи, немовби замикаючи технологічний цикл, співвідноситься із кінцевими результатами й передбачає моделювання критеріально-рівневої бази сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.



## Висновки до розділу 4

Результатом осмислення й узагальнення теоретичного доробку вчених з досліджуваної проблеми та власного практичного досвіду стала розробка науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Запропоновану науково-методичну систему утворюють взаємопов'язані підсистеми (цільова, концептуально-стратегічна, організаційно-пректувальна, процесуально-технологічна та контрольна-оцінна), сукупність яких забезпечує функціональну цілісність формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

У цільовій підсистемі відображено вимоги до формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, представлено мету науково-методичної системи – сформуванню в майбутніх учителів готовність до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, яка зумовлена вимогами до професійної діяльності вчителя, відображеними в Державних стандартах освіти та особливостями професійного самовдосконалення майбутнього вчителя.

Концептуально-стратегічну підсистему доцільно визначати з позицій компетентнісного, індивідуалізуючого, антропологічного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, системного, синергетичного, ресурсного, підходів та принципів, які є підґрунтям формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (системності, цілеспрямованості, оптимального поєднання всіх форм організації навчального процесу, систематичності, свідомості та активності майбутніх учителів, взаємодії суб'єктів навчального процесу, особистісної значущості самовдосконалення, рефлексії, взаємозалежності саморозвитку та подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання).

Організаційно-проектувальна підсистема відображає зміст структурних компонентів формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний), формування яких має забезпечити запропонована науково-методична система.

Процесуально-технологічну підсистему представлено технологією формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (з етапами: мотиваційно-аксіологічним, когнітивно-світоглядним, креативно-діяльнісним, рефлексійно-корегувальним), навчально-методичним інструментарієм забезпечення процесу такої підготовки в різних видах діяльності студентів, педагогічними умовами, що зумовлюють її ефективність.

Мотиваційно-аксіологічний етап технології спрямовано на формування стійкої професійної спрямованості майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, системи цінностей і мотивів, розвиток стратегічного мислення фахівців, формування дієвої установки на здобуття професійних знань і вмінь.

Метою когнітивно-світоглядного етапу формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є опанування майбутніми фахівцями необхідних знань для здійснення такої діяльності, поглиблення професійного світогляду, зміцнення системи цінностей і переконань, формування стійкої особистісної й фасилітуючої професійної позиції майбутніх учителів.

Креативно-діяльнісний етап націлено на розвиток системи професійних умінь й набуття майбутніми учителями досвіду формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, розвиток здатності до подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання як важливої умови ефективності процесу самовдосконалення в контексті дослідження.

Рефлексійно-корегувальний етап технології орієнтовано на поглиблення, узагальнення й систематизацію, творче застосування знань та вдосконалення професійних умінь, вироблених на попередніх етапах; подальший розвиток стратегічного мислення й формування стійкої рефлексійної позиції майбутніх учителів щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Педагогічними умовами, що забезпечують сформовану готовність майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, визначено: забезпечення самореалізації суб'єктів педагогічного процесу шляхом розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя; створення індивідуалізованого освітнього середовища в процесі професійної підготовки через пошуково-творчий характер аудиторної і позааудиторної діяльності та налагодження атмосфери діалогу, стимулювання студентів до спів- та самоуправління.

## РОЗДІЛ 5

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 5.1 Загальні питання підготовки і проведення педагогічного експерименту

Перевірка ефективності розробленої науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки здійснювалась в процесі проведення педагогічного експерименту, який розглядався як провідний метод дослідження, що дає змогу одержати найбільш вірогідні факти, котрі об'єктивно характеризують можливості вдосконалення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Дослідження проводилося за такими етапами: теоретичний, пошуковий, творчий, формувальний та оцінно-результативний. Охарактеризуємо кожний із них.

Відповідно до мети і завдань дослідження розроблено програму і методику його проведення, що передбачала використання низки теоретичних і емпіричних методів дослідження.

*I етап – теоретичний.* На цьому етапі здійснено теоретичний аналіз проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; розкрито понятійний апарат дослідження; з'ясовано сутність самовдосконалення, схарактеризовано його складові: самоосвіта, саморозвиток та самовиховання; висвітлено проблему індивідуалізації професійної підготовки; проаналізовано стан дослідження проблеми готовності майбутніх учителів до самовдосконалення.

Важливе значення в обґрунтуванні теоретичних засад досліджуваної

проблеми належало визначенню самовдосконалення як тривекторного процесу самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, виокремленню педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

*II етап – пошуковий.* На цьому етапі досліджувався стан готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки проводився пілотний експеримент. Зокрема, вивчалися питання розуміння студентами сутності поняття «самовдосконалення», «самоосвіта», «саморозвиток», «самовиховання», «індивідуалізація», «педагогічний бар'єр», «бар'єр самоосвіти», «бар'єр самовиховання», особливості самовдосконалення майбутнього фахівця в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Установлювались зв'язки та залежності між знаннями майбутніх учителів про особливості їхнього самовдосконалення і сформованістю в них інтересу до означеної проблеми в процесі індивідуалізації професійної підготовки. На пошуковому етапі вивчалися утруднення, які виникають у випускників педагогічних ЗВО. У процесі аналізу теоретичного та практичного стану досліджуваної проблеми сформульовано мету, завдання і гіпотезу дослідження.

На *III етапі (творчому)* розроблено науково-методичну систему формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, її схематичне зображення, спроектовано функції таких підсистем цільової, концептуально-стратегічної, організаційно-проектувальної, процесуально-технологічної, контрольної, оцінної, окреслено їх змістове наповнення, визначено взаємозв'язки між ними.

*IV етап (формувальний)* передбачав *формувальний експеримент*, тобто здійснювалася експериментальна перевірка гіпотези дослідження, концептуальних засад науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Гіпотезу дослідження було перевірено шляхом проведення педагогічного

експерименту (2010–2017 роки) на базі Бердянського державного педагогічного університету та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Дніпровського національного університету імені О. Гончара, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. У педагогічному експерименті брало участь 785 осіб, 243 з яких увійшло до контрольної групи (КГ) та 542 – до експериментальної (ЕГ).

Експериментальним дослідженням були охоплені студенти спеціальності 6.010201 – Фізичне виховання, 6.010203 – Здоров'я людини, 6.020303 – Філологія, 6.010102 – Початкова освіта, 6.040102 – Біологія. Використовувалися розроблені нами форми, методи і прийоми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Розкрито змістове та організаційно-методичне забезпечення формувального експерименту.

*V етап – оцінно-результативний.* На цьому етапі виявлялася динаміка готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, узагальнювалися результати експериментального дослідження, формулювалися висновки.

Розроблено навчально-методичний ресурс для впровадження його в практику професійної підготовки майбутніх учителів в освітньому просторі країни.

У контрольних групах підготовка майбутніх учителів відбувалася за діючою системою навчання відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик зазначених спеціальностей та освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів.

Діагностичний інструментарій був сталим і не змінювався впродовж усієї експериментальної роботи.

Таким чином, запропонована нами структура проведення експериментальної роботи щодо формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки сприяла послідовності його проведення від теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та її вивчення в практиці формування в майбутніх учителів зазначеної готовності, апробації та визначення її результативності, а також впровадження в систему підготовки (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1 – Програма процесу формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки

<b>Етапи роботи, їх тривалість</b>	
<i>Пошуковий (2012–2013 рр.)</i>	<i>Теоретичний (2010–2012 рр.)</i>
<b>Мета етапу</b>	
Проаналізувати стан готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки та визначити проблемні питання, що потребують вирішення та наукового обґрунтування.	Здійснити теоретичний аналіз стану досліджуваної проблеми, уточнити основні поняття проблеми дослідження.
<b>Джерела дослідження</b>	
Психолого-педагогічні наукові джерела з досліджуваної проблеми, матеріали науково-практичних конференцій з проблем підготовки майбутніх учителів у педагогічних ЗВО; законодавчі документи; нормативна література з предметів професійно-педагогічної підготовки; педагогічна практика.	Наукова література з філософії освіти, історії розвитку вітчизняного та зарубіжного педагогічного мислення, психології.
<b>Методи дослідження</b>	
Аналітико-синтетичний, анкетування, педагогічне спостереження, порівняння, тестування, інтерв'ю, бесіда, опитування, аналіз власної діяльності, констатувальний експеримент.	Аналіз основних понять, синтез інформації, порівняння, узагальнення.

## Продовження таблиці 5.1

<b>Етапи роботи, їх тривалість</b>	
<i>Формувальний</i> (2014–2016)	<i>Творчий</i> (2013–2014 рр.)
<b>Мега етапу</b>	
Експериментально перевірити ефективність розробленої науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.	Розробити і теоретично обґрунтувати науково-методичну систему формування в майбутніх учителів готовності до
<b>Джерела дослідження</b>	
Навчально-методичне забезпечення формувального експерименту (матеріали лекційних, практичних, семінарських, самостійних занять, індивідуально-дослідних завдань). Матеріали навчальних посібників «Професійне самовдосконалення вчителя», «Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення», «Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики» тощо.	Збірники наукових статей, навчально-методичні посібники, монографії, матеріали дисертацій, інтернет-ресурси тощо.
<b>Методи дослідження</b>	
вивчення продуктів діяльності з метою виявлення рівнів сформованості готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; ранжування якостей особистості майбутнього вчителя; методи самооцінювання показників сформованості готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; педагогічний експеримент щодо виявлення ефективності системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; спостереження за роботою учасників освітнього процесу; моделювання.	Моделювання системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, прогнозування, теоретичний аналіз, узагальнення.



Кінець таблиці 5.1

<b>Етапи роботи, їх тривалість</b>	<i>Оцінно-результативний (2016–2017)</i>	<b>Мета етапу</b>	Здійснити статистичний аналіз досліджуваної проблеми	<b>Джерела дослідження</b>	Тест-питальник мотивації досягнення (А. Мехраб'ян), методика «Вивчення професійної спрямованості особистості» (Є. Рогов), самоактуалізації особистості (А. Лазукіна в адаптації Н. Каліної) та проєктивна методика «Методика оцінки здатності до самовдосконалення», які діагностували сформованість мотивації	<b>Методи дослідження</b>	Статистичні методи
------------------------------------	--	-------------------	--	----------------------------	--	---------------------------	--------------------

Слід зазначити, що викладачі, які працюють з майбутніми учителями, усвідомлюючи важливість досліджуваної проблеми, разом із фахівцями психолого-педагогічної сфери брали активну участь в обговоренні питань із проблемного поля, виявляли зацікавленість в отриманні нових знань, пов'язаних з проблемою формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Педагоги і психологи дійшли однієї думки, що сучасна підготовка майбутніх учителів потребує висвітлення проблеми формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що відповідає провідним світовим і вітчизняним тенденціям та вимогам до професійної компетентності фахівця педагогічного профілю з огляду на його місію в суспільстві.

Як засвідчили результати пілотного педагогічного експерименту, до найбільш оптимальних напрямів такої підготовки респонденти відносять: модифікацію змісту програм навчальних дисциплін та введення тем, пов'язаних із проблемою формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (73,5 %

викладачів і 51,4 % студентів та фахівців-практиків); проведення спецкурсів та спецсеминарів (відповідно 52,7% і 42,5%); залучення студентів до цілеспрямованої діяльності в процесі індивідуалізації професійної підготовки (51,3% і 33,7%); спеціальну організацію науково-дослідної роботи (52,4% і 36,8%); постановку цільових завдань під час проходження педагогічної практики (54,9% і 51,4%); самоосвіту (48,5% і 24,8%).

Отже, результати проведеного пілотного дослідження дають підстави стверджувати, що майбутні учителі мають несформовану готовність до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки та не мають відповідних умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності: гностичні, проектувальні, конструктивні, інтелектуальні, комунікативні, уміння перцепції та уміння керувати емоціями.

У цілому, по-перше, результати анкетування вказують, як на недостатність знань майбутніх учителів, так і технологічних і методичних умінь для діяльності в контексті формування їхньої готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Саме недостатня обізнаність щодо проблеми формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є найбільш вагомим чинником їхньої недостатньої активності в означеному напрямі.

По-друге, нині переважає стихійний характер формування в майбутніх учителів знань, умінь і навичок, необхідних для формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що здійснюється переважно за ініціативою окремих викладачів. Значною мірою це зумовлюється тим, що в процесі організації занять з фахових дисциплін не ставиться відповідна мета через недостатнє використання ідеї формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, хоча й викладачі ЗВО визнають, що будь-які види роботи, що спрямовані на

самовдосконалення, якими опановують майбутні вчителі, у цілому сприяють позитивному розвитку особистості.

По-третє, вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки вимагає оволодіння майбутніми вчителями знаннями в означеному контексті, оскільки після закінчення вишу вони виявляють поверхові знання щодо сутності ключових понять, що пов'язані з «самовдосконаленням», мають обмежені уявлення про шляхи його забезпечення засобами професійної діяльності. При цьому майже всі викладачі ЗВО (96,2 % із 53 опитаних осіб) усвідомлюють важливість вирішення досліджуваної проблеми, проте недостатньо поінформовані щодо її сутності, тож не повною мірою готові до здійснення відповідної підготовки майбутніх учителів. За отриманими в процесі дослідження даними, лише 22 % викладачів ЗВО діють в означеному напрямі на основі власної ініціативи, що дає підстави для висновку щодо необхідності формування професійної компетентності професорсько-викладацького складу ЗВО, і особливо профільних кафедр, в означеному напрямі.

Для перевірки ефективності теоретично обґрунтованої науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки було уточнено відповідні компоненти, критерії, показники й рівні зазначеної готовності.

Одним з важливих завдань *констатувального етапу педагогічного експерименту* було добір та використання комплексу діагностичних процедур та методик для з'ясування вхідного рівня сформованості готовності студентів – майбутніх учителів експериментальної і контрольної груп до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки за визначеними критеріями і показниками. Розглянемо детальніше результати проведеного оцінювання.

Визначення рівня готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки *за мотиваційним критерієм* передбачало виявлення: рівня сформованості зацікавленості майбутніх учителів щодо самовдосконалення; потреби в самовдосконаленні; характеру ціннісного ставлення студентів до самовдосконалення, а також сформованість в майбутніх учителів системи цінностей самовдосконалення; спрямованість майбутніх учителів на розвиток своєї індивідуальності.

Для діагностування наявного рівня сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки нами було розроблено анкету (див. Додаток А), яка надала можливість з'ясувати ступінь усвідомлення майбутніми вчителями значущості ролі самовдосконалення в професії вчителя в цілому; розуміння майбутніми учителями власної місії в забезпеченні цих процесів; ступінь сформованості мотивації та інтересу до професійної діяльності з самовдосконалення, особистісної спрямованості на ефективне здійснення такої діяльності. Аналіз результатів проведеного діагностування дає підстави для висновку про переважання середнього і низького рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки на констатувальному етапі педагогічного експерименту (див. табл. 5.2, 5.3, 5.4 та 5.5).

На даному етапі дослідження застосовувався «Тест-питальник мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехраб'ян, модифікація Магомет-Емінова)» (Додаток Б), використано багатофакторний питальник Кеттела [170, с. 53–63]. Крім того використовувались такі методи дослідження як педагогічне спостереження за навчальною діяльністю майбутніх учителів, бесіди, експертне оцінювання, де в ролі експертів виступали досвідчені викладачі.

Таблиця 5.2 – Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості в майбутніх учителів мотиваційно-ціннісного компонента готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (за мотиваційним критерієм)

Критерій	Показники та рівні сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки	ЕГ (542 особи)		КГ (243 особи)	
		%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	4	5	6	7
Мотиваційний	<i>1. Зацікавленість щодо самовдосконалення:</i> • високий (активність у навчанні, заняття самоосвітою, саморозвитком та самовихованням);	2,0	11	2,5	6
	• середній (діяльність вимагає зовнішньої ініціації, носить епізодичний, ситуативний характер, обмежений діапазон пізнавальних інтересів, іноді усвідомлюють наявність труднощів під час самовдосконалення);	31,9	173	32,1	78
	• низький (низька активність, відсутність самоосвіти, труднощі в навчанні гальмують процеси самовиховання, відсутність усвідомлення цілей і переконань задля самовдосконалення).	66,1	358	65,4	159
	<i>2. Потреба в самовдосконаленні:</i> • високий (чітка установка на досягнення вершин майстерності, успіхів у майбутній професійній діяльності в гармонійному поєднанні з формуванням готовності до самовдосконалення);	4,4	24	4,1	10
	• середній (часткова зацікавленість у професійному зростанні, відсутність особистої зацікавленості у формуванні	39,1	212	33,3	81

Продовження таблиці 5.2

Мотиваційний	готовності до самовдосконалення, небажання виявляти та долати бар'єри самоосвіти та самовиховання, пасивне виконання нормативних вимог викладача);				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (не цікавиться питаннями власного самовдосконалення, навчальні вимоги виконує в мінімізованому обсязі, не проявляє активності до виявлення та подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання).</li> </ul>	56,5	306	62,6	152
	<p><i>3. Ціннісне ставлення до самовдосконалення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• високий (активне усвідомлення того, що самовдосконалення є їх професійною та життєвою цінністю, значуща продуктивність під час самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, відповідальне та творче ставлення до майбутньої професії та готовності до самовдосконалення, усвідомлення значущості зазначеної готовності);</li> </ul>	4,1	22	4,5	11
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (позитивне, але здебільшого ситуативне ставлення до майбутньої професії та готовності до самовдосконалення; часткове усвідомлення цінності зазначеної готовності);</li> </ul>	35,2	191	34,2	83
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (байдуже ставлення до педагогічної професії, відсутність активності та зацікавленості готовністю до самовдосконалення, неусвідомлення значущості зазначеної готовності).</li> </ul>	60,7	329	61,3	149

Кінець таблиці 5.2

Мотиваційний	4. <i>Спрямованість майбутніх учителів на розвиток своєї індивідуальності:</i> • високий (урахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу, розвиток особливого, самобутнього; формування індивідуального стилю учителя);	1,7	9	2,1	5
	• середній (часткове врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу; педагог відрізняється меншою винахідливістю у варіюванні методів навчання; несистематичність або відсутність пошуку засобів для утвердження власної індивідуальності);	27,9	151	28	68
	• низький (мінімізоване виконання навчальних вимог, ігнорування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу).	70,4	382	69,9	170

Відповідна діагностика відбувалась за допомогою використання таких методів дослідження: тестування, бесіди, експертне оцінювання, аналізу усних і письмових робіт майбутніх учителів [111; 298; 376; 384; 496; 499; 500].

На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що тільки 2% майбутніх учителів мають високий рівень зацікавленості до самовдосконалення. Такий самий відсоток майбутніх учителів мають сформовану потребу в самовдосконаленні в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Дещо вищим виявився показник ціннісного ставлення до формування готовності до самовдосконалення: високий рівень спостерігався в 3% опитаних. Викликав занепокоєння й той момент, що майбутні вчителі майже повністю ігнорують індивідуальні особливості учасників педагогічного процесу.

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо

сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до самовдосконалення відображено в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3 – Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості в майбутніх учителів когнітивного компонента готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (за змістовим критерієм)

Критерій	Показники та рівні сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки	ЕГ (542 особи)		КГ (243 особи)	
		%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	4	5	6	7
Змістовий	<p><i>1. Рівень сформованості засвоєння системи методологічних, теоретичних і технологічно-методичних знань, необхідних для самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>високий (усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків; розвиток світоглядної позиції людини; висновки та узагальнення глибокі й оригінальні, свідчать про високий рівень теоретичного мислення, що дає змогу використовувати знання для подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання);</li> </ul>	2,2	12	2,5	6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>середній (причинно-наслідкові зв'язки встановлюються не чітко; висновки та узагальнення в повному обсязі не відтворюють зміст роботи);</li> </ul>	31,0	168	33,3	81
	<ul style="list-style-type: none"> <li>низький (причинно-наслідкові зв'язки не встановлюються; висновки та узагальнення відсутні)</li> </ul>	66,8	362	64,2	156



Кінець таблиці 5.3

Змістовий	2. Дієвість знань: • високий (творчий характер використання знань, набутих у стандартних та нестандартних ситуаціях з метою самовдосконалення, подолання бар'єрів, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання);	2,0	11	2,1	5
	• середній (реконструктивний характер застосування набутих знань);	33,4	181	36,6	89
	• низький (репродуктивний характер застосування знань, набутих лише в стандартних ситуаціях).	64,6	350	61,3	149

Аналіз результатів дослідження, наведених у вище представленій таблиці 5.3 засвідчив, що тільки в незначній частині майбутніх учителів (2,5%) стан сформованості засвоєння системи методологічних, теоретичних і технологічно-методичних знань, необхідних для самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки відповідав високому рівню, тоді як у більшості досліджуваних (65%) зазначений показник знаходився на низькому рівні та на високому (35%). Такий же стан речей спостерігається і при визначенні показника дієвості знань.

Аналіз досліджень за І. Лернером та А. Кузнецовим [243; 460] повнота знань визначається шляхом обчислювання відношення суми правильних відповідей на запитання репродуктивного рівня до загальної кількості питань репродуктивного рівня. При цьому кожна правильна, повна, наближена до еталонної, відповідь оцінювалась 1 балом; неповна, наближена до правильної відповідь – 0,5 бали; неправильна відповідь, або її відсутність – нулем. Максимальна кількість балів становить 15. Значення  $K = 0,8-1,0$  (за якого майбутній учитель набрав 12–15 балів) свідчить про високий рівень повноти знань,  $K = 0,61-0,79$  (9–11 балів) – середній,  $K = 0-0,60$  (менше 9 балів) – низький.

Оцінювання характеру засвоєння системи знань проводилось із застосуванням відповідних методик Г. Васьківської [60], М. Грабаря [91], М. Касьянкової [175], І. Романюк [370], адаптованих до завдань нашого дослідження. Було виокремлено інформаційно-змістовні елементи тексту (ІЗЕТ), що розглядаються як об'єктивні критерії навчальної інформації, та здійснено їх розподіл на три групи за рівнями засвоєння: репродуктивний – уміння відтворювати знання, конструктивний – уміння застосувати означені знання на практиці (евристична продуктивна дія), творчий – уміння переносити знання на нові об'єкти, творчо застосовувати їх у змінюваних ситуаціях, створювати зміст і форму для досягнення мети діяльності, вирішувати творчі завдання (продуктивна творча дія).

Визначення характеру засвоєння знань обчислювалось за формулою для виявлення індивідуального коефіцієнта рівня знань майбутнього вчителя:

$$K = \frac{n}{N} \quad (4.1)$$

де  $n$  – кількість правильно виконаних студентом ІЗЕТ,

$N$  – загальна кількість ІЗЕТ у роботі.

При цьому кількість значущих інформаційно-змістових елементів тексту в них (30 ІЗЕТ) відповідали різному характеру засвоєння знань: значення коефіцієнта  $K = 0 - 0,60$  (до 18 правильно виконаних ІЗЕТ) свідчило про репродуктивний характер засвоєння знань,  $K = 0,61 - 0,79$  (19–24 правильно виконаних ІЗЕТ) – реконструктивний,  $K = 0,80 - 1,0$  (25–30 правильно виконаних) – творчий.

Результати обчислень повноти і характеру засвоєння знань майбутніх учителів експериментальних і контрольної груп наведено в таблиці 5.3.

Визначення рівня сформованості системи методологічних, теоретичних і технологічно-методичних знань, необхідних для самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки здійснювалось на

основі експертного оцінювання (див. додаток В) у процесі підготовки майбутніх учителів.

Ураховуючи науковий доробок В. Беспалька, В. Лозової [39; 306] та інших учених, виходили з того, що *високий рівень сформованості означених умінь* відзначається неординарним творчим підходом до досягнення мети діяльності, самостійним визначенням суперечностей, баченням різних шляхів розв'язання проблеми, здатністю вибрати найкращий з них під час вирішенні конкретних завдань, здатністю передбачати результати, оригінальним вирішенням завдання, переконливістю викладу, здатністю здійснювати непрямий вплив на аудиторію, стимулювати до здійснення власного обґрунтованого вибору, наявністю прикладів, самостійних висновків і узагальнень, котрі забезпечують високу ефективність педагогічної діяльності. *Середній рівень* характеризується самостійним зацікавленим вирішенням педагогічного завдання, баченням проблеми й окремих шляхів її вирішення, проявом оригінального підходу за евристикою, недостатньою переконливістю викладу матеріалу, дотриманням запропонованого викладачем алгоритму виконання завдання. *Низький рівень* характеризується формальним вирішенням завдань професійної діяльності, діями за алгоритмом, відсутністю оригінальної ідеї, що не забезпечує ефективність педагогічної діяльності.

Відповідно до теорії вимірювання С. Стівенса [427], що передбачає використання дихометричної номінативної шкали, креативний рівень сформованості вміння оцінювався 2 балами, евристичний – 1 балом, виконавчий – нулем. За шкалою вимірювання відповідно до кількості виокремлених для експертного оцінювання ознак (14), 0–8 бали свідчили про низький рівень сформованості системи професійних вмінь, 9–18 балів – про середній, 19–28 балів відповідали високому рівню сформованості вмінь майбутніх учителів. Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до самовдосконалення відображено в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4 – Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості в майбутніх учителів операційно-діяльнісного компонента готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (за процесуальним критерієм)

Критерій	Показники та рівні сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки	ЕГ (542 особи)		КГ (243 особи)	
		%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	4	5	6	7
Процесуальний	<i>1. Гностичні вміння:</i> • високий (аналіз й оцінка власної пізнавальної діяльності, конкретизація цілей самовдосконалення, творча оцінка нової інформації, використовувати нові інформаційні технології, побудова індивідуального освітнього маршруту);	–	–	–	–
	• середній (аналіз й оцінка власної пізнавальної діяльності переважно здійснюється відповідно до поставлених цілей, нова інформація сприймається без критичного перегляду, утруднення під час побудови індивідуального освітнього маршруту);	32,1	174	32,5	79
	• низький (аналіз й оцінка власної пізнавальної діяльності здебільшого не здійснюється, нова інформація сприймається як догма, безальтернативно, значні труднощі під час побудови індивідуального освітнього маршруту).	67,9	368	67,5	164

Продовження таблиці 5.4

Процесуальний	2. <i>Проектувальні вміння:</i> • високий (моделювання програми самовдосконалення, постановка цілі, знаходження шляхів реалізації поставлених завдань, уявлення майбутнього результату подумки);	—	—	—	—
	• середній (складання програми самовдосконалення викликає утруднення, переважно робота за зразком, пошук шляхів реалізації поставлених завдань непослідовний, загальні уявлення про майбутній результат);	38,4	208	35,4	86
	• низький (значні утруднення під час складання програми самовдосконалення, фрагментарні уявлення про цілевизначення).	61,6	334	64,6	157
	3. <i>Конструктивні уміння:</i> • високий (вибір доцільних форм і видів діяльності з самовдосконалення);	2,4	13	2,1	5
	• середній (переважно раціональний вибір форм і видів діяльності з самовдосконалення);	37,1	201	35,8	87
	• низький (недоцільність використання форм і видів діяльності з самовдосконалення).	60,5	328	62,1	151
	4. <i>Інтелектуальні уміння:</i> • високий (цілісний аналіз і узагальнення інформації про самовдосконалення як тривекторний процес);	1,7	9	1,7	4
	• середній (спроби аналізу й узагальнення інформації про самовдосконалення);	29,2	158	30,9	75
	• низький (відсутність аналізу й узагальнення інформації про самовдосконалення як тривекторний процес)	69,1	375	67,4	164

Кінець таблиці 5.4

Процесуальний	самоосвіти, саморозвитку та самовиховання).				
	<i>5. Комунікативні уміння:</i> • високий (доцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування для самовдосконалення);	2,8	15	2,9	7
	• середній (переважно раціональний вибір вербальних і невербальних засобів спілкування);	38,8	210	39,9	97
	• низький (недоцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування);	58,4	317	57,2	139
	<i>6. Уміння перцепції:</i> • високий (врахування в процесі самовдосконалення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу);	1,5	8	1,7	4
	• середній (часткове врахування в процесі самовдосконалення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу);	40,2	218	40,3	98
	• низький (відчуває значні труднощі в диференціації індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу).	58,3	316	58,0	141
	<i>7. Уміння керувати емоціями:</i> • високий (емоційна врівноваженість під час виникнення бар'єрів самоосвіти та самовиховання);	3,3	18	3,3	8
	• середній (емоційна нестабільність під час самовдосконалення);	37,1	201	39,5	96
	• низький (нездатність контролювати вияв негативних або несхвалюваних емоційних реакцій під час виникнення бар'єрів самоосвіти).	59,6	323	57,2	139

Аналіз наведених у таблиці 5.4 даних засвідчив, що стан сформованості гностичних та проектувальних умінь відповідав низькому рівню (майже 67,9% та 61,6% відповідно), конструктивних та інтелектуальних умінь також відповідав низькому рівню (60,5% та 69,1% відповідно). Кращими виглядають показники сформованості комунікативних умінь та вмінь перцепції (відповідали високому рівню: 2,8% і 1,5% відповідно та середньому рівню – 38,8% і 40,2% відповідно). Уміння керувати емоціями на високому рівні в майже 3,3% опитаних, також стан сформованості вищевказаних умінь відповідав середньому рівню 37,1%, тоді як 59,6% виявили нездатність контролювати вияв негативних або несхвалюваних емоційних реакцій під час виникнення бар'єрів самоосвіти та самовиховання (низький рівень).

Характер прагнення до професійного вдосконалення на основі особистісно-рефлексійної діяльності (див. табл. 5.5) вимірювали за допомогою методик діагностування здатності майбутнього фахівця до самовдосконалення (за М. Лукашевичем) й адаптованої до умов експерименту методики виявлення рівня рефлексивності А. Карпова (див. додаток Д).

Узагальнені констатувальні дані експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки за особистісно-оцінним критерієм відображено в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5 – Результати констатувального етапу педагогічного експерименту перевірки щодо сформованості в майбутніх учителів особистісно-рефлексійного компонента готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (за особистісно-оцінним критерієм)

Критерій	Показники та рівні сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки	ЕГ (542 особи)		КГ (243 особи)	
		%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	4	5	6	7

## Продовження таблиці 5.5

Особистісно-оцінний	<p><i>1. Самостійність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>високий (уміння самостійно формулювати цілі та ставити нові педагогічні завдання, творчо підходити до вирішення нагальних потреб);</li> </ul>	1,3	7	1,2	3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>середній (уміння формулювати цілі під контролем наставника, шаблонний підхід до вирішення нагальних потреб);</li> </ul>	42,4	230	40,3	98
	<ul style="list-style-type: none"> <li>низький (формулювання цілей фрагментарне, власні шляхи виконання педагогічних завдань не пропонуються).</li> </ul>	56,3	305	58,5	142
	<p><i>2. Здатність здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності щодо самовдосконалення особистісно-професійних якостей:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>високий (усвідомлено здійснює самоаналіз і корекцію власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, адекватна самооцінка щодо подолання зазначених бар'єрів);</li> </ul>	—	—	—	—
	<ul style="list-style-type: none"> <li>середній (недостатній самоаналіз і корекція власної діяльності щодо подолання зазначених бар'єрів, самооцінка власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання не завжди відповідає реальності);</li> </ul>	32,9	178	32,9	80
	<ul style="list-style-type: none"> <li>низький (відсутній самоаналіз і корекція власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, занижена або завищена самооцінка власної діяльності, що підлягає коригуванню).</li> </ul>	67,1	364	67,1	163



Аналіз наведених у таблиці 5.5 даних засвідчив, що стан сформованості самостійності та здатності здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності з самовдосконалення відповідав переважно низькому рівню (56,3% та 67,1% відповідно), за середнім рівнем результати були нижчими (42,4% та 32,9%). Більшість респондентів фрагментарно формулювали цілі, не пропонували власних шляхів виконання педагогічних завдань, не здійснювали самоаналіз і корекцію власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

За результатами проведеної роботи були встановлені рівні сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки як інтегрованого утворення, у якому кожний із компонентів є рівноцінним за своєю значущістю. Для визначення рівня сформованості готовності в майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки було, за визначеними показниками, використано формулу:

$$K_k = \frac{\sum_{i=1}^n n_i}{m \cdot n}, \quad (4.2)$$

де:  $n_i$  – бал  $i$ -го показника,

$m$  – кількість показників,

$n$  – максимальний бал  $i$ -го показника.

Високий рівень показника оцінювався 5 балами, середній – 4, низький – 3. Узагальнений результат було визначено за методикою А. Киверялга [179], відповідно до якої середній рівень вимірюваної якості визначається 25-відсотковим відхиленням оцінки від середнього за діапазоном оцінок бала. У зв'язку з цим оцінка з інтервалу  $R_{\min}$  (27 балів) до 0,25 ( $R_{\max}$  (45 балів) –  $R_{\min}$ ) свідчить про низький рівень готовності, високий рівень засвідчують оцінки, що перевищують 75 % max можливих. Із використанням означеної методики рівні готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки визначались такими інтервалами: високий рівень – від

41 до 45 (50–55) балів; середній рівень – від 33 до 40 (39–49) балів; низький рівень – від 27 до 32 (33–38) балів.

Відповідно значення коефіцієнтів компетентності  $K_k$  в інтервалі 0,91–1,0 визначає високий рівень готовності; при  $0,72 \leq K_k \leq 0,90$  – середній рівень; при  $0,60 \leq K_k \leq 0,71$  – низький рівень.

За результатами обчислень було встановлено, що рівні сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є подібними в експериментальних і контрольній групах, що дає нам право проводити формувальний етап педагогічного експерименту.

Наступним етапом педагогічного експерименту був формувальний етап, на якому в навчальний процес впроваджувалась науково-методична система формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Експериментальне дослідження проводилося як безпосередньо самим дисертантом в процесі проведення лекцій, семінарських і практичних занять, упровадження спецкурсу (Додатки Ж, З) для студентів і семінару для викладачів, у процесі організації практичної, волонтерської, науково-дослідницької діяльності студентів, так і іншими викладачами за програмами, збагаченими проблематикою, яка сприяла формуванню готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Аналіз результатів експериментальної роботи відбувався із застосуванням комплексу діагностичних методик, єдиних для експериментальних і контрольної груп, що дало можливість достовірно простежити динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

## **5.2 Реалізація розробленої науково-методичної системи формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки**

Формувальний етап педагогічного експерименту відбувався відповідно до розробленої нами науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Цей етап ми проводили на таких дисциплінах як «Педагогіка», «Загальні основи педагогіки», «Історія педагогіки», «Теорія та методика виховання», «Методика виховної роботи», «Педагогічна майстерність», «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Вступ до спеціальності», «Анатомія людини», «Вікова фізіологія та валеологія», «Фізіологія (ВНД та вікова)», «Анатомія та фізіологія дитини з основами генетики», «Основи анатомії та фізіології нервової системи», «Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення», «Фізіологія вищої нервової діяльності». Метою формувального етапу педагогічного експерименту було впровадження науково-методичної системи формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, перевірка ефективності її функціонування, реалізація якої не порушувала логіки навчально-виховного процесу і органічно в нього вливалася.

Запропонована науково-методична система характеризується такими сутнісними ознаками: ґрунтується на визначеній методологічній позиції щодо сутності готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення; спирається на низку обґрунтованих загальнодидактичних і специфічних принципів; залежить від умов; реалізується через низку завдань, спрямованих на формування структурних і вдосконалення функціональних компонентів означеної готовності; досягається за допомогою реалізації етапів технології; орієнтується на обґрунтовані критерії та показники; забезпечує результат, а саме – сформовану в майбутнього вчителя готовність до самовдосконалення в процесі

індивідуалізації професійної підготовки [492].

Формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки здійснювалося як система в процесі засвоєння майбутніми вчителями дисциплін загальногуманітарного, психолого-педагогічного та спеціального блоків інформацією про особливості самовдосконалення майбутнього вчителя, вимоги до професійної діяльності вчителя, індивідуалізацію, педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання, під час науково-дослідної та самостійної роботи, різних видів педагогічних практик, в умовах створення індивідуалізованого освітнього середовища, що сприяло позитивній мотивації діяльності майбутнього вчителя з самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Усі складники науково-методичної системи формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки перебували у взаємозв'язку на всіх етапах технології формування зазначеної готовності: мотиваційно-аксіологічному, когнітивно-світоглядному, креативно-діяльнісному, рефлексійно-корегувальному.

Зміст *мотиваційно-аксіологічного* етапу технології був спрямований на вирішення таких завдань: висвітлення самовдосконалення як тривекторного процесу самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, ознайомлення викладачів із сутністю, функціями, типологією педагогічних бар'єрів самоосвіти самовиховання, причинами їх виникнення, методами запобігання та подолання.

Слід підкреслити, що на наше глибоке переконання, уже на першому етапі технології важливо не лише показати студентам значущість їхнього самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, а одразу ж стимулювати майбутніх учителів до дій, оскільки, як відомо, будь-які наміри чи мотиви, котрі не підкріплені конкретними діями, швидко зникають. Отже, із самого початку експериментальної роботи прагнули до формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Із цією метою використовували можливості всіх навчальних дисциплін, стимулюючи майбутніх учителів до свідомого опанування:

- технологіями здійснення різних видів професійної діяльності (навчально-виховної, просвітницької, інформаційної);
- технологіями роботи з учнями;
- методами переконання, формування свідомості, досвіду поведінки, стимулювання до діяльності (з власного саморозвитку й соціально-значущої діяльності, творчості з метою формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки);
- методами та методиками розвитку суб'єктності особистості – її становлення як відповідального суб'єкта життєдіяльності;
- способами розвитку особистісно- і соціально значущих якостей, мотивування і стимулювання до дій, вчинків, цілеспрямованого впливу на переконання, мислення, почуття майбутніх учителів;
- прийомами активізації духовного, творчого, діяльнісного, суб'єктного потенціалу майбутнього вчителя в цілому та окремим її суб'єктом.

На *мотиваційно-аксіологічний* етапі викладачам було запропоновано збагатені за змістом проблематикою програми професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, на які вказувалося в підрозділі 4.3.

Програмою семінару було передбачено проведення таких міні-лекцій: «Педагогічний бар'єр як феномен професійної підготовки вчителя», «Самоосвіта як компонент самовдосконалення вчителя», «Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя», «Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя», «Індивідуалізація професійної підготовки вчителя», «Індивідуальність учителя та професійна діяльність», «Педагогічні бар'єри в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення», «Проблеми подолання педагогічних бар'єрів самовдосконалення» тощо, вони розкривали теоретичні аспекти означеної проблеми. По завершенні кожної з лекцій відбувалося обговорення їх змісту та

пропонувалися домашні завдання, тісно пов'язані зі змістом міні-лекції, і, таким чином, спрямовані на закріплення отриманих знань та на відпрацювання необхідних умінь, наприклад, спрогнозувати появу певного педагогічного бар'єру самоосвіти, бар'єру самовиховання під час вивчення конкретної теми і запропонувати прийоми його запобігання та подолання.

Програмою семінару в межах мотиваційного етапу також було передбачено семінар-практикум. Так, один з них, – «Проблема самовдосконалення вчителя: самоосвіта, саморозвиток, самовиховання» передбачав обговорення проблеми самовдосконалення вчителя, виявлення складових процесу самовдосконалення та методів самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

Такий семінар, – «Педагогічні бар'єри самоосвіти та самовиховання в процесі самовдосконалення вчителя» – передбачав обговорення типології педагогічних бар'єрів як студентів, так і майбутніх учителів, але основну увагу було сконцентровано на проблемі виявлення цих бар'єрів та методів їх подолання.

На початку вивчення кожного курсу спільно з майбутніми вчителями визначали можливості навчальної дисципліни щодо формування їхньої готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Наприкінці вивчення курсу здійснювали модерацію, що передбачала поєднання таких методів і прийомів навчання як аналіз, синтез, систематизація, класифікація, узагальнення, «мозковий штурм», презентація тощо й давало змогу узагальнити найважливіші теоретико-методичні аспекти дисципліни, визначити її можливості для формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки [482; 483; 495; 514; 515; 528; 529; 530; 531].

Реалізація мотиваційно-ціннісного етапу технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки передбачала використання можливостей:

- а) дисциплін загальногуманітарного та психолого-педагогічного циклів;
- б) науково-дослідної та самостійної роботи;
- в) різних видів педагогічних практик.

Педагогічна практика (III курс) в основному мала спостережувальний характер, її зміст був спрямований на ознайомлення студентів із особливостями педагогічної діяльності, особливостями самовдосконалення майбутнього вчителя, індивідуалізації професійної підготовки, виявлення бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

У межах мотиваційно-аксіологічного етапу було розроблено семінар для викладачів «Самовдосконалення майбутнього вчителя як тривекторний процес самоосвіти, саморозвитку та самовиховання». Його структурою було передбачено такі методи і форми роботи: бесіда-лекція, семінар-практикум, індивідуальні та групові консультації, бесіди, міні-лекція була домінують формою роботи.

Першим завданням цього етапу було підвищення інтересу в майбутніх учителів до формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Для того, щоб підвищити інтерес викладачів, надати уявлення про проблеми формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки було проведено вступну бесіду-лекцію «Самовдосконалення майбутнього вчителя як тривекторний процес самоосвіти, саморозвитку та самовиховання». Із застосуванням елементів «*мозкового штурму*», метою якого було обговорення доцільності формування означеної готовності та особливості самовдосконалення вчителя. Лекція передбачала безпосередній контакт з аудиторією, вільний обмін думками, давала змогу привернути увагу до найбільш актуальних проблем і використовувати колективний досвід і знання. Її структурою було передбачено міні-лекцію, що висвітлювала сутність процесу самовдосконалення, педагогічних бар'єрів самовдосконалення, індивідуалізації професійної підготовки. Наступним етапом було проведення *дискусії* «Чи слід

формувані готовності до самовдосконалення і хто має цим займатися?», а також *міні-опитування* «Чи готові викладачі до формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення?»

Також на цьому етапі було використано *бесіди, консультації* як групового, так і індивідуального характеру, *дискусії*, у процесі яких обговорювались актуальні питання, пов'язані з проблемами формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Крім того, майбутнім учителям пропонувалась *психолого-педагогічна література* (книги, підручники, матеріали періодичних видань), що розкривала окремі аспекти формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, з якою вони знайомились за бажанням у будь-який час.

Так, із метою розвитку особистості як відповідального суб'єкта власної життєдіяльності важливим є добір емоційно насиченого матеріалу для переконання, який сприяв би:

1) свідомому відповідальному вибору життєвих цілей, життєвої стратегії (наприклад, притча «П'ятеро стояло коло підніжжя гори», фільм «Еверест», мотиваційне відео «Свобода вибору»), оскільки відомо: якщо людина не знає, куди вона пливе, ніколи вітер не подме їй у спину;

2) усвідомленню необхідності цінувати все те, що має людина, марності занадто честолюбних прагнень, які переважно загублюють людину, не дозволяють їй бути щасливою і проживати продуктивне життя (притча «Каменолом»);

3) розумінню того, що саме від людини залежить, чи досягне вона своєї мети (притча «Дочки Сонця та дочка Морозу»), а також того, що для досягнення дійсно значущої мети потрібно докладати значних зусиль, це може бути важко й багато хто відмовляється йти далі, сходять з дистанції – життя подібне до марафону. Тому важливо вміти розраховувати й зберігати власні сили й водночас усвідомлювати закономірність: коли людині здається, що вона



вже не може зробити жодного кроку, ні в якому разі не можна зупинятись, оскільки саме тоді вона знаходиться найближче до своєї мети, а це сприяє її самовдосконаленню.

Вихованню цілеспрямованості й волі сприяють життєві приклади інших людей, які всупереч обставинам і негараздам досягали значущих цілей. При цьому визначальними є наполегливість і системна праця для їх досягнення, оскільки досягає мети швидше той, хто йде поволі, але не зупиняючись, ніж той, хто здатен зробити декілька значних зусиль, однак через лінощі і непостійність швидко втрачає результати найкращих починань, які ведуть до самовдосконалення.

Крім того, вкрай важливо вірити в себе, у досягнення дійсно значущої мети, допомогу в цьому всіх вищих сил (притча «Я ніс тебе на руках») й водночас розуміти, що потрібно діяти («У місті була сильна повінь»), при цьому не варто зважати на заздрощі й осуд з боку інших людей, якщо ти впевнений, що дієш правильно («Притча про осла»). Переконливими в аспекті розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності можуть бути також віршовані твори, котрі написані як всесвітньо відомими авторами (наприклад, «Заповідь сину» Р. Кіплінга), так і невідомими людьми («Ніколи не ставайте на коліна»), котрі замислювались над цими питаннями й викладали своє бачення вирішення означених питань.

Майбутніх учителів також ознайомили з комплексними розвивальними методиками Іцхака Пінтосєвіча – професійного спортсмена, визнаного тренера успіху № 1 на пострадянському просторі (та № 2 за рейтингом Міжнародної асоціації професіоналів у галузі розвитку особистості), автора унікальних тренінгових програм і методик «Я знаю – ти можеш!», «Шлях метелика», «Це перемога!!!» та інших, ознайомлення з його високо мотивувальними книгами «10 заповідей успіху», «7 Заповідей здоров'я», у яких захоплююче, на основі яскравих прикладів, навіть анекдотів, із використанням висловів відомих людей, котрі досягли значного успіху, наведено основні принципи і система дій (із метою досягнення цілісності й упевненості, набуття самомотивації та енергії, впливу і

комунікації), що допомагають формувати готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, стати свідомим творцем власного життя.

Дієвою формою подолання бар'єрів *самоосвіти та самовиховання*, корекції поведінкових відхилень, вольових перешкод, формування стійкої особистісно-соціальної позиції в сучасних умовах є авторський тренінг «Життєва стратегія» Миколи Шутя, ігромайстра, композитора, лауреата міжнародних конкурсів і фестивалів, к. пед. наук, доцента ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Означений тренінг М. Шуть проводить у літніх таборах, сам організовує виїзні табори, де навчає дітей та молодь стратегіям виживання в надзвичайних обставинах – учасники мають вижити в природних умовах без сторонньої допомоги, об'єднуючись між собою, виявляючи творчість, кмітливість, силу духу, мають самостійно здобувати їжу, створювати житло, зрозуміти силу єдності і солідарності для виживання і самовдосконалення. В основу тренінгу покладено ідею: коли людині немає на кого покладатися й необхідно вижити, кооперуючись з іншими людьми, відбувається переоцінка цінностей і самостійне вироблення позитивної життєвої стратегії. Участь у такому тренінгу допомагає майбутньому вчителю усвідомити, на що особисто він здатен уже тепер, чого може досягти без сторонньої допомоги (зокрема, батьків, викладачів, майбутніх колег), чого прагне і що треба робити, щоб цього досягти. Під час тренінгу автор спонукає учасників замислитися про перспективи свого життя, визначити його близькі і віддалені цілі: яким буде твоє життя, ким і яким ти себе бачиш через рік, 5, 10, 20, 30, 50 років і що конкретно ти робиш для цього саме зараз, що маєш робити кожного дня, тижня, місяця, року – участь у тренінгу передбачає розробку кожним його учасником конкретної стратегії життєдіяльності й регулярне самозвітування щодо її реалізації, а також визначити, що конкретно вже зараз він робить для суспільства, його прогресивного розвитку.

Також майбутніх учителів залучали до самостійного опрацювання інших відомих розвивальних методик (зокрема, М. Норбекова, М. Мураховської,

М. Ніколасвої-Гаріної). Водночас звертали увагу майбутніх учителів на необхідність бути обережними щодо використання відомих психологічних методик впливу на підсвідомість (зокрема, стратегій нейролінгвістичного програмування, афірмацій, візуалізації) як способів досягнення особистісного успіху. На переконливих прикладах прагнули сформувати в майбутніх учителів, які мають бути здатними формувати відповідне уявлення в інших людей у процесі професійної діяльності, розуміння того, що використання вказаних методик є важливим, проте далеко недостатнім способом досягнення успіху, оскільки, лише цілеспрямовано працюючи, діючи для досягнення значущої мети людина може розраховувати на дійсно позитивний результат.

Для вирішення другого завдання мотиваційно-аксіологічного етапу, зокрема вдосконалення вмінь викладачів з самоосвіти, саморозвитку, самовиховання ми розробили власну систему тренінгових занять.

Було використано тренінги як форму спеціально-організованого спілкування. Ефективний вплив тренінгу заснований на активних методах групової та індивідуальної роботи, в процесі якої значно ефективніше учасники поповнюють свої знання, успішно формуються їхні вміння та якості, тобто вони набувають певного досвіду. При проведенні тренінгових занять спиралися на загальні принципи їх організації та проведення: постійний склад групи та її однорідність; постійний зворотний зв'язок; оптимізацію розвитку; гармонізацію інтелектуальної та емоційної сфер; баланс комфорту та дискомфорту; неформальність та невимушеність спілкування; цікавість та необтяжливість занять, що сприяє саморозкриттю учасників; самостійний пошук засобів самовдосконалення; спрямованість на використання результатів тренінгу в професійній діяльності.

Відповідно до завдань етапу було адаптовано низку тренінгових занять, розроблених Г. Моніною, О. Лютовою-Робертс, В. Ромеком, зокрема тренінг упевненості в міжособистісних стосунках та комунікативний тренінг [295; 371]. Їх мета полягала в розширенні знань, що розкривають сутність

самовдосконалення, педагогічних бар'єрів; формуванні вмінь самовдосконалення; формуванні здатності викладачів до рефлексії власної поведінки та поведінки інших; корекції особистісних якостей учасників, що знижують ефективність діяльності.

Кожне тренінгове заняття включало декілька взаємопов'язаних етапів. Основними методами і прийомами роботи були: ігри-привітання, вправи, рольові ігри, дискусії, тести. Як правило, тренінг розпочинався з позитивного налаштування його учасників на подальшу роботу. Цьому сприяла ігрова діяльність учасників освітнього процесу (ігри-привітання та ігри-підбадьорювання). В основній частині важливу роль відводили міні-лекціям, під час яких повідомляли інформацію, що розкривала теоретичний аспект теми тренінгового заняття, наприклад, «Чи потрібно мені самовдосконалюватись?», «Емоційне вигорання: запобігання або подолання», «Як упоратися зі своїми емоціями» тощо. Після прослуховування міні-лекцій, як правило, організовувалися дискусії, що були покликані підвищити рівень зацікавленості та вмотивованості учасників у роботі над темою заняття: «Професійне самовдосконалення, з чого починати?», «Хто я є?», «У чому полягає індивідуальність вчителя?», «Як подолати власний страх перед невідомим?» тощо.

На третьому етапі для закріплення знань та вдосконалення вмінь, формування особистісних якостей використовувалися рольові ігри, що відображали тему та зміст тренінгового заняття, наприклад, з теми «Проблеми стресу в роботі вчителя» використовувалися вправи та ігри, спрямовані на розвиток здатності аналізувати та керувати стресовими ситуаціями, відпрацювання навички визначення емоційного стану групи, з теми «Вербальні та невербальні засоби спілкування» – на відпрацювання техніки активного слухання та підготовку закритих та відкритих запитань, з теми «Індивідуальність педагога» – на визначення типів вищої нервової діяльності, розвиток стриманості, підкреслення персональних переваг індивідуальних

особливостей.

На четвертому етапі ми використовували тести, що були спрямовані на рефлексію власної діяльності викладачів, і, таким чином, сприяли розширенню уявлень учасників про індивідуальні особливості, особистісні якості. У кінці тренінгового заняття проводилась вправа, що давала змогу узагальнити вивчений матеріал, учасники обмінювалися враженнями, дякували один одному.

Учасники із задоволенням виконували завдання, оскільки ця форма роботи передбачає поєднання теоретичної складової з практичною, оволодіння прийомами самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, а також запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. Це є важливим в контексті нашого дослідження, оскільки результати пілотажного етапу експерименту засвідчили, що процес професійного самовдосконалення насичений бар'єрами самоосвіти та самовиховання.

Проведення тренінгових занять відбувалося систематично – раз на тиждень, програмою експерименту їх було передбачено десять, тривалістю 50 хвилин кожний.

На мотиваційно-аксіологічному етапі здійснювався поточний контроль та підсумковий контроль за досягненнями учасників педагогічного експерименту та утрудненнями, що виникали з метою коригування змісту роботи. Так під час проведення тренінгових занять контроль здійснювався за допомогою спостереження за правильністю виконання завдань. Коригування відбувалось, якщо виникали проблеми, або коли був недостатнім рівень засвоєння матеріалу. Ми поверталися до повторного вивчення матеріалу з відповідними змінами, коригуванням та уточненням змісту. Це ж стосується і роботи, спрямованої на ознайомлення викладачів з теоретичними питаннями, поточний контроль за рівнем засвоєння ними знань здійснювався у вигляді домашніх завдань, що пропонувалися після кожної міні-лекції. Під час бесід і консультацій також виокремлювалися та обговорювалися питання, які викликали утруднення в

учасників, а потім проводилася додаткова робота з їх висвітлення.

Одним із завдань мотиваційно-аксіологічного етапу технології було формування позитивної мотивації їхньої діяльності, а саме: підвищення інтересу до набуття готовності до самовдосконалення

Також на цьому етапі реалізації технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, методів і прийомів самовдосконалення, формування ціннісного ставлення до означеної готовності, усвідомлення її особистісної значущості. Досягнення цієї мети було зумовлено, переважно, застосуванням методик спрямованих на запобігання мотиваційних бар'єрів самоосвіти та самовиховання. Результати пілотажного дослідження показали, що традиційна організація навчання не сприяє суттєвому підвищенню рівня мотивації студентів. Тому ми надавали перевагу активним методам і прийомам організації навчального процесу. Низький рівень мотивації процесу професійної підготовки, недостатня активність у вирішенні професійних завдань, згортання індивідуальності унеможлиблює формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Оскільки, лише занурюючись у навчальну діяльність, майбутній учитель привчається цінувати і бачити нові перспективи процесу професійної підготовки, розкриває власні індивідуальні потенції, розширює професійні можливості, отримує задоволення від процесу самовдосконалення. Переживання дають змогу відчувати в самому процесі набуття означеної готовності своєрідну цінність, яка набуває особистісного сенсу в процесі переходу особистості від засвоєння готових знань до оволодіння новими. Для студентів, які схильні емоційно переживати невдачі у власній діяльності, уникали мотиваційно-емоційного дискомфорту, забезпечували різні види підтримки (С. Коломійченко): підтримку-допомогу, підтримку-консультування, підтримку-досвід. На заняттях намагалися додавати впевненості у власних здібностях і силах, сприяючи подоланню мотиваційного бар'єру. Результатом

мотиваційного етапу технології є сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. Підтвердженням цього є дані повторної діагностики студентів, які виявили позитивні зміни в мотивації. Так, після експерименту виявилась позитивна динаміка мотивів прагнення до самоосвіти, саморозвитку та самовиховання. Водночас студенти контрольної групи не виявили продуктивної динаміки зрушень цього показника.

Під час проведення лекцій, семінарів викладачі поєднували різні види роботи, зосереджуючись не тільки на змістовій компоненті заняття, орієнтуючись не тільки на підготовленість студентів, а й враховуючи їх індивідуально типологічні особливості, схильності, інтереси, здібності. Враховуючи ці особливості, викладач здійснював поточний відбір заходів, методів педагогічного впливу. Робота з представниками сильного типу вищої нервової діяльності мала такі особливості: по-перше, мінімізовано кількість ситуацій монотонії, урізноманітнено види діяльності; по-друге, проконтрольовано поступовість, послідовність виконання завдання; по-третє, студентів стимулювали, заохочували до систематизації, планування й перевірки виконаного; по-четверте, спонукали до розвитку внутрішньо впорядкованої системи прийняття рішень, організаційних правил з метою отримання бажаного результату.

У процесі роботи з майбутніми вчителями, яким притаманний інертний тип нервової системи, Враховували поступовість нарощування активності, не вимагали миттєвого включення в діяльність, залучення до широкого кола різноманітних завдань, не опитували першим; знаходили час для обмірковування студентом відповіді, уникали ситуацій необхідності миттєвої відповіді на неочікуване питання; не відволікали студента під час виконання ним завдання поясненнями, уточненнями, оскільки він не спроможний швидко переключати увагу. При цьому ми постійно підбадьорювали словами: «З першого погляду це складна тема, але Ви здібні, Ви впораєтесь», «Це тільки

здається, що матеріал складний, зараз самі переконаєтесь», «Цікавим є той факт, що...», «А що Ви можете повідомити з цієї теми?», «Давайте звернемося до думки авторитетних учених».

Приєм «Крісло успіху» був спрямований на позитивне сприймання нового матеріалу, на розвиток впевненості у власних силах, мотивацію діяльності. У центрі аудиторії було розташоване «чарівне крісло успіху». Вибрався ведучий, який пояснював правила гри. Той, хто сідає в крісло, стає успішною, впевненою у своїх силах людиною. Майбутній учитель зручно розташовується в кріслі і розповідає про те, чого він хоче досягнути, що для нього є «професійною вершиною», про свій професійний успішний шлях, яким чином він досягнув бажаного результату. Закінчує він словами «Я успішна людина, я займаюсь тим, що мені подобається. Я впевнений, що мене чекає успіх, мої мрії здійсняться, а плани реалізуються. Я задоволений професією, я впевнено крокую до власної мети, я хочу і можу самореалізуватися, я відчуваю впевненість у власних силах, я щасливий».

Також для *створення сприятливої атмосфери* викладач вітався: «Доброго ранку! Радий Вас бачити», звертався: «Ви сьогодні уважні», «З цим Ви легко упораєтесь!», «У Вас вже це виходило, закріпимо успіх». У своїй педагогічній практиці використовували розминки для мотивації навчання, для ненав'язливого формування мети і завдань заняття. Завдяки розминці створюються умови, які сприяють реалізації мети і завдань навчального процесу, усвідомлюються кожним учнем як особистісно значущі. Тобто розминка є своєрідним способом позбутись негативу, емоційного дискомфорту. Розминка зовні схожа на цікаву гру, але несе в собі глибоку інформацію, яка є підґрунтям для сприйняття нового матеріалу. Також застосовувався прийом «Намисто», який сприяв удосконаленню вміння синтезувати матеріал, робити узагальнення. Повідомивши тему заняття, викладач пропонував «нанизати» її в декілька «ниток», зробити «намисто» «різнобарвним», додати «коштовності». Це сприяло підвищенню інтересу до майбутньої професійної діяльності,



активізувало уваги майбутніх учителів.

З метою формування в майбутніх учителів потреби в самовдосконаленні використовували прийом *авансування*, що передбачав оптимістичний настрій викладача, віру в успіхи студента. Авансування супроводжувалось такими висловленнями як: «Ви здатні з цим впоратись, у Вас вже виходило...», «Ви талановитий, тому я впевнена у Ваших силах», «Минулого разу Ви вибрали цікавий підхід для вирішення..., впевнений, що сьогодні Ви перевершите минулий результат».

Методичний прийом *підтакування* полягав у тому, що ми супроводжували висловлювання майбутніх учителів словами типу: «Так, так, цікаво...»; «Добре, що Ви замислились над цим»; «Правильно»; «Ви правильно підмітили», тим самим вселяючи віру у власні сили студента, підвищуючи його цікавість до навчання та запобігаючи появі невпевненості, страху тощо.

Так, для реалізації іншого завдання мотиваційно-аксіологічного етапу технології, а саме, стимулювання і вмотивування майбутніх учителів до подолання педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання використовували такі методи і методичні прийоми навчання: сприяння, підтримка, стимулювання, аутотренінг, співробітництво, самопереконавання, «педагогічний калейдоскоп», «творча майстерня», «самотренування», «самопереконавання», «рольові перспективи» тощо.

Наприклад, для запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти було використано прийом прямого навіювання, який підвищував упевненість у власних силах (Наприклад, «Зараз Ви згадаєте», «Зараз Ви зрозумієте», «Це буде цікаво», «Ваша думка є оригінальною, зараз у Вас вийде», «Ваш досвід зараз Вам допоможе», «Після цього, Ви самі зможете ...»). Ми виходили з того, що віра у можливість долати бар'єри самоосвіти та самовиховання є мотиваційним промотором, а впевненість у тому, що людина здатна досягти «вершин» у професійній діяльності є установкою щодо власних потенцій та ресурсів, і чим більшою є впевненість у власних здібностях щодо подолання

бар'єрів самоосвіти та самовиховання, тим ефективнішим буде процес професійного самовдосконалення.

*Підбадьорювання та запевнення* – прийоми підтвердження того, що викладач хоче прийняти думки й почуття майбутнього вчителя безвідносно до того, якими вони є: «Користуючись нагодою, хочу запевнити що...», «Приємно повідомити про Ваші успіхи», «Продовжуйте, продовжуйте», «Я захоплена Вашою відповіддю», «Упевнений, що й на це Ви здатні...», «Продовжуйте, я впевнений, що Ви доведете діло до кінця» тощо. Ці методи та прийоми сприяли: перетворенню інформації, виявленню індивідуальних особливостей студентів, розумінню того, що самовдосконалення є професійною та життєвою цінністю.

Для майбутніх учителів, які схильні емоційно переживати невдачі у власній діяльності, уникали мотиваційно-емоційного дискомфорту, забезпечували різні види підтримки за С. Масич: підтримку-допомогу (безпосередньо допомагали уникати та долати бар'єри самовдосконалення), підтримку-консультування (давали поради щодо запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти та самовдосконалення, підвищення ефективності процесу самовдосконалення), підтримку-досвід (демонстрували на власних прикладах засоби ефективного професійного самовдосконалення; старшокурсники ділилися власним досвідом запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання тощо) [276].

На заняттях намагалися додавати впевненості у власних здібностях і силах, сприяючи подоланню мотиваційного бар'єру самовдосконалення. Результатом мотиваційно-аксіологічного етапу технології є сформованість мотиваційного компоненту готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. Підтвердженням цього є дані повторної діагностики студентів, які виявили позитивні зміни в мотивації. Так, після експерименту виявилась позитивна динаміка мотивів прагнення до самоосвіти, саморозвитку та самовиховання. Водночас студенти контрольної групи не виявили

продуктивної динаміки зрушень цього показника. Також було встановлено позитивні зміни характеру пізнавального інтересу до самовдосконалення: в майбутніх учителів ЕГ зафіксовано стійку зацікавленість до самовдосконалення.

Отримані результати зумовлені тим, що на заняттях з майбутніми вчителями ЕГ, використовували доцільні методи і прийоми, зважаючи на їхні індивідуальні особливості.

Оскільки успіх у навчанні є джерелом внутрішніх сил особистості, досить ефективним виявився такий методичний прийом як «Анонсування», який сприяв підвищенню продуктивності праці передбачав попереднє обговорення дій щодо успішного виконання завдань, оскільки, майбутні вчителі енергійно займалися справою, якщо чітко усвідомлювали мету діяльності, а також можливі бар'єри на цьому шляху і прийоми їх подолання.

Другим етапом технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки був *когнітивно-світоглядний*. Його мета полягала в ознайомленні майбутніх учителів із сутністю самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки як тривекторного процесу самоосвіти, саморозвитку та самовиховання; сутністю, методами та прийомами подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. На цьому етапі реалізовували дві умови: створювали індивідуалізоване освітнє середовище; забезпечували самореалізацію суб'єктів педагогічного процесу.

Навчальну інформацію майбутнім учителям подавали так, щоб вона органічно входила до змісту навчальних дисциплін. Для цього було вивчено робочі програми з дисциплін педагогічного та професійного циклу та обґрунтовано доцільність використання моделей уведення інформації. Міжпредметну модель було реалізовано шляхом інтеграції лекцій із зазначеної проблеми до їх змісту. Монопредметну модель, що зумовлювала поглиблене вивчення певної інформації на заняттях зі спеціально виділених для

навчальних предметів, було втілено в авторський спецкурс «Професійне самовдосконалення вчителя». Передбачені курсом самостійна робота та індивідуальне науково-дослідне завдання відповідали доповнювальній моделі введення інформації.

На семінарських і практичних заняттях акцентували увагу й давали установку на засвоєння інформації про сутність і зміст самовдосконалення вчителя. Висвітлюються резерви індивідуалізації в процесі підготовки майбутнього вчителя. Особливу увагу приділено виявленню індивідуальних особливостей студентів, способам та методам їх врахування в педагогічному процесі. Обґрунтовуються компоненти самовдосконалення: самоосвіта, саморозвиток, самовиховання. Висвітлюються проблеми формування готовності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки. Індивідуалізація процесу навчання розглядається як засіб оптимізації самостійної роботи студентів. Визначено роль педагогічної цілеспрямованості у формуванні в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Приділено увагу проблемі самореалізації вчителя. Залежно від мети й змісту занять використовувались «поняттєва розминка», «робота в трійках», «акваріум», «інтелектуальне лото», обговорювали реферати («Самовдосконалення як тривекторний процес самоосвіти саморозвитку та самовиховання», «Саморозвиток майбутнього вчителя як свідомо активна цілеспрямована діяльність, скерована на розвиток власної індивідуальності», «Засоби подолання бар'єрів самоосвіти», «Засоби подолання бар'єрів самовиховання»), організували бесіди («Особливості вищої нервової діяльності людини в різні етапи розвитку», «Аналітико-синтетична діяльність і динамічний стереотип»), диспути («Чи потрібно майбутньому вчителю оволодівати вміннями подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання?»); проведення круглого столу з питань самовдосконалення (тема: «Проблема самовдосконалення вчителя: самоосвіта, саморозвиток, самовиховання»).

Результатом *когнітивно-світоглядного етапу* технології є сформованість

когнітивного компоненту готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, а також реалізація пізнавальної та аналітико-прогностичної функції.

Підтвердженням цього є зростання кількості студентів, які виявили значно більший обсяг знань (в ЕГ приріст становив 29,4%, а в КГ – 5,3%). Стосовно дієвості засвоєних знань отримані результати свідчили про те, що кількість студентів із високим рівнем сформованості знань у ЕГ зросла з 2,0% до 34,3%, а в КГ – з 2,1% до 7,0%, приріст кількості студентів з середнім рівнем сформованості знань становив 30,8% в ЕГ і лише 23,8% у КГ. Значно зменшилась кількість студентів, які виявили низький рівень сформованості знань: 1,5% в ЕГ і 32,5% у КГ. Також значно зросла кількість студентів, які чітко встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, роблять висновки (ЕГ – 4,3%, КГ – 1%), відповідно, зменшилась кількість студентів, які роблять часткові висновки та поверхневі узагальнення, при цьому не акцентуючи уваги на причинно-наслідкових зв'язках (ЕГ – 7,2%, КГ – 3,3%).

На *креативно-діяльнісному етапі* технології з метою розвитку системи професійних умінь, набуття досвіду щодо формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, розвитку здатності до професійної творчості використовували можливості різних видів діяльності в процесі професійної підготовки – навчальної, виховної, практичної, науково-дослідної в їх взаємозв'язку.

При цьому реалізація даного етапу передбачала значне посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх учителів для набуття ними професійного досвіду – поряд із залученням студентів до різних видів практики відбувалось значне розширенням спектру й поглиблення змісту професійної діяльності майбутніх учителів.

Важливим напрямом підготовки майбутніх учителів експериментальної групи до формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки було залучення їх до *науково-*

*дослідної діяльності*, у межах якої вони брали участь у студентських наукових гуртках, олімпіадах, конкурсах наукових робіт, наукових проєктів [532].

У межах курсового дослідження майбутні вчителі розробляли і реалізували педагогічні програми і проєкти, які сприяли формуванню готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Формуванню впевненості в можливості досягнення значущих цілей та самовдосконаленню сприяло також ознайомлення майбутніх учителів з конкретними прикладами життя людей, які долали будь-які життєві труднощі на своєму шляху, не втрачаючи здатності до активних дій.

Таким чином, реалізація креативно-діяльнісного етапу технології забезпечувала: набуття майбутніми вчителями вмінь проєктувати зміст та здійснювати різні види педагогічної діяльності в контексті формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; розвиток комунікативних умінь та вмінь керувати своїми емоціями, здобуття досвіду самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (навчальної, виховної, практичної); здобуття студентами досвіду професійної творчості й налагодження соціального партнерства для спільної діяльності в контексті формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Майбутні вчителі поступово переходили на рівень самоорганізації й самоуправління, який характеризується прагненням і здатністю студентів діяти для створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища в процесі індивідуалізації професійної підготовки, активністю в професійному самовдосконаленні.

Також креативно-діяльнісний, етап забезпечувався реалізацією педагогічних умов: забезпечення самореалізації суб'єктів педагогічного процесу шляхом розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя; створення індивідуалізованого освітнього середовища в процесі професійної

підготовки через пошуково-творчий характер аудиторної і позааудиторної діяльності та налагодження атмосфери діалогу, стимулювання студентів до спів-та самоуправління.

На даному етапі використано інтерактивні методи навчання, творчість за зразком, тренінгові вправи, аутотренінг. З метою формування гностичних умінь (систематично поповнювати і розширювати знання з самовдосконалення як тривекторного процесу самоосвіти, самовиховання та саморозвитку) надали поради щодо вирішення проблеми, знайомилися з педагогічними ситуаціями, описаними в працях Т. Бурлакової, Т. Вайніленко, Ф. Вафіна [55; 58; 61] та варіантами їх вирішення, аналізуючи методи і прийоми, що забезпечили дієвий результат відповідно до укладеного алгоритму. Під час виконання завдань, майбутні вчителі самі проявляли творчість у роботі і пропонували власні педагогічні ситуації.

З метою формування проєктувальних умінь майбутні вчителі моделювали власну діяльність з саморозвитку та самовиховання, демонстрували здатність планувати самоосвітню діяльність, демонстрували самоорганізованість при відслідковуванні актуальної інформації, цілеспрямовано вибирали тематику поповнення знань, вибирали та систематизували альтернативні способи самоосвіти, демонстрували навички самоспостереження, складала алгоритм досягнення близьких та віддалених цілей.

Для формування конструктивних умінь (вибір доцільних форм і видів діяльності з самовдосконалення) студенти демонстрували прийоми обробки навчальної інформації, обговорюючи конспекти занять, моделюючи фрагменти уроків, акцентуючи увагу на доцільності використаних методів та прийомів. Проведена робота сприяла плануванню самоосвітньої діяльності, цілеспрямованому добору тематики поповнення нових знань, раціональному розподілу часу, систематизації матеріалу.

При формуванні інтелектуальних умінь (аналізувати і синтезувати

інформацію про самовдосконалення) було передбачено використання вправи проблемного характеру, пов'язаних з необхідністю порівняння, аналізу та синтезу, формулюванням аргументованих висновків.

Формування комунікативних умінь (доцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування для подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання) відбувалось переважно в ігровій формі. Було застосовано ігри на знайомство («Моя візитка», «Добрий день, це я»); командну роботу («Телеграма»); індивідуальну роботу («Мікрофон», «Щоденник педагога», «Ми всі різні», «Здоров'я – найцінніший скарб»). Проведення ділових ігор забезпечувало повне занурення студентів у майбутню професійну діяльність.

З метою формування вміння перцепції (враховувати в професійній діяльності власні індивідуальні особливості та учнів) запропонована робота з таблицями Анфімова, що забезпечувало врахування під час занять показників працездатності, уваги, швидкості та точності реакції [101].

При формуванні вміння керувати емоціями проводились дискусії, бесіди, диспути, що сприяло прояву емоцій, усвідомленню їх причини та наслідків. Проводились ігри «Вираз обличчя», «Малюнок тіла», що сприяли позитивному емоційному забарвленню заняття.

Отже, після проведення формувального етапу педагогічного експерименту (контрольний етап педагогічного експерименту) в ЕГ спостерігається значний приріст високого рівня сформованості гностичних умінь (з 0% до 28,8%), проєктувальних умінь (з 0% до 27,5%), конструктивних умінь (з 2,4% до 33,6%), інтелектуальних умінь (з 1,7% до 23,8%), комунікативних умінь (з 2,8% до 30,8%), при цьому значно зменшився відсоток низького рівня сформованості зазначених умінь: гностичних умінь – на 59,8%, проєктувальних умінь – на 50,0%, конструктивних – на 53,9%, інтелектуальних – на 59,1%, комунікативних умінь – на 52,1%, вміння перцепції – на 49,1%. Зміни в КГ несуттєві, хоча також відбулися, відсоток низького рівня зменшився



відповідно за групами вмінь таким чином: гностичних умінь (13,2%), проектувальних умінь (13,1%), конструктивних (23%), інтелектуальних (13,1%), комунікативних умінь (13,2%), уміння перцепції (16%).

*Рефлексійно-корегувальний етап* технології був спрямований на: поглиблення, узагальнення й систематизацію, творче застосування знань студентів щодо формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; вдосконалення системи професійних умінь, вироблених на попередніх етапах; формування стійкої рефлексійної позиції студентів; екстеріоризацію професійно-творчих досягнень майбутніх учителів і власного досвіду формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Так, з метою формування стійкої рефлексійної позиції майбутнього вчителя на рефлексійно-корегувальному етапі стимулювали студентів до підбиття підсумків, здійснення професійної рефлексії – релаксивного осмислення дійсності (чіткого устанавлення причинно-наслідкових зв'язків, підсумування основних проблем на шляху самовдосконалення, шляхів їх вирішення, передбачення й прогнозування), а також до осмислення студентами власного досвіду професійної діяльності, аналізу та оцінки її результатів з метою їх коригування, визначення переваг і недоліків різних форм та методів індивідуалізації професійної підготовки, виявлення найефективніших способів впливу на мислення, почуття, переконання, волю, дії та вчинки майбутніх учителів, визначення перспективних напрямів подальшої діяльності в досліджуваному напрямі, самооцінки власної компетентності й готовності до професійної діяльності в контексті формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

На рефлексійно-корегувальному етапі технології майбутні вчителі стали здатними до самостійної творчості, переходили на рівень самоорганізації й організації діяльності інших – самостійно працювали для вдосконалення

власної особистості; розробляли й реалізовували авторські програми та проекти; цілеспрямовано діяли як для створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища в університеті для студентів молодших курсів та інших факультетів, так і в мікросоціумі з метою стимулювання до самовдосконалення; пропагували професію вчителя.

Так, по-перше, майбутні вчителі ставали здатними до свідомого творення й удосконалення власної особистості – характеризувалися стійким прагненням до поглиблення професійних знань та вмінь (зокрема, комунікативних, свідомо прагнуть до оволодіння ораторським мистецтвом, мистецтвом переконання) для здійснення ефективного дієвого впливу на систему цінностей та мотивів, переконання, волю; постійно працювали для підвищення рівня власної професійної майстерності, для здійснення професійної діяльності на високому рівні; самостійно, у процесі індивідуалізації професійної підготовки, вивчали перспективний досвід, а також, розуміючи значущість власної професії та місії в суспільстві, свідомо пропагували діяльність учителя – розробляли й реалізовували профорієнтаційні заходи, акції, творчі зустрічі, створювали презентації і відеоролики.

По-друге, майбутні вчителі експериментальної групи брали активну участь у творчій, науково-дослідницькій діяльності з метою творчого вирішення актуальних педагогічних проблем, зокрема, у студентських олімпіадах з педагогіки, наукових конференціях з підготовкою доповідей та статей у збірниках студентських наукових робіт, Днях науки на факультеті та в університеті; обласних, усеукраїнських конкурсах педагогічних проектів тощо. Причому такі студенти не лише самі брали участь у такій діяльності, а й залучали до неї інших.

Крім того, на рефлексійно-корегувальному етапі технології майбутні вчителі не лише брали активну участь у спільній діяльності, поступово переходячи на рівень самоуправління, але й самостійно ініціювали, розробляли і реалізували авторські проекти та програми педагогічної діяльності.

Отже, упродовж реалізації рефлексійно-корегувального етапу розвивались якості особистості: рефлексія, самостійність, формувалася здатність здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності із умінь саморозвитку, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Розвиток цих якостей майбутніх учителів відбувався паралельно із зазначеними вміннями під час виконання вправ, проведення фрагментів уроків та під час виконання тренінгових вправ.

Сформованість зазначених якостей характеризується суттєвими змінами. Так, до експерименту в ЕГ високий рівень рефлексії було зафіксовано лише в 34,5% майбутніх учителів, після експерименту – 68,4%, у КГ до експерименту – 33,2% майбутніх учителів, після – 41,3% досліджуваних. Що стосується такої якості як самостійність, то приріст її в ЕГ становив 20,3%, а в КГ – 3,8%.

Також цей етап технології передбачав здійснення самоаналізу та самооцінки.

На цьому етапі особливу увагу було сконцентровано на організації педагогічної практики, особливо активної, що давало змогу виявити зазначену готовність. Завдання для різних практик поступово ускладнювались з метою виявлення і подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Результатом рефлексійно-корегувального етапу є сформованість особистісно-рефлексійного компонента готовності до самовдосконалення. На цьому етапі реалізувалася аналітико-прогностична й регулювальна функції.

Зміни, що відбулися в студентів експериментальної групи щодо здатності до рефлексії та самооцінки результатів власної діяльності, пояснюються тим, що на заняттях надавали можливість пропонувати власний алгоритм поповнення знань, аргументовано наполягати на власній позиції, застосовувати інтерактивні методи.

На контрольному етапі педагогічного експерименту здійснено аналіз результатів перевірки ефективності розробленої системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації

професійної підготовки.

Кожна функція відображає різноманітність вирішення вчителем педагогічних завдань, підкреслює багатоаспектність її змісту.

Пізнавальна функція спрямована на вирішення майбутнім учителем подвійного завдання: з одного боку, вона дає змогу системно вивчати бар'єри самоосвіти та самовиховання, а з іншого – забезпечує залучення здобутків сучасної психолого-педагогічної науки для вчасного запобігання, ефективного подолання зазначених бар'єрів у педагогічному процесі. Також зазначена функція спрямована на засвоєння майбутнім учителем системи знань, умінь і навичок з самоосвіти, самовиховання та саморозвитку, оволодіння певним досвідом запобігання, подолання педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Аналітико-прогностична функція передбачає діагностування та прогнозування діяльності суб'єктів педагогічного процесу, зокрема можливих бар'єрів самоосвіти та самовиховання.

Регульовальна функція спрямована на запобігання бар'єрам самоосвіти та самовиховання, а також на релаксацію вчителя на основі засвоєних прийомів психогігієни та психологічного розвантаження в заспокійливому середовищі.

Доведено, що якість формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки забезпечується розробкою й упровадженням науково-методичної системи.

Запропонована науково-методична система характеризується такими сутнісними ознаками: ґрунтується на аргументованій методологічній позиції щодо сутності компетентності майбутніх учителів у запобіганні і подоланні педагогічних бар'єрів самоосвіти та самовиховання; спирається на низку обґрунтованих загальнодидактичних і специфічних принципів; залежить від педагогічних умов; реалізується через низку завдань, спрямованих на формування структурних компонентів та реалізацію функцій зазначеної готовності; досягається за допомогою впровадження технології (мотиваційно-

ціннісний, когнітивно-світоглядний, креативно-діяльнісний, рефлексійно-корегувальний етапи) із залученням відповідних методів та прийомів; орієнтується на обґрунтовані критерії та показники; забезпечує результат, а саме – сформований навик у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

### **5.3 Аналіз результатів педагогічного експерименту**

Із метою оцінювання результатів експериментальної роботи з перевірки ефективності науково-методичної системи формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки на контрольному етапі педагогічного експерименту проводилось визначення рівнів сформованості відповідної готовності майбутніх учителів, їх узагальнення, інтегральна обробка й аналіз отриманих в процесі експерименту даних на основі комплексу методів науково-педагогічного дослідження з урахуванням визначених критеріїв і показників (див. підрозділ 4.4.).

В експериментальних і контрольній групах заміри щодо сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки було зроблено на початку та наприкінці експерименту, а також здійснювалися проміжні зрізи, що дало змогу отримати додаткову інформацію щодо ефективності експериментальної роботи.

Досягнення мети контрольного етапу експерименту потребувало розв'язання таких завдань:

- визначення динаміки рівнів сформованості досліджуваної готовності в студентів експериментальних і контрольної груп, що відстежувалися і вимірювалися за допомогою моніторингового інструментарію на основі обґрунтованих критеріїв і показників відповідної готовності;

- здійснення якісного аналізу змін у рівнях сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки;

- визначення ефективності окремих засобів та комплексу програмно-змістового й науково-методичного забезпечення системи формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Узагальнені результати визначення рівнів сформованості досліджуваної готовності в студентів експериментальної та контрольної груп за всіма критеріями і показниками подано в таблицях 5.6–5.9. Отримані експериментальні дані засвідчують, що впровадження системи формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки сприяло істотним змінам у рівнях її сформованості в експериментальній групі. Зрушення щодо сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в групі КГ також наявні, але вони є значно меншими порівняно з експериментальною.

Проаналізуємо зміни, що відбулися в компонентах досліджуваної готовності майбутніх учителів експериментальної групи, зокрема у сформованості *мотиваційно-ціннісного компоненту готовності* майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (див. табл. 5.6). При повторній діагностиці (контрольний етап педагогічного експерименту) студенти виявили позитивні зміни за всіма показниками мотиваційно-ціннісного компонента. Так, на початку експерименту (див. табл. 5.2, констатувальний етап) у процесі діагностики мотиваційного компоненту готовності виявлено, що майбутні учителі, на початок проведення педагогічного експерименту не мають потреби в самовдосконаленні та мають низький (ЕГ – 56,5%, КГ – 62,6%), середній (ЕГ – 39,1%, КГ – 33,3%) та високий (ЕГ – 34,9%, КГ – 8,6%) рівні готовності.

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту, аналіз отриманих даних таблиць 5.2 та 5.6 свідчить про наявність суттєвого приросту високого рівня сформованості зацікавленості щодо самовдосконалення майбутніх учителів (+37,1% у майбутніх учителів ЕГ, що характеризується стійкою мотивацією до її здійснення на підґрунті глибокого усвідомлення майбутніми учителями їхнього самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Якісний аналіз проведеного анкетування свідчить про зміну й розширення діапазону мотивів майбутніх учителів, а саме домінування стійких професійних, пізнавальних мотивів, а також мотивації досягнення й самовдосконалення в професійній діяльності.

Діагностика стану сформованості *когнітивного компоненту* готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (див. табл. 5.3) засвідчила, що майбутні вчителі мають низький (ЕГ – 66,8%, КГ – 64,2%), середній (ЕГ – 31,0, КГ – 33,3%), високий (ЕГ – 2,2%, КГ – 2,5%) рівні сформованості засвоєння системи методологічних, теоретичних і технологічно-методичних знань, необхідних для самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Таблиця 5.6 – Результати контрольного етапу педагогічного експерименту перевірки щодо сформованості в майбутніх учителів мотиваційно-ціннісного компонента готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (за мотиваційним критерієм)

Критерій	Показники та рівні сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки	ЕГ (542 особи)		КГ (243 особи)	
		%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	4	5	6	7
Мотиваційний	<i>1. Зацікавленість самовдосконаленням:</i> • високий (активність у навчанні, заняття самоосвітою, саморозвитком та самовихованням);	39,1	212	8,2	20
	• середній (діяльність вимагає зовнішньої ініціації, носить епізодичний ситуативний характер, обмежений діапазон пізнавальних інтересів, іноді усвідомлюють наявність труднощів під час самовдосконалення);	53,0	287	41,6	101
	• низький (низька активність, відсутність самоосвіти, труднощі в навчанні гальмують процеси самовиховання, відсутність усвідомлення цілей і переконань задля самовдосконалення).	7,9	43	50,2	122
	<i>2. Потреба в самовдосконаленні:</i> • високий (чітка установка на досягнення вершин майстерності, успіхів у майбутній професійній діяльності в гармонійному поєднанні з формуванням готовності до самовдосконалення);	34,9	189	8,6	21



Продовження таблиці 5.6

Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (часткова зацікавленість у професійному зростанні, відсутність особистої зацікавленості у формуванні готовності до самовдосконалення, небажання виявляти та долати бар'єри самоосвіти та самовиховання, пасивне виконання нормативних вимог викладача);</li> </ul>	56,7	307	54,3	132
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (не цікавиться питаннями власного самовдосконалення, навчальні вимоги виконує в мінімізованому обсязі, не проявляє активності до виявлення та подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання).</li> </ul>	8,4	46	37,1	90
	<p><i>3. Ціннісне ставлення до самовдосконалення:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• високий (активне усвідомлення того, що самовдосконалення є їх професійною та життєвою цінністю, значуща продуктивність під час самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, відповідальне та творче ставлення до майбутньої професії та готовності до самовдосконалення, усвідомлення значущості зазначеної готовності);</li> </ul>	31,6	171	9,9	24
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (позитивне, але здебільшого ситуативне ставлення до майбутньої професії та готовності до самовдосконалення; часткове усвідомлення цінності зазначеної готовності);</li> </ul>	58,1	315	55,1	134

Кінець таблиці 5.6

Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (байдуже ставлення до педагогічної професії, відсутність активності та зацікавленості готовністю до самовдосконалення, неусвідомлення значущості зазначеної готовності).</li> </ul>	10,3	56	35,0	85
	<p><i>4. Спрямованість майбутніх учителів на розвиток своєї індивідуальності:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• високий (врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу, розвиток особливого, самобутнього; формування індивідуального стилю учителя);</li> </ul>	29,9	162	5,3	13
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (часткове врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу; педагог відрізняється меншою винахідливістю у варіюванні методів навчання; несистематичність або відсутність пошуку засобів для утвердження власної індивідуальності);</li> </ul>	60,3	327	49,8	121
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (мінімізоване виконання навчальних вимог, ігнорування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу);</li> </ul>	9,8	53	44,9	109

Результати діагностики цього ж компоненту готовності на контрольному етапі педагогічного експерименту (див. табл. 5.7) засвідчили, що майбутні вчителі мають низький (ЕГ – 3,7%, КГ – 36,2%), середній (ЕГ – 64,7%, КГ – 56,0%) та високий (ЕГ – 31,6%, КГ – 7,8%) рівні сформованості засвоєння системи методологічних, теоретичних і технологічно-методичних знань, необхідних для самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації

професійної підготовки. Отже, як видно з отриманих результатів дослідження, різниця між експериментальною і контрольною групами є істотною на користь майбутніх учителів експериментальної групи.

Таблиця 5.7 – Результати контрольного етапу педагогічного експерименту щодо сформованості в майбутніх учителів когнітивного компонента готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (за змістовим критерієм)

Критерій	Показники та рівні сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки	ЕГ (542 особи)		КГ (243 особи)	
		%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	4	5	6	7
Змістовий	<p><i>1. Рівень сформованості засвоєння системи методологічних, теоретичних і технологічно-методичних знань, необхідних для самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>високий (усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків; розвиток світоглядної позиції людини; висновки та узагальнення глибокі й оригінальні, свідчать про високий рівень теоретичного мислення, що дає змогу використовувати знання для подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання);</li> </ul>	31,6	171	7,8	19

Кінець таблиці 5.7

Змістовий	• середній (причинно-наслідкові зв'язки встановлюються не чітко; висновки та узагальнення в повному обсязі не відтворюють зміст роботи);	64,7	351	56,0	136
	• низький (причинно-наслідкові зв'язки не встановлюються; висновки та узагальнення відсутні).	3,7	20	36,2	88
	2. Дієвість знань: • високий (творчий характер використання знань, набутих у стандартних та нестандартних ситуаціях з метою самовдосконалення, подолання бар'єрів подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання);	34,3	186	7,0	17
	• середній (реконструктивний характер застосування набутих знань);	64,2	348	60,5	147
	• низький (репродуктивний характер застосування знань, набутих лише в стандартних ситуаціях).	1,5	8	32,5	79

Аналіз отриманих даних таблиць 5.3 та 5.7 свідчить про наявність суттєвого приросту високого рівня сформованості показника дієвості знань (+32,3% в майбутніх учителів експериментальної групи – це пояснюємо тим, що в навчальний процес майбутніх учителів був упроваджений спецкурс «Професійне самовдосконалення вчителя», який дозволив поглибити знання майбутніх учителів з досліджуваної проблеми.

Також вважаємо, що такі значні результати в ЕГ були досягнуті тому, що метою спецкурсу було здійснити аналіз науково-теоретичного підґрунтя проблеми самовиховання майбутнього вчителя під час індивідуалізації професійної підготовки, забезпечити засвоєння ними поняття про сутність самовиховання, визначити роль самовиховання в процесі самовдосконалення вчителя.

Контрольний зріз після проведення формувального етапу дозволив виявити лише в 1,5% майбутніх учителів ЕГ низький рівень показника дієвості знань, а в КГ він становить 32,5%, тобто констатуємо істотну різницю в результатах між досліджуваними групами.

Проаналізуємо зміни сформованості *вмінь* майбутніх учителів на контрольному етапі педагогічного експерименту, що характеризують готовність майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (див. табл. 5.8).

Аналіз наведених даних дає підстави свідчити про значне зростання кількості майбутніх учителів експериментальних груп із високим і середнім рівнем сформованості гностичних, проектувальних, конструктивних, інтелектуальних, комунікативних, умінь перцепції та уміння управління емоціями в контексті самовдосконалення й відповідне зменшення студентів з низьким рівнем указаних умінь.

Таблиця 5.8 – Результати контрольного етапу педагогічного експерименту щодо сформованості в майбутніх учителів операційно-діяльнісного компоненту готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (за процесуальним критерієм)

Критерій	Показники та рівні сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки	ЕГ (542 особи)		КГ (243 особи)	
		%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	4	5	6	7
Процесуальний	1. Гностичні <i>вміння</i> : • високий (аналіз й оцінка власної пізнавальної діяльності, конкретизація цілей самовдосконалення, творча оцінка нової інформації, використовувати нові інформаційні технології, побудова індивідуального освітнього маршруту);	28,8	156	4,1	10

Продовження таблиці 5.8

Процесуальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (аналіз й оцінка власної пізнавальної діяльності переважно здійснюється відповідно до поставлених цілей, нова інформація сприймається без критичного перегляду, утруднення під час побудови індивідуального освітнього маршруту);</li> </ul>	63,1	342	41,6	101
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (аналіз й оцінка власної пізнавальної діяльності здебільшого не здійснюється, нова інформація сприймається як догма, безальтернативно, значні труднощі під час побудови індивідуального освітнього маршруту).</li> </ul>	8,1	44	54,3	132
	<p><i>2. Проектувальні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• високий (моделювання програми самовдосконалення, постановка цілі, знаходження шляхів реалізації поставлених завдань, уявлення майбутнього результату подумки);</li> </ul>	27,5	149	3,7	9
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (складання програми самовдосконалення викликає утруднення, переважно робота за зразком, пошук шляхів реалізації поставлених завдань непослідовний, загальні уявлення про майбутній результат);</li> </ul>	60,9	330	44,8	109
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (значні утруднення під час складання програми самовдосконалення, фрагментарні уявлення про цільовизначення).</li> </ul>	11,6	63	51,5	125
	<p><i>3. Конструктивні уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• високий (вибір доцільних форм і видів діяльності з самовдосконалення);</li> </ul>	33,6	182	7,0	17
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (переважно раціональний вибір форм і видів діяльності з самовдосконалення);</li> </ul>	59,8	324	53,9	131

Продовження таблиці 5.8

Процесуальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (недоцільність використання форм і видів діяльності з самовдосконалення);</li> </ul>	6,6	36	39,1	95
	<p>4. <i>Інтелектуальні уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• високий (цілісний аналіз і узагальнення інформації про самовдосконалення як тривекторний процес);</li> </ul>	23,8	129	5,4	13
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (спроби аналізу й узагальнення інформації про самовдосконалення);</li> </ul>	66,2	359	40,3	98
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (відсутність аналізу й узагальнення інформації про самовдосконалення як тривекторний процес самоосвіти, саморозвитку та самовиховання).</li> </ul>	10,0	54	54,3	132
	<p>5. <i>Комунікативні вміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• високий (доцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування для самовдосконалення);</li> </ul>	30,8	167	6,2	15
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (переважно раціональний вибір вербальних і невербальних засобів спілкування);</li> </ul>	62,9	341	49,8	121
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (недоцільність використання вербальних і невербальних засобів спілкування).</li> </ul>	6,3	34	44,0	107
	<p>6. <i>Уміння перцепції:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• високий (врахування в процесі самовдосконалення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу);</li> </ul>	20,3	110	4,9	12
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (часткове врахування в процесі самовдосконалення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу);</li> </ul>	70,5	382	53,1	129
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (відчуває значні труднощі в диференціації індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу).</li> </ul>	9,2	50	42,0	102

Кінець таблиці 5.8

Процесуальний	7. Уміння керувати емоціями: • високий (емоційна врівноваженість під час виникнення бар'єрів самоосвіти та самовиховання);	24,7	134	6,2	15
	• середній (емоційна нестабільність під час самовдосконалення);	64,4	349	57,2	139
	• низький (нездатність контролювати вияв негативних або несхвалюваних емоційних реакцій під час виникнення бар'єрів самоосвіти та самовиховання).	10,9	59	36,6	89

Особливо слід звернути увагу на те, що оволодіння майбутніми вчителями комунікативними й гностичними вміннями, які відображають здатність майбутніх учителів встановлювати продуктивну взаємодію з дітьми, дорослими, спроможність переконувати, організовувати доцільну активність, спонукати до діяльності, сприяти формуванню в них здатності до самоорганізації й самоуправління й, як наслідок, зумовлюють до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної діяльності), найбільшою мірою відбувається в процесі активної діяльності, що надає можливість здобути відповідний досвід. Це підтверджується значним зростанням високого рівня сформованості означених умінь в експериментальній групі (приріст показника конструктивних умінь +31,2%; гностичних – +28,8%), тобто значно зросла кількість студентів, які демонструють зазначені вміння на високому рівні.

Проаналізуємо також зрушення, які відбулися на рівні сформованості *особистісно-рефлексійного компоненту готовності* майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки на контрольному етапі педагогічного експерименту, зокрема в характері здатності здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності щодо самовдосконалення особистісно-професійних якостей (гуманістична



спрямованість, відповідальність, креативність, ініціативність, комунікативність) (див. табл. 5.9).

Аналіз даних, отриманих на основі педагогічного спостереження за студентами в різних видах професійної підготовки, експертного оцінювання, індивідуальних бесід зі студентами і викладачами дає підстави свідчити про суттєве зростання стійкого вияву в майбутніх учителів гуманістичної спрямованості, відповідальності, креативності, ініціативності, комунікативності). Майбутні вчителі експериментальної групи навчилися добирати духовно насичений матеріал (притчі, казки, розповіді, життєві приклади), прагнучи в процесі педагогічної діяльності сприяти усвідомленню того, що кожна людина відповідальна за те, що з нею відбувається, результати її життя значною мірою залежать від її дій і вчинків. Про сформованість готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки свідчили також вислови студентів про розуміння ними того, що всі види педагогічної діяльності мають насамперед сприяти розвитку особистості, її сходженню на вищий рівень розвитку – духовно-творчий, ціннісний.

Таблиця 5.9 – Результати контрольного етапу педагогічного експерименту щодо сформованості в майбутніх учителів особистісно-рефлексійного компонента готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (за особистісно-оцінним критерієм)

Критерій	Показники та рівні сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки	ЕГ (542 особи)		КГ (243 особи)	
		%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	4	5	6	7
Особистісно-оцінний	1. Самостійність: • високий (уміння самостійно формулювати цілі та ставити нові педагогічні завдання, творчо підходити до вирішення нагальних потреб);	21,6	117	5,0	12

Кінець таблиці 5.9

<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (уміння формулювати цілі під контролем наставника, шаблонний підхід до вирішення нагальних потреб);</li> </ul>	67,2	364	58,0	141
<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (формулювання цілей фрагментарне, власні шляхи виконання педагогічних завдань не пропонуються).</li> </ul>	11,2	61	37,0	90
<p><i>2. Здатність здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності щодо самовдосконалення особистісно-професійних якостей:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• високий (усвідомлено здійснює самоаналіз і корекцію власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, адекватна самооцінка щодо подолання зазначених бар'єрів);</li> </ul>	20,1	109	3,3	8
<ul style="list-style-type: none"> <li>• середній (недостатній самоаналіз і корекція власної діяльності щодо подолання зазначених бар'єрів, самооцінка власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання не завжди відповідає реальності);</li> </ul>	66,4	360	58,0	141
<ul style="list-style-type: none"> <li>• низький (відсутній самоаналіз і корекція власної діяльності щодо подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, занижена або завищена самооцінка власної діяльності, що підлягає коригуванню).</li> </ul>	13,5	73	38,7	94

Відзначимо, що особливо значущі зміни в характері вияву здатності здійснювати рефлексію і самооцінку власної діяльності щодо самовдосконалення особистісно-професійних якостей (гуманістична

спрямованість, відповідальність, креативність, ініціативність, комунікативність) зафіксовано в експериментальній групі приріст високого рівня становить +20,1%). Зазначене підтверджує те, що будь-які якості найкращим чином розвиваються через діяльність, спрямовану на пошук способів розвитку означених якостей у інших людей.

Таким чином, ми отримали дані розподілу студентів за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки на початку експерименту, які узагальнили на рисунках 5.1 та 5.2.

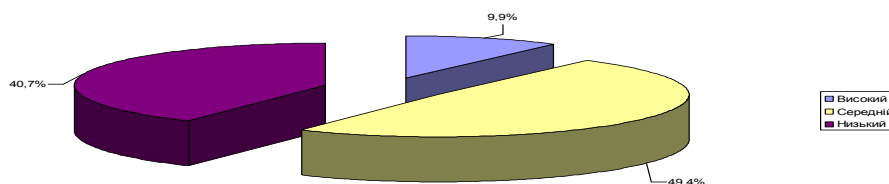


Рис. 5.1 – Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в ЕГ до проведення педагогічного експерименту

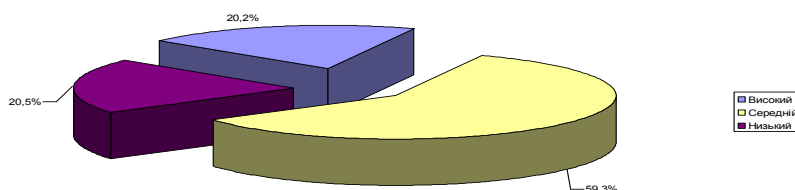


Рис. 5.2 – Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в ЕГ після проведення педагогічного експерименту

Рисунки 5.1 та 5.2 наочно демонструють істотні зрушення за всіма рівнями, що відбулися в експериментальній групі під час проведення педагогічного експерименту. Наведені діаграми ілюструють зміни і в контрольній групі.

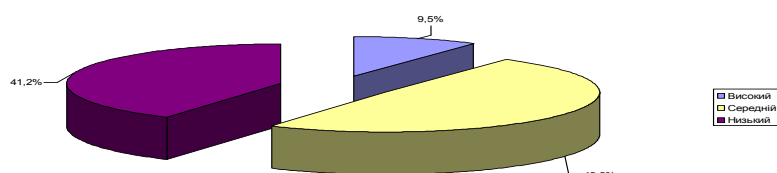


Рис. 5.3 – Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в КГ (констатувальний зріз)

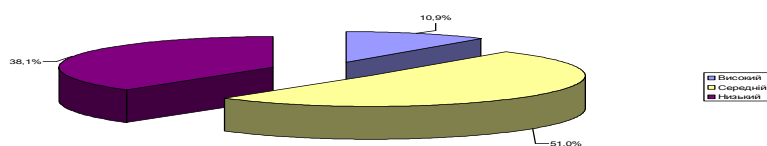


Рис. 5.4 – Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в КГ (контрольний зріз)

Як бачимо з рисунків 5.3 та 5.4, у контрольній групі зміни за всіма рівнями відбулися незначні.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів й визначення статистичної значущості змін у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки було здійснено кількісний аналіз одержаних результатів за методикою М. Грабаря і К. Краснянської [91] за допомогою непараметричних

методів математичної статистики із застосуванням критерію Пірсона  $\chi^2$  (хі-квадрат).

Перевірка гіпотези дослідження за допомогою критерію  $\chi^2$  дає змогу підрахувати значення статистики критерію  $T$  за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(Q_{1i} - n_1 Q_{i.})^2}{Q_{i.} + Q_{.i}},$$

де:  $n_1$  і  $n_2$  – обсяги двох вибірок із двох сукупностей;

$C$  – кількість категорій;

$Q_{ij}$  – значення елементів таблиці, що вказує кількість елементів  $j$ -тої вибірки, які відносяться до  $i$ -тої категорії.

Для педагогічних досліджень рівень значущості  $\alpha$  приймають за п'ятивідсотковий, тобто прийнятий рівень значущості  $\alpha=0,05$  [91]. Тоді значення  $T$ , отримане на підставі експериментальних даних, порівнюється з критичним значенням статистики  $T_k$ , яке визначається за таблицею «Критичних значень статистики, що мають розподіл  $\chi^2$  з кількістю ступенів свободи  $\nu$ , для рівнів значущості  $\alpha$ » де  $\nu = C - 1 = 3 - 1 = 2$ , критичне значення  $T_k = 5,991$  [91, с. 130]. При виконанні нерівності  $T > T_k$  нульова гіпотеза відхиляється на рівні  $\alpha$  і застосовується альтернативна.

У педагогічних дослідженнях під нульовою гіпотезою ( $H_0$ ) розуміють відмінність у результатах виконання двома групами людей тих самих завдань, що викликана випадковими причинами, а насправді рівень виконання цієї роботи для обох груп однаковий. Перевірка нульової гіпотези здійснювалася шляхом порівняння її з іншою гіпотезою, яка називається альтернативною ( $H_1$ ). Для критерію  $\chi^2$  нульова гіпотеза має вигляд:  $H_0 : p_{1i} = p_{2i}$ , а альтернативна:  $H_1 : p_{1i} \neq p_{2i}$ .

Розподіл об'єкта на  $C$  категорій за станом властивостей, що вивчалися, різний у двох досліджуваних сукупностях. Якщо виконується нерівність  $T \leq \chi_{1-\alpha}^2$ , то немає достатніх підстав вважати стан властивостей, що вивчалися, різними в обох сукупностях.

Для застосування критерію  $\chi^2$  необхідно дотримуватися таких основних вимог:

- обидві вибірки випадкові;
- вибірки незалежні між собою;
- шкала вимірювань може бути найпростішою шкалою найменувань з декількома (С) категоріями.

Згідно з цими вимогами вибірки студентів випадкові та незалежні. Вимірювані властивості – це рівень сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що вимірювалися за шкалою порядку, яка мала три категорії й відповідала визначеним трьом рівням сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки – високому, середньому, низькому.

Для розрахунків вірогідності результатів, одержаних на початку експерименту й після нього, застосовувалися не відсоткові, а абсолютні дані (таблиця 5.10).

Таблиця 5.10 – Узагальнені результати формувального експерименту (абсол. дані)

Рівень сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки	ЕГ (542 особи)		КГ (243 особи)	
	Констат. етап	Контр. етап	До експер.	Після експер.
Високий	12	171	6	19
Середній	168	351	81	136
Низький	362	20	156	88

Для перевірки вірогідності даних експерименту були складені таблиці 2x3, де 2 – кількість вибірок (вибірка до й вибірка після експерименту), 3 – це кількість рівнів (високий, середній, низький) (таблиці 5.11–5.12).

Аналіз таблиці 5.10 свідчить про наявність кількісних змін значень для всіх трьох рівнів підготовки студентів, а тому згідно з таблицею критичних значень статистики, що мають розподіл  $\chi^2$  з кількістю ступенів свободи  $\nu$ , для рівнів значущості  $\alpha$ , де  $\nu = C - 1 = 3 - 1 = 2$ , критичне значення  $T_k = 5,991$  [91].

Проведемо обчислення статистики критерію  $\chi^2$  результатів підготовки студентів в ЕГ і в КГ (таблиці 5.11–5.12).

Таблиця 5.11 – Розподіл показників сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки за рівнями в ЕГ (підрахунок статистики критерію  $\chi^2$  за таблицею 5.10)

<b>Вибірка студентів</b>	<b>Категорія 1 (високий рівень)</b>	<b>Категорія 2 (середній рівень)</b>	<b>Категорія 3 (низький рівень)</b>
<b>Констатувальний етап</b>	$Q_{11} = 12$	$Q_{12} = 168$	$Q_{13} = 362$
<b>Контрольний етап</b>	$Q_{21} = 171$	$Q_{22} = 351$	$Q_{23} = 20$

Таблиця 5.12 – Розподіл показників сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки за рівнями в КГ (підрахунок статистики критерію  $\chi^2$  за таблицею 5.10)

<b>Вибірка студентів</b>	<b>Категорія 1 (високий рівень)</b>	<b>Категорія 2 (середній рівень)</b>	<b>Категорія 3 (низький рівень)</b>
<b>Констатувальний етап</b>	$Q_{11} = 6$	$Q_{12} = 81$	$Q_{13} = 156$
<b>Контрольний етап</b>	$Q_{21} = 19$	$Q_{22} = 136$	$Q_{23} = 88$

Обчислимо статистику критерію  $\chi^2$  результатів рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації

професійної підготовки. При підстановці у формулу відповідних значень отримуємо  $T = 63,76$ , що  $T = 63,76 > T_k = 5,991$  – критичного значення статистики  $\chi^2$  з двома ступенями свободи для рівня значимості  $\alpha=0,05$ . Згідно з правилом прийняття рішення отриманий результат дає підстави для відхилення нульової гіпотези, тобто експериментальна робота з майбутніми вчителями ЕГ сприяла їхній підготовці щодо сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Відповідно до статистичних підрахунків зміни в рівнях сформованості є статистично значущими, тобто вірогідними.

$T_n > T_k, 63,76 > 5,991$  – результат вірогідний.

Результати статистичної обробки експериментальних даних із застосуванням критерію Пірсона засвідчили наявність статистично значущих змін в експериментальній групі майбутніх учителів. Отже, підтверджено правильність висунутої гіпотези й доцільність застосування розробленої і впровадженої науково-методичної системи формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Відтак розроблена науково-методична система формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є ефективною й може бути запропонована для впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО.

Отже, статистично перевірені результати контрольного зрізу засвідчили значне підвищення рівня готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки експериментальної групи внаслідок упровадження комплексу засобів програмно-змістового й навчально-методичного забезпечення теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної науково-методичної системи готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Отримані дані є підставою для твердження про перспективність, логічну



доцільність та ефективність її впровадження для підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

### **Висновки до розділу 5**

Експериментальна робота з перевірки гіпотези (ефективності розробленої науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки) здійснювалася впродовж 2010–2017 рр. у Бердянському державному педагогічному університеті, Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Дніпровському національному університеті імені О. Гончара, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди. Експериментальною роботою було охоплено 542 студенти I–IV курсів напрямів підготовки 6.010201 – Фізичне виховання, 6.010203 – Здоров'я людини, 6.020303 – Філологія, 6.010102 – Початкова освіта, 6.040102 – Біологія. Контрольну групу КГ склали 243 студентів.

Статистична обробка отриманих даних упродовж констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчила, що загальний стан готовності в майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки знаходиться переважно на низькому і середньому рівнях (відповідно в 64,9% і 31,2% майбутніх учителів) і лише в незначній частини майбутніх учителів (12%) – на високому рівні. Діагностичне обстеження дозволило виділити низку недоліків, що існують в процесі підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення: епізодичне оновлення знань на відміну від постійного, системно упорядкованого; недостатнє усвідомлення майбутніми вчителями потреби в професійному

самовдосконаленні та недостатнє забезпечення зв'язку теорії з практикою; механічне перенесення чужого досвіду у власну діяльність; невміння знаходити нестандартні рішення на основі результатів самостійно набутих знань. Констатування переважно низького і середнього рівнів сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, на даному етапі педагогічного експерименту, підтвердило актуальність і доцільність дослідження.

Формувальний етап педагогічного експерименту, спрямований на перевірку розробленої науково-методичної системи, передбачав реалізацію технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Результати контрольного зрізу засвідчили значне підвищення рівня готовності в майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в експериментальній групі – переважна більшість студентів знаходиться на рівні саморозвитку та самовиховання й свідомо спрямована на процес самовдосконалення.

Висновки й достовірність отриманих результатів педагогічного експерименту були підтверджені методами математичної статистики. Обробка експериментальних даних із застосуванням критерію Пірсона ( $\chi^2$ ) засвідчила наявність статистично вагомих змін в експериментальній групі, що підтвердило правильність висунутої гіпотези ( $T_n > T_k$ ,  $63,76 > 5,991$ ). Відтак розроблена науково-методична система формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки є ефективною і може бути запропонована для впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило основні положення висунутої гіпотези й дало підстави для формулювання таких висновків відповідно до поставлених завдань:

1. Аналіз стану розробленості проблеми дослідження в педагогічній теорії та практичній діяльності системи вищої педагогічної освіти засвідчив необхідність пошуку теоретичних і методичних засад формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена тим, що в традиційній професійній освіті майбутніх учителів процес індивідуалізації відбувається формально й деперсоналізовано у відриві від реальної природи студентів педагогічних спеціальностей, що блокує можливості пошуку нерозкритих потенцій їх внутрішнього світу, когнітивних та емоційних задатків, урахування фізіологічних та психологічних характеристик. Ці процесуальні недоліки спричиняють неповноцінний розвиток в майбутніх учителів мотивації до самовдосконалення в майбутній професійній діяльності, дещо викривлене сприйняття дійсності, пасивну життєву позицію, недостатню ділову спрямованість, несформовані вміння аналізувати на підставі наукових методів власну педагогічну діяльність.

2. Визначення теоретичних і методичних засад формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки дало змогу уточнити й інтегрувати найбільш перспективні педагогічні, психологічні та філософські концепти.

Самовдосконалення майбутнього вчителя передбачає самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, у процесі яких майбутній учитель набуває здатності усвідомити себе гармонійною індивідуальністю, долати дисбаланс між об'єктивним і суб'єктивним аспектами професійних реалій.

Установлено, що самовдосконалення майбутнього вчителя є

тривекторним процесом, тобто здійснюється завдяки інтеграції самоосвіти, саморозвитку та самовиховання майбутнього вчителя в ході неперервного професійного його становлення.

Розроблено й уточнено термінологічно-категоріальний апарат, сутність і структуру ключових понять та понятійних конструктів дослідження. Концепцію розглянуто як три концепти (методологічний, теоретичний і практичний).

У результаті аналізу різних підходів до тлумачення ключових понять і понятійних конструктів дослідження наведено авторську інтерпретацію: *професійне самовдосконалення* – активна, систематична діяльність, спрямована на перетворення свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог педагогічної діяльності, оволодіння майбутніми вчителями нормами і правилами професійної діяльності, розвиток здатності підпорядковувати професійним інтересам власну самоосвіту, самовиховання та саморозвиток в умовах створеного в ЗВО індивідуалізованого освітнього середовища; *індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів* – цілеспрямований процес їхнього формування та розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей, а також стійкого самовдосконалення їхньої професійної підготовки; *педагогічна тренованість* – здатність майбутніх учителів реалізовувати власні можливості шляхом успішного подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, що забезпечує систематичне цілеспрямоване самовдосконалення студента; *індивідуалізоване освітнє середовище* – складна динамічна система, що каталізує самоактуалізацію особистості майбутнього фахівця та забезпечує взаємодію учасників педагогічного процесу на основі індивідуального підходу.

З'ясовано, що результатом підготовки майбутніх учителів до самовдосконалення є відповідна *готовність*, яку визначено як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність майбутнього вчителя, що ґрунтується на сформованих мотиваційних цінностях, особистісно-професійних

якостях, набутих знаннях, уміннях та навичках, передбачає його саморозвиток, самореалізацію шляхом подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. У структурі готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки виокремлено взаємопов'язані *компоненти* – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний, при визначенні змісту яких враховано освітньо-кваліфікаційну характеристику майбутніх учителів, а також особливості професійного самовдосконалення.

3. Уточнено критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний), показники (зацікавленість щодо самовдосконалення; потреба в самовдосконаленні; ціннісне ставлення до самовдосконалення; спрямованість майбутніх учителів на розвиток своєї індивідуальності; рівень сформованості засвоєння системи методологічних, теоретичних і технологічно-методичних знань, необхідних для самовдосконалення майбутніх учителів в процесі індивідуалізації професійної підготовки; дієвість знань; гностичні вміння; проектувальні уміння; конструктивні уміння; інтелектуальні вміння; комунікативні вміння; уміння перцепції; вміння керувати емоціями; самостійність; здатність здійснювати рефлексію й самооцінку власної діяльності щодо самовдосконалення особистісно-професійних якостей) та рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

4. Теоретично обґрунтовано *концепцію* формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, що ґрунтується на методологічному, теоретичному, практичному, методичному й технологічному концептах, які виконують роль регуляторів формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, створюють завершене уявлення про її зміст, структуру та науково-методичне забезпечення, сприяють реалізації провідної ідеї дослідження.

Розроблено науково-методичну систему формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, складниками якої є цільова, концептуально-стратегічна, організаційно-проектувальна, процесуально-технологічна та контрольньо-оцінна підсистеми. У цільовій підсистемі відображено вимоги професійної діяльності вчителя, охарактеризовано особливості самовдосконалення, на підставі яких сформовано готовність майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Концептуально-стратегічну підсистему становлять методологічні підходи (компетентнісний, індивідуалізуючий, антропологічний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, системний, синергетичний, ресурсний) і принципи, які є підґрунтям формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (взаємодії суб'єктів навчального процесу, особистісної значущості самовдосконалення, рефлексії, взаємозалежності саморозвитку та бар'єрів самоосвіти й самовиховання). Організаційно-проектувальна підсистема відображає зміст структурних компонентів формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний), формування яких має забезпечити запропонована науково-методична система. Процесуально-технологічну підсистему представлено технологією формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки (мотиваційно-аксіологічним, когнітивно-світоглядним, креативно-діялісним, рефлексійно-корегувальним етапами); навчально-методичним інструментарієм забезпечення процесу цієї підготовки в різних видах діяльності майбутніх учителів, педагогічних умов, що загалом зумовлюють її ефективність. Контрольно-оцінна підсистема забезпечує постійний моніторинг, самооцінювання й корегування процесу формування готовності майбутніх

учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки за визначеними критеріями, показниками та рівнями.

5. Експериментально перевірено ефективність розробленої науково-методичної системи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Застосування діагностичного комплексу методик підтвердило, що в результаті педагогічного експерименту відбулися кількісні зміни в показниках, які відобразили значущі якісні перетворення у свідомості й поведінці майбутніх учителів, що засвідчило суттєву позитивну динаміку їхньої готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Статистичним підтвердженням цього стали кількісні показники експериментальної групи: з 2,2 до 31,6% зростає кількість майбутніх учителів з високим рівнем сформованості готовності (приріст становив 29,4%); з 31,0 до 64,8% (на 33,8%) збільшився індекс середнього рівня сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; з 66,8 до 3,6% (на 63,2%) зменшилася кількість досліджуваних з низьким рівнем сформованості готовності. Динаміка змін відповідних показників у контрольній групі була значно нижчою порівняно з експериментальною.

Результати педагогічного експерименту перевірено за допомогою статистичного критерію Пірсона ( $\chi^2$ ). Зафіксовано статистично значущі відмінності в результатах експериментальної та контрольної груп майбутніх учителів, що підтверджує висунуту гіпотезу.

6. Підготовлено та впроваджено в освітню практику Бердянського державного педагогічного університету, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Дніпровського національного університету імені О. Гончара, Переяслав-

Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди авторську концепцію формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки; авторський спецкурс «Професійне самовдосконалення вчителя»; навчально-методичні комплекси «Анатомія людини», «Вікова фізіологія та валеологія», «Фізіологія (ВНД та вікова)», «Анатомія та фізіологія дитини з основами генетики», «Основи анатомії та фізіології нервової системи», «Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення», «Фізіологія вищої нервової діяльності», «Психофізіологія», що містять навчальну й робочу програми, матеріали лекцій і практичних занять, завдання для самостійної роботи, індивідуальні науково-дослідні завдання, матеріали поточного та підсумкового контролю; авторську систему діагностики сформованості в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Одержані теоретичні й практичні результати становлять основу для подальшого її вивчення в аспекті розробки навчально-методичного супроводу процесу підвищення кваліфікації вчителів до професійного самовдосконалення; здійснення ґрунтовного аналізу зарубіжного досвіду формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки за різними спеціальностями.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990. 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991. 299 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Типологический подход к личности профессионала. *Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала*: сб. науч. пр. / редкол.: В. А. Бодров та ін. М., 1991. С. 58–67.
5. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. М., 1985. 263 с.
6. Ажиппо О. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2013. 485 с.
7. Акимова М. К. Психологическая диагностика. Питер, 2005. 303 с.
8. Акмеология: методология, методы и технологии: матер. науч. сессии, посвящ. 75-летию член-корреспондента РАО, Президента Н. Е. Кузьминой / ред. проф. А. А. Деркач. М., 1998. 230 с.
9. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 2009. 20 с.
10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання: навч. посіб. К., 1993. 220 с.
11. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева: акад. пед. и соц. наук. М.–Воронеж, 1996. 383 с.

12. Ангеловский А. А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2010. Т. 12. №5 (2). С. 306–314.

13. Андреева И. Н., Буторина Т. С, Васильева З. И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособ. М., 2001. 416 с.

14. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті. *Вісник Житомирського державного технологічного університету*, 2006. № 1. С. 3–10.

15. Аносов І. П., Кулинич Р. Л. Начала педагогічної генетики: навч. посіб. К., 2005. 352 с.

16. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв.: учеб. пособие / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрлов. М., 1985. 363 с.

17. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації студентів з різним типом готовності до професійної діяльності психолога. *Практична психологія та соціальна робота*, 2011. № 2. С. 31–35.

18. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання*. Київ–Вінниця, 2014. Вип. 81. С. 8–13.

19. Антонюк В. И. Опыт исследования социально-психологических проблем системных нововведений: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01. М., 1975. 22 с.

20. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М., 1976. 200 с.

21. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007. 528 с.

22. Афанасьева Н. А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности. *Фундаментальные исследования*. 2008. № 2. С. 60–61.

23. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса. К., 1984. 287 с.

24. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. М., 1981. 96 с.
25. Бабанский Ю. К. Учёт возрастных и индивидуальных особенностей школьников в учебно-воспитательном процессе. *Народное образование*. 1982. № 5. С. 106–111.
26. Баженов О. Л. Давньоруське Пониззя середини XII – середини XIII ст.: соціально-економічний, військово-політичний і культурно-духовний аспекти: автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Чернівці, 2005. 20 с.
27. Базаева Ф. У. Самореализация будущего учителя в процессе его подготовки в вузе: монография. Волгоград, 2004. 96 с.
28. Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. М., 2003. 427 с.
29. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. Киев; Донецк, 1993. 32 с.
30. Балл Г. О. Психология в радиогуманистической перспективе. Киев, 2006. 408 с.
31. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті як засіб соціалізації особистості майбутнього педагога. *Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*: зб. наук. праць. К., 2012. № 6. С. 37–39.
32. Батуев А.С. Высшая нервная деятельность: учебник для вузов. СПб., 2002. 416 с.
33. Белоус В. В. Характеристика интегральной индивидуальности и критерии распознавания. *Вопросы психологи*, 1991. № 2. С. 102–106.
34. Бережинська Т. В. Готовність вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Умань, 2002. № 2. С. 134–138.

35. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М., 1988. 400 с.
36. Бермус А. Г. Голиков Н. А., Полетаева Н. М. Феноменология образования: от проблем к решению. СПб., 2011. 297 с.
37. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. С.314–315.
38. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. Воронеж, 1977. 132 с.
39. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1991. 192 с.
40. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ, 2003. Кн. 1. 280 с.
41. Бех В. П. Социальный организм: философско-методологический анализ. Запорожье, 1998. 186 с.
42. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості. Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. К., 1997. С. 8–11.
43. Белікова Н. О. Організація практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності. Освітнологічний дискурс. 2014. № 2. С. 13–22. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys\\_2014\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_2_4).
44. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973. 273 с.
45. Богданов Е. Н. Зазыкин В. Г. Введение в акмеологию. Калуга, 2001. 144 с.
46. Болотов В. А., Исаев Е. И., Слободчиков В. И., Шайденко Н. А. Проектирование профессионального педагогического образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 66–72.
47. Бондаренко С. Почему детям трудно учиться? М., 1975. 87 с.
48. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003. 272 с.

49. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Введение в акмеологию. Калуга, 2001. 144 с.
50. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998. 168 с.
51. Болонский процесс (на основе опыта мониторингового исследования): глоссарий / авт.-сост.: В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова и др.; под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко и д-ра техн. наук, профессора Н. А. Селезневой. М., 2009. 148 с.
52. Бондарчук Е. И., Бондарчук Л. И. Основы психологии и педагогики: курс лекций. К., 2001. 168 с.
53. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. М., 2010. 136 с.
54. Буркіна Н. В. Проектування методичної системи дистанційного навчання математики у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2009. 23с.
55. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом ВУЗе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Шуя, 2009. 468 с.
56. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. канд. філософ. наук: 17.00.01. Харків, 2005. 16 с.
57. Вайніленко Т. В. До питання формування готовності майбутніх вчителів до професійного самовдосконалення. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. К., 1999. Вип. 3. С.8–12.
58. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці, 2005. Вип. 278. С.13–20.
59. Васильев Я. В. Футурреальная психология личности: монография. Николаев, 2007. 518 с.

60. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика: монографія. К., 2012. 512 с.

61. Вафин Ф. Г. Факторы и барьеры творческого самосовершенствования учителя в условиях инновационных школ: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Набережные Челны, 2004. 218 с.

62. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1–6.

63. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь, 2004. 1440 с.

64. Венгер О. П. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2014. 225 с.

65. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: собр. соч.: в 6-ти т. М., 1983. т. 3. С. 5–328.

66. Вища технічна освіта України і Болонський процес: матеріали Всеукр. наради ректорів вищих техн. навч. закл., м. Харків, 18 березня 2004 р. Х., 2004. 198 с.

67. Викторова Л. Г. О педагогических системах. Красноярск, 1989. 100 с.

68. Вінник Т. О. Культурологічна підготовка майбутніх учителів початкових класів у системі навчально-виховної роботи університетів. *Педагогічні науки: зб. наук. праць* / ред. кол. Барбіна Є. С., Федяєва В. Л. та ін. Вип. 58. Херсон. 2011. С. 260–264.

69. Вітебська П. В. Самопізнання як основа глибокого психологічного розвитку особистості і формування педагогічного оптимізму у вихователя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2009. Вип. №23 (186). С. 40–43.

70. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб., 2003. 576 с.

71. Ворожбитова А. А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода. *Вестник высшей школы*, 1999. № 2. С. 22–26.

72. Воронкін О. С. Тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Старобільськ, 2016. 497 с.

73. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ЗВО на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. К., 2011. Т. ХІІІ. С. 74–82.

74. Галів М. Д. Проблема формування характеру особистості в історії розвитку української педагогічної думки (60-ті роки ХІХ – 60-ті роки ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2007. 20 с.

75. Ганченко І. О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Краснодар, 2004. 342 с.

76. Гарунов М. Г. Развитие творческой самостоятельности специалиста. *Высшее образование в России*. 1998. № 4. С. 83–86.

77. Гегель Г. Ф. Сочинения: в 14-ти т. М., 1929–1959. Т.4. 440 с.

78. Герасименко Л. В. Розвиток прогресивних ідей П. Каптерєва у психолого-педагогічній науці ХХ – ХХІ століть. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: педагогічні науки*. 2016. Вип. 31. С. 225–233.

79. Герасименко Л. Форми навчання в дидактиці П. Каптерєва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 1 (27). С. 16–25.

80. Гершунский Б. С. Философия образования для ХХІ века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1997. 697 с.

81. Гільбух Ю. З., Коробко С. Л. Психолого-педагогічні основи диференціації навчання в початковій ланці загальноосвітньої школи. К., 1990. С. 17.

82. Глазкова І. Я. Бар'єрна педагогіка як новий напрям педагогічної науки. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура*: матеріали міжн. науково-практ. конф. (Умань, 26 – 27 квітня 2012). Умань, 2012. Ч. 2. С. 31–34.

83. Глазкова І. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів: монографія. Бердянськ, 2013. 416 с.

84. Глазкова І. Я. Теоретико-методичні засади формування в майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 563 с.

85. Глоссарий современного образования / под ред. В. И. Астаховой и А. Л. Сидоренко. Х., 1998. 272 с.

86. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2011. 46 с.

87. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К.; Вінниця, 2008. 278 с.

88. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К., 1997. 376 с.

89. Горбунова С. М. Валеологія: філософсько-антропологічні аспекти: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: спец. 09.00.04. Сімферополь, 2000. 13 с.

90. Горський В. Історія української філософії: курс лекцій. К., 1996. 286 с.

91. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1977. 136 с.

92. Гриньова В. М., Карпова Л. Г. Професійна компетентність учителя: сутність, структура, умови формування: навч. посіб. Х., 2011. 109 с.



93. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): монографія. Харків, 1998. 300 с.

94. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. Полтава, 2012. 232 с.

95. Гриньова О. М. Психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2008. 20 с.

96. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: учеб. пособ. М., 1983. 144 с.

97. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приёма до философии. М., 1996. 112 с.

98. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2007. 40 с.

99. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ, 2004. 243 с

100. Гук І. П. Самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2016. 247 с.

101. Гуминский А. А. Леонтьева Н. Н., Маринова К. В. Руководство к лабораторным занятиям по общей и возрастной физиологии: учеб. пособие для студентов биол. спец. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1990. С. 118–121.

102. Гуревич Р., Коломієць А. Неперервна освіта педагога : мотиваційні чинники *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова – Київ, 2003. IV. С. 75–84.

103. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособ. Казань, 2004. 212 с.

104. Гусак П. М. Методологічні засади диференційованого навчання у вищому закладі освіти. *Наукові записки. збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. К., 1999. Ч. IV. С. 145–154.

105. Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности: учебник. М., 1997. 432 с.

106. Даньшева С. О. Професійне самовиховання студентів технічних вузів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2000. 16 с.

107. Демокрит о человеке, его жизни и ценностях. *История философии. Запад – Россия – Восток*: в четырех кн. / ред М. В. Мотрошилова. М., Кн. первая. Философия древности и средневековья, 1995. С. 82–85.

108. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»): Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896. *Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Жуковського. Київ, 2003. С. 51–80.

109. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: уч. пособ. Спб., 2003. 256 с.

110. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта. М.: Просвещение, 1985. 336 с.

111. Діагностика успішності учителя / упоряд. Т. В. Морозова. Харків, 2007. 160 с.

112. Дідков О. М. Освіта для здоров'я та сталого людського розвитку. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. 2012. №3. С. 83–88.

113. Діуліна В. В. Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.05. Х., 2003. 24 с.

114. Донцов И. А. Личное самосовершенствование и мораль. Москва, 1975. 64 с.

115. Донцов И. А. Самовоспитание личности: философско-этические проблемы. М., 1984. 285 с.

116. Дроздовский А. К. Исследование связей свойств нервной системы с психодинамическими характеристиками личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02. Санкт-Петербург, 2008. 20 с.

117. Дружилов С. А. Психология профессионализма человека: интегративный подход. *Журнал прикладной психологии*. 2003. № 4–5. С. 35–42.

118. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир, 2003. 193 с.

119. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир, 2005. 368 с.

120. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. М., 1983. 356 с.

121. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1983. 32 с.

122. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. – 175 с.

123. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: учебн. пособие для вузов. Минск, 1981. 383 с.

124. Дяченко М. Д. Самовдосконалення майбутніх журналістів як процес особистісного зростання: орієнтація на конкурентоспроможність. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 37 (90). С. 170–181.

125. Дьячкова Т. В. Вдосконалення особистості вчителя через самоаналіз і самооцінки. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць / редкол.: В. В. Кузьменко (відп. ред.) та ін. Херсон, 1998. Вип. 6. С. 123–126.

126. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К., 2008. 1040 с.

127. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания учителя. М., 1989. 189 с.

128. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття): дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доп.: 13.00.01. Київ, 1996. 70 с.

129. Єрахторіна О. М. Нариси до проблеми самовдосконалення особистості в індійській і китайській культурно-філософських традиціях. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків, 2015. Вип. 45 (частина 2). С. 43–48.

130. Жерновникова О. А. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Харків, 2016. 478 с.

131. Жерновникова О. А. Особливості підготовки студентів-гуманітаріїв в зарубіжній теорії та практиці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 39 (92). С. 177–184.

132. Жигірь В. І. Професійно-педагогічна компетентність менеджера освіти: теоретичні та методичні аспекти: монографія. Бердянськ, 2014. 624 с.

133. Жукова Н. М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов. М., 2006. 233 с.

134. Журавська Л. М. Фактори самореалізації особистості в процесі безперервної освіти. *Наукові праці: науково-методичний журнал*. Миколаїв, 2005. Т. 42. Вип. 29. С. 57–62.

135. Заболотний О. А. Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2010. 18 с.

136. Завалишина Д. Н. Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985. 160 с.

137. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. М., 2003. 208 с.

138. Зайцев М. О. Здійснення людини індивідуально-особистісним буттям як проблема європейської парадигми культури автореф. дис.... д-ра філософ. наук: 09.00.03. К., 2011. 32 с.

139. Закон України «Про освіту». *Освіта України: нормативно-правові документи* / голова редкол. В. Г. Кремень. Київ, 2001. С. 11–38.

140. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М., 2002. 456 с.

141. Захаріна Є. А. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи: теорія та методика: монографія. Запоріжжя, 2012. 439 с.

142. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 42 с.

143. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М., 2003. 384с.

144. Зуброва О. А. Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Херсон, 2008. 24 с.

145. Зюбин Л. М. Об индивидуальном подходе к учащимся вечерних школ. М., 1963. 52 с.

146. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр.: у 2 ч. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 1. С. 15–23.

147. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика*. К., 2001. Вип. 1. С. 73–85.

148. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси, 2008. 608 с.
149. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія. К.; Миколаїв, 2006. 386 с.
150. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособ. Питер, 2006. 208 с.
151. Иванова Л. К. Гуманистические ценностные основы социально-педагогической деятельности: учеб. пособ. Тамбов, 2002. 79 с.
152. Игнатова И. Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: міжпредметні зв'язки*. Харків, 2008. Вип. 13. С. 54–61.
153. Ігнатюк О. А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: монографія. Харків, 2009. 434 с.
154. Идинов И. А. Самореализация личности в непроизводственной сфере общества (онтологический и гносеологический анализ): автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Фрунзе, 1990. 20 с.
155. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология: учеб. пособ. СПб., 2001. 464 с.
156. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади: монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми, 2011. 432 с.
157. Юнова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях: навч. посіб. Х, 2011. 50 с.
158. История отечественного образования (IX–XIX вв.): учеб. пособ. / под ред. Д. М. Забродина. М., 2003. 207 с.
159. История политических и правовых учений: хрестоматия для юрид. вузов и фак. / сост. и общ. ред. д-ра ист. наук Г. Г. Демеденко. Харьков, 1999. 1080 с.

160. Ишков А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2004. 202 с.

161. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М., 1974. 328 с.

162. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций: монография. К., 1993. 384 с.

163. Кайгородов Б. В. Проблемы развития самопонимания в процессе подготовки психологов. *Развивающая психология – основа гуманизации образования*: материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции. М., 1998. С. 54–61.

164. Калініченко А. І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2002. 16 с.

165. Камалетдинова Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. М., 2008. 30 с.

166. Кампов С. П. Умови формування самостійності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2013, № 6 (32). С. 194–200.

167. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М., 1982. 704 с.

168. Каптерев П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды. *Педагогика*. 1992. № 3–4. С. 67–74.

169. Карамушка Л. М., Ткалич М. Г. Самоактуалізація менежерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій): монографія. Київ – Запоріжжя, 2009. 260 с.

170. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М., 2007. 416 с.

171. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 546 с.

172. Касаткин С. Ф. Самоорганизация личностно-профессионального развития педагога. *Науковий діалог «Схід-Захід»*: матеріали II Всеукр. наук. конф. з міжнародною участю. (м. Бахчисарай, 12 жовтня 2013 р): у 4-х частинах. Дніпропетровськ, 2013. ч. 2. С. 43–47.

173. Касьяненко М. Д. Самостоятельная работа студента: учеб. пос. для слуш. ФПК вузов. Киев, 1988. 280 с.

174. Касьянов Д. В. Філософські засади гуманізації освітнього простору в умовах нанотехнологічного розвитку суспільства. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, 2012. № 2. С. 43–49.

175. Касьянова М. В. Тестова перевірка знань студентів, які навчаються за спеціальністю «соціальний педагог», як засіб їхньої професійної адаптації. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2007. Вип. 43. С. 129–133.

176. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

177. Кветной М. С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. Саратов, 1974. 372 с.

178. Кемеров В. Е. Проблема личности: методология и жизненный смысл. М., 1977. 256 с.

179. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.

180. Килівник А. М. Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2015. 277 с.



181. Кириленко Т. С. Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, прояви та методичні прийоми. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*. К., 2007. Вип. 27–28. С. 30–32.

182. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. М., 1989. 75 с.

183. Клименко Г. А. Формирование готовности студентов педагогического ВУЗА к профессиональному самосовершенствованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Пенза, 2009. 26 с.

184. Климко Н. В. Развитие навыков самоорганизации у будущих экономистов-бухгалтеров в условиях среднего специального учебного заведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2009. 23 с.

185. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 280 с.

186. Кобенко О. А. Самовиховання – шлях до педагогічної культури. *Педагогічна культура*. 1993. Харків, С. 133–144.

187. Кобильник Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 22 с.

188. Кобзев М. С., Страхов В. И. Психолого-педагогические основы внеаудиторной работы в педвузе. *Профессиональная направленность внеаудиторной работы в педвузе*. Саратов, 1985. 138 с.

189. Коваленко Е. А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03. Харків, 2005. 19 с.

190. Ковалов А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления. Харьков, 1990. 114 с.

191. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк, 2012. 343 с.

192. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. К., 2006. 34 с.

193. Ковальчук І. Л. Самовдосконалення: традиції і сучасність (від прадавніх релігійно-духовних практик до філософії самовдосконалення). *Історія релігій в Україні: науковий щорічник*. Книга II. Львів, 2008. С. 162–170.

194. Ковальчук І. Л. Самовдосконалення як чинник подолання відчуження: філософсько-антропологічний аналіз: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04. Луцьк, 2009. 212 с.

195. Коган Г. В. Формирование мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мурманск, 2004. 146с.

196. Коджаспирова Г. М. Коджаспирова А. Ю. Словарь по педагогике. М. – Ростов-н/Д., 2005. 448 с.

197. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ, 1990. 62 с.

198. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: автореф. дис. ... канд. психологич. наук: 19.00.07. Л., 1980. 14 с.

199. Коменский Я. А. Великая дидактика. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики* / под. ред. А. И. Пискунова. М., 1981. С. 91–181.

200. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К., 2004. 112 с.

201. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 1984. 335 с.

202. Кондратьева С. Б. Самопознание и самореализация личности в труде: социально-философский подход: автореф. дис. ... канд. философс. наук: 09.00.11. М., 2009. 21 с.

203. Коньок М. М. Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя технологій до використання міжпредметних зв'язків. *Вісник*

*Чернігівського національного педагогічного університету: Серія Педагогічні науки*, 2015. Вип. 124. С. 169–173.

204. Копейна Н. С. Самоорганизация как важнейшее условие становления профессионалах. *Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки студентов* / под ред. В. П. Трусова. Л., 1989.

205. Корепанова Н. В., Хакимзянова И. М., Щербакова О. И. Профессионально-личностное становление и развитие педагога. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 66–71.

206. Коробченко А. А. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. URL: [http://bdpu.org/scientific\\_published/pedagogics\\_4\\_2005/1](http://bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005/1).

207. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дисс.... д-ра психол. наук: 19.00.01. М., 2003. 398 с.

208. Корсаков І., Трубачева С. Диференціація та індивідуалізація навчання: теоретичні відомості. *Освіта і управління*. К., 1999. № 3. С. 80–85.

209. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.

210. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. К., 1989. 608с.

211. Котова С. С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2008. 225 с.

212. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. К., 2013. № 2. С. 13–19.

213. Кочерга О. В. Взаємозв'язок мислення, почуттів та уяви у розвитку критичності людини: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2003. 18 с.

214. Кочетов А. И., Коломинский Я. Л., Прокопьев И. И. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А. И. Кочетова. Минск, 1987. 223 с.

215. Кравець Л. М. Виховання саморефлексії у студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2009. 20 с.

216. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія. Запоріжжя, 2014. 380 с.

217. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. К., 2003. 17 с.

218. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Кіровоград, 2002. 214 с.

219. Краткая история философии / под. общ. ред. В. Г. Голобокова. М. 576 с.

220. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К., 2005. 448 с.

221. Крохмаль А. М. Формування потреби в професійному самовдосконаленні студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2012. 202 с.

222. Крюкова О. В. Соціальна рефлексія як складова соціального розвитку особистості. *Збірник праць КПНУ імені Івана Огієнка, інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський*, 2012. Вип.16. С. 122–127.

223. Кузікова С. Б. Психологічна культура як суб'єктна активність: механізми становлення суб'єкта саморозвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. Київ, 2012. Вип. 39. С. 36–42. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_012\\_2012\\_39\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_39_8).

224. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми, 2012. 410 с.

225. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970. 144 с.

226. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.

227. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985. 32 с.

228. Куликова Л. Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учеб. пособие. Хабаровск, 2005. 323 с.

229. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий. Ростов-н/Д, 2001. 160 с.

230. Купчинов Р. И. Физическое воспитание: учебное пособие. Минск, 2006. 349 с.

231. Кучерявий А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки: монография. К., 1999. 224 с.

232. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 37 с.

233. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 406 с.

234. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. *Психология индивидуальных различий. Тексты*. М., 1982. С. 179–198.

235. Лаптева И. Л. Оптимизация развития творческого потенциала государственных служащих средствами акмеологического тренинга: автореф. дисс. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.03. М., 2006. 21 с.

236. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. кандидата пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2007. 18 с.

237. Левченко Д. В. Сетевое взаимодействие в информационной среде как средство самореализации будущего педагога. *Инновации в общем и профессиональном образовании, Известия ВГПУ*. Волгоград, 2014. Вып. № 4 (89). С. 65–70.

238. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 1992. 19 с.

239. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пособ. М., 1989. 360 с.

240. Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07. М., 2009. 47 с.

241. Леонтьев Д. А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации. М., 2002. URL: <http://institut.smysl.ru/article/16.php>.

242. Лейбин В. М. Постклассический психоанализ. Энциклопедия: в 2 т. М., Издательский дом «Территория будущего» (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»), 2006. Т. 2. 568 с.

243. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М., 1978. 47 с.

244. Лесина Т. В. Педагогическое обеспечение самосовершенствования личности будущего учителя в процессе внеучебной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2007. 200 с.

245. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М., 1964. 344 с.

246. Лефтеров В. О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.09. Донецьк, 2008. 429 с.

247. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. Одеса, 1995. 79 с.

248. Липпе Т. Руководство к психологии / пер. с нем. М. Лихарева. СПб., 1907. 394 с.

249. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2007. 21 с.

250. Лісіна Л. О. Вплив інформатизації освіти на трансформацію технології навчання у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2016. Вип. 52 (105). С. 128–136.

251. Личностный потенциал: структура и диагностика: кол. монография / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва, 2011. 679 с.

252. Логвіненко Н. М. Українська фантастична проза: програма факультативного курсу для 10–11 класів. *Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання: 10 (11) класи*: зб. програм / Т. О. Яценко, С. П. Паламар, Н. М. Логвіненко та ін. К., 2011. С. 65–87.

253. Логвинова О. Н. Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2014. 225 с.

254. Лозова В. І., Троцько А. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів. Харків, 1997. 338 с.

255. Лозовой В. А. Самовоспитание личности как философско-социологическая проблема: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01. Киев, 1991. 33 с.

256. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии. *Психологический журнал*. М., 1981. Т. 2. № 3. С. 3–22.

257. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект: монографія. Донецьк, 2004. 380 с.

258. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с

военнослужащими и членами их семей (на материалах Ставропольского края): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2007. 256 с.

259. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента: учеб. пособ. Киев, 2002. 360 с.

260. Лупьян Я. А. Барьеры общения, конфликты, стресс.... Минск, 1988. 233 с.

261. Лущикова Д. В. Психологічні складові схильності особистості до само змінювання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2009. 24 с.

262. Львович В. А. Формирование приемов самоорганизации учебной деятельности учащихся старших классов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2000. 186 с.

263. Ляхова І. М. Організаційно-педагогічні умови і передумови корекції та розвитку рухової сфери школярів із порушенням слуху. *Педагогічні науки: Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2012. № 2 (18). С. 174–183.

264. Мазін В. М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 222 с.

265. Макагон О. Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Харків, 2007. 20 с.

266. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко; вступ. статья М. И. Кондакова. М.: Правда, 1988. – 624 с.

267. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати: (Наук. основи готовності випускника педвузу до пед. діяльності). *Рідна школа: наук.-пед. журн.* 1994. № 3/4. С. 68–72.

268. Малиненко Т. І. Психологічні особливості процесу цілепокладання у керівників вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2005. 23 с.



269. Малихін О. В. Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. К., 1999. Вип. 3. С. 48–55.

270. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. М., 2010. 848 с.

271. Мамон О. В. Самооцінка в професійному розвитку вчителя: аналіз поняття, структури і процесу формування. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. пр. Полтава, 2011. С. 172–176.

272. Маралов В. Г. Ценность и опасности саморазвития личности. *Международный научно-исследовательский журнал*. Вып. № 6–4 (37). 2015. С. 51–53.

273. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 356 с.

274. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. М., 1993. 192 с.

275. Маркович Д. Ж. Социальная экология: учеб. пособ. М., 1998. 339 с.

276. Масич С. Ю. Сутність дидактичної підготовки майбутнього педагога. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Херсон, 2013. Вип. 2. С. 331–336.

277. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. 425 с.

278. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. К.; Донецк, 1994. С. 34–57.

279. Мелікова С.О. Індивідуалізація професійно-орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2008. 20 с.

280. Менегетти А. Проект «Человек». М., 2001. 224 с.

281. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. Воронеж, 1996. 448 с.

282. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. К., 2003. 323 с.

283. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. К., 2010. 200 с.

284. Мешко О. І. Професійне самопізнання майбутнього вчителя як умова становлення його педагогічної позиції. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2010\\_1\\_15.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2010_1_15.pdf).

285. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / под общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М., 2008. 868 с.

286. Миняева Н.М. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2011. 403 с.

287. Миславский Ю. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991. 152 с.

288. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. 201 с.

289. Михайлова В. Н. Личностный потенциал государственных служащих в условиях российского региона: автореф. ... канд. социологич. наук: спец. 22.00.04. М., 2008. 22 с.

290. Мишуковская Ю. И. Влияние навыков компьютерной графики на развитие потребности творческой самореализации учащихся в системе дополнительного образования. *Самореализация потенциала личности в современном обществе*: матер. междунар. науч.-практ. конф. (28–29 апреля 2013 г.). Прага: Vědecko vydavatelské centrum Sociosféra-CZ, 2013. С. 36–41.

291. Мищенко Л. И. Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. М., 1997. 420 с.

292. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя; под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1981. 120 с.

293. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості. *Рідна школа*. 1991. № 1. С. 27–31.

294. Монахов В. М. Актуальные проблемы дальнейшего совершенствования факультативных занятий в школе. *Факультативные занятия в средней школе. Проблема подготовки учителей*: сб. науч. трудов / редкол.: Д. А. Эпштейн (отв. ред.) и др. М., 1984. 114 с.

295. Мони́на Г. Б., Лютова-Робертс Е. К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). СПб., 2005. 224 с.

296. Москаленко П. Г. Навчання як педагогічна система: навч. посіб. Тернопіль, 1995. 144 с.

297. Моторіна В.Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя математики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 512 с.

298. Мруга М. Р. Методи педагогічної діагностики та тенденції їх розвитку. *Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2005. Вип. 11. С. 76–82.

299. Мудрик А. М. Концепція «сродної» праці Г. Сковороди: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філософських наук: 09.00.03. К., 2001. 14 с.

300. Мурашко І. В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С. Д. Максименка. К., 2010. Т. 8. Вип. 7. С. 196–205.

301. Мухина В. С. Психологические идеи Петра Федоровича Каптерева: к 150-летию со дня рождения. *Развитие личности*. 1999. № 3. С. 14–18.

302. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посібник. Київ, 2004. 487 с.

303. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси, 1974. 170 с.

304. Наливайко Г. В. Керівництво самоосвітньою діяльністю вчителів. *Освіта і управління*. 1999. Т. 3. № 3. С. 192–197.

305. Наливайко О. О. Проблема диференційованого навчання учнів середніх загальноосвітніх закладів у вітчизняній теорії та практиці другої половини ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2016. 224 с.

306. Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія / за заг. ред. В. Лозової. Харків, 2012. 348 с.

307. Наумчук В. І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор: навч. посіб. Тернопіль, 2010. 160 с.

308. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. *Вища освіта в Україні: норматив.-прав. регулювання* / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. Київ, 2003. 21 с.

309. Неділько В. Я. Факультатив, розвиток наукових здібностей та профорієнтація учнів. *Українська мова і література в школі*. К., 1971. №12. С. 1–10.

310. Недзельський К. Самокритика як важливих механізм національної само ідентифікації українців: релігійно-психологічний рівень дослідження проблеми. *Релігія та соціум*. Чернівці. 2008. №2. С. 122–30.

311. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. К., 2001. Вип. 1. С. 9–22.

312. Новий тлумачний словник української мови / уклад. О. Сліпушко, В. Яременко. К.: Аконт, 2004. 926 с.

313. Новий тлумачний словник української мови у 3 томах / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ, 2008, Т. 1. 926 с.

314. Новий тлумачний словник української мови у 3 томах / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, 2008. Т. 2. 926 с.

315. Новий тлумачний словник української мови у 3 томах / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ, 2008, Т. 3. 862 с.

316. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студентов пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. М., 2005. 269 с.

317. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орел, 2000. 145 с.

318. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. М., 1996. 74 с.

319. Овчинников О. В. Личностный потенциал руководителя первичного производственного коллектива (мастера): состояние, пути реализации (опыт социологического анализа): автореф. дис. ... докт. социологич. наук: 22.00.05. М., 1990. 41 с.

320. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 20-е изд, стереотип. М., 1988. 750 с.

321. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с пол. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. М., 1990. 382 с.

322. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? 2008—URL: <http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784/>.

323. Орлов А. А., Исаев Е. И., Федотенко И. Л. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза. *Педагогика*. 2004. № 3. С. 53–60.

324. Осколкова В. Р. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя на основе технологии развития готовности к педагогической самореализации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Пермь, 2011. 22 с.

325. О человеческом в человеке / под. общ. ред. И. Т. Фролова. М., 1991. 384 с.

326. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1989. 480 с.

327. Палахов А. Г. Типология психологических трудностей в педагогической деятельности учителя. *О путях повышения эффективности труда учителя*. М., 1989. С. 62.

328. Педагогическая энциклопедия / ред. И. А. Каиров. М., 1966. 911 с.

329. Петровский В. А. К проблеме активности личности в познавательной деятельности. *Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности*: межвуз сб. / отв. ред. А. В. Петровский. Ульяновск, 1981. С. 98–191.

330. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992. С.126–138.

331. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб. пособ. для студентов и преподавателей пединститута, учителей и слушателей ИУУ. Николаев, 1996. 144 с.

332. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв, 2006. 272 с.

333. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учеб. пособ. М., 2004. 112 с.

334. Платон. Апология Сократа: собр. соч. : в 4 т. М., 1990. Т. 1. С. 70–111.

335. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособ. для учеб. завед. профтехобразования. 2-е изд., перераб. и дополн. М., 1984. 174 с.

336. Пилипенко А. И. Познавательные барьеры в обучении физики и методические приемы их преодоления: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Курск, 1997. 242 с.

337. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование: социал.-филос. исследование. Запорожье, 2000. 250 с.

338. Подымов Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дисс.... д-ра псих. наук: 19.00.07. Курск, 1999. 390 с.

339. Пожарский С. Д. Предмет, принципы, методы синергетической акмеологии: автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 9.00.13. СПб., 2002. 23 с.

340. Поліщук О. М. Ресурси саморозвитку особистості. *Психологія саморозвитку особистості*: зб. наук. праць / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андреевої. Чернівці – Київ, 2016. С. 64–81.

341. Полозенко О. В. Особливості психологічної підготовки фахівців аграрної галузі до професійної діяльності. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон, 2012. Вип. 13. С. 173–179.

342. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. О. І. Пометун. К., 2004. 192 с.

343. Постолюк М. І. Формування в майбутніх учителів умінь професійного самовиховання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 19 с.

344. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. М., 2011. 448 с.

345. Пріма Р. Інноваційна методична культура майбутнього педагога як пріоритетна складова частина його професійної компетентності. *Вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2014. №8. С. 23–26.

346. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

347. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія: навч. посіб. Харків, 1995. 105 с.

348. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. Харків, 2008. 344 с.

349. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. К., 2003. 24 с.

350. Профессиональная деятельность молодого учителя / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. М., 1982. 144 с.

351. Психологічна енциклопедія / ред. О. М. Степанов. К., 2006. 424 с.

352. Психологічні дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / авт. кол., наук., керівник В. О. Моляко. К., 2008. 208 с.

353. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: монографія / за редакцією Максименка С. Д.; авт. кол.: С. Д. Максименко, Г. В. Куценко-Лада, Н. В. Пророк та ін. Кіровоград, 2013. 400 с.

354. Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М., 1982. 288 с.

355. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. (Серія «Психологічна служба школи»). Х., 2009. 223 с.

356. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1969. 82 с.

357. Путіловська Н. Б. Роль самовиховання в професійному зростанні студента. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2008. Випуск 20. Т. 1. С. 165–170.

358. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. М., 2002. 396 с.

359. Радул В. В, Краснощок І. В. Лебедик І. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія. Київ, 2009. 352 с.

360. Размолодчикова І. В. Формування професійного іміджу вчителя початкових класів в процесі вивчення фахових дисциплін: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2011. 254 с.



361. Райский Б. Ф. О некоторых закономерностях процесса самообразования. *Формирование у учащихся стремления к самообразованию*. Волгоград, 1976. С. 10–14.

362. Ратанова Т. А. Психофизиологические основы индивидуальности. М.; Воронеж, 1999. 128 с.

363. Резван О. О. Теоретико-методичні засади формування професійно-рефлексійної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2016. 40 с.

364. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл. М., 1984. 141с.

365. Реунова М. А. Педагогическая технология «тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2013. 25 с.

366. Рыбакова Н. Н. Педагогическое управление развитием самоорганизации подростков в процессе обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2004. 205 с.

367. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Х., 2008. 457 с.

368. Рикёр П. Конфликт интерпретаций : очерки о герменевтике; пер. с фр. И. С. Вдовина. М., 1995. 624 с.

369. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 356 с.

370. Романюк І. М. Модульно-рейтингова технологія навчання та контролю засвоєння знань у вищому військовому закладі освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2003. 19 с.

371. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб., 2004. 175 с.

372. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. М., 1989. 455 с.
373. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 415 с.
374. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002. 272 с.
375. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания. М., 1982. С. 6–87.
376. Руденко А. М. Психологический практикум. Изд. 2-е, стер. (Высшее образование). Ростов н/Д, 2010. 492 с.
377. Русова В. В. Самоактуалізація особистості як умова профільного навчання старшокласників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 24 с.
378. Рыбалко Е. Ф., Крогиус Н. Г. Ценностные ориентации и временные перспективы самореализации личности. *Психологические проблемы самореализации личности*: сб. науч. тр. / ред. А. А. Реан, Л. А. Коростылева. СПб., 1998. Вып. 2. С. 17–27.
379. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*, 2003. № 3. С. 2–6.
380. Савченко К. В. Розвиток вольових якостей молодших школярів як умова їх навчальної успішності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2007. 20 с.
381. Садова М. А. Психологія самореалізації: навч. посіб. Первомайськ, 2008. 113 с.
382. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. М., 1974. 279 с.
383. Садчикова Т. Ф. Формирование готовности студентов педагогических институтов к решению воспитательных задач в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1978. 16 с.
384. Салов В. О., Письменкова Т. О. Засоби діагностики як складова стандартів вищої освіти. *Економіка та управління: Науковий вісник*

*Національного гірничого університету*. Дніпропетровськ, 2011. № 3. С. 132–137.

385. Сафина А. М. Факторы и барьеры творческой самореализации заместителя директора школы в условиях инновационной педагогической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Набережные Челны, 2003. 171 с.

386. Свасьев А. В. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 563 с.

387. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2012. 225 с.

388. Селевко Г. К., Бройде Б. А., Артамонова Р. Б. Дифференциация обучения. Ярославль, 1995. 54 с.

389. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005. 288 с.

390. Селевко Г. С. Технология саморазвития личности школьника. *Образование в соврем. шк.* 2002. № 2. С. 29–37.

391. Селиванов В. И. Дискуссионные вопросы психологии воли. *Психологический журнал*. М., 1986. № 6. С. 110–121.

392. Семенов І. М. Розвиток творчої особистості С. Л. Рубінштейна та періодизація його професійної діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. Ніжин, 2010. № 2. С. 3–8.

393. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия и организация творческого мышления и саморазвития личности. *Вопросы психологии*. М., 1983. № 2. С. 35–42.

394. Семиченко В. А., Галус О. М., Зданевич Л. В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу. Хмельницький, 2001. 253 с.

395. Семиченко В. А. Готовність вчителя до реалізації гуманістичних відносин з учнями. *Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки: тези доповідей і повідомлень* / відп. ред. Г. О. Балл. (Рівне, 15–17 червня 1998 р.). Київ–Рівне, 1998. С. 90–92.

396. Семиченко В. А. Психологическая структура профессиональной деятельности учителя : программа спецкурса. К., 1990. 28 с.

397. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К., 2004. 335 с.

398. Сергеева Т.В. Экогуманистический подход к саморазвитию личности *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія.* Харків, 2012. № 1009. Вип. 49. С. 53–55. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC\\_2012\\_1009\\_49\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2012_1009_49_13).

399. Середа І. В. Організаційно-педагогічні умови активізації процесу самовиховання студентів гуманітарних факультетів університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: 13.00.07. Херсон, 2005. 21 с.

400. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.

401. Сериков В. В. Общая педагогика: избранные лекции. Волгоград, 2004. 114 с.

402. Сивохоп Е. М. Формування готовності до самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі фізичної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2010. 22 с.

403. Сидоренко І. І. Проблеми самоосвіти у вітчизняній педагогічній пресі другої половини ХІХ – початку ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2006. 20 с.

404. Сидорчук Н. Г. Розвиток самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя трудового навчання засобами навчально-технічної літератури: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Житомир, 2001. 221 с.
405. Симонов П. В. Мотивированный мозг. М., 1987. 271 с.
406. Синельников В. М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості. *Педагогіка і психологія*. К., 2005. № 3 (48). С. 34–41.
407. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ, 2006. 346 с.
408. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И. Педагогика: учеб. пособ. М., 1997. 512 с.
409. Сластенин В. А. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина. М., 2004. 368 с.
410. Сластенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя. *Сибирский педагогический журнал*. Новосибирск, 2005. № 2. С. 3–12.
411. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. 160 с.
412. Сластенин В. А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003. 192 с.
413. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. для магістрів вищ. навч. закладів. Київ, 2005. 239 с.
414. Слесик К. М. Система формування етичної культури учнів основної школи в процесі навчання гуманітарних предметів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2015. 40 с.
415. Слободчиков В. И., Исаева М. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога. *Вопросы психологии*. М., 1996. № 4. С. 72–80.
416. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Вып. 7. М., 1997. С. 177–184.

417. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2004. 29 с.

418. Сметанова Ю. В. Личностный потенциал как ресурсная составляющая инновационно-предпринимательской направленности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Томск, 2012. 24 с.

419. Смирнов Е. И. Дидактическая система математического образования студентов педагогических ВУЗов: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08. Ярославль, 1998. 359 с.

420. Собко С. Г. Формування особистісної активності майбутніх учителів фізичного виховання у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Кіровоград, 2006. 225 с.

421. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1982. 1600 с.

422. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 435 с.

423. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія. К., 2006. 198 с.

424. Соломка Т. М. Самоактуалізація студентів вищих аграрних навчальних закладів I–II рівнів акредитації в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 23 с.

425. Сохан І. О. Психологічні особливості морально-правової соціалізації студентів: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2010. 20 с.

426. Сохань Л. В., Єрмакова І. І., Нессен Г. М. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посіб. К., 2003. 520 с.

427. Стивенс С. Математика, измерение, психофизика. *Экспериментальная психология*. Т. 1. М., 1960.

428. Стрельніков В. Ю. Акмеологічна компетентність викладача вищої школи. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2013. С. 71–74.
429. Сытникова М. И. Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы: монография. Белгород, 2007. 280 с.
430. Сундетова У. Ш., Баймурзин А. Р. Высшее образование и перспектива развития сферы физической культуры, спорта и туризма. *Теория и практика физической культуры: науч.-теор. журн.* Тюмень, 2008. № 4 С. 33–38.
431. Суходубова Г. Д. Саморозуміння і рефлексія як діяльність. *Філософія: конспект лекцій*. К., 2012. С. 116–124.
432. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм. *Іст.-пед. альм.* 2005. № 1. С. 5–29.
433. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Избранные произведения: в 5 т. К., Т. 2. 1979. С. 420.
434. Сущенко А. В. Важливий компонент педагогічної майстерності вчителя фізичної культури. *Фізичне виховання в школі*, 1998. №2. С. 30–35.
435. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя: науково-методичний посібник. Запоріжжя, 2003. 222 с.
436. Сущенко А. В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2004. 422 с.
437. Сущенко Л. О. Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян: теорія і практика: монографія. Запоріжжя, 2011. 148 с.
438. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.
439. Сущенко Л. П. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. *Проблеми педагогічних технологій*: зб. наук. пр.

Волинського державного університету ім. Лесі Українки. Луцьк, 2000. Вип. 4. С. 130–137.

440. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія. Запоріжжя, 2003. 442 с.

441. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 489 с.

442. Сущенко Т. И. Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Харків, 2002. № 2. С. 62–67.

443. Сущенко Т. И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности. *Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика*: 3-я Международная научно-практическая конференция (24–25 марта 2011 года): сборник докладов и тезисов выступлений / авт.-сост. В. П. Сергеева, Н. В. Чернышева, Н. Н. Рудь. Москва, 2011. С. 37–40.

444. Сущенко Т. І. Особливості особистісно-орієнтованого педагогічного процесу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Вип. 19. Київ; Запоріжжя, 2001. С. 3–6.

445. Сущенко Т. І. Педагогізація управління професійною підготовкою освітян з позицій планетарного мислення Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2010. Вип. №6 (59). С. 365–371.

446. Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10. К., 2005. 22 с.

447. Табачковський В. Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності». К, 2005. 432 с.



448. Галдонова Л. О., Тарасенко Є. С. Концептуальна модель навчального закладу на засадах принципів випереджаючої освіти. *Освіта Донбасу*, 2011. № 2. С. 9.

449. Гарновская А. С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: автореф. дисс. ... канд. психолог. наук: 19.00.07. К., 1991. 20 с.

450. Гархан Л. З. Компетентнісний підхід як інновація в навчанні майбутніх інженерів-педагогів. *Вища школа*. К., 2010. № 3/4. С. 82–89.

451. Тертична В. Ф. Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 09.00.04. Харків, 1999. 20 с.

452. Тесленков О. Ю. Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2017. 237 с.

453. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 20 с.

454. Тищенко Т. Б. Про застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій фізкультурній освіті майбутніх тренерів-викладачів з волейболу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. Київ, 2015. Вип. 3(1). С. 359–361.

455. Ткалич М. Г. Психолого-організаційні детермінанти самоактуалізації менеджерів комерційних організацій: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 2006. 23 с.

456. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2007. 45 с.

457. Глумачний словник української мови: понад 12500 статей / за ред. д. філол. наук, проф. В. С. Калашника. 2-ге вид., випр. і доповн. Харків, 2004. 992 с.

458. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. 2-е изд., М., 1958. С. 409.

459. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2011. 22 с.

460. Требования к знаниям и умениям школьников: дидактико-методический анализ / под ред. А. А. Кузнецова. М., 1987. 176 с.

461. Трохова А. В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 63–71.

462. Трунов Д. Г. Введение в феноменологию самопознания. Пермь, 2008. 256 с.

463. Тягур М.К. Готувати вчителів до диференційованого навчання школярів. *Початкова школа*, 1994. № 11. С. 8–10.

464. Узнадзе Д. Н. Теория установок. М.; Воронеж, 1997. 376 с.

465. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990, 192 с.

466. Успенська В. М. Здоров'язбергаюча компетентність учителя основ здоров'я як визначальна його професійної компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2010. 1 (3). С. 442–452.

467. Устинова Я. О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2000. 191 с.

468. Утюж І. Г. Освітній потенціал особистості: монографія. Запоріжжя, 2007. 146 с.

469. Ушинский К. Д. Избранное / сост., авт. предисл. П. А. Лебедев. М., 1998. 223 с.

470. Фалеева Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 4. С. 266–274. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6896>

471. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп. М., 2002. 339 с.

472. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид., перероб. і допов. К.: УРЕ, 1986. 800. с.

473. Философский энциклопедический словарь / гл. ред: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. М., 1983. 840 с.

474. Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. М., 1989. 815 с.

475. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др. 2-е изд. М., 1989. 815с.

476. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. К., 2000. 544 с.

477. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М., 1993. 144 с.

478. Фридман Л. М. Как предотвратить неуспеваемость учащихся. *Завуч*. 1999. № 7. С. 64–85.

479. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1998. 670 с.

480. Харченко П. В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. пр. Київ: НПУ, 2001. Вип. 6. С. 75–84.

481. Хатунцева С. М. Актуальні проблеми індивідуалізації процесу навчання // *Роль педагогіки та психології в сучасному світі*: матеріали міжнарод. наук.-практич. конферен. (11–12 листопада 2011 року). Львів, 2011. С. 68–69.

482. Хатунцева С. М. Анатомія і фізіологія дітей с основами генетики: навч. посібник. Бердянськ, 2016. 82 с.

483. Хатунцева С. М. Антропологічний підхід – підґрунтя індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді*: матеріали Всеукраїнської наук.-практич. конференц. (26–28 вересня 2013р.). Бердянськ, 2013. С. 181–184.

484. Хатунцева С. М. Вдосконалення підготовки професорсько-викладацького складу до індивідуальної професійної підготовки студентів у ЗВО. *Проблеми та перспективи розвитку педагогіки та психології у сучасному суспільстві*: матеріали Міжнарод.наук.-практич. конференц. (17 серпня 2013р.). Київ, 2013. С. 75–78.

485. Хатунцева С. М. Вплив індивідуалізації на формування потреби в самовдосконаленні студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. наук. праць Кримського гуманітарного університету. Ялта, 2012. Вип. 23, Ч. 2. С. 203–210.

486. Хатунцева С. М. Врахування індивідуальних особливостей студентів в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса, 2013. Вип. № 11–12. С. 113–120.

487. Хатунцева С. М. Генеза та сутність поняття «індивідуалізація». *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса, 2012. Спецвипуск. С. 276–284.

488. Хатунцева С. М. Дидактична цінність педагогічних бар'єрів в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. Дніпропетровськ, 2016. № 2 (12). С. 108–114.

489. Хатунцева С. М. Індивідуалізація процесу навчання як засіб оптимізації самостійної роботи студентів. *Психологія і педагогіка: Актуальні питання XXI століття*: матеріали Міжнарод.наук.-практич. конференц. (25–26 листопада 2011р.). Одеса, 2011. С. 84–85.

490. Хатунцева С. М. Індивідуалізація як умова випереджаючого навчання. *Управление качеством высшего образования: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Маріуполь). Маріуполь, 2012. URL: <http://mdu.in.ua/>

491. Хатунцева С. М. Индивидуальная дидактическая подготовка студентов в высших учебных заведениях. *Непрерывное образование личности как феномен XXI века*: материалы Международ. науч.-практич. конференц. молодых ученых, аспирантов, студентов (Соликамск, 11 мая 2012). Соликамск, 2012. Ч. 1. С.129–130.

492. Хатунцева С. М. Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2017. Вип. 52 (105). С. 339–349.

493. Хатунцева С. М. Методологічні орієнтири дослідження проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. наук. праць Кримського гуманітарного університету. Ялта, 2013. Вип. 41. Ч 1. С. 236–243.

494. Хатунцева С. М. Методологічні підходи до розкриття проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. *Педагогіка та психологія*: збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. Харків, 2017. Вип. 58. С. 167–179.

495. Хатунцева С. М. Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення: методичні рекомендації до практичних робіт: посібник для студ. Бердянськ, 2016. 82 с.

496. Хатунцева С. М. Основні принципи складання тестів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2007. Вип. 44. С. 364–368.

497. Хатунцева С. М. Особистісний підхід як методологічна основа дослідження індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал. Суми, 2013. Вип. 6 (32). С. 269–279.

498. Хатунцева С. М. Педагогічне самовдосконалення в контексті здоров'язберезувального дискурсу. *Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна / за заг. ред. М. Б. Євтуха та В. М. Федорця. (Вінниця, 16–17 вересня 2016 р.): в 3 т. Вінниця, 2016. Т. 2. С. 34–36.

499. Хатунцева С. М. Проблема діагностики навчальних досягнень студентів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / гол. ред.: Мартинюк М. Т. Умань, 2007. С. 220–225.

500. Хатунцева С. М. Проблема діагностики в процесі індивідуалізації підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогіка та психологія: Актуальні питання взаємодії науки та практики*: матеріали Міжнарод. наук.-практич. конференц. (Харків, 23 листопада 2013р.). Харків, 2013. С. 56–60.

501. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації підготовки студентів у вищих навчальних закладах. *Наукові дослідження – теорія та експеримент*: матеріали восьмої Міжнарод. наук.-практич. конференц. (Полтава, 28–30 травня 2012 р). Полтава, 2012. Т. 8. С. 90–93.

502. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації та диференціації навчання. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура*: матеріали Міжнарод. наук.-практич. конференц. (Умань, 26-27 квітня 2012 р.). Умань, 2012. Ч. 2. С. 205–207.

503. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий діалог «Схід-Захід»*: матеріали Другої Всеукраїнської наук.-практич. конференц. з міжнар. участю (Бахчисарай, 12 жовтня 2013р.). Бахчисарай, 2013. Ч. 2. С. 105–107.

504. Хатунцева С. М. Проблема педагогічних бар'єрів в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *«Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів»*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конференц. (Київ, 25 листопада 2015). Київ 2015. С. 149–152.

URL ://pedtvor.npu.edu.ua/images/fbfiles/files/57\_

Khatuntseva.pdf

505. Хатунцева С. М. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах. *Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики*: матеріали Міжнарод.наук.-практич. конференц. (Львів, 9 серпня 2013р.). Львів, 2013. С. 92 – 95.

506. Хатунцева С. М. Проблема самоактуалізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2016. Вип. 46 (99). С. 176–185.

507. Хатунцева С. М. Проблема самовдосконалення вчителя в філософській науковій думці. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон, 2016. Вип. LXXIV, Т. 3. С. 111–116.

508. Хатунцева С. Н. Проблема самосовершенствования будущего учителя. *Инновационные образовательные технологии. Научно-теоретический*

*и научно-практический журнал*. Минск: Минский инновационный университет, 2015. № 3 (43). С. 9–13.

509. Хатунцева С. М. Проблема самоорганізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2017. Вип. 52 (105). С. 339–349.

510. Хатунцева С. М. Проблема формування в майбутніх учителів основ здоров'я готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді*: зб. наук. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції з нагоди 100 річчя НАН України та 85-річчя Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, 13–15 вересня 2017 р.) / гол. ред. С. Г. Кушнірюк. Бердянськ, 2017. С. 114–116.

511. Хатунцева С. Н. Проблема формування в майбутніх учителів фізичної культури та основ здоров'я готовності до самовдосконалення. *Здоровье для всех*: матеріали VI Міжнарод. науч.-практич. конференц. «Полесский государственный университет» (Пинск, 23–24 апреля 2015 г.); редкол.: К. К. Шебенко и др. Пинск: ПолесГУ, 2015. С. 215–218.

512. Хатунцева С. М. Проблема формування готовності майбутнього вчителя до самовиховання в процесі індивідуалізації професійної підготовки. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Харків, 2014. Вип. № 46. С. 124–135.

513. Хатунцева С. М. Проблема формування в майбутніх учителів готовності до самоосвіти. *Матеріали наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи* (Харків, 13 травня 2014). / за редакцією Н. О. Ткачової. Харків, 2014. С. 67–69.

514. Хатунцева С. М. Професійне самовдосконалення вчителя. Кредитно-модульний курс: навч. посіб. Бердянськ, 2016. 137 с.



515. Хатунцева С. М. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури та основ здоров'я. *«Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді»*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конференц. (Бердянськ, 18 – 19 вересня 2015 р.). Бердянськ, 2015. С. 118–121.

516. Хатунцева С. М. Розвиток професійних якостей майбутнього вчителя в процесі формування у нього готовності до самовдосконалення. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон, 2016. Випуск LXXI, Т. 1. С.159–165.

517. Хатунцева С. М. Самовдосконалення як чинник розвитку професіоналізму майбутніх учителів. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. / за загальною редакцією академіка І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. Харків, 2016. Вип. 54. С. 212–222.

518. Хатунцева С. М. Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця, 2014. Вип. 40. С. 398–405.

519. Хатунцева С. М. Самоосвіта в структурі самовдосконалення вчителя *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету*. Вип. 1 (10). Херсон, 2014. С. 174–178.

520. Хатунцева С. М. Самоосвіта як компонент самовдосконалення майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців технічного, економічного та гуманітарного профілю*: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської наук.-практич. конференц. (Херсон, 18 березня 2014 року). Херсон, 2014. С. 151–153.

521. Хатунцева С. М. Самопізнання як фасилітатор самовдосконалення вчителя. *Гірська школа Українських Карпат*: зб. наук. праць. Івано-Франківськ, 2015. № 12–13. С. 228–233.

522. Хатунцева С. М. Самореалізація майбутнього вчителя в процесі формування готовності до самовдосконалення. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 13 (56). Частина II. Рівне. С. 50–55.

523. Хатунцева С. М. Саморозвиток в структурі самовдосконалення вчителя. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали Кіровоградської сесії III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнар. участю (м. Кіровоград, 16 травня 2014 р.): у 3-х частинах. Кіровоград, 2014. ч. 1. С. 109–113.

524. Хатунцева С. М. Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць* / за заг. ред. академіка І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. Харків, 2014. Випуск 45. С. 168–179.

525. Хатунцева С. М. Сутність і зміст індивідуалізації та диференціації навчання в психолого-педагогічній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 21 (74). С. 185–190.

526. Хатунцева С. М. Тенденції розвитку індивідуалізації в освіті / *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали Запорізької сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 11 квітня 2012 р.): у 4-х частинах. Запоріжжя, 2012. ч. 2. С. 33–34.

527. Хатунцева С. М. Теорія та практика підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*: зб. наук. пр. / за заг. редакцією проф. С. С. Вітвицької, доц. Н. Є. Колесник. Житомир, 2017. у 2-х ч. Ч. I С. 226–230.

528. Хатунцева С. М. Умовля формироваия готовності будущих учителєй к самосовершенствованию. *Соціально-економічні проблеми*

*просторового розвитку* : колективна монографія / за заг. ред. В. Дучмала, Т. П. Несторенко. Бердянськ, 2015. С. 232–239.

529. Хатунцева С. М. Формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку*: тези доповідей XIV міжнародної науково-практичної конференції ХНУ ім. В. Н. Каразіна (Харків, 14 квітня – 16 квітня 2016 р.). Харків, 2016. С. 102–105.

530. Хатунцева С. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього педагога на засадах індивідуалізації професійної підготовки студентів у ЗВО. *Гуманітарний вісник ДЗВО «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди»*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 30. С. 281–286.

531. Хатунцева С. М. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки. *Science and Education. A New Dimension: scientific journal*. Budapest, 2013. Vol. 1. P. 74–79.

532. Хатунцева С. М. Формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки: монографія. Харків, 2017. 432 с.

533. Хатунцева С. М. Формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 34 (87). С. 361–368.

534. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя: автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Киев, 1986. 46 с.

535. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 20 с.

536. Холл А. Д. Опыт методологии для системотехники; пер. с англ. М., 1975. 448 с.

537. Холодная М. А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения. *Школьные технологии*. М.; Ульяновск. 2000. №4. С. 12–16.

538. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.04. К., 1999. 42 с.

539. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. СПб., 1997. 317 с.

540. Хрестоматія з педагогіки вищої школи / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків, 2011. 408 с.

541. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Эйдос: интернет-журнал* 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

542. Цар І.О. Структура індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього учителя гуманітарного профілю. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2009. Вип. №1. URL: [http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2009\\_st\\_13/](http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2009_st_13/).

543. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи: монографія. Слов'янськ, 2014. 478 с.

544. Ценко М. Б. Искусство в саморазвитии личности: дис. ...канд. филос. наук: 09.00.08. Харьков, 1995. 161 с.

545. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1977. 120 с.

546. Чайченко Г. М., Цибенко В. О., Сокур В. Д. Фізіологія людини і тварин: підруч. К., 2003. 463 с.

547. Чаус А. Д. Самоактуалізація особистості в культурі постмодерну: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.04. Київ, 2008. 19 с.

548. Чепелева Н. В. Дискурсивні засоби самопроекування особистості. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острог, 2013. Вип. 24. С. 7–11.

549. Чернега Т. М. Антропоцентризм як принцип філософської інтерпретації історії (на матеріалі творчості Г. С. Сковороди): автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03. Одеса, 2006. 20 с.

550. Чернігівська Н. С. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності: автореф. дис. ... наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2011. 20 с.

551. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособ. для вузов. М., 301 с.

552. Чулкова Л. О. Концепція комунікативної дидактики в німецькій педагогіці. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. Бердянськ, 2014. Вип. 1. С. 285–288.

553. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М., 1994. 320 с.

554. Шадриков В. Д. Индивидуализация содержания образования. *Школьные технологии*. 2000. №3. С. 72–83.

555. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.

556. Шандрук С. І. Проблема ефективного вчителя в порівняльній педагогіці США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 3. С. 161–166.

557. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М., 1990. 308 с.

558. Шакуров Р. Х. Теоретико-методологические основы психологии: новая научная парадигма. *Магистр*. 1997. Спецвыпуск. С. 17–23.

559. Шакуров Р. Х. Эмоции. Личность. Деятельность (механизмы

психодинамики). Казань, 2001. 180 с.

560. Шамова Т. И., Давиденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами. М., 2005. 384 с.

561. Шаповалова І. В. Актуалізація самоосвіти в процесі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 38 (91). С. 351–357.

562. Шаповалова І. В. Базові педагогічні принципи підготовки сучасного вчителя фізичного виховання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2013. Вип. 33 (86). С. 415–421.

563. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 267 с.

564. Шаповалова І. В. Компоненти процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 41 (94). С. 382–389.

565. Шаповалова Т. Г. Наукові підходи до визначення поняття здоров'язбережувальної компетентності. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Бердянськ, 2012. № 3. С. 236–246.

566. Шапошнікова Л. М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир : 2007. 19 с.

567. Шафигулина Л. Р. Педагогические условия формирования профессиональной самоактуализации личности молодого учителя в процессе

внутришкольного підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2009. 25 с.

568. Шафоростов А. И. Вера как условие самоидентификации: монография. Иркутск, 2007. 248 с.

569. Шевченко З. В. Індивідуалізм як складова розвитку демократії: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03. К., 2005. 20 с.

570. Шестакова Т. В. Педагогічні умови та організаційно-методична система формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 2006. Вип. 12. С. 444–453.

571. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2006. 244 с.

572. Шилкунова З. І. Творча самостійність як складова професійної компетентності вчителя. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Харків, 2015. Вип. № 47. С. 182–189.

573. Шиманович І. В. Формування в майбутніх учителів потреби в професійному самовихованні: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 215 с.

574. Шиманович І. В. Формування потреби в професійному самовихованні в майбутніх фахівців-філологів. *Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін. Літературознавство. Методика викладання філологічних дисциплін: зб. наук. статей / за заг. ред. д. пед. н., проф. Соколової І. В. Маріуполь, Т. II, 2010. С. 317–321.*

575. Шиян Б. М., Вацеба О. М. Теорія і методика наукових педагогічних досліджень у фізичному вихованні та спорті. Тернопіль, 2008. 276 с.

576. Шмелёва С. А. Модель профессиональной подготовки выпускника

педагогического вуза. *Вестник ТГПУ*. Томск, 2012. № 5 (120). С. 16–22.

577. Шустваль С. М. Пізнавальні потреби та їх роль у навчально-виховному процесі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2006. Вип. 37. С. 356–357.

578. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ). *Педагогика и логика*. М., 1993. С. 16–200.

579. Щукина М. А. Направления исследований саморазвития личности в современной зарубежной психологии. *Вопр. Психологии*. 2014, №4. С. 94–105.

580. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. 392 с.

581. Яблонська Т. М. Психолого-педагогічні умови активізації самовдосконалення особистості. *Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка. К., 2015. Том X. Вип. 27. С. 712–721.

582. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. М., 1987. 245 с.

583. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М., 2000. 176 с.

584. Яновська Л.В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2006. 18 с.

585. Ярова О. Г. Вільний час як фактор саморозвитку особистості студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 1993. 16 с.

586. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів в процесі навчального співробітництва викладачів і студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 178 с.

587. Ярощук Л. Г. Творча особистість майбутнього вчителя: теоретичні аспекти становлення. *Гірська школа Українських Карпат*: наукове фахове видання з педагогічних наук. Івано-Франківськ. 2013. № 8–9. С. 146–149.



588. Ярыгин А. Н., Пилюгина С. А. Функции андрагогической субъектности учителя. *Вектор науки ТГУ*. Тольятти. 2014. № 1. С. 274–280.

589. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

590. Яцій О. М. Педагогічне стимулювання морального самовиховання майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1996. 22 с.

591. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation of selections from his writings. New York, 1956. P. 104.

592. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage / ed. by B. Horacl. New York; London; Toronto, 1958. P. 488.

593. Bandura A. Social Learning Theory. New York : General Learning Press, 1971. P. 1–46.

594. Bettelheim B. Individual and Mass Behavior in Extreme Situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1943. XXXVIII. P. 417–452.

595. Brown H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman, 2001. 491 p.

596. Cole A. Four schools, four ways of doing things: A participatory approach to the development of school-based induction programs. *The annual conf. of the Canadian Society for the Study of Education*. Kingston, 1991. P. 112–114.

597. Couros A. Developing an instructional technology integration model for the teacher education programs to enhance classroom teaching and learning. Sage Pub: ication. 2007. 125 p.

598. Designing Courses for Distance Learners. Institute for Distance Education University of Maryland System. 1994. 236 p.

599. Developing an Adult Education Policy Framework: Terminology, Typology and Best Practices. Research Report. Council of Ministers of Education. Canada, 2005. 140 p.

600. Dockendorf M. Teachers control professional development. *Teacher*

*Newsmagazine (British Columbia Teachers Federation)*. 1997. № 10. P. 1–3.

601. Freud Z. Ego and the Id. *Psychology of the Unconscious*. M., 1989. 448 p.

602. Fromm E. The creative attitude. *Creativity and cultivation*. New York, 1959. 345 p.

603. Freud S. Analysis terminable and interminable. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. L., 1964, Vol. XXIII, P. 216–253.

604. Goldstein K. The organism. N. Y.: American book, 1939. 533 p.

605. Glazkova I. Barrier Pedagogics is a New Paradigm of Education. *Materials of the International research and practice conference* (April, 11, 2012). Israel. P. 12–13.

606. Glazkova Irene. Barrier Pedagogics is a New Paradigm of Education. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration* : materials of III Open International scientific forum (April, 11, 2012). Israel: Ariel University Center of Samaria, 2012. P. 12–13.

607. Harasim L., Hiltz S.R., Tells L., Turoff M. *Learning Networks; A Field Guide to Teaching and Learning on line*. Cambridge MA : MIT Press, 1995. 145 p.

608. Heckman J. The supply side of the race between demand and supply: Policies to foster skill in the modern ekonom. *De Economist*. 2003. № 151 (1). P. 1–34.

609. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. *The motivation to work*. N.Y.: John Wiley, 1959. P. 20–180.

610. Hutmacher W. Key competences for Europe. *Report of the Symposium Berne*, (Switzerland 27–30 March), 1996. 72 p.

611. Holmberg B., Keegan D., Sewart D. Guided didactic conversation in distance education. *International Perspectives*. London, 1983. 115 p.

612. Karpiak R. Modern Language Teaching by the Correspondence Method: One Universitys Experience. *The Canadian Modern Language Review*. 1982. Vol. 38. № 4. P. 658-664.

613. Kelly G. Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly / ed. by B. Maher. New York: Wiley, 1969. 361 p.

614. Khatuntseva S. M. Formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training. *Inclusion in Russia, the Ukraine and Belarus Ulf Algermissen, Olga Graumann, David Wybra (Eds.)*. Hildesheim. Zürich. New York. 2016. p.163–176.

615. Khatuntseva S. M. Individualization of students' training in higher pedagogical educational establishment. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration* : materials of III Open International scientific forum (April, 11, 2012). Israel: Ariel University Center of Samaria, 2012. P. 110–111.

616. Khatuntseva S. M. Readiness of a future teacher for self-education. *Журнал «Наука Красноярья»*. Красноярск, 2014. № 6 (17). С. 125–138.

617. Khatuntseva S. M. The essence and contents of readiness of future teacher for self-education. *Современные концепции научных исследований* : материалы IV Международ. науч.-практич. конференц. (25 июля 2014 года). Москва, 2014. № 4, Ч. 9. С. 27–29.

618. Martinez S., Torres H. Online Student SuPPort Services. A Best Practices Monograph. *Determining Student Readiness*. 2006. № 7. P. 19–25.

619. Maslow A. Motivation and personality. N. Y. : Harper and Row, 1970. 396 p.

620. Nicol D. From monologue to dialogue: Improving written feedback in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2010. № 35. P. 501-512.

621. Osipov P. N. Training competitive specialists as the priority of modern education. *International Conference on Interactive ollaborative Learning, ICL.CB.TR*. 2013. P. 251–254.

622. Parsons T. The structure of social action. New York, 2000. 880 p.

623. Prokhorov A. O. Cognitive mental states: conceptual fundamentals,

phenomenology and structural-functional organization. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2014. T. 19. № 9. P. 1132–1136.

624. Rikers R. A critical reflection on emerging topics in cognitive load research. *Approach. Cognitive. Psychology*. 2006. P. 359–364.

625. Rogers C. R. Some issues concerning the control of human behavior. (Symposium with B. F. Skinner). *Science*, 1956. 124 p.

626. The Oxford English Dictionary. Second edition / prepared by J. A. Simpson and S. C. Wein. Oxford, 1989. P. 921.

627. Torrance E. P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs, W. J.: Prentice-Hall, 1964. 260 p.

628. Trow M. Lifelong Learning through the New Information Technologies. *Higher Education Policy*. 1999. № 122. P. 22–26.

629. Zhernovnykova O. A. Training future teachers of mathematics: a historical perspective. *International Letters of Social and Humanistic Sciences: scientific journal*. Bach, 2016. Vol. 66. P. 140–145. URL: <https://www.scipress.com/ILSHS.66.140>.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета для виявлення рівня знань майбутніх учителів з проблеми самовдосконалення

Шановні студенти! Будь ласка, дайте відповіді на поставлені запитання.

1. У чому полягає сутність метатеоретичного підґрунтя педагогічної інтерпретації самовдосконалення?
2. Поясніть проблему самовдосконалення з позицій психологічного концепту.
3. Проаналізуйте педагогічні концепції самовдосконалення.
4. Дайте відповідь на запитання: у чому полягає зміст понять “удосконалення”, “самість”, “самовдосконалення”, “професійне самовдосконалення вчителя”?
5. Які підходи до розуміння готовності використовують науковці?
6. У чому полягає проблема готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення?
7. Як Ви розумієте поняття “самопізнання”?
8. Які форми самопізнання Ви знаєте?
9. Яке значення має самопізнання в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення?
10. Поясніть, чому самопізнання є базою і стимулом для самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, чинником самореалізації вчителя?
11. Що таке педагогічний бар’єр?
12. Які педагогічні бар’єри самопізнання Ви знаєте?
13. У чому полягає сутність професійного самовдосконалення?
14. З яких компонентів складається самовдосконалення вчителя?
15. Чому самовдосконалення є основою професійного зростання вчителя?
16. Обґрунтуйте взаємозв’язок самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

**Дякуємо за співпрацю та обдумані відповіді!**

## Додаток Б

### Тест-питальник мотивації досягнення (ТМД)

(А. Мехрабіан, модифікація Магомет-Емінова)

*Мета.* Вивчення мотивів прагнення успіху та запобігання невдач. Дослідження визначає один із головних мотивів. Методика може використовуватися в роботі зі старшокласниками та студентами.

*Структура ТМД.* Має дві форми: А (для чоловіків) та Б (для жінок).

*Інструкція.* Вам пропонується низка тверджень про окремі особливості характеру, можливу оцінку певних життєвих ситуацій. Є кілька варіантів відповідей: +3 – повністю згодний; +2 – згодний; +1 – швидше згодний ніж не згодний; 0 – нейтральний; -1 – швидше незгодний ніж згодний; -2 – незгодний; -3 – зовсім незгодний.

На бланку проти номера твердження поставте цифру, яка відповідає Вашій оцінці (+3, +2, +1, 0, -3, -2, -1). Не гайте часу на обдумування, фіксуйте першу відповідь, яка спадає на думку.

Результати тесту будуть використані для наукових цілей. Дається повна гарантія нерозголошення отриманої інформації. Якщо у Вас виникли питання, то запитуйте до початку роботи.

#### *Текст питальника (форма А)*

1. Я швидше сподіваюсь на гарну оцінку, ніж на погану.
2. Якщо мені доведеться виконувати складне, невідоме завдання, я не хотів би робити його самостійно.
3. Я швидше віддам перевагу складним завданням, навіть якщо в їх розв'язанні буду сумніватися.
4. Найбільше мене цікавить справа, яка не потребує напруження і в успіху якої я впевнений, ніж важка, у якій можливі несподіванки.
5. Я швидше докладатиму зусиль для виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко вирішується.
6. Я надав би перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж із середньою зарплатою і невизначеною роллю.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної, а не художньої літератури.
8. Незважаючи на ймовірність невдачі, я віддав би перевагу важливій, складній справі, ніж важливій, але нескладній.
9. Для розваги я, швидше, вивчу ігри, які знає більшість людей, ніж рідкісні, які відомі небагатьом і вимагають майстерності.
10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь з товаришами.

11. Якби я зібрався грати в карти, то, швидше, погодився б на розважальну гру, ніж на важку, яка вимагає роздумів.

12. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніший за інших, ніж, тим, де у всіх учасників приблизно однакові можливості.

13. У вільний час я розвиваю техніку гри, швидше, для набуття вмінь, а не для відпочинку або розваги.

14. Незважаючи на ризик, я швидше за все віддам перевагу справі, яку вважаю потрібною, ніж ту, яку мені радять.

15. Маючи вибір, я швидше віддам перевагу роботі зі стабільною заробітною платою, ніж з невисокою, але з перспективою найближчим часом отримувати значно більше.

16. Швидше за все, я гратиму в команді, ніж змагатимусь один на один.

17. Я буду працювати без поспіху, доки не отримаю повного задоволення від результату.

18. На екзамені я хотів би відповідати конкретні питання з пройденого матеріалу, а не ті, які вимагають власних роздумів.

19. Швидше я віддам перевагу справі, де є небезпека невдачі і перспективи досягнути більшого, ніж справі, виконання якої не сприятиме погіршенню мого становища, але істотно його не покращить.

20. Після успішного складання екзамену я швидше відчую полегшення, ніж радітиму гарній оцінці.

21. Якби я міг повернутися до однієї з двох незавершених справ, то, мабуть, повернувся б до складнішої.

22. Виконуючи контрольне завдання, я більше турбуюсь не про правильність виконання, а про помилки.

23. Якщо щось не виходить, то я, швидше, звернуся за допомогою, ніж самостійно шукатиму вирішення.

24. Після невдач я стаю більш зосередженим та енергійним, не втрачаю бажання продовжувати справу.

25. Я не стану ризикувати і брати активну участь у справі, якщо є сумніви в успішному її вирішенні.

26. Коли я беруся за важку справу, то більше турбуюся про невдачу, ніж сподіваюся на успіх.

27. Ефективніше я працюю не самостійно, а під керівництвом.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, де я впевнений в успіху.

29. Я продуктивніше працюю над завданням, якщо маю не загальні рекомендації про його виконання, а конкретні вказівки.

30. Якби я успішно вирішував завдання, то з більшим задоволенням почав би виконувати аналогічне, а не іншого типу.

31. У змаганнях я, швидше, відчуваю інтерес та азарт, ніж тривогу та неспокій.

32. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реалізувати.

### Текст питальник (форма Б)

1. Я більше думаю про гарні оцінки, ніж хвилююся з приводу поганих.
2. Я надаю перевагу складним завданням, навіть якщо не впевнена, що зможу їх розв'язати.
3. Мене більше приваблюють справи, не пов'язані з несподіванками, напруженням, в успіху яких я впевнена.
4. Я швидше докладатиму зусиль до виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко виконується.
5. Я віддала б перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж з середньою зарплатою і невизначеними обов'язками.
6. Страх невдачі викликає в мене сильніші переживання, ніж сподівання на успіх.
7. Я віддаю перевагу не розважальному жанру, а науково-популярній літературі.
8. Я віддала б перевагу складній справі, імовірність успіху в якій незначна, ніж справі досить важливій, але нескладній.
9. Для розваг я швидше вивчу відомі багатьом ігри, ніж рідкісні, які вимагають майстерності і багатьом не відомі.
10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь з товаришами.
11. Після успішної відповіді на екзамені я радітиму не гарній оцінці, а тому, що закінчився іспит.
12. Якби я зібралася грати в карти, то швидше для розваги, а не у важку гру, яка вимагає зусиль.
13. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніша за інших, а не тим, де у всіх приблизно однакові можливості.
14. Після невдачі я стаю більш зібраною та енергійною і не втрачаю бажання продовжувати справу.
15. Невдачі псуєть моє життя набагато більше, ніж успіхи приносять радість.
16. У нових ситуаціях я хвилююся і переживаю неспокій, а не інтерес і цікавість.
17. Швидше за все, я вигадую нову цікаву страву, хоча вона може не вийти, але не стану готувати щось повсякденне, що добре виходить.
18. Я швидше займуся справою приємною та необтяжливою, ніж стану виконувати щось важливе, але не дуже цікаве.
19. Я швидше витрачу свій час на залагоджування однієї справи, ніж швидко буду виконувати одночасно дві-три справи.
20. Якщо я хвора і залишилася вдома, то, швидше за все, використаю нагоду і відпочину, а не буду працювати.



21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті і вирішила б улаштувати вечірку, то сама б зайнялася її організацією, а не доручила це комусь.

22. Якщо в мене щось не виходить то я швидше, звернуся за допомогою.

23. У змаганнях я відчуваю інтерес і азарт, а не тривогу та неспокій.

24. Коли я беруся за важку справу, то боюся не впоратися і не сподіваюсь на успіх.

25. Ефективніше я працюю під керівництвом інших, а не тоді, коли сама відповідаю за справу.

26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, а не те, в успіху якого я впевнена.

27. Якби я успішно виконала завдання, то з більшим задоволенням почала б виконувати аналогічне, а не іншого типу.

28. Продуктивніше я виконую завдання тоді, коли мені формулюють їх у загальних рисах, а не конкретно вказують як і що виконувати.

29. Якщо я помиляюсь у важливій справі, то впадаю у відчай, засмучуюся, замість того щоб опанувати себе та швидко виправити ситуацію.

30. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реально здійснити.

**Обробка даних.** У підрахунку сумарного результату відповіді на прямі твердження (позначені знаком “+” у ключі) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Відповіді на інші твердження (позначені знаком “-”) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ до форми А: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ до форми Б: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Сумарний результат указує на домінуючу мотиваційну тенденцію опитуваного. За отриманими балами експериментальна вибірка поділяється на дві групи:

1) верхні 27% – мотив прагнення успіху.

2) нижні 27% – мотив запобігання невдач.



## Додаток Д

## Методика оцінки здатності до самовдосконалення

(за М. П. Лукашевичем)

*Інструкція: заповніть, будь ласка, бланк. При відповіді на питання необхідно вибрати тільки один варіант відповіді.*

№	Питання	Варіанти відповідей		
		ні	част- ково	так
1	2	3	4	5
1	Чи знаєте Ви що-небудь про принципи, методи, правила, способи самоосвіти, самовиховання, саморозвиток особистості?			
2	Чи маєте Ви серйозне прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісно-професійних якостей?			
3	Чи відзначають друзі й знайомі Ваші успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?			
4	Чи прагнете Ви глибше пізнати самого себе, реалізувати свої творчі здібності?			
5	Чи маєте Ви свій ідеал і чи спонукує він Вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?			
6	Чи працюєте Ви самостійно для підвищення власної професійної компетентності?			
7	Чи здатні Ви до самостійного оволодіння новими видами діяльності?			
8	Чи здатні Ви продовжувати вирішувати важке завдання чи проблему, якщо довгий час Ваші зусилля не дають очікуваного результату?			
9	Чи ведете Ви щоденник, де плануєте своє життя (на рік, найближчі місяці, тиждень, день) й аналізуєте, що із запланованого вдалося чи не вдалося виконати й чому?			
10	Чи вважають Вас Ваші друзі людиною здатною до наполегливої праці для подолання труднощів?			
11	Чи знаєте Ви свої сильні й слабкі якості?			

12	Чи наполегливі Ви у досягненні мети?			
13	Чи прагнете Ви до того, щоб Вас поважали найближчі друзі й батьки?			
14	Чи здатні Ви керувати собою?			
15	Чи прагнете Ви виховати в собі силу волі або інші якості?			
16	Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?			
17	Чи здійснюєте Ви конкретні дії для власного розвитку?			
18	Чи аналізуєте Ви свої почуття і досвід?			
19	Чи керуєте Ви своїм професійним розвитком?			
20	Чи працюєте Ви над власним особистісним і професійним удосконаленням?			
21	Чи вірите Ви в себе, навіть, тоді, коли внутрішньо відчуваєте труднощі?			
22	Чи вмієте Ви себе мобілізувати, щоб успішно виконати професійне завдання?			
23	Чи вмієте Ви програмувати процес власного розвитку?			
24	Чи працюєте Ви наполегливо, щоб досягти бажаного результату?			
25	Чи вважаєте Ви, що перешкоди не заважають, а допомагають рухатися вперед?			
26	Чи вважаєте Ви, що зусилля, витрачені на планування діяльності, варті того?			
27	Чи розширюєте Ви власні знання, працюючи зі спеціальною літературою.			
28	Чи плануєте Ви своє майбутнє на декілька днів, тижнів, місяць, рік уперед?			
29	Чи роблять Вас невдачі наполегливішим у досягнення мети?			

Обробіть отримані результати. Підрахуйте число отриманих балів, з огляду на те, що «Ні» -1 бал, «Частково» - 2 бали, «так»- 3 бали.

**Разом балів:**

### Інтерпретація результатів

Кількість балів	Рівень розвитку	Рівень розвитку
21-28	1-й – дуже низький	Низький
29-36	2-й – низький	
36-43	3-й – нижче за середній	
43-48	4-й – дещо нижче за середній	Середній
49-55	5-й – середній	
56-60	6-й – дещо вище за середній	
61-67	7-й – вище за середній	Високий
68-76	8-й – високий	
77-87	9-й – дуже високий	

### Адаптована методика А. Карпова для діагностики рефлексивності особистості

*Шановні студенти! Відповідаючи на запитання анкети, проставте, будь ласка, бали, що відповідають Вашій думці:*

«5» – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;

«4» – скоріше відповідає, ніж ні;

«3» – і так, і ні;

«2» – скоріше не відповідає;

«1» – не відповідає.

№	Запитання	«1»	«2»	«3»	«4»	«5»
1.	Я довго думаю про прочитану книгу, мені хочеться її з кимось обговорити.					
2.	Я завжди здійснюю самоаналіз зробленого					
3.	Перш, ніж почати телефонну розмову, я ...					
4.	Здійснивши будь-яку помилку, я довго потім не можу відволіктись від думки про неї.					
5.	5. Коли я думаю над чимось або бесідую з іншими, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.					
6.	Я аналізую свої почуття та досвід.					

7.	Я завжди аналізую свою поведінку, досягнення й невдачі.					
8.	Я часто ставлю себе на місце іншої людини.					
9.	Я завжди визнаю свої помилки й намагаюсь їх виправити.					
10.	Мені вдавалося б складним написати					
11.	Я вважаю за краще діяти, а не думати про причини своїх невдач.					
12.	Я доволі легко приймаю рішення стосовно дорогої покупки.					
13.	Зазвичай, щось замисливши, я визначаю					
14.	Я турбуюсь про своє майбутнє.					
15.	Я завжди замислююсь про причини своїх помилок та невдач.					
16.	Закінчивши розмову, я часто продовжую її вести подумки, надаючи все нові аргументи на					
17.	В конфліктних ситуаціях, шукаючи винуватого, я в першу чергу, починаю з себе.					
18.	Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюсь усе ретельно обдумати.					
19.	Вирішуючи складне завдання, я думаю про нього навіть тоді, коли роблю інші справи.					
20.	Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я подумки веду діалог з нею.					

Підрахуйте загальну суму балів.

Якщо Ви набрали 65 та більше балів, значить Ви активно реалізуєте свої можливості та потреби в саморозвитку;

при 35–64 балах Вам необхідно визнати, що у Вас відсутня організована система саморозвитку;

при 15–34 балах Ви повинні зрозуміти, що знаходитесь на стадії зупиненого саморозвитку.

## Додаток Е

### РОБОЧА ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ «ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ» ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Об'єктивна потреба суспільства в підготовці конкурентоздатних, компетентних фахівців у всіх сферах виробництва, забезпеченні ефективної роботи за спеціальністю потребує якісного оновлення змісту процесу професійної підготовки вчителя.

Від результатів діяльності педагогів у великій мірі залежить реалізація модернізаційних реформ в освіті. Ефективність освітнього процесу багато в чому залежить від сформованості в педагога готовності до самовдосконалення, оскільки педагогічна діяльність вимагає цілеспрямованих, енергійних зусиль, здатності перебудовувати стереотипи, мобільності й оперативності у вирішенні нагальних проблем, стимулювати розвиток необхідних особистісних та професійних якостей, коригувати власну професійну діяльність на основі самоосвіти, самовизначення, самоактуалізації, самовиховання, саморозвитку.

Значущим важелем удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя є індивідуалізація навчання, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, що дає змогу викладачу бачити вроджені властивості студентів та набуті упродовж життя, передбачати розвиток педагогічної ситуації, будувати заняття зважаючи на індивідуальні особливості, вибираючи відповідні форми, методи, засоби, вдосконалювати методики, викладати, орієнтуючись на різних студентів.

Таким чином, актуалізується необхідність цілеспрямованого формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

У результаті аналізу змісту психолого-педагогічних дисциплін, що передбачені типовим планом для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки: 6.010201 Фізичне виховання, було зроблено висновок про те, що проблема цілеспрямованого формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки побіжно висвітлена лише в курсі «Загальна педагогіка», завдання курсу «Спортивно-педагогічне вдосконалення» торкаються проблем загальнофізичної підготовки, а дисципліни методичного плану не розглядають цю проблему комплексно, не використовуються весь педагогічний резерв індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя. Саме ці положення зумовили доцільність розробки та впровадження спецкурсу «Професійне самовдосконалення вчителя». Основні результати навчання і компетентності згідно з вимогами освітньо-професійної програми «Професійне самовдосконалення вчителя» відображено в таблиці. Розроблені навчальні модулі відповідають вимогам кредитно-модульної системи та «Положенню про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в БДПУ».

Цілі, завдання, зміст навчання і методика підготовки фахівців відповідають сучасним досягненням педагогіки та психології.

### ***МЕТА І ЗАВДАННЯ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ***

Головними цілями вивчення дисципліни в умовах кредитно-модульної системи є: засвоєння студентами змісту основних понять про самовдосконалення майбутнього вчителя, індивідуалізацію навчання; з'ясування наукової проблематики (предмет, об'єкт, місце в системі наук, методи дослідження); розширення загальнопедагогічного кругозору майбутніх фахівців; вироблення наукового підходу до інших педагогічних дисциплін; формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до самовдосконалення; формування вмінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Цілі передбачають реалізацію таких завдань: формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до самовдосконалення. Курс розрахований на 60 годин, з яких аудиторна робота становить 20 годин (10 годин лекцій та 10 годин практичних занять). На самостійну роботу відводиться 40 годин. Крім того, кожен студент виконує індивідуальне науково-дослідне завдання.

### ***СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ КУРСУ ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ***

Дисципліна складається із двох залікових кредитів, що містять п'ять змістових модулів. Зміст кожного модуля складають лекції, практичні заняття, а також самостійні й творчі завдання, що мають за мету розвиток умінь студентів свідомо вивчати педагогічні явища.

Самостійна робота студентів передбачає навчання студента самостійно здійснювати інформаційний пошук, добирати відповідну літературу, аналізувати опрацьований матеріал, формулювати висновки тощо. Під час практичного заняття обговорюються питання, підготовлені студентами заздалегідь, аналізуються доповіді, проводяться дискусії, тестування.

Після закінчення вивчення дисципліни студенти повинні знати зміст ключових понять, наукову проблематику формування професійного самовдосконалення вчителя, основи індивідуалізації навчання; мати сформовану готовність до самовдосконалення; володіти вміннями та навичками, необхідними для науково-дослідної роботи.

#### ***Заліковий кредит № 1***

У цьому кредиті розглядаються об'єкт, предмет, зміст, мета та основні проблеми дисципліни, зокрема, питання про її місце в системі педагогічних наук, зв'язок із іншими науками, методи дослідження. Кредит знайомить студентів із проблемами готовності до самовдосконалення. Вивчається сутність і зміст індивідуалізації та диференціації навчання. Висвітлюються резерви індивідуалізації в процесі підготовки майбутнього вчителя. Особливу увагу приділено виявленню індивідуальних особливостей студентів, способам та методам їх врахування в педагогічному процесі.



***Змістовий модуль № 1 Проблема самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя***

**Теми:**

1. Проблема самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.
2. Проблема готовності до самовдосконалення в майбутніх учителів.

***Змістовий модуль № 2 Проблема індивідуалізації навчання***

1. Сутність і зміст індивідуалізації навчання.
2. Врахування індивідуальних особливостей особистості в педагогічному процесі.

**Заліковий кредит № 2**

У цьому кредиті обґрунтовуються компоненти самовдосконалення: самоосвіта, саморозвиток, самовиховання. Висвітлюються проблеми формування готовності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки. Індивідуалізація процесу навчання розглядається як засіб оптимізації самостійної роботи студентів. Визначено роль педагогічної цілеспрямованості у формуванні в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Приділено увагу проблемі самореалізації вчителя.

***Змістовий модуль № 3 Самоосвіта в структурі самовдосконалення вчителя***

**Теми:**

1. Самоосвіти як компонент самовдосконалення вчителя.
2. Індивідуалізація процесу навчання як засіб оптимізації самостійної роботи студентів.

***Змістовий модуль № 4 Саморозвиток в структурі самовдосконалення вчителя***

**Теми:**

1. Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя.
2. Педагогічна цілеспрямованість, цілездійснення, цілествердження.

***Змістовий модуль № 5 Самовиховання в структурі самовдосконалення вчителя***

**Теми:**

1. Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя.
2. Проблема самореалізації вчителя.

**СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ**

<b>Курс: Підготовка бакалаврів</b>	<b>Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчальної дисципліни</b>
<p>Кількість кредитів відповідних ECTS: 2 кредити</p> <p>Змістових модулів: 5 + навчальний проект: ІНДЗ</p> <p>Загальна кількість годин: 60</p> <p>Тижневих годин: 2</p>	<p>Галузь знань: 0102 – Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини</p> <p>Шифр та назва спеціальності: 6.010201 Фізичне виховання</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст</p>	<p>BBC 1</p> <p>Рік підготовки: 5 Семестр 2 Лекції: 10 годин</p> <p>Практичні: 10 годин</p> <p>Самостійна робота: 40 годин</p> <p>Індивідуальна робота: навчальний проект (ІНДЗ)</p> <p>Вид контролю: залік</p>

**Основні результати навчання і компетентності  
згідно з вимогами освітньо-професійної програми:  
ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ**

<b>№</b>	<b>Програмні компетентності</b>	<b>Компетенції</b>	<b>Результати навчання</b>
1.	Загальні	<i>Базові загальні знання</i>	<i>Знати:</i> основи самовдосконалення особистості. <i>Уміти:</i> займатись самовдосконаленням та вести здоровий спосіб життя; виконувати професійну діяльність відповідно до стандартів якості.
		<i>Гнучкість мислення</i>	<i>Знати:</i> основні проблеми формування готовності до самовдосконалення. <i>Уміти:</i> давати аргументовану оцінку нової інформації щодо самовдосконалення особистості; забезпечувати якісне виконання завдань професійної діяльності на основі інструкцій, методичний рекомендацій, встановлених норм.
2.	Професійні	<i>Обізнаність в питаннях самовдосконалення майбутнього вчителя</i>	<i>Знати:</i> Основи формування готовності до самовдосконалення : генезу поняття “самовдосконалення особистості”, сутність, зміст, структуру самовдосконалення, методологічні підходи до проблеми самовдосконалення майбутніх учителів; сутність самоосвіти як компоненту самовдосконалення вчителя; сутність самовиховання як компоненту самовдосконалення вчителя; сутність саморозвитку як компоненту самовдосконалення вчителя. <i>Уміти:</i> - діагностувати прогалини у власній діяльності;

			<p>аналізувати методи і прийоми, що забезпечили результат й прогнозувати можливі наслідки й доцільність їх використання (діагностичні вміння);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- демонструвати прийоми обробки навчальної інформації, організувати діяльність через засвоєння правил її ефективного планування (конструктивні вміння);</li> <li>- анотувати та реферувати навчальний матеріал, аналізувати його, доводити своє бачення, співвідносити факти, оцінювати та формувати висновки, аргументувати власну позицію (інтелектуальні вміння);</li> <li>- здійснювати самоаналіз, самооцінку, здійснювати зворотній зв'язок з аудиторією та іншими членами групи про успішність своїх дій, оцінювати результати власної діяльності та вчасно її коригувати (корекційно-аналітичні уміння);</li> <li>- визначати роль самоосвіти в структурі самовдосконалення вчителя: як процес індивідуального пізнання світу, засіб самореалізації суб'єкта в пізнавальній діяльності; як цілеспрямовану самостійну діяльність педагога; як форму організації самоосвітнього читання; як інструмент підвищення знань, умінь, навичок, потрібних для виконання професійних обов'язків; як засіб перекваліфікації спеціалістів та як засіб професійно-посадового росту;</li> <li>- визначати самовиховання як цілеспрямовану діяльність з метою удосконалення професійних знань, умінь і навичок, творчого мислення, професійних та особистісних якостей самовиховання, як активну специфічну діяльність особистості, що спирається на індивідуальні особливості людини;</li> <li>- визначати саморозвиток майбутнього вчителя як свідому активну цілеспрямовану діяльність скеровану на розвиток власної індивідуальності й професійну самореалізацію особистості з метою самовдосконалення.</li> </ul>
		<p><i>Індивідуалізація професійної підготовки як основа формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення</i></p>	<p><i>Знати:</i> Основні поняття про індивідуалізацію професійної підготовки як основи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.</p> <p><i>Уміти:</i> використовувати резерви індивідуалізації в навчальній діяльності;</p> <p>Враховувати в навчально-виховному процесі індивідуальні особливості суб'єктів педагогічного процесу.</p>

## ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛІНИ

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Заліковий кредит 1</b>												
<b>Змістовий модуль 1. «Проблема самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя»</b>												
1. Проблема самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.	4	2	2				4	2	2			
2. Проблема готовності до самовдосконалення в майбутніх учителів.	4					4	4					4
<b>Разом за змістовим модулем 1</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>				<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>			<b>4</b>
<b>Змістовий модуль 2 «Проблема індивідуалізації навчання»</b>												
1. Суть і зміст індивідуалізації навчання.	4	2	2				4	2	2			
2. Врахування індивідуальних особливостей особистості в педагогічному процесі	4					4	4					4
<b>Разом за змістовим модулем 2</b>	<b>8</b>						<b>8</b>					
<b>Заліковий кредит 2</b>												
<b>Змістовий модуль № 3 «Самоосвіта в структурі самовдосконалення вчителя»</b>												
1. Самоосвіта як компонент самовдосконалення вчителя.	4	2	2			4					4	
2. Індивідуалізація процесу навчання як засіб оптимізації самостійної роботи студентів.	4					4						
<b>Разом за змістовим модулем 3</b>	<b>8</b>					<b>8</b>						
<b>Змістовий модуль № 4 «Саморозвиток у структурі самовдосконалення вчителя»</b>												
1. Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя.	4	2	2				4					4
2. Педагогічна цілеспрямованість, цілездійснення, цілествердження	4					4	4					4
<b>Разом за змістовим модулем 4</b>	<b>8</b>											
<b>Змістовий модуль № 5 «Самовиховання в структурі самовдосконалення вчителя»</b>												
1. Самовиховання як компонент самовдосконалення	4	2	2				4					4

вчителя.												
2. Проблема самореалізації вчителя	4					4	4					4
<b>Разом за змістовим модулем 5</b>												
<b>Усього годин</b>	<b>60</b>	<b>10</b>	<b>10</b>			<b>40</b>	<b>60</b>	<b>6</b>	<b>4</b>			<b>50</b>

**ПЕРЕЛІК ТЕМ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ**

<b>№ теми</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Кількість годин</b>
Тема №1	Проблема самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.	2
Тема №2	Сутність і зміст індивідуалізації навчання.	2
Тема №3	Самоосвіта як компонент самовдосконалення вчителя.	2
Тема №4	Саморозвиток вчителя як компонент самовдосконалення.	2
Тема №5	Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя.	2
<b>Всього</b>		<b>10</b>

**ПЕРЕЛІК ПИТАНЬ, ЯКІ ВИНЕСЕНО НА САМОСТІЙНУ РОБОТУ**

<b>№ теми</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Кількість годин</b>	
		<b>стац</b>	<b>заочн</b>
Тема №1	Проблема готовності до самовдосконалення в майбутніх учителів.	11	11
Тема №2	Врахування індивідуальних особливостей особистості в педагогічному процесі.	11	11
Тема №3	Самоосвіта як компонент самовдосконалення вчителя.		3
Тема №4	Індивідуалізація процесу навчання як засіб оптимізації самостійної роботи студентів.	6	5
Тема №5	Саморозвиток учителя як компонент самовдосконалення.		5
Тема №6	Педагогічна цілеспрямованість, цілездійснення, цілествердження	6	5
Тема №7	Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя.		5
Тема №8	Проблема самореалізації вчителя.	6	5
<b>Всього</b>		<b>40</b>	<b>50</b>

### **ОСНОВНА ЛІТЕРАТУРА**

1. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / Александр Григорьевич Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Издательский центр “Академия”, 2007. – 528 с.
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова. – М. : Просвещение, 1983. – 356 с.
3. Овчаренко Т. Г. Оптимізація професійного удосконалення спеціалістів з фізичної реабілітації // Наука. Здоров'я. Реабілітація/ Матеріали II Між нар. наук. – метод. конф. – Вип. II. – Луганськ: Знання, 2004. – 357 с.
4. Сытникова М. И. Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы : монография / М. И. Ситникова. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. – 280 с.
5. Хатунцева С. М. Сутність і зміст індивідуалізації та диференціації навчання в психолого-педагогічній літературі // Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.] – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21 (74). – С. 185–190.
6. Хатунцева С. М. Індивідуалізація процесу навчання як засіб оптимізації самостійної роботи студентів // Психологія і педагогіка: Актуальні питання XXI століття : [матеріали Міжнарод.наук.-практич. конференц. (25–26 листопада 2011р.)]. – Одеса, ГО «Південна фундація педагогіки», 2011. – С. 84–85.
7. Хатунцева С. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього педагога на засадах індивідуалізації професійної підготовки студентів у ЗВО // Гуманітарний вісник ДЗВО «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди» [зб. наук. праць]. – Переяслав-Хмельницький: ДПУ, 2013. – Вип. 30. С. 281 – 286.
8. Khatuntseva S. Readiness of a future teacher for self-education // Журнал «Наука Красноярья». – Красноярск : Научно-Инновационный Центр, 2014. № 6 (17). – С. 125–138.
9. Хатунцева С. М. Проблема формування готовності майбутнього вчителя до самовиховання в процесі індивідуалізації професійної підготовки / С. М. Хатунцева // Педагогіка та психологія : [зб. наук. праць]. – Харків : Видавництво ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – Випуск 46. – С. 124–135.
10. Хатунцева С. М. Проблема самосовершенствования будущего учителя / С. М. Хатунцева // Инновационные образовательные технологии [Научно-теоретический и научно-практический журнал]. – Минск : «Минский инновационный университет», 2015. – № 3 (43). – С. 9–13.
11. Хатунцева С. М. Умовляння формування готовності майбутніх учителів к самосовершенствованию / С. М. Хатунцева // Соціально-економічні проблеми просторового розвитку : кол. монографія [за заг. ред. В. Дучмала, Т. Несторенко]. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. – С. 232 – 239.

12. Хатунцева С. М. Проблема формування в майбутніх учителів фізичної культури та основ здоров'я готовності до самовдосконалення : [матеріали VI Міжнарод. науч.-практич. конференц. «Здоров'є для всіх» УО «Полесский государственный университет» (23–24 апреля 2015 года); редкол.: К.К. Шебенко и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2015. – С. 215–218.

13. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія / Ганна Георгієвна Цветкова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 478 с.

### **ДОДАТКОВА ЛІТЕРАТУРА**

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. – С.314–315.
2. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості / І. М. Габа // Проблеми загальної та педагогічної психології. – К., 2011. – Т. XIII. – С. 74–82.
3. Глазкова І. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : монографія / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2013. – 416 с.
4. Малихін О.В. Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 1999. – Вип. 3. – С. 48–55.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга [для учителя] / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Савка В.Г. Спортивна морфологія: Навчальний посібник / За ред. Радька М.М. – Чернівці: Книги – 21. – 2005. – 196 с.
7. Хатунцева С.М. Индивидуальная дидактическая подготовка студентов в высших учебных заведениях // Непрерывное образование личности как феномен XXI века : [материалы Международ. науч.-практич. конференц. молодых ученых, аспирантов, студентов (11 мая 2012 года)]. – Соликамск : СГПИ, 2012. – Ч. 1. – С.129–130.
8. Хатунцева С.М. Індивідуалізація як умова випереджаючого навчання // Індивідуалізація як умова випереджаючого навчання: (підсумки Міжнародної конференції «Управление качеством высшего образования», 04.04.2012) [Електронний ресурс] С. М. Хатунцева // Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Управление качеством высшего образования». – 2012. – С. 54. Режим доступу: <http://mdu.in.ua/>
9. Хатунцева С.М. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки // Science and Education. A New Dimension : [scientific journal]. – Budapest, 2013. – Vol. 1. – P. 74–79.
10. Хатунцева С. М. Самопізнання як фасилітатор самовдосконалення вчителя / С.М. Хатунцева // Гірська школа Українських Карпат [ зб. наук. праць]. – Івано-Франківськ : «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. – № 12–13. – С. 228–233.

11. Хатунцева С. М. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури та основ здоров'я / Хатунцева С. М. // «Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді» : [матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конференц. (Бердянськ, 18 – 19 вересня 2015р.)]. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. – С. 118–121.



## Додаток Ж

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
Бердянський державний педагогічний університет

“Затверджено”  
Вченою радою БДПУ  
від 30.11 2017 р., протокол № 3

Ректор \_\_\_\_\_  
професор Богданов І.Т.

**ОСВІТНЯ ПРОГРАМА**  
перший рівень вищої освіти  
бакалавр

Галузь знань 01 Освіта / Педагогічна освіта  
Спеціальність 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)  
Предметна спеціалізація 014.05 Біологія та здоров'я людини  
Додаткова спеціалізація: фізична реабілітація  
фізична культура

Ввести в дію з 2018  
Навчальний відділ  
Начальник Н В \_\_\_\_\_ Шубіна О.В.

Згідно з рішенням  
Начальник \_\_\_\_\_  
Шубіна О.В.

Бердянськ, 2017

## **I. Преамбула**

Освітня програма здобуття першого (освітньо-професійного) рівня вищої освіти ступеня бакалавра освіти спеціальності 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини).

### **ЗАТВЕРДЖЕНО:**

Вченою Радою Бердянського державного педагогічного університету від 30 листопада 2017 р. № 3

### **РОЗРОБНИКИ ПРОГРАМИ:**

1. Кара Світлана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету – гарант освітньої програми.
2. Хатунцева Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету.
3. Книш Світлана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету.
4. Гнатюк Віталій Васильович, кандидат біологічних наук, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету.
5. Осіпов Віталій Миколайович, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету.

	<p>діяльності; до встановлення причинно-наслідкових зв'язків між очікуваними й одержаними результатами.</p> <p><b>ПК5.</b> Здатність використовувати базові знання про учасників освітнього процесу, структуру та функції системи освіти.</p> <p><b>ПК6.</b> Здатність організовувати інклюзивний освітній процес.</p> <p><b>ПК7.</b> Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про біологічні основи процесів життєдіяльності, про будову та функції організму людини в цілому та його окремих органів і систем.</p> <p><b>ПК8.</b> Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про охорону навколишнього середовища та основні фактори довкілля, що впливають на здоров'я людини.</p> <p><b>ПК9.</b> Здатність проектувати, організовувати, проводити освітній процес з біології та предметів оздоровчого спрямування в закладах загальної середньої освіти й оцінювати його ефективність; безпечно проводити біологічні дослідження в лабораторних та природних умовах.</p> <p><b>ПК10.</b> Здатність розкривати загальну структуру біологічної науки на основі взаємозв'язку основних учень біології для характеристики живих систем різного рівня організації.</p> <p><b>ПК11.</b> Здатність проводити оцінку та моніторинг рівня здоров'я, здійснювати консультації з питань здорового способу життя та раціонального харчування, розробляти індивідуальні оздоровчі системи, залучати дітей та молодь до оздоровчо-рекреаційної рухової активності.</p> <p><b>ПК12.</b> Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері фізичної реабілітації, надавати реабілітаційні послуги в межах сформованих компетенцій; здійснювати корекційно-реабілітаційну допомогу дітям з вадами розвитку.</p> <p><b>ПК13.</b> Здатність застосовувати сучасні методи й освітні технології навчання у фізичному вихованні; самостійно проводити навчальні заняття з фізичної культури з дітьми шкільного віку та учнями в загальноосвітніх установах, освітніх закладах, позакласну спортивно-масову роботу з учнями.</p> <p><b>ПК14.</b> Здатність вчитися впродовж життя і вдосконалювати здобуті під час навчання компетентності.</p>
--	---

**V. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання (ЗР, ЦР)**



ЗР1. Уміння оцінювати історичні процеси державно-політичного та соціально-економічного розвитку українського суспільства; визначати сутність перетворень, що відбуваються в сучасній Україні; застосовувати філософські категорії та поняття; демонструвати знання базових методів пізнання і аналізу явищ та процесів.

ЗР 2. Уміння аналізувати та оцінювати педагогічні інновації, визначати доцільність їх впровадження в освітньому процесі в закладах зальної середньої освіти; демонструвати уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел.

ЗР 3. Уміння формувати власну професійну відповідальність, діяти відповідно до неї; приймати рішення застосовуючи принципи науково доказової практики; діяти у межах посадових обов'язків та професійної компетентності.

ЗР 4. Уміння спілкуватися українською мовою у професійному середовищі, володіти іноземною мовою в межах професійної діяльності; дотримуватися етики ділового спілкування.

ЗР 5. Знати механізми аналізу, синтезу інформації та вміння приймати обґрунтовані рішення.

ЗР 6. Демонструвати готовність до освоєння нового матеріалу та вміння оцінювати себе критично; демонструвати поглиблення базових знань за допомогою самоосвіти; демонструвати вміння представити і оцінити власний досвід та аналізувати й застосовувати досвід колег; демонструвати уміння роботи із сучасною комп'ютерною технікою.

ЗР 7. Уміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності та наукових дослідженнях; уміння планування, організації, проведення наукового дослідження, опрацювання його результатів.

ПР1. Уміння ставити професійні цілі, планувати освітній процес та прогнозувати його наслідки, результати.

ПР2. Уміння взаємодіяти з суб'єктами освітнього процесу, володіти техніками педагогічного впливу, попередження й розв'язання конфліктів.

ПР3. Уміння проектувати, організовувати, проводити освітній процес з біології та предметів оздоровчого спрямування в закладах загальної середньої освіти й оцінювати його ефективність; уміння проектувати, організовувати і проводити позакласну виховну роботу з біології, питань формування, збереження та зміцнення здоров'я, профілактики шкідливих звичок та соціально-небезпечних інфекційних хвороб.

ПР4. Уміння аналізувати й оцінювати власну професійну діяльність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між очікуваними й одержаними результатами.

ПР5. Уміння використовувати базові знання про учасників освітнього процесу, структуру та функції системи освіти.

ПР6. Уміння організовувати інклюзивний освітній процес.

ПР7. Уміння пояснити морфо-функціональну організацію людського організму, визначати біохімічні показники обміну речовин; описати особливості вікового фізичного та психічного розвитку людини; володіти знаннями про загальні закономірності, механізми становлення та розвитку організму людини на різних

ЗГІДНО З ОРІЄНТАЦІЄЮ  
 Начальний відділ університету  
 Івано-Франківський національний університет імені  
 Івана Франка

етапах онтогенезу, фактори регуляції поведінки.

ПР8. Уміння використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про охорону навколишнього середовища та основні фактори довкілля, що впливають на здоров'я людини; сприяти зміцненню та збереженню особистого та громадського здоров'я шляхом покращення довкілля громади.

ПР9. Уміння самостійно проводити уроки з біології та основ здоров'я, використовуючи продуктивні технології, методи, прийоми, форми та засоби навчання; безпечно проводити біологічні дослідження в лабораторних та природних умовах.

ПР10. Уміння розкривати загальну структуру біологічної науки на основі взаємозв'язку основних учнів біології для характеристики живих систем різного рівня організації.

ПР11. Уміння здійснювати діагностику рівня здоров'я та надавати першу долікарську медичну допомогу у невідкладних станах; знання гігієнічних основ виховання здорової дитини і загартовування організму.

ПР12. Уміння розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері фізичної реабілітації, надавати реабілітаційні послуги в межах сформованих компетенцій; здійснювати корекційно-реабілітаційну допомогу дітям з вадами розвитку; володіти практичними навичками проведення оздоровчо-реабілітаційних заходів.

ПР13. Уміння самостійно проводити уроки фізичної культури, розробляти необхідну документацію для проведення занять з фізичної культури та спорту з дітьми в загальноосвітніх навчальних закладах.

ПР 14. Уміння вчитися впродовж життя і вдосконалювати знання здобуті під час навчання.



**III. Перелік компетентностей випускника бакалаврату за спеціальністю  
014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)**

<b>Інтегральна компетентність (ІК)</b>	<b>ІК.</b> Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук, біології та здоров'я людини і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в основній (базовій) середній школі.
<b>Загальні компетентності (ЗК)</b>	<p><b>ЗК1.</b> Здатність до використання принципів, норм етики, правил культури поведінки, правової культури у стосунках з людьми на основі загальнолюдських та національних цінностей, норм суспільної моралі.</p> <p><b>ЗК2.</b> Здатність до системного мислення, креативності, генерування нових ідей, пошуку варіантів нестандартного розв'язання професійних завдань.</p> <p><b>ЗК3.</b> Здатність до самостійного обрання оптимальних професійних дій для розв'язання завдань професійної діяльності; до використання елементів самоорганізації власної діяльності відповідно до професійних завдань.</p> <p><b>ЗК4.</b> Здатність до налагодження конструктивних професійних зв'язків з суб'єктами освітнього процесу, громадськістю, для розв'язання професійних завдань.</p> <p><b>ЗК5.</b> Здатність до аналізу, оцінки, прогнозування соціальних процесів суспільного життя, прогнозування освітнього процесу.</p> <p><b>ЗК6.</b> Здатність до використання знань фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння дисциплін циклу професійної підготовки.</p> <p><b>ЗК7.</b> Здатність до визначення наукового апарату, планування, організації, проведення наукового дослідження, опрацювання його результатів із застосуванням методів математичної статистики.</p>
<b>Спеціальні (фахові, предметні) компетентності (ПК)</b>	<p><b>ПК1.</b> Здатність до цілевизначення, планування освітнього процесу та прогнозування його наслідків і результатів.</p> <p><b>ПК2.</b> Здатність до конструктивної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу; володіння техніками педагогічного впливу, попередження й розв'язання конфліктів.</p> <p><b>ПК3.</b> Здатність до організації освітнього процесу на основі положень нормативно-правових документів; до комплексного використання знань з теорії й практики педагогічної діяльності; до розробки змісту освітнього процесу; до відбору й доцільного використання педагогічного діагностичного інструментарію, методів, форм, засобів навчання й виховання.</p> <p><b>ПК4.</b> Здатність до аналізу й оцінки власної професійної</p>

Згідно з оригіналом  
 Начальник відділу  
 [Підпис]  
 [Закруглений штамп]



Код дисципліни	Назва навчальної дисципліни	Розподіл за семестрами		Кількість годин за курсом навчання	Кількість годин								Розподіл годин за курсами і семестрами													
		Семестр	Зміст		Лекції	Семінари	Лекції	Аудиторно-лабораторні			Самостійні роботи	I курс	II курс				III курс	IV курс								
								Зміст	Лекції	Лабораторні			Семінари	1	2	3		4	5	6	7	8				
		Кількість годин на тиждень	Кількість занять		Кількість курсових робіт	1	2				3	4					5						6	7	8	
<b>Дисципліни спеціалізаційного вибору навчального закладу</b>																										
CB 01	Цілопали, гістологія з основами виробництва	2		6	180	96	48	48	96																	
CB 02	Основи наукових досліджень в біології		3	3	90	48	24	24	42		3															
CB 03	Фізіологія вищої нервової діяльності	4		6	180	96	48	48	96			6														
CB 04	Теорія здоров'я та основні медичні знання	5		6	180	96	48	48	96				6													
CB 05	Дієтоскопія і моніторинг рівня здоров'я		6	5	150	80	40	40	70					5												
CB 06	Здоров'я сім'ї та репродуктивне здоров'я	7	6	5	150	80	40	40	70							2	3									
<b>Всього</b>		4	3	0	31	870	456	248	0	248	434	0	6	3	6	6	6	2	3							
<b>Разом (нормативна частина)</b>		24	16	1	183	5490	2832	1312	160	1260	2858	30	30	27	27	33	31	14	12							
<b>ВИБІРОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																										
<b>Додатковий спеціалізаційний "Фізична реабілітація"</b>																										
BB 01	Теорія та методика фізичної реабілітації	5	3	4	6	13	390	208	104	104	182			3	3	5	2									
BB 02	Реабілітаційні технології при порушенні опорно-рухового апарату	7	6		6	180	96	48	48	94						4	2									
BB 03	Масаж загальний і спеціальний	8	7		9	270	144	72	72	126						4	5									
BB 04	Реабілітаційні технології при неврологічних розладах	6	7		10	300	160	80	80	140						7	3									
BB 05	Реабілітаційні технології при вадах розвитку у дітей	6	7		7	210	112	56	56	98								7								
<b>Всього</b>		4	6	1	45	1350	720	360	0	360	630	0	0	3	3	5	6	13	15							
<b>ВИБІРОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																										
<b>Додатковий спеціалізаційний "Фізична культура"</b>																										
BB 01	Теорія та методика фізичного виховання	5	3	4	6	13	390	208	104	104	182			3	3	5	2									
BB 02	Техніки та методика П'єрпаєвського	8	6	7	6	180	96	48	48	94						4	2									
BB 03	Спортивні та рекреаційні ігри з методикою їх викладання	8	7		9	270	144	72	72	126						4	5									
BB 04	Психологія та методика П'єрпаєвського	8	7		10	300	160	80	80	140						7	3									
BB 05	Адаптивна фізична культура	8	7		7	210	112	56	56	98								7								
<b>Всього</b>		4	7	1	45	1350	720	360	0	360	630	0	0	3	3	5	6	13	15							
<b>Дисципліни вільного вибору студента</b>																										
BBC 01			5			3	90	48	24	24	42					3										
BBC 02				6		3	90	48	24	24	42						3									
BBC 03				7		3	90	48	24	24	42							3								
BBC 04				8		3	90	48	24	24	42								3							
<b>Всього по вибору</b>			1	2	0	12	360	192	96	0	96	188	0	0	0	0	3	3	3	3						
	Англійська мова (за професійним спрямуванням)					0																				
	Фізичне виховання (години на тиждень)					0																				
<b>Загальна кількість</b>												240	7200	3546	1668	160	1716	3658	30	30	30	30	30	30	30	30
												<b>Кількість годин на тиждень</b>						30	30	30	30	30	30	30		
												<b>Кількість занять</b>						39	4	5	3	4	4	2	4	3
												<b>Кількість занять</b>						25	4	2	5	3	1	4	4	2
												<b>Кількість курсових робіт</b>						2						1	1	
												<b>Кількість дисциплін в семестрі</b>						6	7	6	6	6	6	6	6	



"Зроблено"  
визначено, навчального закладу  
Лібія О. П.

"Зроблено"  
автор програми  
Гарит Іванівна Карпенко  
Катя С. П.

Регістраційний номер  
Методист НБ





## Додаток 3


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
Бердянський державний педагогічний університет



“Затверджено”  
Вченою радою БДПУ  
від 27.10.2016 протокол №5  
Ректор  
професор Богданов І.Т.

**ОСВІТНЯ ПРОГРАМА**  
перший рівень вищої освіти  
бакалавр

Галузь знань 01 Освіта  
Спеціальність 014 Середня освіта (Здоров'я людини)  
Предметна спеціалізація 014.14 Здоров'я людини  
Додаткова спеціалізація: фізична реабілітація  
фізична культура

Ввести в дію з 01.09.2017  
Навчальний відділ  
Начальник Н В  Шубіна О.В.

## I. Преамбула

Освітня програма здобуття першого (освітньо-професійного) рівня вищої освіти ступеня бакалавра освіти спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини).

### **ЗАТВЕРДЖЕНО:**

Вченою Радою Бердянського державного педагогічного університету від 27 жовтня 2016 р. № 5.

### **РОЗРОБНИКИ ПРОГРАМИ:**

1. Хатунцева Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету.

2. Книш Світлана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету.

3. Кара Світлана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету.

4. Третяк Олена Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Бердянського державного педагогічного університету.

5. Осіпов Віталій Миколайович, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету.



**III. Перелік компетентностей випускника бакалаврату за спеціальністю 014 Середня освіта (Здоров'я людини)**

<p><b>Інтегральна компетентність (ІК)</b></p>	<p><b>ІК.</b> Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в сфері освіти зі здоров'я людини, що передбачає застосування теорій здоров'я та здорового способу життя, психолого-педагогічних, медико-біологічних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації здоров'язбережувального освітнього процесу в початковій та основній (базовій) середній школі.</p>
<p><b>Загальні компетентності (ЗК)</b></p>	<p><b>ЗК1.</b> Здатність до використання принципів, норм етики, правил культури поведінки, правової культури у стосунках з людьми на основі загальнолюдських та національних цінностей, норм суспільної моралі.</p> <p><b>ЗК2.</b> Здатність до системного мислення, креативності, генерування нових ідей, пошуку варіантів нестандартного розв'язання професійних завдань.</p> <p><b>ЗК3.</b> Здатність до самостійного обрання оптимальних професійних дій для розв'язання завдань професійної діяльності; до використання елементів самоорганізації власної діяльності відповідно до професійних завдань.</p> <p><b>ЗК4.</b> Здатність до налагодження конструктивних професійних зв'язків з суб'єктами освітнього процесу, громадськістю, для розв'язання професійних завдань.</p> <p><b>ЗК5.</b> Здатність до аналізу, оцінки, прогнозування соціальних процесів суспільного життя, прогнозування освітнього процесу.</p> <p><b>ЗК6.</b> Здатність до використання знань фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння дисциплін циклу професійної підготовки.</p> <p><b>ЗК7.</b> Здатність до визначення наукового апарату, планування, організації, проведення наукового дослідження, опрацювання його результатів із застосуванням методів математичної статистики.</p>
<p><b>Спеціальні (фахові, предметні) компетентності (ПК)</b></p>	<p><b>ПК1.</b> Здатність до цілевизначення, планування освітнього процесу та прогнозування його наслідків і результатів.</p> <p><b>ПК2.</b> Здатність до конструктивної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу; володіння техніками педагогічного впливу, попередження й розв'язання конфліктів.</p> <p><b>ПК3.</b> Здатність до організації освітнього процесу на основі положень нормативно-правових документів; до комплексного використання знань з теорії й практики педагогічної діяльності;</p>

ЗГІДНО З ОРИГІНАЛОМ  
 Начальник відділу кадрів  
 [Підпис]

	<p>до розробки змісту освітнього процесу; до відбору й доцільного використання педагогічного діагностичного інструментарію, методів, форм, засобів навчання й виховання.</p> <p><b>ПК4.</b> Здатність до аналізу й оцінки власної професійної діяльності; до встановлення причинно-наслідкових зв'язків між очікуваними й одержаними результатами.</p> <p><b>ПК5.</b> Здатність використовувати базові знання про учасників навчально-виховного процесу, структуру та функції системи освіти; цілі, правові основи організації і функціонування різних загальноосвітніх та спеціалізованих навчально-виховних закладів.</p> <p><b>ПК6.</b> Здатність організувати інклюзивний освітній процес.</p> <p><b>ПК7.</b> Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про біологічні основи процесів життєдіяльності, про будову та функції організму людини в цілому та його окремих органів і систем.</p> <p><b>ПК8.</b> Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про охорону навколишнього середовища та основні фактори довкілля, що впливають на здоров'я людини.</p> <p><b>ПК9.</b> Здатність проектувати, організувати, проводити навчальний процес з предметів оздоровчого спрямування (основ здоров'я, основ медичних знань тощо) в загальноосвітніх навчальних закладах і оцінювати його ефективність.</p> <p><b>ПК10.</b> Здатність проектувати, організувати і проводити позакласну виховну роботу з питань формування, збереження та зміцнення здоров'я, профілактики шкідливих звичок та соціально-небезпечних інфекційних хвороб.</p> <p><b>ПК11.</b> Здатність проводити оцінку та моніторинг рівня здоров'я, здійснювати консультації з питань здорового способу життя та раціонального харчування, розробляти індивідуальні оздоровчі системи, залучати дітей та молодь до оздоровчо-рекреаційної рухової активності.</p> <p><b>ПК12.</b> Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері фізичної реабілітації, надавати реабілітаційні послуги в межах сформованих компетенцій; здійснювати корекційно-реабілітаційну допомогу дітям з вадами розвитку.</p> <p><b>ПК13.</b> Здатність застосовувати сучасні методи й освітні технології навчання у фізичному вихованні; самостійно проводити навчальні заняття з фізичної культури з дітьми шкільного віку та учнями в загальноосвітніх установах, освітніх закладах, позакласну спортивно-масову роботу з учнями.</p> <p><b>ПК14.</b> Здатність вчитися впродовж життя і вдосконалювати здобуті під час навчання компетентності.</p>
--	---

Згідно з оригіналом  
 Начальник відділу кадрів  
 [Підпис]

**V. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання (ЗР, ПР)**

ЗР1. Уміння оцінювати історичні процеси державно-політичного та соціально-економічного розвитку українського суспільства; визначати сутність перетворень, що відбуваються в сучасній Україні; застосовувати філософські категорії та поняття; демонструвати знання базових методів пізнання і аналізу явищ та процесів.

ЗР 2. Уміння аналізувати та оцінювати педагогічні інновації, визначати доцільність їх впровадження в освітньо-виховному процесі навчального закладу; демонструвати уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел.

ЗР 3. Уміння формувати свою професійну відповідальність, діяти відповідно до неї; приймати рішення застосовуючи принципи науково доказової практики; діяти у межах посадових обов'язків та професійної компетентності.

ЗР 4. Уміння спілкуватися українською мовою у професійному середовищі, володіти іноземною мовою в межах професійної діяльності; дотримуватися етики ділового спілкування.

ЗР 5. Знати механізми аналізу, синтезу інформації та вміти приймати обґрунтовані рішення.

ЗР 6. Демонструвати готовність до освоєння нового матеріалу та вміння оцінювати себе критично; демонструвати поглиблення базових знань за допомогою самоосвіти; демонструвати вміння представити і оцінити власний досвід та аналізувати й застосовувати досвід колег; демонструвати уміння роботи із сучасною комп'ютерною технікою.

ЗР 7. Уміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності та наукових дослідженнях; уміння планування, організації, проведення наукового дослідження, опрацювання його результатів.

ПР1. Уміння ставити професійні цілі, планувати освітній процес та прогнозувати його наслідки, результати.

ПР2. Уміння взаємодіяти з суб'єктами освітнього процесу, володіти техніками педагогічного впливу, попередження й розв'язання конфліктів.

ПР3. Уміння проектувати, організовувати, проводити навчальний процес з предметів оздоровчого спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах і оцінювати його ефективність; уміння проектувати, організовувати і проводити позакласну виховну роботу з питань формування, збереження та зміцнення здоров'я, профілактики шкідливих звичок та соціально-небезпечних інфекційних хвороб.

ПР4. Уміння аналізувати й оцінювати власну професійну діяльність, демонструвати готовність до освоєння нового матеріалу; представити і оцінити власний досвід та аналізувати й застосовувати досвід колег.

ПР5. Уміння використовувати основні теорії, що стосуються навчання, виховання і викладання в практичній діяльності, розуміти їх різноманітність.

ПР6. Уміння організувати інклюзивний освітній процес.

ЗГІДНО З ОРИГІНАЛОМ  
 Начальник відділу кадрів  




Цифра за СМТ	Назва навчальної дисципліни	Роботи та семестри			Кількість кредитів ECTS	Кількість годин					Розподіл кредитів ECTS за курсами / семестрами									
		Семестр	Додаток	Курсові проекти		Заступний обсяг	Всього	Аудиторні у години			Самостійна робота	I курс				II курс				
								Лекції	Лаб.-прац.	Семінари		1	2	3	4	5	6	7	8	
		Всього годин в семестрі													17	17	17	18	12	12
<b>Дисципліни самостійного вибору навчального закладу</b>																				
CB 01	Теорія і технологія одягово-рекреаційної руської активності		2		6	180	96	48	48	94			6							
CB 02	Основи наукових досліджень в освітній галузі "Здоров'я людини"		3		3	90	48	24	24	42			3							
CB 03	Фізіологія вищої нервової діяльності	4			8	180	96	48	48	94				6						
CB 04	Педагогічна генетика	5			6	180	96	48	48	94					6					
CB 05	Діагностика і моніторинг рівня здоров'я	6			5	150	80	40	40	70						6				
CB 06	Здоров'я cMT та репродуктивне здоров'я	7	6		5	150	80	40	40	70							5			
<b>Всього</b>		4	3	0	31	930	496	248	0	248	434	0	6	3	6	8	5	2	3	
<b>Разом (нормативна частина)</b>		22	16	1	783	5490	2836	1212	160	1164	2564	0	30	30	27	27	22	21	14	12
<b>ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																				
<b>Додаткова спеціалізація "Фізична реабілітація"</b>																				
BB 01	Теорія та методика фізичної реабілітації	5	6	3	4	8	13	390	208	104	104	182			3	3	5	2		
BB 02	Реабілітаційні технології при порушеннях опорно-рухового апарату	7	6				6	180	96	48	48	84						4	2	
BB 03	Масаж загальний і сегментарний	8	7				9	270	144	72	72	126							4	5
BB 04	Реабілітаційні технології при неврологічних розладах	7	8				9	270	144	72	72	126							4	5
BB 05	Реабілітаційні технології при вадах розвитку у дітей	8	7				8	240	128	64	64	112							3	5
<b>Всього</b>		4	6	1	45	1250	720	360	0	360	630	0	0	3	3	5	6	12	17	
<b>ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																				
<b>Додаткова спеціалізація "Фізична культура"</b>																				
BB 01	Теорія та методика фізичного виховання	5	6	3	4	8	13	390	208	104	104	182			3	3	5	2		
BB 02	Пінастик та методика її викладання	8	6	7			6	180	96	48	48	84						4	2	
BB 03	Спортивні та рухові ігри з методикою їх викладання	8	7				9	270	144	72	72	126							4	5
BB 04	Легка атлетика та методика її викладання	7	8				9	270	144	72	72	126							4	5
BB 05	Адаптивна фізична культура	8	7				8	240	128	64	64	112							3	5
<b>Всього</b>		4	7	1	45	1250	720	360	0	360	630	0	0	3	3	5	6	12	16	
<b>Дисципліни вільного вибору студента</b>																				
BBC 01		5					3	90	48	24	24	42						3		
BBC 02			6				3	90	48	24	24	42						3		
BBC 03			7				3	90	48	24	24	42						3		
BBC 04			8				3	90	48	24	24	42						3		
<b>Всього до вибору</b>		1	3	0	12	360	192	96	0	96	168	0	0	0	0	3	3	3	3	
Англійська мова (за професійним спрямуванням)							Ф											*	*	
Фізичне виховання (годин на тиждень)							Ф											*	*	
<b>Загальна кількість</b>		240	7200	3448	1668	160	1620	3752	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30		
<b>Кількість годин на тиждень</b>									30	30	30	30	30	30	30	30	30	30		
<b>Кількість екзаменів</b>								28	3	5	4	3	4	3	3	3	3	3		
<b>Кількість залізів</b>								25	5	2	4	4	1	3	3	3	3	3		
<b>Кількість курсових робіт</b>								2									1	1		
<b>Кількість дисциплін в семестрі</b>								8	7	8	8	7	8	8	7	8	8	7		



"ПОГОДЖЕНО"  
власником навчального закладу  
*Суботин О.В.*

"ПОГОДЖЕНО"  
директором факультету  
*С.П.*  
Куратор факультету

Регістраційний номер *07-16/5-СФ(З)*  
Методист *П.П.*

## Додаток К

### СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

#### Монографії

1. Хатунцева С. М. Формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки: монографія. Харків, 2017. 432 с.

2. Хатунцева С. М. Умовля формироваия готовности будущих учителей к самосовершенствованию. *Соціально-економічні проблеми просторового розвитку*: колективна монографія / за заг. ред. В. Дучмала, Т. Несторенко. Бердянськ, 2015. С. 232–239.

#### Навчальні та науково-методичні видання

3. Хатунцева С. М. Професійне самовдосконалення вчителя. Кредитно-модульний курс: навч. посіб. Бердянськ, 2016. 137 с.

4. Хатунцева С. М. Мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення: методичні рекомендації до практичних робіт: посібник для студентів ІСПКО. Бердянськ, 2016. 82 с.

5. Хатунцева С. М. Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики: навч. посіб. Бердянськ, 2016. 82 с.

#### Статті в наукових фахових виданнях України

6. Хатунцева С. М. Сутність і зміст індивідуалізації та диференціації навчання в психолого-педагогічній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах*. Запоріжжя, 2011. Вип. 21 (74). С. 185–190.

7. Хатунцева С. М. Генеза та сутність поняття «індивідуалізація». *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2012. Спецвипуск. С. 276–284.



8. Хатунцева С. М. Вплив індивідуалізації на формування потреби в самовдосконаленні студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, 2012. Вип. 23. Ч. 2. С. 203–210.

9. Хатунцева С. М. Методологічні орієнтири дослідження проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, 2013. Вип. 41. Ч. 1. С. 236–243.

10. Хатунцева С. М. Врахування індивідуальних особливостей студентів в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2013. Вип. 11–12. С. 113–120.

11. Хатунцева С. М. Особистісний підхід як методологічна основа дослідження індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2013. Вип. 6 (32). С. 269–279.

12. Хатунцева С. М. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутнього педагога на засадах індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди"*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 30. С. 281–286.

13. Хатунцева С. М. Формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2014. Вип. 34 (87). С. 361–368.

14. Хатунцева С. М. Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ–Вінниця, 2014. Вип. 40. С. 398–405.

15. Хатунцева С. М. Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2014. Вип. 45. С.168–179.

16. Хатунцева С. М. Проблема формування готовності майбутнього вчителя до самовиховання в процесі індивідуалізації професійної підготовки. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2014. Вип. 46. С. 124–135.

17. Хатунцева С. М. Самоосвіта в структурі самовдосконалення вчителя. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Вип. 1 (10). Херсон, 2014. С. 174–178.

18. Хатунцева С. М. Самопізнання як фасилітатор самовдосконалення вчителя. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2015. № 12–13. С. 228–233.

19. Хатунцева С. М. Проблема самоактуалізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2016. Вип. 46 (99). С. 176–185.

20. Хатунцева С. М. Самореалізація майбутнього вчителя в процесі формування готовності до самовдосконалення. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 13 (56). Частина II. Рівне, 2016. С. 50–55.

21. Хатунцева С. М. Розвиток професійних якостей майбутнього вчителя в процесі формування у нього готовності до самовдосконалення. *Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. LXXI. Т. 1. С.159–165.

22. Хатунцева С. М. Дидактична цінність педагогічних бар'єрів в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2016. Вип. 2 (12). С. 108–114.

23. Хатунцева С. М. Проблема самовдосконалення вчителя в філософській науковій думці. *Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. LXXIV, Т. 3. С. 111–116.

24. Хатунцева С. М. Проблема самоорганізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2017. Вип. 52 (105). С. 339–349.

25. Хатунцева С. М. Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2017. Вип. 54 (107). С. 274–283.

### Статті в зарубіжних виданнях

#### та виданнях, що входять до наукометричних баз

26. Хатунцева С. М. Самовдосконалення як чинник розвитку професіоналізму майбутніх учителів. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 54. С. 212–222.

27. Хатунцева С. М. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки. *Science and Education. A New Dimension*. Budapest, 2013. Vol. 1. P. 74–79.

28. Khatuntseva S. M. Readiness of a future teacher for self-education. *Наука Красноярья*. Красноярск, 2014. № 6 (17). С. 125–138.

29. Хатунцева С. Н. Проблема самосовершенствования будущего учителя. *Инновационные образовательные технологии*. Минск, 2015. № 3 (43). С. 9–13.

30. Khatuntseva S. M. Formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training. *Inclusion in Russia, the Ukraine and Belarus* Ulf Algermissen, Olga Graumann, David Wybra (Eds.) Hildesheim. Zürich. New York. 2016. P. 163–176.

31. Хатунцева С. М. Методологічні підходи до розкриття проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2017. Вип. 58. С. 167–179.

### Опубліковані праці апробаційного характеру

32. Хатунцева С. М. Актуальні проблеми індивідуалізації процесу навчання. *Роль педагогіки та психології в сучасному світі*: матеріали міжнарод. наук.-практич. конф. (Львів, 11–12 листопада 2011 року). Львів, 2011. С. 68–69.

33. Хатунцева С. М. Індивідуалізація процесу навчання як засіб оптимізації самостійної роботи студентів. *Психологія і педагогіка: Актуальні питання XXI століття* : матеріали Міжнарод. наук.-практич. конф. (Одеса, 25–26 листопада 2011р.). Одеса, 2011. С. 84–85.

34. Хатунцева С. М. Антропологічний підхід – підґрунтя індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді* : матеріали Всеукраїнської наук.-практич. конф. (Бердянськ, 26–28 вересня 2013р.). Бердянськ, 2013. С. 181–184.

35. Хатунцева С. М. Вдосконалення підготовки професорсько-викладацького складу до індивідуальної професійної підготовки студентів у ЗВО. *Проблеми та перспективи розвитку педагогіки та психології у сучасному суспільстві*: матеріали Міжнарод.наук.-практич конф. (Київ, 17 серпня 2013р.). К., 2013. С. 75–78.

36. Хатунцева С. М. Індивідуальна дидактическая підготовка студентів в высших учебных заведениях. *Непрерывное образование личности как феномен XXI века*: материалы Международ. науч.-практич. конф. молодых ученых, аспирантов, студентов (Соликамск, 11 мая 2012 г.). Соликамск, 2012. Ч. 1. С.129–130.

37. Хатунцева С. М. Проблема діагностики в процесі індивідуалізації підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогіка та психологія: Актуальні питання взаємодії науки та практики*: матеріали Міжнарод.наук.-практич. конф. (Харків, 23 листопада 2013р.). Х., 2013. С. 56–60.

38. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації підготовки студентів у

вищих навчальних закладах. *Наукові дослідження – теорія та експеримент* : матеріали восьмої Міжнарод. наук.-практич. конф. (Полтава, 28–30 травня 2012 р.). Полтава, 2012. Т. 8. С. 90–93.

39. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації та диференціації навчання. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура* : матеріали Міжнарод. наук.-практич. конф. (Умань, 26–27 квітня 2012 р.). Умань, 2012. Ч. 2. С. 205–207.

40. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий діалог «Схід-Захід»*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конф. з міжнар. участю (Бахчисарай, 12 жовтня 2013р.). Бахчисарай, 2013. Ч. 2. С. 105–107.

41. Хатунцева С. М. Проблема педагогічних бар'єрів в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів* : матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конф. (Київ, 25 листопада 2015). К., 2015. С. 149–152. Режим доступу: [http://pedtvor.npu.edu.ua/images/fbfiles/files/57\\_Khatuntseva.pdf](http://pedtvor.npu.edu.ua/images/fbfiles/files/57_Khatuntseva.pdf)

42. Хатунцева С. М. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах. *Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики*: матеріали Міжнарод.наук.-практич. конф. (Львів, 9 серпня 2013р.). Львів, 2013. С. 92–95.

43. Хатунцева С. Н. Проблема формування в майбутніх учителів фізичної культури та основ здоров'я готовності до самовдосконалення. *Здоров'я для всіх*: матеріали VI Международ. науч.-практич. конф. (Пинск, 23–24 апреля 2015 года). Пинск, 2015. С. 215–218.

44. Хатунцева С. М. Проблема формування в майбутніх учителів готовності до самоосвіти. *Матеріали наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої*

школи (Харків, 13 травня 2014). Х., 2014. С. 67–69.

45. Хатунцева С. М. Проблема формування в майбутніх учителів основ здоров'я готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді* : зб. наук. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конф. з нагоди 100 річчя НАН України та 85-річчя Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, 13–15 вересня 2017 р.). Бердянськ, 2017. С. 114–116.

46. Хатунцева С. М. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури та основ здоров'я. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я студентської молоді*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практич. конф. (Бердянськ, 18–19 вересня 2015р.). Бердянськ, 2015. С. 118–121.

47. Хатунцева С. М. Самоосвіта як компонент самовдосконалення майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців технічного, економічного та гуманітарного профілю*: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської наук.-практич. конф. (Херсон, 18 березня 2014 року). Херсон, 2014. С. 151–153.

48. Хатунцева С. М. Саморозвиток в структурі самовдосконалення вчителя. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали Кіровоградської сесії III Всеукраїнської науково-практичної конф. з міжнар. участю (Кіровоград, 16 травня 2014 р.): у 3-х частинах. Кіровоград, 2014. Ч. 1. С. 109–113.

49. Хатунцева С. М. Тенденції розвитку індивідуалізації в освіті. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали Запорізької сесії I Всеукраїнської науково-практичної конф. (Запоріжжя, 11 квітня 2012 р.): у 4-х частинах. Запоріжжя, 2012. Ч.2. С. 33–34.

50. Хатунцева С. М. Формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної

підготовки. *Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку*: тези доповідей XIV міжнародної науково-практичної конф., (Харків, 14–16 квітня 2016 р.). Х., 2016. С. 102–105.

51. Khatuntseva S. M. Individualization of students' training in higher pedagogical educational establishment. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration*: materials of III Open International scientific forum (Ariel, April, 11, 2012). Ariel, 2012. P.110–111.

52. Хатунцева С. М. Індивідуалізація як умова випереджаючого навчання. *Управление качеством высшего образования* : матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конф. (Маріуполь). 2012. Режим доступу: <http://mdu.in.ua>.

53. Khatuntseva S. M. The essence and contents of readiness of future teacher for self-education. *Современные концепции научных исследований*: матеріали IV Международ. науч.-практич. конф. (Москва, 25 июля 2014 года). М. 2014. № 4. Ч. 9. С. 27–29.

54. Хатунцева С. М. Педагогічне самовдосконалення в контексті здоров'язберезувального дискурсу. *Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конф. з міжнародною участю, присвяченої 120 річниці з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна (Вінниця, 16–17 вересня 2016 р.): в 3 т. Вінниця, 2016. Т. 2. С. 34–36.

#### **Праці, що додатково відображають результати дисертації**

55. Хатунцева С. М. Основні принципи складання тестів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2007. Вип. 44. С. 364–368.

56. Хатунцева С. М. Проблема діагностики навчальних досягнень студентів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2007. С. 220–225.

57. Хатунцева С. М. Теорія та практика підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*. Житомир, 2017. у 2-х ч. Ч. I С. 226–230.



## Додаток Л

## Довідки про впровадження



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИВул. Артема, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09  
E-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 29.03 2017 № ст-281 **ДОВІДКА****про апробацію та впровадження результатів**На № \_\_\_\_\_ **дисертаційної роботи Хатунцевої Світлани Миколаївни****«Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

В теорії педагогічної освіти намітились тенденції до впровадження продуктивних технологій у практику навчання майбутніх фахівців. Саме тому систему формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки, розроблену Хатунцевою Світланою Миколаївною, вважаємо актуальною й своєчасною. Систему формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки, розроблену Хатунцевою Світланою Миколаївною, було впроваджено в навчальний процес у 2012-2016 н.р. Упровадження здійснювалося серед студентів I–IV курсів (напрямок підготовки 6.010201 – Фізичне виховання, 6.010203 – Здоров'я людини, 6.040102 – Біологія, 6.020303 – Філологія, 6.010102 – Початкова освіта) під час вивчення навчальних дисциплін. Система вправ, запропонована С.М. Хатунцевою, представлена у вигляді методичних рекомендацій, викликала зацікавленість студентів, передусім, завдяки різноманітності та оригінальності завдань, значна частина яких відтворюють близькі та зрозумілі студентам реальні професійні ситуації. Крім цього студентам запропоновано авторський спецкурс “Професійне самовдосконалення вчителя”. Цілі, завдання, зміст навчання і методика підготовки фахівців відповідають сучасним досягненням педагогіки та психології.

У цілому, під час дослідного навчання студенти набули професійно значущих для їхньої майбутньої педагогічної діяльності навичок і вмінь з самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Такі позитивні результати дозволяють говорити про доцільність використання запропонованої методики в межах формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки.

У процесі апробації розробленої системи викладачам і студентам було надано науково-методичне забезпечення: навчально-методичні посібники,

програми, опорні конспекти, методичні матеріали й рекомендації. Для визначення рівня якості знань майбутніх учителів С. М. Хатунцевою запропоновано тестові завдання, які пройшли апробацію в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди в 2012 – 2016 н. р., що уможливило ефективний контроль навчальних досягнень студентів на різних етапах дослідного навчання.

Обговоривши результати апробації, викладачі кафедри дошкільної, початкової та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди прийняли рішення схвалити проведену С. М. Хатунцевою роботу, а розроблену систему формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки, визнати як продуктивну для запровадження в освітній процес вишів України (протокол № 15 від 31 січня 2017).

Ректор



*Handwritten signature of I. F. Prokopenko*

Прокопенко І. Ф.

019045



Міністерство освіти і науки України

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44  
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від 08.12.2014 № 245 К  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про апробацію та впровадження результатів  
дисертаційної роботи Хатунцевої Світлани Миколаївни  
«Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів  
готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної  
підготовки», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних  
наук зі спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Навчально-методичні матеріали, розроблені С. М. Хатунцевою використовувались в освітньому процесі упродовж 2012–2016 навчальних років. Упровадження здійснювалося серед студентів I–IV курсів під час вивчення навчальних дисциплін.

Викладачам та респондентам було надано науково-методичне забезпечення: навчальні посібники, програми, опорні конспекти, методичні матеріали й рекомендації. Перевагою запропонованої методики є оптимальний відбір тестових завдань відповідно до індивідуальних властивостей особистості та групових особливостей студентів.

Запропоноване наукове та навчально-методичне забезпечення С. М. Хатунцевої сприяло формуванню у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Розроблену технологію формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки, визнано як продуктивну для запровадження в освітній процес вишів України.

Проректор з наукової роботи



С. П. Михида



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9

Телефон 234-11-08

E-mail: shef-npu@ukr.net; код ЄДРПОУ 02125295

13.12.19 № 07-10/2178  
На № \_\_\_\_\_

**Д О В І Д К А**

**про впровадження результатів**

**дисертаційного дослідження Світлани Миколаївни Хатунцевої  
«Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів  
готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної  
підготовки» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)**

Матеріали дисертаційного дослідження Хатунцевої С. М. впроваджувалися в навчальний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова протягом 2013–2016 навчальних років при підготовці майбутніх педагогів. Упровадження здійснювалося серед студентів I–IV курсів (напрямок підготовки 6.010201 – Фізичне виховання, 6.040102 – Біологія, 6.020303 – Філологія, 6.010102 – Початкова освіта) під час вивчення навчальних дисциплін.

На базі навчального закладу було апробовано технологію формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр». Розроблені дисертанткою експериментальні матеріали, зокрема, інтегровані модулі до циклу дисциплін професійної та практичної підготовки – «Самовдосконалення як трьохвекторний процес самоосвіти, саморозвитку та самовиховання» (до дисциплін «Вступ до спеціальності», «Вікова та педагогічна психологія», «Історія педагогіки», «Педагогіка»), спецкурс

«Професійне самовдосконалення вчителя», їх методичне та інформаційне забезпечення одержали позитивне схвалення на основі апробації під час підготовки майбутніх учителів. Застосована технологія сприяла формуванню у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.

Розроблені навчальні модулі відповідають вимогам кредитно-трансферної системи. Цілі, завдання, зміст навчання і методика підготовки фахівців відповідають сучасним досягненням педагогіки та психології. Вищезазначене дає підстави рекомендувати розроблену авторкою технологію формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки для впровадження в педагогічні ВНЗ.

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду із захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Завідувач відділу аспірантури та докторантури



К.А. Боднар

Вчений секретар університету




Л.М. Панченко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100  
 E-mail: rector@bdpu.org; www.bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68  
 Код ЄДРПОУ 02125220

*24.11.2017 № 502-08/16221*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Д О В І Д К А**  
**про апробацію та впровадження результатів**  
**дисертаційної роботи Хатунцевої Світлани Миколаївни**  
**«Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів**  
**готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної**  
**підготовки», поданої на здобуття наукового ступеня доктора**  
**педагогічних наук зі спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика**  
**професійної освіти**

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в Україні, радикальні зміни в житті суспільства вимагають певного переосмислення ідей, концепцій до нових умов, у яких працюють сучасні школи. Актуальність дисертаційної роботи С. М. Хатунцевої визначається спрямованістю на оптимізацію професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до сучасних вимог, які ставить суспільство, передова педагогічна теорія і практика.

Упродовж 2011 – 2016 навчальних років С. М. Хатунцева проводила навчально-методичну та наукову роботу з досліджуваної теми.

Упровадження технології формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки, розробленою Хатунцевою Світланою Миколаївною, здійснювалося серед студентів I–IV курсів під час вивчення навчальних дисциплін “Вступ до спеціальності”, “Педагогіка”, “Загальні основи педагогіки”, “Теорія та методика виховання”, “Методика виховної роботи”, “Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики”, “Педагогічна майстерність”. Крім цього студентам запропоновано авторський спецкурс “Професійне самовдосконалення вчителя”. Розроблені навчальні модулі, цілі, завдання, зміст навчання і методика підготовки фахівців відповідають сучасним досягненням педагогіки та психології.

87920004

Викладачам та респондентам було надано науково-методичне забезпечення: навчальні посібники, програми, опорні конспекти, методичні матеріали й рекомендації. Система вправ, запропонована С. М. Хатунцевою, викликала зацікавленість студентів, передусім, завдяки різноманітності та оригінальності завдань. Умотивованість студентів пояснюється також і характером навчального матеріалу, який підібрано відповідно до індивідуальних особливостей студентів. Було встановлено позитивні зміни характеру пізнавального інтересу до самовдосконалення. Таким чином, в експериментальних групах зафіксовано стійку зацікавленість до самовдосконалення в 17,4% опитуваних (до експерименту – 9,7%). Запропоновані наукові та навчально-методичні розробки С. М. Хатунцевої дали змогу суттєво підвищити ефективність формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Вищезазначене дає підстави рекомендувати розроблену авторкою технологію формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки для впровадження в педагогічні ВНЗ.

Проректор з науково-педагогічної  
роботи



В. М. Ліпич



Міністерство освіти і науки України  
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
 «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ  
 ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
 УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»  
 08401, м. Переяслав-Хмельницький,  
 вул. Сухомлинського, 30,  
 тел.: (04567) 5-63-89

факс: 5-63-94

13.12.2017 № 1081

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Ministry of Education and Science of Ukraine  
 STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION  
 «PEREYASLAV-KHME LNYSKY  
 HRYHORIIY SKOVORODA  
 STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»  
 30, Sukhomlynsky St.  
 Pereyaslav-Khmelnytsky  
 08401  
 tel.: (04567) 5-63-89  
 fax: 5-63-94

### Д О В І Д К А

про апробацію та впровадження результатів  
 дисертаційної роботи Хатунцевої Світлани Миколаївни  
 «Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів готовності до  
 самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки», поданої на  
 здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю  
 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Об'єктивна потреба суспільства в підготовці конкурентоздатних, компетентних фахівців у всіх сферах виробництва, забезпеченні ефективної роботи за спеціальністю потребує якісного оновлення змісту процесу професійної підготовки вчителя. Актуальність дисертаційної роботи С. М. Хатунцевої визначається спрямованістю на оптимізацію професійної підготовки майбутнього вчителя відповідно до сучасних вимог, які висуває суспільство, передова педагогічна теорія і практика.

Упродовж 2015–2016 навчальних років навчально-методичні матеріали, розроблені С. М. Хатунцевою, використовувались професорсько-викладацьким колективом кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Упровадження здійснювалося серед студентів I–IV курсів. Викладачам та респондентам було надано науково-методичне забезпечення: навчальні посібники, програми, опорні конспекти, методичні матеріали й рекомендації.

Запропоноване наукове та навчально-методичне забезпечення С. М. Хатунцевої сприяло формуванню у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Обговоривши результати апробації, викладачі кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» прийняли рішення схвалити проведену С. М. Хатунцевою роботу, а розроблену технологію формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки визнати як продуктивну для запровадження в освітній процес вишів України (протокол № 6 від 1 листопада 2017).

Ректор  
 Зав. кафедри



В.П. Коцур  
 О.І. Шапран





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ

ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

49050, м. Дніпро, 50, пр. Гагаріна, 72, телефон (056) 374-98-00, 374-98-01, факс: (056) 374-98-41, 374-98-42, E-mail: cdkp@mail.dnu.dp.ua

" 07 " грудня 2017 р. № 88-204-94

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів докторської дисертації  
**Хатунцевої Світлани Миколаївни** на тему: «Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки»  
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Довідка дана Хатунцевій Світлані Миколаївні в тому, що розроблені нею теоретико-методичні матеріали з питань формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки було ефективно впроваджено у навчальний процес упродовж 2016–2017 років. Використання результатів дослідження у навчальному процесі забезпечило оновлення цілей і змісту професійно-педагогічної освіти з урахуванням суті готовності майбутніх учителів до самовдосконалення.

Упровадження матеріалів наукового дослідження Хатунцевої С. М. здійснювалося під час проведення лекційних та лабораторних занять з дисципліни «Анатомія людини» викладачами кафедри фізіології людини та тварин Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Впроваджені результати сприяли підвищенню рівня готовності до самовдосконалення студентів. Загалом запропоновані наукові та навчально-методичні розробки С. М. Хатунцевої дали змогу підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів. Вищезазначене дає підстави рекомендувати розроблену автором технологію формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки, для впровадження в педагогічні ВНЗ.

Результати дослідження Хатунцевої Світлани Миколаївни обговорено і схвалено на засіданні кафедри фізіології людини та тварин Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (протокол №15 від 04 грудня 2017 р.).

Проректор з наукової роботи, доктор  
 хімічних наук, професор



С. І. Оковитий