

**Міністерство освіти і науки України  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи  
Кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти**

**Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного  
самовдосконалення**

**Дипломна робота**

**Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

студентка 6 курсу, групи 617  
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

**Петей Світлана Степанівна**

Керівник: доктор педагогічних наук,  
професор **Олійник М. І.**

**До захисту допущено:**

**Протокол засідання кафедри №4**

від 3 листопада 2021 р.

зав. кафедри \_\_\_\_\_ проф. Олійник М. І.

## АНОТАЦІЯ

*Петей С.С.* **Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення.**– Магістерська робота.

Питання професійного самовдосконалення педагога на сучасному етапі розбудови вищої освіти стають особливо вагомими та висвітлюються в авторських курсах, спецкурсах з основ самовиховання.

Наукового вирішення вимагають наявні в педагогічній теорії та практиці суперечності між суспільним запитом на вчителя, здатного до постійного професійного розвитку, та недостатнім рівнем його сформованості у випускників закладів вищої освіти; часте вживання терміну «самовдосконалення вчителя» та значна варіативність у визначенні цього поняття; визнання особистісної детермінованості самовдосконалення вчителя та невизначеності змісту та структури його готовності до самовдосконалення; усвідомлення педагогами вищих навчальних закладів необхідності формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення та відсутність відповідних організаційно-методичних засад її формування .

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення у закладі вищої освіти.

**Об'єкт дослідження:** професійне самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти.

**Предмет дослідження:** особливості готовності майбутніх вихователів до самовдосконалення.

Поставлена мета дослідження обумовила такі його **завдання:**

1) узагальнити проблему готовності особистості до самовдосконалення у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях; розкрити сутність та завдання професійного самовдосконалення майбутнього фахівця;

2) обґрунтувати зміст та структуру готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення;

3) визначити педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення;

4) дослідити стан готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення;

5) обґрунтувати методичні рекомендації студентам щодо підвищення рівня готовності до самовдосконалення у процесі освітньо-професійної підготовки в закладі вищої освіти.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення даних психолого-педагогічної літератури; вивчення педагогічного досвіду формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення у закладі вищої освіти; емпіричні – спостереження, бесіди, анкетування, тестування, педагогічний експеримент (констатувальний); методи кількісної і якісної обробки емпіричних даних.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що розроблено діагностичний інструментарій вивчення готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення й виявлено стан її сформованості у майбутніх фахівців; підібрано шляхи та методи формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти закладів вищої освіти до професійного самовдосконалення.

**Ключові слова:** професійне самовдосконалення, майбутні фахівці, готовність, рівень сформованості, підготовка, самовдосконалення педагога, процес освітньо-професійної підготовки.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	6
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ</b> .....	10
1.1. Проблема готовності особистості до самовдосконалення у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях .....	10
1.2. Сутність та завдання професійного самовдосконалення майбутнього педагога.....	20
1.3. Зміст та структура готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення .....	28
<b>РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> .....	40
2.1. Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення .....	40
2.2. Дослідження стану готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення .....	50
2.3. Методичні рекомендації студентам щодо підвищення рівня готовності до самовдосконалення у процесі освітньо-професійної підготовки в закладі вищої освіти .....	62
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	74
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	78
<b>ДОДАТКИ</b> .....	86

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасні гуманістичні пріоритети вищої освіти потребують розвитку суб'єктності майбутніх фахівців, їх самостійності, креативності, збільшення відповідальності за особисте професійне самовдосконалення. Провідна роль власної активності педагога у досягненні вершин педагогічної майстерності, креативності, професіоналізму висвітлюються питання формування готовності майбутніх фахівців до самовдосконалення як мети професійно-педагогічної підготовки у закладі вищої освіти, що на сьогоднішньому етапі залишається ще недостатньо розробленою.

Питання професійного самовдосконалення педагога на сучасному етапі розбудови вищої освіти стають особливо вагомими та висвітлюються в авторських курсах, спецкурсах з основ самовиховання (Л. Рувінський [69]), самоосвіти (Т. Вайніленко [56]), цілепокладання і життєтворення (Т. Тихонова [83]), самовдосконалення (Н. Кислинська [14]), особистісного та професійного розвитку учителя, що цілеспрямовано допомагають студентам оволодіти ефективними технологіями професійного самовдосконалення та орієнтують майбутніх фахівців на неперервне професійне зростання.

Основні вимоги до набуття здатності сучасного педагога до такої діяльності відображені у нормативних документах: Законі України «Про вищу освіту» (2014) [24], Концепції «Нова українська школа» (2017) [36], Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 в умовах глобалізаційних викликів (2010) [79], Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013) [52], Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [35] та ін.

В актуальних наукових дослідженнях наголошується діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення (І. Донцов, В. Тертична [82]), обґрунтовується зв'язок самовдосконалення з творчістю, суб'єктністю, самореалізацією людини (А. Маслоу [50], Е. Фром), виявляється

співвідношення виховання й самовиховання, освіти й самоосвіти (Л. Буєва, О. Кочетов, О. Малихін, Г. Сериков [49]), висвітлюється проблема особистісного та професійного розвитку вихователя в системі педагогічної діяльності (Н. Гузій [17], І. Зязюн, Н. Кічук, С. Сисоєва [75]).

Разом з тим, при всій й багатогранності висвітлення вченими проблеми підготовки майбутніх фахівців до різних форм професійної самоактивності, невизначеними є питання сутності готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення, її ключових особистісних детермінант, традиційно зазначених у терміні «готовність», та організаційно-методичних засад їх цілеспрямованого розвитку в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у закладі вищої освіти. Поза увагою вчених залишилась і проблема педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення, що й досі недостатньо досліджена відповідно до сучасних наукових засад професійно-педагогічної освіти і не знайшла адекватного відображення в існуючій практиці професійної підготовки вихователів.

Наукового вирішення вимагають наявні в педагогічній теорії та практиці суперечності між суспільним запитом на вчителя, здатного до постійного професійного розвитку, та недостатнім рівнем його сформованості у випускників закладів вищої освіти; часте вживання терміну «самовдосконалення вчителя» та значна варіативність у визначенні цього поняття; визнання особистісної детермінованості самовдосконалення вчителя та невизначеності змісту та структури його готовності до самовдосконалення; усвідомлення педагогами вищих навчальних закладів необхідності формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення та відсутність відповідних організаційно-методичних засад її формування тощо [26].

Актуальність означеної проблеми, її недостатнє опрацювання та об'єктивна потреба педагогічної практики в її розв'язанні обумовили вибір теми дослідження: «Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення».

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення у закладі вищої освіти.

**Об'єкт дослідження:** професійне самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти.

**Предмет дослідження:** особливості готовності майбутніх вихователів до самовдосконалення.

Поставлена мета дослідження обумовила такі його **завдання:**

б) узагальнити проблему готовності особистості до самовдосконалення у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях; розкрити сутність та завдання професійного самовдосконалення майбутнього фахівця;

7) обґрунтувати зміст та структуру готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення;

8) визначити педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення;

9) дослідити стан готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення;

10) обґрунтувати методичні рекомендації студентам щодо підвищення рівня готовності до самовдосконалення у процесі освітньо-професійної підготовки в закладі вищої освіти.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення даних психолого-педагогічної літератури; вивчення педагогічного досвіду формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення у закладі вищої освіти; емпіричні – спостереження, бесіди, анкетування, тестування, педагогічний експеримент (констатувальний); методи кількісної і якісної обробки емпіричних даних.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Магістерське дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького

національного університету імені Юрія Федьковича «Тенденції розвитку сучасної дошкільної освіти: імплементація Європейського досвіду у вітчизняну педагогічну практику» (номер державної реєстрації 0116U006150).

Тему магістерської роботи затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Протокол № 1 від 24 вересня 2020 року).

**Теоретичне значення дослідження** в тому, що удосконалену методика формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення у закладі вищої освіти; систематизовано, охарактеризовано наукові уявлення про сутність і зміст феномена самовдосконалення, виділено його ознаки і складові; конкретизовано зміст поняття «готовність до професійного самовдосконалення» та охарактеризовано структурні компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний; обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення у закладі вищої освіти.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що розроблено діагностичний інструментарій вивчення готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення й виявлено стан її сформованості у майбутніх фахівців; підібрано шляхи та методи формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти закладів вищої освіти до професійного самовдосконалення.

**Структура та обсяг дослідження.** Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 91 найменування, та додатків. Основний зміст роботи викладено на 80 сторінках. Загальний обсяг роботи – 103 сторінки.



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

### 1.1. Проблема готовності особистості до самовдосконалення у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях

Питання ролі власної активності особистості в процесі її становлення і розвитку завжди перебувало в центрі уваги прогресивної наукової думки, а головний шлях індивідуального та суспільного розвитку завжди був пов'язаний із самовдосконаленням особистості. Багатогранна міждисциплінарна, загальнонаукова проблема самовдосконалення досліджується філософською, психологічною, педагогічною думкою з точки зору його істинності та значення, механізмів та закономірностей, рушійних сил та детермінант, педагогічних можливостей та ролі в освітньому процесі.

Важливого значення самовдосконалення набуває в контексті сучасних концепцій суб'єктності, креативності, духовності, синергетики, особистісно-орієнтованого навчання, гуманістичної педагогіки, в яких даний «феномен розглядається як фундаментальна проблема особистісного і професійного зростання людини, передумова її успішної життєдіяльності» [90, с. 142].

Зарубіжні теорії самовдосконалення, що ґрунтуються переважно на його ідеалістичному тлумаченні, акцентують на унікальності, потенційній позитивності й здатності до саморозвитку внутрішньої природи особистості та розглядають самовдосконалення як особистісний феномен, що забезпечує максимально повне становлення й самореалізацію людини, та виступає основною ознакою її психічного здоров'я та найвищою потребою її існування.

Із введенням К. Юнгом [91] понять «самості» як центрального архетипу потенціалу людської особи та «індивідуації» як всебічного процесу, синтезуючого свідомий і позасвідомий розвиток самостійності, створюються й

активно розвиваються в гуманістичній психології концепції самоактуалізації особистості, представниками якої є А. Маслоу [50], К. Роджерс [65] та ін. Самовдосконалення розуміється як «вираження людиною власного потенціалу, прояв ідеальних рис через створення умов для їх реалізації, а не формування, та має характер самоактуалізації як прояву латентних здібностей людини, вираження її особистісного ядра (самості)» [58, с. 216].

Як стверджує В. Калошин, «головним психологічним механізмом самовдосконалення визначається екстеріоризація, як вираження і закріплення в матеріальних культурних цінностях індивідуально неповторних особистісних надбань, а самоактуалізація (як самовираження, самоствердження, самореалізація та ін.) – його основною формою» [27, с. 7]. Також виявляються закономірності самовдосконалення дорослих людей, оскільки саме на етапі особистісної і професійної зрілості досягається найбільш повна самоактуалізація людини внаслідок достатнього розвитку особистісних і соціальних передумов.

Основною рушійною силою самовдосконалення людини, як зазначає К. Роджерс, виступає не протиріччя між її реальним та ідеальним «Я», а їх поєднання, яке актуалізує конструктивні сили зростання й розвитку особистості, а не особистісні комплекси, захисні механізми та неадаптивні форми поведінки [65, с. 227]. Поєднання «Я-реального» та «Я-ідеального», що ґрунтується на усвідомленні незмінної досконалості глибинної сутності людини, стимулює прагнення до її прояву та зароджує віру в можливість її реалізації, що стають вагомими внутрішніми стимулами самовдосконалення особистості.

Г. Балл аналізує розвиток педоцентричних тенденцій в освіті, представниками яких є Д. Дьюї, Г. Кершенштейн, В. Лай, що, на його думку, актуалізує принцип «всі засоби з самого себе», що «виражає онтологічні засади теорії «вільного» виховання, спрямованого на розкриття і найбільш повне розгортання усіх творчих сил дитини шляхом вільної дії і самостійної творчості на основі реалізації здатності кожної дитини до саморозвитку» [4, с. 17-18].

Характерна, на думку Г. Балла, для концепції Ж. Руссо ідеалізація самоактивності особистості в процесі її розвитку долається в концепціях

вільного виховання М. Монтесорі, К. Вентцеля, в яких самостійна дія дитини доповнюється цілеспрямованими педагогічними впливами на неї через створення спеціально організованого середовища, яке давало б «поживу» для її саморозвитку. «Розкриття і найбільш повне розгортання усіх творчих сил дитини» досягається шляхом її «вільної дії і самостійної творчості» [14, с. 18].

Необхідність осмислення даних феноменів та закономірностей їх розвитку посилює інтерес педагогів до психології. Напрацювання гуманістичної психології, а саме вчених А. Маслоу [50], К. Роджерса [65], збагачують педагогічну теорію і практику ідеями недирективної особистісно-орієнтованої взаємодії, в якій «створюються умови для розвитку-саморозвитку кожного її учасника завдяки реалізації таких мікросоціальних факторів як безумовна позитивна увага до особистості, ставлення до неї як вищої цінності, прийняття людини, емпатійне розуміння, конгруентність, оптимістичне прогнозування, створення атмосфери доброзичливості і взаємоповаги, уважне і турботливе ставлення до дитини, повага до неї в поєднанні з вимогливістю, відмова від негативних оцінних суджень та порівняння з іншими, забезпечення можливості для вільного самовизначення, самовираження та ін.» [2, с. 13].

Як доводить І. Ісаєв, основною стратегією освітньо-виховної діяльності, на його думку, стає збагачення внутрішнього світу особистості, «підготовка її до щирої боротьби з собою», «виховання влади людини над собою», «формування творчого мислення і моральної самосвідомості» [25, с. 59].

На думку дослідника А. Меренкова, специфічного розвитку ідея самовдосконалення особистості набуває в традиціях «формуючої» педагогіки радянського періоду, в яких самоосвіта й самовиховання як форми самотворчої активності особистості визначаються основними факторами та умовами ефективності усіх впливів на особистість. Відповідно організація педагогічного процесу характеризується значною опорою на самостійну роботу вихованців, їх пізнавальну активність; виховний процес вибудовується так, «щоб не учня виховували, а щоб учень виховував себе сам» [51, с. 89]. Вченим підкреслюється взаємозв'язок навчання й учіння, освіти й самоосвіти, виховання й

самовиховання, проте останнім, все ж таки, надається допоміжна роль, оскільки учень є об'єктом освітніх впливів, самоактивність якого забезпечує ефективне засвоєння передусім суспільного досвіду, адже, як стверджує Л. Виготський, «тільки той зв'язок залишається для нього дійсним, який був у його власному досвіді» [13, с. 253]. Педагогічне сприяння процесам самотворення особистості переважно зводиться до їх зовнішнього керівництва.

Як пише Ш. Амонашвілі, «розвинуті гуманістичні ідеї, провідні педагогічні концепції проблемного, розвивального навчання, колективного виховання, педагогіки співробітництва транс-формуються у парадигму суб'єктної педагогіки, в руслі якої учень розглядається повноцінним суб'єктом, що активно впливає на хід і результати спільної з учителем діяльності, спрямованої на розвиток вихованця» [1, с. 39].

Особистість в її цілісності, неповторності, здатності до саморозвитку, визнається основною цінністю гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі [1]), що реалізується в межах особистісно-орієнтованого напрямку освіти (І. Бех [6]). Так, утверджується пріоритет розвитку кожного вихованця над розвитком суспільства в цілому, примат духовно-моральної освіти над раціоналістичним знанням, посилюється особистісний компонент освіти на противагу когнітивному, відбувається зміна прагматичних підходів на гуманістичні. В педагогічному процесі «розвиваються індивідуальні можливості й особливості учнів, існуючі ж еталони і стандарти освіти розуміються як кінцеві орієнтири, шлях до яких завжди неповторний» [6, с. 48].

Сформована в контексті культурно-історичної парадигми (Л. Виготський [13]) теорія самовдосконалення обґрунтовує самостійний цілеспрямований розвиток особистістю власних позитивних та усунення негативних здібностей і якостей (а не лише прояву її вроджених задатків) як основний шлях особистісного зростання, а за самовдосконаленням визнається характер самоформування. Русійним механізмом самовдосконалення є інтеріоризація (переведення суспільного досвіду в індивідуальний) як наслідок взаємодії людини з наколишнім соціальним середовищем та результат її соціалізації

(освоєння соціального досвіду). Основними засобами цілеспрямованого впливу на власну особистість визначаються самоосвіта і самовиховання, які тісно взаємодіють та розглядаються як умова ефективності формуючих впливів, результат і критерій високого рівня педагогічної діяльності. Головними ознаками самоосвіти й самовиховання, як доводить Д. Баран, є їх усвідомленість, цілеспрямованість, динамічність, також вченим підкреслюється домінування їх соціальної обумовленості та суспільної значущості [5, с. 41].

Сучасні теорії самовдосконалення висвітлені у психології суб'єктності (А. Петровський [58]) спричиняють трансформації вітчизняних і зарубіжних психологічних підходів до визначення змісту і сутності самовдосконалення людини на засадах розвитку суб'єктності особистості. Висвітлення закономірностей становлення особистості як суб'єкта діяльності, життя і власного розвитку дало змогу зрозуміти «самовдосконалення як один із проявів суб'єктної сутності людини, що передбачає гармонізацію актуалізуючих та формуючих впливів на власну особистість та є головним інструментом індивідуального і суспільного розвитку» [58, с. 152, с. ].

Висвітлена С. Рубінштейном формула детермінації особистісного розвитку «зовнішні причини діють через внутрішні умови» акцентує залежність розвитку особистості не стільки від зовнішніх впливів на неї, скільки від прояву її власної активності, спрямованої на розвиток свого творчого потенціалу [68, с. 103]. Залежність зовнішнього від внутрішнього полягає не лише в тому, що зовнішній вплив реалізується через внутрішнє, а і в тому, що внутрішнє має своє джерело активності і розвитку.

А. Трещев аналізує позицію О. Асмолова, який розвиває ідею становлення людини як суб'єкта власної діяльності, життя і розвитку, який характеризується самостійністю, вибірковістю внутрішніх переживань і зовнішніх дій, проявом активного й ініціативного ставлення до дійсності й до самого себе, внутрішньою самоцінністю, цілісністю та неповторністю [82].

Становлення особистості обумовлюється її свідомим самовизначенням і самореалізацією. Особистість народжується як продукт вибору себе, вибору і

відстоювання певного образу Я і способів поведінки. Стати особистістю, як вказує А. Петровський, означає зайняти певну життєву позицію, усвідомлювати її і нести за неї відповідальність, стверджувати її своїми діями, вчинками, усім життям. «Породження і відтворення людиною самої себе, її самотворення і самореалізація складають єдиний цикл самоцінної активності особистості, що забезпечує її зростання» [58, с. 215].

Сутність самовдосконалення особистості в теорії суб'єктності полягає у «розгортанні її індивідуальності», «сходженні до своєї індивідуальності» (Ю. Орлов [55, с. 166]). Вказуючи на пріоритетність духовно-моральних основ самотворення, вчений визначає самовдосконалення особистості як одну з форм її духовно-практичної діяльності (діяльності у сфері ідеального), що передбачає актуалізацію та прояв духовної сутності людини (на противагу розвитку її егоїстичної самості). Самовдосконалення забезпечує виключно особистісне зростання (досягнення позитивних змін, співвідносних із загальнолюдськими ідеалами), адже «творити самого себе – означає в кожному своєму устремлінні, вчинку прагнути до максимуму вираження своєї людяності» [55, с. 167].

Важливими суспільними передумовами самовдосконалення особистості, на думку М. Резнік, стають сприяння самовдосконаленню і зовнішня підтримка, що виражаються в «створенні сприятливих умов для його реалізації (атмосфери творчості й безумовного прийняття та ін.), в цілеспрямованому формуванні усіх необхідних особистісних якостей, здібностей, знань, мотивів» [63, с. 81], що створюють основу готовності до самовдосконалення та забезпечують його ефективність, а також у педагогічному супроводі процесів самотворення, завдяки якому забезпечується консультативна допомога і підтримка людини в її професійному самовдосконаленні.

Важливого розвитку теорія самовдосконалення набуває в руслі сучасних акмеологічних досліджень (Н. Кузьміна [40]), де самовдосконалення є самостійним об'єктом вивчення як провідний шлях розвитку особистості, який забезпечує досягнення найвищої досконалості – «акме-» (вершини розвитку) в усіх сферах життєдіяльності особи. Визнання головним критерієм досконалості

– оптимальності самореалізації особистістю свого творчого потенціалу – призводить до усвідомлення самовдосконалення як важливої передумови успішної творчої самореалізації особи, що досягається завдяки виробленню й актуалізації потрібних для цього рис та якостей. Значним внеском акмеології в теорію самовдосконалення стала екстраполяція ідей на проблеми професійного становлення і розвитку людини. Розроблені акмеологічні технології створюють об'єктивний простір для прояву самоактивності суб'єкта, спрямованої на «здобуття вершин професійної майстерності» в аспектах її «оптимальності», максимальності, «активного самокультивування людиною своїх рефлексивно-творчих здібностей» [40, с.67].

Виділені Л. Рувінським два основні фактори переходу від одного рівня самотворення особистості до іншого: зміна її самоусвідомлення та зміна характеру взаємодії із оточуючим світом обумовлюють вікову динаміку змін провідних форм саморозвитку від неусвідомлених (копіювання, адаптація, наслідування, пристосування та ін.) в дошкільному та молодшому шкільному віці в сфері індивідуального розвитку, до усвідомлених: нижчої – самовиховання (що розглядається у поєднанні самоосвіти й самовиховання) в юнацькому віці в сфері особистісного становлення і вищої – самовдосконалення в дорослому віці з метою забезпечення розвитку індивідуальності людини в єдності її особистісного і професійного начал [69, с. 93].

К. Скворцова стверджує, що самовдосконалення як якісно інший рівень роботи людини над собою є характерним, зазвичай, для етапу зрілості особистості та зумовлюється, по-перше, зміною її самоусвідомлення (що характеризується переходом від позиції дитини, вихованця, майбутнього професіонала до позиції дорослого, фахівця, усвідомленням в структурі своєї особистості поруч із моральними, фізичними та інтелектуальними властивостями ще й сутнісних сил і потенцій як об'єктів самотворчої активності, появою відчуття вже певною мірою сформованості власної особистості) і, по-друге, зміною соціального статусу особистості й характеру її взаємодії з навколишнім світом (що викликано значним зменшенням цілеспрямованих

формуючих впливів на людину з боку соціального середовища та полягає у зміні провідної діяльності людини із навчальної на самостійну трудову, у зміні споживацької активності особистості на творчо перетворюючу, у переході від установки на саморозвиток до установки на самопрояв та самореалізацію) [76, с. 102].

В. Тертична підкреслює, що «виховання відіграє вирішальну роль у розвитку особистості тільки за умови, якщо воно здійснює позитивний вплив на внутрішнє стимулювання її активності в роботі над собою», і відповідно визнають за розвитком «характер саморозвитку», цінностями ж сучасного виховання стають «засоби педагогічної підтримки процесів самобудівництва особистості», забезпечуючи перехід від «установки на розвивання» до педагогічної цінності саморозвитку особистості, від «адаптивного виховання – до саморозвитку і самовизначення» [82, с. 137].

Реалізація полісуб'єктної педагогічної парадигми в умовах особистісно-зорієнтованого навчання й виховання, на думку В. Шевченко, «гармонізує вплив провідних факторів розвитку особистості, а саме її самотворчу активність з цілеспрямованими впливами на її зростання на засадах розвитку суб'єктності усіх учасників освітнього процесу, самовдосконалення яких наслідком їх становлення як суб'єктів власного розвитку та визнається провідною умовою і новітньою технологією ефективної педагогічної взаємодії» [90, с. 148].

Теорія і практика розвиваючого навчання сьогодні активно поповнюється технологіями саморозвитку особистості (Г. Селевко), що опираються на притаманну вихованцям природну потребу в саморозвитку, на їх прагнення до самовираження, самовизначення, самоутвердження й самоуправління, та мають на меті стимулювати психогенні фактори розвитку, спонукати дітей до самовдосконалення, здійснювати можливий педагогічний вплив на ці процеси завдяки озброєнню учнів знаннями й уміннями самовдосконалення [71]. Педагогічно доцільне сприяння процесам самовдосконалення особистості, на його думку, досягається завдяки створенню мікро- і макросоціальних умов для прояву самотворчої активності учнів, формуванню їх готовності до самоосвіти,



самовиховання, самовдосконалення, організації супроводу, розвитку суб'єктних ознак особистості, таких як креативність, смислотворчість та ін.

Особистісно орієнтоване навчання, ознаками якого є індивідуалізація й багатоваріантність методик, організація навчання на різних рівнях складності, утвердження цінності емоційного благополуччя й позитивного ставлення до світу, партнерський стиль взаємин, забезпечує створення необхідних умов для саморозвитку й усвідомленого визначення учнями й студентами своїх можливостей і життєвих цілей [6, с. 141].

Лише налагодження особистісних гуманних взаємин між педагогом і вихованцем, викладачем і студентом на засадах свободи, співрозвитку, єдності, прийняття (А. Орлов [55]), співробітництва (Ш. Амонашвілі [1]), творчого саморозвитку (Г. Селевко [71]) забезпечує умови їх розвитку і саморозвитку, виховання й самовиховання, освіти та самоосвіти. Цьому сприяє побудова педагогічного процесу як діалогічної взаємодії, що характеризується рівноправністю позицій суб'єктів, збільшенням свободи їх творчого самовираження, побудовою особистісного спілкування та ін.

Важливо, що опора на суб'єктний досвід, його актуалізація та «окультурювання» в закладі освіти шляхом розкриття суб'єктних цінностей і формування на їх основі суспільно-значущих вартостей, забезпечує ефективність життєвого самовизначення особистості та закладає передумови її творчого саморозвитку. Насичення змісту освіти досвідом емоційно-ціннісного ставлення і досвідом творчої діяльності (О. Слободян) сприяє освоєнню культури як «простору можливої самореалізації» [78, с. 77].

Найбільш продуктивними шляхами і засобами стимулювання майбутніх фахівців дошкільної освіти до прояву власного бачення, творчої активності, самостійної взаємодії з навколишнім світом, експериментування з предметами і явищами дійсності, накопичення власного особистісного досвіду, а не просто засвоєного чужого, як стверджує П. Харченко, виступають різноманітні новітні технології: діалогічні форми і методи освіти й виховання (в т.ч. групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, діалогічні лекції); активні та евристичні

методи (мозковий штурм, синектика, інверсія, емпатія); ігрові технології (дидактичні, ділові, рольові ігри); тренінгові технології (тренінг рефлексивності, професійно поведінковий тренінг та ін.), інтегративні особистісно орієнтовані технології (діагностуючі семінари-тренінги, проектування сценаріїв професійного зростання, віртуальна реструктуризація професійного життя), організація освітнього середовища, моніторинг професійного розвитку, прийоми проблемного викладу, парадоксальних трактувань, «незакінченого знання», «ситуації успіху», які націлюють на постійне збагачення досвіду творчості, формування механізмів самопізнання, самоорганізації та самореалізації особистості, сприяють розкриттю творчого потенціалу учнів та вчителів, їх «взаєморозкриттю і взаєморозвитку, самовпливу і саморозвитку» [85].

Варто зазначити, що активізація суб'єктної позиції вихованця не зменшує, а, навпаки, посилює роль педагога в освітньому процесі, вимагає від нього високої педагогічної майстерності й творчості, більш «тонкої» психологічно виправданої дії, прояву гнучкості, здатності до імпровізації, до постійного осмислення змін, що відбуваються, розвинутої педагогічної свідомості і самосвідомості, рефлексії, емпатії, гуманістичної спрямованості та ін. Як підкреслює Л. Виготський, «роль учителя хоча й втрачає в зовнішній активності, оскільки учитель менше навчає і виховує, проте вона виграє у внутрішній активності» [13, с. 256].

Важливо, як пише А. Кирила, що функції педагога як транслятора суспільного досвіду та контролера успішності й вихованості учнів трансформуються на функції діагноста й прогноста індивідуального розвитку дітей, фасилітатора процесів їх саморозвитку [32, с. 44].

Отже, аналіз дидактико-психологічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема готовності до різних видів діяльності, визначення шляхів її формування стала предметом вивчення багатьох дослідників сучасної психологічної та педагогічної науки. Аналіз робіт вітчизняних та іноземних науковців дає підстави стверджувати, що поняття «саморозвиток» вивчається на основі різних підходів до його головних ознак – вчені акцентують увагу на творчих, особистісних, творчо-професійних, професійних аспектах саморозвитку

людини. Автори досліджень, присвячених вивченню готовності до професійного самовдосконалення, погоджуються з тим, що окреслене поняття відповідає всім ознакам готовності як синтезу властивостей людини, що формує особливий стан до професійної діяльності та володіє всіма ознаками самого процесу самовдосконалення особистості.

## **1.2. Сутність та завдання професійного самовдосконалення майбутнього фахівця**

Роль самовдосконалення сучасного фахівця як для досягнення вершин професіоналізму, підвищення результативності педагогічної діяльності, забезпечення ефективної самореалізації в професії, так і «для оволодіння «технологією» підготовки до безперервного самовдосконалення своїх вихованців, обумовлює значне посилення уваги сучасних дослідників до цього складного явища та актуалізує потребу його наукової інтерпретації.

В історії педагогічної думки систематизовано величезний досвід осмислення професійно-педагогічного самовдосконалення як багатогранного феномена, різні грані якого висвітлюються ще в роботах педагогів-класиків, які задають орієнтири його сучасного вивчення. Так, Е. Шиянов доводить, що значущість постійного самовдосконалення педагога розкривається у педагогічній спадщині Дж. Локка, який наголошував на тому, що вихователь має спершу сам виховати себе, адже «власна поведінка вихователя ні в якому разі не повинна суперечити його вказівкам, якщо тільки він не хоче зіпсувати вихованця» [57, с. 73]. Він також наголошує, що Я. Коменський у «Законах для вихователів» закликав педагогів серйозно відноситись до вдосконалення своєї професійності, до постійного поглиблення своїх знань, адже «просвітителям людства соромно стояти нижче працюючих ремісників» [57, с. 74], досягнення ж мистецтва навчання, на думку видатного педагога, базується на самоосвіті та клопіткій роботі вихователя над собою. До проблеми роботи вихователя над собою, як пише згаданий вчений, звертався і відомий український мислитель Г. Сковорода, який бачив у цьому шлях досягнення майстерності в освітній справі,

і висвітлював принцип: «Довго учись сам, якщо хочеш навчати інших» [57, с. 75].

Розвиваючи ідею про інтегративну сутність самовдосконалення, Т. Розова [66] досліджує такі його традиційні складові, як самоосвіта й самовиховання, та виявляють їхні провідні етапи й механізми, передумови й принципи успішної реалізації, а також особливості взаємозв'язку. На її думку, в контексті гуманістичних ідей педагогіки і психології суб'єктності започатковується вивчення й такого специфічного новітнього напрямку самовдосконалення, як самоактуалізація, в якій створюється творче самовираження педагога і, разом з тим, його професійне зростання. Усвідомлюючи багатогранне значення професійного самовдосконалення педагога, дослідниця визначає його різнопланово: як функцію професійно-педагогічної діяльності, напрямок педагогічної творчості, головну ознаку високого рівня творчої діяльності, провідний чинник удосконалення освітнього процесу, основу професійного розвитку педагога, засіб його неперервного професійного зростання, головний шлях підвищення професійної майстерності, педагогічної культури, спосіб набуття і збереження професіоналізму та ін. [66, с. 54].

Представники діяльнісного підходу, зокрема Л. Рувінський, наголошує на функціональному аспекті професійно-педагогічного самовдосконалення та демонструють його як допоміжний напрямок професійної діяльності педагога, що має здійснити її високу ефективність шляхом самостійного підвищення вихователем власної кваліфікації, педагогічної майстерності, професійної культури. Професійно-педагогічне самовдосконалення науковцями у контексті питань якості освітнього процесу, безперервної освіти й навчально-методичної роботи педагогів та відзначається однією з головних «особливостей» педагогічної професії, адже «педагог – це той, хто постійно вчиться, уміє аналізувати свої дії та вчинки» [69, с. 59], проте осмислюється дещо звужено – як «головний засіб самоконтролю й самокорекції професійної діяльності» [69, с. 74], особистісний же розвиток педагога як професіонала набуває дещо другорядного значення.

Основними формами самовдосконалення вважаються самоосвіта й самовиховання педагога, що складають на думку вчених його основний зміст та задають провідні напрямки дій по самовдосконаленню. Так, професійна *самоосвіта* педагога як «добровільна, активна, цілеспрямована, генеративна, саморегульована, особистісно і професійно значуща діяльність» (Н. Сидорчук) [74, с. 12]) забезпечує отримання й поглиблення знань, розвиток інтелектуальних якостей, удосконалення наявних знань чи набуття нових з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності, «ефективне, креативне вирішення професійно-педагогічних задач та особистісне самовдосконалення» [74, с. 13], «творче вивчення досвіду інших, пошук нових ідей, способів і прийомів роботи, аналіз і узагальнення власного досвіду і високоефективне, творче вирішення професійно-педагогічних задач» [74, с. 14].

Професійне самовиховання педагога як активна, цілеспрямована діяльність із систематичного формування у себе професійно значущих рис і якостей «має за основу свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне вдосконалення професійної компетентності і неперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей людини» (П. Харченко) [85, с. 81]), багатопланову діяльність із самопізнання, самоаналізу, самоконтролю, самозвіту, самонаказу, самопереконання, самовправляння, самонавіюванню і є «умовою задоволення його потреби зайняти гідне місце в суспільстві, досягти вершин педагогічної майстерності» [85, с. 92].

Науковці наголошують, що самовдосконалення педагога не зводиться до простого поєднання його професійної самоосвіти й самовиховання та є якісно іншим і складнішим процесом. Якщо самоосвіта й самовиховання педагога вбачають самостійне оволодіння потрібними знаннями, уміннями та формування професійно-значущих якостей, то самовдосконалення забезпечує «поглиблення та розширення» вже набутих педагогом знань, удосконалення, «зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію» сформованих умінь та якостей,

«подальше посилення вольових якостей і стабілізацію характеру», а також розвиток педагогічного мислення, свідомості та самосвідомості, інтегративних якостей, характеристик фахівця, таких як «спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість» та ін.

У контексті особистісно-розвивального підходу Н. Кузьміна [40] вважає самовдосконалення провідним напрямком професійної активності педагога, що забезпечує, перш за все, особистісне зростання учителя й сприяє його ефективній самореалізації в професії. Самовдосконалення вихователя розглядається переважно в контексті таких явищ і феноменів, як педагогічна творчість, професіоналізм педагога, професійна компетентність вихователя, його професійний розвиток-саморозвиток, акмеологічний розвиток педагога та ін.

У контексті сучасних гуманістичних тенденцій в педагогіці, що охоплюють питання становлення педагога як суб'єкта власного професійного розвитку, зосередженого на актуалізацію творчого потенціалу й досягнення акме-вершин особистісного і професійного зростання, принцип саморозвитку, що обумовлює здатність особистості «перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного вдосконалення» [47, с. 116], покладається в основу професійного розвитку педагога.

Самовдосконалення зазначається як особистісно значущий і внутрішньо детермінований процес досягнення позитивних особистісних змін відповідно до самостійно визначеної концепції власного професійного зростання. І хоча, як підкреслює В. Гриньова, професійне самовдосконалення педагога реалізується за умови єдності внутрішніх чинників (цілі, потреби, мотиви, установки на самовдосконалення) та зовнішніх (виховання і освіта, соціальні вимоги до особистості) [15, с. 263], головна роль надається його внутрішнім передумовам.

Головною метою професійного самовдосконалення вважають підвищення професійної культури педагога, забезпечення результатів у професійній діяльності, успішне просування в ній, досягнення фахівцем акме-вершин особистісного і професійного розвитку, досягнення не тільки успішного функціонування, а й творчої самореалізації в професії. Самовдосконалення

педагога спрямовується на зростання його професіоналізму, який пов'язується з «народженням власного педагогічного стилю, самовираженням як творчої індивідуальності» [60, с. 13], а не лише із виходом на продуктивний рівень виконання педагогічної діяльності.

Професійне самовдосконалення людини, є «більш широким і глибоким ніж процес формування професійно значущих якостей чи підвищення професійної майстерності», воно спрямовується на розвиток власних сил і потенцій вихователя, «відкриття власної індивідуальності у народженні особистісно-значущих смислів, та втіленні їх у життя – самовираження майбутнього професіонала у власній фаховій діяльності», «зростання професійної самосвідомості, рефлексії педагогічної діяльності і професійної поведінки», «відпрацювання стратегічних і тактичних цілей своєї професійної поведінки», «зростання, становлення, інтеграція і реалізація в педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, активна якісна перебудова учителем свого внутрішнього світу, що призводить до оновлення його ладу і способу життєдіяльності» [15].

Як стверджує акмеолог І. Семенов, самовдосконалення педагога здійснюється не лише шляхом «інтеріоризації зовнішніх вимог конкретної спеціальності до людини та свідомого формування, розвитку і вдосконалення на цій основі професійно-значущих якостей та професійної компетентності (знань, навичок, умінь, психологічних особливостей, професійних позицій і акмеологічних інваріант)» [72, с. 62], а передбачає й самоактуалізацію педагога, що забезпечує прояв його сутнісних сил і потенцій в процесі творчої самореалізації в професії.

Спрямування самовдосконалення вихователя на актуалізацію власних сутнісних сил, особистісного потенціалу, на «розгортання людського в людині» [75, с. 51] ставить дії по самовдосконаленню в тісний зв'язок з його професійною креативністю. Тому С. Сисоєвою «творча діяльність у гуманістичному соціумі», «вирішення творчих задач, що постійно ускладнюються» визначаються провідним механізмом самовдосконалення педагога, а його креативність

розуміється як «самодіяльність, у процесі якої створюється самовиробництво і саморозвиток соціальних сил людини», основним же продуктом творчості визначається «творення самої особистості, механізм розвитку самого творця» [75, с. 69].

Зазвичай самовдосконалення реалізується як у репродуктивній, так і в творчій діяльності педагога, проте «творча діяльність є визначальною в процесі самовдосконалення», адже, як підкреслює В. Гриньова, «репродуктивна діяльність дозволяє знайомитися й засвоювати відомі підходи, уміння і навички», а творча – «дає можливість спробувати розвинути власні сили і можливості, виходячи за межі стереотипних дій і способів і на цій основі «просуватися» вперед у своїй професійній діяльності» [15, с. 318].

Самовдосконалення педагога, як багатофакторний феномен, є похідною від взаємодії в певний момент часу внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх факторів (факторів соціального оточення), що призводять до виникнення позитивного потенціалу розвитку спеціаліста та стимулюють дію психологічного механізму подолання протиріч між Я-актуальним та Я-потенційним, Я-реальним та Я-ідеальним вихователя, що лежить в основі самовдосконалення педагога [15].

У найбільш широкому значенні професійне самовдосконалення педагога визначається як його робота над собою і визначається як «свідома, планомірна робота особистості над собою по формуванню професійно значущих якостей, що відповідають нормам суспільства» [69, с. 31], «постійна робота над собою з метою позитивної зміни, наближення до певного ідеалу Я, реалізація тенденції до особистісного зростання» [76, с. 46] і навіть «боротьба з самим собою, зі своїми недоліками і оптимальний розвиток у себе якостей, що відповідають особливостям педагогічної діяльності, прагнення до зменшення дистанції між собою та ідеалом учителя» [66, с. 13], а відтак «процес зміни особистості у відповідності з ідеалом» [85, с. 83], «усвідомлена, цілеспрямована самозміна з метою досягнення високих результатів у професійній діяльності» [5, с. 42]. Ця



робота фахівця над собою здобуває характер боротьби з собою та забезпечує досягнення позитивних особистісних змін відповідно до обраного ідеалу.

Виділяючись від суб'єкта діяльності, ряд вчених розглядає професійно-педагогічне самовдосконалення як процес і результат руху педагога до власного професійного ідеалу. Так, В. Гриньова розкриває сутність професійного самовдосконалення педагога як «свідомого, цілеспрямованого процесу підвищення рівня своєї професійної компетентності, розвитку професійно значущих властивостей, ціннісних орієнтацій у відповідності з зовнішніми соціальними вимогами, умовами професійної діяльності та особистою програмою розвитку «Я-концепції», що передбачає сформованість досконалого рівня педагогічної культури» [15, с. 122], О. Борденюк – як «процесу й уміння використовувати набуті в педагогічному інституті знання для свого інтелектуального зростання і вдосконалення професійно значущих якостей особистості» [7, с. 11].

Процес професійно-педагогічного самовдосконалення представляє собою цілеспрямований рух педагога уперед, що характеризується послідовною зміною якостей, індивідуальних особливостей, і в цілому етапів, стадій професійного розвитку в напрямку досягнення ідеалу учителя під впливом ряду дій вихователя по підвищенню власного професійного рівня. Як результат самовдосконалення визначається сукупністю досягнутих прогресивних особистісних змін, що характеризуються мірою присвоєння суспільного педагогічного досвіду і мірою віддачі суспільству посильного внеску в скарбницю матеріальних і духовних цінностей.

О. Діденко вказує на головні ознаки професійного самовдосконалення та характеризує його як усвідомлений, цілеспрямований, постійний, систематичний, самостійний, ініціативний, творчий, організований, планомірний, повсякденний, багатоаспектний, цілісний, особистісний, індивідуальний, динамічний процес. До важливих ознак професійного самовдосконалення він відносить аутоспрямованість, самостійність,

самодетермінованість, усвідомленість, позитивна модальність, творчий характер та інтегративність [19].

Поширеними є визначення в змісті самовдосконалення таких його основних форм: самоосвіти й самовиховання, що у вузькому значенні розглядаються як два паралельні процеси в загальній системі освіти і виховання, а згодом – самовдосконалення особистості. Такий підхід простежується у визначеннях самовдосконалення як «гармонійного поєднання самоосвіти і самовиховання» [31, с. 154], як діяльності, що «здійснюється в двох взаємопов'язаних формах: самовиховання і самоосвіти» [39, с. 65], «включає самоосвіту і самовиховання педагога, які забезпечують розвиток професійно значущих якостей, професійну самореалізацію вихователя» [44, с. 82].

До основних форм самовдосконалення О. Винославська відносить і саморозвиток та самоуправління, що у вузькому значенні розглядаються нею як активність особистості, спрямована на розвиток пізнавальних процесів, розвиток педагогічного мислення, свідомості й самосвідомості (саморозвиток), на управління собою, своєю поведінкою, внутрішнім станом, на продуктивну організацію своєї діяльності (самоуправління), та є компонентами самовиховання, що не заперечує розуміння самовдосконалення як поєднання самоосвіти й самовиховання [10, с. 162].

У ширшому тлумаченні самовдосконалення співвідноситься із самоактуалізацією педагога. Професійне самовдосконалення зазначається як «прагнення і здійснення особистістю самоактуалізації та самореалізації протягом життя і продуктивної діяльності, явище, що безпосередньо «співвідноситься з процесами самоактуалізації та самореалізації» [20, с. 82], в чому виражається тенденція до поглибленого осмислення сутності професійного самовдосконалення як творчої самодіяльності, що базується на внутрішніх прагненнях і установках, спрямована на розкриття індивідуальної своєрідності в професійній діяльності. Зауважимо, що самореалізація педагога, яка має якісно відмінний від самовдосконалення характер самоактивності, оскільки спрямовується на реалізацію, прояв власного творчого потенціалу, практичне

опредметнення сутнісних сил в умовах вільної педагогічної діяльності, трансляцію своєї індивідуальності, а не на її вдосконалення, є очікуваним наслідком і ознакою ефективності самовдосконалення, проте не його складовою.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає можливість виділити такі завдання професійного самовдосконалення педагога:

- 1) спонукання до активності, виявлення ініціативи та творчості;
- 2) забезпечення професійного саморозвитку і самовиховання;
- 2) включення в ситуацію, що нашоухує на пошук, ставить перед необхідністю вирішення складних педагогічних завдань;
- 3) сприяння задоволенню суспільно обумовлених професійних потреб особистості вихователя;
- 4) можливість досягнути бажаного педагогічного результату.

Отже, головними складовими професійного самовдосконалення педагога, на нашу думку, виступають самоосвіта, що спрямовується на оновлення і поглиблення наявних у фахівця знань з ціллю досягнення бажаного рівня професійної компетентності, самовиховання, що гарантує систематичне формування й розвиток позитивних і уникнення негативних професійно значущих якостей і рис, та самоактуалізація, у ході якої досягається актуалізація і мобілізація в окремий період часу власних сутнісних сил і потенцій учителя. Виділення провідних форм самовдосконалення педагога дозволяє визначити специфічні шляхи і засоби досягнення мети – професійного зростання учителя.

### **1.3. Зміст та структура готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення**

Формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення на етапі підготовки у закладах вищої освіти сьогодні належить до ключових проблем вищого закладу дошкільної освіти, вирішення яких вимагає аналізу її стану в сучасній теорії професійно-педагогічної підготовки та з'ясування сутнісного змісту й компонентного складу дефініції «готовність до професійного самовдосконалення».

Готовність учителя до професійного самовдосконалення досліджується сучасними вченими в контексті загальної теорії готовності як видове явище до родового «готовність до діяльності», що осмислюється як установка, виражений ситуативний стан, стан мобілізації всіх психофізичних систем особистості, що гарантують ефективне виконання певних дій, мобілізація сил на вирішення проблем, і як групу здібностей, в т.ч. здібностей людини ставити мету, вибирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани і програми, синтез властивостей особистості, інтегрована якість особистості, складне особистісне утворення [28].

В руслі функціонального підходу С. Рубінштейн, аналізуючи готовність до діяльності як певний психологічний стан (близький до «передстартового стану» за Н. Левітовим, «оптимального робочого стану і стану спокою» за Є. Ільїною, стану «творчого самопочуття» педагога за В. Кан-Каликом), пов'язує готовність із феноменом «установки», яка висвітлюється як готовність до активності у певному напрямку, що з'являється на основі взаємодії потреб та середовища і впливає на особистість в даний момент (Д. Узнадзе), як стан психічної готовності, що виникає на основі попереднього досвіду і має спрямований вплив на реакції індивіда стосовно усіх об'єктів чи ситуацій, з якими він пов'язаний (Г. Олпорт) [68, с. 102].

Сутність цих станів суб'єкта, що передують його активній поведінці, нерідко розкривається через концепцію ставлень особистості як своєрідних «переддиспозицій» до діяльності, що в подальшому реалізуються в конкретних діях. Так, К. Скворцова описує «психологічну готовність до праці» як стійкий психічний стан, зумовлений рівнем активно-позитивного ставлення особистості до неї, адже «як для ставлення, так і для готовності характерною є мобілізація внутрішніх сил особистості на виконання діяльності» [76, с. 21].

О. Волошенко, характеризуючи готовність до діяльності як особливий психічний стан особистості, цитує вислови відомих вчених з цього питання. Так, готовність до діяльності характеризується «тверезою вірою у свої сили, оптимальним рівнем збудження» й усвідомленою мотивацією, прагненням досягти

поставленої мети (О. Пуні), «наявністю у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання» (В. Сластьонін), прогнозуючою активністю людини на етапі її підготовки до діяльності; вибірковою активністю, що налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність (М. Дьяченко, Л. Кандибович), стійкістю до зовнішніх та внутрішніх впливів, яка тісно пов'язується із нейрофізіологічними механізмами регуляції та саморегуляції поведінки людини (Г. Олпорт та ін.) [12, с. 48-49]. У цілому, на думку вченої, такий передстартовий стан готовності до діяльності дозволяє людині швидко зорієнтуватись у ситуації, прийняти правильне рішення й реалізувати його, створивши потрібну для цього творчу атмосферу, креативне самопочуття та проявивши набуті знання, уміння.

Н. Гузій підкреслює, що така тимчасова готовність може бути звичайною – коли людина виконує звичайну для себе роботу, підвищеною – перед виконанням нової креативної роботи та за умови деякого стимулювання або гарного фізичного самопочуття, і зниженою – що характеризується дією сильних безконтрольних емоцій та спричиняє зменшення уваги, помилковості дій та ін. Аналіз динаміки протікання цього дієвого стану особистості показує, що готовність з'являється з моменту визначення мети на основі усвідомлених потреб і мотивів, розвивається в зв'язку із виробленням особистістю плану, установок, загальних моделей майбутніх дій і далі втілюється в предметних діях, які відповідають чітко визначеним засобам і способам діяльності [17].

В контексті особистісного підходу до розуміння готовності, К. Дурай-Новакова розглядає її як складне особистісне утворення, що предствляє собою багатопланову і багаторівневу структуру якостей, властивостей, станів, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту успішно виконувати діяльність [21].

Дослідники підкреслюють інтегративний характер даного особистісного утворення. Так, Г. Дьяченко висвітлює зміст готовності до діяльності як інтегрального особистісного утворення, що поєднує в собі знання, уміння і навички, особистісні якості, адекватні вимогам, змісту та умовам діяльності [22]; К. Дурай-Новакова під готовністю вбачає систему інтегративних якостей,

властивостей, знань, навичок особистості [21]. Л. Кондрашова розуміє готовність як поєднання психічних особливостей і моральних якостей особистості [34], В.Сластьонін – як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання певних функцій [57].

На інтеграції обох підходів створюється комплексне бачення феномена готовності як якісного показника саморегуляції особистості на різних рівнях проходження процесів (фізіологічному, психологічному, соціальному та ін.), залежно від чого розрізняються такі види готовності до діяльності: ситуативна (тимчасова) і тривала (довгочасна, довготривала) (М. Дьяченко [22]).

Ситуативна готовність, як зазначає А. Романовський, являє собою активно-дієвий стан особистості, що визначається повною мобілізованістю людини на виконання певної діяльності, тривала ж – будучи стійкою характеристикою особистості, поєднує в собі цілий комплекс особистісних, суб'єктивних та індивідуальних якостей, потрібних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях [67, с. 94]. В першому випадку готовність до діяльності висвітлюється з точки зору функціонального підходу і є категорією теорії діяльності, в другому ж вона осмислюється з позицій особистісного підходу і відноситься до категорій теорії особистості. Вказуючи на нерозривність ситуативної і тривалої готовності до діяльності, вчений стверджує, що «обидва види готовності знаходяться в єдності: поява готовності як стану залежить від довготривалої готовності, в свою чергу ситуативна готовність визначає продуктивність тривалої готовності в конкретних обставинах» [67, с. 103].

Готовність майбутнього педагога до професійного самовдосконалення висвітлюється вченими зазвичай як складне особистісне новоутворення, що вміщує важливі для цілеспрямованого професійного зростання передумови та є прогнозованим наслідком професійної підготовки за умови якісної реалізації необхідних для цього педагогічних впливів. У визначеннях дослідників готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення постає як «інтегративна особистісна властивість вихователя» [70], що забезпечує виконання професійного самовдосконалення, «особливий особистісний стан, що

передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, з однієї сторони, і, з іншої – до діяльності по самовдосконаленню в ній як необхідної умови просування в професії» [86], як сукупність внутрішніх чинників самовдосконалення педагога [72].

Готовність майбутнього педагога до професійного саморозвитку визначається Т. Тихоною як «складноструктуроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вихователя» [83, с. 13], а готовність до самоосвіти О. Малихіним – як «синтез внутрішніх умов, які визначають принципову здійсненність процесу самоосвіти» [49, с. 48], сукупність якостей, що забезпечують успішне її виконання.

М. Чобітько зауважує, що «для представників педагогічної професії готовність до самовдосконалення набуває особливого значення ще й тому, що учитель-вихователь може забезпечити прогресивний розвиток іншої особистості лише за умови, якщо він сам здатен позитивно впливати на власний особистісний і професійний розвиток» [89, с. 63]. Готовність до професійного самовдосконалення як відображення здатності майбутнього фахівця бути вчителем і вихователем по відношенню до себе постає основою розвитку його загальної готовності до педагогічної діяльності, тому що в своїй основі має ті ж знання, уміння й навички створювати цілеспрямовані формуючі впливи на розвиток особистості (у випадку ж самовдосконалення – на розвиток власної особистості як педагога-фахівця).

Розуміння готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення як комплексного поєднання цілого ряду особистісних рис, якостей, знань, умінь, здібностей майбутнього учителя ставить питання виявлення її структури та виділення головних компонентів. Як свідчить аналіз літератури [9; 12; 21; 34], за варіативності визначення компонентів готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення, основним залишається виділення мотиваційного аспекту, що передбачає наявність мотивів до виконання діяльності, інтелектуального, що містить сукупність знань про її зміст і

особливості, та процесуального, що характеризується наявністю необхідних для неї умінь і навичок.

Як пише К. Кальницька, «сукупність стійких мотивів, що визначають зміст, спрямованість і характер самовдосконалення педагога, складає мотивацію професійно-педагогічного самовдосконалення» [29, с. 133], яка забезпечує постійність, ґрунтовність, цілісність та особистісну значущість роботи вихователя над собою і формується в результаті інтеграції окремих мотивів самовдосконалення, їх взаємного «накладання» й «переплетіння» та виявляється в стійкому позитивному відношенні до педагогічної професії та до власного професійного самовдосконалення, у почутті відповідальності за свій розвиток і якість професійної діяльності, у наявності високих цілей особистісного і професійного зростання, в мобілізованості сил на окремі дії по самовдосконаленню та ін.

Цінності, ідеали, інтереси, засвоєні соціальні норми й ролі, світоглядне світобачення й життєві переконання, дії та якості інших людей, набуваючи для педагога особистісного смислу, перетворюються на мотиви його самовдосконалення. Це можуть бути мотиви творчого пошуку і досягнень та соціально-значущі мотиви; мотиви, пов'язані з результативністю діяльності та мотиви уникання неприємностей [40]; безпосередні пізнавально-спонукальні мотиви та мотиви перспективи [53]; мотиви розвитку (в т.ч. мотиви перспективи розвитку) та соціальні мотиви (в т.ч. комунікативні й мотиви відповідальності) [67].

Як стверджує С. Сисоєва [75], внутрішня мотивація, що базується на мотивах особистісно-професійного розвитку (покращення власної професійної діяльності, досягнення максимально повної творчої самореалізації у професії), є, зазвичай, більш продуктивною і стійкою, ніж зовнішня, представлена прагматичними соціальними мотивами (уникання неприємностей, отримання посадового підвищення, збільшення зарплати та ін.).

Мотивація професійного самовдосконалення учителя охоплює сукупність мотивів, що забезпечують стимулювання різних форм самоактивності, залежно



від чого Р. Цокур розрізняє мотивацію самоорганізації, самопізнання і самотворення, пізнання і творчості, що активно взаємодіють між собою і мають взаємно підсилюючий вплив [86, с. 114].

Стійка педагогічна зорієнтованість майбутніх педагогів дошкільної освіти, сприяє значному посиленню професійно-педагогічного аспекту мотивації самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти закладів вищої педагогічної освіти та виступає вагомим стимулом їх професійного зростання.

Свідомий вибір майбутнім фахівцем стратегії самовдосконалення здійснюється завдяки розвитку його потреби в самоактуалізації (А. Маслоу [50]), в прогресуванні людських сутнісних сил, в опредметненні своїх сутнісних сил (М. Кашапов [31]). Не менш значущою є і суб'єктна позиція педагога, що виражається в активному, відповідальному, творчому ставленні до навколишнього світу й до самого себе. С. Єлканов зазначає, що «активна позиція студента стосовно своєї особистості та майбутньої професійної діяльності, є «найважливішим мобілізуючим фактором і зарядом для наполегливого саморозвитку» [23, с. 76].

Мотивація професійного самовдосконалення вихователя як основа його особистості, складний багаторівневий регулятор поведінки і діяльності забезпечує мобілізацію і реалізацію його творчого потенціалу в інтересах продуктивної професійної діяльності і розвитку, детермінує, спрямовує і регулює цей процес, надає йому особистісного смислу.

Зокрема, як доводить вчений Ю. Коваленко, мотиви професійного самовдосконалення стимулюють роботу педагога по самовдосконаленню і визначають її спрямованість на досягнення певної мети, діючи в ланцюгу: потреба – мотив – мета – дія. У переведенні мотивів у мету і завдання самовдосконалення реалізується цілеутворююча функція мотивації. Продуктивнішим є постановка надзадач професійного самовдосконалення, що виникаючи в результаті переходу від периферичних до провідних мотивів самовдосконалення в конкретній ситуації, стимулюють до активності в досягненні вершин професійної майстерності [33].

Важливою функцією мотивації, як доводить А. Маслоу, є смислоутворююча, що «забезпечує утворення особистісного смислу дій по самовдосконаленню завдяки відображенню у свідомості фахівця відношення мотивів до мети його професійного самовдосконалення» [50, с. 261], забезпечує здатність учителя надавати особистісний смисл подіям і власній діяльності, відносинам з людьми та ін. Від мотивації залежить міра активності педагога, з якою він буде прагнути досягнення позитивних результатів власного професійного самовдосконалення.

Когнітивний компонент забезпечує ефективність внутрішнього плану дій по самовдосконаленню та підвищує їх осмисленість, цілеспрямованість, варіативність. Його головними елементами виступають аутопедагогічна компетентність і розвинута професійно-педагогічна свідомість, самосвідомість, мислення майбутнього учителя-вихователя.

В. Орлов пише, що, «будучи чинником розвитку професіоналізму, самовдосконалення учителя лежить в основі його здібності до самозмін, здатності до саморегуляції» [55, с. 169] та осмислюється як уміння учителя розвивати й використовувати власні психічні ресурси, здійснювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, набувати, закріплювати, контролювати знання, уміння і навички, перебудовуватись при виникненні непередбачених ситуацій, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів та як його знання про способи професійного самовдосконалення, а також про сильні й слабкі сторони власної особистості і діяльності, про те, що і як треба робити відносно самого себе, щоб покращити якість своєї праці.

Основною в структурі знань майбутнього педагога, доводить Т. Розова [66], є його обізнаність у сфері самовдосконалення, що містить сукупність суб'єктивно значущих, осмислених та практично перевірених знань в галузі професійного зростання про сутність професійного самовдосконалення, його основні форми та ознаки, етапи реалізації та умови ефективності. Як стверджує вчений, до складу цієї переважно логічної інформації, зафіксованої в свідомості

майбутнього педагога, входять основні поняття й терміни, в яких відображається сутність головних явищ і феноменів самовдосконалення, окремих його аспектів; факти повсякденної дійсності і науки, які дають змогу зрозуміти сутнісні ознаки й закономірності, досягнути сенс самовдосконалення; основні закони й теорії, що розкривають взаємозв'язки окремих явищ і процесів у цілісній структурі самовдосконалення; знання про способи окремих дій по самовдосконаленню; оцінні судження, що містять нормативні вимоги до якості виконання певних дій по самовдосконаленню та ін.

Образи педагогічної дійсності стають вагомим стимулом його самовдосконалення і, на думку І. Семенова, «задають орієнтири професійного зростання фахівця; завдяки свідомості перед особистістю розгортається широкий спектр можливостей розвитку і самовдосконалення» [72, с. 62]. Як суб'єктивна умова орієнтування педагога в довкіллі свідомість гарантує потенційну осмислюваність і необхідну повноту, глибину, адекватність усвідомлення явищ і феноменів педагогічної дійсності, різних аспектів професійного життя і діяльності вихователя та виступає передумовою їх конструктивного перетворення, обумовлюючи точність постановки завдань і багатство вибору шляхів самовдосконалення.

О. Сухоленова пише, що «професійна самосвідомість педагога як форма рефлексивного відображення самого себе, містить комплекс уявлень, ставлень і установок щодо себе як професіонала, цілісно закріплених у Я-концепції майбутнього педагога, що складається з сукупності Я-образів, самооцінки та усвідомлених потенційних поведінкових реакцій» [80, с. 101]. На її думку, виникаючи в результаті усвідомлення й оцінки студентом своїх професійно значущих якостей, інтересів, знань, переживань, самосвідомість майбутнього педагога стає найважливішою констатуючою ознакою його особистості та відображає наявний (реальний) і потенційний (ідеальний) рівень особистісно-професійного розвитку.

М. Чобітько функціями професійної самосвідомості як важливого контролюючого чинника самовдосконалення майбутнього педагога називає

самопізнання (отримання суб'єктивно значущої інформації про себе як особистість і фахівця, що вже саме собою змінює суб'єкта самопізнання, є кроком у його самовдосконаленні); самооцінювання (оцінка особистістю себе, своїх можливостей, якостей, місця серед оточуючих людей); самоосмислення (пошук сенсу власного життя, смислу своєї професійної діяльності та відповідна їм координація своєї особистості); самозміна (усунення внутрішньо особистісних протиріч і конфліктів, а також самоконтроль, саморегуляція відповідно до вироблених особистістю орієнтирів і ідеалів) [89]. Професійна самосвідомість являє осмислене уявлення про себе й регуляцію на цій основі своїх дій, думок, почуттів та позначається на ефективності мотивації й реалізації дій педагога по самовдосконаленню.

Діяльнісний компонент є провідним функціонально забезпечуючим чинником, що обумовлює високу результативність та творчий характер дій по самовдосконаленню.

Найкраще мета самовиховання формується у дискусіях про сенс життя, щастя, загальнолюдські цінності, у процесі обговорення актуальних художніх творів, життєвих фактів, кінофільмів. Головною умовою, що стимулює майбутніх фахівців дошкільної освіти до самоосвіти, є характер взаємодії викладача та вихованців у педагогічній практиці. Така взаємодія повинна мати усі ознаки системи і максимально сприяти розвитку рівня готовності особистості до самоосвіти [38, с. 55]

Самовдосконалення педагога забезпечується доволі специфічними діями та вимагає оволодіння ними і «всіма необхідними психологічними засобами самопомоги й саморозвитку» [90, с. 159], «ефективними способами і засобами просування до поставлених цілей самозміни» [73, с. 211]. Закріплення в діях і свідомості учителя продуктивних способів, прийомів, психотехнік самовдосконалення забезпечує формування відповідних умінь, що складають основу аутопедагогічної вправності майбутнього вихователя як системи засвоєних способів виконання окремих дій по самовдосконаленню, що ґрунтуються на сукупності набутих у цій сфері знань і навиків.

Комплекс загальних інтелектуальних і практичних умінь педагога в сфері професійного самовдосконалення складає основу окремих видів його самоактивності, залежно від чого Н. Протасова [61] розрізняє вміння самоосвіти – вміння працювати з різними джерелами інформації, в т.ч. знаходити, обробляти, фіксувати й адаптувати інформацію до конкретних педагогічних умов, вивчати передовий педагогічний досвід, а також вміння дотримуватись вимог наукової організації, гігієни і культури розумової праці; вміння самовиховання, що базуються на володінні системою шляхів, засобів і прийомів самодослідження, самопізнання власного Я-реального та Я-ідеального професійного шляхом самоаналізу, самооцінки, самодіагностики, спостереження, розмірковування, упізнання себе в інших, самовипробування, а також виявлення головних проблем і протиріч в своїй особистості і професійній діяльності, та вміння вирішувати особистісні і професійні проблеми, розвивати бажані й усувати негативні професійно значущі риси і якості, вміння і звички, керувати своїми діями, емоціями, думками й бажаннями, використовуючи прийоми самовпливу та наявні знання; самоактуалізаційні вміння – вміння будувати й реалізовувати власну життєву стратегію, досягати творчого самовираження в педагогічній професії, здійснювати творчий педагогічний пошук, використовувати набуті знання й досвід у сфері власної практичної діяльності та вносити соціально значущий вклад в культуру та в інших людей; самоорганізаційні вміння – ставити цілі, планувати свою працю, вміло розподіляючи зусилля і час на різні справи, створювати сприятливі умови для власної активності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності та ін., в т.ч. ставити мету самовдосконалення і деталізувати її у завданнях, добирати відповідні обставинам і реальним можливостям шляхи, методи, форми досягнення поставлених цілей особистісно-професійного зростання, складати програму професійного самовдосконалення та конкретизувати її в поточних планах, аналізувати, оцінювати й коригувати діяльність по самовдосконаленню.

Важлива роль у самовихованні майбутніх фахівців дошкільної освіти, а також у формуванні у них готовності до самовдосконалення, належить саме закладу вищої освіти, його науково-педагогічним працівникам. Основними завданнями щодо організації самовиховання майбутніх фахівців дошкільної освіти є: тлумачення значення та актуальності процесу самовиховання у всебічному розвитку особистості; виховання вміння оцінювати себе адекватно; формування готовності до співпраці з іншими. Також неодмінною умовою дієвості керівництва самовиховання майбутніх фахівців дошкільної освіти є насамперед висока теоретична та методична підготовка всіх керівників та працівників закладу вищої освіти з питань самовиховання [37, с. 111].

Отже, в структурі готовності майбутнього вихователя до професійного самовдосконалення виділяємо три компоненти: мотиваційний, який осмислює загальну мотивацію педагога до професійного самовдосконалення та його ціннісну спрямованість в сфері професійного зростання, когнітивний, що висвітлює загальну компетентність фахівця в питаннях професійного самовдосконалення та інтелектуальну здатність до здійснення даного процесу, та діяльнісний, що являє певну вправність педагога в сфері професійного самовдосконалення та його творчу активність в даному виді діяльності. Лише їх гармонійне використання і рівномірно високий розвиток забезпечує виникнення у майбутнього педагога готовності до професійного самовдосконалення як стійкого особистісного новоутворення.

## РОЗДІЛ 2

### ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення

Положення Концепції Нової української школи [36] наголошують на важливості підготовки фахівця, здатного до пошуку нестандартних підходів у вирішенні актуальних педагогічних проблем, до ефективного творчого самовираження, до створення та здійснення стратегій професійного зростання, що задає нові орієнтири розвитку педагогічної освіти та вимагає її ґрунтовного оновлення в напрямку розвитку суб'єктності майбутнього фахівця. Це зумовлює активний пошук нових особистісно-орієнтованих концепцій і технологій вищої освіти, спрямованих на підготовку педагога як суб'єкта професійної праці і розвитку.

Теоретичним підґрунтям удосконалення професійно-педагогічної підготовки вихователів сьогодні виступають психолого-педагогічні концепції та оригінальні технології, в яких питання готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення безпосередньо пов'язується зі збагаченням особистості вихователя в педагогічній професії. Це пов'язано із тенденціями гуманітаризації змісту вищої освіти, підвищенням гнучкості й варіативності освітніх програм, гуманізацією та індивідуалізацією освітнього процесу, збагаченням його аспектами професійного виховання і саморозвитку.

У сучасній системі педагогічної освіти відбувається впровадження таких нових підходів до професійної підготовки педагога, як суб'єктний, що передбачає поступове переведення вихованця в суб'єкта освітньої взаємодії і суб'єкта власної професійної діяльності і розвитку; рефлексивний, що спрямовується на розвиток у майбутнього фахівця власної професійної і

суб'єктної позиції на основі рефлексії освітнього процесу, власної діяльності і особистісно-професійного розвитку; дослідницький, який забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості шляхом його реалізації в пошуково-творчій діяльності; аксіологічний, що забезпечує розвиток професійної свідомості, ментальності, творчого самовизначення на основі актуалізації та збагачення ціннісно-сислової сфери майбутнього вихователя та ін. Педагогічна освіта (уся система підготовки і перепідготовки вихователів) «повинна будуватись на ідеології розвитку (саморозвитку), а не на ідеології відтворення функціонуючої, застійної системи освіти» [51, с. 37].

Сучасний розвиток вищої освіти здійснюється на основах підвищення ролі особистісного потенціалу педагога, гуманістичних пріоритетів, посилення цільових орієнтацій педагогічної освіти на розвиток духовних (творчих, пізнавальних, моральних) потреб і ціннісно-сислової сфери майбутнього фахівця. Цьому сприяє реалізація в практиці професійно-педагогічної підготовки ідей індивідуалізації освітнього процесу, розвитку суб'єктності, рефлексивності, творчої активності майбутніх професіоналів. Зокрема, В. Орлов пояснює ґрунтовну концепцію індивідуалізації процесу професійно-педагогічної підготовки, що забезпечує переведення майбутнього фахівця «з позиції об'єкта педагогічного впливу на позицію суб'єкта освітньо-професійної діяльності, і далі – суб'єкта професійного розвитку» [55, с. 170] та сприяє формуванню його готовності до професійного саморозвитку.

На необхідності розвитку самотворчої активності майбутніх фахівців дошкільної освіти зосереджує увагу М. Постолук, акцентуючи її значущість для оволодіння студентами ефективними технологіями професійного розвитку-саморозвитку (в т.ч. для формування навичок самопізнання і самотворення, самовизначення й самореалізації; накопичення й осмислення досвіду професійного зростання). До того ж дослідник свідчить про сензитивність студентського віку для розвитку готовності до професійного самовдосконалення, оскільки в цей період активної соціалізації питання професійного вибору й оволодіння професією стають актуальними, формується



активне й відповідальне ставлення до власного особистісного і професійного розвитку, соціальна ситуація розвитку стимулює підвищення суб'єктності майбутніх фахівців дошкільної освіти [59, с. 122].

Як бачимо, суб'єктне становлення майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки виступає пріоритетом, важливою умовою ефективності освітнього процесу у ЗВО, так і основним засобом формування їх готовності до цілеспрямованого професійного зростання. Утвердження майбутніх фахівців дошкільної освіти як суб'єктів освітньої діяльності, здатних самостійно визначати цілі й засоби власної професійної освіти, а також ініціативно й відповідально їх реалізовувати, сприяє суттєвому підвищенню якості професійної підготовки майбутніх впедагогів. Розвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти як суб'єктів професійного розвитку, що супроводжується самостійним визначенням пріоритетних цілей і засобів їх професійного зростання, творчим виконанням дій по самопізнанню, самозміні, саморегуляції та ін., сприяє збагаченню їх досвіду професійного зростання та підвищує готовність до професійного самовдосконалення.

Розвиток суб'єктності майбутніх фахівців як пріоритетний орієнтир відображається на рівні її цілей, змісту, технологій та обумовлює значне зростання її результативності. Внаслідок переосмислення цілей професійно-педагогічної підготовки з позицій особистісно орієнтованої освіти, пріоритетним стає «забезпечення загального та професійного розвитку особистості майбутнього вихователя, оволодіння смислами та цінностями педагогічної професії поряд із системою знань, умінь та навичок, готовності не тільки до практичної роботи, а й до постійного самовдосконалення» [69, с. 86]. За висловом Л. Рувінського, психолого-педагогічна підготовка перетворюється на «засіб професійного самовиховання необхідних для успішної діяльності учителя умінь і якостей особистості» [69, с. 73].

Прогресивним явищем можна вважати проголошення ідеї готовності майбутнього вихователя до практичного включення в педагогічну діяльність та постійного вдосконалення в ній, що висувається у термінах «готовності до

професійної діяльності» та комплексно відображає особистісно обумовлений та індивідуально закріплений результат професійної підготовки до педагогічної діяльності взагалі та до різних її аспектів зокрема.

Зміст професійно-педагогічної освіти як необхідна умова актуалізації та реалізації потреби майбутнього вчителя у самовдосконаленні зосереджується на допомозі майбутньому фахівцеві у «розбудові» його особистості як професіонала, у визначенні власної життєвої позиції, у виборі важливих цінностей, у визначенні власної життєвої позиції, у визначенні пріоритетних професійних і життєвих ідеалів, відкриття рефлексивного світу власного «Я» та способів управління ним [78, с. 61], оволодіння провідними шляхами вирішення актуальних особистісних та професійних проблем тощо. Активно впроваджується ознайомлення майбутніх спеціалістів з теорією самовдосконалення (в тому числі самоосвіти, самовиховання тощо) навчальних дисциплін психолого-педагогічного курсу.

Опанування сутності, особливостей і механізмів професійного самовдосконалення відбувається під час вивчення педагогічних дисциплін дидактологічного циклу (термін Н. Гузій [17]), таких як «Основи педагогічної майстерності», «Основи педагогічної творчості», «Основи професіоналізму викладача вищої закладу дошкільної освіти» та ін., які допомагають студентам не лише набути знань з теорії професійної роботи та самовдосконалення вчителя, а й виробити необхідні навички, збагатити досвід творчого навчання та професійного зростання, а також досвід емоційно-ціннісного ставлення до професії та особистісний розвиток.

Питання професійного самовдосконалення педагога на сучасному етапі розбудови вищої освіти стають особливо вагомими та висвітлюються в авторських курсах, спецкурсах з основ самовиховання (Л. Рувінський [69]), самоосвіти (Т. Вайніленко [56]), цілепокладання і життєтворення (Т. Тихонова [83]), самовдосконалення (Н. Кислинська [14]), особистісного та професійного розвитку учителя, що цілеспрямовано допомагають студентам оволодіти

ефективними технологіями професійного самовдосконалення та орієнтують майбутніх фахівців на неперервне професійне зростання.

Посилення особистісного спрямування навчання у ЗВО та активізація суб'єктного становлення майбутніх фахівців досягається також завдяки організації педагогічного супроводу і психологічної підтримки особистісно-професійного самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти, активізації їх самостійної пізнавально-творчої діяльності та ін. Як доводить Л. Римар, «інтенсивне запровадження «активних» технологій, орієнтованих не на готове засвоєння і відтворення знань, а на їх активне здобуття, суттєво впливає на якість отриманого результату професійно-педагогічної підготовки – загальної готовності майбутніх вихователів-вихователів до педагогічної діяльності, важливою складовою якої слід вважати їх готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення» [64, с. 14].

Як бачимо, на сучасному етапі існує багато підходів до формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти в класичному університеті до професійного самовдосконалення, проте їх детальний аналіз вказує на відсутність комплексного підходу до даної проблеми. Тому важливою є розробка методики формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення, що розуміється як «сукупність теоретичних положень та практичних рекомендацій, на яких базується цілеспрямований вплив на розвиток найбільш важливих особистісних детермінант професійного зростання майбутніх фахівців» [77, с. 89]. Створення такої методики потребує обґрунтування педагогічних умов ефективного формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти закладів вищої освіти готовності до професійного самовдосконалення.

Проведений аналіз даної проблеми дозволив нам виділити низку педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення, основними з яких визначено особистісну орієнтованість освітньої взаємодії та ціннісно-сміслову спрямованість майбутніх фахівців дошкільної освіти на професійну педагогічну діяльність, набуття досвіду

професійно-педагогічної самоосвіти, самовиховання й самоменеджменту, гармонізацію зовнішніх впливів з внутрішньою активністю майбутніх фахівців дошкільної освіти, забезпечення поетапності розвитку різних компонентів готовності до самовдосконалення.

Перша педагогічна умова – *«Особистісна орієнтованість освітньої взаємодії»*. Особистісно-орієнтований характер взаємодії між студентами і викладачами сприяє виявленню і врахуванню особливостей індивідуальності кожного студента в освітньому процесі. Спілкування, що здійснюється на засадах рівноправ'я і співтворчості, має великий потенціал формуючого впливу на особистісне і професійне становлення майбутніх фахівців та забезпечує розвиток мотивації самовдосконалення, утвердження майбутніх фахівців дошкільної освіти у суб'єктній позиції, формування ціннісних орієнтирів, ідеалів високогуманної педагогічної праці. Як пише Г. Балл, «відносини, що виникають в межах гуманістичного освітнього простору, стають вагомим виховним засобом, що допомагає студентові особисто відчувати дію ідеалів гуманістичної педагогіки, зрозуміти їх, завдяки чому посилюється прагнення майбутнього учителя до їх реалізації в практиці власної професійної діяльності та усвідомлюється необхідність постійного особистісно-професійного самовдосконалення» [4, с. 89].

Реалізація цієї педагогічної умови досягається шляхом встановлення суб'єкт-суб'єктного характеру взаємин між викладачами та учнями, забезпечення рівності їхніх психологічних позицій, прояву позитивної самооцінки до співрозмовника як до колеги, використання діалогічних форм навчальної взаємодії та нестандартних методів спілкування, рольових позицій, надання педагогічної допомоги розвитку та забезпечення умов для реалізації потенційних можливостей майбутніх спеціалістів дошкільної освіти, дотримання демократичної стратегії співпраці, створення атмосфери співпраці, взаєморозуміння та прийняття, спілкування на основі взаємної відкритості, довіри, повага та увага у тому числі індивідуалізація, диференціація навчання, використання методів активного соціально-психологічного навчання, методів оптимістичного прогнозування тощо.

Друга педагогічна умова – *«Ціннісно-смілова спрямованість майбутніх фахівців дошкільної освіти на професійну педагогічну діяльність»*. У сучасних умовах «зниження соціального статусу педагогічної професії, що призводить до падіння інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти до практичної роботи в закладі дошкільної освіти, зменшення їх прагнення до творчої реалізації як учителя, стійка педагогічна спрямованість є рідкістю» [12, с. 73], проте саме вона, як свідчать результати досліджень, є визначною передумовою формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти готовності до професійно-педагогічного, а не лише особистісного, самовдосконалення. Ціннісно-смілова спрямованість на педагогічну професію як сукупність стійких глибоко усвідомлених і осмислених мотивів і прагнень до творчої високоякісної професійної педагогічної діяльності, є стимулом до професійного самовдосконалення майбутніх фахівців та є провідним чинником, що обумовлює його модальність.

Посилення спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти до педагогічної діяльності досягається шляхом ознайомлення зі зразками якісної педагогічної роботи (вивчення передового досвіду, перегляд відеороликів про вихователів-новаторів, участь у творчих зустрічах з «Вихователями року», спілкування з вихователями-фахівцями, читання праці видатних педагогів-гуманістів тощо) з вимогами до особистості та професійної діяльності педагога-вихователя, з провідними шляхами підвищення ефективності педагогічної діяльності та особистісного представлення в ній вихователя. Не менш важливою є «актуалізація особистісних смислів і цінностей майбутніх фахівців щодо власної професійної діяльності з подальшим їх переосмисленням, а також налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами і студентами, в якій відбувається обмін особистісними смислами» [17, с. 188].

Третя педагогічна умова – *«Набуття студентами досвіду професійно-педагогічної самоосвіти, самовиховання й самоменеджменту»*. Досвід професійно-педагогічної самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації й самоменеджменту майбутніх фахівців дошкільної освіти, що складає основу їх готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення, охоплює «сукупність набутих студентами в практиці педагогічної діяльності умінь, знань, мотивів, що забезпечують подальше самовдосконалення на високому рівні продуктивності» [20, с. 116]. Засобом збагачення досвіду професійно-

педагогічного самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти виступає їх пізнавальна й творча активність, що «реалізується в навчально-творчій, науково-дослідній, самостійній роботі майбутніх фахівців, та самотворча активність, що проявляється в їх роботі по розвитку власної особистості як професіонала» [34, с. 17].

Ця педагогічна умова реалізується через активізацію пізнавально-творчої та самотворчої діяльності майбутніх спеціалістів дошкільної освіти та самостійне осмислення її процесу та результатів. Основними способами активізації навчально-творчої діяльності є створення проблемних ситуацій, виконання різноманітних творчих завдань (на виявлення протиріч, винахідливість, прогнозування, оптимізація, рецензування тощо), використання дидактичних ігор, організація дослідницької діяльності майбутніх спеціалістів дошкільної освіти, а також використання евристичних методів навчання, що забезпечують розвиток активності, самостійності та творчості майбутніх фахівців дошкільної освіти. Як доводить вчена С. Сисоєва, «стимулювання самотворчої активності відбувається внаслідок постановки майбутніх фахівців у позицію вихователя, зіткнення їх з власними внутрішньо-особистісними протиріччями й педагогічними проблемами, проведення соціально-психологічних тренінгів професійного зростання, використання прийомів індивідуальної допомоги» [75, с. 114].

Четверта педагогічна умова – *«Гармонізація зовнішніх впливів із внутрішньою активністю майбутніх фахівців дошкільної освіти»*. Формування готовності до професійного самовдосконалення базується на свідомій активності самих майбутніх фахівців дошкільної освіти у власному професійному становленні, яка значною мірою обумовлюється характером педагогічного впливу на неї та переходить від зовнішніх колективних форм до внутрішніх індивідуальних. Вплив викладачів на становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти як суб'єктів професійного розвитку може мати «як організуючий та керуючий, так і стимулюючий та підтримуючий характер, поступова зміна якого є чинником підвищення самостійності, ініціативності майбутніх фахівців дошкільної освіти у власному професійному зростанні» [82, с. 137]. Не менш важливим є вплив студентського колективу, що виступає, найближчим соціальним оточенням, яке стимулює індивідуальне самовдосконалення, забезпечує ефективність самопізнання і самовираження кожного студента.

Реалізація даної педагогічної умови потребує поступового підвищення самостійності майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі професійної підготовки, що досягається збільшенням частки індивідуальних форм навчальної взаємодії та зміною тактики педагогічних впливів на самовдосконалення діяльності майбутніх спеціалістів від її організації, під контролем та за участю педагога через управління (при якому відбувається часткова передача управлінських функцій самовдосконалення майбутнім фахівцям дошкільної освіти на підтримку коли самовдосконалення ґрунтується на використанні самоуправління) [18, с. 35].

Зміна професійної позиції педагога від «перекладача» педагогічних знань і технологій, через «майстра», який організовує спільну навчальну діяльність, до «консультанта», який проектує та підтримує пізнавальну та творчу діяльність майбутніх спеціалістів дошкільної освіти, визначає їх суб'єктивне формування в розвитку динаміки від «тих, хто навчає», через «тих, хто навчається» до «тих, хто навчає».

П'ята педагогічна умова – *«Цілеспрямований формуючий вплив на різні компоненти готовності»*. Виділені компоненти готовності до педагогічного самовдосконалення є відображенням певних особистісних сфер: мотиваційної, інтелектуальної та поведінкової, кожна з яких має свої специфічні особливості й закономірності розвитку. Їх врахування у побудові тактики і стратегії формуючих впливів на розвиток даного особистісного утворення обумовлює вибір педагогічних цілей і засобів у формуванні окремих компонентів готовності. Разом з тим, «компоненти готовності утворюють інтегративну єдність, в якій розвиток однієї складової обумовлює підвищення рівня й усіх інших» [21, с. 184]. Тому використання залежного зв'язку між компонентами може слугувати додатковим чинником розвитку кожного з них. Один і той же педагогічний засіб впливає на розвиток одразу декількох компонентів готовності, хоча й забезпечує підвищення одного з них найбільшою мірою.

Урахування специфіки формуючих впливів на різні складові готовності до педагогічного вдосконалення потребує виокремлення в цілісній системі її формування трьох основних напрямів (мотиваційного, пізнавального та діяльнісного), що відрізняються за цілями та засобами їх досягнення та комплексно реалізуються в систему професійно-педагогічної підготовки « шляхом використання механізмів взаємодії компонентів

готовності посилення кожного з них досягається шляхом розвитку інших» [43, с. 42]. Наприклад, збагачення знань у галузі самовдосконалення викликає не лише підвищення педагогічної компетентності майбутніх фахівців, а й підвищення мотивації до самовдосконалення та розвитку педагогічної майстерності. При цьому формування готовності до самовдосконалення потребує комплексної реалізації всіх напрямків формуючих впливів.

Шоста педагогічна умова – *«Поетапність процесу формування готовності»*. Формування готовності до професійного самовдосконалення як тривалий процес, передбачає виконання послідовності освітніх впливів, що забезпечують поступовий розвиток даної готовності у майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх фахівців. З позиції теорії цілеспрямованого поетапного формування розумових дій [57], що лежать в основі процесу самовдосконалення, розвиток готовності до професійного самовдосконалення проходить ряд послідовних етапів, кожен попередній з яких готує до наступного, обумовлюючи перехід на більш високий рівень розвитку даної готовності. Як пише М. Чобітько, «поступове ускладнення навчального матеріалу і освітніх завдань забезпечує формування готовності до професійного самовдосконалення по висхідній лінії, коли кожне нове знання, уміння спирається на попереднє і виростає з нього» [89, с. 67]. У низці педагогічних впливів від ефективності кожної ланки залежить результат.

Запровадження цієї педагогічної умови потребує виділення системи формування готовності до професійного самовдосконалення на три етапи: базовий, поглиблювальний та закріплюючий, які мають свої конкретні цілі та результати, провідні форми, методи та прийоми та забезпечують динаміку розвитку, готовність до професійного самовдосконалення через збагачення його когнітивної сфери до активізації поведінкової.

Комплекс педагогічних впливів на розвиток готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення має реалізовуватися у певній послідовності, що забезпечує поступове ускладнення цілей і завдань, поглиблення змісту, розширення кола засвоєного матеріалу та збільшення його рівня обробки (від репродуктивного до творчого) зростанням творчої діяльності майбутніх спеціалістів дошкільної освіти в оволодінні необхідними знаннями, вміннями та навичками, завдяки



чому досягається певна наступність педагогічних впливів та стійкість і міцність сформованих особистісних утворень.

Результатом упровадження низки педагогічних умов в освітньому процесі закладу вищої освіти має стати сформована у майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх вихователів готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення.

## **2.2. Дослідження стану готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення**

Формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення у практиці діяльності закладів вищої освіти потребує врахування стану готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти, на виявлення якого й був спрямований етап дослідження. Дослідження проводилось на базі Львівського національного університету імені Івана Франка. У дослідженні взяло участь 63 студенти 3 курсу спеціальності «Початкова освіта».

Основними завданнями констатувального експерименту виступили:

- 1) розробити критерії визначення готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійно-педагогічного самовдосконалення;
- 2) виявити рівні готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх фахівців.

Для проведення діагностичного обстеження була розроблена система критеріїв готовності до професійного самовдосконалення. Відповідно до поданої у параграфі 1.3 структури готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення головними її критеріями, тобто ознаками, що дозволяють зафіксувати й проаналізувати рівень розвитку окремих її компонентів, було визначено:

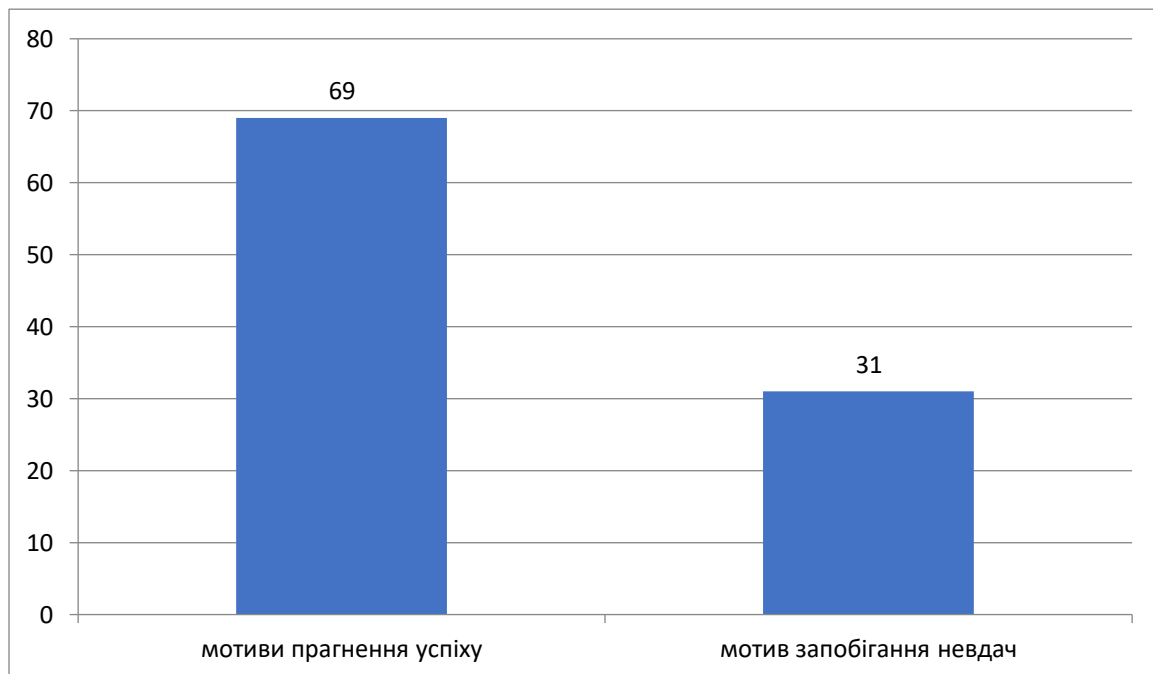
- мотиваційний: сформованість у майбутніх фахівців дошкільної освіти мотивації професійного самовдосконалення;
- когнітивний: сформованість професійних знань та педагогічної компетентності;
- діяльнісний: розвиненість професійних умінь і навичок.

У діагностичному дослідженні використовувались методи анкетування, тестування, педагогічного спостереження, математичної обробки емпіричних даних та ін. Дослідження стану готовності до професійного самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти

проводилось за кожним її компонентом, що дозволило виявити типові особливості кожного компоненту й визначити загальні особливості даного особистісного утворення.

Визначення мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення передбачало виявлення рівня сформованості зацікавленості майбутніх вихователів щодо самовдосконалення, потреби в самовдосконаленні, ставлення майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення. На даному етапі застосовувався «Тест-опитувальник мотивації досягнення (А. Мехраб'ян, модифікація Магомет-Емінова)» (Додаток А), а також педагогічні спостереження та бесіди з викладачами.

Результати опитування схематично зображено на рис. 2.1.



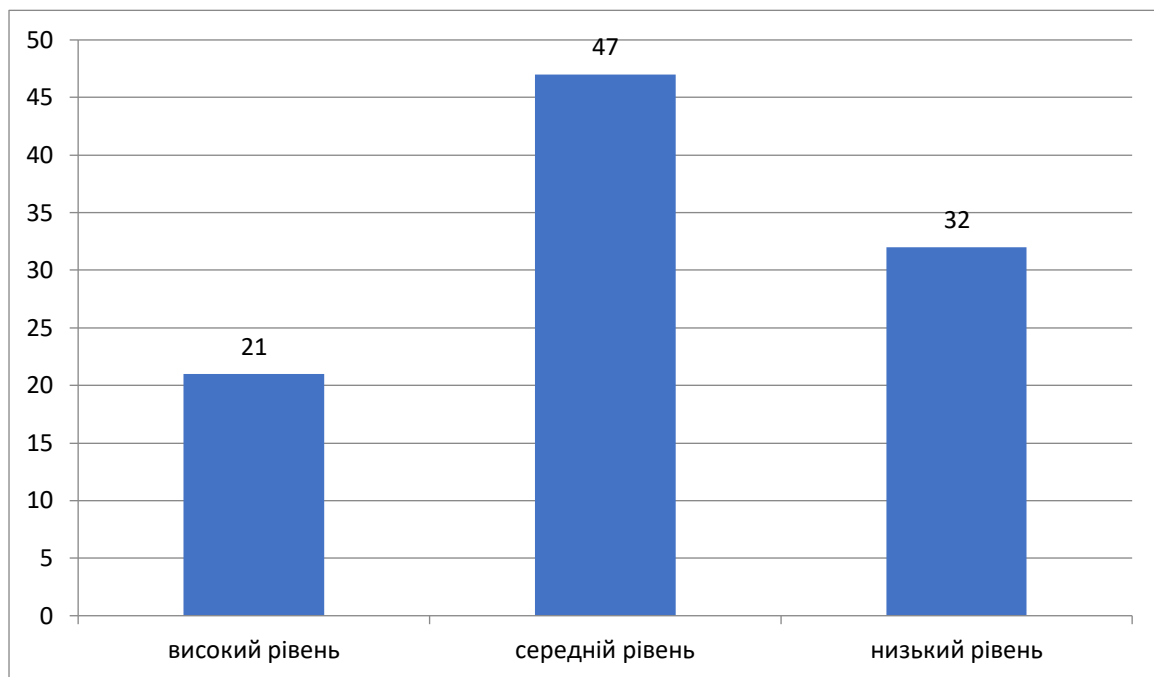
**Рис. 2.1. Сформованість у майбутніх вихователів мотивів професійного самовдосконалення, %**

На констатувальному етапі експерименту встановлено, що у 69% майбутніх вихователів домінують мотиви досягнення успіху, і лише у 31% майбутніх вихователів – мотиви уникнення невдачі. Тобто переважна більшість майбутніх вихователів має потенціал до професійного самовдосконалення та позитивні мотиви його досягнення.

За співвідношенням мотивів досягнення успіху та мотивів уникнення невдач було визначено рівні розвитку мотиваційного компонента готовності

майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх вихователів до самовдосконалення. За отриманими балами експериментальна вибірка була поділена на три групи: верхні 27% – мотив прагнення успіху (високий рівень); нижні 27% – мотив запобігання невдач (низький рівень); решта майбутніх фахівців дошкільної освіти – середній рівень.

Результати етапу дослідження щодо сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх вихователів до самовдосконалення відображено на рис. 2.2.



**Рис. 2.2. Рівні сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення**

На констатувальному етапі дослідження було встановлено, що у 21% майбутніх вихователів високий рівень розвитку мотиваційного компонента готовності до самовдосконалення, у 47% – середній, у 32% – низький. Тобто переважна більшість майбутніх вихователів знаходиться на середньому і низькому рівнях мотиваційної готовності до професійного самовдосконалення, що вимагає її удосконалення.

Для діагностування знань щодо готовності майбутніх вихователів до самовдосконалення нами було розроблено анкету (Додаток Б), яка надала можливість з'ясувати ступінь усвідомлення майбутніми вихователями

значущості ролі самовдосконалення в професії вихователя в цілому; розуміння майбутніми учителями власної місії в забезпеченні цих процесів; ступінь сформованості інтересу до професійної діяльності з самовдосконалення, особистісної спрямованості на ефективне здійснення такої діяльності.

Анкетні дані свідчать, що більшість майбутніх вихователів (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% майбутніх вихователів відповіли, що самовдосконалення передбачає розвиток якостей, «відкриття себе».

Поняття «професійне самовдосконалення вихователя» майбутні учителі 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%).

Представимо відповіді майбутніх вихователів на запитання про сутність поняття «самоосвіта вихователя». Вони розуміють його як: самостійний пошук літератури та її вивчення (46%); уміння вихователя шукати та знаходити потрібну інформацію з метою розширення світогляду (29%); читання книжок, журналів не за спеціальністю (25%);

Саморозвиток вихователя 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 вихователя 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 вихователя» студенти пов'язують: з можливістю здійснення 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 вихователя керувати власним емоційним станом (12%); з уміннями вирішувати конфліктні ситуації за допомогою слова, 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 вихователя, більшість майбутніх вихователів відповіла, що самопізнання є важливою складовою самовдосконалення, але сутності цього явища не знають (48% майбутніх вихователів вважають, що це розкриття власних можливостей, пізнання себе, 19% майбутніх вихователів наголосили на важливості усвідомлення власних потреб і визначенні власного бачення ситуації, 33% не змогли відповісти на це питання).

Відповіді майбутніх вихователів 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 вихователя, її треба долати, не зупинятися) – 19%; 3) перешкоди в професійній діяльності – 17%; 4) некомунікабельність – 3%. При цьому більшість майбутніх вихователів (41 %) зазнали труднощів, відповідаючи на це питання, тому залишили його без відповіді.

Відповіді майбутніх фахівців дошкільної освіти на запитання щодо основних причин виникнення бар'єрів самоосвіти та самовиховання вихователя були такими: відсутність готовності вихователя 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 самоосвіти і самовиховання виокремили такі: великий обсяг інформації (12%), емоційне напруження (24%), відсутність зацікавленості майбутніх фахівців дошкільної освіти 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 методичної літератури, фізичну втому. Більшість майбутніх вихователів залишили це питання без відповіді.

Найскладнішим для майбутніх вихователів було питання: що стосується змісту поняття «цілевизначення», та яка його роль у формуванні готовності майбутнього вихователя до самовдосконалення? Майбутні учителі, намагаючись аргументувати власну думку, ототожнювали це поняття з цілеспрямованістю, пояснювали тим, що вчитель «прикладає всі сили» для досягнення мети, підвищення статусу.

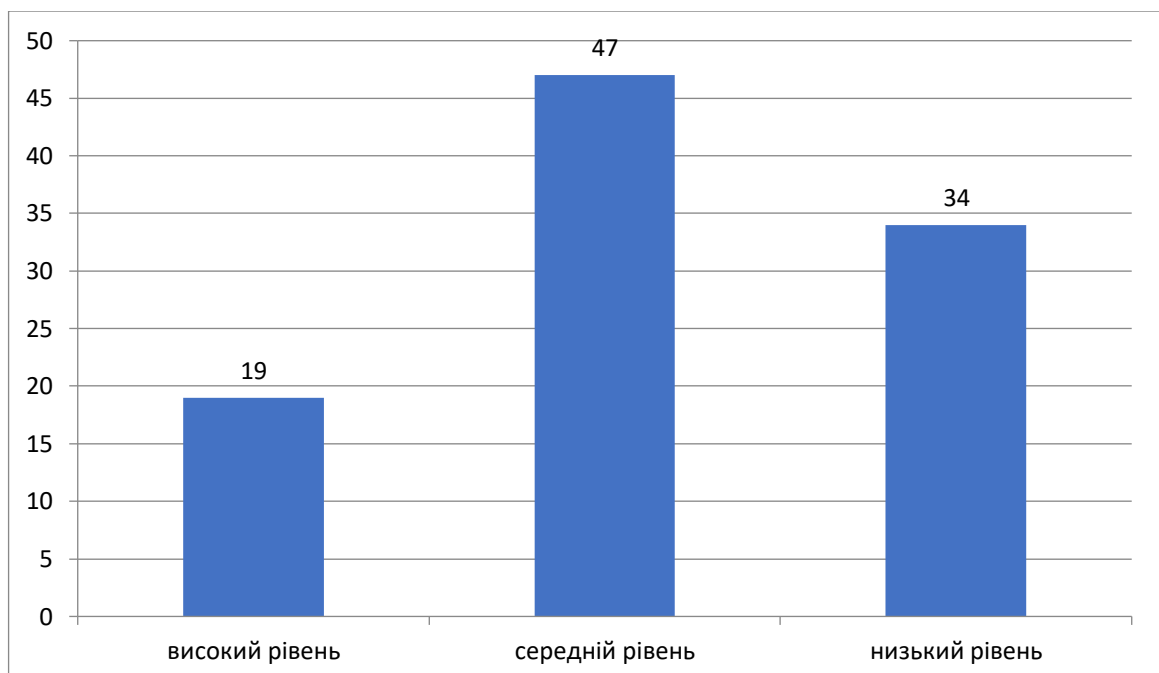
Обґрунтовуючи власну позицію щодо необхідності звертати увагу на проблему готовності вихователя до самовдосконалення в процесі професійної підготовки, одні майбутні учителі відповіли, що це важливий її аспект, оскільки «не готовий до самовдосконалення вчитель» не орієнтуватиметься в потоці постійно мінливої інформації, не зможе запроваджувати нові методи навчання, досягати певного статусу. 17% майбутніх вихователів вважають, що кожний учитель має можливість самовдосконалюватися, і це не є проблемою.

Готовність учителя до самовдосконалення майбутні педагоги 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, відпрацюванні професійних навичок. Більш досвідчені вчителі та викладачі говорять про необхідність урахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців дошкільної освіти використання індивідуального підходу.

За сформованістю системи знань про самовдосконалення було визначено рівні розвитку когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх вихователів до самовдосконалення. Так, студенти, які дали правильні відповіді на 10-16 питань, були віднесені до високого рівня; студенти, які дали правильні відповіді на 5-9 питань, були віднесені до середнього рівня; студенти, які дали правильні відповіді на 0-4 питання, були віднесені до низького рівня.

Узагальнені дані констатувального експерименту щодо сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів до самовдосконалення відображено на рис. 2.3.



**Рис. 2.3. Рівні сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення**

Аналіз результатів дослідження, наведених на рисунку, засвідчив, що тільки в незначній частині майбутніх вихователів (19%) стан засвоєння системи теоретичних і методичних знань, необхідних для самовдосконалення майбутніх вихователів, відповідав високому рівню, тоді як у більшості майбутніх вихователів (47%) цей показник знаходився на середньому рівні та на низькому (34%).

Результати проведеного анкетування дають підстави стверджувати, що проблема формування готовності майбутніх вихователів, особливо що стосується знань з цієї проблеми, є актуальною, а тому потребує вирішення, оскільки майбутні вчителі показали поверхневі знання щодо сутності основних понять, не усвідомлюють значущості сформованої у вихователя 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.

Для виявлення діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення було застосовано опитувальник М. Фетіскіна (Додаток В). Аналіз пізнавальних утруднень майбутніх вихователів показав, що більшості заважають удосконалюватися 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 майбутні вчителі називають такі: не завжди розумію новий матеріал (36%), погана пам'ять (25%), не вмію організувати 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 організувати свій день (6%). Також майбутні вчителі зауважили, що серед причин неуспішності навчання на першому місці – великий обсяг матеріалу, на другому – швидкий темп навчання, а потім –



нецікавий матеріал. Отже, майбутні вчителі відчують утруднення, перешкоди в навчанні, але не знають як їх подолати.

Дослідження показали, що майбутні учителі відчують 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%);
- 6) відсутністю вміння правильно розпланувати навчальне навантаження (19%).

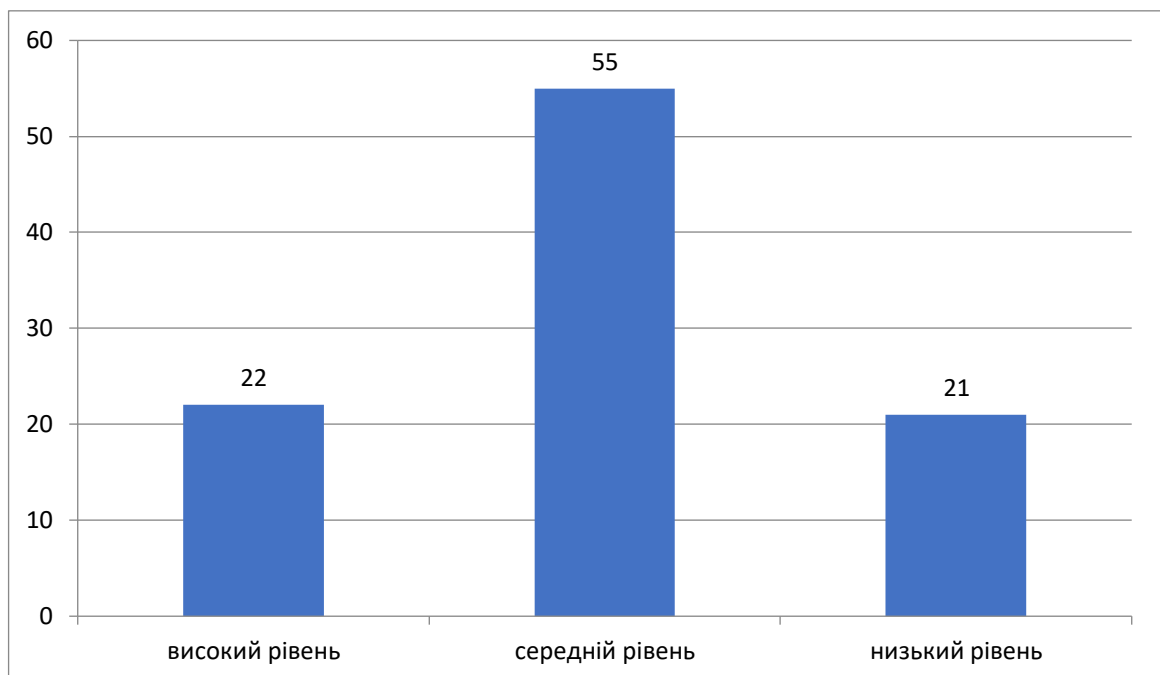
Частина майбутніх вихователів залишили це запитання без відповіді. Отже, переважна більшість майбутніх вихователів пов'язують педагогічні бар'єри з утрудненнями, перешкодами під час професійно–педагогічної підготовки і потребують допомоги. Разом з тим, майбутні учителі не розділяють поняття «бар'єр самоосвіти» та «бар'єр самовиховання».

Шлях до професійного самовдосконалення майбутнього вихователя насичена утрудненнями, педагогічними бар'єрами. Нами були виявлені педагогічні бар'єри (самовиховання, самоосвіти): 67% – виникають час від часу; 29% – перманентно, деякі майбутні учителі (4%) зауважують, що в них немає таких бар'єрів. Вважаємо, що запобігання та подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання є умовою формування в майбутніх вихователів 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 вихователів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки

належить цілепокладанню. Процес самовдосконалення ґрунтується на вміннях цілевизначення та цілереалізації, що є основою діяльності вихователя.

За результатами методики оцінки здатності до самовдосконалення (за М. Фетіскіним), було визначено рівні розвитку когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх вихователів до самовдосконалення. Так, майбутніх фахівців дошкільної освіти, які продемонстрували дуже низький, низький і нижче за середній рівень, були віднесені до низького рівня; студенти, які продемонстрували дещо нижче за середній, середній, дещо вище за середній рівень, були віднесені до середнього рівня; студенти, які продемонстрували вище за середній, високий чи дуже високий рівень, були віднесені до високого рівня.

Узагальнені дані констатувального експерименту щодо сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів до самовдосконалення відображено на рис. 2.4.



**Рис. 2.4. Рівні сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення**

Аналіз результатів дослідження, наведених на рисунку, засвідчив, що тільки в незначній частині майбутніх вихователів (22%) стан засвоєння системи професійних умінь і навичок, необхідних для самовдосконалення, відповідав

високому рівню, тоді як у більшості майбутніх вихователів (55%) зазначений показник знаходився на середньому рівні та на низькому (21%).

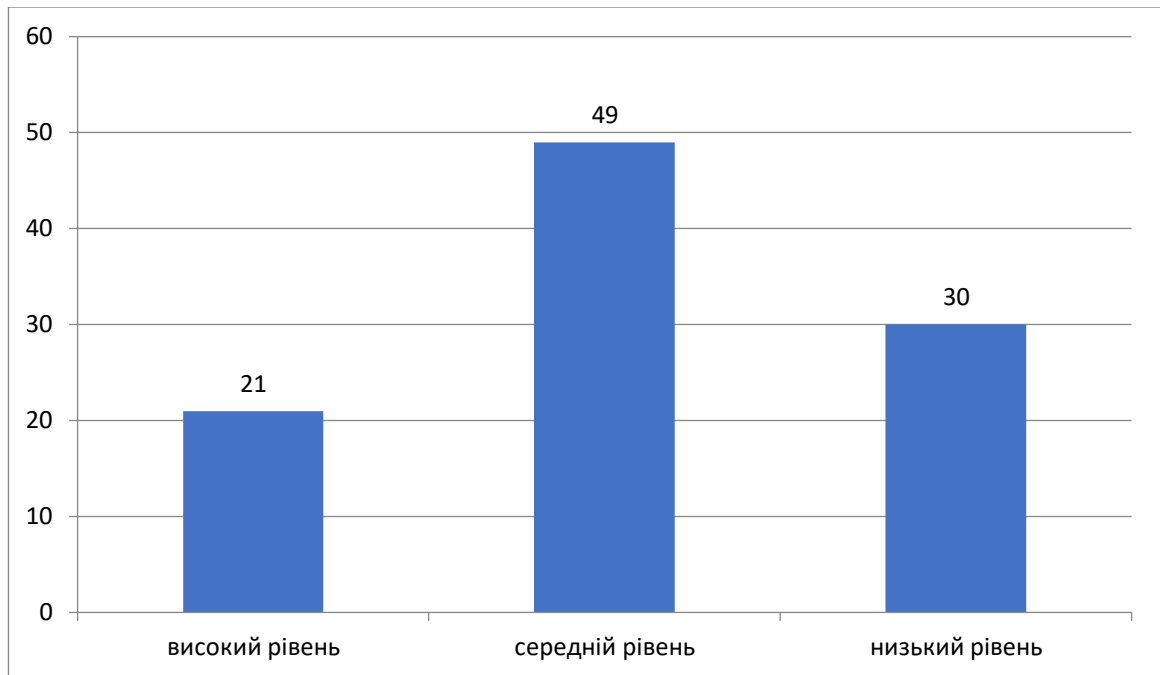
Комплексний аналіз результатів виявив три рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення: низький, середній та високий залежно від розвитку висвітлених компонентів.

До високого рівня було віднесено майбутніх фахівців дошкільної освіти, які продемонстрували: високий рівень мотивації самовдосконалення за методикою «Тест–опитувальник мотивації досягнення (А. Мехрабіан)», високий рівень знань щодо удосконалення (за результатами анкетування), високий рівень діяльності із самовдосконалення за опитувальником М. Фетіскіна.

До середнього рівня було віднесено майбутніх фахівців дошкільної освіти, які продемонстрували: середній рівень мотивації самовдосконалення за методикою «Тест–опитувальник мотивації досягнення (А. Мехрабіан)», середній рівень знань щодо удосконалення (за результатами анкетування), середній рівень діяльності із самовдосконалення за опитувальником М. Фетіскіна.

До низького рівня було віднесено майбутніх фахівців дошкільної освіти, які продемонстрували: низький рівень мотивації самовдосконалення за методикою «Тест–опитувальник мотивації досягнення (А. Мехрабіан)», низький рівень знань щодо удосконалення (за результатами анкетування), низький рівень діяльності із самовдосконалення за опитувальником М. Фетіскіна.

Узагальнення отриманих упродовж констатувального експерименту даних засвідчило, що загальний стан сформованості готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх фахівців розміщується переважно на низькому та середньому рівні (відповідно у 30% і 49% майбутніх фахівців дошкільної освіти) і лише у незначній частини майбутніх фахівців (21%) – на високому, що показано на рис. 2.5.



**Рис. 2.5. Рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення**

**Низький рівень** спостерігався майже у третини (30%) майбутніх фахівців дошкільної освіти, які розуміють значення професійного самовдосконалення і педагогічної праці загалом, але не виявляють бажання ними займатись; їх знання про зміст педагогічного самовдосконалення поверхові, нестійкі і часто існують на рівні загальних вражень і уявлень; педагогічна дійсність і власна особистість як професіонала розуміються нечітко, уривчасто й неглибоко; такі студенти показують низьку сформованість умінь із самовдосконалення та не виявляють активності щодо їх реалізації у власному житті, систематично ухиляються від цього процесу. Цей рівень є недостатнім для досягнення цілей педагогічного самовдосконалення.

**Середній рівень** властивий досить значній кількості (49%) майбутніх фахівців дошкільної освіти, які характеризуються нестійким прагненням до професійного самовдосконалення, поверховістю педагогічних інтересів, прийняттям гуманістичних цінностей на рівні загальновизнаних гасел без розуміння шляхів їх впровадження в практику педагогічної діяльності;

різнобічні, але неглибокі знання в галузі педагогічного самовдосконалення; сформованістю більшості педагогічних умінь, проте в їх діях по самовдосконаленню простежується функціональна незрілість, їхня активність в напрямку власного професійного зростання нестабільна, відбувається нерегулярно, з недостатньою інтенсивністю і вимагає зовнішнього керівництва. Цей рівень лише частково задовольняє вимоги професійного самовдосконалення.

**Високий рівень** простежується лише у 21% майбутніх фахівців дошкільної освіти, які мають виражене прагнення до самовдосконалення в педагогічній професії, засноване на глибоких переконаннях у особистісній та суспільній значущості; формування гуманістичних цінностей, що супроводжується бажанням та усвідомленням особливостей їх реалізації в практиці навчально-виховного процесу; розвинена педагогічна компетентність; вільне володіння різними видами самовдосконалення діяльності та стабільною діяльністю для їх реалізації у власному житті; проте ці студенти потребують певної консультації щодо власного професійного зростання. Цього рівня достатньо для повноцінної реалізації функцій педагогічного самовдосконалення.

Проведене дослідження дало змогу виявити середній рівень готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення. З'ясування причин такого професійне самовдосконалення свідчить про необхідність посилення формуючих впливів, націлених на збагачення знань і розвиток умінь у сфері самовдосконалення, розширення професійної свідомості, самосвідомості, мислення, зміцнення педагогічної креативності майбутніх фахівців, що дає підстави для розробки спеціальних рекомендацій щодо удосконалення даного феномена.

### **2.3. Методичні рекомендації студентам щодо підвищення рівня готовності до самовдосконалення у процесі освітньо-професійної підготовки в закладі вищої освіти**

З метою підвищення рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення у процесі освітньо-професійної підготовки в закладі вищої освіти

ми розробили низку теоретико-практичних рекомендацій. Вважаємо, що напрямки підвищення рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення мають спрямовуватися на формування окремих компонентів цієї готовності.

Мотиваційний напрямок підвищення рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення спрямовується на розвиток мотиваційної сфери як чинника самовдосконалення майбутнього педагога. Його завданнями є «посилення мотивації професійного самовдосконалення й актуалізація гуманістичної педагогічної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти» [3, с. 36]. Цьому сприяє реалізація таких завдань, як забезпечення продуктивного життєвого і професійного самовизначення майбутніх вихователів, розвиток їх педагогічної спрямованості, формування високих життєвих та професійних ідеалів, розвиток суб'єктності майбутніх фахівців дошкільної освіти на основі формування нового ставлення до власного навчання як до діяльності з самоосвіти й самовиховання, і до себе як суб'єкта життя, діяльності, власного особистісного і професійного розвитку; і до професійної діяльності як сфери творчої самореалізації.

Основним змістом мотиваційного напряму підвищення рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення є переживання емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної праці, педагогічної професії, особистості вчителя, до його особистісного та професійного самовдосконалення, до його самовдосконалення на основі знань педагогічної діяльності та вимог особистості вихователя, до якості професійної роботи, про самовдосконалення, цілі, засоби та результати, про високі зразки педагогічної праці, про специфіку педагогічної професії, її позитивні та негативні сторони тощо. Цей зміст знайшов відображення у багатьох посібниках та методичних розробках з теорії педагогічної праці, такі як підручник «Основи педагогічної творчості вихователя» (автор С. Сисоєва [75]), хрестоматії «Педагогічна творчість і майстерність» (упорядник Н. Гузій [17 ]), які дозволяють ознайомитися з факторами роботи вчителя та провідними шляхами її досягнення. Вони

становлять основу викладання курсів з основ педагогічної майстерності, основ педагогічної творчості, основ педагогічного професіоналізму, а також вступу в педагогічну професію, що широко висвітлює питання особистісного зростання вчителя за професією.

Вирішенню окреслених завдань під час вивчення вступу до педагогічної професії сприяють такі особливості курсу, як його особистісно-орієнтований характер, зосередженість на проблемах якості педагогічної праці та її провідних детермінант і способів удосконалення, наявність теми «Професійне самовдосконалення педагога» в змісті курсу, акцентування на творчому аспекті життя і професійної діяльності педагога, націленість на формування особистісної готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до педагогічної діяльності, виділення функції професійно-педагогічного самовдосконалення як провідної в системі цільових орієнтирів курсу, спрямованість на формування педагогічних знань, умінь і навичок, як передумови розвитку педагогічних знань, умінь і навичок.

У виборі засобів педагогічного впливу пріоритет повинен надаватися методам інтерактивного соціально-психологічного навчання, використанню діалогічних та тренінгових форм освітньої взаємодії, активних та евристичних методів освіти, пізнавальних, ділових, рольових ігор та ін. З метою активізації самостійної роботи майбутніх фахівців дошкільної освіти як важливого аспекту їх професійного самовдосконалення в період професійно-педагогічної підготовки було впроваджено систему модульно-рейтингового контролю успішності майбутніх фахівців дошкільної освіти та посилити науково-дослідну роботу майбутніх фахівців дошкільної освіти за його тематичною проблематикою. Розвитку суб'єктності майбутніх фахівців дошкільної освіти в освітньому процесі сприяє також їх ознайомлення із цілями і засобами професійного навчання, залучення до реалізації й контролю за ходом і результатами освітнього процесу, активне використання методів самоорганізації й самоконтролю освітньої діяльності.

Когнітивний напрямок підвищення рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення націлюється на підвищення інтелектуальної сфери особистості, його ключовми завданнями є «формування педагогічної компетентності та розвиток професійно-педагогічної свідомості» [55, с. 167], що передбачає збагачення знань майбутніх фахівців дошкільної освіти про психологічні механізми і закономірності особистісного та професійного зростання педагога, розвиток уміння аналізувати педагогічну діяльність в комплексі її особистісних чинників, передумов та наслідків, уміння використовувати психолого-педагогічні знання для реалізації цілей самовдосконалення, розвиток рефлексії майбутнього педагога та ін.

Стрижнем змісту пізнавального спрямування педагогічних впливів є досвід пізнавальної діяльності, відображений у знанні сутності та специфіки професійного педагогічного самовдосконалення, його цілей, завдань, змісту, засобів, результатів, основних механізмів та закономірностей професійного зростання педагогів, а також розвинена свідомість, самосвідомість, мислення майбутніх фахівців. Цей зміст у сучасній методиці підвищення рівня готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до самовдосконалення представлений незначно. Низка посібників та методичних розробок [9; 12; 14; 15; 16; 21; 26; 34; 51; 63; 76; 86 та ін.] висвітлюють лише деякі аспекти питання професійного самовдосконалення педагога та зазвичай носять науковий характер, недостатньо пристосовані до діяльності із студентами та малодоступні для широкого використання. Вони складають основу для вивчення окремих тем в руслі курсів педагогіки, психології, педагогічної майстерності, вступу до педагогічної професії/спеціальності, а також окремих спецкурсів, присвячених питанням професійного зростання педагога, його акмеологічного розвитку-саморозвитку, життєтворення та ін.

У виборі засобів для реалізації цілей і змісту когнітивного напрямку підвищення рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення перевага надається комплексному використанню освітніх методів, зокрема словесних: лекції (що надає систематизований опис складних



явищ, об'єктів, процесів з теорії самовдосконалення, наявних між ними зв'язків і залежностей), доповіді (що забезпечує послідовне й емоційне повідомлення знань) та ін.; частково-пошукових: евристичних (що стимулюють самостійний пошук інформації в ході вирішення проблемних завдань під керівництвом викладача); методів стимулювання інтересу до пізнання: навчальних дискусій (в яких в ситуації пізнавального спору, наукової суперечки студенти обмінюються знаннями, уточнюють власну позицію, усвідомлюють багатогранність проблеми, що вирішується), пізнавальних, ділових, рольових ігор (завдяки яким у майбутніх фахівців дошкільної освіти активно формується власна професійна й особистісна позиція, до прояву якої їх стимулює ситуація гри); методів соціально-психологічного навчання: тренінгів (у яких здобувається практичне знання, народжене з власного досвіду завдяки його осмисленню й узагальненню) та ін.

Для реалізації поставлених завдань вважаємо за доцільне впровадити освітній курс «Професійне самовдосконалення майбутнього вихователя», що повинен виступити основою формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти. Головна мета курсу - створення умов для формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення, провідними ж завданнями – актуалізація у майбутніх фахівців дошкільної освіти педагогічних вузів мотивації професійного зростання, розширення і поглиблення знань у сфері педагогічного самовдосконалення, вироблення умінь професійного самовиховання і самоосвіти.

Зокрема вивчення спецкурсу повинно спрямовуватися на засвоєння студентами знань про самовдосконалення особистості як складний філософський та психолого-педагогічний феномен, про сутність та специфіку професійно-педагогічного самовдосконалення, його сутнісні ознаки й складові, цільові орієнтири, психологічні механізми, форми, методи, етапи, а також про зміст і особливості таких провідних форм самовдосконалення педагога як самовиховання, самоосвіта й самоактуалізація. На основі зазначених знань

розвиватимуться уміння проектувати модель особистості і діяльності педагога-професіонала, застосовувати методи і прийоми педагогічного самовиховання, самоосвіти, на основі самопізнання власної особистості як майбутнього педагога складати програму професійного самовдосконалення, окреслювати життєві плани, вибудовувати стратегію професійного розвитку та окремих професійних дій, знаходити та реалізовувати оптимальні шляхи професійного зростання, постійно вдосконалювати свої професійно значущі риси і якості, вивчати та впроваджувати передовий педагогічний досвід, збагачувати власну творчу лабораторію, аналізувати хід свого професійного розвитку та відповідно коригувати тактику професійного самовдосконалення.

Відповідно до визначених уявлень про сутність професійного самовдосконалення педагога та визначених завдань освітнього курсу, його зміст може становити сім основних тем, що забезпечують різнопланове висвітлення педагогічного самовдосконалення як історико-філософського та психолого-педагогічного феномена, особистісного та суспільного явища, процесу й результату руху педагога до вершин особистісного й професійного розвитку, системи, що охоплює самоосвітні, самовиховні й самоактуалізуючі дії педагога, специфічного виду професійної активності учителя-вихователя, що потребує відповідної готовності до нього.

Практико орієнтований характер курсу має бути відображений як у структурі (з мінімальною часткою лекційних занять на користь семінарських і лабораторних) так і пріоритетних засобах педагогічного впливу, що сприятиме активізації пізнавально-творчої діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти та збагаченню досвіду їх самопізнання і самотворення завдяки використанню активних та евристичних методів навчання, в т.ч. розробки творчих проектів, проведення тематичних дискусій, творчих нарад, круглих столів, організації лабораторних практикумів та ін. використання методів і прийомів вправління, тренування, прикладу, моделювання, аналізу діяльності, навчальних ігор, репродуктивних і творчих вправ, тренінгових завдань та ін. Оцінювання навчальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти може

здійснюватися за системою рейтингового контролю якості знань та пізнавально-творчої активності.

Поєднання колективних та індивідуальних форм педагогічного впливу сприятиме врівноваженню зовнішніх та внутрішніх тенденцій професійного самовдосконалення майбутніх фахівців. Використання групових форм роботи (як проміжних між колективними та індивідуальними, що поєднують в собі їх провідні ознаки) забезпечить стимулювання активності майбутніх фахівців дошкільної освіти (навіть пасивних) та можливість кожному проявити себе, висловити власну думку й отримати зворотну інформацію про себе, свою позицію, ознайомитись з позиціями інших. Це сприятиме підвищенню самопізнання, виробленню адекватної самооцінки, переосмисленню багатьох своїх поглядів та уявлень і на цій основі – досягненню глибинної самозміни, що охоплює не лише корекцію дій, а й думок, ставлень, устремлінь майбутнього педагога.

Збільшення частки індивідуальних форм навчальної взаємодії може спрямовуватися на забезпечення особистісно-орієнтованого впливу на студента, а також на підвищення його самостійності й відповідальності у реалізації окремих напрямків професійного самовдосконалення і в цілому на їх становлення як суб'єктів власного професійного розвитку.

Керівництво діяльністю майбутніх фахівців дошкільної освіти із самовдосконалення передбачає реалізацію усіх її етапів за умови часткової ініціативи, під контролем, але без активної участі викладача, та вимагає підвищення ролі самоменеджменту майбутніх фахівців дошкільної освіти, що досягається завдяки детальному їх ознайомленню з функціями і провідними технологіями самоменеджменту, з умовами й ознаками їх ефективності, з типовими помилками у реалізації кожного етапу самовдосконалення, а також використанню диференційованих завдань, що забезпечили суб'єктивну свободу майбутніх фахівців дошкільної освіти у виборі змісту, методів і форм пізнавально-творчої діяльності, постановки студента в позицію суб'єкта, що свідомо приймає й реалізує цілі свого професійного навчання й виховання.

Зниження активності викладача зумовлює підвищення відповідальності самих майбутніх фахівців дошкільної освіти за якість самоорганізації процесів самовдосконалення; збереження ж постійного контролю за ходом і результатами реалізації студентами функцій самоменеджменту (що здійснюється у формі перевірки і, при необхідності, корекції складених програм і планів самовдосконалення, виділених умов і пріоритетів їх реалізації, самозвітів і таблиць самоконтролю та ін.) стимулюватиме майбутніх фахівців дошкільної освіти до якісного виконання цих функцій. Розглянути особливості опанування освітнього курсу в процесі вивчення його основних тем можна відповідно до представленого в табл. 2.1 навчально-тематичного плану (Додаток Г).

Метою та завданнями освітнього курсу «Професійне самовдосконалення майбутнього вихователя» є:

- формування цілепокладання і життєвого самовизначення майбутніх фахівців, виявлення індивідуальних світоглядних позицій щодо проблеми самовдосконалення та їх коригування завдяки обміну думками, організація спільного пошуку істини щодо проблеми;
- формування уявлень про самовдосконалення в системі різноманітних форм самоактивності педагога, формулювання власних визначень провідних; організація науково-дослідної роботи в групах з дослідження лексичного значення, етимологічних коренів та морфологічного складу терміну «самовдосконалення» в українській та іноземній мові на основі використання наявних словників та власного досвіду осмислення цього феномена;
- виконання завдань на моделювання (складання моделі самовдосконалення педагога) та виявлення взаємозв'язків між провідними формами самовдосконалення педагога (на основі запропонованої схеми) та ін.;
- формування уявлень про сутність професійно-педагогічного самовиховання, його провідних завдань і механізмів; дослідження закономірностей реалізації таких технологій самовиховання учителя, як

формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та створення професійно-педагогічного іміджу;

- виявлення особливостей професійної Я-концепції як стимулюючого, регулюючого та результуючого засобу самовиховання педагога; використання завдань на само- і взаємопізнання, на саморегуляцію й самокорекцію; проведення діагностичних вправ з оволодіння прийомами самопізнання (самодіагностики, самоспостереження, самоаналізу, самовипробування, самооцінки, самопрогнозування), самотворення педагога (самотренування, вправляння, наслідування прикладу, концентрації, релаксації, візуалізації, аутотренінгу, психогімнастики, самопереконання, самонавіювання, самозобов'язання, самоінструкції, самосхвалення, самозаохочення, самоосуду, саморегуляції, самоконтролю, самозвіту, самокорекції та ін.);
- на основі аналізу набутого досвіду їх використання зробити висновки щодо особливостей та умов ефективності їх реалізації; обговорення таких питань, як сутність професійно-педагогічної самоосвіти, її роль в системі безперервної освіти учителя-вихователя; основні напрямки самоосвіти педагога; принципи організації самоосвіти учителя;
- індивідуальні та колективні форми професійно-педагогічної самоосвіти; пізнання як провідний метод професійно-педагогічної самоосвіти, його способи та прийоми;
- проведення конкурсу індивідуальних та колективних творчих проектів на вирішення актуальних педагогічних проблем (зокрема колективний творчий проект «Школа майбутнього – сфера самоактуалізації учнів і вихователів»);
- виконання вправ і завдань на цілепокладання та складання плану і програми самовдосконалення (на основі ознайомлення зі зразками планів і програм самовдосконалення видатних людей) на самоконтроль і самокорекцію дій по самовдосконаленню для розвитку відповідних аутопедагогічних умінь;

- складання плану та програми професійного самовдосконалення педагога.

Показником завершеності запропонованих рекомендацій має виступити сформованість у майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх фахівців готовності до професійного самовдосконалення, зокрема системи педагогічних знань і умінь та розвиненість інтелектуальної здатності до осмислення основних ознак і особливостей педагогічної дійсності, власної особистості та професійної діяльності з позиції пріоритетів та ідеалів гуманістичної педагогіки.

Діяльнісний напрямок розвитку у майбутніх фахівців готовності до професійного самовдосконалення спрямовується на розвиток поведінкової сфери особистості, його завданнями є формування педагогічної вправності та розвиток педагогічної креативності майбутніх фахівців, зокрема розвиток пізнавальних, творчих і самотворчих, а також самоорганізаційних умінь майбутніх фахівців, збагачення їх досвіду творчої освітньої, педагогічної та самовдосконалюючої діяльності. Основу складає досвід виконання способів самовдосконалення, закріплений у формі педагогічних умінь, та досвід творчої діяльності в сфері професійного самовдосконалення майбутніх фахівців, проявлений у власній пізнавально-творчій активності майбутніх фахівців дошкільної освіти у напрямку власного професійного зростання.

Тоді як набуття, осмислення та збагачення досвіду самої діяльності має вирішальне значення для розвитку готовності (яка, на думку більшості дослідників, може сформуватися лише в процесі самої діяльності за умови позитивного ставлення до неї та бажання активно нею оволодіти), ми вважали за необхідне використати з цією метою період проходження студентами педагогічної практики, що має стати основною організаційною формою на даному етапі формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення.

Мета педагогічної практики – практичне вдосконалення готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення.

Мета педагогічної практики:

2. Удосконалення технології роботи майбутнього педагога з різними джерелами інформації щодо професійного самовдосконалення.

2. Освоєння передового педагогічного досвіду в системі професійного самовдосконалення учителя-вихователя.

3. Визначення майбутніми педагогами власної готовності до професійного самовдосконалення.

Педагогічна практика майбутніх фахівців дошкільної освіти, навіть за умови використання традиційної методики керівництва нею, суттєво впливає на розвиток готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення, проте відсутність керівництва суб'єктивним професійним становленням майбутніх фахівців в ході практики унеможливорює цілеспрямований розвиток їх готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення. Розширення змісту педагогічної практики майбутніх фахівців дошкільної освіти аспектами їх підготовки до професійного зростання з метою досягнення вершин педагогічної майстерності обумовлює необхідність доповнення її практикою професійного самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти-практикантів, обумовленого реаліями педагогічної дійсності та реалізованого в контексті безпосередньої професійної діяльності.

Відповідно до визначених цілей керівництва педагогічною практикою майбутніх фахівців дошкільної освіти, перевага повинна надаватися консультативній допомозі у їх самовдосконаленні й заохоченню майбутніх фахівців дошкільної освіти-практикантів до педагогічної діяльності шляхом використання системи творчих завдань і вправ для самоаналізу, планування, перевірки, побудови тактик і стратегій власного професійного зростання та відображення їх у планах професійного самовдосконалення, а також тренінгових занять для завершення педагогічної практики для розуміння набутого педагогічного досвіду.

Реалізації зазначених цілей і особливостей педагогічного впливу на даному етапі формування готовності до професійного самовдосконалення найбільше сприятимуть індивідуальні форми освітньої взаємодії (такі як консультації та

ін.), в яких педагог має змогу забезпечити індивідуально орієнтовану допомогу студентам в їх діяльності із самовдосконалення, особистісну підтримку і створення умов для професійного зростання з опорою на позитивні професійно значущі риси і якості особистості, з урахуванням виявлених проблем і недоліків у професійній діяльності.

Результатом представленого комплексу цілеспрямованих педагогічних впливів на майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх вихователів виступає сформована у них готовність до професійного самовдосконалення. Позитивна динаміка розвитку зазначеної готовності свідчатиме про рівень ефективності запропонованих формувальних впливів.



## ВИСНОВКИ

Визначення особливостей формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення у закладі вищої освіти дало змогу зробити такі висновки.

1. Узагальнено проблему готовності особистості до самовдосконалення у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Самовдосконалення особистості як суб'єкта власного розвитку визначено як поєднання внутрішньої і зовнішньої активності, спрямоване на удосконалення власного фізичного і духовного потенціалу. Сучасний стан розвитку наук про людину відзначається зростанням інтересу до проблеми самовдосконалення особистості як основного шляху її індивідуального та соціального розвитку. Аналіз дидактико-психологічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема готовності до різних видів діяльності, визначення шляхів її формування стала предметом вивчення багатьох дослідників сучасної психологічної та педагогічної науки. Аналіз робіт іноземних та вітчизняних науковців дає підґрунтя стверджувати, що поняття «саморозвиток» вивчається на основі різних підходів до його ключових ознак – вчені концентрують увагу на творчих, особистісних, творчо-професійних, професійних аспектах саморозвитку людини. Автори досліджень, присвячених вивченню готовності до професійного самовдосконалення, єдині в думці, що окреслене поняття відповідає всім ознакам готовності як синтезу властивостей особистості, що формує особливий стан до професійної діяльності та володіє всіма ознаками самого процесу самовдосконалення особистості.

2. Розкрито сутність професійного самовдосконалення майбутнього педагога. Професійне самовдосконалення майбутнього педагога визначено як процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного руху до вершин особистісного і професійного розвитку, що здобувається завдяки самоосвіті, самовихованню, самоактуалізації й самоменеджменту та забезпечує творчу самореалізацію в професії. Професійне самовдосконалення майбутнього педагога розглядається в єдності його ознак (аутоспрямованість, самостійність,

самодетермінованість, позитивна модальність, інтегративність, творчий характер) та складових (самоосвіти, самовиховання й самоактуалізації), що працюють завдяки методам пізнання і самопізнання, творення і самотворення і діють у єдності на усіх етапах роботи над собою (діагностування, цілепокладання, планування, виконання, контроль і корекція).

3. Виявлено зміст та структуру готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення. Виявлено, що сучасний розвиток вищої педагогічної освіти на засадах підвищення ролі особистісного потенціалу вихователя висвітлює проблему підготовки майбутнього фахівця до професійного самовдосконалення, яка відображається нині на рівні цілей, змісту, технологій вищої освіти. Показано, що готовність до професійного самовдосконалення є сукупністю взаємопов'язаних особистісних чинників неперервного професійного зростання, які забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації і самоменеджменту у професійній діяльності педагога. Основними компонентами готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, які забезпечують вмотивованість і цілеспрямованість, осмисленість і цілісність, ефективність і результативність дій педагога із самовдосконалення.

4. Визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення. Важливими педагогічними умовами успішного формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення визначено особистісну орієнтованість освітньої взаємодії та ціннісно-смыслову спрямованість майбутніх фахівців дошкільної освіти на професійну педагогічну діяльність, набуття досвіду їх професійно-педагогічної самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації й самоменеджменту, гармонізацію зовнішніх впливів з внутрішньою активністю майбутніх фахівців дошкільної освіти, забезпечення специфічності та поетапності формуючих впливів на розвиток компонентів готовності майбутніх фахівців до самовдосконалення.

5. Досліджено стан готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення. Проведений нами констатувальний експеримент засвідчив загальний недостатній стан готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти спеціальності «Початкова освіта» до професійного самовдосконалення, яка знаходиться переважно на середньому рівні. Це унеможлиблює ефективну реалізацію майбутніми педагогами функцій самовдосконалення у педагогічній професії та обумовлює необхідність цілеспрямованого формування зазначеної готовності у майбутніх фахівців дошкільної освіти закладів вищої освіти.

6. Обґрунтовано методичні рекомендації студентам щодо підвищення рівня готовності до самовдосконалення у процесі освітньо-професійної підготовки в закладі вищої освіти. Показано, що напрямки підвищення рівня готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до самовдосконалення мають спрямовуватися на формування окремих її компонентів (мотиваційний – на посилення мотивації професійного самовдосконалення й актуалізація гуманістичної педагогічної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти); когнітивний – на збагачення знань майбутніх фахівців дошкільної освіти про психологічні закономірності і механізми особистісного та професійного зростання педагога; діяльнісний – на активну участь у різних формах підготовки до професійного самовдосконалення).

Для вирішення окреслених завдань розроблено освітній курс «Професійне самовдосконалення майбутнього вихователя», метою якого є створення належних умов для формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення. Результатом вивчення спецкурсу має бути засвоєння студентами знань про сутність професійного самовдосконалення, розвиток а умінь проектувати модель особистості і діяльності педагога-професіонала, застосовувати методи і прийоми педагогічного самовиховання, самоосвіти, складати програму професійного самовдосконалення, будувати стратегію професійного розвитку, реалізовувати шляхи професійного зростання, постійно вдосконалювати свої професійно значущі якості, вивчати передовий педагогічний досвід, збагачувати власну творчу лабораторію, аналізувати хід та

коригувати тактику професійного самовдосконалення. Результатом комплексу цілеспрямованих педагогічних впливів на майбутніх вихователів має стати сформована готовність до професійного самовдосконалення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення. Вивчення потребують питання, пов'язані з визначенням особливостей готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти інших спеціальностей до професійного самовдосконалення в процесі її формування, та в подальшому узагальнення здобутих результатів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2012. 496 с.
2. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога. Психолог. 2002. №16 (квітень). С. 13-15.
3. Баженова Л.В. Мотивация профессионального самосовершенствования учителя. Практична психологія та соціальна робота. 2012. №1. С. 36-38.
4. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: Ліста-М, 2003. 128 с.
5. Баран Д.І. Учитель самовдосконалюється завжди. Початкова школа. 2016. №4. С. 40-43.
6. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. К. : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. 344 с.
7. Борденюк О.В. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1998. 24 с.
8. Вайніленко Т.В. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: методичні рекомендації. К. : НПУ, 2015. 52 с.
9. Вайніленко Т.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: методичні рекомендації. К.: НПУ, 2015. 40 с.
10. Винославська О.В. Самоменеджмент викладача технічного університету як складова психологічної культури. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства. К. : НПУ, 2010. Ч.1. С. 161-164.
11. Вівчарик Т.П. Поняття самоактуалізації в американській гуманістичній психології. Психологія. 2011. №2(9). С. 31-39.

12. Волошенко О.В. Формування готовності майбутнього вихователя до педагогічної творчості в умовах коледжу : монографія. К. : ІЗМН, 2011. 180 с.
13. Виготский Л.С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
14. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Основы само-совершенствования: тренинг самосознания. Екатеринбург : Деловая книга, 2008. 144 с.
15. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вихователя: теоретичний та методичний аспекти : монографія. К. : Освіта, 2011. 416 с.
16. Гроф С. Путешествия в поисках себя : измерение сознания. Новые перспективы в психотерапии и исследование внутреннего мира / пер. с англ. М. : Изд-во трансперсонального института, 2004. 342 с.
17. Гузій Н.В. Ціле-змістовні аспекти підготовки майбутнього вихователя з позицій категорії професіоналізму. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / ред. кол. Гузій Н.В. К. : НПУ, 2011. Вип. 5. С. 182-190.
18. Дзюба Т. Самоменеджмент: уміння вихователя керувати часом. Шлях освіти. 2013. №2. С. 33-37.
19. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : автореф. дис... канд. пед. наук. Хмельницький, 2003. 22 с.
20. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: дис... канд. психол. наук. К., 2012. 196 с.
21. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: монография. М.: Владос, 2003. 443 с.
22. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях : психологический аспект. Минск : Універсітэцкае, 1985. 206 с.

23. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособ. М. : Просвещение, 1989. 189 с.
24. Закон України «Про вищу освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
25. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. Вопросы психологии. 2010. №3. С. 57-66.
26. Калініченко А.І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді : навч. посіб. Вінниця : Нова книга, 2011. 180 с.
27. Калошин В.Ф. Самоактуалізація викладача. Практична психологія та соціальна робота. 2015. №1. С. 7-9.
28. Калугин Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию: учеб. пособ. К. : КНУ, 2000. 120 с.
29. Кальницька К. Мотивація професійного розвитку педагога. Освіта і управління. 2007. Т.1. №4. С. 130-140.
30. Кандыба В.М. Мировой опыт духовного саморазвития. Энциклопедия духовной самореализации. М. : Лань, 2003. 447 с.
31. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб. : Алетейя, 2010. 463 с.
32. Кирила А.Р. Системный подход к организации самообразования и самосовершенствования педагога. Дидактика математики. Донецк, 2003. Вип. 19. С. 42-53.
33. Коваленко Ю.В. Суфійська модель моральнісного самовдосконалення (історико-етичний аспект): посібник. К. : А.С.К., 2012. 177 с.
34. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. К. : Вища школа, 1997. 52 с.
35. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. URL : [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/)

36. Концепція «Нова українська школа». URL : <http://nus.org.ua>
37. Кравець Д. Ф., Мачинська Н. І. Мотиваційний компонент самовиховання майбутніх фахівців дошкільної освіти: теоретичний аспект / Д. Ф. Кравець, Н. І. Мачинська // Професіоналізм педагога в умовах сучасного освітнього простору: Тези доп. Міжвузівської (заочної) наук. – практ. конф. (28 лютого 2020 р., м. Львів). – Львів, 2020. – С. 109-112.
38. Кравець Д. Ф. Теоретичні аспекти готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до саморозвитку та самовдосконалення / Д. Ф. Кравець // Сучасні тенденції та актуальні проблеми педагогічної освіти: Тези доп. Студентської наук. – практ. конф. кафедри поч. та дошк. освіти. – Львів, 2020. – С. 54-56.
39. Кряжев П.В. Самоосвіта та її роль у професійному становленні майбутнього вихователя. Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. №3. С. 64-67.
40. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. 162 с.
41. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. М. : Владос, 1999. 158 с.
42. Кучерявий О.Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вихователів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. К., 2002. 35 с.
43. Лазарев М.О. Творча самореалізація вихователя і педагогічний експеримент. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / ред. кол. Гузій Н.В. К.: НПУ, 1999. Вип.2. С. 40-43.
44. Левитан К., Мнацаканян Л. Самовоспитание учителя. Народное образование. 2006. №12. С. 82-84.
45. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. Одеса : ОКФА, 2005. 78 с.
46. Лобейко Ю.А. Дидактические основы творческого развития и саморазвития педагога. М. : А.С.К., 2009. 147 с.



47. Лосєва Н.М. Саморозвиток викладача вищої закладу дошкільної освіти: навч. посіб. Донецьк: ДонНУ, 2013. 336 с.
48. Лукашевич М.П. Самоменеджмент в освіті: можливості і перспективи. Педагогіка і психологія. 2012. №3. С. 67-69.
49. Малихін О.В. Формування потреби в самоосвіті як засіб розвитку творчої особистості вихователя. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / ред. кол. Гузій Н.В.К. : НПУ, 2009. Вип. 3. С. 48-55.
50. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М. : Смысл, 2009. 425 с.
51. Меренков А.В. Педагогика саморазвития личности. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2011. 333 с.
52. Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
53. Носков В.И. Студент гуманитарного вуза: проблема личностной самоактуализации. Практична психологія та соціальна робота. 2013. №2. С. 42-44.
54. Оржеховська В.М., Хілько Т.В., Кириленко С.В. Посібник з самовиховання. К., 1996. 192 с.
55. Орлов В.Ф. Методичні та психолого-педагогічні умови самопізнання і професійного самовдосконалення майбутнього вихователя. Проблеми освіти: науково-методичний збірник. К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2013. Вип. 31. С. 164-171.
56. Основи професійно-педагогічного самовдосконалення вихователя : програма спецкурсу / уклад. Т.В. Вайніленко. К. : НПУ, 2004. 112 с.
57. Педагогіка : учеб. пособ. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М. : Школа-Пресс, 2008. 512 с.
58. Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности. Р-н-Д. : Феникс, 1996. 512 с.

59. Постолюк М. Організація професійного самовиховання майбутніх педагогів. Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. пр. Вип. 122. Педагогіка та психологія. Чернівці : Рута, 2011. С. 120-123.
60. Прокопова О.С. Система професійного самовдосконалення вихователя хімії середньої закладу дошкільної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук. К., 2003. 20 с.
61. Протасова Н. Уміння та навички самоосвітньої діяльності вихователя. Обрії. 2008. №2. С. 23-25.
62. Психология личности : тесты, опросники, методики / сост. Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. М. : Геликон, 2007. 236 с.
63. Резнік М.А., Козинець В.П. Культура творчого саморозвитку особистості: навч. посіб. Дніпропетровськ : Системні технології, 2012. 104 с.
64. Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх вихователів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2009. 21 с.
65. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Универс, 2004. 480 с.
66. Розова Т.Н. Технология воспитания самореализующейся личности: организация и управление. Ставрополь : СГУ, 2011. 192 с.
67. Романовский А.Г., Пономарев А.С., Михайличенко В.Е. Саморазвитие личности и механизмы ее самоактуализации: учеб.-метод. пособ. Х. : НТУ ХПИ, 2012. 175 с.
68. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности : к философским основам современной педагогики. Вопросы психологии. 1986. №6. С. 101-109.
69. Рувинский Л.И. Психология самовоспитания. М. : Просвещение, 1982. 143 с.
70. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вихователя музики до професійної самореалізації: автореф. дис... канд. пед. наук. К., 2002. 20 с.

71. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников : научно-практический журнал для школьного технолога (завуча). М.: Народное образование, 1999. 135 с.
72. Семенов И.Н. Акмеология – новое направление в гуманитарных науках. Гуманітарні науки. Ялта, 2001. №2. С. 60-65.
73. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К. : Вища школа, 2014. 335 с.
74. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх вихователів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2011. 23 с.
75. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вихователя : навч. посіб. К. : ІСДОУ, 1994. 112 с.
76. Скворцова К.Г. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию : монография. М. : Владос, 2006. 142 с.
77. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної творчості: монографія. К. : Вища школа, 2002. 132 с.
78. Слободян О.П. Творчий саморозвиток особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : методичний посібник. Луганськ, 2013. 120 с.
79. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 в умовах глобалізаційних викликів. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2632-VI#Text>.
80. Сухоленова О.Г. Етапи саморозвитку особистості. Психологія: зб. наук. праць. 2010. № 2(9). С. 98-104.
81. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти тт. Т.4. К.: Рад. школа, 1977. 638 с.
82. Тертична В.Ф. Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект: монографія. Х. : Ранок, 2009. 226 с.

83. Тихонова Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вихователя інформатики: автореф. дис... канд. пед. наук. К., 2011. 20 с.
84. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. М. : Творчество, 2004. 128 с.
85. Харченко П.В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. К., НПУ, 2001. Вип.6. С. 75-84.
86. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої закладу дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки: посібник. О. : Апостроф, 2014. 157 с.
87. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М Психология саморазвития. М. : Интерпракс, 2015. 288 с.
88. Чепіга Я. Самовиховання вихователя. Все для вихователя. 2003. №13-14. С. 1-9.
89. Чобітько М.Г. Самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти – майбутніх вихователів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки. Педагогіка і психологія. 2014. №1. С. 57-69.
90. Шевченко В. Саморозвиток як чинник становлення творчої особистості. Директор закладу дошкільної освіти, ліцею, гімназії. 2017. №2/3. С. 142-154.
91. Юнг К.Г. Нариси щодо символіки самостійності. Львів : Астролябія, 2016. 432 с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Тест–опитувальник мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехраб'ян, 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 опитувальника (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.

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 псувають моє життя набагато більше, ніж успіхи приносять радість.



16. У нових ситуаціях я хвилююсь 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 домінуютьну мотиваційну тенденцію майбутніх вихователів. За отриманими балами експериментальна вибірка поділяється на дві групи: 1) верхні 27% – мотив прагнення успіху; 2) нижні 27% – мотив запобігання невдач.

**Анкета для виявлення рівня знань майбутніх вихователів  
з проблеми самовдосконалення**

Шановні студенти! Будь ласка, дайте відповіді на поставлені запитання.

1. У чому полягає сутність педагогічної інтерпретації проблеми самовдосконалення?
2. Поясніть проблему самовдосконалення з позицій психологічної науки.
3. Проаналізуйте педагогічні концепції самовдосконалення.
4. Дайте відповідь на запитання: у чому полягає зміст понять «удосконалення», «самовдосконалення», «професійне самовдосконалення вихователя»?
5. Які підходи до розумінні готовності використовують науковці?
6. У чому полягає проблема готовності майбутнього вихователя до самовдосконалення?
7. Як Ви розумієте поняття «самопізнання»?
8. Які форми самопізнання Ви знаєте?
9. Яке значення має самопізнання в процесі формування в майбутніх вихователів готовності до самовдосконалення?
10. Поясніть, чому самопізнання є базою і стимулом для самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, чинником самореалізації вихователя?
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 вихователя?
15. Чому самовдосконалення є основою професійного зростання вихователя?
16. Обґрунтуйте взаємозв'язок самоосвіти, саморозвитку, самовиховання.

Дякуємо за щирі відповіді!

## Додаток В

## Методика оцінки здатності до самовдосконалення

(за М. Фетіскіним)

**Інструкція:** заповніть, будь ласка, бланк. При відповіді на питання необхідно вибрати тільки один варіант відповіді.

№	Питання	Варіанти відповідей		
		ні	частково	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 досягненні 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	

**Додаток Г**

*Таблиця 2.1*

## «Професійне самовдосконалення майбутнього вихователя»

№	Назви тем	Лекції	Семінари	Лабораторно-практичні заняття	Самостійна робота
1.	Самовдосконалення особистості як філософський та психолого-педагогічний феномен	2		2	4
2.	Сутність особистісно-професійного самовдосконалення педагога	2	2	2	8
3.	Самовиховання як засіб розвитку професійної культури педагога		2	4	8
4.	Самоосвіта як шлях підвищення професійної компетентності педагога		2	4	8
5.	Самоактуалізація як спосіб виявлення творчого потенціалу педагога в професії		2	4	8
6.	Самоменеджмент як механізм особистісно-професійного самовдосконалення педагога		2	2	8
7.	Готовність майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення	2		2	10
	<b>Разом:</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>54</b>

Методичні вказівки до вивчення курсу.

Тема: «Самовдосконалення особистості як філософський та психолого-педагогічний феномен».

Питання для огляду на лекції:

- філософське осмислення сутності самовдосконалення;
- психологічне розуміння провідних механізмів і закономірностей процесу самовдосконалення;
- педагогічний вплив на розвиток самовдосконалення учнів і вихователів.

Практично-семінарське заняття.

**Тема:** «Світоглядні передумови особистісно-професійного самовдосконалення педагога».

Форма проведення – тренінг.

Мета: формування цілепокладання і життєвого самовизначення майбутніх фахівців, виявлення індивідуальних світоглядних позицій щодо проблеми самовдосконалення та їх коригування завдяки обміну думками, організація

спільного пошуку істини щодо проблеми самовдосконалення в дискусіях на теми: «Життєве цілепокладання: «За!» і «Проти!», «Чи здатна людина до самозміни?» та ін, евристичних бесідах на теми «Акме як вершина особистісного і професійного розвитку педагога», «Суб'єктна сутність особистості, провідні ознаки її сформованості», «Світоглядні основи мого самовдосконалення» та ін.; написання твору-роздуму «Я – особистість?»; мета – актуалізації суб'єктного досвіду власного особистісного зростання; проведення практикуму самодіагностики «Цільові установки мого життя» для усвідомлення студентами власної стратегії професійного зростання.

Тема: «Сутність особистісно-професійного самовдосконалення педагога».

Питання для огляду на лекції:

- філософське осмислення сутності самовдосконалення;
- ідеї самовдосконалення у творчій спадщині видатних педагогів минулого та в сучасній науковій думці;
- зміст поняття «професійно-педагогічне самовдосконалення»;
- сутнісні ознаки й складові, провідні методи й етапи професійно-педагогічне самовдосконалення;
- особистість учителя як об'єкт та суб'єкт професійного самовдосконалення.

Практично-семінарське заняття.

**Тема:** «Самовдосконалення в системі різноманітних форм само-активності педагога».

Форма проведення – термінологічний диспут.

Мета: формування уявлень про самовдосконалення в системі різноманітних форм самоактивності педагога, формулювання власних визначень провідних понять «само-» та зображення їх співвідношення, використовуючи круги Ейлера; організація науково-дослідної роботи в групах з дослідження лексичного значення, етимологічних коренів та морфологічного складу терміну «самовдосконалення» в українській та іноземній мові на основі використання наявних словників та власного досвіду осмислення цього феномена; виконання

завдань на моделювання (складання моделі само-вдосконалення педагога) та виявлення взаємозв'язків між провідними формами самовдосконалення педагога (на основі запропонованої схеми) та ін.

Лабораторне заняття.

**Тема:** «Аксіологічні орієнтири самовдосконалення учителя-вихователя».

Форма проведення – практикум професійного самовизначення.

Мета: організація роботи в підгрупах з визначення власних педагогічних цінностей та ознайомлення з гуманістичними педагогічними цінностями, підготовку виступів майбутніх фахівців дошкільної освіти з інформацією про видатних педагогів минулого і сьогодення, розрізнення в ході евристичної бесіди гуманних і антигуманних цінностей; написання міні-твору «Мій улюблений учитель» допомагає актуалізувати у свідомості майбутніх фахівців дошкільної освіти образ педагога-гуманіста, що виступає вагомим орієнтиром їх професійного зростання, спонукає до самоаналізу й конструктивної самозміни.

Практично-семінарське заняття.

Тема: «Самовиховання як засіб розвитку професійної культури педагога».

Мета: формування уявлень про сутність професійно-педагогічного самовиховання, його провідних завдань і механізмів; дослідження закономірностей реалізації таких технологій самовиховання учителя, як формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та створення професійно-педагогічного іміджу; виявлення особливостей професійної Я-концепції як стимулюючого, регулюючого та результуючого засобу самовиховання педагога..

Лабораторне заняття.

**Тема:** «Самопізнання майбутнього педагога (тренінг само- і взаємопізнання)».

Форма проведення – практикум професійного самовизначення.

Мета: використання завдань на само- і взаємопізнання, на саморегуляцію й самокорекцію; проведення дагностичних вправ з оволодіння прийомами самопізнання (самодіагностики, самоспостереження, самоаналізу, само-



випробування, самооцінки, самопрогнозування), самотворення педагога (самотренування, вправління, наслідування прикладу, концентрації, релаксації, візуалізації, аутотренінгу, психогімнастики, самопереконання, самонавіювання, самозобов'язання, самоінструкції, самосхвалення, само-заохочення, самоосуду, саморегуляції, самоконтролю, самозвіту, самокорекції та ін.); на основі аналізу набутого досвіду їх використання зробити висновки щодо особливостей та умов ефективності їх реалізації.

Практично-семінарське заняття.

Тема: «Самоосвіта як шлях підвищення професійної компетентності педагога».

Форма проведення – семінар-бесіда.

Мета: обговорення таких питань, як сутність професійно-педагогічної самоосвіти, її роль в системі безперервної освіти учителя-вихователя; основні напрямки самоосвіти педагога; принципи організації самоосвіти учителя; індивідуальні та колективні форми професійно-педагогічної самоосвіти; пізнання як провідний метод професійно-педагогічної самоосвіти, його способи та прийоми.

Лабораторне заняття.

**Тема:** «Основні методи і прийоми професійного самовиховання педагога (тренінг психічної саморегуляції й самокорекції)».

Форма проведення – практикум професійного самовизначення.

Мета: організація роботи в підгрупах для виконання практичних завдань на оволодіння ефективними технологіями роботи з різними джерелами інформації (зокрема на вибір книг, пошук необхідної літератури, корекцію списку літератури, складання власної картотеки використаних першоджерел, аналіз і систематизацію прочитаного, складання узагальнюючих таблиць і схем та ін.) та освоєння передового педагогічного досвіду; обговорювались проблеми виявлення й узагальнення педагогічного досвіду, а також впровадження педагогічного досвіду інших вихователів-вихователів у практику власної професійної діяльності; презентація студентами зразків передового

педагогічного досвіду та досвіду професійної самоосвіти, визначення умов її ефективності та можливості поєднання індивідуальної і колективної роботи.

Практично-семінарське заняття.

Тема: «Самоактуалізація як спосіб виявлення творчого потенціалу педагога в професії».

Форма проведення – семінар-обговорення.

Мета: обговорення зі студентами таких питань, як сутність та специфіка самоактуалізації, її взаємозв'язок з творчою самореалізацією педагога в професії; особистість, що самоактуалізується, її характерні риси й особливості життєдіяльності; творення як провідний метод само-актуалізації педагога-дослідника; творча лабораторія педагога як «скриня» творчих педагогічних знахідок: технологія її створення; може проводитися евристична бесіда на тему «Умови й способи актуалізації професійного потенціалу учителя-вихователя», виявлялись передумови, механізми й результати творчого самовираження педагога в професії.

Лабораторне заняття.

**Тема:** «Технології роботи з різними джерелами інформації (самоосвітній практикум)».

Форма проведення – практикум професійного самовизначення.

Мета: проведення конкурсу індивідуальних та колективних творчих проєктів на вирішення актуальних педагогічних проблем (зокрема колективний творчий проєкт «Школа майбутнього – сфера самоактуалізації учнів і вихователів»), організація навчальної майстерні з розробки проєкту власної творчої лабораторії на снові досвіду ознайомлення з творчими лабораторіями видатних педагогів, проведення тренінгових вправ на набуття й осмислення студентами власного педагогічного досвіду, набутого в умовах освітньої взаємодії в студентській аудиторії; проведення ділової гри «Педагог-маніпулятор і педагог самоактуалізатор», спрямованої на розрізнення маніпуляцій та взаємоактуалізуючих дій у педагогічній взаємодії.

Лабораторне заняття.

**Тема:** «Творчість педагога в професії (конкурс індивідуальних та колективних творчих проєктів)».

Форма проведення конкурс індивідуальних та колективних творчих проєктів.

Лабораторне заняття.

**Тема:** «Освоєння передового педагогічного досвіду в системі професійного самовдосконалення учителя-вихователя (презентація зразків передового педагогічного досвіду)».

Форма проведення – практикум професійного самовизначення.

Мета: виконання вправ і завдань на цілепокладання та складання плану і програми самовдосконалення (на основі ознайомлення зі зразками планів і програм самовдосконалення видатних людей) на самоконтроль і самокорекцію дій по самовдосконаленню для розвитку відповідних аутопедагогічних умінь.

Мета: провести конкурс індивідуальних та колективних творчих проєктів з метою визначення особливостей творчості педагога в професії.

Практично-семінарське заняття.

Тема: «Самоменеджмент як механізм особистісно-професійного самовдосконалення педагога».

Форма проведення – семінар-практикум.

Мета: обговорення зі студентами таких питань, як сутність педагогічного самоменеджменту, співвідношення з професійним самовдосконаленням учителя; основні функції самоменеджменту, їх реалізація для досягнення цілей професійного самовдосконалення; план та програма професійного самовдосконалення: їх види, правила та технології побудови; проведення евристичних бесід та дискусій на теми: «Самоменеджмент педагога: його зміст, значення, провідні функції, методи та прийоми», «Професійно-педагогічне самовдосконалення як складний динамічний процес», «Культура самоорганізації педагога», «Контроль за часом: «За!» і «Проти!»..

Лабораторне заняття.

**Тема:** «Самоменеджмент педагога в організації його професійного самовдосконалення (практикум самоорганізації)».

Форма проведення – практикум професійного самовизначення.

Мета: складання плану та програми професійного самовдосконалення педагога.

Тема: «Готовність майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення».

Питання для огляду на лекції:

- провідні теоретичні положення готовності майбутнього вихователя до професійного самовдосконалення;

- компоненти готовності майбутнього вихователя до професійного самовдосконалення, її критерії і показники;

- механізми і закономірності розвитку готовності майбутнього вихователя до професійного самовдосконалення;

- педагогічний вплив на розвиток готовності майбутнього вихователя до професійного самовдосконалення.

Практично-семінарське заняття.

Тема: «Готовність майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення».

Форма проведення – семінар-бесіда.

Мета: обговорити провідні теоретичні положення готовності до професійного самовдосконалення, виявити й охарактеризувати головні компоненти готовності, її критерії і показники.

Лабораторне заняття.

**Тема:** «Діагностика готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення (практикум самодослідження)».

Форма проведення – практикум самодослідження.

Мета: з метою врахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців дошкільної освіти, активізації їх суб'єктної позиції в процесі навчання та виявлення динаміки їх готовності до професійного самовдосконалення,

дослідити власний стан готовності до самовдосконалення на початку й наприкінці вивчення курсу шляхом використання розробленого діагностичного інструментарію та занесення результатів самоаналізу й самодіагностики в узагальнюючу анкету, а також заповнення опитувальника на виявлення педагогічних знань та виконання контрольних діагностичних завдань.