МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури

Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

Допущено до захисту
Завідувач кафедри

_____

«__» _____2026 року

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Ступінь вищої освіти «магістр»

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Виконала: здобувачка 2 курсу,
21м-з-уз групи
освітньої програми «Педагогіка та управління закладом освіти»
спеціальності А1 Освітні науки
Стрезєва Олена Валентинівна
Керівник: кандидат педагогічних наук, доцент
Савченко Наталія Володимирівна

Умань – 2026

АНОТАЦІЯ

Сучасний етап реформування вищої педагогічної освіти в Україні, зумовлений інтеграцією в європейський простір та реалізацією концепції «Нова українська школа», висуває принципово нові вимоги до особистості вчителя. Суспільству необхідний мобільний, творчий фахівець інноваційного типу, здатний до безперервного особистісно-професійного зростання протягом усього життя. У зв'язку з цим традиційна репродуктивна система поступається місцем компетентнісному підходу, де одним із ключових результатів навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) постає сформованість готовності майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення. Попри наявність вагомих напрацювань у галузі професійної підготовки, проблема цілеспрямованого розвитку цього феномену в умовах магістратури потребує додаткового вивчення, зокрема в контексті пошуку дієвих шляхів, сучасних технологій та експериментальної перевірки педагогічних умов оптимізації зазначеного процесу.

Об'єкт дослідження – процес підготовки майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

Предмет дослідження – шляхи формування готовності майбутніх педагогів до самовдосконалення в системі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективних шляхів удосконалення процесу формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

Для досягнення поставленої мети визначено та розв'язано такі **завдання дослідження**:

1. Розкрити сутність, особливості та складові компоненти поняття «професійне самовдосконалення» майбутніх педагогів.
2. Визначити стан сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.
3. Обґрунтувати засоби формування готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення;

4. Розробити та експериментально перевірити шляхи удосконалення процесу формування готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення.

Для розв'язання визначених завдань використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні:* аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення; *емпіричні:* педагогічне спостереження, опитування, анкетування, стандартизовані діагностичні методики (зокрема, модифікований опитувальник М. Магомед-Емінова, типологія життєвих стратегій М. Козлова); *експериментальні:* педагогічний експеримент, що передбачав упровадження авторської організаційно-методичної системи на базі Уманського національного університету.

Основні результати дослідження. У роботі здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз сутності феномену професійного самовдосконалення педагога, який визначено як цілеспрямований, усвідомлений, самостійний рух особистості до акмеологічного ідеалу. Обґрунтовано, що його внутрішніми механізмами виступають взаємопов'язані процеси самоосвіти, самовиховання та самоактуалізації, а забезпечувальним динамічним чинником – самоменеджмент. З'ясовано структуру готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення як цілісного особистісного утворення, що охоплює три взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (професійна спрямованість, внутрішні спонуки), інтелектуальний (аутопедагогічна компетентність, рефлексивність, критичність) та діяльнісний (аутопедагогічна вправність, вольова регуляція та креативність).

Охарактеризовано три рівні сформованості досліджуваної готовності у магістрантів: високий, середній та низький. Дослідженн, проведене серед 64 здобувачів вищої освіти Уманського національного університету, засвідчидо переважання середнього (48,4%) та низького (22,5%) рівнів готовності, дефіцит внутрішньої стійкої мотивації до професійного зростання (66,7% мають нестабільну мотивацію), а також фрагментарність аутопедагогічних знань та вмінь.

Теоретично обґрунтовано та практично реалізовано шляхи вдосконалення процесу формування. Головними інструментами виступили: авторський тренінг «Основи професійного самовдосконалення», особистісно орієнтовані форми навчання (лекції-діалоги, лекції-дискусії), інтерактивні технології («мозковий штурм», аналіз конкретних ситуацій), а також експериментальна програма педагогічної практики, диференційована за самоосвітнім, самовиховним та самоактуалізаційним векторами підготовки. Порівняльний аналіз результатів підтвердив високу ефективність запропонованих шляхів, що виявилося в позитивній динаміці зростання показників високого рівня готовності студентів до професійного самовдосконалення.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає у розширенні наукових уявлень про сутність та структуру професійного самовдосконалення майбутнього вчителя в умовах сучасного ЗВО; обґрунтуванні інтегративної архітектоніки готовності до саморозвитку та визначенні педагогічних умов її цілеспрямованого формування в процесі магістерської підготовки.

Практичне значення одержаних результатів. Одержані емпіричні дані і висновки слугуватимуть науково-методичними рекомендаціями для викладачів, студентів, а також можуть бути використані в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, готовність до професійного самовдосконалення, майбутні педагоги, магістерська підготовка, організаційно-методична система.

ABSTRACT

The current stage of reforming higher teacher education in Ukraine, driven by integration into the European educational area and the implementation of the New Ukrainian School concept, places fundamentally new demands on teachers. Society needs adaptable, creative, and innovative professionals capable of continuous personal and professional growth throughout their lives. Consequently, traditional reproductive approaches are giving way to the competence-based approach, under which one of the key learning outcomes in higher education institutions is the development of future teachers' readiness for professional self-improvement. Despite significant advances in the field of professional teacher training, the purposeful development of this phenomenon within master's degree programmes requires further investigation,

particularly in terms of identifying effective approaches, modern technologies, and experimentally verifying pedagogical conditions that optimise this process.

The object of the research is the process of preparing future teachers for professional self-improvement.

The subject of the research is the approaches to developing future teachers' readiness for self-improvement within the system of professional training.

The aim of the research is to provide a theoretical rationale for and experimentally verify effective approaches to improving the process of developing future teachers' readiness for professional self-improvement.

To achieve the stated aim, the following **research objectives** were formulated and addressed:

1. To reveal the essence, specific characteristics, and constituent components of the concept of professional self-improvement among future teachers.
2. To determine the current level of future teachers' readiness for professional self-improvement.
3. To substantiate the means of developing future teachers' readiness for professional self-improvement.
4. To develop and experimentally verify approaches to improving the process of developing future teachers' readiness for professional self-improvement.

A set of **research methods** was employed to address these objectives. *Theoretical methods* included analysis, comparison, systematisation, and generalisation. *Empirical methods* comprised pedagogical observation, surveys, questionnaires, and standardised diagnostic techniques, including a modified questionnaire developed by M. Magomed-Eminov and M. Kozlov's typology of life strategies. *Experimental methods* involved a pedagogical experiment that included the implementation of an author-developed organisational and methodological system at Uman National University.

Main research findings. The thesis presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of the phenomenon of teachers' professional self-improvement, defined as a purposeful, conscious, and autonomous process through which individuals strive towards an acmeological ideal of professional development. Self-education, self-upbringing, and self-actualisation are substantiated as interrelated internal mechanisms of this process, while self-management is identified as a dynamic factor that supports it. The readiness of future teachers for professional self-improvement is conceptualised as an integrated personal disposition comprising three interrelated components: motivational (professional orientation and intrinsic motivation), intellectual (autopedagogical competence, reflectiveness, and critical thinking), and activity-based (autopedagogical skills, volitional self-regulation, and creativity).

Three levels of readiness for professional self-improvement among master's students are characterised: high, medium, and low. A study involving 64 students at Uman National University revealed a predominance of the medium (48.4%) and low (22.5%) levels of readiness, a lack of stable intrinsic motivation for professional growth (66.7% demonstrated unstable motivation), and fragmented autopedagogical knowledge and skills.

Approaches to improving the process of developing this readiness were theoretically substantiated and practically implemented. The principal instruments included the author-developed training programme «Fundamentals of Professional Self-Improvement»; student-centred teaching formats, such as dialogue-based lectures and discussion-based lectures; interactive techniques, including brainstorming and case analysis; and an experimental teaching practicum programme differentiated according to three areas of preparation: self-education, self-upbringing, and self-actualisation. A comparative analysis of the results confirmed the effectiveness of the proposed approaches, as evidenced by a positive increase in the proportion of students demonstrating a high level of readiness for professional self-improvement.

The theoretical significance of the research findings lies in expanding scholarly understanding of the nature and structure of future teachers' professional self-improvement in contemporary higher education institutions, substantiating an integrative structure of readiness for self-development, and identifying pedagogical conditions for its purposeful development during master's-level teacher training.

The practical significance of the research findings. The empirical data and conclusions obtained may serve as a basis for the development of methodological recommendations for academic staff and students and may be used in the initial training and continuing professional development of teaching personnel.

Keywords: professional self-improvement, readiness for professional self-improvement, future teachers, master's-level teacher training, organisational and methodological system.

ЗМІСТ

ВСТУП……8

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА……11

1.1. Сутність та особливості поняття «професійного самовдосконалення» майбутніх педагогів……11

1.2. Зміст та структура готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення…….....….28

1.3. Основи формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення як проблема педагогічної освіти……..…….…41

РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ……..48

2.1. Аналіз стану сформованості професійного самовдосконалення майбутніх педагогів…….....…..…….48

2.2. Обгрунтування шляхів удосконалення процесу формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення…….……..……..…….....62

ВИСНОВКИ……..70

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……73

ДОДАТКИ……79

ВСТУП

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується глибоким реформуванням, зумовленим інтеграцією у європейський освітній простір, реалізацією концепції «Нова українська школа» та необхідністю забезпечення високої конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Динамічні зміни в суспільстві, стрімке оновлення інформаційних технологій та трансформація ціннісних орієнтирів висувають нові вимоги до особистості педагога. Сучасний педагог має бути не лише транслятором знань, а й мобільним, творчим фахівцем, здатним до безперервного особистісно-професійного зростання протягом усього життя.

У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні наголошується на необхідності підготовки педагога інноваційного типу, який володіє високою культурою самоорганізації та прагненням до самовдосконалення. У зв'язку з цим традиційна система підготовки студентів, орієнтована на засвоєння фіксованого обсягу знань, поступається місцем компетентнісному підходу, де одним із ключових результатів навчання є сформованість готовності майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема професійного розвитку та самовдосконалення особистості постійно перебуває в центрі уваги дослідників. Методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів обґрунтовано у працях І. Беха, А. Кузьмінського, О. Пєхоти, С. Сисоєвої, М. Фіцули. Питаннями професійного саморозвитку, самоосвіти та самовиховання присвячені дослідження В. Галузяка, Н. Мирончук, А. Орлова, В. Фрицюк. Проте, попри значну кількість наукових пошуків, проблема цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення в умовах закладу вищої освіти потребує додаткового вивчення, зокрема в контексті пошуку дієвих шляхів та педагогічних умов оптимізації цього процесу.

Актуальність теми, її теоретичне та практичне значення, а також необхідність подолання суперечностей між суспільним запитом на педагога, здатного до безперервного саморозвитку, та недостатньою технологічною забезпеченістю цього процесу в умовах ЗВО зумовили вибір теми магістерської роботи: **«Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення».**

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні ефективних шляхів удосконалення процесу формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

Об'єкт дослідження – процес підготовки майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

Предмет дослідження – шляхи формування готовності майбутніх педагогів до самовдосконалення в системі професійної підготовки.

Відповідно до мети, об'єкта, предмета дослідження були визначені окреслені **завдання**:

1. Розкрити сутність, особливості, складові поняття «професійного самовдосконалення» майбутніх педагогів.
2. Визначити стан сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.
3. Обґрунтувати засоби формування готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення;
4. Розробити та експериментально перевірити шляхи удосконалення процесу формування готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення філософського, психологічного та педагогічного наукового доробку з метою визначення понятійно-категоріального апарату дослідження;

- *емпіричні:* педагогічне спостереження, опитування, анкетування, стандартизовані діагностичні методики (зокрема, методика «Мотивація

досягнення» Б. Кулика., типологія життєвих стратегій Д. Козлова) для виявлення рівнів сформованості досліджуваної готовності у магістрантів;

- *експериментальні:* педагогічний експеримент, що передбачав упровадження авторської організаційно-методичної системи на базі Уманського національного університету.

Експериментальна база дослідження – Уманський національний університет.

Теоретичне значення полягає у з'ясуванні сутності професійного самовдосконалення майбутніх педагогів, аналізі її складових; обґрунтуванні шляхів формування готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення.

Практичне значення одержаних результатів. Одержані емпіричні дані і висновки слугуватимуть науково-методичними рекомендаціями для викладачів, студентів, а також можуть бути використані в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Апробація результатів матеріали дослідження були обговорені та схвалені на засіданнях кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, та Всеукраїнській науково-практичній конференції в м. Умань «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика».

Публікація. За результатами дослідження опубліковано тези: Професійне самовдосконалення майбутніх учителів як актуальа пробоема сучасної педагогічної науки. Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика : матеріали XVII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, листопад 2026 р.).

Структура роботи. Магістерське дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, 1 таблиці, 3 додатки. Загальний обсяг магістерської роботи – 86 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутність та особливості поняття «професійного самовдосконалення» майбутніх педагогів

Проблема особистісної активності та її впливу на процеси індивідуального становлення традиційно посідає чільне місце у дискурсі провідних наукових шкіл, де ключовим вектором суспільного та персонального прогресу незмінно визнається саморозвиток індивіда. Будучи багатоаспектною та міждисциплінарною за своєю природою, категорія самовдосконалення вивчається крізь призму філософських, психологічних і педагогічних підходів. Наукові пошуки у цьому напрямі зосереджені на аналізі його внутрішньої сутності, визначенні рушійних сил і детермінант, з'ясуванні базових механізмів та закономірностей, а також на обґрунтуванні виховного потенціалу цього феномену в межах сучасного освітнього простору.

У світлі новітніх парадигм гуманістичної педагогіки, особистісно орієнтованої освіти, а також концепцій суб'єктності, духовності та синергетики, феномен самовдосконалення набуває фундаментального статусу.

У межах цих підходів зазначений процес трактується як базисна передумова успішної життєдіяльності фахівця та ключовий чинник його безперервного особистісно-професійного прогресу. Професійний саморозвиток у такому контексті постає не просто як набір певних навичок, а як інтегральна якість особистості, що визначає її готовність до творчої самореалізації в мінливих соціокультурних умовах.

Витоки розуміння особистісної активності простежуються у спадщині античних мислителів (Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки та ін.), які обґрунтували ідеал людини, що формує власну особистість завдяки свідомим вольовим зусиллям [10, с. 37]. У межах античної філософії індивід постає «мірою

всіх речей», а його здатність до самодетермінації визначається як найвища форма особистісної зрілості. Зокрема, Сенека наголошував, що фундаментальною та найбільш значущою є саме влада людини над самою собою [41, с. 80].

Вектор самовдосконалення традиційно орієнтований на досягнення внутрішньої гармонії індивіда, що здійснюється через рефлексивний пошук особистісної істини та сенсожиттєвих орієнтирів [56, с. 80]. У цьому контексті класичний сократівський заклик «пізнай самого себе!» набуває глибокого виміру: він інтерпретується як процес усвідомлення власного призначення, розкриття прихованого потенціалу та самостійного конструювання системи цінностей. Таке самопізнання вимагає від суб'єкта напруженої інтелектуальної праці та постійного подолання внутрішніх суперечностей.

У працях сучасних науковців самовдосконалення розглядається як свідомий і цілеспрямований процес руху особистості до акмеологічного ідеалу, що реалізується через інтелектуально осмислений саморозвиток, основою якого є рефлексивне усвідомлення власної діяльності та особистісних змін [27, с. 36].

У структурі загального саморозвитку особистості поряд з імпліцитними, тобто неусвідомленими, формами, зокрема наслідуванням і копіюванням певних моделей поведінки, виокремлюють експліцитні, свідомо спрямовані процеси самовиховання та самовдосконалення. Останні відрізняються за внутрішніми механізмами самотворчої діяльності, а також за глибиною, масштабністю та характером особистісних змін, яких досягає суб'єкт у процесі цілеспрямованої роботи над собою[58, с. 14].

Психологічний дискурс дослідження феномена самовдосконалення зосереджений на розкритті внутрішніх механізмів і закономірностей особистісного поступу індивіда, а також на визначенні ефективного інструментарію та траєкторій його внутрішній праці. Зазначена проблематика висвітлюється у працях вітчизняних і зарубіжних психологів, які спираються на різноманітність методологічних підходів відповідно до обраних ними філософсько-парадигмальних пріоритетів. Це дозволяє розглядати

самовдосконалення як поліаспектне психічне явище, зумовлене внутрішньою суб'єктною активністю людини.

Завдяки впровадженню К. Юнгом дефініцій «самість» (як стрижневого архетипу людського потенціалу) та «індивідуація» (як цілісного процесу, що інтегрує усвідомлений і позасвідомий розвиток особистості), у межах гуманістичної психології почали активно розроблятися концепції самоактуалізації та самореалізації. У цьому контексті самовдосконалення трактується як актуалізація індивідом власного позитивного потенціалу та розкриття еталонних особистісних якостей. Це досягається через створення оптимальних умов для їхнього практичного втілення, а не штучного насадження. Відтак, зазначений процес набуває ознак самоактуалізації, що виявляється у демонстрації прихованих (латентних) здібностей людини та репрезентації її внутрішнього ціннісно-смислового ядра.

Згідно з концепцією К. Роджерса, головним стимулом особистісного самовдосконалення є не конфлікт між реальним та ідеальним образами «Я», а їх гармонійне узгодження. Саме така інтеграція активізує конструктивний потенціал розвитку людини, мінімізуючи прояви внутрішніх комплексів, психологічного захисту чи деструктивних поведінкових моделей. Взаємозв'язок «Я-реального» та «Я-ідеального», заснований на глибокому усвідомленні внутрішньої цілісності особистості, стимулює прагнення до самовираження та формує впевненість у власних силах. Ці чинники і виступають фундаментальними внутрішніми мотивами безперервного саморозвитку фахівця.

До найбільш вагомих суб'єктивних передумов продуктивного саморозвитку індивіда зарубіжні дослідники відносять високий рівень розвитку самосвідомості та сформованість адекватної «Я-концепції», яка виступає ключовим регулятором креативної та самотворчої активності особистості. Водночас науковці обґрунтовують первинну залежність архітектоніки «Я-концепції» від зовнішнього соціокультурного середовища, а також від характеру

інтерперсональних взаємин, що вибудовуються між суб'єктами в процесі виховання та соціалізації» [66, с. 137].

У наукових дослідженнях самовдосконалення визначається як особливий різновид діяльності, спрямований на збереження та розвиток сутнісних сил особистості, а також на формування й відтворення її людської природи. Водночас цей феномен розглядають як чинник розвитку фізичного й духовного потенціалу людини, що сприяє розкриттю її здібностей і реалізації природних задатків. Самовдосконалення також тлумачиться як прагнення особистості до максимально повного та швидкого розвитку якостей, внутрішніх сил і здібностей, які вже виявилися в процесі її життєдіяльності [14. С1. 14-22].

Рефлексія дає змогу особистості осмислювати власне «Я» з позиції іншої людини, глибше усвідомлювати особливості свого характеру та діяльності, аналізувати вчинки, думки, емоції й прагнення відповідно до сформованих ідеалів і цінностей. Завдяки цьому вона сприяє коригуванню та регулюванню особистісної й діяльнісної сфер на основі отриманих висновків [15, с. 78-85].

Саморегуляція забезпечує здатність людини узгоджувати власну активність та індивідуальні властивості з вимогами життєвих обставин і конкретної діяльності. Вона також спрямована на раціональне використання особистісних ресурсів, оптимізацію можливостей і подолання об'єктивних та суб'єктивних труднощів, що виникають у процесі діяльності [11, с. 34-41].

Творчість є важливою формою самовдосконалення особистості, оскільки передбачає надситуативну активність і вихід за межі заданих обставин. Її результатом є не лише створення нових суспільних цінностей, а й особистісні зміни суб'єкта: розвиток здібностей, формування характеру та розкриття внутрішнього потенціалу. У творчості людина переосмислює власний досвід і розширює можливості самореалізації. Відтак, за визначенням С. Рубінштейна, у творчій діяльності вдосконалюється не лише створений продукт, а й сам його творець [64].

Педагогічне осмислення проблеми самовдосконалення особистості передусім пов'язане з пошуком ефективних шляхів і засобів активізації її

внутрішньої самотворчої діяльності. У цьому контексті особистість розглядають як активного суб'єкта власної життєдіяльності, саморозвитку та самореалізації, а не як пасивний об'єкт зовнішніх педагогічних впливів.

Сучасне розуміння самоактивності особистості сформувалося під впливом гуманістичної педагогіки, яка визнає самоцінність людини, її суб'єктний досвід та потенціал до самозмін на противагу авторитарній, технократичній моделі. Утверджене в добу Відродження та Нового часу ставлення до дитини як до найвищої цінності переорієнтувало виховання з репродуктивного передавання знань на становлення вільної, самостійної та відповідальної особистості. На засадах природовідповідності науковці обґрунтували умови залучення учнів до самопізнання, самоосвіти й самовиховання. Особливого значення в цьому контексті набуває концепція Г. Сковороди, згідно з якою людина має бути свідомим творцем власних ідеалів і вчинків. [38, с. 35].

Важливим положенням педагогічної думки цього періоду було визнання цінності знань, здобутих у результаті власної пізнавальної активності. Водночас актуалізувалася проблема формування готовності особистості до самоосвіти як необхідної умови її подальшого інтелектуального, морального та духовного розвитку.

Проблема оптимального поєднання самоактивності особистості з цілеспрямованим впливом колективу, педагога та суспільства знайшла продуктивне розв'язання в концепції Єдиної трудової школи. Її засадничими принципами були розвиток демократичних взаємин, самоуправління, співробітництво, розкриття творчого потенціалу вихованців і формування їхньої здатності до самовдосконалення. Відповідно до цієї концепції, «нова школа формує творця нового людського життя шляхом його самовиховання й самоосвіти» [56. с. 29].

Саморозвиток особистості розглядається як «основа і сутність усього виховання». Г. Ващенко наголошував, що «людина починається із саморозвитку, а не з виховання, яке потім приєднується до нього і може діяти тільки на його основі, за його зразком» [7, с. 149]. Отже, саморозвиток і самовдосконалення

постають провідними рушійними силами педагогічного процесу, а їхні індивідуальні темпи та рівні зумовлюють варіативність цього процесу Виховання має бути спрямоване не лише на цілеспрямоване формування внутрішнього світу дитини, а й на підтримку її прагнення до самореалізації та особистісного зростання. Відповідно, основою навчання є активна діяльність самої дитини, яка поступово розвивається за педагогічної підтримки вчителя. При цьому педагог виступає не стільки безпосереднім організатором і контролером розвитку, скільки «співробітником, помічником, керівником дитини у її роботі над собою» [10, с. 13].

Ідея самовдосконалення особистості набула особливого розвитку в межах традицій так званої «формуючої» педагогіки. У її концептуальних засадах самоосвіта й самовиховання, що є провідними формами самотворчої активності особистості, розглядаються як визначальні чинники та необхідні умови ефективності педагогічних впливів. Відповідно, організація освітнього процесу ґрунтується на широкому залученні учнів до самостійної роботи та активної пізнавальної діяльності. Виховання при цьому має здійснюватися таким чином, «щоб не учня виховували, а щоб учень виховував себе сам» [9, с. 89-95].

Трансформація освіти від «формувальної» до «розвивальної» педагогіки ґрунтується на визнанні дитини активним суб’єктом навчання, що актуалізує розвиток її готовності до самоосвіти й самовиховання. Це передбачає поетапне передавання від учителя до учня функцій цілепокладання, контролю та оцінювання дій. Досягнення мети потребує активізації пізнавальної діяльності, залучення до творчих завдань, формування самостійності мислення, самоконтролю та саморегуляції.

У сучасній науці особливого значення набуває принцип цілісності, який орієнтує на комплексний підхід до вивчення явищ і здійснення виховного впливу. Педагогічна система як цілісне утворення характеризується взаємодією всіх її компонентів, упорядкованістю та стійкістю, що забезпечує одночасне формування базових якостей особистості та сприяє становленню її гармонійності [23, с. 45-51].

Принцип цілісності реалізується під час комплексного аналізу особистості учня і вчителя, моделювання особистісних новоутворень, проєктування освітнього процесу, а також визначення основних характеристик і структурних компонентів професійного самовдосконалення педагога. Його забезпечення ґрунтується на системному, інтегративному та комплексному підходах до вивчення педагогічних явищ і процесів. Такий підхід дає змогу розглядати їх не ізольовано, а у взаємозв'язку та взаємозалежності, що є важливою умовою результативної освтньої взаємодії [5, с. 114-123].

Ефективними засобами активізації студентів, розвитку їхньої творчої ініціативи й формування особистісного досвіду є сучасні освітні технології: діалогічні (групові дискусії, аналіз ситуацій, діалогові лекції); активні й евристичні (мозковий штурм, метод інверсії, емпатія); ігрові (дидактичні, ділові та рольові ігри); тренінгові (тренінги розвитку рефлексивності, професійно-поведінкові); інтегративні особистісно орієнтовані (діагностичні семінари-тренінги, проєктування індивідуальних сценаріїв професійного зростання) [25].

Важливими складовими цього процесу також є створення сприятливого освітнього середовища та систематичний моніторинг особистісно-професійного розвитку учасників освітнього процесу [25].

Зазначені сучасні технології орієнтовані на систематичне розширення творчого досвіду учасників освітнього процесу, розвиток у них здатності до самопізнання, самоорганізації та самореалізації. Їх застосування сприяє розкриттю творчого потенціалу учнів і педагогів, забезпечує взаємне пізнання та розвиток у процесі співпраці, а також посилює здатність особистості до самовпливу й саморозвитку.

У сучасній освіті роль педагога поступово виходить за межі передавання суспільно значущого досвіду та контролю за рівнем успішності й вихованості учнів. Учитель дедалі більше виступає діагностом і прогностом індивідуального розвитку кожної дитини, а також фасилітатором її саморозвитку. Важливим засобом педагогічного впливу є особистий приклад педагога, який демонструє постійне прагнення до самовдосконалення, гуманне ставлення до вихованців і

готовність до творчої діяльності. Завдяки цьому педагог створює умови для особистісно орієнтованої організації освітнього процесу та мотивує учнів до усвідомленого й цілеспрямованого саморозвитку.

Професійне самовдосконалення педагога є не лише важливою характеристикою та необхідною передумовою ефективної особистісно орієнтованої взаємодії, а й показником його педагогічної майстерності та професійної компетентності. Водночас воно виступає одним із провідних чинників, що визначають здатність учителя створювати умови для формування в учнів готовності до самовдосконалення й організовувати відповідну педагогічну підтримку.

Отже, проблема самовдосконалення особистості найповніше розкривається в межах гуманістичної парадигми, де кожен учасник є активним суб'єктом діяльності й розвитку. Формування готовності до цього процесу забезпечується цілісним педагогічним впливом, спрямованим на розвиток суб'єктності, самостійності та здатності свідомо реалізовувати власну траєкторію зростання. Проведений аналіз свідчить, що самовдосконалення є ключовим чинником особистісного й суспільного поступу. Його перебіг визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх детермінант, реалізуючись через самоактивність та специфічні механізми цілеспрямованого впливу людини на власний розвиток.

Сучасна педагогічна теорія і практика орієнтуються на формування в кожного вихованця готовності до свідомого та цілеспрямованого особистісного розвитку впродовж усього життя. Досягнення цієї мети значною мірою залежить від безперервного самовдосконалення педагога як особистості й фахівця. Його постійний професійний та особистісний розвиток є запорукою не лише високої результативності педагогічної діяльності, а й повноцінного виконання освітою її гуманістичної місії.

Важливість самовдосконалення педагога зумовлена його значенням для досягнення високого рівня професіоналізму, підвищення результативності педагогічної діяльності та ефективної самореалізації у професії. Водночас

особистісний і професійний розвиток педагога є необхідною передумовою оволодіння методами й технологіями підготовки вихованців до безперервного самовдосконалення [17, с. 51-58]. Це зумовлює посилення уваги сучасних науковців до зазначеного складного й багатогранного феномену та актуалізує потребу в його ґрунтовному науковому осмисленні.

В історії педагогічної думки сформовано значний теоретичний доробок щодо осмислення професійного самовдосконалення як складного й багатовимірного феномену. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлювалися ще у працях педагогів-класиків, ідеї яких стали важливим підґрунтям та орієнтиром для її подальшого сучасного дослідження.

Важливість безперервного самовдосконалення педагога простежується у педагогічній спадщині Дж. Локка. Учений підкреслював, що вихователь передусім має працювати над формуванням власної особистості, оскільки його поведінка повинна відповідати вимогам і настановам, які він висуває до вихованця. Невідповідність між словами та особистим прикладом педагога, на думку Дж. Локка, може негативно вплинути на дитину: «власна поведінка вихователя ні в якому разі не повинна суперечити його вказівкам, якщо тільки він не хоче зіпсувати дитину» [28].

У відомих «Законах для вчителів» Я. Коменський наголошував на необхідності відповідального ставлення педагога до постійного вдосконалення професійної майстерності та поглиблення власних знань. Учений підкреслював, що «просвітителям людства соромно стояти нижче працьовитих ремісників» [2]. На його переконання, оволодіння мистецтвом навчання можливе лише за умови систематичної самоосвіти та безперервної роботи вчителя над собою.

Проблема професійного самовдосконалення педагога знайшла відображення у філософсько-педагогічній спадщині видатного українського мислителя Г. Сковороди. Він наголошував на важливості постійного самопізнання, саморозвитку та вдосконалення особистості, розглядаючи їх як важливі передумови духовного зростання людини й належного виконання педагогічної діяльності [38, с. 157-169].

Видатні українські педагоги цього періоду розробили чимало важливих положень і практичних рекомендацій щодо саморозвитку вчителя. Так, Г. Ващенко характеризував справжнього педагога як «вічного студента», підкреслюючи необхідність його постійного навчання та професійного зростання [7, с. 148].

Розвиваючи зазначене положення, В. Сухомлинський підкреслював, що найшвидше педагогічної майстерності досягає той учитель, який усвідомлює себе дослідником [51, с. 143-156]. Дослідницьке ставлення до професійної діяльності спонукає педагога систематично аналізувати власний досвід, критично оцінювати результати роботи та шукати індивідуальні способи розв'язання педагогічних завдань. Упровадження нових педагогічних ідей у практику сприяє творчій реалізації професійних задумів і створює умови для постійного професійного зростання педагога.

Важливим засобом професійного самовдосконалення педагога є книга, яку можна розглядати як невичерпне джерело знань і основу творчої педагогічної діяльності. Підкреслюючи нерозривний взаємозв'язок самовдосконалення та творчості педагога, педагог-гуманіст закликає вчителів не обмежуватися пасивним засвоєнням готових педагогічних ідей, а активно досліджувати освітній процес, критично осмислювати власний досвід і впроваджувати новаторські рішення у професійну практику.

Сучасні дослідники розглядають самовдосконалення як інтегративний процес, що поєднує традиційні складові (самоосвіту, самовиховання) та зумовлений гуманістичною парадигмою сучасний напрям — самоактуалізацію, яка забезпечує творче самовираження й розкриття потенціалу педагога.

Науковці трактують професійне самовдосконалення з кількох позицій: як функцію діяльності, напрям творчості та визначальний чинник модернізації освітнього процесу; як засіб безперервного зростання, шлях до педагогічного ідеалу, майстерності й культури; як результат становлення вчителя суб'єктом розвитку, форму вияву його суб'єктності та інтегральний показник професіоналізму, що відображається у професіограмі фахівця.

Отже, у наукових підходах простежуються два основні акценти: одні дослідники розглядають самовдосконалення педагога передусім як засіб підвищення ефективності його професійно-педагогічної діяльності, тоді як інші наголошують на його значенні для особистісного становлення та професійного зростання вчителя.

Основною метою професійного самовдосконалення педагога науковці визначають підвищення рівня його професійної та загальної культури, забезпечення результативності педагогічної діяльності й досягнення високого рівня особистісного та професійного розвитку. Цей процес передбачає духовне й фахове збагачення педагога, повне розкриття його особистісного та професійного потенціалу, а також перехід від простого виконання професійних функцій до творчої самореалізації в обраній сфері діяльності.

Загалом професійне самовдосконалення педагога спрямоване не лише на підвищення результативності його педагогічної діяльності, а й на досягнення якісно вищого рівня професіоналізму [1]. Такий рівень пов’язаний із формуванням індивідуального педагогічного стилю та самореалізацією педагога як творчої особистості.

Науковці підкреслюють, що професійне самовдосконалення особистості за своїм змістом є «більш широким і глибоким, ніж процес формування професійно значущих якостей чи підвищення професійної майстерності» [27]. Воно охоплює розвиток сутнісних сил і потенцій педагога, усвідомлення та розкриття власної індивідуальності через формування особистісно значущих смислів і їх реалізацію у професійній діяльності. Важливими результатами цього процесу є підвищення рівня професійної самосвідомості, розвиток рефлексії педагогічної діяльності та професійної поведінки, а також визначення стратегічних і тактичних орієнтирів професійної діяльності. Водночас професійне самовдосконалення передбачає становлення, розвиток і реалізацію в педагогічній практиці професійно значущих особистісних якостей і здібностей, а також удосконалення професійних знань та умінь [31].

Спрямованість професійного самовдосконалення педагога на реалізацію його внутрішніх можливостей, розкриття особистісного потенціалу та всебічний розвиток людських якостей зумовлює тісний взаємозв'язок цього процесу з творчою складовою професійної діяльності. Саме тому дослідники розглядають «творчу діяльність у гуманістичному соціумі» та «вирішення творчих задач, що постійно ускладнюються» як провідні механізми самовдосконалення педагога [13].. Водночас творчість учителя трактується як форма самодіяльності, у процесі якої відбуваються самотворення та саморозвиток його соціальних сил [17].

Отже, професійне самовдосконалення педагога є складним особистісно-соціальним феноменом, що поєднує внутрішню самодіяльність особистості та вплив соціально-професійного середовища.

Самовдосконалення педагога є багатофакторним феноменом, що формується внаслідок взаємодії внутрішніх, особистісних характеристик учителя із зовнішніми умовами та чинниками професійного середовища. Їхнє поєднання актуалізує потенціал подальшого розвитку фахівця й активізує психологічний механізм подолання суперечностей між актуальним і потенційним, реальним та ідеальним «Я» педагога. Саме ця внутрішня невідповідність між наявним станом і бажаним рівнем особистісно-професійного розвитку становить основу процесу самовдосконалення педагога.

Для з'ясування сутності та змісту професійного самовдосконалення доцільно звернутися до аналізу відповідної дефініції з урахуванням визначених наукових підходів. Вихідні орієнтири такого аналізу містяться в лексичному значенні поняття «самовдосконалення», утвореного поєднанням компонентів «само-» і «вдосконалення». Їх семантичний аналіз дає змогу конкретизувати основні характеристики досліджуваного феномену. Зокрема, компонент «само», що є спільною частиною слів на позначення різних форм самоактивності особистості, вказує на: спрямованість діяльності особистості на саму себе як на суб'єкта її здійснення; виконання відповідних дій самою особистістю, без безпосереднього зовнішнього втручання чи сторонньої допомоги; внутрішню

зумовленість самоактивності особистості, її відносну автоматичність і здатність реалізовуватися під впливом внутрішніх механізмів [60].

Водночас поняття «вдосконалення» вказує на спрямованість діяльності на досягнення досконалості як найвищої позитивної мети особистісного розвитку. Етимологічне значення слова «удосконалення» також акцентує на «вершинному» характері цієї мети, тобто прагненні особистості до досягнення максимально високого рівня власного розвитку.

Проведений аналіз понятійно-термінологічного апарату теорії самовдосконалення засвідчує, що професійне самовдосконалення педагога трактується в науковій літературі багатоаспектно. Його розглядають як цілеспрямовану роботу педагога над собою, особливий вид професійної діяльності, процес поступового досягнення високого рівня професійної майстерності, а також як взаємопов'язане поєднання різних форм самоактивності. Сукупність цих проявів забезпечує особистісне й професійне зростання педагога.

О. Прокопова визначає професійне самовдосконалення вчителя як усвідомлену професійну діяльність, що здійснюється в системі неперервної педагогічної освіти та спрямовується на підвищення фахового рівня педагога, його професійну самореалізацію й подальший розвиток професійно значущих якостей. Водночас цей процес має забезпечувати підвищення ефективності навчально-виховної діяльності в школі з урахуванням інтересів, потреб і можливостей учнів, а також суспільних вимог до соціалізації, особистісного та професійного розвитку людини [43].

Відсторонюючись від безпосереднього розгляду суб'єкта діяльності, окремі дослідники трактують професійне самовдосконалення педагога як процес і водночас результат його послідовного наближення до професійного ідеалу. Так, Н. Лосєва визначає цей феномен як «процес свідомого керування розвитком особистості, своїх якостей, здібностей» [29].

Як процес професійне самовдосконалення педагога є цілеспрямованим і безперервним поступом особистості до професійного ідеалу. Він передбачає

послідовну зміну та розвиток професійно значущих якостей, індивідуальних властивостей, а також перехід від одного етапу чи рівня професійного становлення до іншого. Така динаміка забезпечується систематичною діяльністю вчителя, спрямованою на підвищення власної професійної компетентності, майстерності та загального рівня професійного розвитку.

Аналіз характеристик професійного самовдосконалення, представлених у науковій літературі, а також узагальнення наявних підходів до осмислення цього багатогранного феномену дають підстави виокремити його основні ознаки.

До основних ознак професійного самовдосконалення педагога належать аутоспрямованість, самостійність, самодетермінованість, усвідомленість, позитивна спрямованість, творчий характер та інтегративність. Перші три характеристики є спільними для більшості проявів самоактивності особистості. Усвідомленість, позитивна модальність і творчий характер вирізняють саме процес самовдосконалення, тоді як інтегративність є властивою не лише самовдосконаленню, а й саморозвитку педагога.

Сутнісними ознаками професійного самовдосконалення педагога є:

1. *Аутоспрямованість:* орієнтація діяльності на себе як на її суб'єкта й об'єкта. Педагог самостійно визначає цілі особистісно-професійного зростання, обирає засоби, реалізує, оцінює та коригує власні самотворчі зміни.

2. *Самостійність:* незалежність від зовнішніх стимулів, де провідним чинником є внутрішня активність, наполегливість і відповідальність. Учитель сам обирає форми та методи роботи, визначає зміст знань та якості, що потребують розвитку.

3. *Самодетермінованість:* ґрунтується на власній ініціативі фахівця, який усвідомлює потребу в змінах та перетворює її на внутрішню проблему. Визначальною є суб'єктність педагога як «причини себе».

4. *Усвідомленість:* відрізняється від стихійних форм (наслідування, адаптації). Це свідома, внутрішньо вмотивована форма саморозвитку, де вчитель чітко осмислює мету, напрями й засоби самозміни.

5. *Позитивна модальність:* спрямованість виключно на прогресивні й еволюційні зміни, що принципово відрізняє цей процес від саморуйнування, а також від самовиховання чи саморозвитку, які можуть мати й негативний вектор.

6. *Творчий характер:* передбачає розв'язання нестандартних завдань, які неможливо алгоритмізувати. На основі самопізнання педагог творчо моделює зміст знань, добирає джерела інформації та способи їх практичного застосування.

7. *Інтегративність:* виявляється як об'єднання (від лат. integrati) різних форм самоактивності вчителя, взаємозв'язок особистісного й професійного розвитку, а також інтеграція його морального, інтелектуального, естетичного та фізичного видів.

Відповідно до визначених сутнісних характеристик професійне самовдосконалення педагога постає як складний, інтегративний, багатоаспектний і поліфункціональний феномен. Його зміст охоплює широкий спектр взаємопов'язаних форм самоактивності вчителя, зокрема самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, самоактуалізацію, самоорганізацію, самореалізацію, самоаналіз, самооцінювання та самопізнання. Сукупність зазначених процесів потребує впорядкування й систематизації, а також визначення характеру їх взаємозв'язку, що дасть змогу конкретизувати зміст професійно-педагогічного самовдосконалення.

Найчастіше у структурі самовдосконалення особистості виокремлюють дві його основні форми – самоосвіту та самовиховання. У вузькому педагогічному розумінні їх трактують як взаємопов'язані й відносно самостійні процеси, що функціонують у загальній системі освіти та виховання й забезпечують подальше особистісне самовдосконалення.

Такий підхід відображено в наукових трактуваннях професійного самовдосконалення як «гармонійного поєднання самоосвіти і самовиховання», діяльності, що «здійснюється в двох взаємопов'язаних формах: самовиховання і самоосвіти», а також процесу, який «включає самоосвіту і самовиховання педагога, які забезпечують розвиток професійно значущих якостей, професійну

самореалізацію педагога». Водночас самовдосконалення визначають і як «соціальне явище, що включає в себе самоосвіту і самовиховання» [14]. Отже, у наведених підходах самоосвіта й самовиховання постають основними, взаємопов'язаними формами професійного самовдосконалення педагога [43].

Отже, на нашу думку, основними сутнісними складовими професійного самовдосконалення педагога є самоосвіта, самовиховання та самоактуалізація. Самоосвіта спрямована на оновлення, розширення й поглиблення професійних знань, необхідних для досягнення бажаного рівня фахової компетентності. Самовиховання забезпечує цілеспрямоване формування та розвиток позитивних, а також подолання негативних професійно значущих рис і якостей особистості. Самоактуалізація, своєю чергою, передбачає своєчасне розкриття й мобілізацію сутнісних сил та особистісно-професійного потенціалу педагога відповідно до актуальних завдань його діяльності.

У процесі професійної самоосвіти педагог, спираючись на пізнавальну діяльність, поглиблює вже набуті та опановує нові професійно значущі знання, удосконалює предметну й методичну підготовку, розширює педагогічний тезаурус, підвищує рівень професійної компетентності та загальної ерудиції. Водночас самоосвіта сприяє розширенню професійної свідомості, розвитку педагогічного мислення й постійному оновленню інтелектуального потенціалу педагога.

Професійне самовиховання педагога ґрунтується на процесах самопізнання та самотворення й спрямовується на формування та вдосконалення професійно значущих рис і якостей особистості. Самопізнання дає змогу вчителеві об'єктивно оцінити рівень розвитку відповідних властивостей, усвідомити потребу в їх подальшому формуванні та конкретизувати цілі самовиховання. Досягнуте самоусвідомлення може безпосередньо зумовлювати особистісні зміни педагога й активізувати його прагнення до подальшого професійного саморозвитку.

Самоактуалізація педагога, що передбачає розкриття та реалізацію його внутрішнього потенціалу – творчих здібностей, мотивів, умінь і життєвих

цінностей, – найповніше здійснюється у творчій педагогічній діяльності. Саме в ній виявляється й розвивається індивідуальність учителя як професіонала, відбувається «виявлення власного «Я» через свідому, цілеспрямовану реалізацію особистісно цінної, вільно обраної соціальної ролі вчителя», а також «усвідомлена, цілеспрямована об'єктивація індивідуального професійного потенціалу педагога в педагогічному процесі співтворчості з учнями». Водночас самоактуалізація передбачає процес «відкриття себе в досвіді», у результаті якого педагог глибше усвідомлює власну професійну індивідуальність і розширює можливості її реалізації [57].

Забезпечення самостійності, самодетермінованості та усвідомленості професійного самовдосконалення потребує від педагога оволодіння прийомами самоорганізації. У цьому контексті самоменеджмент можна розглядати як цілеспрямовану активність, що передбачає раціональне використання часу, свідоме регулювання власної поведінки й діяльності та організацію особистісного і професійного розвитку. Як важлива динамічна характеристика й один із провідних механізмів професійного самовдосконалення, самоменеджмент забезпечує послідовне та результативне проходження педагогом усіх його етапів.

Самоменеджмент відображає діяльність учителя, спрямовану не безпосередньо на самовдосконалення, а на ефективну організацію власної професійної діяльності. Він виступає процесуально-забезпечувальним чинником цілеспрямованої самоактивності педагога, зокрема його професійного самовдосконалення [6].

Сутність професійного самовдосконалення педагога полягає в безперервному зростанні, що здійснюється через самостійні й цілеспрямовані дії, спрямовані на розвиток власної особистості та вдосконалення діяльності. Цей процес забезпечує перехід від «Я-реального» до «Я-ідеального», перетворюючи потенційні можливості фахівця на актуальні якості. У професійному самовдосконаленні педагог одночасно виступає суб'єктом і об'єктом діяльності. Відтак, воно є сукупністю аутопедагогічних впливів — педагогічних за змістом

дій, які мають аутоспрямований характер, тобто адресуються самому суб'єктові їх здійснення.

Підсумовуючи викладене, професійно-педагогічне самовдосконалення визначаємо як процес і водночас результат творчого, усвідомленого, цілеспрямованого, самостійного та самодетермінованого руху педагога до високого рівня особистісного й професійного розвитку. Його реалізація забезпечується взаємодією самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту, а результатом є розкриття особистісно-професійного потенціалу педагога та його творча самореалізація у професійній діяльності.

1.2. Зміст та структура готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення

Вивчення внутрішніх детермінант, які спонукають фахівця до усвідомленої роботи над власною особистісно-професійною структурою, зумовлює звернення дослідників до феномену готовності до професійного самовдосконалення. У контексті сучасних педагогічних розвідок це явище інтерпретується як складне, інтегральне психолого-педагогічне утворення, що репрезентує собою синергетичний комплекс особистісних чинників, ціннісно-мотиваційних орієнтацій та рефлексивних ресурсів педагога.

Вивчення глибинних внутрішніх детермінант, які спонукають фахівця до цілеспрямованої та усвідомленої роботи над власною особистісно-професійною структурою, зумовлює необхідність звернення науковців до феномену готовності до професійного самовдосконалення.

У контексті сучасних педагогічних досліджень зазначене явище інтерпретується як складне, інтегральне психолого-педагогічне утворення, що репрезентує собою синергетичний комплекс провідних особистісних чинників, ціннісно-мотиваційних орієнтацій та рефлексивних ресурсів педагога. Сформованість цієї інтегральної якості є важливою внутрішньою передумовою та визначальним чинником результативного професійного розвитку педагога. Вона активізує внутрішні механізми безперервного фахового зростання, сприяє

адаптації педагога до інноваційних змін в освітній сфері й стимулює його прагнення досягати високого рівня педагогічної майстерності.

Теоретико-методологічний аналіз сутності досліджуваної категорії дозволяє констатувати, що в науковому дискурсі щодо сутності готовності до діяльності чітко диференціюються два фундаментальні підходи: функціональний та особистісний**.**

У межах функціонального підходу готовність розглядають як динамічний і ситуативно зумовлений стан психічних функцій суб'єкта, що забезпечує якісне та своєчасне виконання конкретного виду діяльності. Водночас у контексті особистісного підходу її трактують як цілісне й відносно стійке особистісне утворення, яке інтегрує сукупність внутрішніх чинників, психологічних ресурсів і професійно значущих якостей фахівця. Саме особистісний підхід набуває пріоритетного значення під час дослідження готовності в процесі професійної підготовки та подальшого тривалого професійного становлення спеціаліста.

Аналізуючи дефініцію крізь призму функціонального підходу**,** дослідники інтерпретують готовність до діяльності як специфічний, динамічний психологічний стан суб'єкта. У науковій літературі готовність розглядають у взаємозв'язку з низкою близьких за змістом категорій, що характеризують оптимальний психофізіологічний і психологічний стан особистості до початку діяльності та в процесі її виконання. До таких понять належать оперативна готовність, передстартова мобілізація, оптимальний робочий стан, внутрішня рівновага, а в контексті педагогічної діяльності – творче самопочуття вчителя. У сукупності вони відображають здатність педагога зосереджувати внутрішні ресурси на виконанні професійних завдань, підтримувати належний рівень працездатності, зберігати емоційну врівноваженість і реалізовувати творчий потенціал у професійній діяльності [16].

У межах функціонального підходу готовність трактується як «установка» у трьох вимірах: ситуативна інтенція на перетині потреб та середовища; тривкий стан психічної мобілізації на основі досвіду; або інтегральна реакція під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників.

Натомість особистісний підхід розглядає готовність як складне системне утворення. Це багаторівнева архітектоніка, що об'єднує якості, властивості, цінності та стани фахівця. Такий синергетичний комплекс забезпечує мобілізацію потенціалу суб’єкта й гарантує продуктивність професійної діяльності.

Особливу увагу в межах особистісного підходу науковці приділяють саме інтегративній природі зазначеного феномену. Зокрема, у дослідженнях Р. Мойсеєнко сутність готовності до діяльності експлікується як цілісне, інтегральне особистісне утворення**,** що відзначається високим рівнем внутрішньої консолідації та взаємозв’язку його структурних елементів. Автор обґрунтовує, що цей конструкт синергетично поєднує в собі систему теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а також комплекс інваріантних якостей індивіда, які повною мірою релевантні та адекватні об'єктивним вимогам, специфіці змісту та соціокультурним умовам реалізації конкретної професійної активності [32].

Аналіз досліджуваного феномену як особистісного новоутворення дозволяє науковцям виокремити його ключові детермінантні властивості, серед яких особливого значення набувають цілісність, стійкість та розвинутість**.**

Цілісність відображає синергетичну інтеграцію сфер особистості в єдину структуру, а стійкість гарантує незалежність проявів готовності від зовнішніх перешкод.

Синтез обох зазначених методологічних підходів дозволяє сформувати цілісне й комплексне бачення досліджуваного феномену як інтегрального якісного показника саморегуляції індивіда, що реалізується на різних рівнях його життєдіяльності (фізіологічному, психологічному, соціальному тощо). Залежно від ієрархічного рівня перебігу цих процесів у науковому дискурсі диференціюють такі структурні підсистеми, як ситуативна та тривала готовність до діяльності**.**

Обґрунтовуючи специфіку ситуативного виміру, М Савчин визначає його як активно-дієвий, динамічний стан особистості, що відзначається повною

мобілізацією її внутрішнього потенціалу задля оперативного виконання конкретного завдання. Натомість тривала готовність постає як константна, стійка характеристика індивіда, що акумулює в собі системний комплекс особистісних, суб'єктивних та індивідуально-типологічних якостей, необхідних для продуктивного функціонування в різноманітних професійних контекстах. Отже, у першому випадку готовність розглядається з позицій функціонального підходу як складова теорії діяльності, тоді як у другому – інтерпретується в межах особистісного підходу як категорія теорії особистості.

У наукових дослідженнях готовність майбутнього педагога до різних видів професійного самовдосконалення розглядається як складне інтегративне утворення особистості, що має певну структуру та охоплює взаємопов'язані компоненти.

Це поняття охоплює сукупність внутрішніх передумов, ціннісних орієнтирів та інтелектуально-вольових можливостей особистості, які забезпечують її здатність до цілеспрямованого й безперервного професійного розвитку та вдосконалення фахової майстерності.

У контексті вищої педагогічної освіти цей феномен позиціонується як прогнозований та діагностований результат професійної підготовки**,** досягнення якого стає можливим за умови науково обґрунтованої, системної та якісної реалізації комплексу відповідних формувальних педагогічних впливів і створення стимулюючого освітнього середовища.

У працях українських науковців готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення розкривається як: інтегративна особистісна властивість, що забезпечує результативність фахового саморозвитку (В. Гриньова); внутрішній стан і якість фахівця, що поєднує ціннісне ставлення до діяльності та орієнтацію на безперервне зростання як умову успішної кар'єри (Л. Сущенко); цілісна сукупність суб'єктивних чинників і ресурсів, які детермінують прагнення до постійного самовдосконалення (С. Некрасова).

Отже, готовність до професійного самовдосконалення є стійким, системним особистісно-діяльнісним феноменом. Вона охоплює комплекс

внутрішніх ресурсів педагога, що забезпечують його безперервний саморозвиток, підвищення ефективності діяльності та вдосконалення компетентностей на всіх етапах становлення. Сформованість цієї готовності є результатом цілеспрямованих педагогічних впливів у закладі вищої освіти, які забезпечують становлення студента як активного й автономного суб'єкта особистісно-професійного зростання.

У педагогічній діяльності готовність до самовдосконалення є основою для розвитку як самого вчителя, так і здобувачів освіти. Вона передбачає здатність майбутнього педагога до рефлексії, самоосвіти та цілеспрямованого особистісного й фахового зростання. Ефективність виховного впливу безпосередньо залежить від уміння педагога аналізувати власну діяльність і постійно працювати над собою. Оскільки готовність до професійного самовдосконалення є інтегрованим утворенням, що об'єднує особистісні якості, знання та вміння, постає необхідність визначення її структури та виокремлення основних компонентів.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що, попри різноманітність підходів до визначення структури готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення, у її змісті стабільно виокремлюють три взаємопов'язані аспекти. Мотиваційний аспект охоплює стійкі мотиви та позитивне ставлення до здійснення відповідної діяльності; інтелектуальний – систему знань про її зміст і специфіку; процесуальний – сукупність умінь і навичок, необхідних для ефективної реалізації професійного самовдосконалення [5].

Розглядаючи готовність до професійного самовдосконалення як інтегративне особистісне утворення, що охоплює мотиваційну, інтелектуальну та поведінкову сфери майбутнього педагога, визначаємо її як сукупність особистісних передумов, які забезпечують усвідомленість, цілеспрямованість, систематичність та результативність роботи над власним професійним розвитком. Відповідно, у структурі зазначеної готовності виокремлюємо три взаємопов'язані складові: мотиваційну, інтелектуальну та діяльнісну, єдність

яких зумовлює ефективність процесу професійного самовдосконалення майбутнього педагога.

Визначаючи основні складові готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення, ми виходили з того, що його якість і результативність безпосередньо зумовлюються рівнем сформованості відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій, системи знань та інтелектуальних здібностей, практичних умінь, а також творчих і вольових якостей особистості. Зазначені характеристики інтегруються в мотивації до професійного самовдосконалення та гуманістичній педагогічній спрямованості майбутнього педагога, його аутопедагогічній компетентності, розвинених професійно-педагогічній свідомості, самосвідомості й мисленні, а також аутопедагогічній вправності та креативності.

Мотиваційна складова є провідним чинником активізації професійного самовдосконалення педагога та визначає позитивну спрямованість його особистісно-професійних змін. Основними елементами мотиваційної складової є мотивація до професійного самовдосконалення та гуманістична педагогічна спрямованість.

Мотивація професійного самовдосконалення педагога – це система стійких мотивів, яка визначає зміст і спрямованість його роботи над собою. Вона формується в результаті взаємодії окремих спонукань і виявляється у стійкому позитивному ставленні до професії, усвідомленні відповідальності за результати розвитку, прагненні досягати високих цілей та готовності мобілізувати внутрішні ресурси для самовдосконалення.

Спонукання педагога до професійного самовдоконалення охоплює комплекс взаємопов’язаних мотивів, які спонукають його до різних форм самоактивності. Залежно від спрямованості можна виокремити спонукання до самоорганізації, самопізнання, самотворення, пізнавальної та творчої діяльності. Ці мотиви функціонують у взаємозв’язку, взаємодоповнюють і взаємно посилюють один одного, забезпечуючи цілісність і результативність професійного самовдосконалення педагога.

Сформована педагогічна спрямованість студентів, що виявляється в усвідомленні суспільної значущості професії педагога, позитивному ставленні до педагогічної діяльності та до себе як майбутнього фахівця, почутті професійного обов'язку й честі, гордості за обрану професію та зацікавленості у творчій педагогічній взаємодії, посилює професійно-педагогічну складову мотивації до самовдосконалення. Вона є важливим внутрішнім стимулом професійного становлення та зростання майбутніх педагогів.

Інтелектуальна складова забезпечує ефективне планування та реалізацію внутрішніх дій, спрямованих на професійне самовдосконалення, підвищуючи їхню усвідомленість, цілеспрямованість і варіативність. Її основними елементами є аутопедагогічна компетентність, а також належний рівень розвитку професійно-педагогічної свідомості, самосвідомості та мислення майбутнього педагога.

Як складний і специфічний вид діяльності професійне самовдосконалення залежить від рівня усвідомлення майбутнім фахівцем його сутності, змісту, характерних ознак та особливостей реалізації. Це зумовлює необхідність оволодіння відповідною системою знань, інтегрованих в аутопедагогічну компетентність студента. Водночас аутопсихологічна компетентність педагога, будучи важливою передумовою його професійного розвитку, визначає здатність до самозмін і рефлексивної саморегуляції [43]. У широкому розумінні вона охоплює вміння педагога розвивати й ефективно використовувати власні психічні ресурси, регулювати внутрішній стан задля створення сприятливих умов діяльності, набувати, закріплювати та контролювати знання, уміння й навички, адаптуватися до непередбачуваних обставин, а також формувати вольову установку на досягнення значущих результатів [45]. У вузькому розумінні аутопсихологічна компетентність передбачає обізнаність учителя зі способами професійного самовдосконалення, сильними та слабкими сторонами власної особистості й діяльності, а також розуміння того, які саме дії та в який спосіб необхідно здійснювати для підвищення якості професійної праці [50].

Професійне самовдосконалення є складною інтелектуальною діяльністю, результативність якої значною мірою визначається рівнем розвитку інтелектуальної сфери майбутнього педагога. Важливу роль у цьому процесі відіграють професійно-педагогічна свідомість, самосвідомість і мислення, оскільки вони забезпечують осмислення цілей, змісту та способів особистісно-професійного розвитку, а також сприяють свідомому плануванню й коригуванню власної діяльності.

Педагогічна свідомість охоплює сукупність уявлений про педагогічну реальність та професійний тезаурус студента, сформований на основі знань про освітній процес, способи діяльності, а також еталони особистості педагога-професіонала. Вона виконує функцію концептуальної системи, крізь призму якої майбутній педагог сприймає, осмислює й оцінює зовнішню інформацію, а також інтерпретує сутність явищ педагогічної дійсності. Професійна самосвідомість педагога є формою рефлексивного осмислення особистістю самої себе та охоплює сукупність уявлень, ставлень і установок щодо власної професійної ідентичності. Вона інтегрується в Я-концепцію майбутнього педагога, що містить систему Я-образів, самооцінку та усвідомлені можливі моделі професійної поведінки. Формування професійної самосвідомості відбувається в процесі пізнання й оцінювання студентом власних професійно значущих якостей, інтересів, знань і переживань. Унаслідок цього вона постає важливою характеристикою особистості майбутнього педагога, відображаючи як актуальний рівень його особистісно-професійного розвитку, так і уявлення про потенційні можливості та бажаний професійний ідеал.

Педагогічне мислення як форма розумової діяльності забезпечує осмислення та уявне перетворення особливостей педагогічної дійсності, зокрема особистості й професійної діяльності вчителя. Його розвиток безпосередньо впливає на ефективність внутрішнього планування дій, спрямованих на професійне самовдосконалення майбутнього педагога. Визначальне значення при цьому мають такі властивості педагогічного мислення:

1. Аналітичність – здатність студента досліджувати події та явища педагогічної дійсності, власний життєвий досвід і процес особистісного становлення, встановлювати між ними причинно-наслідкові зв’язки, виявляти закономірності та умови розвитку;

2. Позитивність – орієнтація на позитивні оцінки, формулювання й установки, зосередженість на сильних сторонах власної особистості та інших людей, відмова від надмірного осуду й критики. Така властивість передбачає використання прийомів актуалізації позитивного потенціалу особистості, іншої людини чи ситуації, що сприяє формуванню сприятливих орієнтирів для подальшого професійного самовдосконалення;

3. Системність забезпечує здатність майбутнього педагога цілісно аналізувати професійні ситуації, послідовно планувати власні дії, ураховувати взаємозв’язки між різними явищами та прогнозувати як безпосередні, так і віддалені наслідки ухвалених рішень [2];

4. Діалектичність – уміння поєднувати протилежні характеристики й підходи, не оцінювати педагогічні явища та результати діяльності як однозначно позитивні або негативні, розглядати їх із різних позицій і виявляти внутрішні суперечності, що зумовлюють їх розвиток;

5. Легкість, гнучкість та оригінальність – властивості творчого мислення, які забезпечують варіативність, нестандартність і самобутність вибору майбутнім педагогом способів особистісно-професійного самовдосконалення, надаючи цьому процесу творчого характеру;

6. Надситуативність – здатність майбутнього педагога виходити за межі безпосередніх обставин, аналізувати ситуацію з ширшої перспективи, осмислювати її причини й можливі наслідки та знаходити рішення, що враховують довгострокові цілі професійного розвитку;

7. Рефлексивність – здатність осмислювати й переосмислювати явища педагогічної дійсності, розглядати себе як із власної позиції, так і з позиції іншої людини, зокрема у співвіднесенні з образом «Я-ідеального». Рефлексія сприяє

виникненню та розвитку інтелектуальних і особистісних новоутворень, забезпечуючи динаміку професійного самовдосконалення педагога.

Отже, сукупність зазначених властивостей педагогічного мислення забезпечує усвідомлене проєктування майбутнім педагогом власної траєкторії професійно-педагогічного самовдосконалення, її варіативність, цілеспрямованість і творчий характер.

Діяльнісна складова є важливим функціональним чинником, який забезпечує результативність і творчий характер професійного самовдосконалення майбутнього педагога. Її основними елементами є аутопедагогічна вправність і креативність майбутніх педагогів.

Професійне самовдосконалення педагога передбачає виконання специфічних дій, оволодіння необхідними психологічними засобами самодопомоги й саморозвитку, а також ефективними способами та прийомами досягнення визначених цілей самозміни [57]. Систематичне закріплення продуктивних способів, прийомів і психотехнік самовдосконалення у свідомості та практичній діяльності вчителя сприяє формуванню відповідних умінь. Їх сукупність становить основу аутопедагогічної вправності майбутнього вчителя-вихователя, яку можна визначити як систему засвоєних способів виконання окремих дій, спрямованих на професійне самовдосконалення та ґрунтованих на набутих у цій сфері знаннях і навичках.

Сукупність загальних інтелектуальних і практичних умінь педагога у сфері професійного самовдосконалення становить основу різних видів його самоактивності. Залежно від спрямованості виокремлюємо самоосвітні, самовиховні, самоактуалізаційні та самоорганізаційні вміння.

Самоосвітні вміння охоплюють здатність працювати з різноманітними джерелами інформації: знаходити, опрацьовувати, систематизувати, фіксувати й адаптувати її до конкретних педагогічних умов, вивчати та творчо використовувати передовий педагогічний досвід. До них також належить уміння дотримуватися вимог наукової організації, гігієни та культури розумової праці.

Самовиховні вміння передбачають здатність до самопізнання та самотворення. Самопізнавальні вміння ґрунтуються на володінні способами й прийомами дослідження власного «Я-реального» та «Я-ідеального» в професійній сфері. До них належать самоаналіз, самооцінювання, самодіагностика, самоспостереження, рефлексивне осмислення, упізнавання себе в інших і самовипробування. Завдяки цим умінням майбутній педагог може виявляти основні проблеми й суперечності у власній особистості та професійній діяльності.

Самотворчі вміння забезпечують здатність розв'язувати особистісні й професійні проблеми, розвивати бажані та долати негативні професійно значущі риси, якості, уміння і звички, а також регулювати власні дії, емоції, думки й прагнення за допомогою різноманітних способів самовпливу та психолого-педагогічних знань.

Самоактуалізаційні вміння мають творчий характер і виявляються у здатності визначати та реалізовувати власну життєву стратегію, досягати творчого самовираження в педагогічній професії, здійснювати творчий пошук, застосовувати набуті знання й досвід у практичній діяльності, а також робити соціально значущий внесок у розвиток культури та особистісне становлення інших людей.

Самоорганізаційні вміння охоплюють здатність визначати цілі, планувати професійну діяльність, раціонально розподіляти час і зусилля, створювати сприятливі умови для власної активності, здійснювати самоконтроль і аналіз результатів самоактивності. У контексті професійного самовдосконалення вони передбачають уміння формулювати загальну мету та конкретизувати її в системі завдань особистісно-професійного розвитку, добирати відповідні до визначених обставин і власних можливостей способи, методи й форми досягнення поставлених цілей, розробляти програму самовдосконалення та деталізувати її в поточних планах, а також аналізувати, оцінювати й коригувати власну діяльність.

Сформована аутопедагогічна вправність забезпечує результативне виконання дій, спрямованих на професійне самовдосконалення, навіть за умов змінного або несприятливого середовища. Аутопедагогічні вміння, будучи практичним виявом теоретичних знань у цій сфері, сприяють їх застосуванню, перевірці та подальшому збагаченню, а також систематизації, структуруванню й інтеграції. Завдяки практичній реалізації знання набувають особистісної значущості та прикладної цінності. Достатній рівень сформованості аутопедагогічних умінь і навичок позитивно впливає на прагнення майбутнього педагога до самовдосконалення, зміцнює його впевненість у власних силах і розширює уявлення про можливості професійного зростання.

Для професійного самовдосконалення майбутнього педагога важливою є активність його практичного вияву, яка через самодетермінований характер стає внутрішньо вмотивованою творчою ініціативою. Вона становить основу аутопедагогічної креативності, що виявляється у здатності генерувати нестандартні ідеї та приймати оригінальні рішення щодо власного розвитку. У цьому дослідженні термін «креативність» використовується у вузькому значенні, як творча наднормативна активність, що виникає без зовнішнього стимулювання.

Аутопедагогічна креативність протилежна пристосуванню та виявляється в надситуативній активності педагога. Вона спонукає виходити за межі первинних вимог і доповнювати діяльність цілями професійного самовдосконалення. Така наднормативна активність є прагненням постійно підвищувати планку вимог до себе, жити в повну силу та діяти якісніше, ніж вимагають обставини й обов'язковий рівень діяльності. Саме цей процес створює передумови для досягнення педагогом високої професійної майстерності.

Наявність зовнішніх (брак часу, несприятливі умови) та внутрішніх (втома, негативні установки) перешкод на шляху самовдосконалення актуалізує значення вольової регуляції. Завдяки волі педагог діє відповідно до визначених цілей, планує свій розвиток і забезпечує якість дій. Важливу роль у цьому відіграють такі вольові якості: цілеспрямованість: відповідність дій свідомо

поставленим цілям; наполегливість: здатність тривалий час підтримувати зусилля для їх досягнення; ініціативність: готовність знаходити нестандартні способи розв'язання завдань; самостійність: незалежність від зовнішніх впливів та вміння організовувати власну діяльність.

Сформованість цих якостей дає змогу реалізовувати заплановане попри несприятливі обставини, підвищуючи стійкість і результативність професійного самовдосконалення.

Формування вмінь свідомо регулювати власні дії, думки, емоції та потреби, узгоджуючи їх із прийнятими рішеннями щодо самовдосконалення, сприяє становленню майбутнього педагога як «людини волі». На відміну від «людини звички», така особистість здатна свідомо визначати напрям власної життєдіяльності, контролювати поведінку й діяти відповідно до поставлених цілей, а не механічно відтворювати дії під впливом зовнішніх обставин.

Воля як активний регулятор особистості спрямовує поведінку педагога та забезпечує організацію його психічної діяльності відповідно до власних рішень щодо професійного самовдосконалення, визначених завдань і вимог, навіть у випадках, коли вони суперечать ситуативним бажанням. Як внутрішня властивість особистості, воля виконує низку важливих функцій: забезпечує вибір мотивів, цілей і способів дії в умовах їх суперечності; регулює силу спонукання до діяльності за недостатньої або надмірної мотивації; упорядковує психічні процеси відповідно до характеру педагогічної діяльності; мобілізує фізичні та психічні ресурси для подолання перешкод і досягнення поставлених цілей.

У структурі готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення виокремлено три взаємопов'язані складові: мотиваційну (вмотивованість і смислова спрямованість зростання), інтелектуальну (компетентність та здатність до розумових операцій) і діяльнісну (практична вправність і творча активність). Лише гармонійне поєднання та високий рівень розвитку всіх складників забезпечують формування цієї готовності як стійкого особистісного новоутворення.

Отже, готовність майбутнього педагога до професійного самовдосконалення визначаємо як цілісне й відносно стійке особистісне утворення, що охоплює взаємопов'язані мотиваційні, інтелектуальні та діяльнісні детермінанти безперервного професійного розвитку педагога. Сформованість цієї готовності забезпечує ефективне здійснення самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту як взаємопов'язаних напрямів професійного самовдосконалення педагога.

1.3. Основи формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення

Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення в процесі їхньої підготовки у закладах вищої освіти є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної освіти. Її розв'язання потребує аналізу стану досліджуваної проблеми в теорії професійної підготовки, а також уточнення сутності, змісту та структурних складових поняття «готовність до професійного самовдосконалення».

Положення Державної програми «Освіта – XXI століття», Національної програми «Вчитель» і Національної доктрини розвитку освіти України визначають нові стратегічні орієнтири розвитку педагогічної освіти. У зазначених документах підкреслюється необхідність підготовки педагога, здатного знаходити нестандартні способи розв'язання актуальних педагогічних проблем, творчо самореалізовуватися, а також проєктувати й реалізовувати індивідуальні стратегії професійного зростання. Це зумовлює потребу в ґрунтовному оновленні змісту та організації професійної підготовки майбутніх педагогів, спрямованому на розвиток їхньої суб'єктності, розкриття духовно-творчого потенціалу та посилення гуманістичної педагогічної спрямованості. Усі зазначені напрями безпосередньо пов'язані з формуванням готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення.

Модернізація професійної підготовки майбутнього педагога на принципах Концепції національної педагогічної освіти зумовлює впровадження

інноваційних, особистісно орієнтованих технологій у вищу школу. Реалізація цих підходів має забезпечити становлення студента як активного суб'єкта професійної діяльності, а також його безперервного особистісного й фахового розвитку.

Аналіз сучасних тенденцій і методологічних засад розвитку особистісно орієнтованої та суб'єктно спрямованої професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога потребує звернення до педагогічної спадщини минулого. Саме в ній сформувалися й збереглися гуманістичні традиції вищої педагогічної освіти, які й нині мають вагоме теоретичне та практичне значення.

Підготовка майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення й безперервної самоосвіти є провідною ціллю вітчизняної педагогічної освіти. Вагомий внесок у дослідження цієї проблеми зробили Г. Ващенко та В. Сухомлинський, які наголошували на необхідності постійної роботи фахівця над собою, розвитку його мислення, творчого потенціалу й дослідницької культури. Формування педагога-дослідника передбачає його залучення до пошукової діяльності та аналізу власного досвіду, що є базовою передумовою професійної майстерності.[51].

Важливою умовою підготовки майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення є формування в них чітких ціннісних орієнтирів та ідеалів [60], які визначають спрямованість мотивації й цілепокладання цього процесу. Позитивний досвід опанування педагогічної майстерності та підготовки вчителів до професійного самовиховання представлено в діяльності студії «Психотехніки і автогогіки (самовиховання)» [65], де застосовується система спеціально розроблених завдань. Окрім того, у практиці закладів вищої освіти поширюються форми співпраці зі шкільними педагогічними майстернями, а також факультативні курси й консультації, спрямовані на оптимізацію самостійної роботи студентів і підтримку їхнього професійного розвитку [61].

У сучасній педагогічній освіті активно впроваджуються інноваційні концептуальні підходи до підготовки фахівців: суб'єктний (становлення студента як активного суб'єкта діяльності та розвитку); рефлексивний

(формування професійної позиції через осмислення власної діяльності); дослідницько-розвивальний (розкриття творчого потенціалу в пошуковій діяльності); цілісний і міждисциплінарний (гармонійний розвиток когнітивних, діяльнісних та особистісних характеристик); креативно-аксіологічний (розвиток професійної свідомості й світогляду на основі ціннісно-смислової сфери).

Обґрунтуванню цих підходів присвячені праці вітчизняних учених, зокрема І. Зязюна, В. Семиченко, О. Дубасенюк, О. Пєхоти, С. Сисоєвої, Н. Гузій та інших дослідників.

Утвердження особистісно орієнтованої освітньої парадигми зумовлює розроблення сучасних моделей професійної підготовки педагогів, що ґрунтуються на концепціях культурологічної освіти та становлення вчителя, здатного до саморозвитку. На противагу предметоцентричному підходу, ці концепції спрямовують зміст навчання на формування «культурного ядра» знань фахівця, створення умов для його творчої самореалізації та професійного зростання. Відтак, сучасна педагогічна освіта має базуватися на ідеології саморозвитку особистості, а не на відтворенні застійної системи навчання. [23, 26, 33].

Стратегічні орієнтири сучасної педагогічної освіти визначаються пріоритетністю професійного розвитку та саморозвитку вчителя, а також становленням майбутнього педагога як активного суб’єкта власної професійної діяльності й особистісного зростання. У цьому контексті професійне становлення студентів розглядається як «саморух, що обумовлюється передусім внутрішніми рушійними силами особистості, її самостійною роботою по оволодінню знаннями і формуванню професійних якостей [37]. Пізнавальна активність, самостійність і професійна самоосвіта майбутнього педагога постають не лише умовами успішного навчання, а й «вихідним принципом усієї педагогічної освіти» [44], а також «складовою частиною і однією з найважливіших форм навчального процесу у вищій педагогічній школі» [46].

Професійна підготовка майбутнього педагога має здійснюватися як взаємопов’язана єдність освітнього процесу та особистісного саморозвитку,

причому роль останнього має поступово зростати. У зв'язку з цим науковці наголошують на необхідності посилення суб'єктності майбутнього педагога в процесі його професійного становлення у закладі вищої освіти [45]. Це передбачає перехід студента від позиції об'єкта педагогічного впливу до позиції активного суб'єкта власного професійного саморозвитку. Лише за умови усвідомленої зацікавленості майбутнього педагога у власній самозміні стає можливим його подальше становлення як фахівця, здатного самостійно організовувати, коригувати й розвивати професійну діяльність [42].

Сучасна вища педагогічна освіта розвивається з орієнтацією на посилення ролі особистісного потенціалу майбутнього фахівця та утвердження гуманістичних цінностей. Її цільові пріоритети спрямовуються на розвиток духовних потреб студентів – пізнавальних, творчих і моральних, а також на формування їхньої ціннісно-смислової сфери. Реалізації цих завдань сприяє впровадження в систему професійно-педагогічної підготовки принципів індивідуалізації освітнього процесу, розвитку суб'єктності та рефлексивності студентів, їхньої творчої й самотворчої активності.

О. Пєхота обґрунтувала концепцію індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки, спрямовану на поступове перетворення майбутнього педагога з об'єкта педагогічного впливу на активного суб'єкта навчально-професійної діяльності, а згодом – на суб'єкта власного професійного розвитку [40]. Такий підхід створює сприятливі умови для формування готовності студента до особистісно-професійного саморозвитку.

Розглядаючи готовність майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення як важливу складову їхньої загальної готовності до педагогічної діяльності, О. Кучерявий наголошує на необхідності цілеспрямованої педагогічної підтримки її формування. Дослідник визначає основні закономірності, принципи та педагогічні умови організації професійного самовиховання студентів, а також розробляє цілісну систему педагогічного забезпечення їхньої активності в цьому процесі [26, с. 132].

Наголошуючи на важливості самостійної творчої діяльності студентів у процесі професійної підготовки, науковці пов’язують її не лише з розвитком майбутньої педагогічної творчості, а й із підвищенням якості вищої освіти [17]. У цьому контексті розробляється та впроваджується евристична модель педагогічної освіти, що ґрунтується на принципах пріоритетності освітньої продукції студентів, вибору ними індивідуальної освітньої траєкторії, ситуативності навчання та педагогічного супроводу. Реалізація такого підходу сприяє особистісно-професійному становленню майбутніх педагогів через активізацію їхньої навчально-творчої діяльності [49].

Українські дослідники (О. Дубасенюк, О. Пєхота, С. Сисоєва) наголошують на важливості розвитку самотворчої активності студентів як умови їхнього становлення. Залучення майбутніх педагогів до самотворчої діяльності сприяє оволодінню способами саморозвитку, формуванню навичок самопізнання, самотворення й самореалізації, а також накопиченню досвіду професійного зростання. Студентський вік є сприятливим періодом для формування готовності до самовдосконалення, оскільки на цьому етапі соціалізації актуалізуються питання професійного вибору та визначення індивідуальної траєкторії розвитку.

Отже, становлення майбутніх педагогів як суб’єктів професійного розвитку є пріоритетним завданням їхньої підготовки та умовою ефективності освітнього процесу у вищій школі. Формування здатності студентів самостійно визначати й реалізовувати цілі навчання підвищує якість професійної підготовки. Водночас розвиток суб'єктності передбачає самостійне визначення напрямів зростання, а також творче здійснення дій із самопізнання, самозміни та саморегуляції. Накопичення такого досвіду дозволяє майбутнім педагогам свідомо управляти власним розвитком і підвищує рівень їхньої готовності до професійного самовдосконалення.

У сучасних умовах цілі педагогічної освіти зазнають суттєвих змін. Традиційна орієнтація на підготовку вчителя до компетентного виконання професійних обов’язків, що розкривається через поняття «уміліcть»,

«майстерність», «творчість», «культура» та «професіоналізм», доповнюється завданнями безперервного вдосконалення педагогічної діяльності й постійного професійного зростання. Цю тенденцію М. Костенко визначає як «переорієнтацію педагогічної системи на ідеї саморозвитку» [23]. У зв'язку з цим підготовка майбутніх педагогів до ефективної реалізації професійного самовдосконалення набуває статусу пріоритетної мети та невід'ємної складової сучасної педагогічної освіти, оскільки цей напрям визнається «одним із найважливіших компонентів підготовки і перепідготовки кадрів» [].

Переосмислення цілей професійно-педагогічної підготовки в контексті особистісно орієнтованої освіти зумовлює визнання її пріоритетним завданням забезпечення загального й професійного розвитку майбутнього педагога. Така підготовка має передбачати не лише засвоєння системи знань, умінь і навичок, а й оволодіння цінностями та смислами педагогічної професії, формування готовності до практичної діяльності, постійного саморозвитку й самовдосконалення [27]. У цьому контексті психолого-педагогічна підготовка постає як засіб професійного самовиховання умінь і особистісних якостей, необхідних фахівцеві для успішного виконання професійних завдань [8].

Важливим напрямом розвитку професійної педагогічної освіти є орієнтація на формування в майбутнього педагога готовності не лише до практичного виконання педагогічної діяльності, а й до її постійного професійного вдосконалення. Таку готовність розглядають як результат професійної підготовки, що має особистісну зумовленість та індивідуальне закріплення і комплексно відображає здатність майбутнього педагога здійснювати професійну діяльність загалом та реалізовувати окремі її аспекти. Відповідно, провідною метою підготовки студентів до професійного самовдосконалення є формування в них готовності до цього виду професійної активності [9].

Ознайомлення майбутніх педагогів із теорією самовдосконалення, зокрема самоосвіти та самовиховання, доцільно систематично включати до змісту психолого-педагогічної підготовки. У межах курсу педагогіки студенти засвоюють базові уявлення про самоосвіту й самовиховання, які поряд з освітою

та вихованням розглядаються як ключові педагогічні категорії. Подальше поглиблення цих знань відбувається під час вивчення психології, де аналізуються основні шляхи й чинники самоосвіти та самовиховання учнів і педагогів, а також феномени самосвідомості, самоактуалізації та самореалізації особистості. Опосередковано розглядаються особливості й закономірності професійної самоосвіти та самовиховання педагога [35].

Безпосереднє засвоєння сутності, специфіки та механізмів професійного самовдосконалення здійснюється під час опанування педагогічних дисциплін – поняття, запропонованого Н. Гузій. Їх вивчення забезпечує не лише формування в студентів теоретичних знань про професійну діяльність і самовдосконалення педагога, а й розвиток необхідних умінь і навичок, накопичення досвіду творчої педагогічної діяльності та професійного зростання. Важливу роль у перетворенні студента з об'єкта педагогічного впливу на активного суб'єкта навчально-виховної взаємодії та професійного становлення відіграє впровадження активних методів і технологій навчання.

Серед ефективних засобів розвитку суб'єктності майбутніх педагогів особливого значення набувають методи проблемно-евристичного, контекстного, проєктного та ситуаційного навчання, а також тренінгові технології, зокрема робота в малих групах. Посиленню особистісної спрямованості освітнього процесу в закладах вищої освіти сприяють педагогічний супровід і психологічна підтримка особистісно-професійного самовдосконалення студентів, індивідуалізація та диференціація навчання, утвердження гуманного й діалогічного стилю взаємодії викладачів зі студентами. Комплексне застосування зазначених засобів забезпечує умови для формування самостійності, відповідальності, рефлексивності та готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

Систематичне впровадження активних освітніх технологій, спрямованих не на механічне засвоєння й відтворення готової інформації, а на її самостійне здобуття, осмислення та практичне застосування, істотно підвищує якість професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Її результатом є

формування загальної готовності до педагогічної діяльності, важливою складовою якої виступає готовність до професійного самовдосконалення.

РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

2.1. Аналіз стану сформованості професійного самовдосконалення майбутніх педагогів

Розроблення методичної системи формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення та її впровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти передбачає попереднє вивчення й оцінювання фактичного рівня сформованості цієї готовності у студентів.

Дослідження рівня формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення здійснювалося на базі Уманського національного університету. До участі в дослідженні було залучено 64 здобувачі освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти.

У процесі діагностичного дослідження застосовувався комплекс взаємодоповнювальних методів, зокрема анкетування, опитування, діалог, дискусія, бесіда, педагогічне спостереження, експертне оцінювання, самооцінювання та психолого-педагогічна діагностика. Їх використання дало змогу всебічно дослідити стан формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення, з’ясувати особливості їхньої мотивації до саморозвитку, визначити рівень усвідомлення потреби в постійному вдосконаленні професійних компетентностей, а також виявити здатність студентів до рефлексії, критичного осмислення власної діяльності та оцінювання особистісних і професійних досягнень.

Педагогічне спостереження застосовувалося для виявлення реальних проявів готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення в процесі навчальної діяльності, їхньої активності в опануванні нових знань і вдосконаленні професійних умінь, участі в самоосвітній діяльності, а також

здатності до рефлексії, самоаналізу та критичного оцінювання власних досягнень і професійних труднощів.

Аналіз результатів навчальної діяльності дав змогу визначити рівень самостійності майбутніх педагогів у плануванні власного професійного розвитку, здатність до самоаналізу та критичного оцінювання результатів своєї діяльності, а також уміння виявляти ініціативу, знаходити шляхи подолання професійних труднощів і застосовувати нестандартні підходи до вдосконалення власних знань, умінь і професійних компетентностей.

З метою визначення стану сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення нами було визначено три рівні: високий, середній і низький.

Студенти з *високим рівнем готовності* до професійного самовдосконалення характеризуються стійкою внутрішньою мотивацією та усвідомлюють значущість особистісного й професійного зростання. Вони володіють ґрунтовними знаннями про зміст і способи саморозвитку, чітко визначають власні цілі та планують шляхи їх досягнення. Їм притаманні розвинені навички рефлексії, самоаналізу й самокоригування. Такі студенти виявляють активність, самостійність і відповідальність у процесі самоосвіти, систематично розширюють професійні знання, опановують новітні технології та за потреби ефективно взаємодіють із наставниками. Вони свідомо й послідовно працюють над власним професійним самовдосконаленням, аналізують його результати та коригують подальші дії відповідно до поставлених цілей.

Студенти із *середнім рівнем готовності* до професійного самовдосконалення характеризуються недостатньо стійкою мотивацією та частково усвідомлюють значущість професійного зростання. Вони володіють загальними знаннями про саморозвиток, проте відчувають труднощі з їх глибоким осмисленням і послідовним застосуванням на практиці. Такі студенти здатні до самоаналізу, однак мають складнощі з чітким визначенням цілей, плануванням власної діяльності та систематичним контролем її результатів. Їхня самоосвітня діяльність відзначається нерегулярністю та недостатньою

самостійністю, тому вони потребують зовнішнього стимулювання, педагогічної підтримки й рекомендацій наставників. Водночас вони виявляють готовність до професійного зростання, однак потребують подальшого розвитку мотивації, навичок саморегуляції та здатності систематично працювати над власним професійним самовдосконаленням.

Студенти із *низьким рівнем готовності* виявляють слабку мотивацію та лише поверхово усвідомлюють значущість свого професійного розвитку. Такі студенти мають лише фрагментарні знання про саморозвиток, не вміють об'єктивно оцінювати власні досягнення та не здатні чітко визначити цілі чи перспективи свого зростання. Вони виявляють низьку самостійність, рідко ініціюють самоосвітню діяльність і працюють над собою нерегулярно, керуючись переважно зовнішнім контролем та вимогами викладачів. Загалом ці студенти ще не сформували базових передумов для самовдосконалення, тому потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки та розвитку внутрішніх стимулів.

Для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення було використано діагностичні методики, спрямованих на оцінювання мотиваційної сфери студентів, рівня їхніх знань про професійне самовдосконалення, а також здатності до самоаналізу, саморефлексії та цілеспрямованої діяльності щодо власного професійного розвитку.

Вивчення рівня сформованості готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення проводилося відповідно до визначених структурних складових цього феномена, що дало змогу виявити особливості кожного з них і комплексно охарактеризувати готовність як цілісне особистісне утворення.

Мотиваційна складова готовності до професійного самовдосконалення оцінювався за рівнем формування у респондентів відповідної мотивації та спрямованості на професійну педагогічну діяльність.

Основними показниками формування мотивації майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення визначено силу, усвідомленість і стійкість

відповідних мотивів, їх узгодженість, а також рівень суб'єктності особистості, що виявляється в самостійності, відповідальності за власний професійний розвиток і здатності свідомо визначати напрями особистісного зростання.

Мотивація професійного зростання оцінювалася за співвідношенням значущості та досяжності професійного самовдосконалення. Виявлено, що ця група мотивів має найнижчі показники порівняно з мотивами задоволення потреб у повазі й самоповазі, любові та прийнятті, а також здоровому існуванні. Негативна спрямованість отриманих результатів свідчить про недостатню мотиваційну готовність значної частини студентів до професійного самовдосконалення. Так, 58,4 % майбутніх педагогів усвідомлюють його необхідність, проте не відчувають вираженої внутрішньої потреби в ньому; 32,2 % характеризуються недостатньо сильним прагненням до самовдосконалення, і лише 9,4 % відчувають гостру потребу в особистісному та професійному розвитку.

Визначальним показником якісної характеристики мотивації майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення було обрано провідний тип мотивації, який визначався за допомогою методики «Мотивація досягнення» Б. Кулика. Зазначена методика спрямована на виявлення рівня мотивації досягнення та з'ясування провідного вектора особистісної спрямованості майбутніх педагогів – на професійний успіх та саморозвиток або на уникнення невдач, що дає змогу глибоко дослідити внутрішню мотиваційну основу їхнього прагнення до неперервного професійного зростання й самовдосконалення. Результати дослідження засвідчили, що у 45,2 % студентів переважає мотиваційна спрямованість на уникнення невдач, яка може виявлятися в небажанні братися за складні та творчі завдання. У 39,6 % здобувачів освіти спостерігається відносний баланс між прагненням досягти успіху та прагненням уникнути невдач. Водночас лише 15,2 % студентів характеризуються домінуванням мотивації досягнення успіху, що виявляється в готовності до активної діяльності, ініціативності та творчого пошуку. Переважання мотивації досягнення успіху створює підґрунтя для прагнення майбутніх педагогів до

самоактуалізації, творчої самореалізації та цілеспрямованого професійного самовдосконалення. Натомість домінування мотивації уникнення невдач може зумовлювати орієнтацію переважно на зовнішні вимоги й установлені норми, прагнення відповідати очікуванням оточення та досягати визначених результатів без достатньої внутрішньої ініціативи. За таких умов професійний розвиток може набувати ситуативного характеру й супроводжуватися пасивним пристосуванням до наявних обставин, а не усвідомленим прагненням до постійного вдосконалення.

Збалансованість мотивації майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення визначалася за співвідношенням зовнішніх і внутрішніх спонук до особистісного та професійного розвитку, що відображають усвідомлення необхідності самовдосконалення («Я повинен») і власне бажання працювати над собою («Я хочу»). Аналіз результатів анкетування засвідчив [], що у 52,6 % респондентів переважає зовнішня мотивація, зумовлена вимогами, очікуваннями та обставинами професійної діяльності. У 34,2 % студентів спостерігається відносна рівновага зовнішніх і внутрішніх мотивів, тоді як у 13,2 % домінує внутрішня мотивація, що ґрунтується на особистій зацікавленості в саморозвитку та прагненні до професійного зростання. Отримані результати вказують на те, що для значної частини майбутніх педагогів професійне самовдосконалення ще недостатньо стало внутрішньою потребою та потребує посилення особистісної зацікавленості в безперервному професійному розвитку.

Стійкість мотивації майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення визначалася з урахуванням тривалості прояву відповідних мотивів і здатності зберігати спрямованість на саморозвиток попри наявні перешкоди. Результати дослідження засвідчили, що лише у 5,1 % респондентів мотивація до професійного самовдосконалення є достатньо стійкою, у 28,2 % вона характеризується середнім рівнем стійкості, тоді як у більшості студентів (66,7 %) має нестабільний характер і значною мірою залежить від зовнішніх обставин та внутрішніх чинників. Серед основних перешкод на шляху до професійного самовдосконалення студенти можуть виокремлювати дефіцит

часу, фізичних сил і матеріальних ресурсів, надмірну навчальну та сімейну зайнятість, недостатність зовнішнього заохочення, брак підтримки й довіри з боку оточення. Важливу роль відіграють також внутрішні чинники: недостатня активність, інертність, невпевненість у власних силах, внутрішні суперечності, емоційне виснаження, розчарування через невдачі та нечітке усвідомлення цілей самовдосконалення. Отримані результати вказують на необхідність створення сприятливих умов для розвитку стійкої внутрішньої мотивації майбутніх педагогів, формування навичок саморегуляції, цілепокладання та послідовного подолання труднощів у процесі професійного зростання.

Основними показниками формування спрямованості майбутніх педагогів на професійне самовдосконалення визначено усвідомлення суспільної значущості педагогічної діяльності, позитивну спрямованість світоглядних установок і ціннісних орієнтацій, а також глибину усвідомлення, значущість і стійкість професійно-педагогічних цінностей, які визначають ставлення студентів до власного професійного розвитку.

Суспільна спрямованість ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів визначалася з урахуванням їхньої готовності виявляти активність у життєвих ситуаціях, обирати діяльну або пасивну позицію, а також спрямовувати власні зусилля на задоволення особистих потреб чи створення благ для інших. Сукупність цих характеристик дала змогу охарактеризувати переважну життєву стратегію студентів і визначити їхню спрямованість на особисте споживання або творчу діяльність. Для цього використано типологію життєвих стратегій Д. Козлова, яка передбачає виокремлення чотирьох типів особистості: «Паразит», «Споживач», «Романтик» і «Творець» [21].

Результати дослідження свідчать, що найбільш сприятливі передумови для позитивних особистісних змін у процесі професійного самовдосконалення створює творча стратегія життя, яка притаманна лише 7,2 % студентів. Позиції «Романтика» та «Споживача», виявлені відповідно у 24,2 % і 43,4 % респондентів, характеризуються менш вираженою спрямованістю на конструктивне самовдосконалення. Водночас 25,2 % студентів віднесено до типу

«Паразит», для якого характерне прагнення змінювати поведінку інших людей замість роботи над собою. За такої життєвої позиції особистісні зміни можуть не сприяти власному розвитку, а мати деструктивну спрямованість, що не відповідає сутності професійного самовдосконалення. Отже, отримані дані вказують на необхідність формування у майбутніх педагогів активної життєвої позиції, відповідальності за власний розвиток і готовності до конструктивних особистісних змін.

Оптимістичність світоглядних установок майбутніх педагогів визначалася за характером їхнього ставлення до себе, інших людей і навколишньої дійсності, а також за переконаністю в можливості позитивних змін, особистісного зростання та безперервного професійного вдосконалення.

Діагностика оптимістичності як складової світоглядних установок майбутніх педагогів дала змогу оцінити особливості їхнього ставлення до себе, інших людей і навколишньої дійсності, а також визначити характер очікувань щодо власного розвитку та професійного зростання. Оптимістична життєва позиція сприяє формуванню позитивного самосприйняття, гуманного ставлення до оточення, орієнтації на досягнення успіху та підтримує готовність реалізовувати творчі задуми. За результатами дослідження, у більшості студентів (73,2 %) переважає реалістичне світосприйняття, за якого позитивні настрої значною мірою залежать від конкретних обставин. Стійкий оптимізм властивий 12,4 % респондентів. Водночас у 14,4 % студентів виявлено схильність до песимістичного сприйняття дійсності, що в більшості з них супроводжується переважанням негативного емоційного настрою. Отримані результати актуалізують потребу в підтримці позитивного самосприйняття майбутніх педагогів, розвитку їхньої впевненості у власних можливостях і формуванні конструктивного ставлення до труднощів професійного самовдосконалення.

Усвідомленість гуманістичних педагогічних цінностей у контексті професійного самовдосконалення майбутніх учителів виявляється у розумінні способів їх реалізації в особистому житті та педагогічній діяльності, здатності розрізняти моральні категорії добра і зла, аналізувати педагогічні ситуації з

позицій гуманізму, а також визначати шляхи вдосконалення власної професійної діяльності відповідно до гуманістичних принципів. Результати дослідження засвідчили, що глибоке усвідомлення цих цінностей притаманне лише 13,6 % респондентів. Більшість майбутніх педагогів (76,2 %) частково розуміють способи й прийоми впровадження гуманістичних принципів в освітній процес, водночас виявляючи прагнення застосовувати їх у майбутній професійній діяльності. У 10,2 % студентів зафіксовано поверхове розуміння основних положень гуманістичної педагогіки та недостатню готовність до їх практичної реалізації. Для цієї групи характерна схильність до авторитарних способів педагогічного впливу, які сприймаються як звичний і дієвий засіб організації взаємодії з учнями. Отримані результати вказують на необхідність поглиблення гуманістичної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів, розвитку здатності до рефлексії та формування вмінь будувати педагогічну взаємодію на засадах поваги до особистості, співпраці й підтримки її розвитку.

Стійкість гуманістичних педагогічних цінностей майбутніх педагогів визначалася за здатністю зберігати відданість відповідним принципам незалежно від зовнішніх обставин, складності педагогічних ситуацій і характеру взаємодії з учасниками освітнього процесу. Результати аналізу конфліктних педагогічних ситуацій засвідчили, що лише у 19,4 % респондентів гуманістичні цінності характеризуються високою стійкістю та послідовністю прояву. У більшості студентів (68,2 %) виявлено середній рівень їх стійкості, що супроводжується схильністю частково виправдовувати негуманні дії педагога впливом певних обставин. Ще у 12,4 % респондентів зафіксовано низьку стійкість гуманістичних переконань, які можуть змінюватися під впливом складних умов педагогічної взаємодії. Отримані результати свідчать про необхідність розвитку у майбутніх педагогів здатності послідовно дотримуватися гуманістичних принципів, критично аналізувати власні рішення та зберігати повагу до особистості учня навіть у складних професійних ситуаціях.

Рівень сформованості інтелектуальної складової готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення визначався з урахуванням

розвитку аутопедагогічної компетентності, професійно-педагогічної свідомості й самосвідомості, а також здатності до аналітичного та рефлексивного мислення, необхідного для осмислення власного професійного досвіду, виявлення недоліків і визначення напрямів подальшого вдосконалення.

Аутопедагогічна компетентність майбутніх педагогів оцінювалася з огляду на системність, ґрунтовність і практичну застосовність їхніх знань про професійне самовдосконалення, методи й форми самовпливу, способи підвищення результативності педагогічної діяльності та досягнення професійної майстерності. До уваги також бралася загальна педагогічна ерудованість студентів, їхнє розуміння шляхів особистісного розвитку й удосконалення професійно значущих якостей.

Цілісність знань майбутніх педагогів про професійне самовдосконалення визначалася за рівнем систематизації уявлень про його сутність, зміст, характерні ознаки та основні етапи, а також за здатністю встановлювати логічні взаємозв’язки між цими складовими. Результати опитування засвідчили, що 45,2 % респондентів володіють фрагментарними знаннями про окремі аспекти професійного самовдосконалення та відчувають труднощі під час їх узагальнення й систематизації. У 51,6 % студентів знання характеризуються певною структурованістю, проте залишаються неповними, оскільки зосереджуються переважно на етапах самовдосконалення та відповідних методах і прийомах їх реалізації. Лише 3,2 % опитаних здатні об’єднувати набуті знання в цілісну, логічно узгоджену систему, що охоплює основні теоретичні й практичні аспекти професійного самовдосконалення. Отримані результати вказують на потребу поглиблення теоретичної підготовки майбутніх педагогів і розвитку вмінь систематизувати, узагальнювати та практично застосовувати знання для організації власного професійного розвитку.

Міцність знань майбутніх педагогів про професійне самовдосконалення визначалася за ступенем їх засвоєння, усвідомленості та здатності відтворювати й застосовувати їх у відповідних ситуаціях. Особлива увага приділялася глибині розуміння сутності, змісту та закономірностей професійного

самовдосконалення. Результати дослідження показали, що ґрунтовні, науково осмислені знання, які мають особистісну значущість і можуть бути впевнено відтворені та використані на практиці, притаманні лише 4,2 %. У більшості респондентів (60,6 %) знання є відносно стійкими та закріпленими, однак недостатньо глибокими, що виявляється в поверховості відповідей, логічних неточностях і недостатній аргументованості висновків. Водночас у 35,2 % студентів уявлення про професійне самовдосконалення мають переважно загальний характер і ґрунтуються на поверховому розумінні або засвоєнні усталених уявлень про професійний розвиток. Отримані результати засвідчують необхідність поглиблення наукового осмислення майбутніми педагогами сутності професійного самовдосконалення та посилення практичної спрямованості їхньої підготовки.

Практична застосовність знань майбутніх педагогів про професійне самовдосконалення визначалася за здатністю використовувати їх у процесі роботи над собою, осмислювати власний досвід і уточнювати набуті уявлення відповідно до результатів практичної діяльності. Такий рівень засвоєння знань виявлено лише у 10,6 % респондентів. Водночас 47,4 % студентів зазначили, що наявні знання недостатньо впливають на їхню реальну діяльність із професійного самовдосконалення. Це свідчить про переважно теоретичний характер засвоєного матеріалу та недостатній зв’язок між теоретичною підготовкою й практикою особистісного та професійного розвитку. Отримані результати вказують на потребу активніше залучати майбутніх учителів до практичних завдань із планування, реалізації та оцінювання власного професійного самовдосконалення.

Загальна педагогічна ерудованість майбутніх педагогів визначалася за широтою їхніх знань про закономірності особистісного розвитку, особливості педагогічного впливу та способи організації освітнього процесу, а також з урахуванням результатів опанування дисциплін педагогічного циклу. Незважаючи на достатньо високі показники академічної успішності з педагогічних дисциплін, частина студентів (9,6 %) відзначає недостатність

набутих знань для ефективного здійснення професійної діяльності, організації виховання дітей і власного особистісного розвитку. Респонденти висловлюють потребу в поглибленні практично орієнтованих знань про механізми й засоби педагогічного впливу, сучасні освітні технології, різноманітні педагогічні системи та досвід видатних учителів. Особливий інтерес становлять не лише теоретичні погляди відомих педагогів, а й конкретні приклади їхньої практичної діяльності, які можуть бути використані для вдосконалення власної педагогічної майстерності.

Основними показниками сформованості професійно-педагогічної свідомості, самосвідомості та мислення майбутніх педагогів визначено критичність осмислення власного «Я» і педагогічної дійсності, а також рефлексивність і креативність педагогічного мислення. Їхній рівень з'ясовували за допомогою тестування та виконання магістрантами практико-орієнтованих завдань, що передбачали аналіз професійної діяльності й особистісних якостей учителя, самоаналіз власних характеристик як майбутнього педагога, розв'язання педагогічних ситуацій, визначення актуальних проблем педагогічної практики та розроблення можливих шляхів подолання однієї з них.

Критичність осмислення власного «Я» та педагогічної дійсності оцінювалася за здатністю магістрантів застосовувати чіткі критерії й обґрунтовані вимоги під час аналізу себе, інших людей і педагогічних ситуацій. Установлено, що для значної частини майбутніх педагогів (39,4 %) характерним є поверхове оцінювання педагогічних дій і явищ за принципом «подобається – не подобається», без належної аргументації власної позиції та розгорнутого пояснення суджень. Водночас більшість студентів (60,6 %) під час оцінювання власних особистісних якостей і професійної діяльності, а також діяльності вчителів-вихователів уже спирається на певні вимоги та ознаки якості. Проте їхні міркування нерідко ґрунтуються на загальноприйнятих, декларативних і стереотипних уявленнях про належні якості педагога, що свідчить про недостатню глибину критичного аналізу та потребу в розвитку самостійності й аргументованості професійних оцінок.

Рефлексивність педагогічного мислення майбутніх педагогів визначалася за їхньою здатністю аналізувати власні особистісні якості та професійні дії з позиції інших людей, а також переосмислювати власний досвід на основі нових знань. Результати анкетування засвідчили, що лише 3,4 % студентів одразу вдаються до самоаналізу під час ознайомлення з інформацією про професійно важливі якості педагога, ефективні форми та методи педагогічної діяльності, намагаючись визначити наявність відповідних характеристик у собі та особливості їх прояву у власній поведінці. Приблизно третина респондентів (31,2 %) усвідомлює важливість такої рефлексії, хоча звертається до неї лише час від часу. Аналізуючи діяльність педагога на уроцістуденти іноді враховують її вплив на учнів і формулюють висновки щодо умов результативності педагогічних дій, які можуть бути корисними для їхньої майбутньої професійної практики. Водночас близько двох третин майбутніх педагогів відзначають труднощі з оцінюванням власної особистості з позиції іншої людини та прогнозуванням реакцій учнів на педагогічні впливи. Під час аналізу діяльності педагога вони не завжди співвідносять його дії з власною можливою поведінкою, що вказує на недостатній розвиток рефлексивних умінь.

Креативність педагогічного мислення студентів оцінювалася за трьома показниками: швидкістю (здатність оперативно генерувати велику кількість ідей), гнучкістю (вміння змінювати напрям роздумів) та оригінальністю (спроможність знаходити нестандартні рішення). Для діагностики респондентам пропонувалося практичне завдання на визначення максимально можливої кількості проблем у професійній діяльності. Його виконання дало змогу оцінити здатність майбутніх учителів виявляти проблемні аспекти практики, розглядати їх з різних позицій і виходити за межі звичних способів осмислення ситуацій.

Рівень формування діяльнісної складової готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення визначався з урахуванням розвитку їхньої аутопедагогічної вправності та здатності творчо підходити до організації й реалізації власного професійного розвитку.

Основними показниками сформованості аутопедагогічної вправності майбутніх педагогів визначено якість, різноманітність і комплексність умінь, необхідних для здійснення цілеспрямованого професійного самовдосконалення.

Якість аутопедагогічних умінь магістрантів оцінювалася за результатами виконання практичних завдань. Високий рівень їх сформованості визначався спроможністю ефективно, послідовно й доцільно здійснювати дії задля власного розвитку. Діагностика засвідчила переважно недостатній рівень володіння цими вміннями з істотними розбіжностями між їх окремими групами.

Комплексність умінь визначалася за різноманітністю навичок використання основних форм, методів і прийомів роботи над собою. Це дозволило оцінити спектр доступних студентам засобів самовдосконалення та їхню здатність поєднувати різні способи саморозвитку. За результатами аналізу виокремлено кілька типів магістрантів залежно від переважання певних груп аутопедагогічних умінь.

Найпоширенішим виявився пізнавально-самопізнавальний тип, характерний для 92,2 % майбутніх учителів. Його представники переважно зосереджуються на самоосвіті та пізнанні власної особистості, зокрема здійснюють самоаналіз і самодіагностику, однак нерідко обмежуються осмисленням власних характеристик і недостатньо залучаються до творчої діяльності, спрямованої на особистісне вдосконалення та позитивні зміни в навколишньому середовищі. Натомість творчо-самотворчий тип, який найбільшою мірою відображає активну спрямованість на професійне самовдосконалення та передбачає прагнення до конструктивних змін у собі й навколишній дійсності, виявлено лише у 3,1 % респондентів. Також нечисленним є самоорганізаційний тип, представлений 4,7 % студентів. Для цих студентів характерний порівняно вищий розвиток умінь планувати, організовувати та регулювати власну діяльність, які переважають над уміннями, пов’язаними із самоосвітою, самовихованням і самоактуалізацією.

Узагальнені результати анкетування, що відображають стан готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення, наведено в таблиці 2.1.

Рівні сформованості професійного самовдосконалення у майбутніх педагогів

Рівні	Кількість студентів	у %
Високий	21	29,1%
Середній	32	48,4%
Низький	11	22,5%

Таким чином, аналіз отриманих результатів дає підстави стверджувати, що проблема формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення є актуальною та потребує особливої уваги в умовах сучасної вищої освіти. Більшість магістрантів усвідомлюють важливість професійного й особистісного розвитку, проте не завжди володіють достатніми знаннями, мотивацією та практичними вміннями для його систематичної реалізації. Отже, заклади вищої освіти мають значний потенціал для розвитку готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення, що передбачає цілеспрямоване формування внутрішньої мотивації, поглиблення професійних знань, розвиток рефлексивних умінь і набуття досвіду самостійної роботи над собою.

Проте сучасна організація освітнього процесу в закладах вищої освіти ще не повною мірою забезпечує систематичну та цілеспрямовану роботу з формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. У зв’язку з цим виникає потреба у створенні в освітньому середовищі педагогічного університету належних умов, які сприятимуть розвитку мотивації до самовдосконалення, поглибленню професійних знань, удосконаленню практичних умінь і навичок майбутніх педагогів у процесі навчальної та практичної діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграє самостійна робота магістрантів, яка відкриває можливості для індивідуального

професійного розвитку, самоаналізу й самореалізації. Це зумовлює необхідність розроблення та впровадження відповідних педагогічних умов і засобів, спрямованих на забезпечення систематичного й результативного професійного самовдосконалення майбутніх педагогів.

2.2. Обгрунтування шляхів удосконалення процесу формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення

Сучасні трансформації освіти актуалізують проблему розвитку готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення в умовах ЗВО. Цей процес залежить від взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників (організації навчання, змісту підготовки, характеру взаємин та цінностей середовища). Оскільки чинна освітня практика не завжди забезпечує належний розвиток здатності студентів до самоосвіти й рефлексії, постає потреба в теоретичному обґрунтуванні нових шляхів модернізації підготовки педагогів задля посилення їхньої внутрішньої мотивації та потреби в систематичному самовдосконаленні.

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел та узагальнення результатів діагностичного дослідження дали змогу визначити провідні шляхи ефективного формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

1. Провідним шляхом формування готовності студентів до самовдосконалення є особистісно орієнтована взаємодія в ЗВО. Діалогічне спілкування на засадах рівноправності й співтворчості розвиває внутрішню мотивацію, формує суб’єктну позицію та утверджує професійні цінності. Сприятливе освітнє середовище спонукає майбутніх учителів до постійного самоаналізу, практичного осмислення гуманістичної педагогіки та відповідального ставлення до власного зростання.

2. Ціннісно-смислова спрямованість майбутніх педагогів на професійну діяльність. В умовах зниження привабливості педагогічної професії особливого значення набуває формування стійкої професійної спрямованості студентів. Вона охоплює систему усвідомлених мотивів, переконань і прагнень

до якісної праці та творчої самореалізації. Ця спрямованість спонукає до поглиблення знань і критичного осмислення досвіду, виступаючи ключовим чинником формування готовності до систематичного самовдосконалення.

3. Набуття студентами досвіду самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту. Досвід професійного самовдосконалення є основою готовності майбутніх педагогів до безперервного розвитку. Він об'єднує знання, вміння та мотиви, що забезпечують результативність зростання. Основними засобами накопичення такого досвіду є пізнавальна й творча активність студентів у навчальній, самостійній та науково-дослідній діяльності, а також цілеспрямований самоаналіз і самореалізація.

4. Гармонізація зовнішніх впливів із внутрішньою активністю студентів. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення передбачає поєднання цілеспрямованого педагогічного впливу з особистою активністю студентів у власному професійному становленні. Важливу роль відіграє поступовий перехід від зовнішньої організації та контролю з боку викладачів до самостійного визначення цілей, способів і напрямів професійного розвитку. Підтримка, стимулювання ініціативи та надання можливостей для самостійної діяльності сприяють розвитку відповідальності, автономності й усвідомленого прагнення студентів до постійного професійного самовдосконалення.

5. Урахування специфіки формувальних впливів на різні компоненти готовності. Формування готовності студентів до самовдосконалення потребує врахування особливостей розвитку її мотиваційного, інтелектуального та діяльнісного компонентів. Кожен із них відображає певні аспекти особистісного становлення й потребує добору відповідних методів і засобів. Оскільки ці компоненти взаємопов’язані, комплексний підхід до їх формування суттєво підвищує загальний рівень готовності майбутніх педагогів до систематичного саморозвитку.

6. Поетапність процесу формування готовності. Формування готовності студентів до самовдосконалення є послідовним процесом, що

ґрунтується на поступовому ускладненні завдань. Це забезпечує перехід майбутніх педагогів від усвідомлення значущості саморозвитку до його самостійного планування й реалізації. Кожен етап спирається на попередній, поглиблюючи знання, вдосконалюючи рефлексію та підвищуючи самостійність студентів, що забезпечує їх перехід на вищий рівень готовності.

Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення потребує узгодженого поєднання педагогічних цілей, методів, форм і засобів навчання, спрямованих на розвиток мотивації, професійних знань, практичних умінь і рефлексії. Водночас зміст і способи реалізації педагогічних впливів мають враховувати індивідуальні особливості студентів та етап їхньої професійної підготовки.

У межах цілісної організаційно-методичної системи формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення виокремлено три взаємопов’язані напрями:

1. стимульно-орієнтаційний – розвиток мотивації та усвідомлення потреби в професійному самовдосконаленні;
2. теоретико-когнітивний – поглиблення знань про сутність, способи й засоби професійного самовдосконалення;
3. практико-розвивальний – формування практичних умінь і навичок самоосвіти, самоаналізу та цілеспрямованого професійного розвитку.

Зазначені напрями спрямовані на цілеспрямований розвиток відповідних компонентів готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Кожен із них має власні завдання, зміст, засоби реалізації та очікувані результати й застосовується на всіх етапах формування цієї готовності.

Стимульно-орієнтаційний напрям спрямований на розвиток мотиваційної сфери особистості як чинника професійного самовдосконалення майбутнього педагога. Його завданнями є посилення мотивації до зростання, формування гуманістичної спрямованості, розвиток суб’єктності та усвідомлення відповідальності за власне становлення. Зміст напряму становить формування емоційно-ціннісного ставлення студентів до професії на основі знань про

майстерність вчителя й особливості самовдосконалення. Основними засобами реалізації виступають методи формування свідомості (розповідь, бесіда, диспут, приклад, твори-роздуми) та тренінги, що сприяють усвідомленню студентами потреби в систематичному саморозвитку.

Теоретико-когнітивний напрям спрямований на розвиток інтелектуальної сфери майбутніх педагогів через формування аутопедагогічної компетентності, професійної самосвідомості й рефлексії. Його зміст охоплює знання про сутність, цілі та закономірності самовдосконалення, які засвоюються в межах психолого-педагогічних дисциплін і профільних тренінгів. Для реалізації напряму комплексно застосовують словесні, евристичні, тренінгові та ігрові методи (дискусії, ділові ігри). Це забезпечує систематизацію знань, розвиток критичного мислення, формування професійної позиції й узагальнення практичного досвіду студентів.

Практико-розвивальний напрям спрямований на розвиток діяльнісної сфери майбутніх педагогів. Його завданнями є формування аутопедагогічної вправності й креативності, розвиток самопізнавальних та самоорганізаційних умінь, а також набуття досвіду самовдосконалення. Зміст напряму охоплює практичні вміння самостійної й творчої роботи над власнім розвитком, які реалізуються через практикуми, вправи та методичні матеріали під час педагогічної практики. Основними засобами виступають репродуктивні й творчі вправи, практичні випробування, самостійна діяльність та тренінги, що забезпечують практичну готовність студентів до систематичного самовдосконалення.[8].

У практиці освітньої діяльності всі три напрями формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення реалізуються комплексно та взаємопов’язано. Водночас пріоритетність кожного з них визначається етапом підготовки, динамікою розвитку відповідних компонентів готовності та педагогічною доцільністю.

Виокремлені напрями педагогічних впливів тісно взаємопов’язані, що зумовлює необхідність їх комплексної реалізації в процесі формування

готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Засвоєння необхідних знань, умінь і навичок, формування емоційно-ціннісного ставлення та набуття досвіду творчої діяльності відбуваються послідовно в межах трьох основних етапів: базового, поглиблювального та закріплювального. Кожен етап має власні цілі, провідні форми, методи й прийоми роботи, а також очікувані результати.

Базовий етап спрямований на посилення мотивації студентів до професійного самовдосконалення через усвідомлення вимог до педагогічної діяльності, її особистісних чинників і шляхів підвищення якості. Основними завданнями є ознайомлення з вимогами та взірцями професійної діяльності педагога, розвиток професійних цінностей та ідеалів, формування початкових уявлень про сутність і зміст самовдосконалення, набуття відповідних умінь і досвіду їх застосування. На цьому етапі пріоритетним є стимульно-орієнтаційний напрям, оскільки саме мотивація визначає готовність студентів до подальшого професійного зростання.

Одним із перспективних шляхів реалізації завдань базового етапу формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення є впровадження в освітній процес Уманського національного університету тренінгу для майбутніх учителів «Основи професійного самовдосконалення» (див. Додаток В), який став основною організаційною формою роботи на цьому етапі.

Метою тренінгу є створення умов для формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Основними завданнями визначено посилення мотивації до професійного зростання, поглиблення знань про самовдосконалення та формування практичних умінь самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації й самоменеджменту.

Під час тренінгу «Основи професійного самовдосконалення» студенти засвоювали знання про сутність і специфіку професійного самовдосконалення, його складові, цілі, психологічні механізми, форми, методи та етапи, а також особливості самоосвіти, самовиховання й самоактуалізації педагога. На цій

основі розвивалися вміння визначати професійні орієнтири, застосовувати методи самовдосконалення, аналізувати власні особистісні та професійні якості й складати індивідуальну програму професійного розвитку. Особлива увага приділялася плануванню професійного зростання, вивченню й упровадженню передового педагогічного досвіду, удосконаленню професійно значущих якостей, самоаналізу та коригуванню власної стратегії самовдосконалення.

Практикоорієнтований характер тренінгу, відображений у його структурі та методах роботи, сприяв активізації пізнавально-творчої діяльності студентів і збагаченню досвіду самопізнання та саморозвитку. Для цього використовувалися активні й евристичні методи навчання: творчі проєкти, тематичні дискусії, круглі столи, моделювання педагогічних ситуацій, навчальні ігри, репродуктивні й творчі вправи та тренінгові завдання.

Поєднання колективних та індивідуальних форм роботи забезпечувало узгодження педагогічного впливу із самостійною активністю студентів. Групова взаємодія стимулювала їхню ініціативність, сприяла висловленню власних поглядів, отриманню зворотного зв'язку та осмисленню позицій інших. Це створювало умови для поглиблення самопізнання, формування адекватної самооцінки, переосмислення власних переконань і ставлень та подальшого особистісного й професійного самовдосконалення.

Збільшення частки індивідуальних форм навчальної взаємодії забезпечувало особистісно орієнтований підхід до кожного студента, сприяло розвитку його самостійності й відповідальності за власне професійне зростання. Попередня діагностика готовності студентів до професійного самовдосконалення та об'єднання їх у групи відповідно до визначених потреб і цілей дали змогу індивідуалізувати навчання й підвищити ефективність роботи.

Провідним способом педагогічного впливу стало керівництво діяльністю студентів із професійного самовдосконалення, що передбачало виконання всіх її етапів за часткової ініціативи студентів і контролю з боку викладача без його активного втручання. Це сприяло розвитку усвідомленого самоменеджменту завдяки ознайомленню з його функціями, технологіями, умовами ефективності

та типовими помилками на різних етапах самовдосконалення. Використання диференційованих завдань забезпечувало свободу вибору змісту, методів і форм діяльності та сприяло становленню студентів як активних суб'єктів власного професійного навчання й розвитку.

Закріплювальний етап тренінгу був спрямований на активізацію професійного самовдосконалення студентів у процесі педагогічної практики та осмислення набутого досвіду. Його основними завданнями стали закріплення мотивації до професійного зростання, поглиблення знань і вдосконалення відповідних умінь, комплексне застосування методів самоосвіти, самовиховання й самоактуалізації у власній педагогічній діяльності, а також збагачення індивідуального досвіду професійного самовдосконалення.

Оскільки набуття й осмислення практичного досвіду є важливою умовою формування готовності до професійного самовдосконалення, доцільно використовувати період педагогічної практики студентів. Саме вона стала основною організаційною формою цього етапу, забезпечуючи можливість застосовувати набуті знання й уміння, розвивати позитивне ставлення до професійної діяльності та поглиблювати досвід самостійної роботи над власним професійним зростанням.

На підготовчому етапі, до початку педагогічної практики, студенти здійснювали підготовку за трьома напрямами самовдосконалення: самоосвітній (ознайомлення з тематикою уроків, опрацювання літератури, систематизація знань із педагогіки й методики, добір методів і засобів навчання); самовиховний (аналіз власної готовності до діяльності, виявлення можливих труднощів та розроблення плану їх попередження й подолання); самоактуалізаційний (пошук авторських ідей щодо вдосконалення освітнього процесу, організації взаємодії та особистісного розвитку його учасників).

Початкова стадія педагогічної практики передбачала ознайомлення студентів із цілями та особливостями навчально-творчої діяльності, виконання завдань із самоспостереження й самоаналізу особистісних якостей і професійних

дій під час пробних занять, а також реалізацію визначених цілей професійного самовдосконалення.

Провідна стадія передбачала консультативну підтримку студентів у питаннях професійного зростання. Студенти аналізували власну діяльність, визначали актуальні труднощі та шляхи їх подолання, вивчали досвід досвідчених педагогів, поглиблювали педагогічні знання й удосконалювали методичні вміння. Це сприяло накопиченню практичного досвіду самовдосконалення та формуванню позитивного ставлення до професійного розвитку.

Підсумкова стадія була спрямована на складання індивідуальних програм професійного самовдосконалення з урахуванням виявлених недоліків і перспектив розвитку до завершення навчання в університеті. Тренінгові заняття забезпечували обмін, осмислення й узагальнення набутого педагогічного досвіду, а також визначення подальших цілей і напрямів професійного зростання.

Завершеність цього етапу визначалася підвищенням аутопедагогічної креативності студентів під час педагогічної практики, а також осмисленням і збагаченням їхнього досвіду професійного самовдосконалення в умовах реальної педагогічної діяльності.

Реалізація трьох етапів формування готовності до професійного самовдосконалення – базового, поглиблювального та закріплювального – передбачала комплексне застосування визначених педагогічних умов і складових організаційно-методичної системи з урахуванням специфіки цілей, змісту, форм, методів і прийомів роботи на кожному етапі.

Результатом цілеспрямованих педагогічних впливів стало формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Позитивна динаміка її розвитку засвідчила ефективність запропонованої організаційно-методичної системи.

ВИСНОВКИ

Реалізовані в результаті виконаного дослідження завдання дають змогу зробити такі загальні висновки.

Розкрито сутність та особливості професійного самовдосконалення педагога.

Професійне самовдосконалення педагога визначаємо як процес і водночас результат творчого, усвідомленого, цілеспрямованого, самостійного та самодетермінованого руху педагога до високого рівня особистісного й професійного розвитку.

До основних ознак професійного самовдосконалення майбутнього педагога, які відрізняють його від інших форм професійної самоактивності, віднесено аутоспрямованість, самостійність, самодетермінованість, усвідомленість, позитивну модальність, творчий характер та інтегративність.

Основними механізмами професійного самовдосконалення майбутніх педагогів є самоосвіта, самовиховання та самоактуалізація. Самоосвіта передбачає оновлення й поглиблення професійних знань, необхідних для підвищення компетентності; самовиховання спрямоване на розвиток позитивних і корекцію негативних професійно значущих якостей; самоактуалізація забезпечує розкриття та реалізацію особистісного й професійного потенціалу педагога. Важливу роль у цьому процесі відіграє самоменеджмент, який забезпечує цілеспрямовану організацію, планування та ефективну реалізацію всіх етапів професійного самовдосконалення.

Готовність майбутнього педагога до професійного самовдосконалення визначаємо як цілісне й відносно стійке особистісне утворення, що охоплює взаємопов’язані мотиваційні, інтелектуальні та діяльнісні скдадові безперервного професійного розвитку педагога. Сформованість цієї готовності забезпечує ефективне здійснення самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту як взаємопов’язаних напрямів професійного самовдосконалення педагога.

Мотиваційна складова відображає зацікавленість майбутнього педагога у професійному самовдосконаленні, усвідомлення його значущості та прагнення до професійного розвитку. Інтелектуальна складова характеризує рівень знань про сутність, способи й засоби самовдосконалення, а також здатність аналізувати, оцінювати та планувати власне професійне зростання. Діяльнісна складова охоплює практичні вміння й навички організації самовдосконалення, самостійність у реалізації поставлених цілей і творче ставлення до професійного розвитку. Гармонійна взаємодія цих компонентів забезпечує цілісність готовності майбутнього педагога до систематичного професійного самовдосконалення.

Визначено стан сформованості готовнорсті до професійного самовдосконалення майбутніх учителів.

За результатами опрацювання відповідей три рівні сформованості готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення: високий, середній і низький.

Дійшли висновку, що проблема формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів є важливою, оскільки після аналізу анкетних даних встановлено, 29,1% (21 студент) віднесено до високого рівня сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення, 48.4% (32 студенти) – до середнього рівня, 22,5% (11 студентів) виявили низький рівень сформованості готовності до професійногосамовдосконалення.

Обґрунтовано шляхи удосконалення процесу формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Установлено, що підвищенню рівня готовності магістрантів до професійного самовдосконалення сприяло впровадження тренінгу «Основи професійного самовдосконалення», використання особистісно орієнтованих форм навчання (лекцій-дискусій, лекцій-діалогів, проблемних лекцій і лекцій-пресконференцій), інноваційних методів (аналізу конкретних ситуацій, «мозкового штурму»), психолого-педагогічних тренінгів і занять із розв’язання педагогічних ситуацій. Важливе

значення також мали залучення магістрантів до науково-практичних і теоретичних конференцій за участю науковців, викладачів-новаторів та організація експериментальної педагогічної практики, орієнтованої на розвиток умінь і навичок професійного самовдосконалення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Перспективи подальших наукових пошуків пов’язані з дослідженням можливостей урахування специфіки фахової підготовки та індивідуальних особливостей студентів у процесі формування зазначеної готовності, а також із визначенням шляхів її розвитку на початкових етапах професійної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. М. Професійне самовдосконалення майбутнього викладача: аксіологічний аспект. *Педагогічний дискурс*. 2019. Вип. 26. С. 12–17.

2. Барановська Л. В. Особливості формування культури самоорганізації студентів у процесі магістерської підготовки. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ*. Серія: Філологія, педагогіка, психологія. 2020. Вип. 40. С. 185–192.

3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 2018. 204 с.

4. Бойчук О. В. Мотиваційні чинники професійного саморозвитку майбутніх педагогів в умовах магістратури. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 34(2). С. 45–49.

5. Бортницька О. А. Структура готовності майбутнього вчителя до безперервної самоосвіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5 (99). С. 114–123.

6. Бурлака О. В. Самоменеджмент як засіб професійного самовдосконалення майбутнього керівника закладу освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2022. Вип. 1 (108). С. 56–64.

7. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т. 1 / Педагогічне товариство імені професора Григорія Ващенка. 3-тє вид. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 191 с.

8. Галузяк В. М., Шахов В. І. Педагогіка : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 400 с.

9. Гірняк А. Н. Психолого-педагогічні умови стимулювання потреби студентів у професійному самовихованні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2018. № 2. С. 89–95.

10. Горбачов В. В. Історія філософії: короткий курс лекцій : навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Бердянськ, 1998. 336 с.

11. Гриньова М. В. Саморегуляція як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вища освіта України*. 2019. № 3. С. 34–41.

12. Гура О. І. Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу : монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 312 с.

13. Гузій Н. Ціле-змістовні аспекти підготовки майбутнього вчителя з позицій категорії професіоналізму. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол. Гузій Н. (відп. ред) та інші. К. : НПУ, 2001. Вип. 5. С. 182-190.

14. Дубасенюк О. А. Акмеологічні засади професійного самовдосконалення майбутніх учителів. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*. 2021. Т. 3. С. 14–22.

15. Єрмоленко А. Б. Професійна рефлексія як компонент готовності магістрантів до саморозвитку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2020. Вип. 2. С. 78–85.

16. Житник Н. В. Формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в умовах магістратури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 102–107.

17. Зеленська О. М. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя у процесі професійного самовдосконалення. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. Вип. 2. С. 51–58.

18. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2018. 608 с.

19. Канішевська Л. В. Особливості формування готовності до самореалізації студентської молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23(1). С. 241–251.

20. Клочко Р. О. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб професійного саморозвитку майбутніх учителів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77, № 3. С. 143–155.

21. Козлов Д. В. Психотехнології розвитку лідерського потенціалу майбутніх фахівців : навч.-метод. посібник. Київ : Каравела, 2012. 192 с.

22. Коменський Я. Вибрані педагогічні твори. Харків. 1955. 651 с.

23. Костенко М. А Переорієнтація педагогічної системи на ідеї саморозвитку в контексті модернізації вищої освіти. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 72. С. 45–51.

24. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія. Київ : Знання України, 2016. 520 с.

25. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2017. 486 с.

26. Кучерявий О. Г. Саморозвиток і самовдосконалення особистості майбутнього фахівця: теорія і практика педагогічної підтримки : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 496 с.

27. Лазаренко Н. І. Технології підготовки майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення в умовах освітнього середовища ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. 2022. Вип. 63. С. 22–31.

28. Локк Дж. Педагогічні твори. Пер. с англ. К. : 1939. 318 с.

29. Лосєва Н. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посібник. Донецьк : ДонНУ, 2003. 336 с.

30. Мартиненко С. М. Професійна діагностика як чинник самовдосконалення майбутнього вчителя початкових класів. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1-2. С. 84–97.

31. Мирончук Н. М. Професійне самовдосконалення викладача вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методичний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2018. Вип. 3 (94). С. 63–69.

32. Мойсеєнко Р. М. Психологічна компетентність як фактор ефективного функціонування особистості сучасного педагога. *Психологічні науки*. 2017. Вип. 12. С. 238–244.

33. Некрасова С. М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2012. 20 с.

34. Огієнко О. І. Тенденції розвитку неперервної освіти в європейському просторі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2020. № 4. С. 191–199.

35. Орлов А. А. Професійне самовиховання студента – майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки. 2017. Вип. 60. С. 132–137.

36. Освітні науки та управління закладом освіти: теорія і практика : кол. монографія / за ред. Н. В. Савченко. Умань : ВПЦ «Візаві», 2023. 245 с.

37. Пальшкова Т. О. Формування готовності до професійного саморозвитку як стратегічне завдання вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2021. № 2 (135). С. 37–44.

38. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди. К.: Вища школа, 1972. 246 с.

39. Пєхота О. М., Кіктенко А. З. Освітні технології : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2018. 256 с.

40. Пєхота О. М. Особистісно орієнтована підготовка майбутнього вчителя до педагогічних інновацій : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2003. 240 с.

41. Платон. Діалоги /Пер. з давньогр. К.: Основи, 1999. 395 с.

42. Пономарьов О. С. Проблема готовності фахівця до професійної діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 2. С. 88–96.

43. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2003. 21 с.

44. Радкевич В. О. Професійна освіта і навчання в контексті сталого розвитку суспільства. *Професійна педагогіка*. 2020. Вип. 21. С. 5–12.

45. Романовський О. Г. Формування готовності майбутніх управлінців до самовдосконалення та лідерства. *Лідерство та менеджмент в освіті*. 2022. № 1. С. 14–23.

46. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 484 с.

47. Сбруєва А. А. Тенденції реформування вищої освіти в контексті європейської інтеграції. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. 72. С. 205–213.

48. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2017. 335 с.

49. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2016. 344 с.

50. Соколова І. В. Професійний розвиток майбутнього вчителя у вимірі європейських стандартів. *Рідна школа*. 2020. № 2. С. 41–47.

51. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти тт. Т.4. К.: 1977. 638 с.

52. Сущенко Л. П Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 442 с.

53. Тарасенко О. В. Модель процесу формування готовності студентів до професійного самовиховання. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 48. С. 165–172.

54. Ткаченко Л. П. Формування культури самостійної роботи студентів магістратури як основа саморозвитку. *Вища школа*. 2020. № 5. С. 59–67.

55. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2019. 456 с.

56. Фрицюк В. А. Формування готовності майбутнього вчителя до професійного саморозвитку : монографія. Вінниця : ТОВ «Твори», 2018. 412 с.

57. Хомич Л. О. Професійна підготовка вчителя в контексті гуманістичної парадигми освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2019. Вип. 19. С. 25–34.

58. Цимбалару А. Д. Освітній простір особистості: теоретико-методологічний аспект. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 1. С. 12–21.

59. Чепіга Я. Самовиховання вчителя. 2-ге вид. Київ : Укр. школа, 1917. 31 с. (Українська педагогічна бібліотека).

60. Чопік О. В. Професійне самовдосконалення педагога в системі неперервної освіти. *Вісник НАПН України*. 2021. Т. 3, № 2. С. 1–9.

61. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2019. Вип. 16. С. 12–19.

62. Day C. *A Passion for Teaching*. London : Routledge, 2018. 208 p.

63. Knowles M. S. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago : Follett Publishing Company, 2020. 135 p.

64. Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, 2019. 288 p.

65. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 2017. 384 p.

66. Villegas-Reimers E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris : UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2021. 176 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник методики Б. Кулика

Інструкція для студентів:*«Прочитайте подані твердження. Якщо ви згодні з твердженням, поставте знак «+» (так), якщо ні — знак «-» (ні). Довго не задумуйтесь, перша відповідь зазвичай є найточнішою».*

1. Коли я беруся за складну навчальну задачу, я вірю, що впораюся з нею краще за інших.
2. Невдачі під час виконання завдань частіше демотивують мене, ніж змушують працювати активніше.
3. Для мене важливо відчувати, що моя професійна майстерність постійно зростає.
4. Я волію обирати легші завдання, де гарантовано отримаю позитивну оцінку.
5. Навіть якщо виникають серйозні перешкоди, я не залишаю почату справу на півдорозі.
6. Я часто хвилююся через можливу невдачу ще до того, як розпочав виконувати роботу.
7. Мені подобається конкурувати з іншими студентами у навчальній та науковій діяльності.
8. Якщо завдання не виходить з першого разу, я намагаюся знайти простіший та менш енерговитратний шлях або відмовитися від нього.
9. Я самостійно шукаю додаткову літературу та можливості для розширення своїх професійних знань.
10. Критика моєї роботи з боку викладачів змушує мене опускати руки та втрачати інтерес.
11. Я готовий жертвувати вільним часом задля досягнення високих результатів у навчанні.
12. Краще не ризикувати і діяти за перевіреними шаблонами, ніж пропонувати власні нестандартні рішення.
13. Отримання низької оцінки чи зауваження є для мене стимулом розібратися в матеріалі глибше.
14. У ситуаціях іспиту чи заліку я насамперед думаю про те, як би не провалитися, а не про те, як отримати найвищий бал.
15. Я чітко уявляю свої професійні цілі на найближчі кілька років і крок за кроком йду до них.

Ключ до методики та обробка результатів

Опитувальник містить дві шкали, які визначають вектор мотивації майбутнього педагога. За кожний збіг відповіді із ключем досліджуваному нараховується **1 бал**.

Шкала А: «Прагнення до успіху та саморозвитку» *(Показує рівень активності особистості, націленість на високі результати та професійне*

самовдосконалення). Нараховується 1 бал за відповіді **«ТАК» (+)** на питання: **1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15.**

Шкала Б: «Уникнення невдач та острах помилки» *(Показує рівень тривожності, схильність діяти лише за репродуктивними шаблонами та уникати відповідальності)*.. Нараховується 1 бал за відповіді **«ТАК» (+)** на питання: **2, 4, 6, 8, 10, 12, 14.**

Інтерпретація рівнів (для розділу з аналізом даних):

Щоб визначити **провідний тип мотивації** студентів, розраховується чиста різниця:

\(\text{Індекс мотивації досягнення}=\text{Сума балів Шкали А}-\text{Сума балів Шкали Б}\)

1. **Високий рівень мотивації досягнення (від +5 до +8 балів):** Майбутній педагог орієнтований на успіх. Характеризується високою внутрішньою потребою у професійному самовдосконаленні, рефлексивністю та творчим підходом до вирішення задач. Не боїться труднощів.
2. **Середній (адаптивний) рівень (від -1 до +4 балів):** Мотивація нестабільна. Студент прагне успіху, але за умови високих ризиків або психологічного тиску може легко переходити у репродуктивну модель поведінки, потребує зовнішньої педагогічної підтримки.
3. **Низький рівень / Спрямованість на уникнення невдач (від -8 до -2 балів):**В особистісній сфері домінує страх помилки. Студент орієнтований на мінімально необхідне виконання обов'язків («умілість» без творчості), захисну поведінку та пасивне засвоєння знань.

Додаток Б

МЕТОДИКА 2. ЕКСПРЕС-ДІАГНОСТИКА ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

(Модифікована під специфіку педагогічної діяльності на основі типології М. Козлова)

Мета: визначення типу життєвої стратегії магістранта («Творець», «Романтик», «Споживач», «Паразит») крізь призму готовності брати відповідальність за свій особистісно-професійний розвиток.

Інструкція для студентів

«Оберіть один варіант відповіді (А, Б, В або Г), який найбільш точно відображає вашу позицію у запропонованих педагогічних та життєвих ситуаціях».

Ситуаційні завдання

1. Під час педагогічної практики викладач вказав на недоліки у проведеному вами уроці. Ваша реакція:

А. Я детально проаналізую зауваження, знайду нову методику і на наступному уроці спробую реалізувати її значно краще (**Творець**).

Б. Я дуже засмучуся, адже я мріяв про ідеальний урок, але конкретних планів щодо виправлення ситуації поки не маю (**Романтик**).

В. Я прийму зауваження до уваги лише для того, щоб наступного разу отримати позитивну оцінку і закрити практику (**Споживач**).

Г. Я вважаю, що викладач занадто прискіпливий, а діти в цьому класі просто некеровані, тому моєї вини тут немає (**Паразит**).

2. Що для вас означає «професійне самовдосконалення» майбутнього педагога?

А. Постійний внутрішній пошук, творення нових засобів виховання та прагнення зробити вагомий внесок у розвиток дітей (**Творець**).

Б. Прекрасний ідеал сучасного вчителя, про який багато говорять у ЗМІ та на конференціях, але який важко реалізувати в реальній школі (**Романтик**).

В. Необхідна умова для кар'єрного зростання, отримання вищої категорії та збільшення заробітної плати (**Споживач**).

Г. Зайве навантаження, яке вигадує адміністрація ЗВО чи школи, змушуючи писати плани й звіти (**Паразит**).

3. Ви дізналися про проведення всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт або педмайстерності. Ваші дії:

А. Одразу подам заявку, оскільки це чудовий шанс протестувати свої розробки та підвищити свій фаховий рівень (**Творець**).

Б. Я б дуже хотів узяти участь і перемогти, але боюся, що моя робота недостатньо геніальна (**Романтик**).

В. Візьму участь лише в тому випадку, якщо науковий керівник пообіцяє мені автоматичний залік з профільного предмета (**Споживач**).

Г. Не буду витрачати час; беруть участь ті, кому більше нічим зайнятися.

4. Коли у вашому навчанні виникає кризова ситуація (наприклад, складний іспит), ви найчастіше:

А. Мобілізую всі ресурси, складаю чіткий план підготовки та самостійно розв'язую проблему (**Творець**).

Б. Сподіваюся на везіння, інтуїцію або на те, що все якось вирішиться саме собою (**Романтик**).

В. Шукаю готові шпаргалки, бази відповідей або людей, які можуть допомогти закрити предмет (**Споживач**).

Г. Звинувачую систему освіти, поганий розклад чи упередженість викладачів (**Паразит**).

5. Яке ваше головне життєве та професійне кредо?

А. «Я сам відповідаю за свій розвиток і прагну змінювати світ на краще через свою працю» (**Творець**).

Б. «Світ має бути гармонійним, а вчитель – це вища духовна місія» (**Романтик**).

В. «Потрібно брати від життя максимум можливостей, диплом має працювати на мене» (**Споживач**).

Г. «Мені всі зобов'язані створити умови, а якщо умови погані – я нічого робити не буду» (**Паразит**).

Обробка результатів та інтерпретація типів

Підраховується кількість обраних варіантів відповідей (А, Б, В, Г). Переважання певної літери вказує на домінуючий тип життєвої стратегії магістранта:

Переважання відповідей «А» – Стратегія «ТВОРЕЦЬ» (7,2% у вибірці): найвищий рівень готовності до самовдосконалення. Характеризується високою проактивністю, наднормативною творчою активністю, сформованим самоменеджментом та глибокою рефлексією.

Переважання відповідей «Б» – Стратегія «РОМАНТИК» (24,2% у вибірці): студент має високі ідеали, декларує прагнення до саморозвитку, проте відчуває брак вольової регуляції та практичних інструментів для перетворення мрій на конкретні дії.

Переважання відповідей «В» – Стратегія «СПОЖИВАЧ» (43,4% у вибірці): професійний розвиток має суто прагматичний, адаптивний характер.

Робота над собою ведеться виключно заради зовнішніх стимулів (оцінки, премії, сертифікати), внутрішня потреба у постійному фаховому зростанні слабка.

Переважання відповідей «Г» – Стратегія «ПАРАЗИТ» (25,2% у вибірці): низький рівень готовності. Студент повністю перекладає відповідальність за свої невдачі на зовнішнє середовище, виявляє професійний інфантилізм, нездатний до конструктивного самовиховання та схильний вимагати змін від інших, не змінюючи себе.

Додаток В

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТРЕНІНГУ

№ заняття	Тема заняття	Форми та методи роботи	К-сть годин
Заняття 1	Вступ до професійного самовдосконалення. Мотивація успіху в педагогічній діяльності.	Вправа-знайомство, тематична дискусія, мінілекція, тест Б. Кулика, рефлексія.	3
Заняття 2	Самопізнання та самоаналіз як психологічні механізми розвитку вчителя.	Моделювання педагогічних ситуацій, робота в малих групах, вправа «Дзеркало якостей».	3
Заняття 3	Технології самоосвіти та вивчення передового педагогічного досвіду.	Евристична бесіда, круглий стіл, творча вправа «Джерело мудрості».	3
Заняття 4	Самовиховання та самоактуалізація особистості майбутнього педагога.	Навчальні ігри, психотехнічні вправи, аналіз кейсів, арттехнології.	3
Заняття 5	Самоменеджмент та планування професійного зростання.	Творчий проєкт, вправа «Тайм-менеджмент педагога», матриця Ейзенхауера.	3
Заняття 6	Проєктування Індивідуальної програми професійного розвитку та вихідна рефлексія.	Презентація індивідуальних стратегій, вправа «Зворотний зв'язок», шеринг.	3

ЗМІСТ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ

Заняття 1. Вступ до професійного самовдосконалення. Мотивація успіху

Мета: Створення сприятливого психологічного клімату, актуалізація мотивації до професійного зростання.

Зміст роботи:

1. *Вправа «Мій професійний портрет»*. Студенти презентують себе крізь призму майбутньої професії.
2. *Мінілекція «Сутність і специфіка професійного самовдосконалення»*. Визначення цілей та етапів процесу.
3. *Тематична дискусія «Традиційна „умілість“ чи безперервний саморозвиток?»*. Осмислення сучасних орієнтирів освіти.
4. *Діагностичний блок*. Експрес-діагностика за допомогою методики «Мотивація досягнення» Б. Кулика (виявлення спрямованості на успіх чи уникнення невдач).

Заняття 2. Психологічні механізми самовдосконалення: самопізнання та самоаналіз

Мета: Розвиток рефлексивності, формування адекватної професійної самооцінки.

Зміст роботи:

1. *Моделювання педагогічних ситуацій*. Аналіз типових професійних труднощів та пошук внутрішніх ресурсів для їх подолання.
2. *Групова вправа «SWOT-аналіз особистості педагога»*. Робота в мікрогрупах (об'єднаних за результатами попередньої діагностики) над визначенням сильних і слабких сторін, можливостей та ризиків особистісного зростання.

3. *Вправа «Мій внутрішній критик та мій захисник»*. Розвиток навичок конструктивного самоаналізу.

Заняття 3. Інструменти самоосвіти майбутнього вчителя

Мета: Формування практичних умінь самоосвіти та аналізу передового педагогічного досвіду.

Зміст роботи:

1. *Круглий стіл «Де шукати інновації?»*. Обговорення сучасних освітніх платформ, наукових публікацій та досвіду вчителів-новаторів.
2. *Евристичне завдання «Рецепт успішного уроку»*. Студенти індивідуально опрацьовують фрагмент досвіду відомого педагога та адаптують його під власну індивідуальність.
3. *Творча вправа «Інформаційний навігатор»*. Напрацювання алгоритму швидкого відбору та критичного аналізу професійної інформації.

Заняття 4. Простір самовиховання та самоактуалізації особистості

Мета: Активізація пізнавально-творчої діяльності, посилення професійно-виховної спрямованості навчання.

Зміст роботи:

1. *Навчальна гра «Педагогічний консиліум»*. Групова взаємодія, спрямована на вироблення гнучкості мислення та вміння чути позиції інших.
2. *Вправа «Дерево моїх цінностей»*. Дослідження ціннісно-смислової сфери майбутнього вчителя, визначення аксіологічних орієнтирів.
3. *Психотехнічна вправа «Я-реальне та Я-ідеальне»*. Переосмислення власних переконань та ставлень для подолання знеособленого характеру підготовки.

Заняття 5. Самоменеджмент педагога

Мета: Навчання технологій планування робочого часу, розробка цілей професійного зростання.

Зміст роботи:

1. *Практикум «Матриця Ейзенхауера в роботі вчителя»*. Студенти вчаться розставляти пріоритети у навчальній та майбутній трудовій діяльності.
2. *Розробка творчих проєктів «Мій перший рік у школі: стратегія успіху»*. Робота в малих групах над оптимізацією навантаження та запобіганням емоційному вигоранню.
3. *Вправа «Поглиначі часу»*. Виявлення особистих чинників втрати часу та методів боротьби з ними.

Заняття 6. Проєктування стратегії самовдосконалення (Підсумкове)

Мета: Зведення отриманого досвіду в цілісну систему, презентація індивідуальних планів розвитку.

Зміст роботи:

1. *Індивідуальна самостійна робота*. Складання та фіксація на паперових/цифрових носіях власної «Індивідуальної програми професійного розвитку».
2. *Презентація проєктів*. Бажаючі студенти представляють свої програми та отримують конструктивний зворотний зв’язок від групи та тренера.

3. *Підсумковий шеринг (вправа «Валіза в дорогу»)*. Кожен учасник висловлює свої погляди щодо змін у ставленні до самовдосконалення, оцінює рівень своєї готовності до безперервного зростання.

4. *Вручення сертифікатів* про проходження тренінгу «Основи професійного самовдосконалення» в Уманському національному університеті.