

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Кваліфікаційна робота**

магістра

на тему **Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх  
вихователів закладів дошкільної освіти**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з  
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
освітньої програми Педагогіка вищої школи  
О. В. Макаренко

Керівник професор кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності,  
д.пед.н., професор Локарева Г. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності,  
к.пед.н., доцент Козич І. В.

Запоріжжя

2021

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 р.

**З А В Д А Н Н Я**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНЦІ**

Макаренко Олені Володимирівні

1. Тема роботи Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

керівник роботи Локарьова Галина Василівна, д.пед.н.

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1136-с

2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи аналіз наукової літератури, матеріали виробничої практики

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розкрити педагогічну сутність поняття «професійний саморозвиток особистості»; розкрити особливості професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти; визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; розробити та апробувати програму професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

3 рисунка, 12 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Локарева Г.В., професор		
Розділ 1	Локарева Г.В., професор		
Розділ 2	Локарева Г.В., професор		
Висновки	Локарева Г.В., професор		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад 2020 р.	Виконано
2	Робота з науковими джерелами	лютий 2021 р.	Виконано
3	Складання змісту роботи	березень 2021 р.	Виконано
4	Написання вступу	квітень 2021 р.	Виконано
5	Робота над першим розділом	травень 2021 р.	Виконано
6	Робота над другим розділом	вересень 2021 р.	Виконано
7	Оформлення списку джерел	жовтень 2021 р.	Виконано
8	Передзахист, нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
9	Захист	грудень 2021 р.	

Студент \_\_\_\_\_ О. В. Макаренко

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Г. В. Локарева

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ І. В. Козич

## РЕФЕРАТ

**Кваліфікаційна робота:** 107 сторінок, 3 рисунка, 12 таблиць, 86 джерел, 1 додаток.

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз наукової літератури, анкетування, тестування, спостереження, опитування, констатувальний, формувальний і контрольний експеримент.

**Наукова новизна дослідження:** розроблена програма професійного саморозвитку студентів, що структурно відображає взаємозв'язок теорії, методики і практики відповідно цілям, принципам, змісту, педагогічним умовам, що реалізуються в ЗВО, і що забезпечує кінцевий результат – особистість студента з високим рівнем професійного саморозвитку; обґрунтовані педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вихователя ЗДО; інтеграція освітніх технологій професійного саморозвитку особистості студента.

**Практичне значення дослідження** полягає у розробці програми професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Ключові слова:** РОЗВИТОК, САМОРОЗВИТОК, ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ, ВИХОВАТЕЛЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ТЕХНОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ.

## SUMMARY

### **Makarenko O. V. Pedagogical Conditions of Professional SelfDevelopment of Potential Preschool Teachers.**

The work is presented on 107 pages of printed text, contains 12 tables, 3 figures. The list of references includes 86 sources.

The purpose of the study: to scientifically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions of professional self-development of future educators of preschool education.

Object of research: professional training of future educators of preschool institutions.

Subject of research: pedagogical conditions of professional self-development of future educators of preschool education institutions.

The pedagogical essence of the concept of "professional self-development of personality" is revealed in the work; features of professional self-development of future educators of preschool education institution are revealed; determined, substantiated and experimentally tested the effectiveness of pedagogical conditions for professional self-development of future educators of preschool education; the program of professional self-development of future educators of preschool institutions has been developed and tested.

The practical significance of the study is to develop a program of professional self-development of future educators of preschool education.

**Key words:** development, self development, professional self-development of personality, educator of preschool education, pedagogical conditions, technology, pedagogical technology.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	12
1.1. Професійний саморозвиток особистості як психолого-педагогічна категорія.....	12
1.2. Взаємозв'язок процесів розвитку і саморозвитку особистості.....	24
1.3. Особливості професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.....	37
1.4. Обґрунтування педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	44
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....	58
2.1. Діагностика стану професійного саморозвитку студентів.....	58
2.2. Програма професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.....	75
2.3. Результати реалізації педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	79
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89
ДОДАТОК.....	96

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Розвиток світового співтовариства в останні десятиліття все більш явно ставить у центр системи освіти пріоритет людської особистості. Логіка цього розвитку загострила потребу в тонкому дотику до особистості, виникла необхідність повернутися до неї обличчям, допомогти в становленні її суб'єктності, що визначає життєвий шлях людини, і пробудженні бажання і інтересу до самовизначення, самореалізації, саморефлексії, до оволодіння культурою спілкування, поведінки, що і буде забезпечувати в кінцевому підсумку гармонійний розвиток особистості.

У цих умовах ключовою фігурою стає вихователь як носій загальнолюдських цінностей, як творець творчої особистості. Складність і неоднозначність змін, що відбуваються в нашому суспільстві, ставлять вихователя перед необхідністю ціннісного самовизначення, вимагають від нього реалізації демократичних і гуманістичних принципів у педагогічній діяльності, що обумовлює серйозні зміни в системі підготовки вихователя закладу дошкільної освіти. У зв'язку з цим одним з головних напрямків змін у системі підготовки студента є вирішення задачі максимального розкриття і розвитку індивідуально-своєрідного творчого потенціалу кожної особистості, її суб'єктних якостей.

Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти повинен постійно прагнути до вдосконалення педагогічної майстерності, поповнювати власний освітній арсенал, адже від його діяльності залежить якість освіти і виховання наймолодшого покоління, оскільки дошкільний вік дитини є найбільш сприятливим для розвитку її творчого потенціалу. Природно, що рівень розвитку сучасного вихователя безпосередньо залежить від його здатності до саморозвитку та самоосвіти.

Логіка розвитку наукових напрямів, їх концептуальне осмислення та узагальнення закономірно висувають проблему суб'єктного становлення в

число глобальних і актуальних завдань для гуманітарних наук у цілому, особливо для педагогічної науки.

Динамізм соціальних перетворень визначає важливість пошуку стратегічної лінії підготовки фахівця в педагогічних освітніх установах. Незважаючи на істотні інновації у сфері змісту і технологій навчання, сучасні педагогічні освітні установи не забезпечують той рівень особистісної та професійної готовності вихователя ЗДО до творчості, прийняття нестандартних рішень, співпраці з вихованцями, який би відповідав процесу оновлення цільових, змістових і процесуальних аспектів освіти, що стрімко розвивається. Гуманізація і гуманітаризація педагогічної освіти припускають орієнтацію вихователя на особистісну концепцію в розумінні цілей і соціального сенсу педагогічної діяльності, творчо – конструктивне ставлення до змісту і технологій освіти.

Реалізація ідей особистісного підходу в педагогічній освіті можлива за умови суттєвих змін у змісті та формах підготовки вчителя, забезпечення їх відкритості різним інноваціям, гнучкості, варіативності, динамічності, відповідності вимогам сьогодення і прогнозу на майбутнє. Існуючі цілі, зміст освіти в педагогічних закладах вищої освіти страждають «гіпертрофією вузько-предметного аспекту», що не дозволяє викладачам забезпечити цілісне уявлення студентів про сферу педагогічної та виховної діяльності, її істотних рисах. Інформаційна модель навчання, що переважає в підготовці вихователя ЗДО, призводить до відриву теорії від об'єктивного навчального процесу у свідомості педагогів.

На практиці психолого-педагогічна підготовка студента не ведеться на суб'єктному рівні. Навчання як і раніше направлене на формування професійно значущих якостей студента без урахування структури його індивідуальних особливостей. Отримуючи в процесі навчання в професійному освітньому закладі певну суму знань, умінь і навиків, студенти виявляються нездібними їх співвіднести з індивідуальними особливостями своєї особистості, не знаходять застосування своєму творчому потенціалу, не усвідомлюють свою позицію в



рамках вибраної педагогічної діяльності, не володіють засобами і способами розвитку своїх потенційних можливостей. Дана ситуація може бути вирішена, якщо процес професійно-педагогічної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти включатиме механізм його саморозвитку.

Проблема саморозвитку особистості перебуває у центрі уваги багатьох науковців. На теоретико-методологічному рівні проблема саморозвитку особистості висвітлена у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (А. Адлер, І. Бех, Л. Виготський, О. Газман, В. Зінченко, З. Карпенко, О. Киричук, Б. Кобзар, Г. Костюк, Л. Кулікова, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, М. Савчина та ін.). Теоретичні розробки феномену «саморозвиток особистості» висвітлені в працях (О. Киричук, О. Корніяка, І. Кузьменко); визначенню провідних засобів «саморозвитку особистості» та провідних шляхів саморозвитку фахівця як необхідної умови його ефективної діяльності присвячені праці (В. Гребенюк, П. Горностай, Є. Саянова, Т. Титаренко, Н. Чепелева, В. Щербакова).

Фундаментальні й експериментальні дослідження щодо стратегій професійного саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти висвітлювали своїх працях К. Абульханова-Славська, О. Васильєва, О. Вороніна, Е. Головаха, Е. Демченко, Г. Дмитренко, Л. Регуш, Т. Резнік, Ю. Резнік, М. Семиліт, В. Семиченко, С. Степанова та інші. Проте, не зважаючи на значну кількість наукових праць і належне розроблення вченими різних аспектів проблеми, які є близькими до аналізованої, недостатньо висвітлено розв'язання завдань саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти. Значна частина робіт найчастіше присвячується окремим питанням саморозвитку педагогічних працівників різних спеціальностей.

Актуальність, недостатня розробленість даної проблеми в педагогічній науці і практиці зумовили вибір теми магістерського дослідження: «Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти».

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати та експериментально

перевірити педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні **завдання**:

1. Розкрити педагогічну сутність поняття «професійний саморозвиток особистості».

2. Розкрити особливості професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

3. Визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

4. Розробити та апробувати програму професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Теоретико-методологічну базу дослідження складають філософські трактування розвитку і саморозвитку, теорія діяльності і методологія діяльнісного підходу (А. Белкін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Р. Щукіна), теорія суб'єктності і суб'єктного підходу (Л. Виготський, Е. Ісаєв, В. Зінченко, С. Рубінштейн), теорія проблемного навчання (А. Матюшкин, М. Махмутов), наукові положення змісту та специфіки професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Л. Артемова, А. Богущ, Г. Бєленька, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, І. Княжева, Н. Маковецька, В. Нестеренко, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська та ін.); концепція особистісно-орієнтованої освіти (О. Бондарєвська, В. Рибалка, В. Сериков, І. Якиманська та ін.).

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз наукової літератури, анкетування, тестування, спостереження, опитування, констатувальний, формувальний і контрольний експеримент.

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

- розроблена програма професійного саморозвитку студентів, що структурно відображає взаємозв'язок теорії, методики і практики відповідно цілям, принципам, змісту, педагогічним умовам, що реалізуються в ЗВО, і що забезпечує кінцевий результат – особистість студента з високим рівнем професійного саморозвитку;

- обґрунтовані педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вихователя закладу дошкільної освіти; інтеграція освітніх технологій професійного саморозвитку особистості студента.

**Практичне значення дослідження** полягає у розробці програми професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані в професійній підготовці студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### **1.1. Професійний саморозвиток особистості як психолого-педагогічна категорія**

Особистість є онтогенетичне придбання людини, результат складного процесу його соціального розвитку. В. Ягупов відзначав, що особистість є поняття соціальне, вона виражає все, що є в людині надприродного, історичного. Особистість не природжена, але виникає в результаті культурного і соціального розвитку [85, 156].

Таке розуміння особистості визначає головний принцип в розгляді і вирішенні проблем її становлення – принцип розвитку.

Розвиток вчені розглядають сьогодні як процес руху від простого до складного, від нижчого до вищого, рух по висхідній лінії від старого якісного стану до нового, процес оновлення, народження нового; і як процес зростання і дозрівання організму, який протікає в тісному взаємозв'язку з психічним розвитком, впливає на нього; і як процес духовної зміни у всіх значущих для особистості сферах: у діяльності, у віддзеркаленні навколишньої дійсності, в пізнавальних процесах і так далі.

У філософії розвиток розглядається як необоротна, направлена, закономірна зміна матеріальних і ідеальних об'єктів. Тільки одночасна наявність всіх трьох вказаних властивостей виділяє процеси розвитку серед інших змін: оборотність змін характеризує процеси функціонування (циклічне відтворення постійної системи функцій); відсутність закономірності характерна для випадкових процесів катастрофічного типу; за відсутності спрямованості зміни не можуть накопичуватися, і тому процес позбавляється характерної для розвитку єдиної, внутрішньо взаємозв'язаної лінії. В результаті розвитку

виникає новий якісний стан об'єкту, який виступає як зміна його складу або структури (тобто виникнення, трансформація або зникнення його елементів або зв'язків). Здібність до розвитку складає одну із загальних властивостей матерії і свідомості [75, 218].

Філософи розглядають розвиток як необоротну, направлену законом зміну матерії і свідомості, їх універсальну властивість. В результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкту – його складу або структури [76, 457].

У педагогічній науці розвиток визначається через філософську категорію «переходу». Розвиток – це зміна, що є переходом від простого до все більш складного, від нижчого до вищого; процес, в якому поступове накопичення кількісних змін приводить до настання якісних змін [49, 244].

Л. Анциферова дотримується аналогічного розуміння: «Розвиток – виникнення якісно нових психологічних утворень, перехід психологічної системи на новий рівень функціонування, необоротні зміни» [6, 78].

Філософська категорія переходу пояснює, яким чином відбувається розвиток. Даний процес здійснюється за допомогою кількісних і якісних змін в особистості. Перші пов'язані з появою новоутворень в структурі особистості, а другі встановлюють, що дані новоутворення розрізняються за своїм змістом і не є подобою один одного.

Виступаючи як вищий тип руху, розвиток є не простий, загальний і вічний ріст, збільшення, а якісне перетворення, що відрізняється низкою певних закономірностей.

Процес розвитку носить, по-перше, поступальний характер, коли пройдені ступені в якійсь мірі повторюють відомі риси, властивості нижчих, але на вищій базі. По-друге, розвиток характеризується безповоротністю, тобто не копіюванням, а рухом на новому рівні, новому витку спіралі, коли реалізуються результати попереднього розвитку. По-третє, розвитком є єдність протилежностей, що борються, які служать внутрішньою рушійною силою даного процесу. Саме вирішення внутрішніх протиріч і приводить через стрибок до нового етапу розвитку, переводячи його на новий виток спіралі, при

взаємозалежності і нерозривному зв'язку всіх сторін явища, що розвивається [16].

Процес розвитку містить в собі і моменти інволюції (зворотного розвитку, або відмирання старої форми), але визначаючим тут виступає поява нових утворень, що забезпечують рух, відомий вихід за межі наявних можливостей. С. Рубінштейн, наприклад, бачить справжній розвиток як зміну, якісне перетворення [60].

Безперервне виникнення і утворення нового, такого, що «не був на колишніх ступенях», характеризує «безперервний процес саморуху» особистості [18, 285].

Мова йде про саморух як двоєдиний процес, що включає єдність двох протилежних сторін:

- інтеріоризація існуючих соціальних чинників, їх засвоєння;
- вихід за межі накопиченого досвіду, сформованих навичок, звичок, якостей особистості.

Процес становлення особистості, виникнення і зростання цієї особливої системної якості індивіда здійснюється в багатообразних соціальних відносинах, в які він включається своєю діяльністю, відпрацьовує здатність бути особистістю, «роблячись особистістю», розвиваючись як особистість. І хоча норми цього розвитку задані суспільством, що обумовлює характер формування соціальних зв'язків, відносин, соціальної позиції особистості, найважливіше значення в цьому процесі має здібність індивіда до самовираження, саморегуляції, до самоствердження, самовизначення, що створює разом з привласненням суспільних норм і принципів умови для втілення завдань перетворення – себе і тих, що оточують [16].

Розвиток людського індивіда – обумовлений і одночасно активний саморегульований процес. «Розвиток – це разом з тим і саморегульований процес. Це внутрішньо необхідний рух, «саморух» від тих, що є... до високих рівнів розвитку» [7, 48].

С. Рубінштейн розглядав розвиток як «рух по висхідній», тобто рух до

зрілості, до якогось «оптимального вищого рівня». Він здійснюється, по-перше, екстенсивним шляхом (в процесі соціального розвитку, навчання, цілеспрямованого тренування), який є необхідним, але недостатнім для вирішення проблеми. По-друге, інтенсивним шляхом (в процесі вирішення значущих для особистості завдань). При цьому важлива роль належить відповідним емоціям, потребам, цілям і завданням, що стоять перед особистістю [60].

Дане розуміння категорії «розвиток» свідчить про його тісний взаємозв'язок з поняттям «саморозвиток». Приставка «само», на думку Д. Рувінського, «не заперечує ролі людини в розвитку власної особистості, не відокремлює її від соціальних умов, що завжди впливають на цей розвиток, а підкреслює, що даний вплив здійснюється в процесі саморуху психічних процесів» [62, 21].

Гіпотеза про опосередковану роль внутрішнього психологічного світу у відбивній діяльності організму була вперше висунута О. Ухтомським. Набуваючи в процесі діяльності певного досвіду і якості (на основі внутрішніх потреб), особистість починає на цій базі вільно і самостійно вибирати цілі і засоби діяльності, управляти своєю діяльністю, одночасно удосконалюючи і розвиваючи свої здібності до її здійснення.

Такий розвиток, який визначається психічним змістом, рівнем психічного розвитку особистості на даний момент, може бути названий психогенним, «самопсихічним» розвитком, або саморозвитком.

Найважливішим для педагогіки є факт, що людина розвивається не тільки за закладеною в неї біологічною програмою і під впливом навколишнього середовища, але і залежно від тих, що формуються в її психіці досвіду, потреб, інтересів, здібностей.

Загально визнано, що потреби – основа, що визначає інтенсивність і напрям розвитку особистості. Особливо виділяються вищі людські потреби — соціальні і духовні, які є джерелами саморуху людини, потребами поліпшення і вдосконалення особистістю самої себе. Всі вищі духовні потреби людини: у

пізнанні, самоствердженні, самовираженні, безпеці, самовизначенні, самоактуалізації – це прагнення до саморозвитку, спрямовані на творення, поліпшення особистістю самої себе (самоудосконалення).

Термін «саморозвиток» уточнює напрям в розвитку людиною власної особистості. Саморозвиток – це «такий саморух, який веде до корінної якісної зміни системи, її заходи, підвищенню рівня організації і іншим змінам, характерним для процесу розвитку» [42, 318].

Дослідник Л. Кулікова відзначає, що особистісний саморозвиток – це, по суті, психологічний механізм «людиноутворення» [31, 36].

Воно утворює (відтворює) корінну суперечність, виступаючи рушійною силою розвитку, між наявним і необхідним рівнями психосоціальної зрілості людини, що росте, задає енергію самовпливу в процесі будь-якої діяльності, визначає поглиблення самопізнання, самоосмислення, актуалізує ціннісне самовизначення, служить розгортанню ціліполягання, створює смисловий простір самотворення.

Перш за все, саморозвиток – це процес, обумовлений першоприродничо: певною мірою він зумовлений біологічно, через геном, забезпечений унікальними механізмами розгортання «людяності», що самопосилуються – антиципацією, телеономичністю, інтроверсією, рефлексією. В той же час це процес, вторинно-природничий, що детермінується, – діями середовища розвитку, вихованням, а також особистісними чинниками, а саме: цінностями, цілями, волею людини.

Особливо важливо підкреслити, що і сама соціальна природа детермінує саморозвиток людини неоднорідного. Чинником, що визначає спрямованість і інтенсивність самозмінення і одночасно ступінь його реалізації, виступає не просто зовнішнє середовище з його непередбачуваністю і тиском на людське буття, навіть не само по собі, виховання як спеціально організований вплив на людину інших людей, а вироблена самою людиною точка зору на ці впливи, міра її розуміння, тобто його особистісне рішення, особистісна позиція. А вона обумовлюється мірою особистісної зрілості людини, що склалася на момент



його рішення про самозміну. Саме у здатності самовідповідально формувати свої цілі і призначати шляхи їх досягнення, сприяючи цьому невідступним «внутрішнім оком», тобто самоконтролем і вольовими зусиллями, і виражається справжня природа людини як творця самої себе [13].

Передбачаючи своє майбутнє, усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, людина прагне до становлення, самовдосконалення за допомогою власної діяльності, учення, гри, праці і спілкування з іншими людьми. Активно змінюючи обставини свого життя, людина формує себе як особистість, як суб'єкт діяльності [38, 52].

Провідною детермінантою особистісного розвитку, на думку Л. Виготського і С. Рубінштейна, є творча самодіяльність і самостійність особистості. С. Рубінштейну належить ідея формування суб'єкта за допомогою його власних дій: «Суб'єкт в своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється, він в них твориться і визначається» [61, 153].

Цю точку зору підтримує А. Петровський: «Особистість виступає як передумова і результат змін, які виробляє суб'єкт своєю діяльністю в мотиваційно-сміслових утвореннях, у взаємодії з ним людей і в собі самому як в іншому» [51, 19].

У психологічній науці популярність здобула точка зору С. Рубінштейна на розвиток як здатність особистості ставати суб'єктом, досягаючи в процесі цього становлення великого рівня суб'єктності. На думку А. Брушлинського, будучи спочатку активним, людський індивід, проте, не народжується, а стає суб'єктом в процесі спілкування, діяльності і інших видів своєї активності [15].

Непросте співвідношення існує між поняттями суб'єкта і особистості. Можна виділити два основні підходи у вітчизняній психології до співвідношення цих понять. Згідно першому підходу, особистістю слід позначати вищий рівень розвитку суб'єкта (Л. Анциферова, В. Давидов і ін.). Л. Анциферова, виходячи з принципу «суб'єкта життя», відзначала, що «розвиток особистості, в якому б напрямі він не шов, – це не те, що з

особистістю «трапляється»: особистість – це суб'єкт свого власного розвитку, що постійно знаходиться в пошуку і побудові тих видів діяльнісних відносин до світу, в яких можуть найповніше виявитися, розкритися і розвинути унікальні потенції конкретного «індивіда» [6, 79].

Представники другого підходу (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев і ін.) вважають, що саме категорія суб'єкта позначає вищий рівень розвитку особистості. При цьому особистість стає індивідуальністю, досягаючи максимального рівня своєї особливості, а суб'єктом вона стає, досягаючи оптимального рівня своєї людяності, етичності.

К. Абульханова-Славська відзначає, що суб'єкт постійно вирішує задачу вдосконалення і в цьому його людське постійно поновлюване завдання. Як критерій суб'єкта виступає здатність вирішувати протиріччя, і без цієї особливості особистість не стає суб'єктом або втрачається її статус [2, 112].

У роботах Б. Ананьева підкреслюється, що людина як суб'єкт пізнається тільки в системі суспільних зв'язків і відносин, суб'єктність в людині визначається поєднанням систем суспільних зв'язків і відносин, ступені привласнення ним суспільного досвіду і взаємодією з навколишнім середовищем, балансом процесів інтеріоризації-екстеріоризації.

В. Татенко пов'язує суб'єктність із становленням внутрішнього світу людини, коли для неї «розвиток власної психіки, душі, духу є внутрішньою метою і цінністю і може здійснюватися тільки внутрішніми власними засобами» [68, 38].

Суб'єктність людини означає властивість самодетермінації її буття в світі, у філософії для позначення цієї особливого роду причинності використовується термін «причина себе» (*causa sui*). Вітчизняні учені відзначають, що суб'єктність – констатуюча характеристика особистості.

Суб'єктність – системна цілісність всіх якостей особистості, що склалися і суперечливих, в першу чергу психічних процесів, станів і властивостей його свідомого і несвідомого. Така цілісність формується в ході історичного і індивідуального розвитку [15].

Саморозвиток особистості обумовлений діалектичною єдністю внутрішніх і зовнішніх чинників. Одним з елементів змісту внутрішнього чинника є потенційні можливості особистості.

У науковій літературі не склалося єдиної точки зору з питання природи потенційного. Потенційне розуміється, як:

- резерв і ресурс особистості (Б. Лом, Б. Ананьєв);
- «незавершені, фіксовані утворення, ще більш менш лабільні схеми характерних для даного індивіда форм поведінки, які в своїй невизначеності таять ще різні можливості» (С. Рубінштейн);
- кількісне накопичення якісно нових елементів (О. Запорожець);
- якість особистості, яка виявляється у відносинах (установках) (Ю. Ємельянов);
- структурне утворення особистості (Р. Максимова);
- властивість особистості (А. Фомін) або система соціально-психологічних властивостей, що забезпечують той або інший характер спілкування (В. Рижов);
- спектр стійких можливостей, які строго зумовлені внутрішніми властивостями (Е. Князева, С. Курдюмов).

Т. Артемьева и Л. Анциферова виділяють два типи потенційного: як передумова розвитку – можливість, «зародок» явища, тенденції розвитку, що намічаються, почали формування психічні утворення і як результат, – сформована властивість і якість, яка не виявляється і не функціонує в конкретних умовах, тобто не має в сьогоденні інструментального значення, але утворює резерви особистості. Основна – перша зона, друга забезпечує спадкоємність розвитку, виступає одним з умов формування новоутворень.

Аналіз характеристики потенційного дозволяє виділити наступні ознаки даного поняття:

- віртуальність (можливість явища, потенційне може виявитися і повинно виявитися при створенні сприятливих умов);
- зумовленість потенційного внутрішніми властивостями особистості;

- стійкість;
- потенційні особливості.

Розуміння потенційного як основного джерела змісту внутрішніх детермінант розвитку особистості розкриває механізм породження нових еталонів формування якісно нового усередині, що вже склався. У сприятливих умовах існування і діяльності відбувається не тільки витрата, але і самостворення і відтворення потенціалів суб'єкта.

Ідея саморозвитку особистості лежить в основі гуманістичного педагогічного світогляду. Спочатку сформульована як завдання пізнання особистістю себе як необхідна умова творчого перетворення навколишнього світу і самостворення вона трансформується в педагогічний принцип визнання здатності особистості до саморозвитку, прагнення її до самовдосконалення як природна, спочатку властивою людині потреби і можливості. Даний постулат отримує в педагогіці подальший розвиток як принцип пошани особистості того, що вчиться, необхідності розвитку в ньому творчої активності і надання йому допомоги в оволодінні способами творчого самовираження і самовдосконалення.

Активний розвиток суб'єктного підходу в освіті, розгляд самоосвіти і самовиховання як сфер реалізації «самозвеличання» особистості, її глибинного особистісного потенціалу закономірно зумовили появу педагогіки творчого саморозвитку.

У педагогічній науці під впливом теорії навчальної діяльності з позицій суб'єктного підходу розробляється ідея підготовки того, що вчиться до самоосвіти як способу орієнтації на творчість. Так, М. Гринчук стверджує, що в самоосвітній діяльності розвиваються здібності учня, його дарування, формується активна готовність до діяльності перетворення [21]. Для вирішення аналогічних завдань В. Бондаревський розробляє методику виховання у школярів потреби в самоосвіті як спосіб надання ним допомоги в розвитку своїх індивідуальних творчих потенцій [14].

У роботах В. Буряк, Н. Григор'євої, М. Ситникової та ін. переконливо

доводиться, що формування потреби в безперервній самоосвіті і підготовці до неї є, по суті, педагогічним забезпеченням процесу саморозвитку особистості; розкривається взаємозв'язок самоосвіти з процесами самореалізації, самоактуалізації особистості [70].

Виявляється характер взаємодії і взаємозв'язку процесів формування готовності особистості до самоосвіти і готовності особистості до розвитку свого творчого потенціалу, а також зв'язаність названих видів готовності [32].

В області теорії виховання на основі розробленої попередниками гуманістичної концепції творчого саморозвитку особистості формулюється мета сучасного виховання – допомога дітям в конструюванні їх автономного внутрішнього світу.

Розроблені О. Газманом нові цінності освіти зумовили необхідність звернення до розуміння виховання як діяльності, заснованої на вільному саморозвитку особистості і її педагогічній підтримці.

О. Газман звертається в зв'язку з цим до педагогічного потенціалу свідомості. Він відзначає, що свідомість – цілісна категорія утворення особистості, що має три взаємозв'язані компоненти: «образ миру», «образ думок», «образ Я», у зв'язку з чим ці категорії «найточніше характеризують особистість як суб'єкт свідомості... свідомість творить діяльність, а значить, і саму людину». При цьому як особливий педагогічний процес, що забезпечує саморозвиток людини, виділяється педагогічна підтримка. Суть педагогічної підтримки автор даного терміну О. Газман визначає як «превентивну і оперативну допомогу дітям у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з самовизначенням» [19, 21].

Солідарна в цьому плані з названою вище позицією Г. Цукерман. Вона кваліфікує ідею саморозвитку як ознаку нової педагогіки, що тільки зароджується в даний час, в основі якої лежить логіка розвитку суб'єктності. Формулою нової педагогіки вона визначає «перехід від установки на розвиток дітей до педагогічної цінності саморозвитку дитини» [80, 37].

Розробку концептуальних основ педагогіки творчого саморозвитку

особистості здійснив В. Андрєєв. Він визначив даний процес як особливий вид творчої діяльності суб'єктно-суб'єктної орієнтації, направленої на підвищення і інтенсифікацію процесів «самозвеличання», виділив найбільш істотні його риси. На його думку, суть саморозвитку полягає тому, що зміни в особистісній сфері обумовлюються не впливом ззовні, а відбуваються при цілеспрямованій дії особистості на саму себе [4]. Крім того, помітні зміни відбуваються не тільки в мотиваційній, пізнавальній і інтелектуальній сферах особистості, але і в активізації так званих процесів «самозвеличання» (самопізнання, самоудосконалення, самореалізації, саморегуляції).

В. Андрєєв диференціює поняття «саморозвиток» і «самовиховання». Основна відмінність цих двох процесів, на його думку, полягає в тому, що в процесі самовиховання особистість виступає по відношенню до себе педагогом, а в процесі саморозвитку – і педагогом, визначаючи методи самовпливу, і філософом, вибираючи цілі самовдосконалення, і психологом, рефлексуючи з приводу змін, що відбуваються на своєму внутрішньому світі. На цій підставі автор робить правомірний висновок про те, що другий підхід є ширшим, цілісним по відношенню до особистості, він включає самовиховання як один з компонентів саморозвитку [4, 114].

Перейдемо до трактування поняття «професійний саморозвиток». На думку більшості вчених, професійний саморозвиток людини невіддільний від особистісного, адже в його основі лежить принцип саморозвитку, який спрямовує особу до творчої самореалізації.

Професійний саморозвиток у нашій роботі буде розглядатися у рамках освітнього процесу у ЗВО, оскільки саме в освітньому закладі закладаються когнітивні, рефлексивно-діяльнісні, мотиваційно-ціннісні основи професійного саморозвитку особистості.

Проблема професійного саморозвитку стала предметом вивчення багатьох педагогів, психологів і соціологів. Так, В. Сластьонін під професійним саморозвитком розуміє процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки і внутрішнього руху, особистісного становлення людини [65].

Під професійним розвитком Е. Зеєр розуміє процес прогресивної зміни особистості під соціальним впливом, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення. Професійне становлення, на його думку, обов'язково передбачає потребу в розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні [24, 20].

Г. Беленька визначає професійний саморозвиток як свідому діяльність, спрямовану на вдосконалення своєї особистості, згідно з вимогами професії до людини [9, 236].

А. Харченко трактує професійний саморозвиток як постійний процес оволодіння професійно необхідними новими, актуальними знаннями, вміннями та навичками, їх вдосконалення з метою опанування творчим рівнем виконання фахової діяльності [78, 21].

Педагогіка професійного саморозвитку в даний час обґрунтовує не тільки необхідність суб'єктного підходу до особистості в процесі її навчання, поступово посилюється акцент на переведення того, що навчається в суб'єктну позицію по відношенню до власного розвитку.

Р. Немов розглядає професійний саморозвиток як джерело ділового самовдосконалення, пов'язаного з розвитком у людини цілого комплексу професійно необхідних якостей, включаючи здібності, вміння та навички, важливі для успішної роботи з обраної спеціальності [48].

Слідом за наведеними вище визначеннями, можна відзначити, що професійний саморозвиток розглядається як процес професіоналізації, пов'язаний з розвитком людини, її особистісних якостей, життєвого шляху та самовизначення, виявленням вимог, що пред'являються професією до людини, для становлення професійної свідомості та самосвідомості.

Розвиток особистості також відбувається і в процесі оволодіння професійною діяльністю, яка є важливою для суб'єкта. Становлення особистості як професіонала можливе лише внаслідок єдності розвитку особистісного та професійного.

Особистий результат професійного розвитку людини, безумовно, ширше за виділені форми професійного досвіду – знань, умінь, навичок. Він проявляється у динаміці індивідуальних показників, як «образ Я», індивідуальні цілі, самооцінка, зміна засобів мислення та способів діяльності, усвідомлювані проблеми.

З проведеного аналізу можна зробити висновок, що професійний саморозвиток студентів ЗВО є процес цілеспрямованої, якісної, свідомої зміни їх особистісної сфери, що забезпечує саморозвиток особистості і є головною умовою становлення суб'єктності.

Професійний саморозвиток – внутрішньо зумовлена прогресивна самозміна людини, що виявляється у зміні якості професійної діяльності та діалектично пов'язана з динамікою її зміни. Професійний саморозвиток студентів розглядатиметься нами як процес, що відбувається в період професійної підготовки.

Таким чином, під професійним саморозвитком ми розумітимемо особистісно та професійно значущий процес, що реалізується всередині та під впливом формування та розвитку професійної діяльності.

Професійний саморозвиток вихователя розглядається як активний процес самостворення особистості, який полягає у розвитку певних особистих і професійних якостей, які дозволять вихователю створити власний унікальний професійний простір, надають можливості для постійного професійного вдосконалення.

## **1.2. Взаємозв'язок процесів розвитку і саморозвитку особистості**

У науковій літературі виділяються чотири теоретичні моделі розвитку особистості. При біогенетичній орієнтації дослідження вихідною підставою є філогенетична програма; при соціогенетичній орієнтації у главу кута ставляться процеси соціалізації, що визначають характер розвитку особистості залежно від



зрушень в структурі соціальної діяльності; при персонологічній орієнтації в основу розвитку внутрішнього світу ставляться свідомість і самосвідомість як фундаментальні умови творчої реалізації особистістю власних цілей і цінностей; при діяльнісному підході розвиток особистості здійснюється в ході діяльності, де особистість творить саму себе.

Розглянемо найбільш відомі теорії особистості за допомогою аналізу джерел і механізмів розвитку особистості, які мають педагогічні програми.

Біогенетичні концепції (теорія психоаналізу З. Фрейда) розглядають джерело розвитку особистості в біологічній сфері людини: З. Фрейд вважав вроджені потяги або інстинкти рушійною силою розвитку особистості; А. Адлер до рушійних сил відносив почуття компенсації слабких сторін особистості за рахунок сильних сторін і за рахунок соціальних зв'язків; К. Хорні розглядав відчуття неспокою, прагнення до безпеки, задоволення своїх бажань в якості рушійних сил розвитку особистості. У Е. Фромма – це відчуження людини від природи та інших людей, втрата своєї «самості» [68].

З. Фрейд ввів в анатомію особистості три основні структури: ід, его і суперего. Даний розподіл особистості відомий, як структурна модель психічного життя, хоча Фрейд вважав, що ці складові слід розглядати скоріше як якісь процеси, ніж як особливі «структури особистості». Слово «ід» походить від латинського «воно» і, за Фрейдом, означає виключно примітивні, інстинктивні й уроджені аспекти особистості. «Ід» за З. Фрейдом функціонує цілком у несвідомому і тісно пов'язане з інстинктивними біологічними спонуканнями (їжа, сон та ін.), які наповнюють нашу поведінку енергією. Згідно з З. Фрейдом, «ід» – щось темне, біологічне, хаотичне, що не знає законів, не підкоряється правилам. «Ід» зберігає своє центральне значення для індивідуума протягом усього його життя. Его (від лат. ego – «я») – це компонент психічного апарата, відповідальний за прийняття рішень. «Его» прагне виразити і задовольнити бажання ід відповідно до обмежень, що накладаються зовнішнім світом. «Его» отримує свою структуру і функцію від ід», еволюціонує з нього і запозичує частину енергії для своїх потреб, щоб

відповідати вимогам соціальної реальності. Таким чином, «его» допомагає забезпечувати безпеку і самозбереження організму.

«Суперего» – останній компонент особистості, що розвивається, який представляє інтерналізовану версію суспільних норм і стандартів поведінки. З точки зору З. Фрейда, організм людини не народжується з суперего. З. Фрейд розділив суперего на дві підсистеми; совість і его-ідеал [77].

Педагогічні додатки теорії З. Фрейда полягають в акцентуванні психосексуального розвитку особистості, ролі сімейного виховання, ідеї психологічних захистів.

Австрійський психіатр і психолог А. Адлер розумів людину не тільки як цілісну систему взаємозв'язків, взятую окремо, але також як інтегральну складову частину великих систем – сім'ї, суспільства. Провідним у теорії А. Адлера є положення, згідно з яким вся поведінка людини відбувається в соціальному контексті і суть людської природи можна досягнути тільки через розуміння соціальних відносин. Більш того, у кожної людини є природне почуття спільності, або соціальний інтерес, вроджене прагнення вступати у взаємні соціальні відносини співпраці. Акцент на соціальних детермінантах поведінки настільки важливий в концепції А. Адлера, що він придбав репутацію першого соціального психолога в сучасній теорії психології.

А. Адлер сформулював наступні педагогічні висновки зі своєї концепції: «Найголовнішим у вихованні особистості є виховання в дітях наполегливості і самостійності, терпіння у складних ситуаціях, відсутність будь-якого безглузлого примусу, всякого приниження, насильства. Найголовніше – жодна дитина не повинна втрачати віру в своє майбутнє» [3, 67].

К. Юнг розглядає розвиток особистості як динамічний процес, як еволюцію протягом усього життя. З точки зору К. Юнга, людина постійно отримує нові вміння, досягає нових цілей і реалізує себе все більш повно. Він надавав велике значення такої життєвої мети індивіда, як «набуття самості», що є результатом прагнення різних компонентів особистості до єдності. Він ввів поняття колективного несвідомого як відбитого досвіду людства в теорію

розвитку особистості, кожна особистість – його носій в силу приналежності до людського роду та культури, саме цей пласт несвідомого є тим глибинним, сокровенним, що визначає особливості поведінки, мислення, почуття особистості. Зміст колективного несвідомого становлять архетипи – прототипи, свого роду зразки поведінки, мислення, бачення світу. Проявляються вони у феноменах культури, міфах [84].

Центральне місце в аналітичній психології К. Юнга займає індивідуація – процес пошуку людиною душевної гармонії, інтеграції, цілісності, осмисленості. Душевне життя виступає як нескінченна мандрівка всередині себе, відкриття потаємних, несвідомих структур, що потребують усвідомлення й включення в душевну цілісність. Душа наповнена протилежностями (свідоме і несвідоме, екстравертизоване-інтровертизоване тощо), проблема полягає в тому, що в силу ряду причин, перш за все соціокультурного плану, людина бачить і розвиває в собі тільки одну сторону єдиної суперечливої пари, тоді як інша залишається прихованою, неприйнятною, в процесі індивідуації людина повинна «відкрити себе» і прийняти. Ігнорувати – значить вести до дезінтеграції, неможливості саморозвитку, кризових переживань і захворювань. Кінцевий ланцюг індивідуації полягає в досягненні найвищої точки «самості», цілісності і цілковитої єдності всіх психічних структур.

Педагогічний аспект теорії К. Юнга полягає в можливості використання психологічних характеристик типів особистості, в основі яких лежить переважання однієї спрямованості над іншою: екстраверсія – інтроверсія, розумовий тип – емоційний, сенсорний – інтуїтивний та ін. [84].

Соціогенетичні концепції розглядають джерело розвитку в соціальній сфері. Е. Еріксон бачить джерело розвитку особистості в кризі між фізіологічним дозріванням людини і вимогами суспільства до можливостей людини [83]. В. Петровський вважав, що джерелом розвитку особистості є протиріччя між потребами індивіда в персоналізації та об'єктивною зацікавленістю спільності, референтної для індивіда, приймати ті прояву його індивідуальності, які відповідають нормам, умовам функціонування та розвитку

цієї спільності [51]. Ф. Терегулов стверджує, що необмежений розвиток людини стає можливим лише при гармонійному поєднанні біологічного і соціального. Завдяки утворенню у кожного знову народженого представника людського роду прижиттєво виробляється «біосоціальний орган». Саме освіта ознаменувала появу людини як по горизонталі, так і по вертикалі людського виміру [69]. В теорії ролей (М. Мід, М. Кун, І. Блумер та ін.) вибір та зміна соціальних ролей розглядаються як рушійна сила розвитку особистості.

В протилежність тези психоаналізу про антагонізм особистості і суспільства Е. Еріксон підкреслював біосоціальну природу і адаптивний характер поведінки особистості, центральною, інтегративною якістю якої виступає психосоціальна ідентичність. Ідентичність особистості – це інтегрований початок, центральна якість, яка дає людині відчуття нерозривного зв'язку з навколишнім соціальним світом. В теорії Е. Еріксона розвиток особистості розглядається як перервна послідовність стадій, що якісно відрізняються одна від одної. На кожній стадії людина повинна зробити життєво важливий вибір між двома полярними відношеннями до світу і до себе. Моменти переходу від однієї стадії розвитку до іншої є критичними, тобто стають поворотними пунктами, вирішальними моментами вибору між прогресом та регресом, інтеграцією та затримкою. На кожній стадії відбувається зіткнення дитини з середовищем, причому оточення передає дитині свої специфічні уявлення і поняття, спрямовує розвиток її по дорозі, оптимальній для її психологічного благополуччя в умовах даної культури. Визначаючи цілісний життєвий шлях особистості, Е. Еріксон виділяє вісім стадій розвитку, що охоплює шлях людини від народження до смерті, кожна стадія представлена як криза, що ставить людину перед умовним вибором у бік посилення «єго» або його ослаблення. Педагогічний зміст даної теорії проявляється в найбільш повній концепції особистісного розвитку [83].

Протиріччя між внутрішніми власними цілями особистості і цілями зовнішніми (суспільства, культури) лежить в основі соціогенетичної концепції В. Штерна. Весь світ, за В. Штерном, – це взаємопов'язана система персон, де

верхню позицію займає особистість людини.

Розвиток особистості, на думку В. Штерна, не тільки послідовний ланцюг подій, але осмислене саморозгортання особистості як цілого. Таке розгортання йде не без взаємодії зі світом. Даний процес В. Штерн називає конвергенцією. Особистість завжди володіє своїми власними цілями, яким протистоять зовнішні цілі (суспільства, культури, групові цілі) [78].

Уникати конфлікту допомагає третя цільова установка – інтроекція, тобто перетворення чужих цілей у власні цілі особистості. Зовнішня мета може стати внутрішньою тільки в тому випадку, якщо на неї направлено якесь внутрішнє прагнення самої особистості. І тільки ті внутрішні установки можуть реалізуватися і змінити життя особистості, для яких є відповідні зовнішні умови. Цей процес зовнішньої та внутрішньої згоди і є конвергенція.

Продуктивна соціогенетична концепція розвитку особистості була запропонована психологом В. Петровським. У ній процес розвитку особистості розглядається як підлеглий закономірності єдності безперервності і переривчастості. Безперервність у розвитку особистості як системи виражає відносну стійкість її переходів від однієї фази до іншої в даній для неї референтною спільності. Переривчастість характеризує якісні зміни, що породжуються особливостями включення особистості в нові конкретно-історичні умови [51].

Єдність безперервності і переривчастості забезпечує цілісність процесу розвитку особистості. В. Петровський виділяє два типи закономірності розвитку особистості. Джерелом у першому типі психологічних закономірностей розвитку особистості виступає протиріччя між потребою індивіда бути особистістю і об'єктивною зацікавленістю референтних для нього спільнот приймати лише ті прояви індивідуальності, які відповідають завданням, цінностям. У другому типі закономірностей розвитку особистості, «розвиток» детермінований включенням індивіда в той чи інший інститут соціалізації або ж обумовлений об'єктивними змінами всередині цього інституту.

Педагогічна значущість даної концепції полягає в тому, що відкриває шляхи осмислення і співвідношення детермінант розвитку особистості, що складаються в спільнотах, які суб'єкт виявляється не тільки послідовно, але і паралельно включений.

Персонологічні теорії (Р. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) розглядають джерелом розвитку мотиваційну сферу особистості.

Р. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер виходять з розуміння розвитку особистості як необхідності максимальної творчої самореалізації, що означає дійсне психічне здоров'я. Ці теорії об'єднують наступні положення:

- особистість являє собою унікальну і неповторну цілісність, вивчати яку потрібно по всій її конкретній даності;

- в природі людини закладені потенції до безперервного саморозвитку. Головне в особистості – її спрямованість у майбутнє, тому пізнання людини повинно бути зосереджене не стільки на вивченні її минулого, скільки на аналізі того, до чого вона спрямована, як вона уявляє собі своє майбутнє;

- гуманістична психологія протистоїть теоріям, що спираються на принцип протилежностей в джерелі розвитку особистості. Представники цього напрямку вважають, що сам спосіб існування особистості є процес постановки та досягнення все нових і більш складних цілей. Провідними рушійними силами розвитку особистості виступають властиві людині мотиви розвитку, що спонукають її до постійного пошуку творчої напруги;

- будь-який вплив на особистість має бути непрямим, що виключає пряме навчання (в тому числі і виховне). Вчитель повинен з повагою ставитися до індивідуальних особливостей дитини, співпереживати їй і виступати в якості її другого «Я».

Американський психолог А. Маслоу висунув у центр своєї концепції саморозвитку особистості поняття самоактуалізації як потребу особистості у вдосконаленні, у реалізації своїх потенційних особливостей.

У поняття «самоактуалізація» А. Маслоу вкладав безліч смислів, але найбільш значущим для гуманістичної педагогіки є наступне:

«Самоактуалізація – це прагнення до самоосуществленню, до актуалізації того, що міститься в якості потенцій. Пояснюючи свою думку, А. Маслоу уточнював: «Самоактуалізація – це бажання людини самоздійснення, а саме – її прагнення стати тим, чим вона може бути». Це повне використання самою людиною талантів, здібностей, можливостей тощо А. Маслоу в своїй концепції самоактуалізації пропонує таке трактування природи особистості: людина від природи добра і здатна до самовдосконалення, люди – свідомі й розумні створення, сама сутність людини постійно рухає її в напрямку особистісного росту, творчості, самодостатності. А. Маслоу розглядав людину як унікальну, цілісну, відкриту систему. Розвиток людини в цій теорії представляється як сходження по сходах потреб, має рівні, в яких «висвічується», з одного боку, соціальна залежність людини, а з іншого – її пізнавальна природа, пов'язана з самоактуалізацією. Автор вважав, що люди мотивовані для пошуку особистих цілей, і це робить їхнє життя значимим й осмисленим. Питання мотивації є центральними в гуманістичній теорії особистості і описують людину, як «бажаюча істота», що рідко досягає задоволення [41, 111].

А. Маслоу розглядає всі потреби людини, як вроджені. Ієрархія потреб за А. Маслоу, простежується з першого рівня, що становлять фізіологічні потреби, пов'язані з підтриманням внутрішнього середовища організму. По мірі насичення цих потреб виникають потреби наступного рівня. Другий рівень становлять потреби в безпеці, стабільності, впевненості, свободи від страху, захищеності. Третій рівень включає потребу в любові і прихильності, спілкуванні, громадської активності, у бажанні мати своє місце в групі, родині. Четвертий рівень складають потреби в повазі, самоповазі, незалежності, самостійності, майстерності, компетентності, впевненості перед світом, у бажанні мати певну репутацію, престиж, популярність, визнання, гідність. Незадоволеність потреб цього рівня призводить до почуття неповноцінності, непотрібності, веде до різноманітних конфліктів, комплексів і неврозів. Останній, п'ятий рівень потреб – потреба в самоактуалізації, самореалізації і творчості. Ієрархія потреб, по А. Маслоу являє собою піраміду від нижчих

потреб до вищих потреб. Потреба в самоактуалізації – це особливий вид потреби – це «потреба «зростання» на відміну від потреб «дефіциту», до якої належать потреби чотирьох нижчих рівнів». А. Маслоу писав, що самоактуалізація означає «бажання людини самоздійснитися, а саме її прагнення стати тим, чим вона може бути» [41, 112].

Згідно А. Маслоу, тенденція до самоактуалізації складає сутність, ядро особистості, це є прагнення людини постійно втілювати, реалізовувати, опредмечувати себе, свої здібності, свою сутність, але реалізувати, втілити себе людина може тільки в діяльності. Потреба в діяльності і потреба в самореалізації є єдиними для особистості.

З позицій саморозвитку головною рушійною силою розвитку особистості, на думку Ш. Бюлер, є потреба особистості в самоздійсненні. Людське життя, за Ш. Бюлер, характеризується чотирма соіснуючими базисними тенденціями: задоволенням потреб, адаптивним самообмеженням, творчою експансією і встановленням внутрішньої гармонії. Кожна з них може переважати в різні періоди життя особистості, самоздійснення якої можливе в рамках будь-якої з цих тенденцій.

Ціннісні орієнтації концепції самоздійснення особистості Ш. Бюлер сконцентровані навколо ідеї унікальності життєвого шляху, активності і самообумовленості суб'єкта, спрямованості на реалізацію мети, смислів і цінностей. Разом з тим інтеграція цієї активності здійснюється особою, на думку Ш. Бюлер, без участі свідомості. Особистість розглядається як духовне утворення, що не змінюється за своєю суттю протягом усього життя [27, 64].

Феноменологічний підхід до особистості найбільш виражений в роботах К. Роджерса, який справив величезний вплив на формування педагогічно-освітніх сучасних стратегій. К. Роджерс стверджував, що все людство володіє природною тенденцією рухатися у напрямку незалежності, соціальної відповідальності, креативності та зрілості, тобто всі люди мають фактично необмежений потенціал для самовдосконалення.

Вся поведінка регулюється об'єднуючим мотивом – тенденцією до



актуалізації, тенденцією розвивати свої здібності, щоб зберігати і розвивати особистість. Найважливіший мотив життя людини – це актуалізувати, тобто зберігати і розвивати себе, максимально виявити найкращі якості своєї особистості, закладені в ній від природи.

Людина, як і інші живі організми, вважає К. Роджерс, має вроджену тенденцію жити, рости, розвиватися. Всі біологічні потреби підпорядковані цій тенденції – вони повинні бути задоволені в цілях позитивного розвитку, і процес розвитку протікає, незважаючи на те, що на його шляху встають багато перешкод. Спочатку всі переживання, весь досвід оцінюються особистістю через тенденцію до самоактуалізації. Задоволення приносять ті переживання, які відповідають цієї тенденції. Така орієнтація характерна для людини як ведуча до тих пір, поки формується структура «Я», тобто і у особистості виникає потреба в позитивному самовідношенні. При такій ситуації виникає небезпека, що особистість у своїх діях буде керуватись тепер не тим, що відповідає тенденції, що актуалізується, а тим, наскільки ймовірно отримання схвалення. Виникає ситуація відмови від власних оцінок, що призводить до відчуження між досвідом людини і її уявленням про себе, їх невідповідності одне одному [58, 299].

Ґрунтуючись на теоретичних посилках К. Роджерса, можна визначити одне з головних завдань педагога – формування адекватної самооцінки особистості, що дозволяє їй гнучко реагувати на постійно мінливі умови, зберігаючи при цьому свою цілісність. Допомогти особистості зробити свою самооцінку більш гнучкою педагог може, тільки демонструючи свою доброзичливість, зацікавленість, створюючи атмосферу «прийняття особистості». Теоретичні погляди К. Роджерса були розвинені у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях, в яких зображено вплив самооцінки на пізнавальну діяльність людини, місце самооцінки в системі міжособистісних стосунків, визначені прийоми формування адекватної самооцінки, а в випадку її деформації – перетворень шляхом виховних впливів на особистість.

Діяльнісний підхід, де джерелом розвитку виступає діяльність

особистості (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), а рушійною силою – протиріччя в системі предметної діяльності (П. Гальперін, А. Запорожець); розвиток пізнавальної сфери дитини, зміна провідних діяльностей (Д. Ельконін); усвідомлення протиріччя, що об'єктивно доступно об'єкту в діяльності, і тим, що в даний момент йому недоступне в рамках потенційних можливостей (Т. Артем'єва); базові, інтегральні властивості особистості (активність особистості в теорії К. Абульханової-Славської); свідомість і самосвідомість (В. Столін), детально розроблявся у вітчизняній психології і педагогіці.

Проблема життєвого шляху особистості піднята в працях С. Рубінштейна. Їм висунуто та обґрунтовано принцип розвитку особистості в діяльності, яка розкривається через діалектику суб'єкта й об'єкта, у результаті чого змінюється не лише об'єкт, але і сам суб'єкт.

На відміну від більшості гносеологічно орієнтованих концепцій свідомості, що зводять її до відбиття, С. Рубінштейн розглядає свідомість як вираження ставлення суб'єкта до світу, як можливість його самовизначення.

Простежуючи єдність свідомості та діяльності, С. Рубінштейн показав, що свідомість як вищий психічний процес є способом особистісної регуляції в діяльності відносин, що складаються. Свідомість здійснює щонайменше три взаємообумовлених функції: регулювання психічних процесів, регуляцію відносин, регуляцію діяльності і всього життя суб'єкта [61, 153].

У розробленій С. Рубінштейном структурі особистості представлені психологічні модальності діяльності - потреби, здібності, спрямованість.

В «Основах загальної психології» особистість визначається через триєдність – що людина хоче (спрямованість як мотиваційно-потребнісна сфера), що вона може (здібності, дарування) і що вона є (характер). Ці модальності утворюють ціле, не задане спочатку, не зафіксоване, не статичне: в життєдіяльності людина виявляє свою спрямованість, реалізує дарування, формує характер [60].

Діяльність надає єдність не тільки внутрішній структурі особистості, але і цілісність, системність зв'язків особистості зі світом. Особистість не

розчиняється в діяльності, через неї вона змінює світ, вибудовуючи свої відносини з ним, іншими людьми, життям. Самосвідомість виникає в ході розвитку свідомості особистості, по мірі того як вона реально стає самостійним суб'єктом. Етапи розвитку самосвідомості є етапами виокремлення особистості з безпосередніх зв'язків з навколишнім світом, оволодіння цими зв'язками і відносинами за допомогою дій. Людина усвідомлює свою самостійність лише через стосунки з оточуючими людьми, приходячи до самосвідомості через пізнання інших людей. Самосвідомість – не тільки рефлексія але і переосмислення свого життя.

О. Леонт'єв представив свою концепцію структури і розвитку особистості, в якій центральне місце відводив поняттю діяльності. Особистість у теорії діяльності О. Леонт'єва – це внутрішній момент діяльності, деяка неповторна єдність, яка виконує роль найвищої інтегруючої інстанції, що керує психічними процесами, цілісне психологічне новоутворення, яке формується в життєвих відносинах індивіда в результаті перетворення його діяльності [35].

Історично і соціально обумовлена діяльність людини знаходиться у постійному русі, зміні, розвитку. В ході цього розвитку з'являються різні види і форми діяльності, які об'єднуються у складну систему ієрархічних зв'язків.

Процес розвитку діяльності, її розширення та ускладнення найбільш інтенсивно протікає у зростаючій людини, визначаючи становлення її як особистості. Причому це не простий рух, здійснюваний у вигляді переходу від однієї суми приватних видів діяльності до іншої при їх накопиченні і взаємопроникненні, а закономірний розвиток, процес якого забезпечує освоєння людиною як дій, операцій, так і мотивів, цілей, соціальних норм, приводячи до оволодіння світом речей і одночасно виробляючи відповідну позицію в світі людей, представляючи умову розвитку особистості, спосіб реалізації соціальної форми руху.

О. Леонт'єв зазначав, що реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою відносин до світу, але відносин, які реалізуються її діяльністю, точніше, сукупністю її різноманітних діяльностей

[35, 183]. Дійсну основу особистості, по О. Леонтьєву, становить особлива будова діяльностей суб'єкта, яка виникає на певному етапі розвитку його людських зв'язків зі світом.

У концепції розвитку особистості О. Леонтьєва основною внутрішньою характеристикою особистості є її мотиваційна сфера.

Однією з складових смислових систем є смислоутворюючі мотиви. Від мотивів діяльності залежить її особистісний сенс, готовність до реалізації мети. Мотив діяльності може переходити на мету дії (те, куди вона направлена), перетворюючи дію в діяльність. Перехід мотиву (зсув мотиву на мету дії), по О. Леонтьєву, – виключно важливий момент, на основі якого виникають якісно нові відносини людей до дійсності. Зміни в ієрархії мотивів призводять до того, що одні мотиви набувають основну смислоутворюючу функцію, а інші стають підлеглими, граючи роль стимулів. Розвиток особистості передбачає формування ієрархічної мотиваційно-потребнісної структури, де домінують вищі духовні потреби [64].

Концепцію саморозвитку особистості в діяльності представила К. Абульханова-Славська. Центральна проблема концепції К. Абульханової-Славської полягає у визначенні здатності особистості ставати суб'єктом власного життя, досягаючи при цьому особистісного досконалості.

У концепції К. Абульханової-Славської суб'єкт життя визначається як здатність особистості будувати своє життя за власним задумом. Особистість як суб'єкт життя здатна:

- вибрати основний напрям свого способу життя (цілі, етапи досягнення мети);
- визначити шляхи самореалізації, вирішити протиріччя життя (досягнення або відхід від цілі);
- творити цінності життя, поєднати свої потреби з життям у вигляді особливих цінностей (інтереси, захоплення, задоволення життям, новий пошук) [2, 70].

Слідом за С. Рубінштейном К. Абульханова-Славська розглядає

особистісний розвиток як реалізацію потреб в об'єктивації, в самовираженні у формах життя, і в процесі життя. І в цьому сенсі для кожної особистості існує типовий саме для неї, цілісний, що пронизує всі віки, єдиний на протязі всього часу життя спосіб розвитку. Він може мати прогресивний або регресивний характер, може здійснюватися гармонійно або суперечливо, може бути інтенсивним і екстенсивним, більш індивідуалізованим або типовим.

Отже, у педагогічній науці доводиться, що формування потреби в безперервній самоосвіті і підготовка до неї є педагогічним забезпеченням саморозвитку особистості. У науковій психолого-педагогічній літературі є різні концепції розвитку і саморозвитку особистості: біогенетичні; соціогенетичні; персонологічні; діяльнісні.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми професійного саморозвитку особистості дозволяє стверджувати, що цей процес взаємопов'язаний зі становленням суб'єктності особистості як інтегративної якості в якому виділяють мотиваційний, діяльнісний і рефлексивно-регулюючий компоненти.

### **1.3. Особливості професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти**

Ефективна професійна підготовка майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти неможлива без самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Тобто навчання і самонавчання студента потребує не лише знання ним форм і методів аудиторної роботи, роботи з книгою, іншими сучасними джерелами інформації, а й застосування деяких вольових зусиль, розвитку певних особистісних якостей.

Саморозвиток педагога сьогодні – це важлива соціальна проблема, яка вимагає адекватного осмислення, а саме: наскільки суспільство створює відповідні умови для самореалізації особистості, стимулює її саморозвиток чи,

навпаки, блокує його й тим самим може провокувати вихід її активності в небажаному напрямі [44, 121].

Н. Миськова та Н. Гончар розуміють поняття «саморозвиток вихователя закладу дошкільної освіти» як свідому діяльність щодо вдосконалення своєї особистості, спрямовану на розвиток професійних знань, умінь, навичок та удосконалення особистісних якостей, що забезпечують зростання професійної компетентності фахівця; неперервний особистісний розвиток і успішну професійну самореалізацію [43, 164].

Рушійною силою, відправною точкою і джерелом діяльності, спрямованої на забезпечення реалізації поставленого завдання, для вихователя закладу дошкільної освіти є усвідомлення потреби у власному професійному зростанні.

Об'єктивні та суб'єктивні мотиваційні чинники, спрямовані на усвідомлення потреби у саморозвитку вихователя, виокремлено В. Хрипун. До об'єктивних відносять: вимоги професійного середовища (керівництва та колег); індивідуальні особливості дітей, які зумовлюють зміни у педагогічній взаємодії та змісті професійної діяльності; вимоги батьків як замовників освітніх послуг. Досуб'єктивних мотиваційних чинників належать: бажання змінюватися, розвиватися і вдосконалюватися відповідно до змін у процесі життєдіяльності, що відбуваються у педагогічному середовищі; інтерес до процесу саморозвитку як фактору гармонізації емоційновольової сфери вихователя закладу дошкільної освіти; потреба реалізуватися як успішний педагог; визнання з боку керівництва; створення простору любові у процесі взаємодії з дітьми, в якому відбувається взаємообмін позитивними емоціями та почуттями; отримання задоволення від професійної діяльності; отримання задоволення від результатів професійної діяльності, яке ґрунтується на емоційних переживаннях професійного успіху [79].

Основу професійного саморозвитку вбачаємо у забезпеченні позитивного психологічного мікроклімату у колективі освітнього закладу, побудові професійної взаємодії між учасниками освітнього процесу за принципами демократичного суспільства та синергетичної системи, за якої кожен член

педагогічного колективу чітко усвідомлює свої професійні функції, ретельно виконує професійні обов'язки та має рівні можливості для реалізації професійних прав. Вважаємо, що окресленої виробничої ситуації можна досягти лише за дотримання особистісно-орієнтованого підходу у взаємодії керівника із членами педагогічного колективу закладу дошкільної освіти.

О. Передерій вважає, що структура професійного саморозвитку вихователя дошкільного закладу повинна складатися з чотирьох компонентів:

1) самосвідомості, що включає ставлення вихователя до себе як до професіонала своєї справи, усвідомлення себе, своїх інтересів і переживань;

2) самооцінки, що характеризується усвідомленням особистих і професійних якостей, їх об'єктивною оцінкою;

3) самоорганізації, що виявляється в оцінці, контролі, коректуванні вихователем себе як суб'єкта діяльності; регуляції дій, доцільності їх вияву; постановці цілей і виборі відповідних практичних дій для їх досягнення;

4) самоврядування, що включає рефлексію власної педагогічної діяльності та прогнозування результатів [50, 84].

Усвідомлення вихователем закладу дошкільної освіти своєї професійної ролі, осмислення можливих педагогічних рішень і їх наслідків, узагальнення своєї професійної діяльності і прогнозування її перспектив, здатність до самоконтролю і самовдосконалення утворюють вихідну базу розвитку вихователя-професіонала.

Погоджуємося з думкою низки вчених, що отримання знань розвиток вмінь щодо професійного саморозвитку має починатися ще під час навчання у закладах вищої освіти.

Підсумком роботи студента із самовиховання і саморозвитку є позитивні зміни й успіхи у навчально-науковій діяльності (поліпшення якості навчання, усвідомлення своїх успіхів). Чим вищі конкретні результати діяльності, тим сильнішою є потреба у подальшому самовдосконаленні [26, 93].

Для професійного саморозвитку особистості студента мають значення як зовнішні, і внутрішні умови.

До основних проблем, що ускладнюють процес професійного саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО можна віднести:

- частина студентів (особливо на першому курсі) не має належної мотивації до освоєння обраної професії;
- низький рівень рефлексивних умінь у студентів, навичок самопізнання;
- соціальне оточення та мікроклімат студентської групи, в якій може складатися формальне ставлення до навчальних занять;
- більш чітке уявлення у студентів про самоосвіту, ніж про самовиховання;
- недостатній рівень сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів та ін.

Важливим засобом, сприяючим подолання перелічених труднощів, є активні методи та форми навчання. Перевагою активних методів є те, що вони дозволяють задіяти як свідомість людини, так і почуття, емоції, волюві якості. Крім ефективнішого засвоєння матеріалу, ці методи дозволяють уникнути одноманітності у викладанні, допомагають пробудити інтерес до дисципліни.

Виділимо етапи становлення професійного саморозвитку студентів – майбутніх вихователів ЗДО:

I етап – адаптаційний. Він полягає у формуванні у студентів професійних намірів, системи знань про саморозвиток особистості та її професійно-педагогічної спрямованості, формуванні адекватних уявлень про професійний саморозвиток.

II етап – виконавчий (безпосередня професійна підготовка). Його мета полягає у придбанні студентами нового способу дії з освоєнням теоретичних та практичних засад. Професійну підготовку можна досягти шляхом організації спеціальних практичних занять у рамках навчальних дисциплін, проведення спецкурсів з саморозвитку особистості студента та професійного саморозвитку.

III етап – діяльнісно-коригувальний. Суть цього етапу – освоєння та закріплення на практиці нових операційних дій студентів. Цей етап пов'язано з професіоналізацією, тобто входженням у професію вихователя ЗДО, її



освоєнням і професійним самовизначенням, освоєнням специфіки професійної діяльності. Ця мета досягається в процесі самостійного вирішення студентами навчальних та практичних ситуацій та під час проходження практики. На даному етапі відбувається оцінка нормативно схвалюваного способу дії, виробляється індивідуальний спосіб здійснення діяльності та відбувається активізація студента в результаті виконання самостійної роботи.

Самостійна робота у рамках тематичних практичних ситуацій може відбуватися із застосуванням методу проєктів. Цей метод дозволяє реалізувати взаємозв'язок теорії та практики у навчально-освітній діяльності, підвищує рівень активності студентів, а також сприяє кращому засвоєнню знань та умінь. Цей метод позитивно впливає самоосвіта, саморозвиток, самонавчання. Важливо зауважити, що проєкт має бути особистісно значущим для студента.

Поетапне формування професійного саморозвитку необхідне для його структуризації, дієвості, динамічності.

На становлення професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти впливає мотиваційно-спонукальна сторона, яка покликана мотивувати бажання студентів саморозвиватися у вибраній професійній діяльності.

Спеціально організоване середовище у стінах університету також сприятливо впливає на процес становлення; вона може включати такі складові, як позитивні суб'єкт-суб'єктні взаємини між викладачем та студентом, соціально-педагогічну підтримку, психологічний комфорт, діалог, демократичний стиль педагогічної діяльності.

Ефективне становлення професійного саморозвитку можливе завдяки застосуванню гуманістичного підходу, основна ідея якого – це ставлення до людини як вищої цінності. Цей підхід дозволить створити у ЗВО психологічно комфортні умови навчання, побачити результати особистої праці.

Серед інноваційних форм підвищення кваліфікації і професійного саморозвитку педагогів, у тому числі й вихователів, провідну позицію утримує дистанційне навчання. Таке навчання включає організацію інтерактивної

взаємодії як між тим, хто навчає, і тими, хто навчається, так і між ними й інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу (наприклад, web-сайту або web-сторінки, контент якого наповнюють самі учасники), що відбиває усі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання).

Заняття у системі дистанційного навчання будуються на основі засобів комунікацій та освітніх ресурсів мережі Інтернет (веб-квести, телеконференції, віртуальні дискусії, ситуаційний аналіз, проекти). При цьому вихователь може використовувати технології роботи з інформацією (інфографіка, скрайбінг, інтелект-карти, скетч, сторітеллінг, тимчасові шкали), що робить навчання мобільним, диференційованим і по-справжньому продуктивним [11].

Крім того, дистанційне навчання актуалізує застосування у процесі навчання принципово-нових технологій, наприклад технології гейміфікації. Нині реалізуються програми, спрямовані на підтримку вихователів у використанні інформаційно-комунікаційних технологій: освітня платформа «Критичне мислення (КМ)», платформа «На Урок», платформа «Всеосвіта» програма корпорації Intel «Навчання для майбутнього», програма компанії Microsoft «Партнерство у навчанні» [11; 52].

Ще однією ефективною формою навчання і методом професійного саморозвитку є електронне навчання (e-learning). Електронне навчання є гіпертекстовою структурою, яка об'єднує медіа-ресурси (гіпер-медіа, електронні підручники, презентації в режимі онлайн, записи у цифрових форматах, відеоматеріали). Великим плюсом цього навчання є те, що вихователь має можливість змінювати темп, місце і час навчання. При цьому існують різні рівні гнучкості для слухачів, що дозволяє своєчасно актуалізувати зміст контенту.

Відмінною рисою електронного навчання є інтерактивність електронних курсів і зворотний зв'язок із тими, хто навчається, що дозволяє підвищувати мотивацію і рівень залученості в освітній процес, а також зробити отримання знань захоплюючим. Електронне навчання дозволяє проектувати і створювати

портали. При цьому в можливості порталу входить надання доступу до пошукових систем, електронної пошти, чатів, конференцій. Міні-портали конкретних навчальних закладів розміщують інформацію за своєю тематикою, а також забезпечують ведення спеціалізованих форумів і конференцій. Електронне навчання є дуже потужним ресурсом, який дозволяє вихователю професійно саморозвиватися [52].

У підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти варто застосовувати такі активні методи та форми навчання, як тренінги, дискусії, ігри, конференції, діалогічні та евристичні методи, метод проектів; вирішення ситуаційних завдань; метод «занурення» у професійну діяльність та контекстне навчання; методи дослідницької діяльності; робота у мікрогрупах: складання питань та завдань, педагогічних ситуацій, тестів самими студентами; залучення студентів до ведення занять; написання творів, есе, рольове відтворення ситуацій; написання сторінок підручника чи його змісту, складання визначень педагогічних понять та ін.

Отже, застосування інноваційних методів для професійного саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти сприятиме розвитку вмінь вихователів знаходити нестандартні підходи до вирішення навчально-виховних проблем; вмінню розробляти нові методи, форми, прийоми, засоби освіти і виховання; вмінню трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійний саморозвиток студентів є процесом інтеграції зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення людини; саморозвиток є цілеспрямованим процесом удосконалення професійної діяльності самою людиною, джерелом якого є особистісна самооцінка студента.

Становлення та розвиток професійного саморозвитку у закладі вищої освіти дає можливість фахівцю в майбутньому самостійно навчатися нових методів роботи, а також якісно видозмінювати свою професійну діяльність.

#### **1.4. Обґрунтування педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**

На основі аналізу наукової літератури визначимо і схарактеризуємо педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

На основі теоретичного аналізу були виділені компоненти інтегративної якості особистості – суб'єктності: мотиваційний, діяльнісний, рефлексивно-регулюючий, що зумовили вибір педагогічних умов у нашому дослідженні.

Саме поняття «умова» трактується в науці по різному. Умова – це філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує [74, 482]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови категорія «умова» характеризується як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [17, 1295].

У педагогічній літературі «умова» часто розглядається як суттєвий компонент педагогічного комплексу, що включає в себе зміст, методи (прийоми) і організаційні форми навчання і виховання, а отже, орієнтованого на взаємини з внутрішнім світом учня [45, 166]. Подібний підхід дозволяє не вводити в протиріччя з іншими інтерпретаціями поняття «умова» у педагогіці.

Так, А. Семенова бачить в умовах змістову характеристику компонентів, що конструюють педагогічну систему. В якості компонентів виділені зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем та учнями [66, 218]. К. Байша визначає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, засобів і матеріально-просторового середовища, направлених на рішення поставлених задач [8, 87].

В роботах Б. Андрієвської, Н. Посталюк, Н. Яковлевої умови складають частину комплексу, що включає в себе і внутрішні характеристики, що відображають пізнавальну діяльність учня: мотиви, інтереси, установки,

потреби, рефлексивну позицію, педагогічну емпатію.

Ми розглядаємо «умову» з точки зору відношення предмета до оточуючих її явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як відносно зовнішнє предмету, багатоманітність об'єктивного світу. Умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають, існують і розвиваються. Впливаючи на явища і процеси, умови самі піддаються їх впливу.

Повний набір необхідних умов, з якого не можна виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості, і до якого можна додати нічого, що не було б зайвим з точки зору обумовлення цього явища, називають «необхідною і достатньою» [75, 322].

Відповідно, ведучи мову про педагогічні умови, ми будемо розуміти під необхідними ті, які обумовлюють педагогічне явище, під необхідними і достатніми ті, без яких педагогічна мета не може бути досягнута.

Узагальнюючи вищевикладене, можна сказати, що, з урахуванням теми нашого дослідження, педагогічні умови виступають в якості діючих елементів системи, що лежать в основі педагогічного процесу; елементів, що забезпечують досягнення конкретної мети.

В рамках нашого дослідження під педагогічними умовами ми розуміємо організацію навчально-пізнавальної діяльності, спрямовану на професійний саморозвиток особистості студента.

Аналіз науково-педагогічних публікацій з означеної проблеми та досвід практики дозволили Н. Миськовій та Н. Гончар виокремити організаційно-педагогічні умови саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти: взаємодію керівника і педагогічного колективу закладу дошкільної освіти з дотриманням особистісно-орієнтованого підходу; організацію наставництва в закладі дошкільної освіти; професійну діяльність вихователя за освітньою системою «Впевнений старт» [43, 164].

Серед основних педагогічних умов, які сприятимуть професійному саморозвитку майбутнього вихователя, В. Ковальчук виділити такі:

1) орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього вихователя на самоактуалізацію і самодетермінацію у майбутній професійній діяльності;

2) збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, які орієнтують майбутніх вихователів на рефлексію, самопроекування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно-значущих якостей особистості [55].

Аналіз професійного саморозвитку особистості студента як становлення його суб'єктності дозволив визначити педагогічні умови даного процесу. Виходячи із структурних компонентів процесу професійного саморозвитку (мотиваційний, діяльнісний, рефлексивно-регулюючий), ми виділяємо такі педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти в освітньому просторі ЗВО:

- організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вихователя ЗДО;
- інтеграція освітніх технологій професійного саморозвитку особистості студента.

В якості першої педагогічної умови професійного саморозвитку особистості студента в освітньому просторі ЗВО ми розглядаємо організацію освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вихователя ЗДО як цінність.

Орієнтація в прямому сенсі – це вміння розібратися в навколишньому оточенні; у переносному – напрям наукової, громадської та іншої діяльності в певну сторону.

Педагогічний сенс терміна «орієнтація» походить від багатозначного його змісту в мові і має принаймні два аспекти, що позначають процес і результат.

Орієнтація як результат визначається вільним володінням широким колом знань і вмінь у певній галузі. Передбачає те, що придбаний людиною рівень знань і освоєні нею способи пізнання і діяльності є лише своєрідним базисом, фундаментом постійного пошуку, розвитку, поглиблення наявних уявлень і

вмінь. У цьому значенні орієнтація має такі характеристики, як широта, гнучкість, ерудиція, а також прагнення до пізнання нового. Орієнтація в цьому випадку припускає наявність емоційного стану впевненості у правильності обраного напрямку думки, дії.

Орієнтація як процес – це проектування дії від задуму до результату: точний, правильний вибір мети, засобів її досягнення, оцінка дії у зіставленні з планами і життєвими цілями. Орієнтація – необхідний компонент будь-якої сфери життєдіяльності: праці, пізнання, мистецтва, спілкування [28, 23].

Процес орієнтації детермінований соціальними цінностями суспільства.

Філософи стверджують, що наукова необхідність в категорії «цінність» виникає тоді, коли постає питання про особистість та матеріальну і духовну сфери, що її оточують, а ширше – про співвідношення діяльності суб'єкта (особистість, група, клас, нація) в тих об'єктивних умовах, у яких він діє.

Слід чітко розрізняти цінності і оцінку. Цінністю може бути як явище зовнішнього світу (предмет, подія, вчинок), так і факт думки (ідея, образ). Цінність є те, що ми оцінюємо, предмет оцінки. Оцінка ж є розумовий акт, який є результатом нашого, оцінного ставлення до цього предмету. У процесі оцінки визначається цінність того чи іншого об'єкта для особистості, і цінність у такому разі являє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного, форму відносин чи взаємодії між суб'єктом і об'єктом, тобто цінність існує об'єктивно, оцінка ж – суб'єктивний вираз цінності. Оцінка є засобом усвідомлення значущості речей для діяльності людини, задоволення її потреб [34, 24].

Цінність передбачає особливе ставлення до об'єкта, відмінне від пізнавального, – ціннісне ставлення. Поняття «ціннісне ставлення» відображає єдність потреби чи потреби суб'єкта і властивостей об'єкта. Воно характеризує зв'язок зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного і фіксує спрямованість людини на об'єкти – цінності. За їх допомогою особистість реалізує свої ціннісні відносини, об'єктивує свої потреби.

Система цінностей суспільства обумовлює процес становлення ціннісних орієнтацій студентів, проектується в їх свідомість і поведінку, створюючи

певну шкалу цінностей.

Утвердження гуманістичних принципів світобачення передбачає орієнтацію особистості на соціально значущі цінності, загальні для людства, які умовно можуть бути представлені декількома базисними групами.

Першу групу соціально значущих загальнолюдських цінностей можна визначити так: людина – цінність. Гуманістичні цінності визначають моральні орієнтири особистості, їх ставлення до людей і самого себе. Центральною ланкою цієї групи цінностей виступає зразок, приклад життя людини, на якого прагне бути схожим юнацтво, – ідеал.

Друга група цінностей визначає ставлення до світу і являє собою естетичні цінності (краса як цінність).

Третю групу цінностей складають цінності пізнавального характеру. Освіта як цінність визначає ставлення молоді до найважливішого аспекту нашого життя – безперервної освіти, яка необхідна кожному в епоху бурхливого розвитку науково-технічної інформації.

Четверта група цінностей об'єднана розумінням, внутрішнім прийняттям праці як цінності. В цінностях цього порядку відображені радість праці, улюблена професія, можливість і необхідність трудитися з повною віддачею сил.

П'ята група цінностей – Вітчизна як цінність. Ключовими поняттями, ядром даної групи є Вітчизна, мир, свобода, інтернаціоналізм, цінності даної групи – історія, культура, національна свідомість, традиції. Таким чином, праця як цінність, орієнтація на професію як цінність розглядаються С. Анісімовим, М. Каганом, В. Тугариновим як базові цінності.

Становлення особистісного в людині передбачає засвоєння системи загальнолюдських цінностей. Щоб цінність спонукала до активної діяльності, до самовиховання і розвитку особистості, мало домогтися того, щоб людина її ясно усвідомлювала. Цінність набуває спонукальну силу мотиву діяльності тоді, коли вона інтеріоризована особистістю, подає необхідний момент внутрішнього існування, коли людина може чітко формулювати мету своєї



діяльності, бачити її сенс, знаходити ефективні засоби їхньої реалізації, правильного своєчасного контролю, оцінки і коригування своїх дій (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.).

Процес орієнтації покликаний перетворити ситуативні відношення студентів до навколишньої дійсності в стійку систему ціннісних орієнтацій, які визначають загальну лінію життєдіяльності людини.

В самому загальному вигляді процес орієнтації може бути представлений як життєвий простір, що розширюється, в якому особистість будує, набуває певну «траєкторію свого руху» згідно орієнтирів цінностей зовнішнього світу і цінностей самопізнання, самооцінки, саморозвитку.

Процес орієнтації, вважає А. Кір'якова, передбачає наявність трьох взаємопов'язаних фаз, що забезпечують розвиток. Фаза присвоєння особистістю цінностей суспільства в міру свого функціонування продукує ціннісне ставлення – ціннісні орієнтації та ієрархічну систему ціннісних орієнтацій. Фаза перетворення, базуючись на визначених особистістю цінностях, забезпечує перетворення образу «Я», що розвивається у взаємодії «Я-реальне» «Я-ідеальне» – «життєвий ідеал». Фаза перетворення є центральним компонентом орієнтації. Фаза прогнозу – завершальна, забезпечує формування життєвої перспективи особистості як критерію орієнтації [28, 26].

Механізмом, що забезпечує присвоєння особистістю цінностей суспільства, є інтеріоризація.

Під інтеріоризацією Л. Виготський розумів передусім соціалізацію, формування соціальних структур когнітивних процесів, свідомості дитини в цілому. Інтеріоризація відбувається шляхом присвоєння психікою структур зовнішньої діяльності при активності особистості, що розвивається, її самовисуванні, саморозвитку [18].

Психологічний механізм інтеріоризації дозволяє зрозуміти динаміку духовних потреб особистості та її саморозвиток. Діяльність, здійснювана особою при певних умовах, створює нові об'єкти, які викликають нову потребу. Відібраний об'єкт переходить у потребу, тобто спрацьовує процес

інтеріоризації. Результатом цього процесу є формування ціннісних орієнтацій особистості.

Ціннісні орієнтації заломлюють в особистості систему суспільно значущих цінностей і тим самим виступають механізмом саморегуляції. Їх можна визначити як соціально детерміновану систему «бажаних цінностей, які виступають основою потенційної активності і механізмом саморегуляції духовного світу» [53, 134].

У ціннісних орієнтаціях виражена сукупність суб'єктивно особистісних відносин людини до світу і самої себе [29, 29]. Функціональне призначення ціннісних орієнтацій проявляється в регулюванні діяльності.

Можна виділити два способи організації освітнього процесу як цілеспрямованого процесу інтеріоризації загальнолюдських цінностей. Перший полягає в тому, що умови, які стихійно склалися і спеціально організовані вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які при систематичній активності поступово усталюються і переходять в більш стійкі мотиваційні утворення. Такий спосіб організації процесу інтеріоризації загальнолюдських цінностей ґрунтується на природному посиленні тих мотивів, які за своїм змістом виступають в якості вихідного моменту (наприклад, інтерес до читання). Це передбачає стимулювання діяльності в основному зміною зовнішніх умов освітнього процесу.

Другий спосіб організації освітнього процесу з метою інтеріоризації загальнолюдських цінностей полягає в засвоєнні студентом спонукань, цілей, ідеалів, що пред'являються йому в «готовому вигляді», які за задумом педагога повинні у нього сформуватися і які сам студент повинен поступово перетворити з зовні сприйманих у внутрішньо прийняті і реально діючі. У цьому випадку потрібне пояснення сенсу мотивів, що формуються, їх співвідношення з іншими. Це полегшує студенту внутрішню смислову роботу і позбавляє від стихійного пошуку, пов'язаного нерідко з безліччю помилок. Даний спосіб спирається на змістовно-смислову переробку діючої системи мотивів. Він припускає її стимулювання зміною внутрішньо-особистісного

«середовища» через свідомо-вольову роботу з переосмислення свого ставлення до дійсності.

Повноцінна організація освітнього процесу з метою інтеріоризації загальнолюдських цінностей вимагає використання і першого і другого способів. Це пов'язано з тим, що обидва вони мають і переваги і недоліки. Недостатність першого способу полягає в тому, що, навіть організовуючи освіту у відповідності з тими чи іншими психолого-педагогічними умовами, не можна бути впевненими, що сформується саме необхідні за змістом спонукання. Ось чому його слід доповнити другим способом, згідно з яким до вихованців пред'являються вимоги, норми поведінки та ідеали, що мають соціальну значущість, пояснюються їх сенс і необхідність. У той же час недостатність другого способу пов'язана з можливістю чисто формального засвоєння необхідних мотивів.

Слід зазначити, що інтеріоризація загальнолюдських цінностей у свідомості студента відбувається при здійсненні ціннісної взаємодії викладач – студент.

Ціннісна взаємодія передбачає:

- обмін цінностями як особистий обмін у вільному спілкуванні і діяльності;
- цілеспрямоване залучення студентів до цінностей суспільства;
- сходження викладача до цінностей студентства через діагностику, через інтуїтивне і теоретичне освоєння основних закономірностей, індивідуальних інтересів і прагнень студентів;
- прогнозування ціннісних орієнтацій на перспективу, минуле – теперішнє – майбутнє [46, 87-88].

Ціннісна взаємодія зі сторони педагога – це оволодіння багатством загальнолюдської культури і вміння транслювати цінності в життєдіяльність студентів, зберігаючи, збагачуючи, інтегруючи у своїй діяльності цінності студентів і суспільства – розвиток самосвідомості, прагнення до саморозвитку і творчості, до освоєння педагогічних інновацій та педагогічної аксіології.

Таким чином, психологічним механізмом орієнтації студентів – майбутніх вихователів ЗДО на професію як цінність є інтеріоризація соціально значущих цінностей, а педагогічним забезпеченням даного процесу виступає ціннісна взаємодія «викладач – студент» в освітньому просторі ЗВО.

В якості другої педагогічної умови професійного саморозвитку майбутнього вихователя ЗДО в освітньому просторі ЗВО ми розглядаємо інтеграцію освітніх технологій професійного саморозвитку особистості студента.

«Інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення) – процес або дія, що має своїм результатом об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів, відновлення єдності» [22, 105].

Технологія (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – поняття, навчання) 1) сукупність знань про способи діяльності, методах здійснення діяльності; 2) сукупність операцій, здійснюваних певним чином і у визначеній послідовності, з яких складається процес [59, 166].

Педагогічна технологія – це комплекс, який складається із запланованих результатів, засобів оцінки для корекції та вибору методів, прийомів навчання, оптимальних для певної ситуації; набору моделей навчання. Як зазначає С. Гончаренко, «...технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [20, 331].

Термін «технологія» став затверджуватися, коли увага педагогів і дослідників звернулася до особливостей педагогічного впливу на школярів. Вплив здійснюється як момент розкриття, демонстрації, передачі особистісного ціннісного ставлення педагога до чого чи до кого б то не було. Від того, наскільки йому вдається «виразити себе в змісті й формі», залежить відповідна реакція вихованця, який внутрішньо переживає це відношення (співпереживання до людини, відчуття радості за успіх іншого).

Н. Щуркова в монографії «Педагогічна технологія» розкриває її як «суму

і систему науково обґрунтованих прийомів і методів педагогічного виховного впливу на людину або групу людей». Вплив здійснюється в процесі організації різноманітних видів діяльності і спілкування з метою формування в учнів ставлення до світу. Педагогічний вплив не допускає маніпулювання свідомістю і відносинами вихованця. Він передбачає надання вихованцеві можливості самостійно й свідомо робити вибір, стаючи суб'єктом власного життя [82, 116]. Виходячи з цього І. Малафіїк поняття «педагогічна технологія» трактує як наукове обґрунтування вибору операційного впливу педагога на дитину в контексті взаємодії дитини зі світом з метою формування у неї відношення до цього світу, впливу, що гармонійно поєднує свободу особистісного прояву і соціокультурну норму [40, 327].

Ці визначення «технології» передбачають дії педагога щодо активізації учнів, озброєнню їх способами здійснення діяльності, так як тільки через інтенсивну взаємодію зі світом відбувається розвиток особистості; відмова від прийняття відповідальності на себе (викладачів) і надання їм можливості самостійно приймати рішення.

Слід зазначити, що аналітичне осмислення існуючих педагогічних технологій показує; кожна з них являє собою якісно новий тип організації процесу освіти, має ряд позитивних сторін. Проте ні одна, взята окремо, не вирішує в достатній мірі проблеми ефективного включення студента в діяльність по оволодінню досвідом професійно-педагогічної діяльності на основі суб'єктивізації (присвоєння) та об'єктивізації (створення) педагогічних цінностей. Це можна пояснити, в першу чергу, багатоаспектністю і динамічністю самої дидактичної системи і вхідних компонентів. Слід також зауважити, що сьогодні в школах, педагогічних коледжах, університетах та інших освітніх закладах використовуються різні види педагогічних технологій: особистісно-орієнтовані, модульні, тренінгові, розвиваючі, структурно-логічні та ін. Для мети нашого дослідження найбільш ефективними є наступні технології освіти студентів:

- особистісно-орієнтована (В. Серіков);

- діалогова (В. Сластенін);
- проблемна (І. Лернер, М. Махмутов).

Сутність концепції особистісно-орієнтованого навчання, у відповідності з ідеями лабораторії В. Серікова, полягає у створенні умов для переходу студента від функціонально-когнітивної до особистісної регуляції навчальної діяльності, тобто від функціональної підготовки виконання соціальних ролей – до цілісно-особистісного розвитку учнів. Останнє передбачає включення учня в систему таких завдань і ситуацій суб'єкт-суб'єктного спілкування, завдяки яким актуалізуються особистісні функції суб'єкта навчальної діяльності, тобто студент опиняється перед необхідністю і можливістю визначити зміст своєї навчальної діяльності, співвіднівши її цілі з ціннісно-мотиваційною сферою: зробити вибір змісту, форми і рівня освоєння досліджуваного предмета, реалізувати свої творчі наміри і т.д.

Актуалізація особистісно-орієнтованого навчання здійснюється у процесі створення особливого роду ситуацій, які забезпечують самореалізацію, самопрояв, сенсотворчу діяльність особистості і, як наслідок цього, суб'єктоване присвоєння змісту освіти. В основі технології створення особистісно-орієнтованих ситуацій у навчанні лежать два принципових моменти: 1) трансформація предметного змісту навчання в соціально-комунікативну, діалогову форму; 2) створення умов для суб'єктивації (тобто засвоєння в рамках власного особистісного сенсу) даної галузі змісту освіти [54, 27-28].

У зв'язку з цим для самореалізації особистості майбутніх вихователів ЗДО величезне значення набуває діалогова технологія. Діалогові технології засновані на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах «суб'єкт-суб'єктного» рівня: «студент – викладач», «студент – студент» і т.п.

Діалогізація педагогічного процесу забезпечується встановленням педагогічно доцільних взаємин викладача і студентів; відбором та застосуванням методів навчання, що стимулюють особистісні позиції учасників взаємодії; регулюванням процесу взаємодії засобами пізнання і самопізнання,

організації й самоорганізації, контролю і самоконтролю [70].

Виходячи з вищевикладеного, ми вважаємо, що процес професійного саморозвитку особистості студента найбільш ефективно може здійснюватися у ході діалогу, що передбачає якісно інші, на відміну від традиційних, структури взаємодії викладача і студентів.

Враховуючи, що діалог може бути реалізований тільки при наявності незбіжних смислових позицій учасників взаємодії щодо деякого об'єкта, він передбачає створення проблемних ситуацій в освітньому процесі. У зв'язку з цим для нашого дослідження важливою є технологія проблемного навчання. Вона розроблялася в працях І. Лернера, М. Махмутова, М. Скаткіна та ін.

«Проблемне навчання – це тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання і навчання орієнтований на формування світогляду учнів, їх пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання і розумових здібностей в ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій» [85, 342].

Сутність проблемного навчання І. Лернер бачить у тому, що «учень під керівництвом вчителя бере участь у вирішенні нових для нього пізнавальних і практичних проблем в певній системі, відповідної освітньо-виховним цілям вітчизняної школи» [37, 74].

Проблемна ситуація в навчальному процесі створюється постановкою перед студентами навчально-пізнавального завдання, що вимагає для свого рішення мобілізації особистих знань, приведення в стан підвищеної активності розумових здібностей. Вона вирішується студентами самостійно або за допомогою викладача. Головна функція проблемної ситуації полягає в тому, щоб забезпечити найбільш глибоке оволодіння навчальним матеріалом в умовах підвищеної труднощі, залучення дієвих сил студентів у стан діяльності. Цей метод знайомить студентів з основами діалектичного мислення, з

протиріччям як об'єктивним явищем, органічно властивим всім досліджуваним предметам. В структуру проблемної ситуації включаються: постановка задачі у формі питань, гіпотез, недоказаних тверджень, завдання щодо обґрунтування теоретичних положень концепцій, складання схем, графіків досліджуваних явищ, виявлення протиріч та вишукування способів їх розв'язання [33].

Навчальне значення проблемної ситуації проявляється в міцному творчому засвоєнні і вільному відтворенні знань учнями. Розвиваючий ефект виявляється в здатності студентів розуміти протиріччя, висловлювати гіпотези, давати обґрунтування, передбачати результат, знаходити рішення. Одночасно у студентів виховується прагнення до наполегливого подолання труднощів.

У проблемній ситуації проявляються знання студентів, їх винахідливість, кмітливість, найважливіші риси характеру, пізнавальна активність або пасивність. Все це дозволяє педагогу ефективно коригувати організацію навчальної діяльності студентів.

Проблемна ситуація приймається людиною, якщо проблема, що міститься в ній, для цієї людини значуща. У зв'язку з цим вона впливає на мотиваційно-ціннісну сферу людини і в кінцевому підсумку визначає траєкторію її професійного саморозвитку.

З вищесказаного випливає, що орієнтаційно-особистісна, діалогова технологія та технологія проблемного навчання визначають форму, метод і зміст освітнього процесу, спрямованого на професійний саморозвиток майбутнього вихователя ЗДО.

Таким чином, аналіз наукової літератури дозволив визначити і теоретично обґрунтувати наступні педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вихователя ЗДО; інтеграція освітніх технологій професійного саморозвитку особистості студента.

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що, незважаючи на широку поширеність поняття



«розвиток», в даний час в науці не склалося його однозначного визначення. Поняття «розвиток» розкривається через філософські категорії зміни, становлення, переходу.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження дозволив визначити взаємозв'язок процесів професійного саморозвитку особистості та становлення її інтегративної якості – суб'єктності, що включає мотиваційний, діяльнісний і рефлексивно-регулятивний компоненти. Виділені компоненти визначили педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

В якості педагогічних умов професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти у нашому дослідженні розглядаються: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вихователя ЗДО та інтеграція освітніх технологій професійного саморозвитку особистості студента.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

#### 2.1. Діагностика стану професійного саморозвитку студентів

Мета експериментальної роботи – апробувати педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Для досягнення поставленої мети педагогічного експерименту нами використовувався комплекс методів науково-педагогічного дослідження: анкетування, експрес-інтерв'ю, методика незавершених речень, експертні оцінки, стандартизовані характеристики, ранжирування, тестування, спостереження за поведінкою і діяльністю студентів. В цілому таке інструментування діагностики і педагогічна інтерпретація отриманих результатів дали можливість визначити рівні професійного саморозвитку особистості студента, особливості структури особистості у студентів з різним рівнем професійного саморозвитку, відстежити зміни результатів на всіх етапах педагогічного експерименту.

Експериментальна робота з вибраної проблеми здійснювалася в Запорізькому національному університеті. У експерименті взяли участь 50 студентів другого курсу спеціальності «Дошкільна освіта». На етапі формувального експерименту з їх числа були виділені експериментальна (25 студентів) і контрольна групи (25 студентів).

Дослідно-експериментальна робота проводилася в три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

I етап (констатувальний) був присвячений розробці програми діагностики професійного саморозвитку особистості студентів та визначені стану професійного саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО.

Основними методами даного етапу експерименту стали: спостереження, анкетування, тестування, експрес-інтерв'ю, метод незавершених речень, експертні оцінки, стандартизовані характеристики, ранжирування.

II етап (формульальний) був присвячений експериментальній апробації педагогічних умов професійного саморозвитку студентів. На даному етапі у експериментальній групі впроваджувалося програму професійного саморозвитку майбутнього вихователя ЗДО.

III етап (контрольний) був присвячений теоретичному осмисленню і інтерпретації експериментальних даних, оформленню результатів дослідження, формулюванню висновків.

При рішенні першої задачі ми виходили з того, що необхідно перш за все позначити поняття критеріїв і показників, оскільки з приводу їх визначення в педагогічній літературі до цих пір немає єдиної думки.

На основі аналізу різних точок зору (В. Беліков, В. Загвязінський, І. Ісаєв та ін.) ми прийшли до висновку, що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкту, що вивчається, які дають можливість судити про його стан і рівень функціонування і розвитку.

Показники – це кількісні або якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкту, що вивчається, тобто міра сформованості того або іншого критерію.

У теорії і практиці педагогічної освіти існують загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що критерії повинні відображати основні закономірності формування і розвитку особистості; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між всіма компонентами досліджуваної педагогічної системи; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними [10; 25].

Зважаючи на вказані вище вимоги як основні, ми вважаємо за необхідне доповнити їх вимогами, що відображають специфіку професійного саморозвитку особистості студента. По-перше, критерії повинні розкривати основні компоненти процесу професійного саморозвитку особистості; по-друге,

критерії повинні розкриватися через ряд показників, у міру прояву яких можна судити про більшу або меншу ступінь вираженості даного критерію; по-третє, критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі.

Аналіз наукової літератури з проблеми професійного саморозвитку особистості студента дозволив зробити висновок про взаємозв'язок процесів саморозвитку особистості і становлення її інтеграційної якості – суб'єктності, що включає наступні компоненти:

- мотиваційний (К. Роджерс, А. Маслоу, О. Леонтьев та ін.);
- діяльнісний (С. Рубінштейн, О. Леонтьев, Л. Виготський та ін.);
- рефлексивно-регулятивний (Ю. Кулюткин, В. Столін та ін.).

Зроблений висновок дозволив як критерії професійного саморозвитку студента розглядати виділені компоненти інтеграційної якості – суб'єктності. У дослідженні критеріями процесу професійного саморозвитку студента служили мотиваційний, діяльнісний і рефлексивно-регулюючий.

Показниками мотиваційного критерію розглядалися мотиви вибору професії вихователя ЗДО і ступінь вираженості професійних мотивів і інтересів. Як показники діяльнісного критерію використовувалися професійно-педагогічні знання, педагогічні уміння, пізнавальна активність і самостійність. Показниками рефлексивно-регулюючого критерію в дослідженні виступали: самооцінка здібностей до самоосвіти і саморозвитку особистості; самооцінка здібностей до самоврядування і особливості комунікативно-лідерських якостей особистості.

Система оцінок рівня сформованості критеріїв і показників професійного саморозвитку студентів представлена в таблиці 2.1.

Вивчення процесу професійного саморозвитку студентів почалося з діагностики показників мотиваційного критерію. Діагностика мотиваційної структури особистості включала вивчення емоційних переживань студентів. Враховуючи роль емоцій у формуванні мотиваційно-ціннісного відношення до майбутньої професійної діяльності, ми звернулися до аналізу переживань студентів.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості критеріїв і показників професійного саморозвитку студентів та їх характеристика

Показники \ Рівні	Високий	Середній	Низький
<b>Мотиваційний критерій</b>			
Емоційно-ціннісне відношення до професії вихователя ЗДО	Виражено чітко	Виражено	Не виражено
Мотиви вибору професії вихователя ЗДО	Соціальні	Самовдосконалення і самовизначення	Вузько-особистісні
<b>Діяльнісний критерій</b>			
Професійно-педагогічні знання	Повні і міцні	Повні, але неміцні, або неповні, але міцні	Неповні і неміцні
Педагогічні уміння	Сформовані повністю	Сформовані в основному	Не сформовані
Пізнавальна активність і самостійність	Постійно активний і самостійний	В основному активний і самостійний	Активність і самостійність відсутні
<b>Рефлексивно-регулюючий критерій</b>			
Самооцінка здібностей до самоосвіти і саморозвитку	50-63	35-49	21-34
Самооцінка здібностей до самоврядування	85-108	61-84	37-60
Самооцінка комунікативно-лідерських здібностей	129-166	92-128	54-91

Для отримання необхідної інформації використовувалася методика незавершених речень: «Більше всього мене радує в професійній діяльності вихователя ЗДО...», «Більше всього мене засмучує в професійній діяльності вихователя ЗДО...». За допомогою даної методики були виявлені ті сторони професійної діяльності студентів, з якими у них зв'язані найбільш сильні

емоційно-ціннісні переживання.

У таблиці 2.2 наводяться дані, що характеризують кількісне співвідношення різних по своєму наочному змісту переживань студентів. Вони є непрямим свідомством змісту орієнтації студентів на професію вихователя закладу дошкільної освіти.

Дані таблиці показують, що у відповідях студентів однаковою мірою виражені як позитивні, так і негативні емоційні переживання. Більше всього їх радує спілкування з дітьми – 84%. Позитивні емоції зв'язані у студентів з процесом навчання і виховання дітей – 62% і з оцінюванням діяльності учнів на заняттях – 58%. Позитивною домінантою в мотиваційно-ціннісному відношенні до майбутньої професії є творчий характер діяльності – 36% і можливість самоудосконалюватися в ній – 20%.

Таблиця 2.2

Кількісне співвідношення емоційних переживань студентів в структурі мотиваційно-ціннісного відношення до професійної діяльності

Зміст переживань радості	Кількість студентів
1. Спілкування з дітьми	84%
2. Процес навчання дітей	62%
3. Творчий характер діяльності	36%
4. Оцінювання діяльності дітей	58%
5. Принциповість, організованість, авторитет вихователя	24%
6. Можливість самоудосконалення	20%
Зміст переживань засмучень	
1. Низька заробітна плата	98%
2. Важко працювати з сучасними дітьми	66%
3. Проблема працевлаштування	80%
4. Слабка матеріально-технічна база ЗДО	32%
5. Низький рівень вихованості дітей	22%
6. Слабка пізнавальна мотивація дітей	16%

У відповідях студенти відзначали такі якості вихователів, як принциповість, організованість, які викликають у них позитивне відношення до

професії в цілому (24%)

Сильною негативною домінантою в ціннісному відношенні до професії вихователя ЗДО є низька заробітна плата. Про це свідчить кількість вказівок на дане положення – 98%. Сильні негативні емоції викликає у студентів проблема працевлаштування – 80%. Засмучують студентів і труднощі роботи з сучасними дітьми. Це відзначили близько 66% студентів, підкресливши, що професія вихователя ЗДО вимагає великих витрат сил, емоцій, переживань, але це не завжди цінується дітьми. Більш того, 22% студентів відзначили низький рівень вихованості дітей і 16% підкреслили слабку пізнавальну мотивацію дошкільників. Негативні переживання викликає і слабка матеріально-технічна база сучасного ЗДО (32%). Ці дані, на наш погляд, відображають сучасне відношення суспільства до професії вихователя закладу дошкільної освіти, яке виражається в недооцінці його праці і складності педагогічно-професійної діяльності.

Результати, отримані по методиці незавершених речень, розкривають недостатньо сприятливу картину формування мотиваційно-ціннісного відношення до професійної діяльності, діяльності по саморозвитку. Тільки 36% студентів – майбутніх вихователів ЗДО відзначають творчий характер діяльності вихователя і 20% бачать в ній можливість для професійного саморозвитку. Більш того, в емоційно-ціннісних переживаннях студентів велике місце займають негативні емоції.

Відношення студентів до навчально-пізнавальної діяльності і професійного зростання вивчалось не тільки на вербальному, але і на мотиваційному рівні. З цією метою використовувалася анкета з готовим переліком мотивів. З 12 запропонованих думок, що відображають відповідні мотиви навчально-пізнавальної діяльності і професійного зростання, студентам пропонувалося вибрати три-чотири найбільш значущих для них. Визначення найбільш значущих мотивів дозволило проникнути у внутрішній світ студентів, зрозуміти особистісний сенс їх діяльності. Отримані по цій методиці результати представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

## Мотиви професійного саморозвитку студентів і їх ранжирування

Мотиви	Значущі для навчально-пізнавальної діяльності		Значущі для професійного росту	
	%	ранг	%	ранг
1. Прагнення отримувати стипендію	74	I		
	30	VI	42	II
2. Прагнення до пізнання	12	X		
3. Задоволеність від виконаної роботи	32	V		
	56	III		
4. Пошана викладачів	28	VII	24	VI
5. Пошана однокурсників				
6. Прагнення проявити себе	10	XII	28	V
7. Усвідомлення суспільної значущості професії	12	XI	38	III
8. Бажання здійснити творчий пошук	24	VIII	18	VII
	16	IX		
9. Прагнення добитися максимальної самостійності в навчанні	60	II	36	IV
10. Гордість своїми успіхами в навчанні	42	IV	72	I
11. Розуміння значущості учення для майбутнього				
12. Прагнення до міцних і різносторонніх знань				

Дані таблиці свідчать, що провідним стимулом навчально-пізнавальної діяльності студентів є вузькоособистісний мотив «прагнення отримувати стипендію» – 74%. Сильний вплив на навчальну діяльність студентів надає мотив самовизначення «розуміння значущості учення для майбутнього». У структурі мотиваційно-ціннісного відношення студентів до навчально-



пізнавальної діяльності він зайняв II рангове місце (60%). На характер навчально-пізнавальної діяльності продіагностованих студентів значний вплив робить мотив самоудосконалення «прагнення до міцних і різносторонніх знань» – 42%, що відповідає IV ранговому місцю. Підсилює дію цього мотиву інший мотив самоудосконалення – «прагнення добитися максимальної самостійності в навчанні». На нього вказали 24% студентів. У мотиваційно-ціннісній структурі він займає VIII рангове місце.

Спонукає до навчально-пізнавальної діяльності студентів і прагнення завоювати пошану однокурсників – 56%, цей мотив зайняв III рангове місце в мотиваційно-ціннісному відношенні студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Отримані дані свідчать про те, що мотиви самоудосконалення не займають провідного положення в структурі мотиваційно-ціннісного відношення до навчально-пізнавальної діяльності студентів, проте входять до числа значущих для студентів (IV і VIII рангові місця).

Для нашого дослідження важливо було вивчити мотиваційно-ціннісне відношення студентів до професійного зростання. Аналіз відповідей студентів свідчить, що в цій структурі превалюють мотиви самоудосконалення – «прагнення до міцних і різносторонніх знань» (72%) і «прагнення до пізнання» (42%).

У структурі мотиваційно-ціннісного відношення студентів до професійного зростання вони займають I і II рангові місця. На III місці – мотив самовираження в професії – «бажання здійснити творчий пошук» (38%). Викликає тривогу той факт, що соціальний мотив «усвідомлення суспільної значущості професії» (28%) займає одне з останніх рангових місць в структурі мотивів професійного зростання. Цей факт підтверджується і даними методики незавершених речень. На наш погляд, усвідомлення суспільної значущості професії стимулює людину до саморозвитку у вибраній області діяльності. Відсутність цього мотиву з часом може викликати згасання мотивів самоудосконалення.

Вивчення діяльнісного критерію професійного саморозвитку студента

почалося з аналізу професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів. Вони оцінювалися за показниками повноти і міцності. Характеристика рівнів професійно-педагогічних знань представлена в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

## Характеристика рівнів професійно-педагогічних знань

Професійно-педагогічні знання	Градація оцінок, відповідна рівням розвитку професійно-педагогічних знань		
	високий	середній	низький
1. Володіння понятійним апаратом.	Знання глибокі, ґрунтовні,	Знання повні, але не міцні. Сутнісні	Знання неповні і неміцні.
2. Знання істотних характеристик професійної діяльності	базуються на істотних характеристиках педагогічної діяльності, вікових і індивідуальних особливостях дітей. Широка інформованість про нові освітні технології і глибоке знання приватних методик	характеристики педагогічної діяльності і вікових індивідуальних особливостей дітей не є підставою для їх появи. Неповна інформованість про нові освітні технології і неглибокі знання приватних методик	Відсутнє уявлення про нові освітні технології, слабкі знання приватних методик
3. Усвідомлення провідних педагогічних закономірностей.			
4. Знання вікових і індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку.			
5. Знання приватних методик.			
6. Інформованість про нові освітні технології			

В результаті експертних оцінок психолого-педагогічних знань студентів було виявлено, що у 30% – високий, у 42% – середній і у 28% – низький рівень професійно-педагогічних знань.

Ці показники в нашому дослідженні співпали з рівнем сформованості пізнавальної активності і самостійності у студентів.

Важливим показником у діяльнісному критерії професійного саморозвитку студента є сформованість педагогічних умінь. Для визначення рівня їх сформованості в дослідженні були виділені групи умінь, що

забезпечують ефективне виконання діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Були виділені організаторські, комунікативні, дослідницькі і конструктивні групи умінь. Склад умінь, що входять в ці групи, надано в таблиці 2.5.

Сформованість даних умінь оцінювалася за допомогою експертної оцінки викладачів.

Таблиця 2.5

## Початковий рівень сформованості професійно-педагогічних умінь студентів

Група умінь	Характеристика умінь	Рівні сформованості		
		високий	середній	низький
Організаторські	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння використовувати різноманітні форми, методи і засоби навчання;</li> <li>- уміння проводити виховну роботу;</li> <li>- уміння вибудовувати взаємовідношення з батьками дитини;</li> <li>- уміння організовувати свою роботу з самоосвіти.</li> </ul>	16%	44%	40%
Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння ставити широкий спектр комунікативних завдань;</li> <li>- уміння забезпечувати реалізацію резервів партнера, створювати йому психологічну безпеку;</li> <li>- уміння здійснити спілкування на рівні «інша людина» - «джерело»;</li> <li>- уміння гнучко перебудувати позиції і ролі в спілкуванні;</li> <li>- уміння вибирати оптимальне поєднання.</li> </ul>	24%	50%	26%
Конструктивні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння працювати зі змістом навчального матеріалу;</li> <li>- уміння визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей дітей;</li> <li>- уміння обґрунтовано вибирати ефективні методи, засоби навчання і виховання;</li> <li>- уміння оцінювати результати засвоєння дітьми програмного матеріалу, рівень їх вихованості і розвитку</li> </ul>	26%	52%	22%

Дані таблиці свідчать про необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи з формування організаторських, комунікативних, дослідницьких і конструктивних умінь у студентів. Результати дослідження показали, що найбільш повними, міцними і усвідомленими є у студентів комунікативні і конструктивні уміння. Високий і середній рівень сформованості даних умінь показали відповідно 74% і 768% студентів. Формування у студентів дослідницьких і організаторських умінь вимагає особливої уваги викладачів, оскільки 38% і 40% студентів показали низький рівень сформованості цих умінь.

В якості інформативних показників рефлексивно-регулюючого критерію професійного саморозвитку студента в дослідженні виступала самооцінка здібностей до самоосвіти, саморозвитку і самоврядування і самооцінка комунікативно-лідерських здібностей. Для вивчення самооцінки здібностей до самоосвіти і саморозвитку використовувалося тестування. Тест «Самооцінка здібностей до самоосвіти і саморозвитку особистості» включав комплекс питань, що дозволяють студентам оцінити:

- прагнення до самоосвіти, саморозвитку своїх особистісних якостей, творчих здібностей, до пізнання самого себе;
- здібності до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, вирішення завдань до подолання життєвих труднощів, управлінню собою, ризику;
- деякі якості своєї особистості: наполегливість, цілеспрямованість, спрямованість, самокритичність, сила волі.

За результатами тестування підраховувалося сумарне число балів. При цьому слід зазначити, що передбачалися різні варіанти відповідей: так, ні, частково (періодично). Вони оцінювалися по-різному: відповідь «так» – 3 бали; відповідь «ні» – 1 бал; частково (періодично) – 2 бали. Результати тестування представлені в таблиці 2.6.

Дані таблиці показують, що більшість студентів хвилює їх майбутнє, на це питання позитивно відповіло 96% студентів.

Таблиця 2.6

## Самооцінка студентами здібностей до самоосвіти і саморозвитку особистості

Питання	Варіанти відповідей, %		
	ні	частково	так
1. Чи читав і чи знаєш ти що-небудь про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?	4	70	26
2. Чи маєш ти серйозне і глибоке прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей?	4	54	42
3. Чи відзначають твої друзі, знайомі твої успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?	12	74	14
4. Чи випробовуєш ти прагнення глибше пізнати самого себе, свої творчі здібності?	-	20	80
5. Чи маєш ти свій ідеал і чи спонукає він тебе до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?	26	58	16
6. Чи часто ти замислюєшся про причини своїх промахів, невдач?	4	16	80
7. Чи здатний ти до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, наприклад, до самостійного вивчення іноземної мови?	16	50	34
8. Чи здатний ти продовжувати вирішувати важку задачу, якщо перші години не дали очікуваного результату?	18	50	32
9. Чи ведеш ти щоденник, де записуєш свої ідеї, де плануєш своє життя (на рік, на найближчі місяці, тиждень, день) і аналізуєш, що із запланованого виконати не вдалося і чому?	8	66	26
10. Чи вважають твої друзі тебе здібною до подолання труднощів людиною?	-	54	46
11. Чи знаєш ти свої сильні і слабкі якості?	4	42	54
12. Чи хвилює тебе твоє майбутнє?	-	4	96
13. Чи прагнеш ти до того, щоб тебе поважали твої найближчі друзі, батьки?	-	-	100
14. Чи здатний ти управляти собою, стримувати себе в конфліктній ситуації?	8	30	62
15. Чи здатний ти до ризику?	8	60	32
16. Чи прагнеш ти виховати в собі силу волі або інші якості?	-	38	62
17. Чи добиваєшся ти того, щоб до твоєї думки прислухалися?	-	46	54
18. Чи вважаєш ти себе цілеспрямованою людиною?	4	50	46
19. Чи вважають (вважали) тебе здібним до самоосвіти, саморозвитку людиною:			
- батьки	-	34	66
- вчителі	4	62	38
- твої друзі	-	62	38

Всі продіагностовані студенти високо оцінили своє прагнення до того, щоб їх поважали друзі, батьки. Більшість студентів випробовують прагнення глибше пізнати самого себе, свої творчі здібності. На це питання позитивно відповіли 80% респондентів. Така ж кількість студентів постійно замислюється про причини своїх промахів, невдач. На наш погляд, відповіді на ці питання свідчать про те, що у студентів є орієнтація на самоосвіту і саморозвиток. Усвідомлення важливості пізнання самого себе, пошана батьків, друзів, свого положення в майбутньому може стати за певних педагогічних умов могутнім стимулом для саморозвитку, самоосвіти і самовиховання своєї особистості. Проте викликає тривогу той факт, що у 58% студентів лише частково сформувався ідеал, спонукаючий їх до самоосвіти і саморозвитку, а у 26% студентів він відсутній. Відсутність ідеалу, образу бажаного майбутнього стану свого саморозвитку утрудняє самоврядування процесом самоосвіти. Про це свідчать відповіді студентів на інше питання: «Чи ведеш ти щоденник, де записуєш свої ідеї, де плануєш своє життя і аналізуєш, що із запланованого виконати не вдалося?» Частково, періодично ведуть щоденники 66% студентів. Постійно планують і аналізують події свого життя лише 26% з числа опитаних. Ускладнює процес професійного саморозвитку і та обставина, що 70% студентів лише частково знає про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання особистості. Результати тестування показали, що велика частина студентів вважає, що у них частково (50%) розвинені або відсутні (16%) здібності до швидкого самостійного оволодіння новим видом діяльності, до продовження вирішення важких завдань, якщо перші години не дали очікуваного результату (50% та 18% відповідно). Оцінюючи свої особистісні якості, студенти відзначили, що у них частково (54%) або повністю (42%) сформована спрямованість на самоосвіту і самовиховання.

Таким чином, дані тестування свідчать про достатньо адекватну самооцінку студентами своїх здібностей до самоосвіти і саморозвитку.

Дані, отримані по цій методиці, дозволили розподілити студентів по групах з різним рівнем самооцінки здібностей до самоосвіти і саморозвитку.

Для кожного рівня характерна певна кількість балів: низький рівень – 21-34 бали; середній рівень – 35-49 балів; високий рівень – 50-63 бали.

Розподіл студентів по групах з різним рівнем самооцінки здібностей до саморозвитку і самоосвіти представлений на рисунку 2.1.

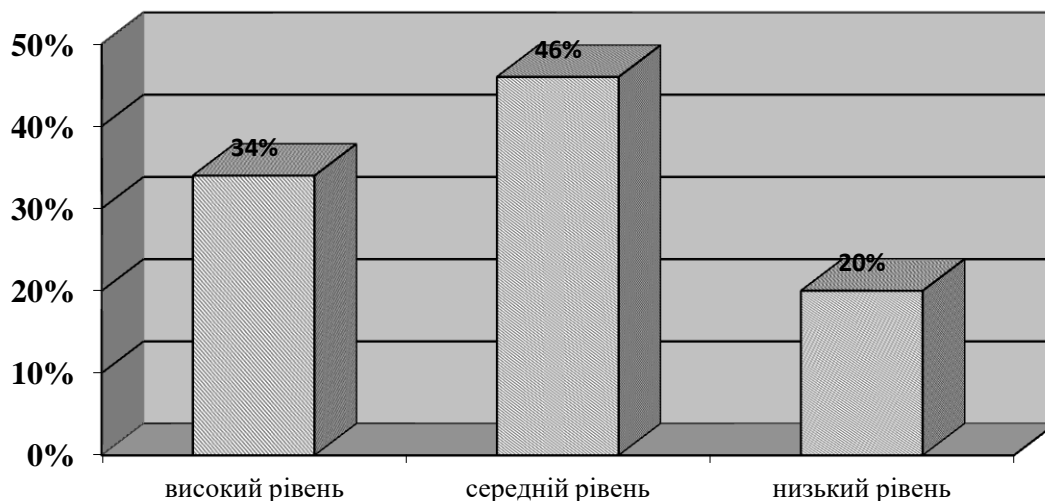


Рис. 2.1. Розподіл студентів по групах з різним рівнем самооцінки здібностей до саморозвитку і самоосвіти

Як видно з рисунка 2.1., високий рівень самооцінки здібностей до саморозвитку і самоосвіти мали 17 студентів (34%), середній рівень – 23 особи (46%) і низький рівень – 10 досліджуваних (20%).

Для вивчення самооцінки студентами своїх комунікативно-лідерських здібностей в дослідженні використовувався тест «Оцінка комунікативно-лідерських здібностей особистості» [5]. Цей тест складається з трьох розділів. Перший розділ містить шість груп якостей особистості. Наприклад, здатність наполягти на своєму; незалежність і оригінальність думок; здатність виступити з доповіддю, повідомленням. На основі порівняння названих якостей в кожній групі між собою студент повинен був оцінити їх за десятибальною шкалою з погляду того, наскільки вони йому властиві.

Другий розділ тесту включав шість груп ситуацій. Наприклад: «Нові в компанії люди, як правило, вас не влаштовують»; «Ви, як правило, заздалегідь продумуєте якусь оригінальну розвагу»; «Ви виголошуєте солідну, ґрунтовну

промову на честь винуватця торжества». Студент за трибальною шкалою оцінював ті ролі, стани і дії, які для нього найбільш характерні.

Третій розділ тесту «Оцінка комунікативно-лідерських здібностей особистості» включав різні прийоми-дії в конфліктних ситуаціях. Наприклад, «Я намагаюся знайти оригінальний, несподіваний спосіб розв'язання конфліктної ситуації»; «Вважаю, що якщо принциповий конфлікт, то краще ні в чому не поступатися»; «У разі конфлікту я не піддаюся емоціям і прагну знайти раціональний вихід». Студент по трибальній системі оцінював ці ситуації. Отримані в ході тестування дані представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

#### Рівень самооцінки студентами комунікативно-лідерських здібностей

Рівень самооцінки	Кількість студентів	%
Високий	11 студентів	22%
Середній	23 студентів	46%
Низький	16 студентів	32%

Тест «Оцінка комунікативно-лідерських здібностей особистості» дозволив визначити за 10-балльною шкалою вираженість таких якостей особистості студентів, як консервативність – евристичність, емоційність – раціональність, байдужість – емпатійність і ін.

Результати дослідження показали, що студенти володіють такими якостями особистості, як емоційність, доброзичливість, гумористичність. Вони здатні також до емпатії. Вираженість цих якостей свідчить про здібність студентів до вибудовування конструктивних взаємин «вихователь – вихованець».

У студентів спостерігається вираженість таких комунікативно-лідерських якостей, як консервативність, монологічність, відомість. При цьому майбутні вихователі ЗДО менш здатні до евристичності, діалогічності і лідерству. Отримані дані свідчать про необхідність спеціальної педагогічної роботи з формування у студентів даних здібностей (якостей) особистості, важливих в



майбутній професійній діяльності.

Одним з показників регулюючого для рефлексії критерію в дослідженні виступала самооцінка здібностей до самоврядування. Для вивчення даного показника використовувався тест «Самооцінка здібностей до самоврядування», який складається з 9 груп питань, що дозволяють визначити найбільш розвинені здібності особистості і на їх основі оцінити тип самоврядування [39].

Більш того, дані, отримані по цій методиці, дозволили розподілити студентів на групи з різним рівнем сформованості самооцінки здібностей до самоврядування.

Студенти, що набрали від 36 до 60 балів по цій методиці, увійшли до групи з низьким рівнем сформованості даного показника (34%). Достатньо велика кількість студентів (48%) набрала від 61 до 84 балів і увійшла до групи з середнім рівнем сформованості самооцінки здібностей до самоврядування. На високому рівні сформованості показника, що вивчався опинилося 18% студентів. Вони набрали від 85 до 108 балів. Процентне співвідношення студентів з різним типом самоврядування представлене в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Самооцінка студентами здібностей до самоврядування на початку  
експериментальної роботи

Найбільш розвинені здібності	Тип самоврядування	%
До самопізнання	Такий, що самопізнається	24
До самовизначення	Такий, що самовизначається	40
До самоорганізації	Такий, що самоорганізується	36
До самореалізації	Такий, що самореалізується	20
До самодіяльності	Самодіяльний	48
До самоконтролю	Такий, що самоконтролюється	28
До самооцінки	Самокритичний	20
До самонавіяння	Такий, що самонавіюється	40
До саморозвитку	Такий, що саморозвивається	12

Отримані дані свідчать про те, що необхідна цілеспрямована педагогічна робота з формування у студентів здібностей до саморозвитку, до самореалізації і самопізнання, на основі яких формується тип управління своєю діяльністю, такий що саморозвивається, самореалізується і самопізнається.

За даними використаного нами комплексу психолого-педагогічних методик студенти були розподілені по групах з різним рівнем професійного саморозвитку особистості та поділені на контрольну та експериментальну групи (рис. 2.2.).

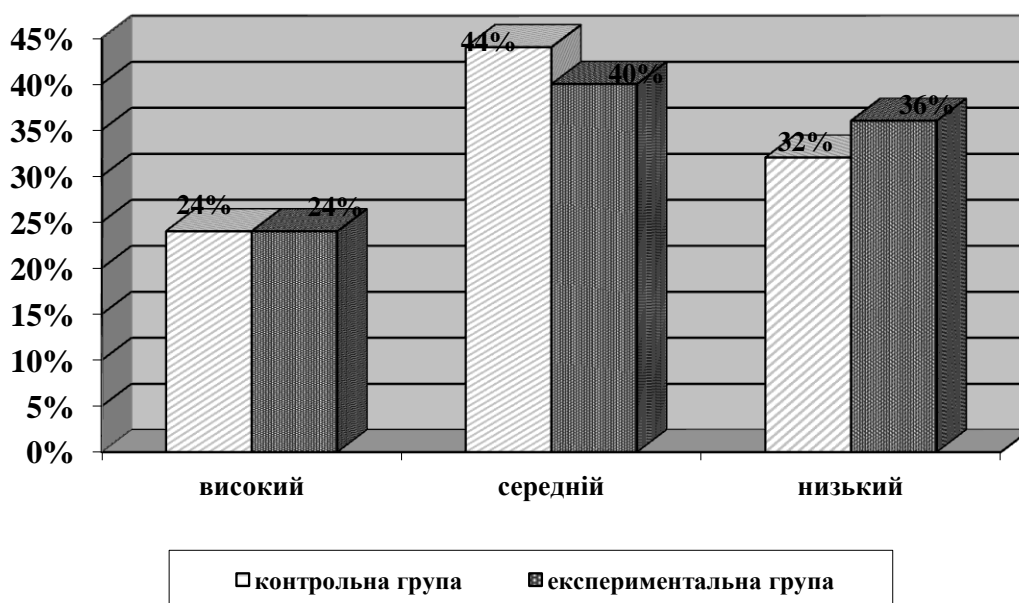


Рис. 2.2. Рівні професійного саморозвитку студентів контрольної та експериментальної груп на початку формувального етапу

У групу з високим рівнем професійного саморозвитку особистості увійшли студенти, для яких характерне чітко виражене емоційно-ціннісне відношення до навчально-пізнавальної діяльності. У основі вибору професії вихователя ЗДО у них лежать мотиви самовизначення і самоудосконалення. Професійно-педагогічні знання міцні і повні, сформовані педагогічні уміння. Яскраво виражена пізнавальна самостійність і активність. Студенти володіють високим рівнем самооцінки здібностей до самоосвіти, самоврядування і комунікативно-лідерських якостей особистості. На високому рівні знаходилося 24% студентів експериментальної і 24% контрольної групи.

Для студентів з середнім рівнем професійного саморозвитку особистості характерне емоційно-ціннісне відношення до професії вихователя закладу дошкільної освіти. У основі вибору професії лежать соціальні мотиви самовизначення. Професійно-педагогічні знання або повні, але не міцні, або неповні. Педагогічні уміння в основному сформовані. Виражена пізнавальна активність і самостійність. Студенти володіють середнім рівнем сформованості самооцінки здібностей до самоосвіти, самоврядування і комунікативно-лідерських якостей особистості (40% студентів експериментальної групи і 44% студентів контрольної групи).

У групу з низьким рівнем професійного саморозвитку особистості увійшли студенти, у яких емоційно-ціннісне відношення до професії вихователя явно не виражене. В основі вибору професії лежать вузько-особистісні мотиви і мотиви, що відображають відношення до них викладачів і однокурсників. Професійно-педагогічні знання неповні і неміцні. Педагогічні уміння у студентів в основному не сформовані. Пізнавальна активність і самостійність не виражена. Характерний низький рівень самооцінки здібностей до самоосвіти, самоврядування і комунікативно-лідерських якостей особистості (36% студентів – ЕГ і 32% студентів – КГ).

Отримані дані свідчать про необхідність розробки програми професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти і апробації педагогічних умов цього процесу в освітньому просторі ЗВО.

## **2.2. Програма професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти**

Система впливів, умов і можливостей саморозвитку особистості в соціальному і просторово-наочному оточенні закладена в нашому дослідженні в програмі професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Програма спрямована на орієнтацію студентів на професію вихователя закладу дошкільної освіти, розвиток їх особистісного потенціалу та складається з двох модулів:

I Модуль «Професійний саморозвиток студента в умовах закладу вищої освіти».

II Модуль «Спілкування як чинник професійного саморозвитку особистості студента».

Перший Модуль «Професійний саморозвиток студента в умовах закладу вищої освіти» містила заняття спрямовані на: орієнтацію студентів на майбутню професію; мотивацію студентів до професійного саморозвитку; відкриття студентам можливості професійного саморозвитку через пізнання і вдосконалення себе на основі власних світоглядних і психологічних уявлень про здоров'я, волю і самовладання, про гідність і доброзичливість.

Вивчення змісту першого модулю програми орієнтує студента на професію вихователя закладу дошкільної освіти, дозволяє студентові освоїти категорію «розвиток», внутрішні і зовнішні чинники, закономірності даного процесу, підійти до розуміння саморозвитку особистості як результату самонавчання, самовиховання особистості.

Наведемо приклади занять першого модулю програми професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти:

На занятті «Вступ до професії вихователя ЗДО» обговорювалися теми проблемного характеру: «Професійний ідеал», «Вихователь життя», «Вихователь – це перший вчитель», «Пошук засобів самовираження вихователя», «Роль вихователя у формуванні особистості дошкільника» та ін. Також на занятті вирішувалися педагогічні ситуації, що сприяють формуванню у студентів творчого мислення, а також педагогічні задачі, що не мають однозначної відповіді. Це сприяло формуванню у студентів вмінь аналізувати педагогічну ситуацію, вводило їх в рефлексивну позицію «Як би я поступив в даній ситуації», а також розвивало творче мислення.

На занятті «Імідж сучасного вихователя закладу дошкільної освіти

розглядалася проблема формування культури педагога-вихователя і педагогічного іміджу як найважливішої складової; проводилося ознайомлення майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти з рекомендаціями щодо формування іміджу сучасного педагога, акцентування уваги майбутніх вихователів на необхідності роботи над їх педагогічним іміджем. На цьому занятті проводилися вправи: «Домалюй ідеального педагога», «Притча про жабенят», «Вміння спілкуватися» та ін.

На занятті «Мотивація до професійного саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО» проводилися вправи «Професійний герб і професійне кредо», «Сценарій життя», «Визначення системи й умов професійного саморозвитку», «Характеристика принципів кар'єрного процесу» та ігри «Типи професій», «Дерево ролей».

Для забезпечення теоретичної основи саморозвитку особистості студента – майбутнього вихователя, актуалізації його позиції рефлексії і формування комунікативних умінь у студентів було розроблено II Модуль програми професійного саморозвитку студентів «Спілкування як чинник професійного саморозвитку особистості студента».

Зміст занять другого модулю програми «Спілкування як чинник професійного саморозвитку особистості студента» форми і методи їх організації сприяли розвитку самосвідомості і самодослідження студентами своїх інтелектуальних якостей, працездатності, комунікативності, особливостей характеру, темпераменту і зрештою сприяли процесу особистісного розвитку. Крім того, вирішувалися завдання розвитку здібностей самоорганізації у студентів.

В ході занять зі студентами проводилися тренінги (тренінг «Повір у себе», тренінг самопізнання та саморозвитку студентів, тренінг особистісного зростання [72]), вправи, різні види ігор (Додаток А).

Наведемо приклад заняття другого модулю програми.

На занятті «Освітньо-рефлексивна діяльність» проводилися ситуативні вправи та ігри «Ознайомлення із структурою рефлексії», «Хто Я?», «Плюс чи

мінус?», «Кожен...», «Професійне «Я» в променях сонця», медитативна практика «Я зростаю» та ін.

На заняттях також було використано діалогову технологію. Діалогова технологія задавала контекст спільній навчальній діяльності, в якому відбувався розвиток суб'єкта цієї діяльності – студента. Діалогова технологія була реалізована із застосуванням дискусійної форми навчання – міжгруповий діалог.

Проблеми, що були запропоновані студентам для обговорення в ході дискусії, носили як теоретичний, так і методико-практичний характер.

Порядок проведення міжгрупового діалогу складався з наступних взаємопов'язаних компонентів: постановка проблеми, розподілення учасників на групи, обговорення проблеми в малих групах, представлення результатів обговорення перед всією групою, продовження обговорення і підбиття підсумків.

В малій дискусійній групі основні ролі (функції) розподілялися наступним чином: ведучий організовував обговорення питання, залучав до нього всіх членів групи; аналітик ставив питання учасникам впродовж обговорення, піддавав сумніву висловлювані ідеї; протоколіст фіксував все, що відносилось до вирішення проблеми. Після закінчення первинного обговорення він виступав перед групою щоб представити думку; спостерігач оцінював участь кожного члена групи на основі критеріїв, що були задані викладачем.

Така організація міжгрупового діалогу дозволила студентам продемонструвати, по-перше, свої знання, ерудицію; по-друге, формувала навик прояви свого «Я-професійне» в колективі; по-третє, орієнтувала студентів на професію вихователя ЗДО.

Таким чином, програма професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти забезпечувала орієнтацію студентів на професію вихователя, мотивація до професійного саморозвитку, розвиток їх особистісного потенціалу.

### **2.3. Результати реалізації педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**

Вирішальне значення для виникнення і формування доміанти професійного саморозвитку особистості має задоволення потреб саморозвитку та самовдосконалення у досвіді життєдіяльності студента в продуктивних, творчих видах діяльності. Професійний саморозвиток особистості студента залежить від засвоєння та закріплення знань і вмінь на практиці. Рішення цього завдання досягається в процесі самостійного виконання студентами навчальних і практичних ситуацій в процесі проходження неперервної педагогічної практики.

Проведена експериментальна робота дозволила прослідкувати динаміку професійного саморозвитку особистості студента.

Про позитивну динаміку професійного саморозвитку особистості студента в свідчать зміни в мотиваційно-ціннісному відношенні майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти до навчально-пізнавальної діяльності і професійного зростання.

Порівняльний аналіз даних таблиці 2.9 показує, що у студентів експериментальної групи істотні зміни відбулися в мотивах професійного саморозвитку, творчої діяльності і самоудосконалення.

В ході експериментальної роботи провідним мотивом навчально-пізнавальної діяльності і професійного зростання студентів експериментальної групи став мотив самоудосконалення (72%). До експерименту він не входив до числа провідних мотивів у студентів експериментальної групи. На навчально-пізнавальну діяльність студентів експериментальної групи і їх професійне зростання почав впливати мотив самореалізації «Прагнення проявити себе», якщо до експериментальної роботи на нього указували 32%, то після – 60% студентів. Збільшилася кількість вказівок в експериментальній групі на мотив «Прагнення до пізнання». До формувального експерименту на нього як на значущий мотив указували 32%, після – 52% студентів.

Таблиця 2.9

Динаміка мотивів професійного саморозвитку студентів в навчально-пізнавальній діяльності (до і після експериментальної роботи)

Мотиви	Кількість студентів, %			
	ЕГ		КГ	
	до	після	до	після
1. Прагнення отримувати стипендію	72	40	76	64
2. Прагнення до пізнання	32	52	28	32
3. Задоволеність від виконаної роботи	8	36	16	28
4. Пошана викладачів	32	32	32	40
5. Пошана однокурсників	56	52	56	52
6. Прагнення проявити себе	32	60	24	32
7. Усвідомлення суспільної значущості професії	8	12	12	12
8. Бажання здійснити творчий пошук	12	44	12	20
9. Прагнення добитися максимальної самостійності в навчанні	20	48	28	32
10. Гордість своїми успіхами в навчанні	12	24	20	24
11. Розуміння значущості учення для майбутнього	64	68	56	60
12. Прагнення до міцних і різносторонніх знань	40	72	44	48

Дані діагности показали, що істотні зміни відбулися в положенні мотиву «Бажання здійснити творчий пошук». Кількість студентів, що вказали на його значущість для професійного зростання, зросла на 32%. У студентів контрольної групи істотних змін в положенні описаних мотивів не спостерігалось.

Діагностика контрольного етапу включала оцінку професійно-педагогічних знань студентів. Викладачі ЗВО відзначили, що в знаннях студентів експериментальної і контрольної груп є істотні відмінності. Студенти експериментальної групи на завершальному етапі експерименту мали повніші і міцніші знання про істотні характеристики педагогічної діяльності, вікові і



індивідуальні особливості дітей дошкільного віку і показали повнішу інформованість про нові технології в освіті.

В ході експерименту були виявлені істотні відмінності у студентів контрольної і експериментальної груп з володіння понятійним апаратом, усвідомлення провідних педагогічних закономірностей і знань по методиках.

Одними з показників діяльнісного критерію професійного саморозвитку особистості студента в нашому дослідженні розглядалися професійно-педагогічні уміння. Порівняльний аналіз даних сформованості професійно-педагогічних умінь представлений в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Динаміка саморозвитку професійно-педагогічних умінь у студентів  
(до і після експериментальної роботи)

Групи умінь	Рівень сформованості професійно-педагогічних умінь											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Організаторські	16	32	16	28	48	52	40	48	36	16	44	24
Комунікативні	24	36	24	32	52	56	48	52	24	8	28	16
Дослідницькі	12	36	16	20	52	52	44	44	36	12	40	36
Конструктивні	24	36	28	28	56	60	48	52	20	4	24	20

Як видно з таблиці, в ході експериментальної роботи відбулися істотні зміни в рівні сформованості організаторських, комунікативних, дослідницьких і конструктивних умінь у студентів експериментальної групи. Кількість студентів з високим рівнем сформованості цих умінь збільшилося на 16%, 12%, 24% і 12%. У контрольній групі відповідні показники склали +12%, +8%, +4% і 0%. При цьому в експериментальній групі знизилася кількість студентів з низьким рівнем розвитку організаторських (на 20%), комунікативних (на 16%), дослідницьких (на 24%) і конструктивних (на 16%) умінь. Відповідні показники в контрольній групі склали: -20%, -12%, -4% і -4%.

Особливо слід зазначити, що виконана робота зробила великий вплив на

розвиток у студентів дослідницьких умінь. На початку експерименту високий рівень сформованості даних умінь спостерігався у 12% студентів ЕГ, після експерименту – у 36% (у контрольній групі відповідно 16% і 20%). Значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості дослідницьких умінь: у ЕГ з 36% до 12%, а в КГ з 40% до 36%. Отримані дані свідчать про ефективність запропонованої програми професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

В ході експериментальної роботи спостерігалися зміни у студентів експериментальної групи за показниками рефлексивно-регулюючого критерію (табл. 2.11). В контрольній групі змін майже не відбулося.

Таблиця 2.11

Самооцінка студентами експериментальної групи здібностей до самоосвіти і саморозвитку особистості після експериментальної роботи

Питання	Варіанти відповідей, %		
	ні	частково	так
1. Чи читав і чи знаєш ти що-небудь про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?	-	26	74
2. Чи маєш ти серйозне і глибоке прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей?	4	36	60
3. Чи відзначають твої друзі, знайомі твої успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?	6	36	58
4. Чи випробовуєш ти прагнення глибше пізнати самого себе, свої творчі здібності?	-	12	88
5. Чи маєш ти свій ідеал і чи спонукає він тебе до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?	12	24	60
6. Чи часто ти замислюєшся про причини своїх промахів, невдач?	4	16	80
7. Чи здатний ти до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, наприклад, до самостійного вивчення іноземної мови?	8	28	64
8. Чи здатний ти продовжувати вирішувати важку задачу, якщо перші години не дали очікуваного результату?	12	32	56
9. Чи ведеш ти щоденник, де записуєш свої ідеї, де плануєш своє життя (на рік, на найближчі місяці, тиждень, день) і аналізуєш, що із запланованого виконати не вдалося і чому?	4	52	44
10. Чи вважають твої друзі тебе здібною до подолання труднощів людиною?	-	48	52
11. Чи знаєш ти свої сильні і слабкі якості?	4	28	68
12. Чи хвилює тебе твоє майбутнє?	-	4	96

Продовження таблиці 2.11

Питання	Варіанти відповідей, %		
	ні	частково	так
13. Чи прагнеш ти до того, щоб тебе поважали твої найближчі друзі, батьки?	-	-	100
14. Чи здатний ти управляти собою, стримувати себе в конфліктній ситуації?	8	20	72
15. Чи здатний ти до ризику?	12	52	36
16. Чи прагнеш ти виховати в собі силу волі або інші якості?	-	20	80
17. Чи добиваєшся ти того, щоб до твоєї думки прислухалися?	-	32	68
18. Чи вважаєш ти себе цілеспрямованою людиною?	4	16	80
19. Чи вважають (вважали) тебе здібним до самоосвіти, саморозвитку людиною:			
- батьки	-	20	80
- вчителі	4	36	60
- твої друзі	-	40	60

Відповіді респондентів ЕГ показали, що збільшилася кількість студентів, що знають про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання і саморозвитку.

Якщо до початку експерименту 24% студентів ЕГ мали повні знання про ці процеси, то після – 76%. В ході експериментальної роботи зросла кількість студентів, прагнучих до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей, від 42% до 60%.

Істотні зміни відбулися у відповіді на питання чи «Чи здатний ти до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності?». Якщо до початку експерименту 52% студентів вважали, що вони частково, а 32% повністю здібні до оволодіння новим виглядом діяльності, то після експерименту – відповідно 28% студентів і 64%. Особливо слід підкреслити, що в ході експерименту істотно змінилася кількість осіб, що вважають, що у них є ідеал, спонукаючий до саморозвитку. До початку експерименту частково сформований ідеал мали 56% студентів, повністю сформований ідеал 16%. Після експерименту цим даним відповідають 24% і 60% студентів. Збільшилася кількість студентів, повністю плануючих свою діяльність – від 24% до 44%. Зросло число студентів, що вважають себе повністю цілеспрямованою

людиною. До експерименту ствердно відповіли на це питання 44% студентів, а після експерименту – 80%, Позитивні зрушення, як показують дані таблиці, відбулися у відповідях на питання «Чи вважають тебе здібними до самоосвіти, саморозвитку батьки, вчителі, друзі?». В цілому слід зазначити, що в ході дослідно-експериментальної роботи у студентів зросла самооцінка здібностей до самоосвіти і саморозвитку за найбільш значущими характеристиками.

В ході експериментальної роботи збільшилася кількість студентів ЕГ, що відзначають у себе евристичні, діалогічні, лідерські здібності. Позитивним є той факт, що значно зменшилося кількість студентів з консервативними, монологічними і агресивними якостями особистості.

В ході експериментальної роботи вивчалися зміни в розвитку самооцінки студентів до самоврядування (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Динаміка самооцінки студентами здібностей до самоврядування  
(до і після експериментальної роботи)

Найбільш розвинені здібності	Тип самоврядування	КГ, %		ЕГ, %	
		до	після	до	після
До самопізнання	Такий, що самопізнається	24	32	24	44
До самовизначення	Такий, що самовизначається	40	48	44	58
До самоорганізації	Такий, що самоорганізується	36	44	40	60
До самореалізації	Такий, що самореалізується	20	32	16	52
До самодіяльності	Самодіяльний	48	56	52	72
До самоконтролю	Такий, що самоконтролюється	28	40	36	56
До самооцінки	Самокритичний	20	36	24	56
До самонавчання	Такий, що самонавчається	40	44	40	52
До саморозвитку	Такий, що саморозвивається	12	28	16	40

Дані таблиці свідчать, що в ході дослідно-експериментальної роботи змінилося співвідношення студентів з різним типом до самоврядування. Істотні зміни відбулися в таких типах самоврядування: що саморозвивається (у контрольній групі на 16%, в експериментальній на 24%), що самореалізується (відповідно на 12% і 36%) і що самопізнається (у контрольній групі на 8%, в експериментальній – на 20%).

В цілому слід зазначити загальну позитивну тенденцію в перерозподілі типів самоврядування як в контрольній, так і в експериментальній групах. При цьому в експериментальній групі дана тенденція виражена яскравіше.

Апробація педагогічних умов професійного саморозвитку майбутнього вихователя ЗДО забезпечила перерозподіл досліджуваних в групах з різними рівнями саморозвитку особистості (рис. 2.3.).

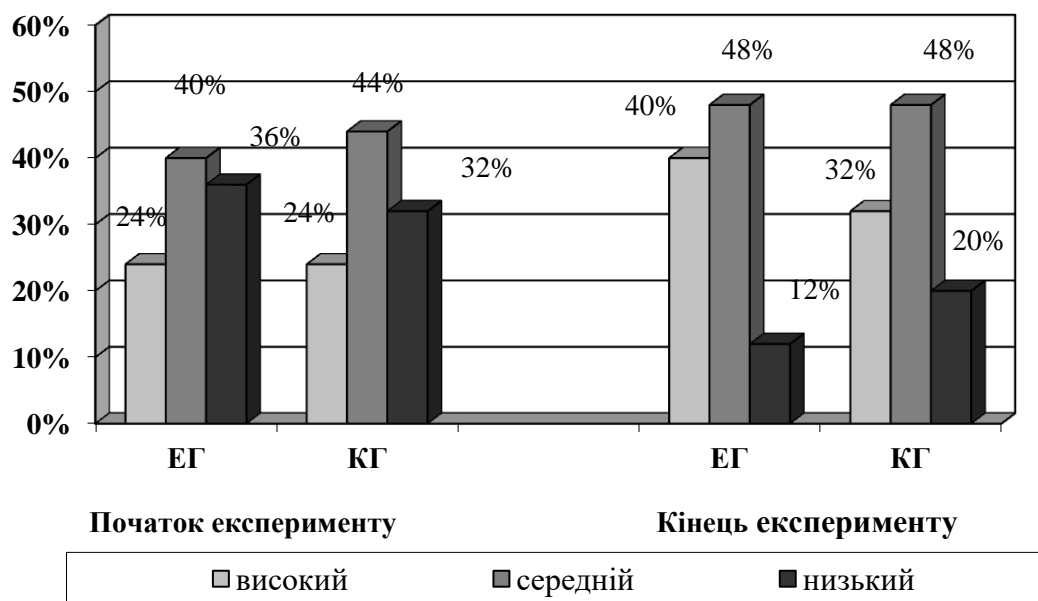


Рис. 2.3. Динаміка професійного саморозвитку студентів

Отримані дані показують, що в експериментальній групі істотно збільшилася кількість студентів з високим (на 16%) і середнім (на 8%) рівнями професійного саморозвитку особистості. Значно (на 24%) зменшилася кількість студентів з низьким рівнем професійного саморозвитку даного феномена. У контрольній групі показники зросли у меншій мірі: по високому рівню – на 8%, середньому – на 4%; по низькому рівню зменшилися на 12%.

Отримані дані свідчать про ефективність запропонованих педагогічних умов професійного саморозвитку особистості студента.

Отже, дослідження процесу професійного саморозвитку студента за вибраними критеріями на початку експериментальної роботи виявило, що:

- у емоційно-ціннісних переживаннях студентів велике місце займали негативні емоції (низька заробітна плата вихователя, проблеми

працевлаштування, труднощі роботи з сучасними дітьми);

- тільки 36% студентів відзначали творчий характер діяльності вихователя ЗДО і 20% бачили в ній можливості для професійного саморозвитку;

- у мотиваційно-ціннісній структурі навчально-пізнавальної діяльності студентів провідні позиції займали мотиви: вузькоособистісні («прагнення отримувати стипендію»); самовизначення («розуміння значущості учення для майбутнього») і самоудосконалення («прагнення до міцних і різносторонніх знань»);

- у мотиваційно-ціннісному відношенні студентів до професійного зростання превалювали мотиви самоудосконалення («прагнення до міцних і різносторонніх знань» і «прагнення до пізнання»).

Результати констатувального етапу експерименту свідчили про необхідність розробки програми професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Реалізація програми забезпечила позитивну динаміку професійного саморозвитку студентів. Результати, отримані по комплексу методик, свідчать, що в експериментальній групі в порівнянні з контрольною збільшилася кількість студентів з високим (на 16%) і середнім (на 8%) рівнями професійного саморозвитку особистості. Значно зменшилася кількість студентів з низьким (на 24%) рівнем розвитку даного феномена. У контрольній групі відповідні показники склали: 8% (високий рівень саморозвитку особистості), 4% (середній рівень), – 12% (низький рівень).

В ході експериментальної роботи були апробовані педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Позитивна динаміка даного процесу дозволяє стверджувати, що професійний саморозвиток особистості студента відбувається ефективно при наступній сукупності педагогічних умов: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вихователя закладу дошкільної освіти; інтеграція освітніх технологій професійного саморозвитку особистості студента.

## ВИСНОВКИ

Актуальність проблеми професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти обумовлена потребами суспільства в особистості, що саморозвивається, здібній до ухвалення творчих самостійних рішень в нестандартній ситуації, переорієнтацією сучасної освіти на гуманістичні пріоритети, збільшеними вимогами до особистості вихователя і недостатньою розробленістю проблеми в теорії і практиці.

Аналіз наукової літератури підтверджує, що одним з головних напрямів змін в системі підготовки студента є рішення задачі максимального розкриття і розвитку індивідуально-своєрідного творчого потенціалу кожної особистості, її суб'єктних якостей. У зв'язку з цим проблема професійного саморозвитку особистості студента, що розглядається в контексті становлення його суб'єктності, є актуальною для сучасної педагогічної теорії і практики.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що професійний саморозвиток студентів є процесом інтеграції зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення людини; саморозвиток є цілеспрямованим процесом удосконалення професійної діяльності самою людиною, джерелом якого є особистісна самооцінка студента.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження дозволив нам визначити взаємозв'язок процесів професійного саморозвитку особистості та становлення її інтегративної якості – суб'єктності, що включає такі компоненти: мотиваційний, діяльнісний і рефлексивно-регулятивний. За допомогою цих компонентів ми визначили такі педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вихователя ЗДО та інтеграція освітніх технологій професійного саморозвитку особистості студента.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що професійний саморозвиток особистості студента пов'язаний із становленням її інтеграційної якості – суб'єктності, що містить мотиваційно-ціннісний, діяльнісний і рефлексивно-регулюючий компоненти і яка забезпечує домінанту особистості, що саморозвивається.

Критеріальний аналіз професійного саморозвитку особистості студента робить можливим оцінку особливостей розвитку мотиваційно-ціннісного, діяльнісного і рефлексивно-регулюючого компонентів інтеграційної якості особистості – суб'єктності і в цілому визначення рівня розвитку даного процесу.

У нашому дослідженні були виявлені високий, середній і низький рівні професійного саморозвитку майбутнього вихователя ЗДО, що характеризуються певними кількісними і якісними показниками сформованості мотиваційно-ціннісного відношення до навчально-пізнавальної діяльності, знань, умінь і навиків навчально-професійної діяльності і самооцінки здібностей до самоосвіти, саморозвитку, самоврядуванню і комунікативно-лідерських якостей. Діагностична програма вивчення професійного саморозвитку студента дозволяє стверджувати, що у тих, що навчаються у ЗВО є орієнтація на самоосвіту і саморозвиток. В той же час середній і низький рівні розвитку компонентів суб'єктності показали необхідність розробки програми професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти і апробації педагогічних умов даного процесу.

Доведено, що програма професійного саморозвитку особистості студента, цілісність якої визначається метою, принципами, змістом освіти, педагогічними умовами, що реалізуються в ЗВО, забезпечує кінцевий результат – особистість студента з високим рівнем професійного саморозвитку.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. Москва : Наука, 1979. 288 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. Москва : Воронеж, 1999. 224 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. 296 с.
4. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Казань : Изд-во КГУ, 1996. 566 с.
5. Андреев В. И. Проверь себя : 10 тестов оценки интеллигентности, конкурентноспособности и творческого потенциала личности. Москва : Народное образование, 1994. 61 с.
6. Анцыферова Л. И. Методические проблемы психологии развития. *Принципы развития в психологии*. Москва : Наука, 1987. С. 76-85.
7. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования. *Психологический журнал*. 1980. № 2. С. 47-58.
8. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2000. 193 с.
9. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світич, 2006. 304 с.
10. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности : монография. Челябинск : Изд-во ЧГПИ, Факел, 1995. 144 с.
11. Биков В. Ю. Дистанційне навчання у країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології* : монографія. Київ : Атіка, 2015. С. 77-140.
12. Біла І. До вершин педагогічної майстерності. Дошкільне виховання. 2010.

№ 10. С. 3-5.

13. Бойко А. М. Виховання людини : нове і вічне. Полтава : Техсервіс, 2006. 566 с.
14. Бондаревский В. Б. Воспитание у школьников интереса к знаниям и потребности в самообразовании. Москва : Просвещение, 1985. 144 с.
15. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке. Москва : Академический проект, 2000. 320 с.
16. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с. URL: <http://thinbook.org/book/187-psixologiya-osobistosti-navchalnij-posibnik-varij-mj.html>.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ Перун, 2005. 1728 с. URL: [http://chtyvo.org.ua/authors/Busel\\_Viacheslav/VTSSUM](http://chtyvo.org.ua/authors/Busel_Viacheslav/VTSSUM).
18. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4 : Детская психология. 432 с.
19. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы. *Новые ценности образования: содержание гуманистического образования*. Москва, 1995. С. 16-45.
20. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
21. Гринчук М. І. Інституційні шляхи формування соціальних мотивів самоосвітньої діяльності у школярів. *Педагогічна Донеччина*. 2000. № 1-2. С. 10-12.
22. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
23. Загородня Л. П., Титаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2010. 319 с.
24. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособ. Москва : Академия, 2006. 240 с.

25. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателей высшей школы. Москва : МПГУ, 1993. 219 с.
26. Івах С. М. Професійне самовиховання і саморозвиток майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 34. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2894>.
27. Іордакі Н. А. Проблема виховання духовності особистості на сучасному етапі. *Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія. Педагогіка. Психологія*. 2002. Вип. XV. С. 63-68.
28. Кирьякова А. В. Ценности как социальная доминанта ориентации. *Ученые записки Оренбургского государственного университета*. 2002. Вып. 1. С. 18-33.
29. Коберник Л. О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Наука і освіта*. 2008. № 4-5. С. 28-33. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/4139/1/4.pdf>.
30. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 180 с.
31. Куликова Л. Н. Воспитать себя : книга для учащихся. Москва : Просвещение, 1991. 143 с.
32. Кульневич С. В. Педагогика личности: От концепций до технологий : учеб.-практ. пособ. Ростов-на-Дону : ТЦ «Учитель», 2001. 160 с.
33. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
34. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні. *Психологія і суспільство*. 2003. № 2. С. 19-37.
35. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, Академия, 2005. 352 с.
36. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : Изд-во МГУ, 1971. 40 с.
37. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва :

- Педагогика, 1981. 186 с.
38. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
39. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента : учеб. пособ. 2-е изд. Київ : МАУП, 2002. 360 с.
40. Малафійк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
41. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности : тексты*. Москва : МГУ, 1982. С. 108-117.
42. Материалистическая диалектика : в 5 т. / под ред. Ф. В. Константинова, В. Г. Марахова. Москва : Мысль, 1981. Т. 1 : Объективная диалектика. 374 с.
43. Миськова Н. М., Гончар Н. П. Особливості саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти за умов професійної діяльності. *Дошкільна педагогіка*. 2020. Вип. 5. С. 163-166. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part\\_1/33.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part_1/33.pdf).
44. Міляєва В. Р., Бреус Ю. В. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. № 8. С. 120-128. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1062/1/V\\_Miliaeva\\_Y\\_Breus\\_PZPP\\_7\\_IPSP.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1062/1/V_Miliaeva_Y_Breus_PZPP_7_IPSP.pdf).
45. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : посібник. Київ : Наукова думка, 2007. 656 с.
46. Морозова Л. П. Аспекти формування ціннісного світу сучасної молоді. *Наукові записки. Гуманітарні науки*. 2003. Т. 22. С. 86-91.
47. Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. 2011. С. 7-13. URL: [http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/28\\_05.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/28_05.pdf).
48. Немов Р. С. Психодиагностика. Москва : Просвещение, 2001. 640 с.
49. Педагогическая энциклопедия / ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. Москва : Сов. энциклопедия, 1996. 425 с.
50. Передерій О. Л., Крамаренко С. Г. Професійний саморозвиток вихователя дошкільного закладу як необхідний складник його професійної

- компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. С. 82-85. URL: [http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/73/part\\_1/17.pdf](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/73/part_1/17.pdf).
51. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 17-30.
52. Пивоварова Г. С., Хомич О. М. Технології електронного навчання у практиці вищої освіти. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 6 (303), С. 93-99. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1642/1/PivovarovaKyjmi ch.pdf>
53. Пішун С. Г. Ціннісні орієнтації як наукове поняття. *Педагогіка та психологія*. 2008. Вип. 387. С.131-140.
54. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця : текст лекції. Харків : НТУ «ХП», 2006. 36 с.
55. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
56. Прохоренко Т. Г. Соціально-культурні цінності молоді в умовах трансформації суспільства. *Вісник Міжнародного Слов'янського університету*. 2008. № 2. С. 24-27.
57. Радул В. В. Соціально-професійне становлення особистості : монографія. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. 263 с.
58. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии* : тексты. Москва, 1986. С. 293-323.
59. Романчиков В. І. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 254 с.
60. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебник. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
61. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Ученые записки высшей школы*. 1992. Т. 2. С. 152-158.
62. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности. Москва : Мысль, 1984. 140 с.
63. Самсонова О. О. Професійний саморозвиток вихователя дошкільного

- навчального закладу як педагогічна проблема. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp12/samsonova.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/samsonova.pdf).
64. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Видавець Ешке О. М., 2001. 376 с.
65. Слостенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя. *Сибирский педагогический журнал*. 2005. № 2. С. 3-12.
66. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
67. Суходубова Г. Д. Саморозуміння і рефлексія як діяльність самопізнання. *Філософія. Конспект лекцій*. Київ, 2012. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11626.html>.
68. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография. Київ : Просвіта, 1996. 404 с.
69. Терегулов Ф. Ш., Штейнберг В. Э. Образование третьего тысячелетия. *Школьные технологии*. 1998. № 3. С. 24-48.
70. Терещенко Н. М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2000. 247 с.
71. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 20 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/inode/32115.html>.
72. Уйсімбаєва Н. Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя. Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору : матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 2014. URL: <http://www.kspu.kr.ua/ua/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-3?start=10>
73. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 250 с.
74. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва : Изд-во политической литературы, 1991. 560 с.
75. Філософія : навч. посіб. для ВНЗ / І.Ф. Надольний та ін. 7-е вид., стер. Київ :

- Знання, 2010. 455 с.
76. Філософський енциклопедичний словник / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
77. Фрейд З. Я и Оно : в 2 т. Тбілісі : Мерани, 1991. Т.1. 379 с.
78. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 246 с.
79. Хрипун В. І. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях. Черкаси : Вид-во ЧОПОПП, 2013. 32 с. URL: <http://ipro.com.ua/library/attachments/article/273/працівника%20дошкільного%20навчального%20закладу%20у%20схемах%20і%20таблицях%20.pdf>.
80. Цукерман Г. А. Психологія саморозвиття : задача для подростков и их педагогов. Рига : Эксперимент, 1997. 276 с.
81. Шанскова Т. І. Професійний розвиток педагогічних працівників закладів дошкільної освіти у процесі методичної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах*. 2020. Вип. 70, С. 45-50. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/32328/1/Шанскова\\_стаття.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/32328/1/Шанскова_стаття.pdf).
82. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология : учеб. пособ. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
83. Эриксон Э. Детство и общество. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 416 с.
84. Юнг К. Г. Психологические типы. Москва : Унив. кн.: АСТ, 1998. 715 с.
85. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
86. Ященко Е. М. Саморозвиток особистості в процесі професійної підготовки. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». 2007. № 3 (21). С. 156–159. URL: [http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/33\\_Yaschenko.pdf](http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/33_Yaschenko.pdf).

## Додаток А

### Зміст вправ, ігор та тренінгів програми професійного саморозвитку особистості студента

#### **Вправа. «Професійний герб і професійне кредо».**

Мета: актуалізація власного професійного й особистісного досвіду.

Завдання: подумайте, яке у Вас професійне кредо, створіть свій герб, представляючи «Я-особистість», «Я-професіонал», «Я-очами своїх колег», «Моя професійна мрія» а потім, працюючи в малих групах, створіть герб групи.

На стрічці гербу бажано написати своє кредо, девіз свого життя, це може бути відомий вислів або строфа. Поясніть які елементи Ви включили до власного гербу та чому.

#### **Вправа «Життєвий і професійний кодекс вчителя»**

Мета: рефлексія й вербалізація життєвих і професійних цінностей та принципів.

Завдання: голосні та приголосні літери українського алфавіту крім (й, ь) розподіляються між членами групи. Завдання учасників – сформулювати декілька особистісно значущих для них життєвих і професійних правил або законів, які будуть починатися з літери, яку вони отримали у завданні. Після закінчення роботи групі пропонується організувати колективне читання визначених правил. Відповідно до порядку літер в алфавіті студенти зачитують закони, які вони підготували, формуючи єдиний життєвий і професійний кодекс майбутнього вчителя.

#### **Гра «Дерево ролей»**

Мета: визначити значущість і вагомість ролей, які людина виконує в своєму житті, здійснити аналіз, констатувати результат, зробити висновки.

Завдання: 1) дайте собі відповідь на запитання «Які ролі я виконую у



житті?» і запишіть 15 своїх ролей; 2) намалюйте дерево; 3) розмістіть ролі на дереві відповідно до того, як вони реалізовані у Вашому житті, найголовніша розміщується на верхівці; 4) проаналізуйте «Чи задоволені Ви результатом?», «Чи хотіли б Ви щоб так залишилось і надалі?», «Щоб Ви замінили місцями?», «Щоб додали у своє майбутнє?»; 5) намалюйте своє ідеальне дерево ролей.

### **Вправа. Підготовка до презентації життєвих та професійних планів.**

**Мета:** Сприяти чіткості визначення професійних пріоритетів і формулювання цілей.

**Завдання.**

Планування кар'єри пріоритетів:

- 1) головна мета (ким я хочу стати, чого хочу досягти, яким хочу бути);
- 2) ланцюжок ближніх і дальніх цілей;
- 3) засоби і шляхи досягнення ближніх цілей;
- 4) зовнішні умови досягнення цілей;
- 5) внутрішні умови досягнення цілей;
- 6) резервні варіанти і шляхи їх досягнення.

Визначення рівня цілеспрямованості та зацікавленості щодо кожного з пунктів планування кар'єри.

**Аналіз ситуацій**

Яким чином кар'єра залежить від особистості. Проаналізуйте приклади своїх знайомих. Якими Ви бачите себе через 10, 20, 30 років? На що Ви витратите найближчі 5 років життя?

### **Вправа. «Сценарій життя».**

**Мета:** дати можливість скласти уявлення про свою професійну діяльність на найближче та віддалене майбутнє, так званий індивідуальний професійний план.

**Завдання:** уявіть себе режисером «Який би Ви сценарій зняли про своє майбутнє життя?», «Який би Ви обрали жанр?», «Яких би акторів запросили на

головні ролі?», напишіть сценарій цього фільму.

### **Гра «Типи професій».**

Мета: з'ясувати різницю між типами професій, визначити власні особливості.

Завдання: сформууйте 5 груп за типами професій: людина-людина, людина-природа, людина-знакова система, людина-художній образ; підготуйте сценарій презентації кожної професії; опишіть кожен тип професій за наступною схемою: 1) основний предмет праці; 2) приклади професій; 3) вимоги до кожного типу професій; 4) підготуйте пояснювальну записку для інших з описом основних характеристик групи, яку обрали.

Індивідуальна робота: проаналізуйте власні показники, сформууйте бажані для себе вимоги до видів діяльності та місця роботи.

### **Вправа. «Визначення системи й умов саморозвитку».**

Мета: з'ясувати та усвідомити можливості досягнення цілей, оптимальної кількості дій і необхідних засобів.

Завдання:

1. Спочатку візьміть аркуш паперу й олівець і вгорі запишіть мету (тобто мету розвитку чи усунення яких саме якостей Ви хочете досягти). Потім розділіть аркуш на три стовпчики: «Що мені потрібно зробити», «Необхідні мені засоби», «Порядок виконання».

2. Почніть з обмірковування всіх кроків, які Вам необхідно зробити для досягнення цілей. Продовжуйте «мозковий штурм» і висування ідей, поки Ви не відчуєте, що вичерпали всі варіанти.

3. Тепер подивіться на кожну дію, яку Вам необхідно виконати, і навпроти неї перерахуйте всі необхідні засоби, записуючи їх у другий стовпчик «Необхідні засоби».

4. Перейдіть до третього стовпчика «Порядок виконання», у якому Ви послідовно пронумеруєте дії, перераховані в першому стовпчику. Починайте з

тієї дії, яку Ви маєте намір виконати першою.

### **Вправа. Ознайомлення із структурою рефлексії.**

Мета: запустити/ розпочати процес рефлексії.

Завдання: поступове проходження ряду кроків структури рефлексії, що мають свою конкретну мету та передбачають відповіді на запитання. Важливо оцінити мету діяльності, визначені вимоги, логічні шляхи досягнення мети та можливості діяльності, бути готовим до перегляду своїх дій, а також оцінити ефективність своєї діяльності, спрогнозувати кінцевий результат, оцінити значущість продукту діяльності з урахуванням внутрішніх і зовнішніх критеріїв якості; нести відповідальність за власну діяльність.

### **Вправа. «Професійне «Я» в променях сонця».**

Мета: підвищення самооцінки, гармонізація емоційного стану, сприяння позитивній концепції «Я-професіонал».

Завдання: на окремому аркуші намалюйте сонце, як це роблять діти, в колі напишіть своє ім'я та намалюйте себе як професіонала. Біля кожного променя напишіть щось схвальне про себе з професійної точки зору. Якості можуть бути як позитивними, так і негативними, але завдання полягає в тому, щоб написати про себе якомога краще.

### **Вправа. Медитативна практика «Я зростаю».**

Мета: «включення» учасників до працездатного стану, формування установки на професійний ріст на психосоматичному рівні.

Завдання: учасники у колі сідають навколішки, голову нахиляють до колін, охоплюють її руками. З певного моменту вони починають «зростати»: «Уявіть собі, що Ви маленький росточок, який щойно пробився скрізь землю. Ви зростаєте, поступово розпрямляючись, тягнетесь вгору». Викладач допомагає їм рости, рахуючи до десяти: «Намагайтесь зростати під рахунок, під кожную цифру додавайте наступну стадію Вашого зростання. Спробуйте вирости

до рахунку «вісім», а на рахунок «дев'ять», «десять» спробуйте ще підрости, подумки відриваючи п'яти від землі, щоб стати ще вище». Після завершення «росту» учасникам пропонують сісти на стілець і максимально розслабитися.

### **Тренінг саморозвитку студентів**

Завдання тренінгу:

- формування і розвиток установки на самопізнання і саморозвиток,
- оволодіння навичками практичного самопізнання;
- розвиток особистісно значущих якостей: професійної рефлексії, емпатії, критичності і гнучкості установок;
- подолання психологічних бар'єрів, що заважають повноцінному самовираженню.

#### **Хід тренінгу**

Знайомство.

На початку роботи групи кожен учасник оформляє картку-візитку, де вказує своє тренінгове ім'я. При цьому він має право взяти собі будь-яке ім'я: своє справжнє, ігрове, ім'я літературного персонажа і т.д. Надалі на всьому протязі тренінгу учасники звертаються один до одного по цих імен.

Ведучий дає 3-5 хвилин для того, щоб всі учасники зробили свої візитки, прикріпили їх до одягу і підготувалися до подання.

Вправа «Подання».

Призначення: формування установок на виявлення позитивних особистісних та інших якостей; вміння уявити себе і увійти в первинний контакт з оточуючими

Учасникам дається наступне пояснення: в поданні ви повинні постаратися відобразити свою індивідуальність так, щоб всі інші учасники відразу запам'ятали виступив. Наприклад, «Я висока, сильна і впевнена в собі людина. Зовнішність у мене звичайна, зате волосся красивого кольору і злегка в'ються, що є предметом легкої заздрості багатьох жінок Але головне, на що хочу звернути вашу увагу - зі мною в будь-якій компанії цікаво і весело, знаєте,

як правило граю роль тамади «або» Вік у мене середній, зовнішність не помітна, здатності і можливості звичайні. Єдине, в чому я розбираюся може бути краще за інших і готова присвячувати весь свій час – це смачно готувати і пригощати. Обіцяю всім яблучний пиріг до чаю».

Вправа «Дзеркало».

Призначення: розвиток усвідомлення «мови» власного тіла і рухів тіла; - розвиток емпатії і рефлексії.

Учасники діляться на пари і встають обличчям один до одного. Один – провідний, інший – ведений.

Ведучий починає робити повільні рухи руками, ногами, тулубом під музику. Ведений відображає руху партнера - як дзеркальний образ Через 5 хвилин міняються ролями.

Після закінчення завдання учасники діляться своїми відчуттями.

Вправа «Автопортрет».

Призначення: формування умінь розпізнавання незнайомій особистості, розвиток навичок опису інших людей за різними ознаками.

Уявіть собі, що вам має бути зустріч з незнайомою людиною і потрібно, щоб він дізнався вас. Опишіть себе. Знайдіть такі ознаки, які виділяють вас з натовпу. Опишіть свій зовнішній вигляд, ходу, манеру говорити, одягатися; може бути вам властиві звертають на себе увагу жести

Робота відбувається в парах. В процесі виступу одного з партнерів інший може ставити уточнюючі питання, для того, щоб «автопортрет» був більш повним.

По закінченню завдання учасники сідають в коло і діляться враженнями.

Вправа «Без маски».

Призначення: зняття емоційної і поведінкової скутості; формування навичок щирих висловлювань для аналізу сутності «Я».

Кожному учаснику дається картка з написаною фразою, яка не має закінчення. Без будь-якої попередньої підготовки він повинен продовжити і завершити фразу. Висловлювання має бути щирим. Якщо інші члени групи

відчують фальш, учаснику доведеться брати ще одну картку.

Приблизний зміст карток:

«Особливо мені подобається, коли люди, що оточують мене ...»

«Чого мені іноді по-справжньому хочеться, так це ...»

«Іноді люди не розуміють мене, тому що я ...»

«Вірю, що я ...»

«Мені буває соромно, коли я ...»

«Особливо мене дратує, що я ...» і т.п. «

Вправа «Портрет»

Призначення: формування умінь розпізнавання особистості по портретним описовим характеристикам; придбання навичок порівняльного аналізу персонажів між собою.

Кожен учасник накидає «психологічний портрет» будь-кого з членів групи. Вказувати на ознаки, особливо зовнішні (зріст, статура і т. п.), за якими можна відразу дізнатися конкретну людину, не можна. У портреті має бути не менше 10-12 рис характеру, звичок, особливостей, що характеризують саме цю людину.

Потім кожен виступає з інформацією перед групою, а інші учасники намагаються визначити, чий це портрет. Можливо зіставлення різного бачення членами групи одного і того ж людини.

Вправа «Інтерв'ю».

Призначення: розвиток комунікативних умінь і рефлексивних навичок; формування навичок інтерв'ювання з урахуванням зняття мотиваційних спотворень.

Кожен учасник повинен підготувати по одному питанню для всіх членів групи. Питання повинні стосуватися внутрішніх особистісних особливостей людини – його характеру, звичок, інтересів, уподобань, установок і т. п.

Основне правило – відповідати якомога повніше і відвертіше. Учасник, готовий першим дати інтерв'ю групі, сідає так, щоб бачити в обличчя всіх членів групи. Члени групи по черзі задають приготовані (саме цьому учаснику)

питання. Як інтерв'ююваного повинен побувати кожен учасник.

Вправа «Я тебе розумію».

Призначення: формування вміння давати зворотний зв'язок; вироблення навичок прочитання стану іншого за невербальними проявами.

Кожен член групи вибирає собі партнера і потім в усній формі описує його стан, настрій, почуття, бажання в даний момент. Той, чий статок описує партнер, повинен або підтвердити правильність припущень, або спростувати їх. Робота може відбуватися як в парах, так і в загальному колі.

Підведення підсумків роботи групи.

В кінці заняття підводяться підсумки по проведеному тренінгу.

Ведучий узагальнює теоретичний матеріал, що дається їм по ходу тренінгу. Розбирає разом з учасниками групи їх враження від проведених занять, відповідає на виниклі у них питання, підводить підсумки спільної роботи.

### **Тренінг «Повір у себе»**

Мета тренінгу - допомогти сформувати позитивне ставлення до себе, розвинути здатність розуміти себе, свої почуття і переживання, навчитися краще розуміти і відчувати інших людей, а як результат - підвищення успішності, можливість знайти друзів.

Завдання тренінгу:

1. Створення умови для формування прагнення до самопізнання, саморозвитку.

2. Розвиток адекватного розуміння самого себе.

3. Розвиток адекватної самооцінки студентів.

Після проведення тренінгу, учасники:

- навчаться: розуміти і приймати себе; взаємодіяти в команді; розуміти поведінку інших людей.

- усвідомлять: свою індивідуальність і неповторність; унікальність кожного учасника групи; свої особистісні ресурси;

- розвинуть: навички безоціночного прийняття; навички спілкування: вміння слухати, висловлювати свою точку зору, приходити до компромісного рішення і розуміння інших людей; здатність до усвідомлення своєї життєвої перспективи, життєвих цілей, шляхів і способів їх досягнення.

#### Хід тренінгу

Вправа «Снігова куля».

Мета - створення в групі дружньої атмосфери.

Перший учасник називає своє ім'я. Наступний — спочатку це ім'я, а потім своє. Третій називає два попередніх, а відтак своє. Четвертий і решта учасників називають три попередніх імені і своє.

Вправа «Інтерв'ю».

Мета – розвиток вміння слухати партнера і вдосконалювати комунікативні навички, скорочення комунікативної дистанції між учасниками тренінгу

Учасники розбиваються на пари і протягом 5 хвилин розмовляють зі своїм партнером, намагаючись дізнатися про нього якомога більше. Потім кожен готує коротке представлення свого співрозмовника. Головне завдання - підкреслити його індивідуальність, несхожість на інших. Після чого учасники по черзі представляють один одного.

Вправа «Знайди пару».

Мета – розвиток прогностичних можливостей і інтуїції; формування у членів групи установки на взаєморозуміння.

Кожному учаснику за допомогою шпильки прикріплюється на спину аркуш паперу. На аркуші ім'я казкового героя або літературного персонажа, що має свою пару. Наприклад: Крокодил Гена і Чебурашка, Ільф і Петров і т.п.

Кожен учасник повинен відшукати свою «другу половину», опитуючи групу. При цьому забороняється ставити прямі запитання на кшталт: «Що у мене написано на аркуші?». Відповідати на питання можна тільки словами «так» і «ні». Учасники розходяться по кімнаті і розмовляють один з одним.

Вправа «Комісійний магазин».



Мета – формування навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики; виявлення значимих особистісних якостей для спільної тренінгової роботи; поглиблення знань один про одного через розкриття якостей кожного учасника.

Пропонується пограти в комісійний магазин. Товари, які приймає продавець – це людські якості, наприклад: доброта, дурість, відкритість. Учасники записують на картку риси свого характеру, як позитивні, так і негативні. Потім пропонується здійснити торг, в якому кожен з учасників може позбутися якогось непотрібного якості, або його частини, і придбати що-небудь необхідне. Наприклад, комусь не вистачає для ефективної життя красномовства, і він може запропонувати за нього якусь частину свого спокою і врівноваженості.

Після закінчення завдання підводяться підсумки і обговорюються враження.

#### Вправа «Образ Я»

Мета – більш глибоке усвідомлення особистісного існування; з'єднання вербального і невербального компонентів виразності самооценочної позиції.

Кожному учаснику пропонується вимовити слово «Я» з тільки йому притаманною інтонацією, мімікою, жестами. Потрібно зробити це так, щоб одним словом якомога повніше висловити сприйняття свого «Я», свою індивідуальність і своє місце в світі.

#### Вправа «Фоторобот»

Мета – формування творчої уяви; формування вміння абстрагуватися.

Один з учасників повинен скласти портрет групи. Для цього потрібно розподілити між учасниками групи наступні частини тіла: голову, шию, очі, вуха, рот, руки, ноги, плечі і т.п.

#### Вправа «Поділись зі мною».

Мета – емпатійна діагностика особистісних якостей; розширення репертуару способів взаєморозуміння.

Учасникам тренінгу пропонується записати на картці 10 якостей:

- ніжність,

- вміння співчувати,
- вміння створювати гарний настрій,
- емоційність,
- доброзичливість,
- інтелект,
- організаторські здібності,
- твердість характеру,
- рішучість,
- креативність.

Список може бути змінений в залежності від складу групи і цілей заняття. При необхідності ведучий дає пояснення значень цих якостей.

Потім кожен учасник повинен вирішити, яка якість присутня у будь-кого з групи в більшій мірі, ніж у нього і підходить до цієї людини з фразою: «Будь ласка, поділися зі мною, наприклад, твоїм умінням співчувати». Той учасник, до якого звернулися з проханням, зазначає у себе на картці це якість. Таким чином, потрібно обійти всю групу, попросивши у кожного яка-небудь якість (або кілька). На картці кожного учасника будуть відмітки про те, які якості були у нього затребувані іншими, і які якості він запитував сам.

Після виконання завдання учасники сідають в коло для обговорення. Обговорення результатів може відбуватися як за кількісним, так і за якісним складом ознак.

Вправа «Метафора».

Мета – формування установки на взаєморозуміння і розпізнавання невербальних компонентів спілкування; оволодіння навичками висловлювання і прийняття зворотних зв'язків.

Учасник виходить в центр кола і стає в будь-якій прийнятній для нього позі, з будь-яким зручним виразом обличчя, маючи можливість змінювати міміку і позу в міру необхідності.

Завдання:

- який спосіб народжується при погляді на цю людину?

- яку картину можна було б домалювати до цього образу?
- які люди можуть його оточувати?
- який інтер'єр або пейзаж становить фон цієї картини?
- які часи все це нагадує?

Ділитися своїми творчими ідеями з цього приводу може кожен учасник окремо або створюючи образ всією групою. Через центр кола повинні пройти всі члени групи.

Вправа «Клубок».

Мета – підвести підсумки заняття, оцінка учасниками отриманого досвіду щодо його значимості.

Кожний учасник розповідає, що дізнався на занятті, яку нову інформацію почув. Учасник тримає в руках клубок і після розповіді віддає його іншому учаснику, залишаючи в себе кінчик нитки.

На завершенні тренінгу проводиться підведення підсумків щодо процесу роботи; оцінка отриманого досвіду; налаштування учасників на атмосферу звичайного життя