

Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
Факультет соціальної та психологічної освіти  
Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА  
освітній ступінь магістр

на тему: ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА  
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.

Виконала студентка 2 курсу, 263 групи  
спеціальність 053 Психологія  
Освітня програма Психологія  
Каленик Ізабела Олексіївна  
Керівник:  
кандидат психологічних наук, доцент  
Ольховецький С. М.  
Рецензент:  
доктор психологічних наук, професор  
Сафін О. Д.

Умань– 2023

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	12
1.1. Структурні компоненти в понятті професійна готовність».....	12
1.2. Узагальнення й систематизація результатів педагогічних і психологічних досліджень у структурі «готовності до професійного саморозвитку» особистості.....	21
1.3. Результативні критерії якості підготовки майбутнього психолога.....	22
1.4. Формування майбутнього психолога до професійного самовдосконалення.....	32
Висновки до 1 розділу.....	55
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	58
2.1. Теоретичний аналіз готовності майбутнього психолога до професійного самовдосконалення.....	58
2.2. Практичне дослідження проблеми формування професійного самовдосконалення майбутніх психологів.....	64
Висновки до 2 розділу.....	73
РОЗДІЛ 3 ПСИХОКОРЕКЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	75
3.1. Роль самовиховання в професійному зростанні студента.....	75
Висновки до 3 розділу.....	81
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84

## ВСТУП

Кінець ХХ початок ХХІ століття характеризується високим динамізмом оновлення змісту освіти, орієнтацією на новий тип педагогічного світогляду, що відповідає соціокультурним викликам епохи, а також пріоритетністю формування в учнівської молоді ключових компетенцій [14]. Це позначається на особистісних та професійних якостях вчителя, оскільки мета шкільної освіти – не лише подавати учням спектр нових знань, але й сприяти самостійній роботі кожного вихованця з формуванням себе як культуромовної особистості, вільного громадянина з творчим ставленням до світу, почуттям особистої відповідальності та моральності. Таким чином, система професійної парадигми у вищому навчальному закладі повинна бути спрямована на підготовку майбутнього вчителя, котрий втілюватиме цінності громадянського суспільства і на високому професійному рівні вирішуватиме проблеми, що постають у загальноосвітніх навчальних закладах.

Сучасні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, зумовлюють значні зміни в системі вищої освіти, зокрема переосмислення цілей вищої педагогічної освіти, підвищення вимог до компетентностей майбутніх педагогів, що сприяє активізації інноваційних процесів у освітній сфері. У ст. 18 Закону України «Про освіту» вказується, що складниками освіти дорослих є безперервний професійний розвиток. Це «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [1]. Перманентність й оновленість вищої освіти та її якісне підвищення значною мірою залежатиме від рівня професіоналізму майбутнього педагога, у структурі якого більшість науковців розглядають професіоналізм самовдосконалення.

Актуальність проблеми професійного самовдосконалення майбутніх педагогів підсилюється низкою суперечностей. По-перше, модернізація сучасної системи освіти зумовила появу нового типу педагога, проте молоді

фахівці у самовдосконаленні своєї майбутньої професійної діяльності відчують труднощі щодо вибору способів досягнення перспективних цілей, здійсненні об'єктивного самоаналізу та внесенні власних коректив у цей аналіз, що й обумовлює необхідність вже на етапі професійної освіти формувати готовність студентів до професійного самовдосконалення (Г. Клименко). По-друге, відчутні суперечності між соціальним запитом на педагога здатного до неперервного професійного самовдосконалення та недостатнім рівнем його сформованості у випускників педагогічних ЗВО (В. Фрицюк). Вітчизняні дослідники приділяють значну увагу самовдосконаленню особистості в розрізі з майбутньою фаховою підготовкою (педагогічною – М. Костенко, А. Кошолуп, І. Третьякова, М. Чобітько, Н. Уйсімбаєва, Т. Шестакова; технічною – С. Сичов, медичною – Л. Дудікова). Проте, відсутня єдність у визначенні поняття «самовдосконалення» та його структурі, автори досліджень акцентують увагу на його окремих аспектах чи сутнісних характеристиках.

Впродовж багатьох років проблема самовдосконалення аналізувалася як складова саморозвитку особистості, при цьому дослідники підкреслювали високий духовний рівень самовдосконалення, його позитивну спрямованість (Л. Батліна, В. Лозовой, Л. Рувинський, Л. Сідак та ін.). Науковці аналізують, співставляють, порівнюють поняття «саморозвиток», «самореалізація», «самовдосконалення», «самовиховання» особистості (А. Деркач, Т. Северіна, Г. Селевко та ін.). Самовдосконалення визначається як фактор розвитку унікальної особистості, яка має бути суб'єктом освітнього процесу (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Лозова, О. Савченко, Л.П. Сущенко, А. Троцко, Л. Хомич та інші); поняття «саморозвитку» й «самовдосконалення» ототожнюються (А. Деркач); розглядається як процес «самотворення» особистості (Т. Вайніленко (Т. Шестакова), Н. Ковальчук, М. Ксьонзенко, О. Прокопова, Л.О. Сущенко ). Останні дослідження із проблеми самовдосконалення особистості присвячено розкриттю педагогічних умов формування готовності майбутнього педагога

до фізичного самовдосконалення (А. Кошолоп); як шлях розвитку здібностей та обдарувань трактує професійне самовдосконалення майбутнього педагога О. Антонова; як вагомий фактор якості освіти розглядається готовність до професійного самовдосконалення студентів (В. Іщенко). Концепцію педагогічного стимулювання професійного самовдосконалення у студентів презентує у своїй роботі О. Городиська [2].

Як показують дослідження, у молодого вчителя повинні бути сформовані не тільки професійна направленість, під якою розуміють стійкий інтерес до педагогічної діяльності, прагнення оволодіти знаннями, уміннями та навичками в навчальній та виховній роботі, формування необхідних для вчителя рис характеру, але й готовність до виконання майбутньої професійної діяльності.

Ціннісним орієнтиром освіти є формування здатності до самоорганізації у навчальній та професійній діяльності, життєдіяльності, здатності до самозміни і саморозвитку. Очевидним є факт, що здатність до самоорганізації є затребуваною якістю в умовах сучасних освітніх реформ, вона може бути визнана як важлива умова і засіб самореалізації фахівця педагогічної галузі, а також вирішення ним завдань професійної діяльності. Необхідність сформованості у фахівця здатностей до самоорганізації задекларована положеннями державних освітніх документів (Закон України "Про вищу освіту" (2014 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року), де провідним критерієм підготовленості майбутніх викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності визнано здатність вільно мислити та володіти вміннями й навичками самоорганізовуватися в сучасних умовах.

Процес становлення професійно-особистісного саморозвитку майбутнього вчителя розкривається через опис послідовних етапів: адаптації, індивідуалізації, вільного освоєння майбутнім учителем професії та самоактуалізації. Представлено характеристику кожного із зазначених етапів, що передбачає оволодіння здатністю перетворювати власну життєдіяльність

на предмет практичного перетворення, яке призводить до творчої самореалізації, а також, забезпечує психологічне благополуччя особистості і, як наслідок, оптимізує як особистісне, так і соціальне й професійне життя майбутнього вчителя.

Серед механізмів, що сприяють професійно-особистісному саморозвитку майбутніх учителів визначено наступні: самосвідомість, самовизначення, самореалізація, самовдосконалення, самоосвіта, самовиховання, саморегуляція, самоідентифікація, самооцінка. Феномен професійно-особистісного саморозвитку дозволяє майбутньому педагогу виступати автономним суб'єктом освітньої діяльності в основі якого лежить оволодіння освітнім, творчим, комунікативним, моральним, психофізіологічним та кваліфікаційним потенціалами.

Доведено думку, що саме професійна підготовка визначає зміст, форми, схеми професійної рефлексії, а внутрішній рух забезпечує енергію, реалізацію, особистісний сенс професійного саморозвитку. Професійно-особистісний саморозвиток передбачає усвідомлення своєї власної відповідальності за процес професійного самовдосконалення, наявність умінь його проектувати, здатність постійно підтримувати та коригувати своє професійне та особистісне зростання, адаптуватися до нових умов і активно приймати самостійні рішення.

У наукових дослідженнях, пов'язаних із підготовкою майбутніх фахівців до самоорганізації у професійній діяльності, в ролі конструкта, який має бути сформовано унаслідок педагогічної системи дій, розглядаються: уміння самоорганізації (В. Жигирь, Н. Попова); готовність до самоорганізації (О. Демченко, А. Кирилова); компетентність професійної самоорганізації (Н. Салан); компетенції самоорганізації (В. Байденко, С. Котова, С. Куликова, Г. Нізамова, Т. Носкова). Н. Попова вважає самоорганізацію професійно значущою характеристикою рівня кваліфікації, встановлює зв'язок умінь самоорганізації з педагогічною компетентністю, педагогічною майстерністю, педагогічною творчістю, педагогічною культурою [1]. А. Кирилова розглядає

феномен самоорганізації в контексті положень компетентнісного підходу та з урахуванням ідей особистісно-діяльнісного підходу й характеризує його як упорядковану і динамічну суб'єктну властивість, представлену інтегративною сукупністю когнітивного, функціонального та особистісного компонентів, які виявляється в усвідомленій діяльності з розвитку готовності до оновлення компетенцій [2].

В умовах сьогодення, навчально-виховний процес у вищій школі має сприяти становленню професійної компетентності майбутнього фахівця, забезпеченню його психологічної готовності до професії та успішного функціонування в майбутній професійній діяльності. Професіоналізм та професійна компетентність визначають ефективність професійної діяльності, забезпечують відповідність результату цієї діяльності поставленим цілям, досягнення запланованих позитивних результатів.

Враховуючи те, що основою готовності до професійної діяльності є психологічна готовність, яка розуміється як складне комплексне психічне утворення, сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів, що мають динамічну структуру з функціональними залежностями, є важливим розглянути психологічну готовність студентів-майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності.

Проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні знайшли своє відображення у наукових працях психологів та педагогів – О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської, О. Карпенко, З. Кияниці, В. Кузьмінського та ін. Питання психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців такого профілю розглядалися в роботах В. Бодрова, О. Бондарчук, А. Грись, Л. Карамушки, М. Корольчук, Н. Кривоконь, П. Криворучко, Л. Литвинчук, Г. Ложкіна, О. Максим, С. Максименка, Н. Максимової, І. Манілова, В. Москаленко, Г. Нікіфорова, В. Осьодло, В. Панка, Т. Рябовол, Л. Філоненко, В. Харитонова, В. Щербини-Прилуки, Т. Юмашевої, С. Янкевич та ін. Особливості психологічного забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери відображаються в наукових

працях сучасних філософів, соціологів, психологів, а також практиків соціальних, психологічних та соціально-психологічних служб різного спрямування [7].

Поняття психологічної готовності до професійної діяльності, є важливою складовою особистісної готовності до професійної готовності майбутнього фахівця соціальної сфери, і включає певні професійно важливі риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, які здатні забезпечити успішне виконання професійних функцій [10].

Кожний із вказаних вище компонентів займає важливе місце в структурі психологічної готовності до професійної діяльності. Втім, саме із когнітивним компонентом пов'язують таку характеристику фахівця як професіоналізм. Професіоналізм у наукових дослідженнях тлумачать як стійкий рівень знань, навичок і умінь, що дозволяє досягати найбільшої ефективності в професійній діяльності. Так, зокрема, О.О. Бодалев зауважує, що це не лише яскравий розвиток здібностей, але й глибокі та широкі знання в тій області діяльності, у якій цей професіоналізм проявляється, а також нестандартне володіння вміннями, які необхідні для успішного виконання цієї діяльності [7].

Теоретичний аналіз наукової літератури щодо проблем професійної підготовки та аналіз практики професійної діяльності фахівців свідчить про виражений зв'язок психологічної складової особистості та успішності її професійної діяльності. Саме тому такими актуальними є питання забезпечення психологічної готовності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в нових складних умовах соціокультурних трансформацій українського суспільства, що визначатиме потенційні можливості їх професіоналізму в цілому [8].

Забезпечення соціальної та психосоціальної допомоги певним категоріям осіб потребує сформованої системи спеціальних знань фахівців у цій сфері, що спиратиметься на розвиток як загальних, так і спеціальних



здібностей, сформованість професійно значущих психологічних якостей та індивідуального психологічного стилю, психологічної культури та продуктивності. Формування психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери є важливою умовою їх професійної підготовки та готовності до здійснення професійної діяльності з категорією соціально дезадаптованих осіб, зокрема.

У час соціальних трансформацій, що зумовлюють нові соціально-економічні умови професійної діяльності, особливої ваги набувають внутрішні, психологічні ресурси особистості. Стійкість, стабільність та якість професійної діяльності обумовлюється особливостями психологічної готовності фахівця.

Особливе значення має особистісна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів як фахівців, покликаних надавати психологічну допомогу особистості в складних умовах життя.

Слід зазначити, що окремі аспекти досліджуваної проблеми вже були предметом уваги дослідників. Так, зокрема, питання становлення та розвитку особистості під час підготовки до професійної діяльності та безпосередньо в її процесі представлені в дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, О.О. Бодальова, В.А. Бодрова, О.І. Бондарчук, Б.С. Братуся, Н.Ю. Волянюк, В.І. Гордієнко, Е.Ф. Зеєра, Є.О. Клімова, Л.М. Карамушки, О.В. Киричука, Г.В. Ложкіна, П.В. Лушина, С.Д. Максименка, Л.М. Мітіної, В.Ф. Моргуна, В.А. Семиченко, Е.Е. Симанюк, Л.А. Снігур, Т.С. Яценко та інших науковців. Водночас, умови формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах соціальних трансформацій, на наш погляд, висвітлені недостатньо.

Актуальним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є забезпечення процесу саморозвитку майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, оскільки соціальним замовленням сьогоденного українського суспільства затребувана особистість

конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку тлумачимо як частину фахової підготовки, що наскрізно охоплює всі складники навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ як системи, здійснюється у взаємозв'язку із загально-педагогічною підготовкою і передбачає етапність формування готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку в єдності адаптаційно-ознайомчого, пошуково-інформаційного, практично-орієнтованого, контрольного-рефлексивного, регулятивно-коригувального етапів.

Отже, соціальна значущість проблеми, необхідність у подальшому дослідженні теоретичних та прикладних підходів щодо психологічної готовності професійної підготовки фахівців соціальної сфери і обумовили вибір теми нашого дослідження: «Формування готовності майбутнього психолога до професійного самовдосконалення».

**Об'єкт дослідження:** професійне самовдосконалення майбутнього психолога.

**Предмет дослідження:** формування професійного самовдосконалення майбутнього психолога.

**Мета:** визначити шляхи формування професійного самовдосконалення майбутнього психолога.

Відповідно до мети визначено такі задачі дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан розробки проблеми формування професійного самовдосконалення у науково-методичній літературі та сформулювати на цій основі вихідні теоретичні засади дослідження;
2. Розкрити сутність, структуру професійного самовдосконалення та особливості його формування у майбутніх практичних психологів.
3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити шляхи формування професійного самовдосконалення майбутніх психологів.

**Методи дослідження:** Для досягнення мети було використано такі методи дослідження: теоретичного аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення даних педагогічної науки, філософії, психології; комплекс емпіричних методів (аналіз документації, письмове та усне опитування); спостереження, методи тестування, самооцінки; проведення педагогічного експерименту.

Практичне дослідження проблеми формування професійного самовдосконалення майбутніх педагогів було проведено на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Участь в анкетуванні взяв 51 студент 3-го курсу факультету соціальної та педагогічної освіти, 1-го курсу факультету соціальної та психологічної освіти і 3-го курсу початкової освіти та мистецтв.

Теоретичне значення дослідження полягає в доповненні та систематизації форм та методів дослідження професійного самовдосконалення.

Практичне значення роботи полягає у тому, що його висновки, основні твердження та методичні рекомендації можна використовувати у навчально-виховному процесі як засіб професійного самовдосконалення.

**Апробація відбулася в:**

**Публікації.** III Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Теорія та практика психокорекції особистості», що відбулася 26 жовтня 2023 року на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Приймала участь у конференції:** XII-тій Всеукраїнській науковій Інтернет-конференції «Актуальні питання психології: теорія, методика, практика» (Умань, 11-12 жовтня 2023 року)

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи: складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

## 1.1. Структурні компоненти в понятті «професійна готовність» у психологічній літературі.

Аналіз дидактико-психологічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема готовності до різних видів діяльності, визначення шляхів її формування стала предметом вивчення багатьох дослідників сучасної педагогічної та психологічної науки.

У педагогічній літературі широкого вжитку набуло поняття “професійна готовність”, яке нерідко ототожнюється з поняттям “професійна підготовка” [12], і також має декілька значень. Найбільш поширеним є наступне тлумачення: організувати щось; навчити тому, що необхідно; дати необхідні знання.

Готовність людини до діяльності стала об’єктом спеціальних досліджень наприкінці ХІХ століття. У контексті психотехніки вивчались різні сторони психічної готовності людини до праці. Було введено поняття “установка” як загальна фізіологічна готовність організму до виконання того чи іншого виробничого завдання.

Досліджуючи проблему готовності людини до діяльності, С. Геллерштейн [1] висунув ідею створення професіографії як науки про вивчення професій. У своїх працях він розглядав проблему виникнення умінь у процесі діяльності, називаючи їх надбаннями, встановив їх рівноцінність, можливість переносу, тощо.

У вітчизняній педагогічній літературі питання підготовки вчителя до професійної діяльності першим підняв К.Д. Ушинський. У його працях не вживався термін “готовність” до педагогічної діяльності, але звідусіль лунає думка про шляхи формування такої готовності: “Ми не говоримо педагогам – робіть так чи інакше; але говоримо: вивчайте закони тих психічних явищ,

якими ви хочете управляти, і дійте відповідно до цих законів та тих обставин, у яких ви хочете їх застосувати.”

Зростання інтересу до проблеми професійної готовності особистості особливо помітно у 20 - 40 роки ХХ ст. Цьому у певній мірі сприяли дослідження нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людини та місця в ній готовності одного з таких механізмів.

У витоків розробки наукових основ професійної підготовки майбутніх вчителів стояли П. Блонський, Н. Крупська, А. Луначарський, С. Шацький, у працях яких формулювались вимоги до вчителя як носія конкретної професії, задачі педагогічної діяльності, зміст та методи педагогічної підготовки. Значний внесок у розв’язання проблеми професійної готовності вчителя вніс А. Макаренко, який підкреслював складність, діалектичність та рухомість педагогічної науки, якою повинен володіти кожний вчитель.

Віддаючи належне першим спробам професіографічного опису діяльності педагога (С. Гусев, Т. Маркар’ян, П. Парібок, С. Фрідман), разом з тим відмітимо, що вони носили скоріш умоглядний характер, ніж науковий. У них спостерігалось зміщення таких понять, як “функція”, “уміння”, “дія”, “здібність”, “направленість особистості”. Однак, ці дослідження були надзвичайно важливі, оскільки дали поштовх до подальших теоретичних пошуків. У результаті наступної теоретичної роботи поняття “готовність” стало розумітись як сукупність знань, умінь та навичок.

Слід відмітити, що у другій половині ХХ ст. суттєво активізувалась дослідницька робота у цьому напрямку за кордоном. У публікаціях багатьох авторів (Дж. Аткинсон, Дж. Остін, М. Дункін, Л. Джонс, Дж. Люфт, П. Тилич та ін.) знайшли відображення основні підходи до виділення системи педагогічних дій, що називаються уміннями, якостями педагога. У них також подано різні пропозиції щодо діяльнісної готовності, природності до педагогічної діяльності, професійних функцій, умов та напрямків діяльності, складання плану діяльності, контролю за його реалізацією, тощо. Однак, як відзначає С. Петрушкін, за всієї широти та різноманітності публікацій з

проблеми діяльності та професійної готовності більшість авторів трактували ці поняття недостатньо системно.

Загальнотеоретичні основи цієї проблеми розроблені у працях О. Леонтєва, В. Мясіщева, Б. Ананьєва, С. Рубінштейна, Д. Унадзе та інших. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття готовність до виконання діяльності вживається в різних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (С. Рубінштейн; Н. Левітов, Б. Ананьєв), якість особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установи (Д. Унадзе; І. Блажава), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов), цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями та навичками (Р. Романенко; В. Серіков).

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що за великої кількості характеристик поняття „готовність”, його розуміння залежить від основних теоретичних підходів, які не виключають, а взаємодоповнюють один одного.

Прихильники першого підходу (Н. Левітов; Л. Нерсесян, В. Пушкін; Б. Новіков; Ф. Генев та ін.) розглядають готовність на функціональному рівні та визначають її як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості. Н. Левітов зазначає, що психологічний стан створює той загальний функціональний рівень, на фоні якого протікають процеси.

А. Ухомський, досліджуючи фізіологічні основи установи, класифікує готовність як стан “оперативного спокою” перед його переходом до “термінової дії”.

Д. Унадзе визначає готовність як специфічний стан, в основі якого покладено установка особистості до виконання певної діяльності, спрямованої на задоволення її актуальної потреби. На думку вченого, утворення психологічних установок відбувається в процесі здатності індивіда преломляти в свідомості вплив зовнішніх умов.

Цей підхід простежується також у дослідженнях Л. Єгупова та А. Філатова, які розглядають установку як готовність психофізичних сил особистості до виконання певних дій.

Інший підхід трактує готовність як складне багаторівневе утворення, динамічну систему з пізнавальними, вольовими, мотиваційними та емоційними характеристиками (В. Крутецький; Є. Козлов; М. Д'яченко, Л. Кандибович та ін.). М. Д'яченко, Л. Кандибович [5] характеризують готовність і як стан і як інтегративну якість особистості. Дослідники стверджують, що стан готовності є "настроєм" – пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певний момент.

Аналогічної точки зору дотримується Л. Разборова. За її трактуванням, готовність – це складне особистісне утворення, стан, який є обумовлений психологічними особливостями особистості, що забезпечує ефективність професійної діяльності. В. Крутецький [9] розглядає готовність як синтез якостей особистості. Які визначають її придатність до діяльності.

У науковій літературі велику увагу приділено конкретним видам готовності: до організації дитячого колективу (Р. Божбанова), професійного самовизначення (М. Ретивих), професійного саморозвитку (Г. Ільїна), виховній роботі в школі (Т. Таскаєва) та ін. Більшістю дослідників готовність особистості до певного виду діяльності розглядається в єдності трьох складових її компонентів: змістового, процесуального та мотиваційно-цільового (В. Серіков; О. Дмитреєва та ін). Причому до останнього компоненту компонент готовності входять особистісні якості, які визначають спрямованість майбутньої діяльності та забезпечують її дієвість та інтенсивність на основі функціонування механізмів волі.

Також в структурі готовності виділяють наступні компоненти: організаційний (О. Сафоненко), ціннісно-мотиваційний (Т. Таскаєва), поведінковий (М. Рябова), міжособистісний (Л. Мілованова), когнітивний (І. Шеханіна), методологічний (А. Капаєва) та ін.

За своїми змістовими та цільовими характеристиками розмежовують компоненти готовності, які входять до структури діяльності як компоненти, що домінують на певному етапі та допоміжні компоненти по відношенню до домінуючих.

У зв'язку з тим, що готовність до навчання певного предмету є частиною готовності вчителя до професійної діяльності, вважаємо необхідним звернути особливу увагу на дослідження готовності спеціалісту педагогічної спрямованості та прослідкувати, як розглядається її сутність та структура.

За визначенням К. Дурай-Новакової [4], професійна готовність є не лише результатом, але й метою професійної підготовки, початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості. У своєму фундаментальному дослідженні готовності студентів до педагогічної діяльності вчена визначає готовність як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці. До складу готовності входять також комплекс професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, а також певний досвід їх застосування на практиці.

К. Дурай-Новакова пов'язує професійну готовність з направленістю на професійну діяльність та стійкими установками на працю. При цьому готовність не є єдністю якостей та психічного стану особистості. Вона відмічає, що психічний стан хоча і не є якістю особистості, однак він не протилежний йому, більш того – може переходити в процесі діяльності у якість. Показники професійної готовності необхідно пов'язані з особистістю та діяльністю. Якщо готовність функціонує у певний обмежений проміжок часу, тоді її можна назвати станом; якщо готовність проявляється в різні періоди під впливом мотиваційних факторів і ситуацій, тоді слід говорити про готовність як про якість особистості. Показниками готовності, на її думку, є:

– зміст потреб та мотивацій педагогічної діяльності, рівень знань про сутність професій;



- ступінь усвідомлення відповідальності за результати педагогічної діяльності;
- рівень мобілізації та активізації знань, умінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості;
- якість соціальних установок на педагогічну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів [4].

Структуру професійної готовності дослідниця визначає з урахуванням перерахованих вище показників та виділяє такі компоненти: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, мобілізаційний. У змістовний компонент готовності В. Сластьонін [13] включає “професійну компетентність спеціаліста”. До показників готовності він відносить здатність ідентифікувати себе з іншими; психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, волю, винахідливість, емоційну стійкість, яка забезпечує витримку; професійно-педагогічне мислення, що дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв’язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтовані пояснення успіхів та невдач, а також передбачати результати роботи. Згідно позиції дослідника, *професійно-педагогічна готовність – це складний синтез взаємопов’язаних структурних компонентів:*

- психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу в школі);
- науково-теоретична готовність (наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності);
- практична готовність (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і умінь);
- психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей);

– фізична готовність (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності) [13].

О. Дмитреєва [3] у готовності молодих спеціалістів до професійної діяльності виділяє *комунікативну компетентність*. До якої входять динамічність і адекватність встановлення контакту, подолання боязні спілкування з аудиторією, організацію спілкування як співробітництво та розвиток мовленнєвих форм спілкування.

Розглядаючи готовність до педагогічної діяльності В. Масленнікова [11] особливо підкреслює *моральний компонент*, що характеризується комплексом якостей особистості. Серед яких провідне місце займає потреба працювати з повною віддачею в інтересах суспільства, почуття відповідальності, самостійності, наполегливості у досягненні поставленої мети, творче виконання професійних функцій. Внутрішню сутність готовності, на думку вченої, складають усвідомлення специфіки обраної професії, особистісної здатності виконувати її функції, прагнення досконало володіти нею.

Такий підхід поділяє Л. Кондрашова [8]. Вчена зазначає, що основою професійної готовності є *морально-психологічна готовність*, яка становить складні особистісні утворення, що забезпечують ефективність педагогічної роботи у майбутніх вчителів.

О. Чернічкіна [15], Л. Квітова [7] у роботах, присвячених дослідженню готовності до оволодіння індивідуальним стилем педагогічної діяльності одним із компонентів виокремлюють *потребу*. Ми поділяємо цю точку зору, адже діяльність починається з усвідомлення потреби, а потім у результаті може привести до досягнення мети.

Особливої уваги заслуговує дослідження характеристик поняття готовності до професійної діяльності Є. Зеєра [6]. Вчений готовність, як складне особистісне утворення, розглядає відносно його двох рівнів. На першому готовність розглядається як бажання, прагнення оволодіти якоюсь професією, спеціальністю, на другому – як здатність, підготовленість до

професійної діяльності. Відповідно до першого рівня, компонентний склад визначають наступним:

- мотиваційний: потреба у праці, зацікавленість професією, спеціальностями; уявлення про соціальний статус, престижність професії, матеріальна зацікавленість;
- пізнавальний: розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії, знання шляхів досягнення мети;
- емоційний: гордість за професією, естетичне відношення до професійної майстерності;
- вольовий: уміння мобілізувати свої сили, подолати труднощі на шляху досягнення мети.

На другому рівні готовність до професійної діяльності розглядається як вже сформованість необхідних для її успішного здійснення якостей (професійних, особистісних), умінь, навичок, знань.

Дослідники виділяють загальну (довготривалу) та ситуативну (короткочасну) готовність (М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін).

Довготривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості (уважливість, позитивне ставлення до професії, тощо), її досвід, знання, навички, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Вона визначає потенційну можливість виконання завдання з найкращими показниками. Однак це залежить від готовності у певний момент, тобто від стану до початку виконання задачі – настрою, який відображає особливості та вимоги ситуації.

Короткочасна готовність розглядається як актуалізація довготривалої готовності, що підвищує її дієвість. Обидві форми готовності знаходяться у єдності та взаємозв'язку. Виникнення короткочасної готовності залежить від довготривалої, в свою чергу перша визначає ситуативну продуктивність мислення, пам'яті навичок, знань, всієї діяльності.

М. Левітов [10], визначаючи короткочасну готовність “як передстартовий стан”, виокремлює в ній три види: звичайну готовність (перед

звичною для людини роботою); підвищену (перед роботою, у якій присутня новизна, творчий характер); понижену (при сильній емотивності особистості, що проявляється у порушеннях уваги, незібраності, помилкових діях).

Ф. Генон [2] вважає, що стартовий стан правильніше було б розглядати як адекватний та неадекватний. При цьому адекватна мобілізаційна готовність спостерігається за наявності сформованої мобілізаційної готовності, що забезпечує успішність виконання дії; а неадекватна формується за підвищеної чи недостатньої мобілізації сил.

В залежності від потреби, на основі якої формується готовність, виділяють: елементарна, неусвідомлена, що формується на основі потреб життєзабезпечення і реалізується у найпростіших предметних ситуаціях; та соціальна готовність, що виникає під впливом соціальних потреб і спрямована на соціально значущі об'єкти. Частіше всього в таких випадках говорять про різні установки.

Отже, аналіз підходів до визначення феномену професійної готовності виявляє їх спільність, як виражається в тому, що всі дослідники розглядають її як складне цілісне утворення; динамічне явище; систему, яку детермінують внутрішні та зовнішні фактори і яка має свою структуру.

*В якості структурних компонентів дослідники виділяють: професійну спрямованість, мотивацію професійної діяльності; емоційно-вольовий, пізнавальний і процесуальний компоненти.*

Аналіз літератури з проблеми готовності показав, найбільш визнаними компонентами педагогічної діяльності, а отже, і професійної готовності є наступні: 1) теоретичні та методичні знання; 2) професійні вміння; 3) психологічні якості особистості (властивості особистості, мотивація, тощо).

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження професійний саморозвиток трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія. Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога – це постійний динамічний процес, спрямований на

самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності.

## **1.2. Узагальнення й систематизація результатів педагогічних і психологічних досліджень у структурі «готовності до професійного саморозвитку» особистості**

Узагальнення й систематизація результатів педагогічних і психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що найчастіше у структурі «готовності до професійного саморозвитку» особистості дослідники виділяють такі компоненти, як: мотиваційно-ціннісний (П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарева, С. Некрасова, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); змістово-мотиваційний (Л. Бондаренко, Н. Масовер, Н. Нікітіна та ін.); ціннісно-орієнтаційний чи аксіологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, Л. Красовська, Р. Цокур та ін.); світоглядний (М. Вієвська, Л. Красовська та ін.); когнітивний (Л. Бондаренко, О. Гандабура, П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарева, С. Некрасова, О. Осатапчук, М. Поплавська, Р. Цокур, А. Чурсіна та ін.); праксеологічний (Р. Цокур та ін.); організаційно-діяльнісний, чи технологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, О. Гандабура, Е. Кокарева, Л. Красовська, Н. Масовер, С. Некрасова, Н. Нікітіна, О. Осатапчук, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); рефлексивний (Л. Бондаренко, Н. Калініна, Е. Кокарева, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.). Крім вказаних компонентів, окремі дослідники визначають ще такі, менш поширені: емоційний, діалогічний (О. Гандабура); змістово-оцінний, особистісний, функціональний (П. Горностай, А. Деркач); самопізнання; самовизначення; саморегулюючий і самореалізації (Н. Калініна, Г. Полоз); творчий, організаційний (Е. Кокарева) та ін.

Отже, на сьогодні в науковій і науково-педагогічній літературі відсутній єдиний критеріально-рівневий інструментарій оцінювання стану розвитку

готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Багато критеріїв професійного саморозвитку, визначених науковцями, не взаємопов'язані між собою, не становлять єдину типологічну групу, а їх деталізація та визначення спричиняють наукову полеміку. Одержані таким чином експериментальні результати досить складно звести до єдиної системи, розробити єдину структуру «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Тому розробка відповідного інструментарію в нашому випадку базувалася на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів загальної педагогіки, теорії та методики професійної освіти.

### **1.3. Результативні критерії якості підготовки майбутнього психолога.**

Питання загальнопедагогічної підготовки знайшли висвітлення у працях сучасних педагогів: О. Абдуліної [5], Ю. Карпова [6], Н. Тализіної [7], а також психологів С. Максименко [8] та ін. Особливості професійної підготовки викладача початкової школи розкриті у дослідженнях А. Алексюка [9], І. Зязюна [10] та ін. Однак педагогічна підготовка потребує подальшого детального обґрунтування і аналізу, оскільки окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими. Теоретичні засади дослідження становлять наукові доробки щодо структури педагогічної діяльності та специфіки професійної праці викладача (О. Абдулліна [5], О. Виговська [11], Ю. Карпов [6] та ін.); результати наукових досліджень, що присвячені загальним питанням готовності особистості до професійної діяльності (Б. Теплов [12], Д. Узнадзе [13], В. Ягупов [14]).

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що досягнення успіху психологами-фахівцями лише на 15% зумовлюється знаннями своєї професії, а на 85% – умінням поводитися з колегами, схилити людей до своєї точки зору, рекламувати себе та свої ідеї, тобто з особистими якостями й здібностями.

Реальна практика й життя демонструють, що найчастіше успіху в соціальній та професійній кар'єрі домагаються далеко не випускники психологи з дипломом з відзнакою, а ті з них, які виявляли активність, реалізовували себе в різних видах діяльності: громадській, економічній, культурній, комунікативній, науковій тощо, а навчальна діяльність – лише одна з них. Можна констатувати, що оцінка якості підготовки випускника за його знаннями та вміннями, що демонструються на поточних і підсумкових іспитах, неадекватно характеризує дійсний рівень їх готовності до успішної професійної діяльності.

Знання та вміння, як зазначає Г.І. Ібрагімов, – лише мізерна частина особистісних властивостей, що впливає на успішність діяльності, спілкування, поведінки фахівця. І поки результативним критерієм якості підготовки фахівців буде успішність з предметів, керівники та викладачі, студенти і їх батьки основні зусилля традиційно будуть спрямовувати саме на цей компонент – на формування знань. Тому питання формування психологічної готовності до професії, на сьогодні є ключовим моментом, що визначає всю спрямованість освітнього процесу в навчальному закладі, який здійснює професійну підготовку майбутніх фахівців.

Зараз в психології психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь – якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Існує два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний.

Функціональний підхід - психологічна готовність як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності. Цей стан близький до феномену, який О.О. Ухтомський назвав «оперативним спокоєм».

З точки зору особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки по певної діяльності. Відповідно до цього підходу, готовність розуміється як стійке багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний,

когнітивний, операційний тощо), адекватним вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність.

Слід зазначити, що в межах особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну. Довготривала готовність є стійким комплексом особистісних професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Дана система існує постійно, є провідною передумовою регуляції діяльності в цілому. Ситуативна готовність є активно дієвим станом особистості, функціональною системою, яка виникає в тісному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданнями, які потрібно розв'язати). При цьому зазначається, що категорії психологічної готовності є одночасно категорією теорії особистості (як довготривала готовність) і теорії діяльності (як ситуативна готовність) і теорії діяльності.

Разом з тим представники другого напрямку вказують на глибокий зв'язок функціонального стану готовності до готовності як стійкої характеристики особистості. Стверджується, наприклад, що стан готовності – це тимчасова готовність, а підготовленість особистості – довготривала готовність. Крім того, підкреслюється, що ці два види готовності знаходяться в тісному зв'язку між собою.

Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особливостей. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник суті діяльності особи, міра її професійної здібності.

Психологічна готовність включає в себе, з однієї сторони, запас професійних знань, умінь і навичок, з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій. Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вона є



фундаментом якостей і особливості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього психолога на усвідомлення функцій психологічної праці професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності. Суть психологічної готовності: моральні та психологічні якості і можливості особистості, відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до діяльності психолога, виділяють:

- цілеспрямованість (керування в роботі певною метою);
- самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації)- наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети);
- ініціативність (готовність і вміння психолога виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій);
- рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання);
- самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів);
- самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити).

Психофізіологічний аспект психологічної готовності складають впевнення у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи. Ці властивості і здібності забезпечують

майбутньому фахівцю високу працездатність у виконанні професійних функцій.

Оцінювальний компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним зразком.

Формування і розвиток у студентів-майбутніх фахівців названих якостей — невідкладне завдання вищої школи.

Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу фахівця в професійному самовдосконаленні. "Вік живи — вік учись". Справжній професіонал постійно вчиться, відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вдосконалювати професійні навички. Щоб студент міг сам оцінити свою професійну підготовку, міг керувати своїм удосконаленням, не треба давати йому готових рецептів майбутньої професійної діяльності, а правильно орієнтувати його в самостійних пошуках цих рецептів. Достатня розвиненість, виразність і цілісне поєднання всіх компонентів забезпечать психологічну готовність студента до професійної діяльності.

Готовність випускника ВНЗ до професійної діяльності складається з таких блоків, як професійна орієнтація (готовність до професійного навчання), безпосередній процес опанування знаннями і вміннями у руслі відповідної професії (професійна готовність), наявність адекватних змісту діяльності якостей особистості (особистісна готовність), що забезпечують професійну адаптацію після завершення навчання до професії.

Оскільки рівень готовності не є інваріантна величина, то його перебіг зумовлюється віком, досвідом навчання, індивідуальними можливостями і т.п. У роботах В.О. Моляко дається класифікація рівнів готовності: 1) високий (самостійність у постановці і розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т.д.); 2) середній (середній рівень вияву наведених якостей); 3) низький (невміння самостійно ставити і

розв'язувати трудні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей і т.д.).

Отже, під психологічною готовністю традиційно розуміють психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі.

Особистісна готовність майбутнього психолога до професійної діяльності є соціокультурним і психологічним феноменом, що включає в себе впорядковану сукупність ціннісно-змістовних регулювальників, що забезпечують стійкість його суб'єктної позиції і емоційно-вольових станів.

У ході дослідження передбачалося застосування певного інструментарію для визначення: спрямованості мотивів, інтересів, установок; значення індексу задоволеності професією; постійності і наполегливості у самостійному здобутті знань; регулярності коригуючої діяльності у процесі самовдосконалення; готовності до використання в роботі прогресивних педагогічних технологій. Це має допомогти встановити залежність між процесом навчання із застосуванням системи критеріально-орієнтованих тестів і станом фахової готовності майбутніх викладачів.

Існують різні підходи до визначення поняття "готовність". Зокрема, у словнику із психології готовність визначається як "стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію" (цитується за [3; 4–6]). Структура готовності до навчання містить ті ж компоненти, що і готовність до педагогічної діяльності взагалі, однак має специфічні особливості, обумовлені характером діяльності у цих умовах.

Досліджуючи стан готовності магістрів до навчання, було розглянуто таку готовність, як окремий випадок (або частину готовності) до професійно-педагогічної діяльності. Відповідно до досліджень Л. Кравченко [15], В. Ягупова [14] та ін., а також теорії С. Рубінштейна [16] про особистість як єдність спонукального і виконавчого, поняття "готовність до педагогічної діяльності" визначено як складне особистісне утворення. Умовно в його структурі виокремлено три взаємопов'язані компоненти:

мотиваційний – який виражає свідоме ставлення магістра до технологій навчання і їх ролі у розв’язанні актуальних проблем сучасного навчання, а також бажання майбутнього викладача використовувати у своїй пізнавальній діяльності сучасні педагогічні технології та методики;

когнітивний – наявність у майбутнього викладача знань про суть і специфіку навчання, про можливості використання сучасних педагогічних технологій у діяльності, про методи роботи в сучасному педагогічному середовищі, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки; операційний – сукупність систематизованих умінь і навичок для застосування педагогічних технологій, нових інформаційних технологій для забезпечення найбільшої ефективності своєї самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Дослідження ґрунтувалося на теоретичних засадах структури феномена професійної готовності викладача вищого навчального закладу, що представлена системою взаємопов’язаних, взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів – мотиваційного, змістово-процесуального та рефлексивного.

Критерій розумівся як ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація певного стану розвитку особистості та спеціально організованих навчання і виховання. Тобто критерій – це суттєва ознака, на підставі якої розрізняється рівень розвитку особистості магістра залежно від змісту педагогічного впливу. Процес формування фахової готовності майбутніх викладачів ВНЗ розглядався як складна система, тому критеріями визначено як ті, що віддзеркалюють певний стан розвитку, так і ті, що діагностують результат педагогічного впливу на особистість. Критерій не може бути єдиним, бо не існує такої основи, яка б водночас охоплювала внутрішні й зовнішні прояви багатоструктурного утворення, яким є готовність до діяльності з її специфічними особливостями. Жоден із критеріїв не є валідним для виміру кількох явищ або елементів системи. Логічно було констатувати ступінь прояву тієї чи іншої критеріальної характеристики. Тому

рівневі критеріальні характеристики компонентів охоплювали щонайменше дві сторони процесу формування готовності – розвиток якостей, знань, умінь, навичок, спрямованих на формування особистості майбутнього викладача як професіонала, і процесуально-дійову – якості, знання, уміння та навички педагога, спрямовані на забезпечення навчально-виховного процесу студентів.

Вивчення сутності та змісту фахової готовності студента магістратури дозволило встановити низку критеріїв:

мотиваційний компонент – наявність професійно значущих установок на подальшу педагогічну діяльність, усвідомлення її цінностей; ставлення до здійснення педагогічної (викладацької) діяльності;

змістово-процесуальний компонент – загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості; сформованість загальнонавчальних умінь і навичок;

система загальнопедагогічних і фаховозначимих знань й умінь їх застосовувати; рефлексивний компонент – чітко виражена потреба у самоосвіті, сформованість умінь і навичок самостійної роботи; схильність до використання у роботі прогресивних педагогічних технологій викладання та контролю якості знань студентів; наявність адекватної самооцінки, самоконтролю, стабільність коригуючої діяльності для усунення недоліків фахової підготовки.

Мотиваційний компонент готовності визначає професійно-педагогічну спрямованість особистості й утворює основу для реалізації інших її структурних компонентів. Його зміст відбиває: наявність потреби у прояві своєї особистості у професії викладача, глибоку усвідомленість суспільної значущості обраної професії та бажання досягти результативності, інтерес до діяльності саме викладача ВНЗ.

Важливими аспектами мотиваційного компонента виступають: інтерес до професії, задоволеність своїм вибором, установки на оволодіння професією (орієнтація на роботу в системі народної освіти, установка на науково-дослідницьку роботу, установка на суспільно корисну та організаційно-

управлінську діяльність; орієнтація на себе як на особистість та невизначена орієнтація).

У роботах О. Абдулліної [5] та Н. Кузьміної [3] переконливо доведена залежність успішності засвоєння знань та формування вмінь від рівня особистісної мотивації: чим вище рівень мотивів, тим ефективніше оволодіння професійними знаннями й уміннями. Особистісні мотиви характеризуються відношеннями, а також інтересом до діяльності. Якщо людина має позитивне ставлення та інтерес до якоїсь діяльності, то ця робота стає для неї необхідною і органічно вписується в життя особистості.

Для проведення дослідження необхідно було визначити критерій сформованості мотиваційного компонента готовності, який відповідав би вимогам: об'єктивності, тобто давав би змогу визначити ставлення майбутніх викладачів до роботи однозначно; вибірковості – спрямований на оцінку мотиваційного компонента без оцінки інших; нейтральності по відношенню до досліджуваної системи – незалежності від методів навчання.

В. Борисов [17], спираючись на висновки О. Абдулліної [5] та Н. Кузьміної [3], пропонує оцінювати мотиваційний компонент за такою ознакою, як відношення до здійснення педагогічної діяльності, і наводить такі показники: *байдуже* (інтерес стимулюється зовні); *пасивно-позитивне* відношення (мотиви пов'язані з усуненням труднощів у роботі); *активно-дійове*.

Отже, критеріями сформованості мотиваційного компонента можуть виступати орієнтація на педагогічну діяльність та ставлення до здійснення діяльності.

Змістово-процесуальний компонент відбиває: загально-інтелектуальний рівень розвитку особистості; сформованість загально-навчальних умінь і навичок; систему загально-педагогічних і фахових знань й умінь їх застосовувати у практиці викладання дисциплін студентам ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [18–22] дозволяє одним із найважливіших критеріїв змістово-процесуального компонента вважати

високий рівень загально-інтелектуального розвитку особистості майбутнього викладача. Так, дослідники психологічної сторони забезпечення навчального процесу (В. Давидов [23], П. Гальперін [24], О. Кабанова-Меллер [25], Ю. Карпов [6], С. Рубінштейн [16], Н. Тализіна [7] та ін.) відзначають особливу роль операції узагальнення у розвитку мислення, формування розумових дій та свідомості особистості. Узагальнення є провідним компонентом інтелекту, який інтегрує у собі всі інші розумові дії: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, класифікацію, систематизацію та ін. Саме рівень розвитку узагальнення характеризує інтелект індивідуума, його спроможність виконувати пізнавальні дії.

Отже, рівень розвитку узагальнення може виступати показником загально-інтелектуального розвитку особистості в силу того, що саме ця розумова операція є провідним компонентом інтелекту, його здатності до пізнавальної діяльності, що підтверджено дослідженнями вчених [7].

Сформованість загально-навчальних умінь і навичок студентів у педагогічних дослідженнях класифікують таким чином:

- навчально-організаційні: вміння ставити завдання, раціонально планувати діяльність при їх вирішенні, вміти створювати умови для успішного розв'язання цих задач;
- навчально-інформаційні: вміння здійснювати бібліографічний пошук, працювати з книгою, довідником, проводити спостереження;
- навчально-інтелектуальні: вміння вмотивувати свою діяльність, уважно сприймати інформацію і раціонально її запам'ятовувати, осмислювати матеріал, виділяти в ньому головне, самостійно виконувати вправи, розв'язувати проблеми і пізнавальні задачі, здійснювати контроль навчальної діяльності [7].

Наявність сформованих загально-навчальних умінь і навичок є підґрунтям удосконалення загально-педагогічних і фахових знань та умінь: організувати цілеспрямовану роботу з оволодіння студентами зазначеними вище вміннями та навичками може лише педагог, який сам уміє вчитися.

На основі наукового доробку О. Щербакова [4] щодо структури підготовки педагога та О. Абдулліної [5] про структуру знань і вмінь як критерій змістово-процесуального компонента визначено наявність стійких практичних вмінь і навичок, необхідних магістрам технічних і педагогічних університетів при викладанні фахових предметів.

Різні аспекти професійного становлення досить широко висвітлені в теоретичних та прикладних дослідженнях, як зарубіжних, так і вітчизняних учених (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, Б. Боришевський, Л. Виготський, В. Дружинін, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Д. Зіглер, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Максименко, В. М'ясищев, Г. Олпорт, К. Роджерс, Л. Хьєл, К. Юнг та інші). Слід зазначити, що професійне становлення розглядається у психології в контексті загальної проблеми життєвого становлення особистості.

#### **1.4. Формування майбутнього психолога до професійного самовдосконалення.**

Соціокультурні, економічні та політичні зміни в сучасному світі та в українському суспільстві загалом, визначають одну із пріоритетних проблем педагогічної освіти – здатність майбутніх фахівців до саморозвитку. Це твердження обґрунтовує потребу у модернізації та реформуванні сучасної вищої педагогічної освіти, в основі якої лежить гуманізація освітнього процесу, яка визначає нові орієнтири її розвитку. Основна мета – виховати всебічно розвинену особистість фахівця, компетентного, мобільного, готового до зовнішніх та внутрішніх змін, здатного створювати та реалізовувати стратегії професійного та особистісного зростання. Відповідно, професійна підготовка майбутніх педагогів має бути організована на засадах випереджаючого розвитку суб'єктності студента, актуалізації його освітнього, комунікативного, творчого, кваліфікаційного, психофізіологічного та морального потенціалів, створення умов для плідного творчого саморозвитку,



що пов'язаний з ефективністю підготовки до професійної самореалізації та самовираження.

Однак на сучасному етапі розвитку вищої освіти відсутнє цілісне уявлення про складові професійно-особистісного саморозвитку та етапи його становлення, що ускладнює процес ефективної педагогічної підготовки в університеті. Це і підтверджує актуальність дослідження проблеми готовності майбутніх вчителів до професійно-особистісного саморозвитку. У психології саморозвиток вивчався багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками. У низці провідних зарубіжних шкіл вагоме місце відводилося питанням саморозвитку особистості. Так, у психоаналізі (А. Адлер, З. Фройд, К. Юнг та інші) саморозвиток пов'язували насамперед із усвідомленням системи прихованих внутрішньо-особистісних динамічних процесів, де саме самоусвідомлення і виступало необхідною умовою здійснення саморозвитку. У школі гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), саморозвиток розглядається через відкриття своєї ідентичності. На думку А. Маслоу, найцінніше у психіці – її самість, її прагнення до саморозвитку. Основним процесом, на його думку, виступає самоактуалізація, завдяки якій людина відображає «повноту людяності» [9].

Школа транзактного аналізу пов'язує саморозвиток із змінами у соціальних установках (Е. Берн), а в екзистенційній психології (В. Франкл) саморозвиток розглядається як розуміння людиною сенсу свого існування. У рамках теорії конвергенції, У. Штерн, що є прихильником персоналізму, розумів психічний розвиток як саморозвиток, який спрямовується і визначається тим середовищем, в якому живе особистість – самовизначається, як свідомо та цілеспрямовано діюча цілісність [9].

Майже вітальне значення саморозвитку надавав видатний психолог, автор теорії стадій психосоціального розвитку Е. Еріксон. Він вважав, що «бажання стабільності, відкидання і страх нового зупиняють процес саморозвитку і є згубними для зрілої особистості» [9].

У вітчизняній психології найчастіше саморозвиток розглядається як фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перевтілювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення [2;3;4]. Саморозвиток розглядається також як конкретна потреба у створенні себе як особистості, а також самовдосконаленні та самовихованні.

Якщо говорити про особливості саморозвитку майбутніх педагогів, то його слід характеризувати, як процес розвитку особистості та професіонала. Це дозволяє стверджувати, що саморозвиток відображає взаємозв'язок професійного та особистісного розвитку, який спонукає особистість до творчої самореалізації. Такий підхід до розуміння саморозвитку, на думку вчених [3;5], передбачає формування здатності ставити цілі, осмислювати цінність особистого та професійного життя, переживати, продумувати зміст власного життя, формувати професійну самооцінку. Отже, говорячи про професійний саморозвиток не можна не говорити про особистісний.

У працях українських вчених саморозвиток постає як атрибут найвищого рівня розвитку особистості – коли людина стає суб'єктом життєвого шляху. Так, Л.І. Зязюн наголошує, що саме професійний саморозвиток є основою підвищення професіоналізму, завдяки якому здійснюється активне вдосконалення себе як особистості та професіонала [3, с. 82]. Своє визначення особистісно-професійного розвитку дає Р.М. Цокур, розуміючи під ним «процес розвитку особистості, орієнтований на формування своїх життєвих відносин, визначаючи з їх допомогою свій «професійний життєвий простір» [11, с. 17]. На думку вчених професійно-особистісний саморозвиток студентів представляється у вигляді тісного взаємозв'язку самовиховання і самоосвіти, які взаємно доповнюють один одного і дають можливість майбутньому педагогу самоудосконалюватися. Вивчаючи студентів, майбутніх освітян професійного навчання, С.М. Соколовська розкриває сутність основних принципів і подає характеристику рівнів професійного саморозвитку майбутніх вчителів. Вчена формулює наступне визначення професійно-особистісного саморозвитку –

«усвідомлений цілеспрямований процес особистісного та професійного самовдосконалення з метою подальшої творчої самореалізація у педагогічній діяльності» [7, с. 186].

Таким чином, можна стверджувати, що науковці особистісно-професійній розвиток розглядають, як інтеграцію особистісного становлення людини, її внутрішнього руху та професійної підготовки. Саме професійна підготовка визначає зміст, форми, схеми професійної рефлексії, а внутрішній рух забезпечує енергію, реалізацію, особистісний сенс професійного саморозвитку. Професійно-особистісний саморозвиток носить комплексний характер і сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, за допомогою осмислення власної практики та передового досвіду у своїй майбутній професійній діяльності.

Професійно-особистісний саморозвиток – поняття, що досить активно вивчається останніми роками, і, як показують дослідження, від нього залежить не лише результативність процесу професійного саморозвитку, а й саме його здійснення. Він сприймається як процес розвитку особистості, орієнтований на високий рівень професіоналізму.

Підготовка студентів до професійно-особистісного саморозвитку здійснюється у процесі загальної професійної підготовки та має спільні з нею компоненти. Водночас, вона має свої специфічні особливості, зумовлені характером педагогічної діяльності та її особливостями. З огляду на це, нами виділено етапи, які сприятимуть розвитку готовності майбутніх педагогів до професійно-особистісного саморозвитку:

– етап адаптації педагога до професії (студент проходить період початкового засвоєння норм, менталітету, необхідних прийомів, технологій професії, формує ціннісні орієнтації та ставить цілі щодо подальшого саморозвитку та самовдосконалення);

– етап індивідуалізації (усвідомлення можливостей виконання професійних норм, початок саморозвитку через професію, усвідомлення індивідуальних можливостей здійснення професійної діяльності, посилення

позитивних та згладжування негативних якостей, побудова індивідуального стилю діяльності);

– етап вільного освоєння майбутнім учителем професії (здатність критично оцінювати свої власні досягнення, результати, вміння проводити саморефлексію, оволодіння системою наукових знань, умінь та навичок, що забезпечує різносторонній розвиток особистості майбутнього педагога, ознайомлення із освітніми стандартами, відтворення на належному рівні раніше освоєних методичних рекомендацій, розробок, технологій, вміння правильно знаходити інформацію в інтернет просторі, соціальних мережах, а також сучасних інформаційних технологій);

– етап самореалізації майбутнього педагога у професії (максимальна самореалізація у професійній діяльності, здатність критично оцінювати свої власні досягнення, результати, вміння проводити саморефлексію у процесі саморозвитку, оволодіння професійною культурою, перехід до творчого стану, що впливає не тільки на навколишнє соціально-педагогічне середовище, а й на самого себе, здійснюючи процес формування професійних та соціальних якостей, удосконалення своєї професійної діяльності).

На етапі адаптації формуються компоненти самосвідомості, самооцінки, самоорганізації та самоуправління. Професійні цілі студентів неконкретні, уявлення про себе як спеціаліста, про специфіку і методи професійної діяльності є поверховими. На цьому етапі майбутні вчителі не можуть самостійно виявляти причини невдач, помилок і недоліків у навчальній діяльності. Поряд з тим, студенти зацікавлені в навчанні та визначенні їх індивідуальних особливостей, необхідних для майбутньої професійної педагогічної діяльності.

На даному етапі відбувається і формування особистості педагога, яке залежить не лише від рівня та змісту професійної підготовки, а й від усвідомлення ним сутності моральних, духовних, естетичних цінностей, що становлять цілі існування людини. Одним із завдань вищої школи на даному етапі виступає мотивація студента-майбутнього педагога до освоєння

загальнолюдських і професійних цінностей і ціннісних орієнтацій, формування власної системи об'єктивно значимих цінностей.

Цінності, ціннісні орієнтації, ціннісне ставлення до світу в сукупності виступають основою змісту, спрямованості, стратегії саморозвитку та реалізації професійної педагогічної освіти, адже особистісне виражається в професійному через ціннісні орієнтації та установки вчителя. Основними джерелами формування педагогічних установок, пов'язаних із світоглядом вчителя, є ставлення до різних сторін життя, до людей, до себе, до діяльності. «Особистість педагога повинна мати сильне, цілісне, нерозщеплене Я, в якому гармонійно поєднується індивідуально-неповторне та універсальне», – зазначає М. Савчин [10, с. 14]. Вчений наголошує, що людина з сильним Я розумна, мудра, досвідчена, щаслива, здатна контролювати і моделювати свою діяльність і поведінку, володіти свободою і відповідальністю. Така людина поповнює сили в духовній сфері, долаючи тим самим свою слабкість, недуги, духовні, психічні та психологічні травми.

Протягом усього періоду навчання відбувається інтенсивне формування ціннісних орієнтацій, які поступово починають представляти активну життєву позицію майбутнього учителя. Сам процес професійного саморозвитку майбутніх учителів тут слід характеризувати як процес розвитку особистості та використання всіх його можливостей. Від його умінь організувати власну діяльність залежить якість саморозвитку. Саме тому, простір становлення особистості майбутнього педагога, на наш погляд, розширюється під час розгляду наступних ціннісних орієнтирів:

1) найбільш загальні питання світогляду, людського існування: який світ, що є Добро і зло, як їх розпізнати, у що, і в кого вірити, який ідеал людини та людського життя;

2) життєві проблеми: як будувати власне життя, які цінності визначити собі, яким віддати перевагу, який обрати спосіб життя, чого прагнути у професійній діяльності, кого вважати своїм зразком;

3) моральні проблеми: як ставитися до людей, до близьких, до оточуючих, до друзів та ворогів, як будувати відносини в сім'ї, як вирішувати конфлікти, як виховувати дітей, як ставитися до людей іншої національності, іншої культури, іншої віри.

Етап індивідуалізації в професійно-особистісному саморозвитку студентів характеризується сформованою свідомістю та самосвідомістю, адекватною самооцінкою, стійкими навичками самоорганізації і самоврядування.

«Саморозвиток особистості – це свідомий процес особистісного становлення з метою ефективною самореалізації на основі внутрішньо значущих прагнень та зовнішніх впливів. Якщо якості особистості нею не усвідомлюються, всі вони характеризуються поняттям «розвиток» [1, с. 9]. Такої думки дотримуються і інші вчені, включаючи усвідомлення суб'єктом процесу самозміни до основних характеристик процесу особистісних змін, що дозволяють відрізнити саморозвиток від розвитку [5; 6].

На підтримку цієї тези наведемо дослідження Л.А. Павленко, у якому характеризуються особливості саморозвитку, що є основою для розвитку самореалізації творчого потенціалу. Автор робить висновок про те, що мотивацією для професійного саморозвитку є самопобудова особистості, яка готова до внутрішніх змін. Адже в процесі усвідомленої самозміни людина максимально реалізується як творець свого Я та свого життєвого шляху [6]. Також у роботах Р.М. Цокур [11] саморозвиток розглядається як процес, в якому майбутній педагог самостійно створює умови для орієнтації на якісну зміну своєї особистості та передбачає перспективи подальшого самовдосконалення. Це дозволяє стверджувати, що умовою професійно-особистісного саморозвитку є самостійність суб'єкта, а так званий «стихийний» саморозвиток не є повною мірою саморозвитком через те, що він не усвідомлюється і не керується суб'єктом.

Важливим механізмом процесу усвідомленого професійно-особистісного саморозвитку на даному етапі виступає усвідомлення

протиріччя між «Я» у професії та вимогами до професійної кваліфікації роботодавцем, самою професією, суспільством і самим фахівцем.

Особливостями етапу вільного оволодіння майбутнім педагогом своєю професією виступають: прояв індивідуальної своєрідності, рефлексивності, креативність, критичність. Також на цьому етапі зростає потреба студентів в особистісній та професійній самореалізації. Майбутні вчителі намагаються будувати логіку міркування в процесі вирішення педагогічних проблем, робити висновки на основі свого життєвого досвіду, прагнути розширити знання про себе як про майбутнього професіонала. Поступово набуті знання співвідносяться з реальним ставленням до себе та інших.

Тут слід наголосити на тому, що в даний час зростає роль педагогічної науки в психологічному аналізі реалій інформаційного суспільства. У своєму саморозвитку студенти все більше звертаються до Інтернету, до мережевих проєктів, до інформаційного пошуку відповідей на актуальні питання. Сьогодні проблеми інформатизації освітнього процесу та питання формування різних аспектів інформаційної компетентності студентів інтенсивно досліджуються вченими в таких аспектах як: інформаційно-пізнавальна самостійність, мобільність, медіакомпетентність, медіа-риторика. У роботах вчених [2;4] робиться спроба цілісного вивчення ціннісних структур глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, яка розглядається як фактор, що впливає на зміни в ціннісній системі суспільства та особистості. Динаміка взаємодії аксіосфери Інтернету та аксіосфери суспільства, на думку науковців, з однієї сторони, призводить до утвердження цінностей інформації, знання, незалежності, свободи і творчості, а з іншого – тягне за собою знецінення пошуку істини, відторгнення складного знання, зростання фрагментарності свідомості та суперечливості духовного світу як окремої особистості, так і соціуму загалом.

Л.І. Зязюн зазначає, що завдяки інформаційно-забезпечувальній діяльності, здійснюється засвоєння, накопичення, упорядкування, систематизація, актуалізація різновидів досвіду з метою задоволення

пізнавальних потреб у різних видах діяльності [3]. Поряд з тим, використання інтегрованих інтернет-технологій дозволяє реалізувати низку задач: враховувати індивідуальні особливості студентів, надаючи їм велику свободу в часі та інформаційному просторі для дій; мінімізувати технічну складність поставлених завдань шляхом урахування рівня володіння комп'ютером та навичок роботи в інтернеті студентів; оптимально інтегрувати форми використання інтернет-технологій навчання з урахуванням основних аспектів навчального процесу; навчити студента бути більш відповідальним за власні знання, оскільки він повинен уміти організувати власний час, вирішити, яка інформація може бути використана для виконання завдання, в якій формі представити свою точку зору.

Етап самоактуалізації характеризується стійким саморозвитком майбутнього вчителя, де відбувається перебудова і подальший аналіз навчальних, професійних і життєвих досягнень, підвищується мотивація до подальшого саморозвитку, активно формується суб'єктність майбутнього учителя.

В школі акмеології саме найважливішою складовою професійного саморозвитку вважають образ результату саморозвитку, який для людини має аксіологічне значення. На думку Л. Рибалко, професійний саморозвиток постає як особистісна категорія, як процес та результат творчої діяльності [8]. Результат процесу професійного саморозвитку – це зміни у знаннях, здібностях, орієнтаціях, особистісних та професійних якостях.

Основними характеристиками професійного саморозвитку, як особливої особистісної освіти, виступають активність та здатність до перетворення себе, активна рефлексивна позиція

Як бачимо, формування готовності майбутніх учителів до професійно-особистісного саморозвитку – це педагогічно організований циклічний процес, в якому відбувається постійне осмислення потенційних можливостей майбутнього вчителя, як професіонала своєї справи, що стимулює його професійний та особистісний розвиток та є основою безперервної роботи над



собою. Саме освітнє середовище вишу повинно ефективно впливає на формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх педагогів, в основі якого є оволодіння:

- освітнім потенціалом, тобто ціннісними орієнтаціями у професійній сфері, уявленням про професію та соціальні установки на оволодіння нею, професійною компетентністю, інтелектуальністю, здатністю до самоосвіти, психологічною грамотністю;

- творчим потенціалом, тобто ініціативністю, креативністю, соціальною активністю, наполегливістю, організаторськими якостями;

- комунікативним потенціалом: відкритістю, емпатійністю, делікатністю, добротою, толерантністю, почуттям такту, співчуттям, інтуїцією, здатністю до співпереживання, порядністю, готовністю до співпраці;

- моральним потенціалом, тобто чесністю, відповідальністю, вміле регулювання своєї поведінки, розуміння своїх можливостей, володіння духовною та загальною культурою, громадянськістю, патріотизмом;

- психофізіологічним потенціалом: самостійністю, мобільністю, гнучкістю, дисциплінованістю, наполегливістю, самоповагою;

- кваліфікаційним потенціалом, тобто впевненістю у собі, підприємливістю, конкурентоспроможністю, інтелектуальною зрілістю (розвинені пізнавальні інтереси, уміння знайти конструктивне вирішення проблеми, критичність мислення тощо).

Оволодіння даними здатностями дозволяє майбутньому педагогу розуміти навколишній світ, так і самого себе не на поверхневому, а на смисловому рівні, організувати власний внутрішній світ відповідно до вищих духовних цінностей, постійно саморозвиватися, самореалізовуватися, а також професійно самовдосконалюватись. Комплексний вплив на всі складові готовності до саморозвитку дозволяє сформувати основу для успішного професійно-особистісного саморозвитку, забезпечить психологічне благополуччя особистості і, як наслідок, оптимізує як особистісне, так і соціальне та професійне життя.

Процес підготовки майбутніх психологів здійснюється шляхом формування всіх структурних компонентів готовності одночасно. Розвиток компонентів можна реалізувати в умовах спеціально організованого навчання, яке буде спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками, формування позитивного ставлення до професійної діяльності психолога.

Отже, психологічна готовність студентів-психологів до професійної кар'єри – це цілеспрямований вияв потенціалу особистості, що включає їх переконання, мотиви, погляди, почуття, якості характеру, знання, уміння, навички. Готовність досягається в процесі професійної фахової підготовки і є результатом всебічного особистісного розвитку особистості майбутніх психологів з урахуванням вимог професійної психологічної діяльності.

Найбільш розроблене поняття готовності в галузі педагогічної психології, а саме при розкритті проблеми вдосконалення процесу вузівської (О. Абдуліна, Л. Долинська, Ю. Долинська, В. Крутецький, Н. Кузьміна, О. Мешко, О. Кулюткін, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, Т. Яценко), довузівської (М. Белей, П. Горностай, М. Левченко), післявузівської (О. Мороз, Т. Полякова, Т. Щербан) підготовки педагогічних кадрів, профдіагностики і профвідбору до педагогічної професії (К. Вербова, Г. Парамей, Г. Радчук).

Питання становлення та розвитку особистості під час підготовки до професійної діяльності та безпосередньо в її процесі також представлені в дослідженнях Б. Ананьєва, Г. Балла, О. Бодальова, В. Бодрова, О. Бондарчук, Б. Братуся, Н. Воляннюк, В. Гордієнко, Е. Зеєра, Є. Клімова, Л. Карамушки, О. Киричука, Г. Ложкіна, П. Лушина, С. Максименка, Л. Мітіної, В. Моргуна, В. Семиченко, Е. Симанюк, Л. Снігур, та інших науковців. Водночас, умови формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах соціальних трансформацій, на наш погляд, висвітлені недостатньо.

Досить вдало, на наш погляд, структуру комплексу психологічних здібностей, яку назвали «талантом спілкування», розроблено Н. Бачмановою і

Н. Стафуріною. Це «ескіз» комунікативних рис особистості психолога-практика. Якості особистості згруповані в такі блоки: 1) здатність до повного і правильного, реального сприйняття об'єкта; 2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей об'єкта; 3) здатність до співпереживання, емпатія, доброта і повага до людини тощо; 4) здатність до самоаналізу, рефлексія; 5) уміння керувати самим собою і процесом спілкування, бути уважним, уміння слухати тощо [5, с. 134].

Отже, перший блок професійно важливих якостей включає в себе спрямованість та мотиви професійної діяльності. Це, передусім, гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка «Я – концепція». Другий блок – це вимоги, які ставляться до соціально-перцептивних якостей людини, до здатності правильно відображувати соціальні об'єкти, зокрема до психологічної спостережливості. Третій блок – вимоги до якостей особистості, що пов'язані з процесом опрацювання та осмислення соціальної інформації. Це вимоги до соціального мислення, його критичності, професійної рефлексії. Четвертий блок – вимоги до якостей, пов'язаних з передачею інформації, з впливом на інших людей, спілкуванням [5, с. 156].

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку.

У педагогічному процесі вищого навчального закладу В. Буряк виділяє три рівні готовності студентів до самоосвіти.

На початковому рівні мотиви самоосвіти студентів переважно стихійні. Вони не пов'язують особисті потреби в самоосвіті із суспільними інтересами. Знання з навчальних дисциплін мають ізольований характер. Часто студенти не бачать навіть внутріпредметних зв'язків між різними науковими поняттями. Уміння працювати із джерелами інформації не систематизовані, частина студентів не використовує їх узагалі. На цьому рівні студенти не вміють

самостійно організовувати самоосвіту, а можуть лише певним чином сумлінно виконувати вказівки та рекомендації викладачів.

Для середнього рівня властиве прагнення навчитися самостійно ставити перед собою цілі самоосвіти та якісно виконувати їх. Студенти розуміють необхідність пов'язувати самоосвіту з інтересами суспільства, але не завжди вміють чітко сформулювати відповідну мету. Знання з навчальних предметів систематизовані, однак міжпредметні зв'язки ще не завжди чітко усвідомлені. Студенти вміють працювати з основними джерелами інформації, але не завжди можуть раціонально застосовувати їх у самоосвітній діяльності. Вони здатні самостійно організовувати процес самоосвіти і раціонально його планувати.

Готовність до майбутньої професійної діяльності розглядається в контексті емоційно-вольового, інтелектуального, морально-психологічного потенціалу особистості в майбутній професійній діяльності (В. Томас, Ф. Знанецький, Г. Олпорт, Д. Кац, Г. Смітт та ін.). У педагогічній психології цей феномен вивчався, зокрема при розкритті проблеми вдосконалення процесу професійної діагностики і професійного відбору до педагогічної професії (К. Вербова, Г. Парамей, Г. Радчук та ін.); визначенні рівнів сформованості психологічної готовності (М. Боришевський, Н. Володарська, А. Ганюшкін, М. Дьяченко, Є. Калінін, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Коропецька, Л. Орбан, О. Мешко та ін.); у процесі пошуку критеріїв готовності та розробці на їх основі психологічної моделі професіонала (О. Іванова, М. Томчук, Є. Чугунова та ін.).

Для вищого рівня характерні глибоке розуміння особистістю необхідності керуватися в самоосвіті соціально значущими цілями, уміння чітко сформулювати та прагнення досягти їх оптимальними способами. Знання особистості мають цілісний характер. Вони ґрунтуються на глибокому розумінні наявності внутрішньо- і міжпредметних зв'язків у науці. Кожен суб'єкт самоосвіти вміє раціонально застосовувати різноманітні джерела інформації у своїй діяльності, на науковій основі оптимально керувати

процесом самоосвіти від планування до здійснення задумів і самоконтролю отриманих результатів.

Ефективність педагогічного процесу залежить від здатності викладачів педагогічно грамотно керувати самоосвітою студентів, готовності вихованців до самоосвіти і відповідного засобу. Щоб реалізувати педагогічне управління, кожен викладач повинен мати такі здібності та знання: бути ініціативною, творчою особистістю, переконаним прихильником самоосвіти, здатним підняти вихованців на високий рівень готовності до самоосвіти; знати психолого-педагогічні основи керівництва навчальною та самоосвітньою діяльністю вихованців, а також предмет самоосвіти особистості; уміти грамотно спроектувати цілісний педагогічний процес, що максимально сприятиме самоосвітній діяльності студентів, і ефективно його реалізувати; мати навички керування реалізацією у педагогічній практиці цілісної системи засобів, що забезпечують перехід від навчання до самоосвіти та зростання у вихованців рівня готовності до самоосвіти.

Значно вищою ефективністю характеризується усвідомлене самовиховання. Щоб самовиховання стало усвідомленим і професійно спрямованим, майбутній фахівець має відчутти, оцінити свою придатність до обраної професії.

Цей процес ґрунтується на психологічному механізмі постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму ("Я – реальне професійне") і уявним його станом ("Я – ідеальне професійне"). Професійне самовдосконалення майбутнього фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта і самовиховання. Основним змістом самоосвіти є вдосконалення наявних у студента знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції. Самовиховання – активна цілеспрямована діяльність студента із систематичного формування і розвитку в собі позитивних якостей та усунення негативних.

Розглядаючи готовність особистості до самоосвіти як синтез внутрішніх умов, що гарантують принципове здійснення цього процесу, виокремлюють чотири її важливі елементи (за В. Буряком):

- 1) цілісний емоційно-особистісний апарат (внутрішня потреба в самовдосконаленні, особистісні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові здібності тощо);

- 2) система знань, умінь, навичок із самоосвіти, яку засвоює особистість (повнота і глибина сформованості наукових понять, взаємозв'язків між ними, вміння співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності уточнення їх шляхом систематичного пізнання тощо);

- 3) вміння та навички грамотно працювати з основними джерелами соціальної інформації, зокрема книгами, бібліографічними системами, автоматизованими інформаційно-пошуковими засобами, радіо, телебаченням, спеціалізованими лекторіями (вміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, вибирати головне, фіксувати його тощо);

- 4) система організаційно-управлінських умінь і навичок (ставити й виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, вміло розподіляючи час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для діяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності тощо).

Людина самовдосконалюється інколи підсвідомо. Неусвідомлене самовиховання зазвичай має епізодичний характер, здійснюється без чіткого плану і розгорнутої програми, що знижує його результативність. Важлива роль у цьому належить і навчальному закладу. Основними його завданнями щодо організації самовиховання майбутніх фахівців є: пояснення значення, актуальності процесу самовиховання для всебічного розвитку особистості; виховання вміння адекватно оцінювати себе; виховання готовності до співпраці з дорослими, які можуть дати поради, рекомендації з питань самовиховання.

Самовиховання є тривалим процесом, який проходить кілька етапів: самопізнання, планування, реалізація плану (програми), контроль і регуляція.

1. *Самопізнання.* На цьому етапі студент виявляє свої здібності і можливості, рівень розвитку. Самопізнання здійснюється в таких напрямках:

- самопізнання себе в системі соціально-психологічних стосунків за умов навчальної діяльності і тих вимог, які передбачає ця діяльність;
- самопізнання рівня компетентності і особистих якостей, яке здійснюється шляхом самоспостереження, самоаналізу вчинків, поведінки, результатів діяльності;
- критичний аналіз висловлювань на свою адресу, самоперевірка в різних умовах діяльності;
- самооцінка, яка виробляється на основі зіставлення наявних знань, умінь, якостей особистості з поставленими вимогами, яка забезпечує критичне ставлення майбутнього фахівця до своїх досягнень і недоліків.

На основі самопізнання і самооцінки формується рішення про необхідність самовиховання, створюється модель майбутньої роботи над собою. На етапі самопізнання доцільно використовувати самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання. Самоспостереження полягає у спостереженні за своїми діями, вчинками, думками, почуттями. Воно є необхідною передумовою контролю особистості за власною поведінкою та діяльністю. Самоаналіз передбачає роздуми над своєю поведінкою, окремими вчинками. Його використання допомагає розкрити причини успіхів чи невдач, розвиває самосвідомість і сприяє самопізнанню.

Самооцінка є судженням людини про міру наявності у неї певних якостей, властивостей і зіставлення їх з певним еталоном, зразком.

2. *Планування самовиховання.* Воно передбачає:

- визначення мети і основних завдань на перспективу і на певні етапи життя і діяльності студента;
- розроблення програми (плану) особистого розвитку;

- визначення, умов діяльності із самовиховання (вироблення власних правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів розв'язання завдань у роботі над собою).

Добре спланована робота над удосконаленням своєї особистості є запорукою результативності самовиховання. План має бути конкретним за змістом, з чіткою послідовністю виконання завдань.

На цьому етапі роботи над собою використовують самозав'язання (письмово оформлені зобов'язання перед собою за певний період досягти певних результатів: виховання у собі конкретних позитивних якостей, викорінення вад тощо; можуть бути оформлені і як власні правила поведінки); особистий план роботи над собою (передбачає систему заходів, спрямованих на формування у собі певних особистісних якостей, необхідних майбутньому фахівцю); програму самовиховання (передбачає розкриття змісту роботи студента над удосконаленням своєї особистості на тривалий період); девіз життя (влучно сформульована життєва ціль, життєве кредо, яке визначає повсякденну поведінку особистості).

*3. Реалізація програми самовиховання.* Вона передбачає використання таких прийомів самовиховання, як самопереконавання, самонавіювання, самозаохочення, самоосуд, самонаказ та ін.

Самопереконавання полягає в тому, що студент у конкретній ситуації відшукує аргументи, щоб переконатися в правильності чи неправильності своїх дій. До самопереконавання вдаються у тих випадках, коли, прийнявши якусь пропозицію, вказівку, наказ, людина за браком рішучості не діє відповідно до них.

Самонавіювання є психічним впливом людини на себе шляхом повторення подумки чи вголос певних суджень до повного оволодіння собою ("Я зможу спокійно вислухати зауваження").

До самозаохочення вдаються за необхідності подолати негативні риси характеру.



Самоосуд є проявом незадоволення своїми діями, вчинками, поведінкою. Докори сумління пробуджують свідомість, викликають внутрішнє хвилювання і почуття провини. Самоосуд зумовлює бажання позбутися недоліків у поведінці.

Самонаказ полягає у прийнятті особистістю рішення ніколи не відступати від існуючих принципів.

Сутність діяльності студента на етапі реалізації програми самовиховання полягає в тому, що він контролює роботу над собою, цілком тримає її в полі своєї свідомості (рефлексії) і на цій основі своєчасно виявляє відхилення реалізовуваної програми від заданої, запобігає їм, вносить відповідні корективи до плану подальшої роботи.

*4. Контроль і регуляція самовиховання.* На цьому етапі застосовують прийоми самоконтролю, самозвіту, самооцінювання.

Самоконтроль є одним із видів усвідомленої регуляції людиною власної поведінки та діяльності з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, правилам, зразкам.

Самозвіт полягає у звітуванні особистості перед собою у різних формах (подумки, щоденник тощо) про виконання взятих зобов'язань, реалізацію плану та програми самовиховання.

Ефективність самовиховання майбутнього фахівця значною мірою залежить від педагогічного керівництва цим процесом. Під педагогічним керівництвом самовихованням студентів розуміють оптимальну організацію їх життєдіяльності, акцентування їх уваги на питаннях саморозвитку, відповідальності за себе, своє сьогоденне та майбутнє, а також стимулювання самовиховної діяльності під час навчально-виховного процесу. Педагогічне керівництво слід здійснювати в таких напрямках:

– постійне вивчення індивідуальних особливостей студентів, поширення кращого досвіду їхньої роботи над собою;

- роз'яснення студентам сучасних вимог до особистості фахівця вищої кваліфікації; значення професійного самовдосконалення та визначення конкретних завдань із самоосвіти і самовиховання;
- ознайомлення студентів з ефективними прийомами роботи над собою;
- формування позитивної громадської думки, стимулювання процесу самовиховання;
- контроль і допомога студентам в роботі над самовдосконаленням;
- залучення студентів до різноманітних видів діяльності, які сприяють інтенсифікації процесу самовиховання;
- створення необхідних умов для систематичної цілеспрямованої роботи студентів над собою.

Орієнтиром у плануванні студентами процесу професійного самовиховання є кваліфікаційна характеристика спеціаліста, на основі якої слід вибудовувати програму індивідуальної самопідготовки до майбутньої професійної діяльності. Вимоги до сучасного фахівця повинні відповідати потребам сьогодення. Вони передбачають: високий професіоналізм в обраній сфері; інноваційний характер мислення і готовність до змін; навички управлінської діяльності; особисту творчу спрямованість, готовність забезпечувати умови не лише для свого творчого потенціалу, а за потреби – для потенціалу підлеглих; здатність розуміти інших людей, їх прагнення, мотиви, інтереси тощо; високі духовні й моральні ідеали та переконання; високу політичну, правову та економічну культуру; системне мислення, яке передбачає психологічну готовність, здатність та навички системного підходу до проблемних ситуацій; готовність брати на себе відповідальність; комунікативність, діловитість, здатність до міжособистісного і управлінського спілкування; володіння однією із найпоширеніших іноземних мов; знання комп'ютерної техніки та ін.

У процесі професійного самовдосконалення студентів важливо враховувати і розвивати їх професійну спрямованість, тобто особисте прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності у сфері обраної професії.

У професійній спрямованості особистості виражаються позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, бажання вдосконалювати матеріальні і духовні потреби, працювати за спеціальністю. Професійна спрямованість передбачає прийняття цілей і завдань професійної діяльності, інтересів, ідеалів, установок, переконань, поглядів, які їй притаманні.

Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості виявляються в тому, що зміцнюються мотиви, пов'язані з майбутньою професією (прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, показати себе обізнаним, умілим спеціалістом), зростають потреби успішніше вирішувати складні навчальні питання, завдання, посилюються почуття відповідальності, бажання досягти успіху на роботі.

З метою забезпечення активної участі студентів у виховному процесі, ширшого стимулювання їх до самовдосконалення та самовиховання, на думку М. Солов'я і В. Демчука, доцільним було б упровадження в практику роботи ВНЗ особистого творчого "портфеля" кожного студента. Такий "портфель" (портфоліо) є пакетом документів, які відображають процес та результативність особистісного та професійного зростання студента. Творчий "портфель" студента, аналогом якого є, наприклад, Європейський мовний портфель, може включати такі складові:

– особистісний творчий паспорт (перелік офіційних документів про освітні досягнення (свідоцтва, сертифікати про закінчення навчальних програм, курсів тощо), загальнокультурні і професійні успіхи (дипломи, грамоти про перемогу у студентських олімпіадах з навчальних дисциплін, конкурсах наукових робіт, оглядах художньої самодіяльності, спортивних змаганнях); публікації, авторські винаходи тощо);

– особистісна творча біографія (досвід участі студента у роботі наукових гуртків, колективів художньої самодіяльності, спортивних секцій, органів студентського самоврядування тощо; результативність цієї діяльності, її вплив на становлення студента як особистості і майбутнього фахівця);

– особистісне творче досьє (приклади різноманітних матеріалів студента, що найбільше відображають його творчі досягнення (описи педагогічних ідей, розробки навчальних занять, виховних вправ); індивідуальні творчі доробки (фотографії, малюнки тощо)).

Створення такого "портфеля", постійне його поповнення, регулярне самооцінювання студентом результативності своєї діяльності, тактовне оцінювання його особистісного і професійного зростання з боку викладача (куратора) дадуть змогу майбутньому фахівцю стати активним суб'єктом навчально-виховного процесу, неперервного навчання, самовдосконалення, самовиховання впродовж усього життя. Така інновація буде ефективним засобом у формуванні в кожного студента відповідальності за свій рівень фахової підготовки.

Отже, ефективне самовдосконалення майбутніх фахівців можливе лише за тісної співпраці студентів і педагогічного колективу вищого навчального закладу, проїнятої взаємною повагою і вірою в людину.

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, ми дійшли висновку, що професійне становлення визначається як продуктивний розвиток особистості у процесі засвоєння тієї чи іншої професійної діяльності. У цьому процесі можна виокремити певні стадії, послідовність проходження яких забезпечує набуття фахівцем відповідного рівня професіоналізму. На нашу думку, особливе значення в процесі професійного становлення майбутнього фахівця має етап навчання в закладі вищої освіти, оскільки саме цей період життєвого шляху людини є найбільш *сензитивним* не тільки в процесі формування адекватного ставлення до майбутньої професії, але й розвитку професійно важливих якостей, особливості яких визначають успішність та ефективність виконання професійних завдань та обов'язків фахівців будь-якої галузі.

Проблема професійного становлення майбутнього психолога широко висвітлюється в роботах таких вітчизняних вчених, як О. Бондаренко, С. Васьківська, Ж. Вірна, О. Іванова, О. Кокун, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Л. Терлецька, Л. Уманець, Н. Шевченко, Н. Чепелева, Т. Яценко

та ін. Увагу науковців привертають питання, які пов'язані з дослідженням розвитку професійного мислення, комунікативної сфери, ціннісно-смиислового ставлення до майбутньої професії.

Важливими психологічними передумовами успішного та ефективного професійного становлення виступають сформований інтелектуальний потенціал, адекватна самооцінка, емоційна зрілість особистості, її здатність до саморегуляції. У дослідженнях А. Деркача та В. Зазикіна наголошується про те, що в процесі професійного становлення відбуваються певні трансформації в структурі особистості, насамперед у зміні характеру особистісної спрямованості, накопиченні досвіду та підвищенні кваліфікації, розвитку складних особистісних здібностей, формуванні професійно важливих якостей, які мають визначатися безпосередньо специфікою діяльності, підвищенні психологічної готовності до діяльності в різноманітних умовах.

Варто відмітити, що, незважаючи на досить широке коло як теоретичних, так і прикладних досліджень, присвячених проблемі професійного становлення майбутніх психологів, натепер окреслена проблема продовжує бути однією з актуальних у психологічній науці.

На думку таких дослідників, як О.А. Білобрикіна, О.Ф. Бондаренко, С.Л. Братченко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, професійне становлення майбутнього психолога на етапі навчання в навчальних закладах має відбуватися за кількома напрямками, зокрема: поглиблення професійної спрямованості, розвиток необхідних здібностей; удосконалення, «професіоналізація» психічних процесів, станів, досвіду; розвиток почуття обов'язку, відповідальності за успіх професійної діяльності; зростання рівня домагань особистості студента в галузі майбутньої професії; зростання загальної зрілості та стійкості на основі інтенсивної передачі соціального та професійного досвіду і формування необхідних якостей; підвищення рівня самовиховання студента в процесі формування якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому психологу; розвиток професійної самостійності і готовності до майбутньої професійної діяльності.

Навчально-виховний процес насамперед повинен забезпечувати умови для формування у студентів-психологів таких груп інтересів, потреб, переконань, які би спрямували їх на особистісну та професійну самореалізацію і самовдосконалення .

Професійне становлення студента-психолога у процесі підготовки вимагає від студента складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, вибору одних можливостей і відмови від інших. Важливим для майбутнього психолога є досягнення найвищого рівня розвитку мистецтва жити, що відображається передусім в інтегративному вмінні й високій майстерності у творчій побудові свого життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання індивідуального життя .

Основними результативними аспектами професійного становлення майбутніх психологів на етапі професійного навчання є професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості, готовність до професійного зростання. Пропонуємо коротко розглянути зміст цих утворень. Так, професійна спрямованість студентів психологів проявляється в їхньому прагненні до успішного оволодіння навчальною програмою, сталою спрямованістю до ефективного використання отриманих знань, умінь та навичок під час професійно орієнтованої практики, а також у прагненні розвивати ті здібності, які дозволяють не тільки успішно оволодіти професією психолога, а й у майбутньому вдосконалюватися в обраній професійній сфері.

Так, до таких професійно важливих якостей відносяться гуманізм, емоційна чутливість, соціальна зрілість, моральність, висока комунікативність, толерантність, емпатійність, здатність до рефлексії, щирість, дружелюбність, відкритість, активність, відповідальність, інтелектуальність, емоційна стійкість, витривалість, уважність, пластичність і динамічність мислення, збалансованість і гармонійність рис особистості, відсутність внутрішніх конфліктів, висока працездатність та

дисциплінованість, адекватна самооцінка, здатність до самовдосконалення та самопізнання, самокритичність тощо.

На думку таких провідних українських вчених, як С.Д. Максименко, О.Ф. Бондаренко, В.В. Панок, Н.В. Чепелева, майбутні психологи під час навчання повинні розвивати в себе професійне мислення; соціальну активність; здібності до прогнозування, імпровізації; загальну та психологічну культуру тощо.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можна відмітити той факт, що поряд із формуванням у студентів-психологів професійно-важливих якостей особливої уваги та виняткового значення набуває їхній саморозвиток, створення власного образу світу. Саме представлені особистісні властивості та якості, на нашу думку, становлять фундамент ефективної професійної діяльності психолога.

### **Висновки до першого розділу.**

Професійне становлення особистості передбачає передусім формування професійно важливих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь. Цей процес супроводжується активним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що забезпечує самореалізацію фахівця у професії.

Професійне становлення психолога на етапі професійного навчання передбачає не тільки оволодіння необхідними професійними знаннями, вміннями та навичками, але і його особистісне самовдосконалення, розвиток професійної, активізацію життєвої позиції, формування низки професійно важливих якостей, здатності до ефективної співпраці з іншими фахівцями. Дослідження особливостей професійного становлення майбутніх психологів дозволяє розглядати зазначений процес, з одного боку, як процес формування професійної спрямованості, компетентності, професійно важливих якостей, а з іншого боку – як процес формування готовності до постійного професійного зростання, пошуку оптимальних прийомів якісного і творчого виконання

діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості студента.

Важливим під час професійного становлення є прийняття майбутніми психологами відповідальності за свій професійний розвиток. На нашу думку, саме підвищення активності студента психолога є одним зі значущих моментів у динаміці його професійного становлення. Лише власна активність майбутніх психологів сприяє розвитку в них нових мотивів діяльності й поведінки, закріпленню нових поглядів, переконань, нового досвіду, нових переживань, нових навичок, що, безумовно, є важливим у процесі їхнього професійного становлення на етапі професійного навчання.

Безперечно, формування значної кількості професійно важливих якостей майбутніх психологів можливо завдяки правильній організації процесу опанування теоретико-практичних основ психологічної науки. Проте обов'язковим є усвідомлення студентом особливостей власної майбутньої професії, що буде сприяти подальшому формуванню професійної компетентності.

Теоретичний аналіз досліджень дозволяє сформулювати мету, етапи та сутність професійно-особистісного саморозвитку майбутніх педагогів. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя передбачає усвідомлення своєї власної відповідальності за процес професійного самовдосконалення, наявність умінь його проектувати, здійснювати та регулювати бажання, здатність постійно підтримувати та коригувати своє професійне та особистісне зростання. Готовність до саморозвитку майбутніх учителів може визначається як процес, спрямований на самореалізацію, особистісне самовизначення, що сприяє оволодінню освітнім, творчим, комунікативним, моральним, психофізіологічним та кваліфікаційним потенціалами і безпосередньо на розвиток особистісних та професійних якостей.

Метою професійно-особистісного саморозвитку майбутніх педагогів можна вважати освоєння якісно нового рівня професійної компетентності,



педагогічної майстерності, який забезпечує можливість удосконалювати свою педагогічну реальність, зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань та умінь. Головним тут виступає активне та якісне перетворення майбутнім педагогом свого внутрішнього світу, який приведе його обов'язково до принципово нового ладу та способу життєдіяльності.

Процес становлення професійно-особистісного саморозвитку майбутнього педагога найбільш оптимально відбувається, коли в процесі професіоналізації студенти проходять наступні стадії: етап адаптації педагога до професії; етап індивідуалізації; етап вільного оволодіння майбутнім педагогом своєю професією; етап самоактуалізації майбутнього педагога у професії. Серед механізмів, що забезпечують професійний саморозвиток майбутніх учителів найважливішими виступають: самосвідомість, самовизначення, самореалізація, самовдосконалення, самоосвіта, самовиховання, саморегуляція, самоідентифікація, самооцінка.

Суспільство двадцять першого століття чекає на вчителя, який володіє системою професійних знань і умінь, вміє підтримувати рівень психолого-педагогічної та фахової підготовки, знайомий з новітніми досягненнями і науково-педагогічними дискусіями на національному та світовому рівнях, прагне до постійного саморозвитку та самовдосконалення, тобто є готовим до педагогічної діяльності.

## **РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

### **2.1. Теоретичний аналіз готовності майбутнього психолога до професійного самовдосконалення.**

З метою вивчення психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів було використано комплекс психодіагностичних методик: методика «Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості» (Л. Уманський, А. Лутошкін, О. Чернишов, І. Френзель та ін.) з метою діагностики базових характеристик особистості; методика «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості» (Л. Уманський, А. Лутошкін, О. Чернишов, М. Фетіскін) з метою діагностики інтегральних організаторських здібностей особистості; опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу відповідальності (за В. Прядеїним) з метою визначення рівня відповідальності майбутнього психолога у процесі професійної підготовки; тест само актуалізації, (САТ) (Е. Шострома) з метою вимірювання самоактуалізації особистості, методика «Опитувальник мотиваційних впливів на вибір професії» (Розроблено Д. Барбуто та Р. Сколком, переклад О. Сидоренко) з метою визначення провідних мотивів, що впливають на вибір професійної діяльності.

Вимоги до професійної підготовки фахівця соціальної сфери ґрунтуються на визначенні специфіки його праці. Професійна діяльність фахівця соціальної сфери спрямована на вияв та ефективне вирішення соціальних проблем, які виникають у конкретної людини, групи людей чи в суспільстві в цілому, фахівець такого профілю піклується про якість життя та актуалізацію ресурсів своїх клієнтів. Специфіка такої діяльності в соціальній сфері визначається діями, спрямованими на досягнення мети та станом об'єктів взаємодії – це соціальна та психосоціальна допомога людям, що її

потребують, не здатні самостійно без сторонньої допомоги вирішити свої проблеми, а іноді і жити [7].

Психологічна готовність до професійної самореалізації – це системне явище, що проявляються у вигляді єдності психічних станів і властивостей, серед яких: 1) Ставлення до себе – включає в себе оцінку своїх можливостей, яка може виражатися в усвідомленні покликання, особливого призначення особистості, можливості вирішити завдання, недоступні іншим, ідеали. 2) Спрямованість – мотиви і потреби, ціннісні орієнтації особистості, що виражаються в інтересах, бажанні творити, потребі виразити себе. 3) Творчі здібності особистості, що є найважливішим чинником самореалізації. Розвиток здібностей пов'язано з ставленням до себе. 4) Операційна система, що представляє собою інструментарій, сприяє реалізації потреб у творчості та самореалізації. Це досвід, установки особистості [2].

На думку С.М. Кучеренко [6, с.122], формування психологічної готовності до професійної діяльності – це розвиток, становлення необхідних ставлень, установок, досвіду, майстерності, які дають можливість людині усвідомлено здійснювати професійну діяльність. Виділяють три ступені сформованості психологічної готовності до професійної діяльності: 1) непрофесійний рівень – майбутній спеціаліст не підготовлений, не має досвіду практичної діяльності або ці показники знаходяться на низькому рівні; 2) передпрофесійний рівень характеризується незакінченою підготовкою до виконання спеціальних функцій; 3) професійний рівень розбивається на два підрівня – звичайний рівень і рівень професійної майстерності. Головне тут полягає в тому, що вищий навчальний заклад, озброюючи майбутніх спеціалістів теоретичними знаннями, виховував любов до своєї професії, готовність до подолання труднощів.

Відповідно були визначені ознаки процесу формування готовності до професійної діяльності: 1) повна адекватність процесу формування психологічної готовності цілям підготовки майбутнього спеціаліста; 2) відповідність діяльності, до якої залучені майбутні фахівці, сукупності

взаємопов'язаних елементів діяльності ефективно працюючого фахівця; 3) єдність компонентів, котрі утворюють поняття психологічної готовності майбутнього спеціаліста до виконання професійних функцій.

Теоретичний аналіз дозволив визначити основні чинники формування психологічної готовності до професійної діяльності, які можна віднести до двох груп: «умовно внутрішні» (індивідуально-особистісні) та «умовно зовнішні» (соціально-педагогічні).

До «умовно внутрішніх» чинників відносяться: внутрішні протиріччя між досягнутим і необхідним рівнями професійного становлення; мотивація особистості, наявність потреби у постійному самовдосконаленні, чіткість уявлень про сутність майбутньої професії; рефлексія професійного становлення, ідентифікація з професією; вік, стать.

Відповідно до «умовно зовнішніх» чинників: включення студентів в активну і різноманітну діяльність; забезпечення емоційного клімату, залучення до активної діяльності; особливості функціонування, структура навчального закладу, в якому відбувається підготовка спеціаліста та специфіка навчально-виховного процесу; спеціальним чином організована професійно-педагогічна підготовка в умовах інформатизації навчального процесу; використання системи критеріїв адекватного оцінювання рівнів сформованості психологічної готовності до діяльності; творчий підхід до навчання та підготовки майбутнього спеціаліста.

Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності. [3]

В структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виділяють такі компоненти: 1) мотиваційний; 2) орієнтаційний;

3) пізнавально-оперативний; 4) емоційно-вольовий; 5) психофізіологічний; б) оцінюючий.

Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення працювати майбутніх фахівців соціальної сфери. Його основою є професійна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку.

Орієнтаційний компонент – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компонента – ціннісні орієнтації особистості, глибина професійного світогляду майбутніх фахівців соціальної сфери.

До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль.

Психофізіологічний аспект психологічної готовності складають: впевнення у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи. Ці властивості і здібності забезпечують майбутнім фахівцям соціальної сфери високу працездатність у виконанні професійних функцій.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним зразком. Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу майбутніх фахівців соціальної сфери в професійному самовдосконаленні [4].

Виходячи з усвідомлення сьогоденної складності освітнього процесу, важливості його побудови на гуманістичних засадах, які передбачають орієнтацію цього процесу на актуалізацію можливостей особистості, заклади освіти повинні формувати особистість, здатну до саморозвитку, свідомого професійного самовизначення, вільного входження у новий трудовий етап життя, що потребує перебудови змісту навчання та виховного процесу, зокрема й у питаннях формування у студентів готовності до професійної діяльності [11].

Отже, запити сучасності щодо надання психологічної та психосоціальної допомоги певним категоріям населення потребують гнучкого реагування системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності. Формування їх психологічної готовності до професійної діяльності є ціллю і результатом довготривалого процесу підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі, який відбувається згідно з психолого-педагогічним супроводженням навчально-виховного процесу, та являє собою комплекс організаційних, психологічних і педагогічних заходів та здійснюється за наявності й врахування певних психологічних чинників та принципів.

Таким чином, у професійній освіті гостро стоїть питання про необхідність переносу акцентів навчального процесу на аспекти особистісної готовності. Виникає необхідність формування й розвитку елементів особистісної психологічної готовності до виконання професійної діяльності, розробки комплексних методів діагностики цього компоненту готовності до самоствердження у професійному просторі майбутніх фахівців соціальної сфери.

. Аналіз теоретико-методологічних підходів до професійного самовдосконалення майбутнього викладача та практичних аспектів означеної проблеми засвідчив, що процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких науковці виділяють діяльнісний, компетентнісний, системний, суб'єктний, акмеологічний, особистісний, аксіологічний, антропоцентричний, культурологічний, синергетичний. У своєму дослідженні ми зробили акцент на акмеологічному підході, оскільки особистість за цим підходом зорієнтована на найвищі досягнення у професійному самовдосконаленні, а ядром в цьому процесі є ідея «самості».

Аналіз наукових праць показав, що поняття «саморозвиток», «самовдосконалення» і «самовиховання» впливають, доповнюють один одного та є взаємопов'язаними [3]. У ході аналізу наукових джерел було встановлено, що поняття «саморозвиток» часто ототожнюється з такими поняттями, як «самовдосконалення», «самовиховання», «самоактуалізація», «самоутвердження», «самореалізація», «самоосвіта», які є дещо близькими за змістом до поняття «саморозвиток». Ми розглядаємо саморозвиток особистості як самотворче видове поняття, що входить до складу родового поняття «розвиток» і має в собі класове поняття «самовдосконалення».

Н. Уйсімбаєва вважає самовдосконалення вищою формою саморозвитку, яке здійснюється в моральній системі координат як засіб самостворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості у всій її цілісності за межі дійсного [4].

За основу в роботі ми взяли визначення професійного самовдосконалення М. Фіцули – «це безперервний і динамічний процес підвищення рівня особистісного потенціалу й професійної компетенції відповідно до суспільних вимог та власної програми розвитку особистості» [5]. Ми визначили такі сутнісні характеристики професійного самовдосконалення майбутніх педагогів: а) професійне самовдосконалення

відбувається через самоосвіту та самовиховання; б) основною метою є досягнення бажаного рівня компетенції; в) буває усвідомленим та неусвідомленим; усвідомлене самовдосконалення повинно мати мету і план; г) мотиваційним ядром професійного самовдосконалення є самоактуалізація, саморегуляція, самоутвердження; д) для того, щоб вдосконаливатися, потрібно мати бажання.

Аналізуючи різні підходи до визначення структури професійного самовдосконалення, ми дійшли висновку, що багато дослідників вважають його основними складовими самоосвіту і самовиховання. Структура професійного самовдосконалення майбутнього педагога складається із трьох основних блоків: змістового блоку професійного самовдосконалення (удосконалення професійно значущих рис особистості; самоосвіта і самовиховання; вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; науково-методична робота); практичного блоку (застосування отриманих знань та умінь на практиці) і блоку особистісних змін.

## **2.2. Практичне дослідження проблеми формування професійного самовдосконалення майбутніх психологів.**

У нашому дослідженні під готовністю до професійного самовдосконалення ми розуміємо складну систему, спрямовану на успішне виконання професійної діяльності, сутність якої в певній мірі визначається специфікою діяльності, показником якої вона є, і яка формується на основі зовнішніх і внутрішніх умов. Практичне дослідження проблеми формування професійного самовдосконалення майбутніх педагогів було проведено на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

З метою вивчення психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів було використано комплекс психодіагностичних методик: методика «Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості» (Л. Уманський, А. Лутошкін, О. Чернишов, І. Френзель та ін.) з метою діагностики базових характеристик особистості;



методика «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості» (Л. Уманський, А. Лутошкін, О. Чернишов, М. Фетіскін) з метою діагностики інтегральних організаторських здібностей особистості; опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу відповідальності (за В. Прядеїним) з метою визначення рівня відповідальності майбутнього психолога у процесі професійної підготовки; тест само актуалізації, (САТ) (Е. Шострома) з метою вимірювання самоактуалізації особистості, методика «Опитувальник мотиваційних впливів на вибір професії» (Розроблено Д. Барбуто та Р. Сколком, переклад О. Сидоренко) з метою визначення провідних мотивів, що впливають на вибір професійної діяльності.

Основними методами на цьому етапі наукового пошуку виступили спостереження, опитування і методи математичного та графічного аналізу отриманих результатів. За основу нашого опитування було взято анкету, розроблену В.Л. Фрицюк [6, с.50]. Участь в анкетуванні взяв 51 студент 3-го курсу факультету соціальної та педагогічної освіти, 1-го курсу факультету соціальної та психологічної освіти і 3-го курсу початкової освіти та мистецтв. Проведений нами констатуючий експеримент дозволив виявити рівень знань студентів з теми професійного самовдосконалення та його основних форм і методів. Студенти оцінили значення процесу професійного самовдосконалення для майбутньої професійної діяльності.

Ми виявили, що багато студентів не володіють знаннями про самовдосконалення та саморозвиток особистості. Проте, більшість із опитаних вважають, що знання про особливості професійного самовдосконалення їм аж ніяк не завадять. Результати констатуючого експерименту дозволили нам обґрунтувати необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

Таблиця 2.1.

Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного  
самовдосконалення

Професійне самовдосконалення			
Потребує постійної роботи над собою	Розуміють важливість, але не докладають зусиль	Забракло волі, знань й умінь для досягнення позитивних результатів	Не замислювались над цим питанням
45%	29%	19%	7%

Проаналізуємо відповіді студентів на питання анкети «Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення». Зокрема, наше дослідження показало, що більшість (45%) опитаних нами респондентів вважають, що професійне самовдосконалення потребує постійної роботи над собою, 29% студентів розуміють важливість цього процесу для життєдіяльності людини, однак, не докладають зусиль для професійного вдосконалення. Для 19% респондентів забракло волі, знань й умінь для досягнення позитивних результатів і тільки 7% опитаних нами студентів вказали, що не замислювалися над цим питанням. Дані нашого дослідження свідчать, що багато молодих фахівців намагаються працювати над собою, здобувати знання та досвід із самовдосконалення, а також мають готовність та бажання до професійного самовдосконалення.

Таблиця № 2

Чи відчуваєте Ви потребу у власному самовдосконаленні.

Потреба у самовдосконаленні		
Не відчувають	Відчувають необхідність	Мають бажання
35%	52%	13%

На запитання «Чи відчуваєте ви потребу у власному самовдосконаленні?», 35 % відповіли, що не відчувають; 52 % респондентів зазначили, що часто відчувають необхідність у власному самовдосконаленні. 13% опитаних респондентів запевняють, що вони мають бажання до самовдосконалення, але за браком часу, або ж за відсутністю знань про форми та методи самовдосконалення відкладають цей процес.

Цікавими, та не менш важливими, на нашу думку, є відповіді студентів на питання про прагнення самореалізації себе у майбутній професійній діяльності. Для 71 % респондентів важливо реалізувати себе у майбутньому в даній професії. Але 17 % відповіли, що взагалі будуть реалізовувати себе в іншій професійній діяльності. У цьому питанні з'являється когнітивний дисонанс, тому що, судячи з попередніх відповідей опитаних, видно, що студенти при вступі були зацікавлені у своїй майбутній професії, та з якихось причин, перестали бачити себе у даній професії.

На нашу думку, у навчальному закладі не було використано цілеспрямованої роботи щодо професійного самовдосконалення, не проводилась підготовка студентів до здійснення у майбутньому удосконалення професійних умінь та навичок.

Нами проаналізовано блок питань щодо ціннісного усвідомлення майбутніми педагогами необхідності цілеспрямованого професійного самовдосконалення.

Перший блок питань визначав, чи відповідає професія педагога інтересам студентів. Питання анкети були спрямовані на виявлення мотивації вибору саме професії педагога.

## Чому ви обрали професію педагога

Чому обрали професію педагога			
Любов до дітей	Це моє покликання	Можливість самовдосконалюватись, розвиватись	Через вплив батьків
61%	18%	6%	15%

Проаналізуємо відповіді студентів. У відповіді на запитання «Чому ви обрали професію педагога?», можна виявити закономірний факт, що найбільша кількість відповідей респондентів, а саме 61 % пов'язані з «любов'ю до дітей та бажанням подавати їм правильний приклад». Далі враховувались інші, але не менш вагомі причини – «тому що, професія вчителя шляхетна і подобалась з дитинства. Відчуваю, що це моє покликання» - 18 %. На жаль, тільки 6 % обрали професію педагога через «можливість самовдосконалюватись, розвиватись». І, найменш змістовними, на нашу думку, були відповіді «через обставини, це було спонтанне рішення», «через вплив батьків» – 15 %.

У другому блоці питань ми намагались дізнатись думку респондентів щодо рівня задоволеності навчальним процесом та чи доцільно займатись професійним розвитком ще під час навчання у ЗВО. Це питання давало нам можливість з'ясувати, чи достатньо уваги приділяють в університеті підготовці до майбутнього професійного самовдосконалення.

Таблиця 2.4.

## Рівень приділення уваги ЗВО питанням самовдосконалення

Рівень приділення уваги ЗВО питанням самовдосконалення		
Хотілось би дізнатись більше	потрібно	достатньо
59%	12%	29%

Усі опитані погодились, що самовдосконалюватись потрібно ще під час навчання. Але на запитання « На вашу думку, чи достатньо уваги виділено вивченню проблеми самовдосконалення? 59 % опитаних нами студентів відповіли, що «хотілось би дізнатись більше, тому що недостатньо уваги приділено питанню самовдосконаленню». На запитання «Чи потрібно починати професійне самовдосконалення ще під час навчання у ЗВО? » тільки незначна частина респондентів (12 %) вказали, що «потрібно розвиватись ще під час навчання. У нас була лекція із самовдосконалення», 29 % опитаних зазначили, що їм достатньо тих знань із самовдосконалення, які у них є і тим самим не виявили зацікавленості у додатковій підготовці до професійного самовдосконалення.

Майбутні фахівці – це творчі особистості, у яких постійно є багато нових ідей, тож ми оцінили їх готовність до сприйняття інновацій у навчанні. Адже педагог повинен постійно готувати нові, цікаві лекції, вміти адаптуватись до змін навчального процесу. Сучасні студенти-педагоги повинні володіти різноманітними освітніми технологіями. Нас зацікавило, якій системі навчання віддають перевагу молоді фахівці. На запитання, яка їм більше подобається система навчання: традиційна чи інноваційна і чому, 91 % опитаних назвали інноваційну, тому що, на їх думку, вона дає не тільки знання, але й практичні вміння їх використовувати. І тільки 9 % респондентів назвали традиційну систему пріоритетною, обґрунтувавши це тим, що викладач визначає всі аспекти процесу навчання, розвиває особистість і формує знання студентів.

У професійній діяльності педагога структурним компонентом є професіоналізм самовдосконалення. Оскільки воно здійснюється через самоосвіту та самовиховання, значить передбачає покращення особистісних якостей і моральних орієнтацій, зміну інтересів і мотивів поведінки. Тож ми вирішили перевірити, якими якостями, на думку студентів, має володіти педагог. Респонденти проранжували відповіді у такому порядку: на останнє місце за значимістю вони поставили самовдосконалення – четверте місце.

«Вміння організувати свою діяльність» – третє місце; на друге місце студенти помістили ораторські здібності та комунікабельність педагога, а на перше місце наші опитані ставлять «знання предмету, зацікавленість у своїй роботі».

Кожен критерій представляється групою показників, які якісно чи кількісно його характеризують. Як правило, критерій розуміється як деяка найбільш загальна властивість, синтетична ознака, за якою здійснюють оцінку того чи іншого явища, а показники відносно нього можуть виступати як часткові критерії.

Термін "готовність" у словниках має таке значення: 1) схильний до чогонбудь, підготовлений; виявляє бажання щось зробити; 2) активnodійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання [4]; стан мобілізації психологічних систем перед майбутньою діяльністю [5].

У педагогічній літературі готовність – це "цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркoву прогнозуючу мобілізаційність у момент включення у діяльність певної спрямованості" [6, с. 27].

Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні у неї позитивного ставлення до діяльності, усвідомлення мотивів та потреб, об'єктивації її предмета та способів взаємодії із ним. Готовність постає у єдності двох основних інваріантних та іманентних складових: особистісного (емоційно-інтелектуальна, мотиваційна, вольова готовність, що включає інтерес, ставлення до діяльності, упевненість в успіху, відповідальність, почуття обов'язку, мобілізацію зусиль та ін.) та процесуального (професійні знання, уміння, навички, засоби педагогічного впливу) компонентів [6, с. 27-28].

Самоорганізація у професійній педагогічній діяльності – це свідома діяльність особистості педагога, спонукувана й спрямована цілями та цінностями самокерування, організації, самовдосконалення у професійній діяльності та збереження професійного здоров'я, здійснювана системою

інтелектуальних, мотиваційних, вольових дій і спрямована на вирішення завдань раціональної організації праці та ефективного виконання професійно-педагогічних завдань.

Готовність майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є інтегративною якістю особистості, яка визначає його потребу й потенційну спроможність ефективно організувати себе й свою навчальну/професійну діяльність, передбачає високий ступінь розвитку узагальнених професійних та спеціальних знань, виявляється у володінні системою узагальнених прийомів раціональної організації професійної праці та здатності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань професійної діяльності, професійного самовдосконалення та управління собою.

Визначення критеріїв та показників готовності до самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності потребує чіткого й повного усвідомлення змістової сутності її компонентів, виокремлених нами у результаті рефлексії наукових праць: ціннісно-мотиваційного, змістово-пізнавального, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного.

Ціннісно–мотиваційний компонент готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності визначаємо за ступенем сформованості цінностей, мотивів, прагнень, потреби в застосуванні способів самоорганізації (мотиваційний критерій) та прогнозуємо його прояв у таких показниках: усвідомлення цінності сформованості самоорганізаційних здатностей для ефективності професійної діяльності та збереження професійного здоров'я; потреба в творчому засвоєнні психолого-педагогічних знань та умінь; потреба в професійному самовдосконаленні й самореалізації; прагнення підвищити рівень знань з самоорганізації, навчитися способам ефективної самоорганізації.

Змістово-пізнавальний компонент готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності відображає ступінь

володіння системою теоретичних і практичних знань про сутність, зміст та механізми прояву і здійснення самоорганізації, методи та способи самооцінки, рефлексії, самоспонування, саморегуляції та самоконтролю дій у ситуаціях професійної діяльності й визначається за обсягом та якістю відповідних знань (когнітивний критерій).

У межах операційно-діяльнісного компонента готовності до самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності відбувається реалізація функціональних компонентів процесу самоорганізації: цілевизначення, планування/проектування дій; конструювання/упровадження варіанту дії/рішення завдяки докладанню вольових зусиль. Сформованість цього компонента визначається за ступенем сформованості умінь самоорганізації та рівнем застосування процесуальних компонентів самоорганізації (праксеологічний) і виражається через такі показники: системність та систематичність цілевизначення, здатність встановлювати цілі професійного саморозвитку, самовдосконалення та шляхи їх реалізації; прогнозування результатів своїх дій у ситуаціях професійної діяльності, планування форм і методів самокерівництва; проектування оптимальних змісту, форм, методів, шляхів рішень, моделей дій, поведінки у ситуаціях професійної діяльності та їх реалізація; ергономічний підхід до створення умов й організації способів професійної діяльності та збереження особистісної ефективності.

Рефлексивно-оцінний компонент виражає вміння особистості майбутнього викладача вищої школи здійснювати саморефлексію, оцінку, контроль та корекцію результатів своєї професійної діяльності та рівень власного розвитку, особистих досягнень і надаємо йому оцінку за ступенем сформованості рефлексії та об'єктивності самооцінювання (рефлексивний критерій). Показниками сформованості рефлексивно-оцінного компонента визначено: об'єктивність оцінювання себе, власних знань, умінь, навичок, рівня розвитку; орієнтування в ситуації, прийняття морально цінного рішення; аналіз доцільності своїх дій та обраних для вирішення педагогічного завдання



способів, здатність корегувати власну діяльність відповідно до результатів оцінювання.

Ступінь прояву показників готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності демонструють відповідні рівні. Виходячи з сутнісних характеристик досліджуваного явища та логіки дослідження, доцільним вважаємо виокремлення чотирьох рівнів сформованості готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності: адаптивно-моделюючого (низького), конструктивно-моделюючого (середнього), системно-моделюючого (вище середнього), системно-творчого (високого).

### **Висновок до другого розділу**

Як бачимо, більшість сучасних студентів крокують в ногу з часом і підтримують інновації в освіті, прагнучи до саморозвитку. Вони усвідомлюють необхідність підвищити рівень власної професійної компетенції. Однак не всі опитані нами студенти прагнуть удосконалювати самі професійно значущі якості відповідно до сучасних соціальних вимог. Кожен третій не вміє проектувати власну програму самовдосконалення як особистісних характеристик, так і професійного зростання.

Студенти визнають важливість професіоналізму самовдосконалення педагога, проте у системі професійних якостей педагога відводять йому останнє місце.

Відповідний рівень сформованості готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, який виражається високим рівнем усвідомлення цінності володіння методами та прийомами самоорганізації, сприяє ефективному виконанню навчальних, навчально-професійних завдань ще на етапі підготовки у закладі вищої освіти. Визначені критерії, показники слугують діагностичним інструментарієм для встановлення рівня сформованості готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці моделі освітнього середовища, що сприятиме професійному самовдосконаленню майбутніх педагогів.

## РОЗДІЛ 3 МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

### 3.1. Роль самовиховання в професійному зростанні студента

Щоб стати справжнім професіоналом, «душа зобов'язана трудитися і день, і ніч, і день, і ніч...». У чому ж полягає її труд? У свідомому вдосконаленні своєї психіки, у виробленні кращих своїх поривань.

Суб'єктивними критеріями вдосконалення психіки є здатність зосереджуватися, концентрувати увагу на сутності явищ, керувати своїми думками і емоціями, мати потяг до вищих ідеалів. Коли таким прагненням надано повну свободу дій, вони стають найефективнішим методом самовдосконалення.

Вектори професійного самовдосконалення студента:

1) Постійне покращення своєї навчальної самостійної роботи, формування готовності до виконання подальших професійних завдань.

2) Особистісний розвиток - самовдосконалення якостей своєї особистості, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності.

Ці два напрями самовдосконалення реалізуються завдяки самовихованню студента, яке активізує такі рефлексивні процеси:

1) Самоаналіз, якому сприяє вербальний і невербальний зворотний зв'язок, порівняння себе з іншими, самоспостереження за своїми думками, почуттями і вчинками, пошук відповідей на питання «чому?», зіставлення «Я-сьогодні», «Я-вчора», «Я-завтра».

2) Критичний самоаналіз завершується самооцінкою, яка допомагає визначити мету самовиховання. Це підвищує активність, а результати стають вагомішими. Умовою цього є те, що мета повинна бути досяжною, щоб забезпечити успіх.

Мета самовиховання досягається краще, якщо є, по-перше, емоційна підтримка людей навколо, по-друге, - опора на позитивні емоції, тоді навіть їхнє передчуття стає стимулом до виконання запланованого.

3) Важливе значення має правильний вибір способів і методів самовиховання, серед яких найефективнішими є такі:

Самонавіювання - вироблення в себе нових настанов, незвіданих психічних станів (наприклад, настрою) шляхом повторення собі словесних формул або викликання в себе яскравих образів («Я - найпрекрасніша і найпривабливіша!»). Повторювати це для себе треба регулярно, багато разів. Результатом є те, що ми починаємо вірити в те, про що говоримо. Поліпшується настрій, що й впливає на поведінку та результати праці.

Самопереконання — процес логічного доведення собі необхідності розвитку окремих рис і якостей, які потрібні для досягнення мети й успіху професійної діяльності. З'являється позитивне очікування і впевненість у реалізації рішень («Я не буду хвилюватися. Я буду спокійно виконувати завдання!»).

Самопримус - вимагати від себе робити те, що найважливіше в цей момент («Я мушу так зробити.. Я повинен спочатку зробити справу, а потім...»). В.О. Сухомлинський писав: «Повинність - головне джерело волі».

Самонаказ - внутрішня команда до дії, яка обов'язкова до виконання, наприклад, уранці вчасно прокинутись. Проте це тактичний прийом, а не стратегія. Зловживати самонаказом не можна, бо це знуцання над собою.

Самосхвалення, самозаохочення - висловлювання задоволення собою від досягнення успіху і нагорода самого себе.

Самовихованню через визначення конкретної мети і завдань, розв'язання яких підносить суб'єкта на новий рівень активності та самореалізації, сприяє також критична самооцінка. Зовнішні стимули повинні перетворитися у внутрішні спонукання. Самовиховання відбувається в тому разі, якщо навчально-професійна діяльність студента набуває для нього особистісного значення, життєвого сенсу. Лише при таких умовах намагання успішно оволодіти професією викличе активність у зростанні себе як особистості.

Успішність професіоналізації студента залежить від власної його активності, від наявності відповідних мотивів (бажання, необхідність

реалізувати свій внутрішній потенціал в оволодінні професією; потреба втілювати в життя свої цінності відповідно до цілей професійної діяльності).

Отже, можна накреслити такі загальні тенденції становлення особистості майбутнього фахівця в умовах його навчання у вищому навчальному закладі:

1) Соціалізація особистості майбутнього фахівця є багатоаспектним явищем і детермінована низкою соціокультурних чинників: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища; особливості попереднього освітньо-виховного простору; організація навчального процесу у вищому навчальному закладі.

2) Упродовж навчання відбуваються суттєві зміни у структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, що відображається у змісті та структурі його «Я-концепції». На основі усвідомленої професійної моделі формується «Я-ідеальне» майбутнього фахівця.

3) Вдосконалюються, набувають «професійного характеру» психічні процеси і стани, збагачується життєвий і професійний досвід, розвиваються необхідні професійні здібності.

4) Підвищуються почуття обов'язку й відповідальності, самостійність і самоконтроль, стають виразнішими індивідуальний стиль і життєва позиція студента.

5) Зростає рівень домагань студента у сфері майбутньої професії, формуються мотиви професійного самоствердження і самореалізації; підвищується роль самоосвіти й самовиховання у професійному становленні.

6) Показником ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі педагогічного спрямування є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його «Я», психологічна готовність випускника до реалізації професійно-педагогічних функцій.

Студент педагогічного навчального закладу характеризується, насамперед, професійно-педагогічною спрямованістю, цілеспрямованою

підготовкою до виконання професійних функцій у педагогічній сфері. Він сьогодні навчається, щоб завтра самому навчати й виховувати дітей. Нині студент є учасником педагогічного процесу, щоб завтра самому організувати його в школі чи іншому закладі освіти. Після отримання диплому він також набуде соціального статусу педагога, що зближує його з викладачами. У цьому суттєва відмінність студентів, хто навчається за педагогічними напрямками підготовки, від студентів інших спеціальностей. Це обов'язково потрібно враховувати при організації навчального процесу в педагогічному навчальному закладі. Водночас студенту - майбутньому педагогові притаманні також усі ті особливості, які характеризують сучасне студентство загалом.

Рекомендації студентові щодо власного професійного зростання:

- 1) Прийміть тверде рішення стати висококваліфікованим фахівцем.
- 2) Складіть список справ, завдань щодо самовдосконалення (повинні бути короткими і конкретними) та розмістіть їх у порядку важливості.
- 3) Коректуйте цей список важливих справ і завдань.
- 4) Виконання завдань потрібно урізноманітнювати. Зміна завдань – це також відпочинок.
- 5) Коли є вільний час — працюйте над якоюсь важливою справою.
- 6) Повинен бути порядок виконання завдань за ступенем терміновості, але встановлюйте свої терміни, більш жорсткі, працюйте на випередження.
- 7) Постійно закріплюйте пройдений матеріал.
- 8) Тримайте темп - працюйте ефективно.
- 9) Записи лекцій, конспекти - важливе джерело інформації, проте треба все це осмислювати, записувати свої думки.
- 10) Важливі думки треба підкреслювати, порівнювати з іншими, доповнювати, виправляти свої записи. Працюйте регулярно.

Високий рівень сформованості професійної готовності до педагогічної діяльності відзначався у магістранта, якому притаманне активно-дійове

ставлення до здійснюваної навчальної діяльності, орієнтація на подальшу працю у сфері освіти; високий загально-інтелектуальний рівень розвитку особистості; сформовані загально-навчальні вміння та навички; майбутній викладач у повному обсязі оволодів програмним матеріалом із загально-педагогічних і фахових дисциплін, його знання носять усвідомлений характер і відзначаються професійною спрямованістю. Магістрант характеризується вільним володінням понятійним апаратом при викладанні предмету, технічними навичками та прийомами: вмінням виділяти основні моменти заняття, застосовувати прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів (порівняння, зіставлення, стимулювання, демонстрація наочності тощо). У нього діагностується високий рівень сформованості навичок самостійної роботи, що надає його самоосвітній діяльності творчого характеру. Він вміє контролювати свої дії за традиційних і нетрадиційних обставин, адекватно оцінює рівень власної підготовленості до виконання професійних обов'язків; регулярно використовує в роботі прогресивні педагогічні технології.

Рівень вище середнього професійно-особистісної готовності магістранта, майбутнього викладача вищого навчального закладу забезпечувався активно-дійовим ставленням до здійснення педагогічної діяльності, орієнтацією на педагогічну роботу за предметом спеціалізації. Магістрант відзначається середнім або високим рівнем загально-інтелектуального розвитку, сформованістю вмінь і навичок навчальної роботи, знанням усіх аспектів навчальної програми, високим рівнем усвідомленості знань та їх професійною спрямованістю. При цьому допускалися недоліки у формулюваннях, похибки у правильності мовлення. Самоосвітня діяльність носить виражений творчий або творчо-репродуктивний характер. Самооцінка рівня професійної готовності адекватна або дещо занижена. Магістрант вміє контролювати себе за традиційних і нетрадиційних обставин, регулярно усуває недоліки навчальної та професійної підготовленості; усвідомлює необхідність використання у роботі нових педагогічних технологій та використовує їх час від часу. Важливою умовою для віднесення студента

магістратури до рівня вище середнього є наявність у нього бажання досягти вищого професіоналізму, усвідомлення недоліків своєї підготовки.

Середній рівень прояву готовності до педагогічної діяльності забезпечувався загально-навчальною орієнтацією, пасивно-позитивним ставленням до навчальної діяльності. Майбутній викладач засвоїв програмний матеріал із педагогічних і фахових дисциплін у цілому, орієнтується в усіх основних питаннях, володіє більшістю вмінь, які недостатньо систематизовані. Загально-інтелектуальний рівень невисокий, загально-навчальні вміння сформовані на середньому рівні. Епізодичне включення у власну викладацьку роботу зумовлене зазвичай невмінням розподіляти час, відсутністю належної реакції на поведінку групи та окремого студента, володінням на рівні обізнаності методами стимулювання пізнавальної активності. Самостійна діяльність носить репродуктивно-творчий характер, коригуюча діяльність присутня епізодично, в основному проявляючись під час сесії. Такий магістрант має завищений рівень оцінки власної підготовленості. Прогресивні технології навчання та контролю якості знань застосовуються, як правило, на рівні обізнаності.

Низький (недостатній) рівень сформованості професійної готовності виявився у магістрантів із байдужим ставленням до здійснення діяльності, невизначеною настановою на оволодіння професією, з низьким рівнем загально-інтелектуального розвитку та загально-навчальних умінь, відсутністю певної системи знань. Магістрант справляється лише із завданнями репродуктивного типу, в основному діє за підказкою, інтуїтивно, часто не може пояснити, на що спрямовані започатковані дії. Самостійна діяльність носить репродуктивний характер, потреба в самоосвіті відсутня, самооцінка завищена або невизначена. Він не вміє контролювати свої дії ні за традиційних, ні за нетрадиційних обставин; недоліки педагогічної та предметної підготовки не усвідомлюються і не виправляються навіть після зауважень з боку керівників. Майбутній викладач не використовує, а часто не



орієнтується в таких педагогічних технологіях, як рейтингова система, тестування, блочно-модульне викладання матеріалу.

### **Висновок до третього розділу.**

Таким чином, низький (недостатній) рівень готовності характеризується наявністю компонентів, сформованих на елементарному рівні; середній рівень – компонентів, з яких два або три сформовані на середньому рівні; вищий за середній діагностується у магістрантів, в яких більшість компонентів сформовано на достатньому рівні, високий – на високому.

## ВИСНОВКИ

Суспільство двадцять першого століття чекає на вчителя, який володіє системою професійних знань і умінь, вміє підтримувати рівень психолого-педагогічної та фахової підготовки, знайомий з новітніми досягненнями і науково-педагогічними дискусіями на національному та світовому рівнях, прагне до постійного саморозвитку та самовдосконалення, тобто є готовим до педагогічної діяльності.

Як бачимо, більшість сучасних студентів крокують в ногу з часом і підтримують інновації в освіті, прагнуть до саморозвитку. Вони усвідомлюють необхідність підвищити рівень власної професійної компетенції. Однак не всі опитані нами студенти прагнуть удосконалювати самі професійно значущі якості відповідно до сучасних соціальних вимог. Кожен третій не вміє проектувати власну програму самовдосконалення як особистісних характеристик, так і професійного зростання.

Студенти визнають важливість професіоналізму самовдосконалення педагога, проте у системі професійних якостей педагога відводять йому останнє місце.

Відповідний рівень сформованості готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, який виражається високим рівнем усвідомлення цінності володіння методами та прийомами самоорганізації, сприяє ефективному виконанню навчальних, навчально-професійних завдань ще на етапі підготовки у закладі вищої освіти. Визначені критерії, показники слугують діагностичним інструментарієм для встановлення рівня сформованості готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці моделі освітнього середовища, що сприятиме професійному самовдосконаленню майбутніх педагогів.

Таким чином, низький (недостатній) рівень готовності характеризується наявністю компонентів, сформованих на елементарному рівні; середній рівень

– компонентів, з яких два або три сформовані на середньому рівні; вищий за середній діагностується у магістрантів, в яких більшість компонентів сформовано на достатньому рівні, високий – на високому.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березовська Л. Психологічні аспекти адаптації студентів до закладу вищої освіти. *Психологія: теорія і практика*. 2018. Вип. 1(1). С. 20-25.
2. Берник О. Н., Козак І. К. Адаптаційні заняття для майбутніх першокласників, які не відвідують ДНЗ. *Почат. навчання та виховання: наук.-метод. журн.* 2009. № 27. С. 3-14.
3. Богач О., Кіршо С. Механізми психологічного захисту як чинник здоров'язбереження студентів. *Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Т. 2. Вип. 152. С. 36-39.
4. Будасі С. А. Тест на самооцінку особистості. URL: <http://psycabi.net/testy/527-test-na-samoosen-ku-lichnosti-ya-realnoe-ya-idealnoe-metodikabudas-si-issledovaniya-ya-kontseptsii>
5. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів. Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.07 / Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2002. 20 с.
6. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів *Психологія і суспільство*. 2001. № 2. С. 126–133.
7. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки: Навчальний посібник. К.: “КВІЦ”, 2001. 83 с.
8. Волинська Л.В., Шевченко М.В., Чепелева Н.В., Уманець Л.І. Активні методи в роботі практичного психолога. Київ, 1994. 80 с.
9. Гаврилькевич В.К. Зміни механізмів психологічного захисту у студентів-психологів першого курсу у процесі навчання. *Теорія і практика сучасної психології : збірник наукових праць*. 2019. Т. 2. № 6. С. 21-26.
10. Гаврилькевич В.К. Структура механізмів психологічного захисту у студентів-психологів. *Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць*. 2020. Т 1. № 1. С. 161-165.

11. Гуріна О. Адаптація першокласників: Семінар для вчителів початкових класів. *Психолог. Шкільний світ*. 2008. № 15. С. 13-16.
12. Данченко Г.В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня. Автореф. дис....канд. психолог. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, К., 2002. 18 с.
13. Дубчак О. Дитина йде до школи: радощі й турботи. *Початкова школа*. 2003. № 4. С. 52-55.
14. Зажирко М.П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід). Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психол. проф. освіти АПН України, К., 1998. 17 с.
15. Кайріс О.Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Автореф. Дис. канд. психолог. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2002. 19 с.
16. Калинич І. Психологія ділового спілкування. Ужгород: Мистецька лінія, 1999. 112 с.
17. Карабін Т.В. Вплив особливостей спілкування в мережі „Internet” на процес соціалізації студентської молоді: Дис...канд. психол. наук: 19.00.05. Ів.-Франківськ, 2005. 261 с.
18. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти. Навч. посібник. К.:ІЗМН, 1997. 180 с.
19. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. Київ: Ніка–Центр, 2000. 332 с.
20. Карамушка Л.М., Малигіна М.П. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління: Методичні рекомендації. К. Рівне, 2003. 20 с.

21. Коваль С.Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих закладах освіти. Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.07 / Прикарпатський університет ім. В. Стефаника, Ів.– Франківськ, 2001. 19 с.
22. Козерук Ю. В., Євсейчик Я. О. Самооцінка як фактор становлення особистості студента. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. 2015. № 124. С. 163-165.
23. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально–психологічний аспект): Монографія. К.: МАУП, 2000. 286 с.
24. Колот С.О. Психологічні механізми і умови формування культури емоцій студентів вищих технічних закладів освіти. Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.07 / Південноукраїнський державний педагогічний університет, Одеса, 1999. 19 с.
25. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. К.:1995. 304 с.
26. Кривчикова О. Психомоторний стан як фактор адаптації учнів початкових класів до умов навчання в школі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2008. №2. С. 162-164.
27. Крупник Г. А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2 (46). С. 251-257.
28. Ламаш А.Л. Особистісні властивості студентів інституту фізичної культури, які утруднюють їх соціально–психологічну адаптацію. Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.01 / Університет внутрішніх справ, Харків, 1997. 16 с.
29. Лемешева Т.Є. Подавільнікова І.М. Етапи соціалізації дитини: підготовка до школи та адаптація першокласників. *Таврійський вісник освіти*. 2013. N 4. С. 270-278.
30. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
31. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічних досліджень. К. : НДПІ, 1990. 240 с.

32. Максименко С.Д., Косенко Е.П. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус): Навчальний посібник. К.: МАУП, 2002. 128 с.

33. Мандебура Б. Трансформація захисних механізмів у процесі самоактуалізації студентів.

URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11190/1/19Mandeura.pdf>

34. Микитюк Г.Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя. Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, К.: 2003. 19 с.

35. Москаленко А.М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти. Автореф. дис. канд. психолог. наук: 13.00.04 / ЦППО АПН України. К., 2001. 22 с.

36. Нестеренко М. О., Лисенко Л. М., Коваленко М. В. Психологічні захисти та адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у ВИШі. Теорія і практика сучасної психології. 2019. Т. 2. № 2. С. 107-112.

37. Ніколаєнко С.О., Улунова Г.Є. Психологічний аналіз ускладненого спілкування. *Актуальні проблеми психології*. Том. 1.: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К.: Міленіум. Вип. 12. С. 103–106.

38. Олійник О. О. Самооцінка як передумова професійного становлення студентів. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 1. С. 97-101.

39. Онуфрієва Л. А. Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Київ, Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2013. Вип. 22. С. 396-412.

40. Опанасюк Г. Алгоритм супроводу дітей в адаптаційний період *Психолог*. 2009. Січень (№3-4). С. 12-18.

41. Орбан–Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. К.: Академвидав, 2003. 568 с.

42. Орбан–Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. К.: Академвидав, 2003. 448 с.
43. Основи психолого–управлінського консультування: Навч. посіб. / Карамушка Л.М., Коломінський Н.Л., Войтович М.В. та ін. К.: МАУП, 2002. 136 с.
44. Основи психолого–управлінського консультування: Навчальна програма / Укл. Л.М. Карамушка. К.: Міленіум, 2003. 48 с.
45. Перегончук Н. Психологічні основи проявів дезадаптації учнів початкової школи. *Наукові записки: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів. Серія «Початкове навчання»*. Вип. 5. Частина II. Вінниця, 2007. С. 40-42.
46. Поляничко О., Мочарський А., Цимбалюк О. Гендерні особливості психологічних захистів у спортсменів туристів (на прикладі студентів МАУП). *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць галузі фіз. культури та спорту. Львів, 2008. Т. 1. Вип. 12. С. 255-259.  
URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/2557> (дата звернення: 05.07.2019).
47. Попова Г.В. Професійна комунікативна компетентність працівника ОВС. Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.01. Х., 1997. 18 с.
48. Психологічний словник / За ред. члена-кореспондента АПН СРСР В.І. Войтка. К.: „Вища школа”, 1982. 215 с.
49. Психологія: Навчальний посібник / За наук. ред. О.В. Винославської. К.: 2005. 352 с.
50. Рєзникова О.А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2010. 23 с.
51. Розіна І.В. Андріяш Х.О. Вплив тривожності на процес адаптації учнів п'ятих класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. 2010. Т II.-№ 82. С.168-171.
52. Словник української мови. Т. 1. К.: Наукова думка. 1970. С. 105.



53. Степаненко Л.В. Копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості. *Теорія та практика сучасної психології*. 2017. № 1. С. 37-41.

54. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя: Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.07. К., 2001. 20 с.

55. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. / За ред. Л.М. Карамушки. К.: Фірма "ІНКОС", 2005. 366 с.

56. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. К.: Либідь, 2003. 376 с.

57. Тюття О. Комунікативна компетентність особистості. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*. К.: Контекст, 2000. С. 200-209.

58. Карамушки Л.М. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: навч. посібник. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. 222 с.

59. Карасьова Н.І. Карамушки Л.М. Управлінське спілкування керівників закладів освіти: Програма спеціального курсу для фахового удосконалення керівників закладів середньої освіти. К.: ІЗМН, 1997. 28 с.

60. Фатурова В.М. Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. К.: 2004. 209 с.

61. Федосова Г.Л. Психологічні особливості комунікативних бар'єрів студентів // *Актуальні проблеми психології*. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002, частина 3. С. 155 – 160.

62. Федосова Г.Л. Чинники комунікативних бар'єрів студентів технічних вузів. *Актуальні проблеми психології*. Том.1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002, частина 5. С.165–168.

63. Федосова Г.Л. Соціально-психологічні особливості комунікативних бар'єрів у студентів економічних вузів. *Актуальні проблеми психології*. Том.1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002, частина 6. С.117–121.

64. Федосова Г.Л. Психологічні особливості підготовки студентів до подолання комунікативних бар'єрів. *Актуальні проблеми психології*. Том.1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К.: Міленіум, 2002, Ч. 8. С.179–182.

65. Федосова Г.Л. Соціально-психологічні характеристики бар'єрів спілкування студентів технічних спеціальностей. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. Київ; ІВЦ" Політехніка", 2002. № 2. С. 117–126.

66. Федосова Г.Л. Комунікативні бар'єри студентів. *Актуальні проблеми психології*. Том. 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К.: Міленіум, 2005. Част. 15. С. 171–175.

67. Федосова Г.Л. Соціально-психологічні особливості комунікативних бар'єрів студентів технічних спеціальностей НТУУ „КПІ”. *Наукові праці МАУП*. К.: МАУП, 2001. Вип. 11: Суспільство у ХХІ столітті: психологічні проблеми гармонізації, гуманізації, демократизації. 2003. С.141–143.

68. Федосова Г.Л. Профілактика та подолання комунікативних бар'єрів студентської молоді. *Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань (28-29 січня 2003 р.)*. Т.1. К.: Міленіум, 2003. С. 274-279.

69. Федосова Г.Л. Соціально-психологічний тренінг як засіб подолання комунікативних бар'єрів в організації. *Вісник Чернігівського*

*державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 31. Серія психологічні науки: Збірник наукових праць у 3-х т. Чернігів: ЧДПУ, 2005. № 31. Т. 3. С. 139-144.*

70. Федосова Г.Л. Профілактика та подолання комунікативних бар'єрів у студентської молоді: Навчальна програма. К.: Міленіум, 2004. 32 с.

71. Фоміна М. Механізми психологічного захисту студентів. *Вісник Львівського університету : Психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 129-133.*

72. Харченко С.В. Особливості взаємозв'язків механізмів психологічного захисту та соціального інтелекту в юнацькому віці. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України. 2017. С. 218-221.*

73. Цилєв В. Діагностика психологічної готовності дітей до школи. *Все про адаптацію. 2004. №25-26. С. 14-21.*

74. Особистісна підготовка практикуючого психолога : Основи практичної психології / В. Панок, Т. та ін. К.: Либідь, 1999. 536 с.

75. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Роль психологічної служби вузу у становленні особистості фахівця. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 1996. Т.4. С.156-159.*

76. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис....канд. психолог. наук: 19.00.0 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, К., 2001. 20 с.

77. Чуйко Г. В., Колтунович Т. А., Лукашук І. Особистісний характер механізмів психологічного захисту.

URL: [http://www.rusnauka.com/2\\_KAND\\_2008/Psihologia/26152.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_KAND_2008/Psihologia/26152.doc.htm)

78. Шебанова С.Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування : Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, К., 2000. 18 с.

79. Швед О. Комунікативний потенціал сучасного студента. *Психологія і суспільство*. К.: 2002. № 2. С. 93–102.
80. Шепеленко Т.Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого–педагогічних дисциплін : Автореф. дис. канд. психолог. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 1998. 19 с.
81. Шкурко Я.І. Вплив комунікативних особливостей жінки–керівника закладу освіти на ефективність її управлінської діяльності : автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2000. 19 с.
82. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Монографія. К.: Міленіум, 2004. 346 с.
83. Шулдик Г. О. Механізми психологічних захистів у студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету* : Серія «Психологічні науки». 2017. Т. 2. Вип. 2. С. 127-131.
84. Яковлєва Н.В. Психолого–педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів в процесі вивчення іноземної мови : Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, К., 2003. 20 с.
85. Cenin M. Podstawy teoretyczne stosownych metod treningu psychologicznego. *Acta Bratisl. Pr. Psychol.* 1990. № 22. P. 35–64.
86. Cutter, R. When opposite attracts: *Right brain* :: left brain relationships and how to make them work. New York: Dutton, 1994. 220 p.
87. Erikson, E.H. *Identity Youth and Crisis*. N.Y., 1968.
88. Fedosova H. Prevention and overcoming of communicative barriers of high school students : 28th International Congress of Psychology (China, Beijing, 8-13 August, 2004). Abstract Book. P. 591.
89. Kelly, Gary F. *Sexuality today. The human perspective*. New York: McGraw Hill, 1998. 698 p.
90. King, S. *Virtual communication*. N.Y., 1998.

91. Wolfe Art. Colorado : Sasquatch Books, Seattle, Washington, 2000.  
241 p.