

ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**РАДЮК ІННА ВОЛОДИМИРІВНА**

УДК 373.3]:378.041:001.89(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ  
В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ**

01 Освіта / Педагогіка

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ І.В. Радюк

Науковий керівник: Гончарук Ольга Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент  
*Дисертація є ідентичною іншим примірникам дисертації*

Луцьк 2021

## АНОТАЦІЯ

**Радюк І. В. Формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.**  
Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2021.

У дисертації на основі аналізу теорії та вивчення емпіричного досвіду здійснено узагальнення і практичне розв'язання проблеми формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. Актуальність теми дисертації зумовлена динамічними змінами, що відбуваються в освіті та суспільстві, зокрема, впровадженням в освітній процес Концепції «Нова українська школа» та зміною вимог щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Виявлено стан розроблення досліджуваної проблеми шляхом виокремлення й аналізу таких взаємопов'язаних складових як: самоосвітня діяльність майбутніх учителів початкової школи, теоретичні та практичні аспекти самоосвіти у контексті професійної підготовки, специфіка та особливості професійної діяльності вчителя початкової школи, готовність до самоосвіти та формування означеної якості засобами науково-дослідної роботи.

На основі термінологічного аналізу ключових понять дослідження, з урахуванням аналізу стану та специфіки професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних ЗВО щодо формування готовності до самоосвіти уточнено сутність поняття «*самоосвіта*», яка є вмотивованою навчально-пізнавальною діяльністю особистості, спрямованою на активне самостійне здобуття нових знань, формування умінь і навичок, необхідних для переходу на якісно новий інтелектуальний та професійний рівень. Уточнено, що *самоосвіта майбутніх учителів початкової школи* – це їх свідома систематична самостійна діяльність у площині освітнього процесу закладу

вищої освіти та за її межами, спрямована на одержання нових знань, формування професійних умінь і навичок, що саморегулюється особистістю і складає основу її професійного розвитку.

З огляду на низку особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи, обґрунтовано, що *готовність до самоосвіти* у педагогічній діяльності вчителя початкової школи є необхідним елементом його професіоналізму, важливою компетентністю та складовою професійної підготовки педагогів початкової школи і визначена як тимчасовий або психологічно стійкий стан активно-позитивної налаштованості на педагогічну діяльність, зумовлений суб'єктивно-об'єктивними чинниками, що виявляється в потребі самостійного навчання задля одержання нових знань і формування професійних умінь за умови наявності потрібних самоосвітніх навичок та досконалого володіння методами самоосвіти.

На основі системно-структурного аналізу розкрито змістове наповнення сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти як складного особистісного утворення, що поєднує в собі такі взаємопов'язані й взаємозалежні структурні компоненти: мотиваційний, ціннісний, пізнавальний, діяльнісний і результативний. Дослідження низки емоційно-мотиваційних, психологічно-педагогічних і соціальних чинників (специфіка педагогічної діяльності; психо-фізіологічні особливості особистісного становлення в юнацькому віці; творче спрямування професійної діяльності вчителя початкової школи) дозволило дійти висновків, що врахування їх у професійній підготовці забезпечує ефективність формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти.

Проведений теоретичний аналіз використання потенціалу науково-дослідної діяльності як чинника і дієвого засобу формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти дозволив уточнити, що процес *формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи* є систематичним, багатоаспектним, цілеспрямованим та керованим процесом особистісно-

професійного становлення особистості студента, спрямованим на розвиток у нього прагнень оволодівати необхідними знаннями і вміннями самоосвітньої діяльності у ході наукової-дослідної роботи. Окреслено вимоги щодо організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи в контексті формування самоосвітніх навичок, а саме: творче спрямування завдань, суб'єкт-об'єктна єдність, поетапність залучення.

На основі системного аналізу теоретично *обґрунтовано педагогічні умови* формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти: мотивація навчально-дослідної самоосвітньої діяльності; професіоналізація цінностей самоосвіти; створення науково-дослідницького середовища у ЗВО; дослідницько-пошуковий характер навчання; моніторинг самоосвітньої діяльності. Визначено, що процес формування готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи можливий лише за умови комплексної взаємодії структурно-функційних блоків педагогічного процесу. Результатом ефективної організації досліджуваного процесу є позитивна динаміка сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. *Розроблено модель* формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, яка є схематичним відображенням означеного процесу в єдності мети, завдання, цільового, змістового, технологічного та результативного блоків, педагогічних умов та результату. Визначено, що в основу організації процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи доцільно покласти принципи: цілеспрямованості, неперервності, професійної спрямованості, індивідуалізації, науковості, зв'язку з практикою. На основі аналізу наукових джерел, вивчення специфіки професійної діяльності і фахової підготовки майбутнього педагога схарактеризовано положення акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентісного, системного, синергетичного методологічних підходів щодо формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. Змістовий

блок відображає зміст формування готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, а саме: спеціальний курс «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи», систему науково-дослідних завдань у рамках організації навчально-виховної роботи та систему науково-дослідницьких заходів університету, факультету. Обґрунтовано доцільність упровадження складових технологічного блоку, а саме: традиційних та інтерактивних методів, індивідуальних і колективних форм та засобів організації навчального процесу. Результативний блок охоплює діагностувальні методики виявлення реального стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за критеріями та показниками: *мотиваційно-ціннісним* (стійкий особистий інтерес до самоосвіти, позитивна мотивація до професійної діяльності та самоосвіти, сформованість системи загальнолюдських ціннісних орієнтацій та емоційно-вольового механізму); *науково-дослідницьким* (науково-теоретичні знання та вміння, прояв творчого потенціалу особистості, володіння інтелектуально-логічними здібностями, участь у науково-дослідній роботі); *інформаційно-діяльним* (наявний обсяг загальних та спеціальних професійних знань, сформованість пізнавальної активності, знання способів отримання інформації, загальна інформаційна обізнаність та культура); *результативно-практичним* (практичні вміння отримання та обробки інформації, саморегуляційні вміння, вміння самомоніторингу та рефлексії, комунікативні та самоорганізаторські навички). Запропоновано авторську класифікацію рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи: *високий, базовий та елементарний*. З урахуванням виділених критеріїв та показників оцінки рівнів сформованості готовності до самоосвіти розроблено авторську анкету, підібрано й адаптовано відповідно до потреб дослідження, низку психодіагностичних методик.

Ефективність провадження запропонованих педагогічних умов у навчальний процес ЗВО підтвержені даними результатів проведеного

експериментального дослідження, до якого було залучено групу майбутніх учителів початкової школи з 486 осіб, яка довільно була поділена на дві вибірки: *контрольну та експериментальну*. *Контрольна група* (242 студенти) – це студенти, які не брали участі у дослідницько-експериментальній роботі, але яких на констатувальному та формуальному етапах педагогічного експерименту було діагностовано за вказаними методиками задля порівняльного аналізу статистичних даних усього педагогічного дослідження. *Експериментальна група* складалась із 244 студентів, які були залучені до педагогічного дослідження. Відзначено позитивну динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи в експериментальній групі за визначеними нами показниками й критеріями до початку експерименту й після його завершення. Так, у цій групі на 12,7% зріс показник високого рівня, на 13,1% – базового рівня й знизився показник елементарного рівня (на 25,8%). Засвідчено також незначні зміни у сформованості рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи й у студентів із контрольних груп.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що: *вперше* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи: мотивація навчально-дослідної самоосвітньої діяльності, професіоналізація цінностей самоосвіти, створення науково-дослідницького середовища у ЗВО, дослідницько-пошуковий характер навчання, моніторинг самоосвітньої діяльності; *розроблено модель* формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, що акумулює взаємопов'язані блоки: цільовий, змістовий, технологічний та результативний; *удосконалено* структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи (мотиваційний, ціннісний, пізнавальний, діяльнісний і результативний компоненти); критерії (мотиваційно-ціннісний, науково-дослідницький,

інформаційно-діяльнісний, результативно-практичний), рівні сформованості у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (високий, базовий та елементарний); *уточнено* сутність поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи», яке потрактовано як систематичний, багатоаспектний, цілеспрямований та керований процес особистісно-професійного становлення особистості студента, спрямований на розвиток у нього прагнень оволодівати необхідними знаннями і вміннями самоосвітньої діяльності у ході наукової-дослідної роботи;

– *подальшого розвитку* набули форми й методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні навчально-методичного забезпечення для підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, зокрема: навчально-методичного посібника «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності», спецкурсу «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи», системи науково-дослідницьких завдань у рамках навчально-виховної роботи, педагогічної практики та загальноуніверситетських наукових заходів.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами, науково-педагогічними працівниками у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, а також учителями-практиками Нової української школи, які працюють над проблемою саморозвитку педагогічної майстерності, студентами для проєктування власного професійного шляху задля підвищення кваліфікації, при написанні курсових і кваліфікаційних робіт (спеціальність 013 Початкова освіта).

**Ключові слова:** самоосвіта, готовність до самоосвіти, майбутні вчителі початкової школи, науково-дослідна робота, формування готовності до самоосвіти, педагогічні умови.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Навчально-методичні посібники*

1. Радюк І. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності: посіб. Луцьк: Вежа–Друк, 2018. 146с.

### *Статті у фахових наукових виданнях України та у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз*

2. Радюк І. В. Теоретичні основи формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. Луцьк, 2017. №1(350). С. 96–102.

3. Радюк І. В. Особливості організації науково-дослідної роботи в контексті формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок. Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка*. Дрогобич, 2017. №8 (151). С. 168–173.

4. Радюк І. В. Критеріально-рівневий аналіз сформованості готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі українки. Педагогічні науки*. Луцьк, 2018. №2 (375). С. 142–149.

5. Радюк І. В. Модель формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. Луцьк, 2019. №2 (386). С. 80–87.

6. Радюк І. В. Аналіз педагогічних умов формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини*. Умань, 2019. №1. С. 106–114.

7. Радюк І. В. Створення науково-дослідницького середовища як провідна педагогічна умова формування готовності майбутніх учителів



початкової школи до самоосвіти. *Наукові записки. Національний. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Серія педагогічні науки*. Київ, 2020. №147. С. 140–147.

8. Радюк І. В. Експериментальне дослідження рівнів готовності до самоосвіти майбутніх вчителів початкових класів. *Балканско научно обозрение*. Пловдив, Болгарія, 2019. №1(3). С.52–55.

9. Радюк І. В. Критерии определения уровня готовности к самообразованию будущих учителей начальных классов. *Современное образование Витебщины: Витебский государственный университет имени П. М. Машерова*. Витебск, 2018. №3(21). С.22–28.

### **Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

10. Радюк І. В. Науково-дослідна робота як чинник формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. студентів і аспірантів, м. Луцьк, 2017*. С. 566 –569.

11. Радюк І. В. Творчо-креативний вектор організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір: зб. тез доп. III всеукр.наук.-практ. конф., м. Луцьк, 2018*. С.114–117.

12. Радюк І. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір. зб. тез доп. IV всеукр. наук.-практ. конф., м. Луцьк, 2019*. С.214–216.

13. Радюк І. В. Педагогічні умови формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти. *Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної освіти: педагогіка: зб. матеріалів X Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів, м. Луцьк, 2019*. С. 202–204.

14. Радюк І. В. Науково-дослідна робота як чинник формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти. *Роль інновацій*

*в трансформації образу сучасної науки.* ГО «Інститут інноваційної освіти. Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 2019. С. 67 –70.

15. Радюк І. В. Готовність вчителів початкової школи до самоосвіти як складова їхньої професійної підготовки. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір:* матеріали V міжнар.наук.-практ. конф., м. Луцьк, 2020. С.166–169.

## SUMMARY

**Radiuk I. Formation of Future Primary School Teachers' Willingness for Self-Education in Terms of Research Work.** - Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in 01 Education/Pedagogy by 011 Educational, pedagogical sciences Specialty. Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, 2021.

The thesis reveals the generalization and practical solution to the problem of the formation of future primary school teachers' willingness for self-education in terms of research work. The research was based on the theoretical analysis and the study of observation and learning experience. The relevance of the dissertation topic is due to the dynamic changes in education and society, namely, the introduction of the "New Ukrainian School" reform into the educational process and changing requirements for professional training of future primary school teachers.

The state of the research problem development has been investigated by distinguishing and analyzing such interrelated components as self-educational activity of future primary school teachers, theoretical and practical aspects of self-education in terms of professional training, specific nature and features of professional activity of primary school teachers, willingness for self-education and formation of the specified quality through research work.

The essence of the "*self-education*" concept is clarified based on the terminological analysis of the key research concepts and taking into account the analysis of the state and specific features of professional training of future primary school teachers in pedagogical higher educational institutions on the formation of willingness for self-education. It is a motivated educational and cognitive activity of the individual, aimed at the active independent acquisition of new knowledge, the formation of skills and abilities necessary for the transition to a qualitatively new intellectual and professional level. It is specified that the *self-education of future*

*primary school teachers* is their conscious systematic independent activity, aimed at acquiring new knowledge, and the formation of professional skills and abilities. It is self-regulated and forms the basis of teachers' professional development.

It is substantiated that *willingness for self-education* in the pedagogical activity of primary school teachers is an essential element of the professionalism, important competence, and aspect of professional training of primary school teachers. The willingness for self-education is defined as a temporary or psychologically stable state of active-positive attitude to teaching, due to subjective-objective factors, manifested in the need for independent learning to obtain new knowledge and professional skills, provided the necessary self-educational skills and perfect mastery of self-education methods.

The structured analysis helped to reveal the content of the willingness of future primary school teachers for self-education as a complex personal education, which combines the following interconnected and interdependent structural components: motivational, value, cognitive, activity, and productive. The study of several emotional, motivational, psychological, pedagogical, and social factors (specifics of pedagogical activity, psychological and physiological features of personal development in adolescence; creative direction of professional activity of primary school teachers) allowed making the conclusions that taking them into account in training provides effective willingness for future primary school teachers to self-education.

The theoretical analysis of the research potential use as a factor and effective means of forming future primary school teachers' willingness for self-education allowed to clarify that the *process of forming future primary school teachers' willingness for self-education in the process of research* is a systematic, multifaceted, purposeful and controlled process of personal and professional development of the student's personality, aimed at the development of his/her aspirations to master the necessary skills of self-educational activities in the research work. The requirements for the research activities of future primary school teachers in terms of the formation of self-educational skills have been outlined, namely creative direction of tasks,

subject-object unity, and step-by-step involvement.

The pedagogical terms of the specified model realization for willingness components formation are substantiated: motivation of educational and research self-educational activity; professional development of self-educational values; creation of a research environment in the higher educational establishments; research and exploratory nature of training; monitoring of self-educational activities.

It is determined that the formation of willingness for self-education in terms of research work is possible only upon the condition of the complex interaction of structural and functional blocks of the pedagogical process. The result of effective organization of the studied process is a positive dynamics of the formation of this quality. The model of the willingness formation of future primary school teachers for self-education in the process of research work is created. It is a schematic reflection of the above-mentioned process in the unity of purpose, task, target, content, technological and effective blocks, pedagogical conditions, and result.

It is determined that the organization of the willingness formation of future primary school teachers for self-education in terms of research work should be based on the principles of purposefulness, continuity, professional orientation, individualization, and connection with practice. Having analyzed the scientific sources and studied the specificity of professional activity and training of future teachers, we substantiated the state of acmeological, axiological, activity, competence, systemic, synergetic methodological approaches to the willingness formation of future primary school teachers for self-education in terms of research work.

The content block reflects the formation of willingness for self-education in research work, namely: a particular course “Formation of willingness for self-education of future primary school teachers”, a system of research tasks in the organization of educational work, and a system of research activities of university and department.

The relevance of the introduction of the technological block components is established, namely: traditional and interactive methods, individual and collective

forms, and means of the educational process organization.

The effective block includes diagnostic methods for identifying the real state of the willingness of future primary school teachers for self-education in the research work on the following criteria and indicators: *motivational-value* (stable personal interest in self-education, positive motivation for professional activity and self-education, formation of emotional-volitional mechanism); *scientific research* (scientific and theoretical knowledge and skills, manifestation of creative potential of the individual, possession of intellectual and logical abilities, participation in research work); *information and activity* (available amount of general and special professional knowledge, formation of cognitive activity, knowledge of ways to obtain information, general information awareness, and culture); *effective and practical* (practical skills of obtaining and processing information, self-regulatory skills, skills of self-monitoring and reflection, communication and self-organizing skills). The author's classification of the levels of willingness of future primary school teachers for self-education in the research work is offered: *high, basic, and elementary*. Taking into account the selected criteria and indicators for assessing the levels of willingness for self-education, an author's questionnaire was made, several psychodiagnostic methods were selected and adapted by the needs of the study.

The effectiveness of the offered pedagogical conditions in the educational process is confirmed by the results of the formative experiment. The process of conducting the ascertaining experiment is highlighted. It involved a group of future primary school teachers (486 people), divided into two parts: control and experimental. The participants of the control group (242 students) did not participate in research and experimental work, but they were assessed at the beginning and end of the experiment according to the methods for comparative analysis of statistical data of the entire pedagogical study. The experimental group consisted of 244 students who were involved in pedagogical research. We traced the positive dynamics of the levels of willingness of future primary school teachers for self-education in research work according to the indicators and criteria defined before the beginning of the experiment and after its completion. Thus, in the experimental

group, the indicator of the high level increased by 12.7%, the indicator of the basic level increased by 13.1% and the indicator of the elementary level decreased (by 25.8%). There are also slight changes in the formation of the willingness levels of future primary school teachers for self-education in research work among the students from the control group.

The scientific novelty of the obtained research results:

- *for the first time* the pedagogical conditions for the formation of readiness of future teachers of elementary school to self-education in the process of research work theoretically are substantiated: motivation of educational and research self-educational activity; professional development of self-educational values; creation of a research environment in the higher educational establishments; research and exploratory nature of training; monitoring of self-educational activities. The model of formation in the future teachers of the elementary school of readiness for self-education in the process of research work, which accumulates interconnected blocks: target (goal, tasks, principles and methodological approaches), content (educational course, system of research tasks and events), technological (methods, forms and means of organization of educational process) and productive (criteria, indicators and the levels); The structure of readiness of future teachers of elementary school to self-education in the process of research work (motivational, value, cognitive, activity and productive components) *is substantiated*;

- *improved criteria* (motivational-value, research, information and activity, productive-practical), levels of formation in future teachers of the elementary school of readiness for self-education in the process of research work (high, basic and elementary); the essence of the concept “readiness of future teachers of elementary school to self-education in the process of research work”;

- *developing further* acquired forms and methods of preparing future elementary school teachers to self-education in the process of research work.

*The practical significance of the obtained results* is to develop and implement educational and methodological support for the preparation of future teachers of elementary school to self-education in the process of research work, in particular: a

teaching and methodical manual “reparation of future teachers of elementary school to self-education activity”, special course “Formation of readiness to Self-education in the future teachers of elementary school”, systems of research tasks within the framework of educational work, pedagogical practice and general university scientific events.

Research materials can be used by teachers, scientific and pedagogical workers in the training of future elementary school teachers, as well as teachers-practitioners of a new Ukrainian school working on the problem of self-development of pedagogical skills, students for drafting their own professional path to advanced training, when writing the course and Qualification works (specialty 013 Initial education). author’s model of formation of future teachers’ willingness for self-education in research work is created and theoretically substantiated. The above-mentioned model accumulates target, content, technological, effective blocks; the essential characteristics of the concepts of “self-education”, “willingness for self-education”, “self-education of future primary school teachers”, components, criteria for characterizing the levels of willingness formation of future primary school teachers for self-education in the process of research were *described and specified*; the idea of the willingness formation of future primary school teachers for self-education is *expanded*, taking into account the specific features of pedagogical activity and research work as a factor in the formation of willingness for self-education; scientific terms for educational process reformatting in higher education institutions are *developing further* from traditional transfer and reproduction of knowledge to the organization of students to independently obtain the necessary information with its further transformation into knowledge and practical skills of self-education.

*The practical significance of the obtained results* is to develop and implement educational and methodological support for the preparation of future teachers of elementary school to self-education in the process of research work, in particular: a teaching and methodical manual "Preparation of future teachers of elementary school to self-education activity", special course "Formation of readiness to Self-education



in future elementary school teachers ", systems of research tasks in the framework of educational work, pedagogical practice and general university scientific events"

**Key words:** self-education, willingness for self-education, future primary school teachers, research work, formation of willingness for self-education, pedagogical conditions.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ.....	28
1.1. Готовність майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти як складова їхньої професійної підготовки.....	28
1.2. Структура готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. ....	47
1.3. Науково-дослідна робота як чинник формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти .....	60
Висновки до першого розділу .....	76
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ.....	80
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи в процесі науково-дослідної роботи .....	80
2.2. Методика та організація констатувального експерименту .....	100
Висновки до другого розділу.....	134
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ.....	137
3.1. Обґрунтування моделі та педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.....	137
3.2. Практична реалізація педагогічних умов формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи в процесі науково-дослідної роботи.....	154

3.3. Аналіз ефективності дослідницько-експериментальної роботи .	171
Висновки до третього розділу .....	209
ВИСНОВКИ .....	212
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	217
ДОДАТКИ .....	238

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Інтеграція України в європейський освітній простір, реформування системи освіти на всіх ланках зумовлюють необхідність переформатування професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти. Актуальності набуває проблема підготовки компетентного та конкурентоздатного педагога, здатного до безперервного навчання протягом усієї професійної діяльності. Необхідність цих змін у системі професійної освіти передбачена Законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Національною стратегією розвитку освіти на період до 2021 року», Національною доктриною розвитку освіти, Державною національною програмою «Освіта», Концепцією Нової української школи та низкою інших нормативно-правових документів, які регламентують освітній процес у педагогічних закладах вищої освіти. Так, згідно з Болонською декларацією, близько половини обсягу навчальної програми має бути опановано здобувачами освіти самостійно, а Концепція Нової української школи головною метою освіти визначає виховання особистості, яка має «прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації». Таким чином, самоосвітня компетенція є важливим компонентом якісної професійної підготовки вчителя, особистість якого є вирішальним чинником повноцінного функціонування й оновлення системи шкільної освіти. У зв'язку з цим змінюється кінцева мета освітнього процесу у педагогічній закладі вищої освіти.

Відтак, особливої ваги набуває означена проблема в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, педагогічна діяльність яких передбачає постійне опанування новими знаннями та навиками у процесі аналізу різноманітних педагогічних ситуацій, пошуку оптимальних шляхів їх вирішення, проєктування можливих результатів. Завдання сучасної педагогічної професійної освіти – навчити самоосвіті під час освітнього процесу, забезпечити оволодіння раціональними прийомами самостійної

навчальної діяльності, сформувати навчально-дослідницькі уміння та навички самостійної навчальної роботи.

Актуальність проблеми дослідження зумовлюється ще й тим, що важливим компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах вищої освіти має стати науково-дослідна діяльність як ефективний засіб активізації самоосвіти. Цей процес не має бути окремим додатковим видом позапрограмної роботи, а повинен передбачати зміну характеру навчання у бік самостійної науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Зацікавлення проблемою самовдосконалення знаходимо ще у працях А. Дістервега, Я. Коменського, М. Пирогова, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Теоретико-методологічний аналіз сучасних наукових джерел свідчить про складність і багатоаспектність поняття «самоосвіта», що зумовило наявність різних підходів до його тлумачення. Зокрема, самоосвіта розглядається як: вид пізнавальної діяльності (А. Громцева, Н. Косенко, П. Пшебильський, Н. Хмель, Б. Райский); вид навчання (В. Оконь, І. Колеснікова); форма набуття та поглиблення знань (Н. Бухлова, О. Лебедева, Р. Скульський); творча діяльність (С. Сисоєва, О. Бурлука, В. Овчаренко), результат самостійної роботи (О. Малихін, В. Козаков, Н. Сидорчук); складова частина самовиховання, удосконалення особистості (Г. Коджаспірова, А. Ключко, В. Оржеховська); форма неперервного продовження загальної та професійної освіти (О. Пехота, Айзенберг, М. Піскунов).

Щодо підготовки студентів до самоосвітньої діяльності, то методичні аспекти цього процесу висвітлені в таких напрямках: формування складових самоосвітньої компетенції (О. Савченко, І. Преображенська,) залучення студентів до наукової роботи (О. Акімова, О. Дубасенюк), формування потреб і мотивів (О. Малихін, С. Рубінштейн), взаємодія «викладач-студент» в навчальному та самоосвітньому процесі (В. Буряк, Н. Бухлова).

Зростаючу роль інформатизації суспільства у самоосвітній діяльності висвітлено у працях А. Андреева, В. Корвякова, М. Солдатенка, О. Шукліної та

ін. Щодо науково-дослідної діяльності студентів, то низка вчених (І. Карасьова, О. Крушельницька, Н. Кузьміна, О. Мороз, Н. Рогальська, І. Колеснікова та ін.) вважають, що навчально-дослідницькі, науково-дослідницькі завдання сприяють формуванню особистості, становленню досвіду наукової діяльності та прагненню до пошуку новаторських рішень. Різні аспекти організації науково-дослідницької діяльності знайшли відображення у доробках І. Осадченко, О. Адаменко, О. Гнізділова, Г. Кловак, О. Микитюк, В. Прошкіна, С. Сапожнікова та ін.

Та, незважаючи на різноманітність у висвітленні аспектів досліджуваних нами понять, проблему формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти не було висвітлено в контексті залучення до науково-дослідної діяльності як вагомого чинника і дієвого засобу у формуванні їхніх самоосвітніх умінь та навичок.

Необхідність дослідження формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної діяльності, її актуальність, результати аналізу теорії та практики впровадження її в освітній процес дозволили нам виділити низку наявних *суперечностей* між:

- об'єктивними потребами сучасного суспільства у висококваліфікованих та компетентних учителях початкової школи, здатних до постійного самовдосконалення, швидкої адаптації до потреб освітнього середовища, ефективної взаємодії з педагогічним, учнівським, батьківським колективами та недостатньою готовністю майбутніх фахівців до таких видів діяльності;

- вимогами формування в майбутніх вчителів початкової школи готовності до самоосвіти та недостатнім розробленням навчально-методичного забезпечення означеного процесу;

- недостатнім використанням потенціалу комплексу професійно-значимих, особистісно-розвивальних освітніх дисциплін, видів науково-дослідної роботи для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти;

– необхідністю формування у майбутніх вчителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи та нерозробленістю моделей означеного процесу в контексті професійної підготовки.

Актуальність окресленої проблеми, її значущість для суспільства, відсутність експериментальних досліджень зумовили **вибір теми дисертації: «Формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана відповідно до теми науково-дослідної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки «Психологія професіоналізму особистості: технології професійного самозбереження в практиці» (номер державної реєстрації 0113U002217). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 17 від 24 листопада 2016 р.).

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

**Мета і завдання дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умови формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Відповідно до мети, визначено такі **завдання дослідження:**

1. Виявити стан розробленості проблеми формування готовності до самоосвіти як складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, уточнити суть основних дефініцій дослідження.

2. Розкрити зміст та структурні компоненти сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти; визначити критерії,

показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

3. Розкрити доцільність використання потенціалу науково-дослідної роботи як чинника та дієвого засобу формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти.

4. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування в майбутніх учителів готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи та експериментально перевірити їх ефективність; розробити модель досліджуваного процесу.

5. Підготувати й упровадити в освітню практику закладів вищої освіти навчально-методичне забезпечення для формування в майбутніх учителів готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань дослідження було використано комплекс **методів**:

*теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація теоретичних положень і методичних основ з метою з'ясування сучасного стану теорії і практики розробленості проблеми щодо самоосвітньої та науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи; термінологічний, структурно-логічний аналіз – для визначення сутності і структури готовності до самоосвіти; структурний аналіз та зіставлення – для розробки критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи; системний аналіз, узагальнення теоретичних і дослідних даних – для обґрунтування педагогічних умов формування готовності до самоосвіти; прогнозування, моделювання – для розробки та обґрунтування моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи;

*емпіричні*: педагогічне спостереження, самооцінка, опитування, анкетування, тестування, бесіда, вивчення практичного досвіду формування готовності до самоосвіти, діагностичні методики для визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти



в процесі науково-дослідної роботи; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) для обґрунтування та перевірки ефективності педагогічних умов, та спроектованої моделі;

*методи математичної статистики* для обробки кількісних даних експерименту, доведення його достовірності й об'єктивності.

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

- *вперше* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи: мотивація навчально-дослідної самоосвітньої діяльності, професіоналізація цінностей самоосвіти, створення науково-дослідницького середовища у ЗВО, дослідницько-пошуковий характер навчання, моніторинг самоосвітньої діяльності; розроблено модель формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, що акумулює взаємопов'язані блоки: цільовий (мета, завдання, принципи та методологічні підходи), змістовий (навчальний курс, система науково-дослідних завдань та заходів), технологічний (методи, форми та засоби організації освітнього процесу) та результативний (критерії, показники та рівні);

- *удосконалено* структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи (мотиваційний, ціннісний, пізнавальний, діяльнісний і результативний компоненти); критерії (мотиваційно-ціннісний, науково-дослідницький, інформаційно-діяльнісний, результативно-практичний), рівні сформованості у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (високий, базовий та елементарний);

- *уточнено* сутність поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи», яке потрактовано як систематичний, багатоаспектний, цілеспрямований та керований процес особистісно-професійного становлення особистості студента,

спрямований на розвиток у нього прагнень оволодівати необхідними знаннями і вміннями самоосвітньої діяльності у ході наукової-дослідної роботи;

– *подальшого розвитку набули* форми й методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в розробці та впровадженні навчально-методичного забезпечення для підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, зокрема: навчально-методичного посібника «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності», спецкурсу «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи», системи науково-дослідницьких завдань у рамках навчально-виховної роботи, педагогічної практики та загальноуніверситетських наукових заходів.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами, науково-педагогічними працівниками у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, а також учителями-практиками Нової української школи, які працюють над проблемою саморозвитку педагогічної майстерності, студентами для проектування власного професійного шляху задля підвищення кваліфікації, при написанні курсових і кваліфікаційних робіт (спеціальність 013 Початкова освіта).

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка №01/10-649 від 30.12.2020 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка №3919/1 від 23.12.2020 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка №06/01-1 від 13.01.2021р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/01/506 від 17.02.2021р.)

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження виголошувалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях: «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень»

(Луцьк, 2017), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір» (Луцьк, 2018), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір» (Луцьк, 2019), «Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної освіти» (Луцьк, 2019), «Роль інновацій в трансформації образу сучасної науки» (Київ, 2019), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір» (Луцьк, 2020).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертації висвітлено у 15 наукових роботах, із них: 1 посібник, 6 статей у фахових наукових виданнях України, 2 статті в іноземних наукових періодичних виданнях, 6 публікацій у збірниках матеріалів наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку джерел (217 найменувань, з них 15 – іноземною мовою), 5 додатків на 30 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 268 сторінок, 187 сторінок основного тексту. Робота містить 50 таблиць і 25 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

#### **1.1. Готовність майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти як складова їхньої професійної підготовки**

Одним із важливих завдань дисертаційної роботи нами визначено розкриття сутності, структури та функцій готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи як складової їхньої професійної підготовки.

Професійна підготовка передбачає опанування сукупністю спеціальних знань, умінь і навиків, які дають змогу продуктивно виконувати певну роботу в тій чи іншій галузі діяльності. Погоджуємось із трактуванням О. Пехоти, яка визначає *професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя* як процес навчання, засвоєння майбутнім педагогом професійних загально-педагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студента в ході педагогічної практики; та одночасно «підготовку його до неперервного професійного розвитку, виявлення та формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя» [83, с.36].

Практика сьогодення свідчить про те, що сучасна школа потребує абсолютно нової якості вчителя, готового до продукування новаторських ідей, постійного навчання, водночас, здатного користуватися перевіреними та дієвими методиками навчання й виховання. Сьогоднішній випускник педагогічного закладу вищої освіти має бути досить мобільним та налаштованим «учитись все життя». Проте, на даний момент учителі зустрічаються зі значними труднощами щодо готовності організувати свою самоосвітню роботу.

Згідно із Законом України «Про освіту», «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [95]. У доповіді Європейської

комісії «Ключові компетентності у плануванні навчальних програм» щодо програми «Освіта і практика 2010» серед компетентностей зазначено такі: вміння самостійно навчатися; вміння аналізувати свою роботу; вміння вести дослідницьку роботу, що є частиною професійного розвитку; набуття культури навчання протягом життя; вміння критично оцінювати свої методи; вміння злагоджено працювати у колективі [131, с. 6].

Усі перелічені характеристики за своєю суттю акумулюють самоосвітню, самоорганізаційну та саморегулятивну спільну складову. На нашу думку, саморегуляція зумовлюють процес формування майбутнього вчителя-професіонала від моменту мотивування, виникнення потреби у самовдосконаленні, активує когнітивні функції та, як закономірне логічне продовження, спонукає до самоосвітньої діяльності.

Ще Я. А. Коменський свого часу підкреслював, що «успіх школи, навчання і виховання в ній залежить від учителя, від його знань і умінь, в недоліках роботи школи винен в першу чергу вчитель, школі потрібен освічений вчитель, що постійно прагне до розширення своїх знань і досвіду» [50, с.60]. А введений ним у педагогіку принцип наочності обґрунтовується так: «альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [50, с.243].

Й. Песталоцці, розробляючи ідею природовідповідності навчання, взаємозв'язку виховання й розвитку, був переконаний, що в успішності реалізації цієї закономірності провідна роль належить вдало організованому процесу самоосвіти й самовдосконалення педагога, що сприяє формуванню та вихованню особистості дитини з моменту її народження. У цьому процесі важливим є зв'язок між набутими корисними знаннями та вміннями їх застосовувати. Саме взаємодію процесу пізнання й уміння педагог вважав основою самовдосконалення [82].

У контексті дослідження важливими є педагогічні ідеї А. Дістерверга, який виділив принцип «самодіяльності» і стверджував, що основним завданням навчання є розвиток розумових сил і здібностей учнів,

підкреслюючи тим самим, що суто формальна освіта не існує взагалі, а цінність мають лише ті знання і навички, які учень здобуває самостійним шляхом, адже «розум наповнити нічим не можна, він повинен самодіяльно все охопити, засвоїти і переробити», лише плоди власного мислення або принаймні сприйняте і засвоєне шляхом самостійного роздуму «оживляє дух і переходить у переконання і характер» [62, с.73]. Учений, наголошуючи на важливій ролі самоосвіти для педагога, зауважував, що обов'язок вчителя «це постійна праця над собою, над своєю освітою, бо він лише до тих пір сприятиме освіті інших, поки продовжує працювати над своєю освітою [62,с.75].

Основи організації розумової праці та самоосвітньої діяльності було закладено ще Г. Сковородою, який вважав основою розумового розвитку людини самостійну роботу з книгою. У свою чергу найбільшою навчальною книгою він називав саме життя, адже, не пізнавши навколишнього середовища, не можна пізнати себе в усій глибині. Г. Сковорода стверджував, що «загублений той час, який ти не використав на навчання», «знаходь годину і щоденно потроху...підкидай поживи, щоб душа живилась і росла [18, с.248].

У контексті аналізу самоосвітньої діяльності як важливої складової педагогічної праці конструктивними, на нашу думку, є педагогічні ідеї К. Ушинського, який серед основних професійних якостей особливо виділяв здатність до навчання протягом усього періоду своєї діяльності: «...вчитель живе доти, доки вчиться, як тільки він перестає вчитися - у ньому вмирає вчитель». А сам процес навчання має бути так спланований, щоб «діти, по можливості, трудилися самостійно, а вчитель керував цією самостійною працею і давав для неї матеріал» [167, с.399].

Проблема формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога як складової професійної підготовки вимагає попереднього з'ясування сутності та чіткого визначення низки понять: «самоосвіта», «самоосвіта майбутніх учителів початкової школи», «готовність до самоосвіти», «формування

готовності до самоосвіти» та визначення їх особливостей на сучасному етапі інформатизації суспільства, виокремлення сукупності тих чинників, які забезпечують успішність самоосвіти та ефективність формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти.

Найчастіше у словниках можна зустріти трактування самоосвіти як складової частини системи неперервного навчання, що є об'єднувальною ланкою між базовою професійною освітою та додатковим періодичним підвищенням кваліфікації. В Українському педагогічному словнику самоосвіта визначається як «самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу» [24, с. 296].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить про складність і багатоаспектність поняття «самоосвіта», що зумовило наявність різних підходів до його тлумачення. Так, самоосвіта розглядається як: вид пізнавальної діяльності (А. Громцева, Н. Косенко, П. Пшебильський, Н. Хмель та ін.); процес пізнання (Б. Райский); вид навчання (В. Оконь, І. Колеснікова); форма набуття та поглиблення знань (Л. Борисова, Н. Бухлова, О. Лебедева, Р. Скульський); освіта, яка здобувається шляхом самостійної роботи (С. Гончаренко); складова частина самовиховання, удосконалення особистості (Г. Коджаспірова); форма неперервного продовження загальної та професійної освіти (А. Айзенберг, М. Піскунов); готовність людини до самостійного творчого оволодіння знаннями, уміннями та навичками (С. Архангельський та ін.).

Актуальні проблеми самоосвіти висвітлено у наукових доробках М. Бондаренка, Г. Коджаспірової, О. Малихіна, І. Наумченка, М. Рогозіної, Н. Сидорчук, Н. Терещенко, В. Шпак та інших. Зростаючу роль самоосвіти в інформаційному суспільстві висвітлено А. Андреєвим, В. Корвяковим, В. Надеїним, Є. Полат, Г. Серіковим, М. Солдатенком, О. Шукліною та іншими

вченими; використання інформаційних технологій як засобу самоосвіти розглянуто Є. Ганіним, Ю. Калугіним.

Отже, як засвідчив проведений теоретичний аналіз, поняття «самоосвіта» розглядається вченими як вид пізнавальної діяльності, вид навчання й пізнання загалом, а також, як форма набуття знань й неперервного здобуття освіти, як складова самовиховання й готовність людини до творчого засвоєння знань.

Г. Зборовський тлумачить самоосвіту як вид вільної діяльності особистості, для якого характерний її вільний вибір і спрямованість на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукових рівнів [34, с. 81].

У свою чергу, О. Бурлука трактує самоосвіту як інформаційно-забезпечувальну діяльність, яка здійснюється шляхом придбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності. Така діяльність, на думку вченої, детермінована соціально-економічними чинниками, характером і змістом праці, творчим і інтелектуальним потенціалом особистості. Спонукальними силами самоосвіти виступають професійно-трудова, матеріальна, соціально-статусна і духовна інтереси особистості. Автор зауважує, що процес самоосвіти є найбільш складним видом освітньої діяльності, пов'язаний з процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації і виробленням умінь і навичок самостійно набувати актуальних знань і трансформувати їх у практичну діяльність. Самоосвіта, на думку вченої, є важливим чинником відтворення і зміни запасу знання, самовдосконалення особистості в професійній і непрофесійній сферах [13].

На думку І. Сидоренко, самоосвіта, в її сучасному трактуванні як психолого-педагогічної та соціальної категорії, сприймається як вид пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю і спрямованістю на вдосконалення розумових сил і здібностей особистості [126].



Поняття самоосвіти трактується низкою науковців (О. Айзенберг, І. Колбаско, О. Малихін, В. Рогожкін та ін.) як цілеспрямована, самостійна робота особистості над підвищенням своєї професійної майстерності. Таким чином підкреслено, що самоосвіта є професійною функцією особистості, виконання якої сприяє професійній адаптації, розвитку та професійному удосконаленню фахівця упродовж його професійної діяльності. Виконання означеної функції є умовою і обов'язком фахівця для набуття й підвищення його професійної компетентності [70].

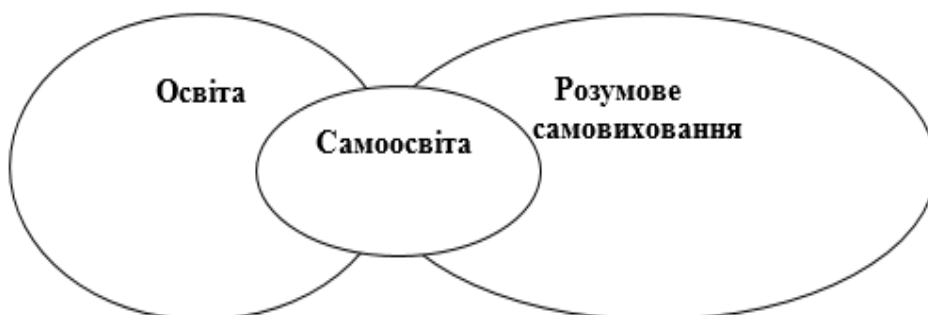
Основним засобом самоосвіти, стверджує В. Казаков, є самостійне вивчення літератури. Джерелами самоосвіти слугують також засоби масової інформації [39]. У свою чергу, О. Акімова визначила самоосвіту майбутніх учителів як діяльність особистості, яку вона здійснює відповідно до самостійно поставлених цілей без безпосередньої участі наукового керівника [3].

Варто зазначити, що поняття «самостійна робота» та «самоосвіта» мають різне значення та їх ототожнення приводить до плутанини у виборі засобів, форм і методів їх практичного здійснення. На наш погляд, самостійну роботу потрібно розуміти лише як складову частину самоосвіти. Самостійна робота є передумовою самоосвіти, так за визначенням С. Гончаренка «самоосвіта – це освіта, яку отримують у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Крім того, самоосвіта є «невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяє поглибленню, розширенню та більш міцному засвоєнню знань» [24, с. 296].

Конструктивним у контексті нашого дослідження є аналіз взаємозалежності процесів освіти та самоосвіти. Так, А. Ключко при дослідженні такого взаємозв'язку зробила висновки, що самоосвіта є інформативним процесом, який сприяє нагромадженню знань, розвитку розумових сил та здібностей, формуванню інтелекту, тоді як освіта – це процес та результат оволодіння систематизованими знаннями, уміннями та навичками, спрямованими на формування світогляду [47]. Таким чином можна

стверджувати, що самоосвіта є складовою розумового самовиховання, завдяки якому розвиваються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями.

Взаємозв'язок понять «освіта», «розумове самовиховання», «самоосвіта» схематично відображено на рис.1.1.



**Рисунок 1.1. Взаємозв'язок понять «освіта», «розумове самовиховання» і «самоосвіта»**

Як процес самостійного пошуку та засвоєння певних знань, умінь та навичок, неперервного саморозвитку та самовиховання розглядає самоосвіту С. Васильєва. Авторка наголошує, що самоосвіта – це процес гармонізації потреб особистості та можливостей особистості з метою її оптимальної самореалізації [16, с.9].

Визначення самоосвіти як багатогранного явища, що є особливим видом людської діяльності з метою отримання знань для формування власної особистості, поєднання знань з якостями особистості та формування її інтелектуальної культури, подає І. Грабовець. Це визначення, на нашу думку, відображає структуру самоосвіти, яка містить: по-перше, системне оволодіння певними знаннями; по-друге, організовану діяльність, яка спрямована на засвоєння накопичених цінностей культури. Далі автор зауважує, що в своїй самоосвітній діяльності особистість керується або суто своїми власними прагненнями та цілями, сформованими під впливом ціннісних орієнтацій, або прагненнями та цілями тієї соціальної групи, до якої вона належить, тобто

обирає та створює для себе ті знання, які найбільше їй підходять, або яких їй не вистачає [25].

Попри те, що дослідники по-різному трактують сутність самоосвіти, аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає змогу стверджувати, що у контексті нашого дослідження *самоосвіта - це вмотивована навчально-пізнавальна діяльність особистості, спрямована на активне самостійне здобуття нових знань, формування умінь і навичок, необхідних для переходу на якісно новий інтелектуальний та професійний рівень.*

У руслі нашого дослідження важливим є аналіз сутності поняття самоосвіти у професійній діяльності вчителя початкової школи. Роль учителя полягає не лише у навчанні молодших школярів основам грамотності, лічби, але й у пізнанні ними навколишнього світу, інших людей і самого себе; в розвитку дитини як неповторної індивідуальності, яка б могла себе реалізувати в сучасних умовах життя. Саме вчитель початкової школи власним прикладом, професійною майстерністю закладає основи формування творчого потенціалу, самостійної пізнавальної діяльності молодшого школяра.

Початкова школа нині постійно перебуває в епіцентрі всіх змін, які запроваджуються керівними установами, досить часто зазнає модернізації навчальних програм, що регулюються новими нормативними документами та вимогами. Необхідність втілення у педагогічну практику нових стандартів початкової освіти, постійне ускладнення змістової частини освіти для забезпечення високого рівня освітніх стандартів, опанування оновлених підручників та навчальних посібників, окрім позитивних зрушень, вносить у освітній процес дещо дестабілізуючий момент та породжує у педагога часто невпевненість і пасивність.

Професійна діяльність учителя початкової школи є специфічною. Учитель початкової школи кожні чотири роки зустрічає на порозі абсолютно нових дітей, не подібних до тих, які навчались у попередні роки. Адже, як зазначає О. Савченко, змінився світ дитинства і до школи йдуть «більш інформовані та

розкуті діти, проте менш підготовлені до навчання і спілкування з ровесниками», не здатні до тривалої концентрації уваги та фізично не готові до навчання. Таких дітей стає все важче навчати та виховувати [94, с.38]. Зниження рівня батьківської відповідальності за виховання дитини вносить також негативні наслідки у становленні авторитету вчителя. За таких умов педагог має бути налаштований на постійне вивчення індивідуальних особливостей своїх учнів та їх батьків, вироблення ефективних механізмів і моделей налагодження співпраці для здійснення ефективного виховного та освітнього процесу.

Отже, самоосвіта є складним, поліфункціональним, неперервним інтелектуально-вольовим процесом, спрямованим на пошук, засвоєння та практичне застосування особистістю, в тому числі, і вчителем початкової школи, необхідної інформації, який забезпечується низкою емоційно-мотиваційних, психологічно-педагогічних і соціальних чинників. Іншими словами, самоосвіта є внутрішньою особистісною діяльністю, спрямованою на саморозвиток і самовдосконалення, в тому числі й на професійне.

*З огляду на це, під самоосвітою майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо свідому систематичну самотійну діяльність у рамках освітнього процесу закладу вищої освіти та за його межами, спрямовану на одержання нових знань, формування професійних умінь і навичок, що саморегулюється особистістю і складає основу її професійного розвитку.* Результативність цієї діяльності значною мірою залежить від рівня професійної мотивації майбутнього вчителя, забезпечення ним самоорганізації й самоконтролю власних дій, усвідомлення й об'єктивного оцінювання рівня власної навченості й підготовленості до майбутньої професії.

Для більш детального розуміння сутності дефініції «самоосвіта» варто звернути увагу на наукову думку щодо структури досліджуваного поняття. Так, у якості компонентів самоосвітньої діяльності Г. Коджаспірова виділяє наступні: 1) когнітивний, який визначається базовою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань і вмінь їх застосовувати; 2)

мотиваційний, що виникає в результаті особистого усвідомлення значущості неперервної освіти, професійного вдосконалення і розширення кругозору, наявності стійких пізнавальних інтересів, прагнень, установок, сформоване почуття обов'язку; 3) процесуальний, який складається з розвинутих навичок самостійної пізнавальної діяльності, сформованих операцій розумової діяльності, умінь самоаналізу; 4) організаційний, що являє собою вміння вибирати зміст, форми його присвоєння; планувати свою діяльність і час, самоконтроль, самооцінку; 5) морально-вольовий, який має в своїй основі особистісні характеристики: допитливість, критичність, працездатність [48].

У контексті дисертаційного дослідження конструктивним нам видається підхід до визначення структурних компонентів самоосвіти майбутніх учителів, запропонований О. Малихіним. Так, потребу майбутніх учителів у професійній самоосвіті автор розглядає як синтез внутрішніх умов, що й забезпечує даний процес. При цьому вченим виділено чотири суттєві елементи професійної самоосвіти:

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

2) система знань, умінь, навичок самоосвіти особистості (глибина сформованості наукових понять, взаємозв'язку між ними, вміння співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності поповнення їх шляхом систематичного пізнання);

3) вміння і навички професійної роботи з основними джерелами соціальної інформації (книги, бібліографічні системи, автоматизовані інформаційно-пошукові засоби, радіо, телебачення, спеціалізовані лекторії та ін.), вміння орієнтуватися в об'ємі інформації, вичленити головне в інформаційних технологіях, можливість його фіксування тощо;

4) система організаційно-управлінських умінь і навичок (прогнозувати і виконувати задачі самоосвіти, планувати свою роботу, уміло розподіляти зусилля і час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для

самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів тощо) [71, с.9].

Важливим у дослідженні питання формування готовності учителів початкової школи до самоосвіти є визначення основних функцій самоосвіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що самоосвіта є необхідною складовою процесу професійної підготовки і виконує *низку важливих функцій*:

1) інформаційно-накопичувальну, тобто одержання нової інформації та придбання нових професійних знань, що дає змогу розширити свій професійний світогляд;

2) ліквідаційно-компенсаторну, що виявляється в ліквідації недоліків і прогалин у процесі навчання студента;

3) розвивально-саморегульовальну, що забезпечує вдосконалення особистісних якостей, спонукає майбутнього фахівця до участі у творчій роботі, забезпечує супровід творчої самореалізації;

4) навчально-методичну, яка пов'язана з подоланням професійної обмеженості студента й методичною підготовкою до майбутньої професійної діяльності;

5) спонукально-мотиваційну, яка попереджує застої у професійному розвитку, забезпечує розвиток мотивації до професійної діяльності.

Цікавим, на наш погляд, є підхід до визначення функцій самоосвіти О. Бурлуки, яка доповнює їх такими як: функція всебічного загальнокультурного розвитку особистості, задоволення моральних, інтелектуальних, естетико-художніх і інших духовних потреб, з яких складається особистісний потенціал. Самоосвіта може духовно збагатити життя людини, зробити її більш насиченою, змістовною, цікавою, яскравою й творчою. Поряд з цим, автор також виділяє компенсаторну функцію самоосвіти, тобто можливість за допомогою самоосвіти відновити, надолужити пробіли в освіті. На думку вченої, саме компенсаторна функція самоосвіти дає можливість сублімувати творчий потенціал особистості, знайти вихід і застосування не тільки в

професійно-трудо́вій діяльності, а й в інших сферах (суспільно-політичній, науково-пізнавальній, дозвіллі тощо) життєдіяльності.

Учена також виділяє функцію амортизації самоосвіти, яка усуває розрив між поколіннями щодо поінформованості, обсягу знань, спрямованості інтересів, освітнього рівня і ціннісним орієнтаціям. Вона зазначає, що конструктивний діалог між «батьками і дітьми» – одна із критичних проблем людства – може ефективно здійснюватися за допомогою самоосвіти.

В умовах ринкових відносин зростає терапевтична функція самоосвіти, яка допомагає людині придбати нові знання і навички, підвищити кваліфікацію або, навіть, засвоїти нову професію, спеціальність і отже, збільшити шанси на працевлаштування, зміну статусу й т.д. Забезпечуючи необхідну підготовку або перепідготовку людини, самоосвіта, стає одним з реальних засобів подолання відчуження праці.

Також важливою, як зазначає О. Бурлука, функцією самоосвіти є навчання принципам, прийомам, навичкам самоосвітньої діяльності. При всій важливості традиційної освіти, не слід ігнорувати зростаючу значимість самоосвіти в оволодінні технологіями накопичення, відновлення, систематизації знань, методиками й техніками самоосвітньої діяльності. Справа в тім, що жодна інституціональна освітня система не може вгадати й задовольнити дуже тонкі індивідуальні запити [14].

Підсумовуючи, самоосвіту майбутнього вчителя початкової школи доцільно визначати як інтегративну діяльність, яка містить: самооцінку – вміння оцінювати свої можливості; самоаналіз – вміння брати до уваги наявність своїх якостей; самовизначення – вміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, усвідомлювати свої інтереси; самоорганізацію – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність; самореалізацію – реалізація особистістю своїх можливостей; самокритичність – вміння критично оцінювати перевагу та недоліки власної роботи; самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність; саморозвиток – результат самоосвіти.

На основі аналізу наукових праць (О. Бурлука, Г. Коджаспиров, О. Малихін та ін.) нами зроблено висновок про те, що успішна організація самоосвіти майбутніх учителів початкової школи забезпечується за наявності певних умов. Так, насамперед, має бути науково обґрунтованим вибір навчального матеріалу й забезпечення усвідомлення студентами значущості визначеної освітньої інформації. Важливим є також сформованість у студентів належного рівня вміння самостійного визначення мети, конкретизованої в завданнях і їх реалізації впродовж усього процесу навчання. У закладі вищої освіти має бути така самоорганізація навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала: самостійне програмування процесу навчання; вибір форм самоосвіти; оволодіння методами самостійного набуття знань; самостійне оцінювання проміжних і кінцевих результатів своїх навчальних дій, самоконтроль; розробку власної програми самовдосконалення тощо.

Первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності та її складовою є *готовність* (М. Дяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, О. Леонт'єв, В. Сластьонін та ін). Теоретичний аспект питання готовності до певного виду діяльності досліджувався А. Щербаковим, Ю. Кулюткіним, В. Сластьоніним, Н. Ковалевскою, В. Ільїним тощо. Результатом формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, на думку А. Імедадзе, є: актуалізація необхідних знань, мобілізація складових його професійного та особистісного досвіду, інтелектуальних, емоційних, вольових процесів та оцінка власних можливостей, співставлення одержаного результату з існуючими вимогами суспільства [37, с.6]. У свою чергу, І. Дичківська професійну готовність визначає як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання; як психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей, що регулює діяльність та забезпечує її ефективність [27, с.277].

*Отже, готовність є набутою, змінною характеристикою особистості, що залежить від її віку, досвіду, індивідуальних властивостей.*



Готовність розуміється як «наявність певних здатностей» (Н. Ковалевска), «первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності» (В. Ільїн), «властивість особистості» (В. Серіков). У свою чергу, Д. Узнадзе, який теоретично та практично досліджував психологічну сутність феномену готовності, розглядав стан готовності як установку, внутрішній стан людини, яка визначає її стійкість та спрямованість на діяльність в умовах, що змінюються. Д. Узнадзе звертає увагу на фактор, який сприяє реалізації установки – на волю. Він дає визначення установки як «стан особистості, моменту її динамічної визначеності, оскільки спрямованість свідомості пов'язана з початковою реакцією людини на вплив ситуації, в якій доводиться вирішувати завдання» [166].

Поняття «готовності» до високопродуктивної діяльності в певній галузі Б. Ананьєв визначає як прояв здібностей. Учений стверджував, що властивості індивіда визначають готовність до виконання діяльності та досягнення певного рівня продуктивності, є частиною структури суб'єкта та опосередковані потенціалом людини, виявлячись у здібностях, працездатності, таланті [5].

Деякі вчені виділяють в понятті готовності соціально обумовлену складову. Так Я. Коломінський, розглядаючи готовність як професійну «технічну» підготовку й формування певної особистісної готовності до праці, називає її соціально-психологічною готовністю. Соціально-психологічна готовність розглядається ним як певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілісної системи її комунікативних якостей, які включають у себе ряд емоційних і поведінкових компонентів [49].

Професійну готовність науковці зазвичай розглядають як мету та результат підготовки, початкову й основну умову ефективної реалізації можливостей кожної особистості у процесі діяльності. Так, В. Сластьонін визначає професійну готовність до педагогічної діяльності як «сукупність професійно-обумовлених вимог до вчителя». На думку вченого, до структури готовності входять з однієї сторони «психологічна, психофізична і фізична готовність, а з іншої сторони – науково-теоретична і практична компетентність

як основа професіоналізму» [135, с.27]. Л. Кондрашова включає в зміст морально-психологічної готовності учителя як основи педагогічного професіоналізму ідейно-моральні та професійні погляди і переконання, професійно-педагогічну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, працездатність, установку на творчу працю, здатність до самооцінки її результатів і потребу в постійному професійному самовдосконаленні [52].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що поняття готовності до самоосвіти є психологічним станом особистості й тісно пов'язане з розвитком поняття готовності до певного виду діяльності, обумовлене соціальною й особистісною потребою у праці. Тому готовність до самоосвіти ми розглядаємо як невід'ємний компонент готовності до педагогічної діяльності в цілому.

Аналіз дисертаційних досліджень останніх років також підтверджує складність і актуальність досліджуваної проблеми. Так, у дисертаціях розкриваються питання щодо підвищення рівня готовності особистості до самоосвіти (І. Ганченко, Т. Климова, Л. Льянова, Н. Песцова, Л.Тучкіна, Т. Яковець та інші). Наприклад, розглядаються особливості розв'язання цієї проблеми з позиції педагогіки вищої школи, системи неперервної професійної освіти; досліджуються методики формування готовності майбутніх фахівців до самоосвіти; аналізуються основні чинники формування готовності майбутнього спеціаліста до самонавчання та самовиховання: розвиток пізнавального інтересу, умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, реалізація проблемності, використання різних форм і методів навчання тощо.

Отже, аналіз різних трактувань готовності особистості до професійної діяльності (П. Горностаєв, В. Ільїн, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, М. Дяченко, Я. Коломинський та ін.) дає підстави для виокремлення таких підходів до визначення поняття готовності (табл. 1.1).

*Таблиця 1.1.*

## Підходи вчених до сутнісного аналізу поняття готовності особистості до професійної діяльності

Підхід	Автори	Характерні ознаки
Функціональний	Я.Коломінський, В.Ільїн	Стан особистості, що забезпечує ефективність діяльності; психо-фізіологічна функція; внутрішнє налаштування особистості на певну діяльність.
Особистісний	М.Дьяченко, Л.Кандибович	Цілісне особистісне утворення; "налаштування" особистості на виконання професійної діяльності; особистісна якість.
Особистісно-діяльнісний	Л.Кондрашова, А.Громцева, Н.Терещенко	Інтегративне особистісне утворення (професійне спрямування поглядів, потреби у самовдосконаленні та самовихованні, здатність до самооцінки та подолання труднощів); стан особистості, що забезпечує ефективність діяльності (наявність знань, умінь і навичок).
Результативно-діяльнісний	П.Горностай	Готовність як результат процесу підготовки особистості до певного виду діяльності.

Отже, як засвідчують результати теоричного вивчення наукової думки, у контексті *функціонального підходу* стан готовності тлумачиться як психологічна та фізіологічна функція, формування якої є необхідною умовою для досягнення бажаного результату діяльності, тобто «готовність» визначається як *стан особистості, що забезпечує швидкість та ефективність діяльності*. Автори виходять із того, що в процесі діяльності проявляються як стійкі особистісні характеристики людини (переконання, погляди, риси характеру), так і ситуативні психічні стани, пов'язані із трудовим процесом (пильність, зібраність, дисциплінованість). Готовність є пристосуванням можливостей особистості з метою успішної діяльності, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку під час виконання навчальних і трудових завдань, установка на активні й доцільні дії.

У межах *особистісного підходу* готовність виступає *цілісним особистісним утворенням*, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї. Прихильники цього підходу наголошують, що стан готовності є проявом особистості, має складну динамічну структуру,

компоненти якої функціонально взаємопов'язані та становлять єдине цілісне утворення.

Згідно *особистісно-діяльнісного* підходу готовність окреслюється як прояв усіх якостей особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції. Стан готовності автори цього підходу визначають як особистісне утворення, що складається з професійного спрямування поглядів, потреби у самовдосконаленні та самовихованні, здатності до самооцінки та подолання труднощів.

*Результативно-діяльнісний* підхід визначає готовність як результат процесу підготовки особистості до певного виду діяльності. Прихильники цього підходу найважливішою умовою майбутньої діяльності називають *змістовну сторону самої діяльності*; за їхніми переконаннями, «неможливо бути готовим до діяльності, не знаючи, що має бути зробленим, не вміючи вирішувати ті або інші завдання діяльності»

Досліджуючи зміст поняття «готовність до самоосвіти», Н. Терещенко зробила висновок, що готовність до самоосвіти є таким психічним станом особистості, за якого людина глибоко розуміє значення самоосвіти, знає, як її здійснювати і має потрібні для цього вміння і навички [158, с.8]. У свою чергу, А. Громцева визначає готовність до самоосвіти як «процес оволодіння особистістю всіма компонентами самоосвітньої діяльності» [26, с. 26].

Конструктивним у контексті дисертаційної роботи є визначення готовності до самоосвіти, запропоноване Ф. Мациєвою. Дослідниця визначає готовність до професійної самоосвіти як внутрішнє налаштування особистості на професійну самоосвіту, так і ґрунтовні знання відповідних дисциплін і теоретичних основ організації самоосвітньої діяльності, потребу у використанні цих знань при вирішенні різних професійних ситуацій, комплекс особистісних характеристик [74, с.34]. На думку О. Федорової, готовність до самоосвіти є природною інтегративною системою, яка може розвиватись з допомогою педагогічного сприяння, в міру сформованості особистісних якостей і характерних рис для організації, здійснення та досягнення цілей самоосвіти,

включаючи самовиховання, самопізнання, самовдосконалення, духовне зростання, самореалізацію [115, с. 32].

Аналізуючи готовність до педагогічної самоосвіти, С. Юдакова виділяє дві складові цього особистісного утворення: психологічну (що відображає міру внутрішньої готовності особистості добровільно, систематично, активно й уміло займатись професійною самоосвітою) та педагогічну (що відображає міру зовнішньої змістової й діяльнісної форми прояву відповідних характеристик у комплексі та окремо) [198].

К. Соцький, досліджуючи готовність до професійного самовдосконалення як важливу складову готовності до самоосвіти, тлумачить її як особливий особистісний стан, що передбачає: наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності; прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь; володіння методами й технологіями самовдосконалення; розвиток навичок самоосвіти; спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, необхідних у професійній діяльності для досягнення успіху [142].

Узагальнюючи різні наукові погляди на тлумачення поняття готовності до самоосвіти, приходимо до висновку, що найбільш конструктивним є особистісно – діяльнісний підхід до визначення досліджуваного поняття. Згідно нього, нами *готовність майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти визначається як тимчасовий або психологічно стійкий стан активно-позитивної налаштованості на самоосвітню діяльність, умовлений суб'єктивно-об'єктивними факторами та проявляється потребою у самостійному навчанні задля одержання нових знань і формування професійних умінь; реалізується такий стан у практичну діяльність лише за умови наявності потрібних самоосвітніх навичок та досконалому володінні методами самоосвіти.*

У ході дослідження нами встановлено, що сама педагогічна діяльність створює передумови для формування умінь і навичок самоосвіти вчителя початкової школи, вимагає від нього постійного й системного

самовдосконалення та самонавчання, самовиховання й саморозвитку. Ще К. Ушинський писав, що, хоча «багато залежить від загального порядку у закладі, але найголовніше завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, що стоїть обличчям до обличчя з вихованцем: вплив особистості вихователя на юну душу складає ту виховну силу, якої неможливо замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень. Багато, звичайно, означає дух закладу, але цей дух живе не у стінах, не в папері, але у характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців» [171, с. 189]. У свою чергу, В. Сухомлинський у багатьох своїх працях відзначав, що педагогічна діяльність неможлива без елементу дослідження, бо вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це певною мірою, своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [150, с. 471].

У низці сучасних наукових досліджень педагогічну діяльність часто розглядають у контексті розвитку педагогічних здібностей, вивчення педагогічного досвіду, педагогічної майстерності, самовдосконалення, самореалізації та самоосвіти. Так, об'єктивною рисою педагогічної діяльності, на думку Л. Лузіної, є формування творчої індивідуальності вчителя, що передбачає вироблення у нього особливого ставлення до професійної діяльності як способу мислення та життя [66, с. 23]. А. Кочетов зазначає, що треба допомагати вчителю оволодівати творчими прийомами діяльності, серед яких значне місце посідають науково-дослідні методи, технологія наукового пошуку, аналіз та узагальнення кращого досвіду [57]. Ю. Азаров стверджував, що «педагогіка вищих цінностей направлена на прискорений розвиток талановитості і педагогів, і учнів» [1, с. 7], а Т. Ярмош вважає, що здатність керувати для вчителя сьогодні не менш важлива, ніж його дидактична підготовка. Навчальну функцію вчителя тепер можна сформулювати так: не передавати знання, а вчити, як їх здобувати [202, с.45]. Сьогоднішній школі потрібний такий учитель, який був би «цікавий не тільки як педагог, від якого

залежить успіх у навчанні, але і як особистість, у спілкуванні з якою протікає процес педагогічної взаємодії» [33].

Отже, готовність до самоосвіти у педагогічній діяльності вчителя початкової школи є необхідним елементом його професіоналізму, що передбачає використання ним сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Педагог перестає бути лише носієм знань, а насамперед мотивує молодших школярів до навчання, до пізнання нового, до творчої діяльності. У такому випадку навчальна інформація є лише засобом організації навчальної діяльності, а не ціллю навчання; а учень виступає в якості суб'єкта діяльності поруч з учителем.

Як зазначила А. Ратушинська, самоосвітня компетентність, тобто компетентність, яка розвивається самим суб'єктом, ним організована й контрольована, компетентність, яку людина розвиває як автор своїх зусиль, виступає стрижнем структури особистості випускника, одним із базових її компонентів. Самоосвітня компетентність є одним із проявів соціальної та професійної зрілості особистості [100, с.263]

Таким чином, нами встановлено, що готовність до самоосвіти як важливої складової професійної діяльності доцільно розглядати, з одного боку, як наявність у майбутніх учителів початкової школи розвинутої активної потреби в знаннях і безперервному їх поповненні, а з іншого, – як певну суму знань, умінь і навичок до організації самостійного пошуку інформації з метою задоволення пізнавального інтересу. Визначивши готовність до самоосвіти як важливу складову професійної підготовки педагогів початкової школи, можна в повній мірі стверджувати, що здатність та вміння здійснювати самоосвітню роботу впродовж усієї професійної діяльності є для студентів ключовою компетентністю.

## **1.2. Структура готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.**

Оскільки самоосвіта є діяльністю, то *структуру готовності* до самоосвіти вчені традиційно розглядають на основі теорії О. Леонтьєва, який у

структурі діяльності виділяв такі *компоненти*: потреби, мотиви, завдання, дії та операції. Ключові положення цієї теорії полягають у тому, що, вивчаючи практичну діяльність, ми досягаємо і закономірності психічної діяльності; керуючи організацією практичної діяльності, ми управляємо організацією внутрішньої, психічної діяльності [63]. Калугін Ю, досліджуючи структуру готовності до самоосвіти, виділяє *мотиваційно-діяльнісний* компонент (домінуючими мотивами є інтерес та задача), *спеціальні знання та вміння* (ті знання й уміння, на підґрунті яких можуть здійснюватися самостійні дії, пов'язані з технічною та інтелектуальною обробкою інформації про об'єкт), *постійні стани або внутрішня стала* (такі якості людини, які сприяють чи обмежують можливості професійної самоосвіти; створена зоною актуального розвитку, що стосується професійної освіти, розвинутих пізнавальних процесів та особистісних характеристик: працелюбність, відповідальність, самостійність тощо, з яких найважливішими є здібності) [41]. У свою чергу, О. Федорова готовність до самоосвіти розглядає як цілісну систему, що містить *такі компоненти*, як: обізнаність, свідомість, дієвість, умілість, що є одночасно елементом більшої системи – освіченості [172, с. 33].

Продуктивною для нашого дослідження, на нашу думку, є структура готовності особистості до самоосвітньої діяльності, запропонована І. Мартинюк. Автором виокремлено наступні компоненти готовності: *особистісний*, пов'язаний з психологічними характеристиками особистості як суб'єкта діяльності й передбачає наявність позитивного ставлення до професії, розуміння її вимог та своїх здібностей (рефлексія), усвідомлення значення самовиховання й самовдосконалення, розвитку пізнавального інтересу, почуття обов'язку та відповідальності, вміння ставити перед собою мету та докладати зусиль для її досягнення, планувати свою діяльність; *когнітивний*, пов'язаний зі здійсненням навчально-пізнавальної діяльності й містить інтелектуальний розвиток, усвідомлення навчальної діяльності як напряду самореалізації, вміння працювати з різними джерелами інформації, загальноосвітні й спеціальні знання та вміння їх застосовувати на практиці; *діяльнісний*,



пов'язаний зі здійсненням власне самоосвітньої діяльності й передбачає розуміння людиною значущості самоосвіти, вміння проникати у сутність проблеми (професійної задачі), аналізувати можливі шляхи її вирішення, навички самостійної пізнавальної діяльності, планувати свою самоосвітню діяльність [72].

У дослідженнях А. Крицької виділено наступні компоненти готовності до самоосвіти: *психологічний* (самостійне цілепокладання, саморегуляція та самоуправління процесом пізнання), *педагогічний* (самостійне цілепокладання, усвідомлена мотивація освітньої діяльності, самостійність у виборі засобів та методів роботи, контролю та рефлексії результатів), *соціальний* – соціально-значущий напрям самореалізації особистості (підприємливість, конкурентоздатність, самостійність у процесі соціальної адаптації в новому колективі, комунікативність та ін.) [59].

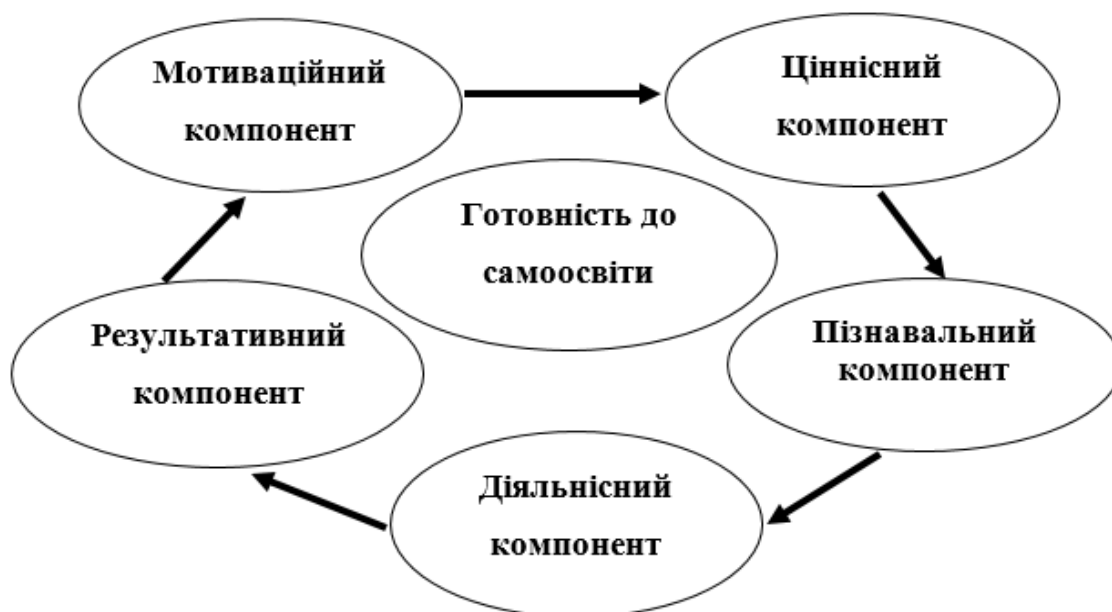
Готовність до самоосвіти, як зауважує О. Мороз, є професійно важливою якістю вчителя, що впливає на успішність професійної адаптації. Ученим визначено такі складові готовності до самоосвіти: *мотиваційна* (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви); *орієнтаційна* (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, вимоги до особистості); *операційна* (володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями, навичками, методами наукового пізнання); *вольова* (самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); *оцінна* (самооцінка своєї професійної підготовленості й відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним зразкам) [76].

К. Дурай-Новакова, досліджуючи структуру готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку, пропонує розглядати професійну готовність як складне структурне утворення, орієнтоване на повне та успішне виконання різних функцій учителя, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та освоєні цінності учительської професії. У цю готовність також входять професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності,

сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід їх використання на практиці. На думку дослідниці, професійна готовність до саморозвитку знаходиться в єдності з направленістю на професійну діяльність та стійкими установками на працю [30, с. 30].

А. Бистрюкова, аналізуючи проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності, готовність до самоосвіти визначає як інтегральну характеристику особистості, що представлена сукупністю особистісних, професійних якостей і станів, які дають змогу майбутньому вчителю успішно здійснювати професійну діяльність та вдосконалюватися в ній; як результат взаємодоповнюючих процесів – цілеспрямованого й керованого процесу формування готовності в загальній системі підготовки фахівців і процесу саморозвитку, особистісного становлення майбутнього педагога [9, с. 6].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та з урахуванням науково-дослідної роботи як чинника формування у майбутніх учителів готовності до самоосвіти, нами запропоновано таку *структуру готовності* майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (рис.1.2).



**Рисунок 1. 2. Структура готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.**

Зважаючи на поліаспектність досліджуваної проблеми, ми визначаємо готовність майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти як складне особистісне утворення, що поєднує в собі такі взаємопов'язані й взаємозалежні структурні компоненти, як: мотиваційний, ціннісний, пізнавальний, діяльнісний і результативний.

Отже, як свідчить рисунок 1.2., основою готовності у майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, на нашу думку, має бути усвідомлена емоційна й матеріальна потреба в успішній професійній діяльності, у виконанні того чи іншого педагогічного завдання, виявлення інтересу до предмету діяльності, зацікавлення в кінцевому результаті своєї роботи; потреба у набутті нових знань, внутрішня мотивація усвідомлення самоосвіти як умови професійного становлення та вдосконалення. Так, *мотиваційний компонент* передбачає наявність у студентів стійкої мотивації до самоосвітньої діяльності; інтересу до самостійної роботи задля самовдосконалення та самореалізації, емоційно та матеріально вмотивованої потреби у професійній діяльності. На думку вчених, мотиваційна складова готовності становить її основу, а розвиток мотиваційного компонента

готовності майбутніх учителів початкової школи забезпечує формування інтересу до педагогічної діяльності, визначає спрямованість на професійний саморозвиток, сприяє формуванню професійної компетентності.

Наступним важливим компонентом готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи є професійні та особистісні *ціннісні орієнтації* й усвідомлення самоосвіти як особистісної й професійної цінності, сформованість системи загальнолюдських цінностей, притаманних професії вчителя й їх ієрархії (*ціннісний* компонент).

*Пізнавальний* компонент містить ґрунтовні загальноосвітні, предметні та професійні знання й уміння особистості майбутнього педагога; володіння методами наукового пізнання (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, порівняння тощо).

Практичну реалізацію набутих знань у професійній діяльності забезпечує *діяльнісний компонент*, тобто осмислена система дій, прийомів, методів, яка спрямована на досягнення цілей самоосвіти, вміння здійснювати мисленнєві дії та операції, вміння слухати, спостерігати; уміння особистості майбутнього вчителя працювати з різними джерелами інформації. *результативний компонент* передбачає розвиток у майбутніх педагогів рефлексії, здатності до самоаналізу, самокоригування, самореалізації, саморозвиток і самовдосконалення, професійного та особистісного зростання у процесі виконання професійних функцій; наявність творчого потенціалу особистості а також окреслення майбутнім учителем конкретних шляхів самовдосконалення, які слугують спонукою для подальшої самоосвітньої діяльності. Іншими словами, саме *результативний компонент* може трансформуватися в *мотиваційний компонент* наступного – вищого рівня готовності до самоосвіти.

Таким чином, компоненти готовності до самоосвіти, водночас виконують роль чинників процесу самовдосконалення. На нашу думку, ці чинники (як зовнішні, так і внутрішні) насамперед зумовлюють прагнення особистості до досягнення належного професійного рівня та високої якості педагогічної праці.

Однак, між станом потреби в самоосвітній діяльності і пошуком способів та можливостей вирішення поставлених завдань слід виділити існування певних процесів. Адже не завжди навіть при досить високій мотиваційній складовій вдається досягати бажаних самоосвітніх результатів. Так, наприклад, між суб'єктивним поняттям «хочу» і об'єктивним поняттям «треба», доцільно визнати існування таких перехідних чинників, як: «можу, вмію», що власне є вже певним інструментарієм для здійснення діяльності та гарантом результативності самоосвітнього процесу.

З огляду на це, доцільно, на нашу думку, глибоко проаналізувати та визначити психолого-педагогічні, організаційно-діяльнісні, соціально обумовлені, методичні чинники, які позитивно впливають на формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти. Йдеться про те, що для майбутнього вчителя початкової школи готовність до самоосвіти є особистісною характеристикою, яка виражається у прагненні оволодівати необхідними знаннями і вмінні впроваджувати їх в педагогічну практику, здатністю вільно орієнтуватися у різних джерелах інформації, самостійно знаходити відповіді на актуальні питання, вчасно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві. Однак, формування такої готовності до самоосвіти може забезпечити лише певна освітньо-професійна система, яка діє і розвивається за допомогою педагогічної моделі і визначається рівнем сформованості професійних навичок і вмінь особистості для організації та здійснення самоосвітньої діяльності.

Варто зазначити, що готовність до самоосвіти є основним параметром оцінки професійної підготовки студентів і необхідним атрибутом майбутніх педагогів, орієнтованих на успішний особистісний розвиток і професійне зростання та виступає важливим компонентом готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. С. Литвиненко зазначає, що формування готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності є складним, діалектичним і динамічним процесом, що здійснюється у площині розв'язання протиріч, у просторі взаємодії особистості (суб'єктивного) і професії

(об'єктивного) та постає як процес і результат становлення професійно-особистісної готовності [64, с.3]. Л. Хомич визначено завдання, які необхідно розв'язувати в процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи: утверджувати у студентів віру в дитину, а також у свої педагогічні здібності та можливості, прищеплювати навички творчого розв'язання педагогічних завдань, прагнення до самовдосконалення [176].

Досліджуючи процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти, важливо визначити чинники, які впливають на цей процес та зумовлюють ефективність підготовки фахівців. Важливою *особливістю формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти є врахування у професійній підготовці специфіки майбутньої професійної діяльності.*

Педагогічна діяльність, як зауважує Н. Котова, має ті ж характеристики, що і будь-який інший вид людської діяльності: цілеспрямованість, вмотивованість і предметність. Однак, це особливий вид діяльності, який спрямований на виконання дуже складної соціальної функції – передачі й трансляції підростаючому поколінню накопиченого людством досвіду [56, с. 22]. Учені відзначають, що педагогічна діяльність вирізняється серед видів практичної діяльності, оскільки її результатом є особистість. Високий рівень самосвідомості педагога передбачає прагнення вчителя до поглибленого пізнання особистості учня та змін, які відбуваються з ним у процесі навчання. А відтак, учитель має бути підготовленим до успішного виконання своєї професійної діяльності.

У цьому контексті І. Зязюн писав, що «...звісно, він не може бути і в принципі не є абсолютним носієм знань. Він не може бути наглядцем за учнем. Він повинен бути людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує й динамізує його відповідно до конкретних суспільних задатків кожного школяра. У цій площині нової професійної ролі потрібно розглядати і готовність учителя до нових функцій навчального процесу. Сьогодні не можна звести навчальний процес лише до засвоєння учнем суми

знань, а треба навчити його вчитися...» [36, с. 137].

Особливо актуальним це є для вчителя початкової школи. Початкова школа, зазначає О. Савченко, працює в умовах постійних змін, які запроваджуються зверху через модернізацію програм і нові нормативні документи або ініціюються знизу школами, творчими педагогами. Нестабільність, орієнтація на інновації зовнішнього змісту нерідко посувають на периферію вчительської праці найважливіші цілі початкової ланки щодо навчання і розвитку молодших школярів, яких слід повноцінно досягти саме у ці роки (зокрема, предметні і ключові компетентності, адже без них подальше успішне навчання неможливе). Учена стверджує, що робота з сучасними дітьми вимагає від вчителя зміни стереотипу сприймання молодшого школяра як такого, котрий хоче в усьому слухатись учителя [116, с.38].

За таких умов, резюмує О. Шквир, учитель має володіти науковим мисленням, уміннями швидко адаптуватися у новому змісті початкової освіти, проектувати навчально-виховну діяльність за модернізованих умов; уміннями вибрати й застосовувати інноваційні педагогічні технології, метою яких є розвиток у молодших школярів таких вікових новоутворень, як уміння вчитися, готовність (операційна, змістова) для продовження навчання в основній школі, моральна вихованість, позитивний соціальний досвід [193].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичної вчительської діяльності свідчить про те, що педагог у початковій школі має постійно працювати над оновленням і поглибленням своїх знань, розвивати дослідницько-пошукові вміння, залучати до пізнавально-дослідницької роботи школярів.

Наступною особливістю формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти є *врахування в процесі професійної підготовки психо-фізіологічних особливостей особистісного становлення в юнацькому віці*. Йдеться насамперед про те, що саме юнацький вік є найбільш сприятливим, сензитивним для формування світоглядної культури особистості загалом, яка є регулятором всієї життєдіяльності особистості, та самоосвіти

зокрема. Як зауважує Ю. Хайрулліна, саме в юнацькому віці формуються світоглядні універсалії «...категорії, які акумулюють історично накопичений соціальний досвід і в системі яких людина певної культури оцінює, осмислює і переживає світ. Це переживання приводить до цілісного формування образу світу, в якому наявне все різноманіття отриманих вражень. Саме світоглядні універсалії сприяють виробленню глибинних уявлень людини про світ, про характер соціальних відносин, про типи відношення до «себе» та «іншого» [173, с.93].

У процесі дослідження нами з'ясовано, що саме в юнацькому віці здобуваються оцінювально-ціннісні знання як окремий вид знань, у яких відображається власне оцінне ставлення суб'єкта до навколишнього світу на основі його індивідуальних ціннісних пріоритетів. З одного боку, вони є результатом пізнання об'єктів існуючої реальності, тобто об'єктивно існуючого світу, а з іншого – їхньої суб'єктивної оцінки, власного інтерпретування, що дозволяє молодій людині адекватно реагувати на події навколишнього світу відповідно до власних інтересів, мотивів, переконань та ціннісних пріоритетів [58]. Лише такі знання спонукають студента до самоосвітньої діяльності, мотивуючи його до пошуку нової інформації, до оволодіння новими знаннями. Так, учені Б. Ананьєв І. Зимня, Л. Столяренко та ін. встановили, що у ході формування системи оцінювально-ціннісних знань у студентів відбувається становлення характеру та інтелекту. [59, 60, 61]. У цьому ж контексті, Ж. Піаже, вивчаючи специфіку юнацького мислення, вказував, що в студентів дозріває здатність абстрагувати мисленнєві операції від об'єктів, над якими ці операції здійснюються [62]. Саме на цьому етапі особистісного становлення найбільш активізуються методи наукового пізнання навколишньої реальності (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, абстрагування, порівняння тощо).

У юнацькому віці настає період соціального мислення, самосвідомості, ініціативи, усвідомлення та осмислення власного життя, самопізнання та самовизначення. Молода людина здійснює світоглядний пошук, формує свою світоглядну культуру, виробляючи власні життєві позиції та принципи,



вибудовуючи систему власних поглядів на світ і на своє місце в ньому, що є дуже важливим у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті формування їхньої готовності до самоосвітньої діяльності. Саме в цей час у свідомості студента відбуваються зміни і студент із об'єкта освітнього процесу перетворюється на суб'єкт.

В юнацькому віці формується стійкий образ «Я», що також є надзвичайно важливим для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти. Учені (Б. Ананьєв, І. Кон та ін.) «Я–концепцію» тлумачать як відносно стійку, властиву лише даній особистості систему уявлень про саму себе, на підставі якої людина здійснює взаємодію з іншими людьми і відповідно ставиться до себе. «Я–концепція» є цілісним, складним, часто суперечливим образом власного «Я», який і є установкою стосовно самого себе і містить когнітивний образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості (самосвідомість), емоційний (оцінка цих якостей і властивостей і зв'язані з нею самоповага, самозадоволення) і поведінковий (практичне ставлення до себе компоненти) [51]. Саме ці компоненти слугують підґрунтям для визначення складових готовності особистості до самоосвіти.

Отже, «Я–концепція» майбутнього вчителя початкової школи є своєрідним внутрішнім рушієм, що спонукає його до одержання нових знань, нової інформації, до оволодіння новими методами пізнання навколишнього світу, визначає можливість досягнення як внутрішнього комфорту, так і гармонії з навколишньою реальністю. В образі «Я» студентів узгоджуються професійні знання з існуючими вимогами до фахівця, що є передумовою і наслідком їх самоосвіти.

Важливим у формуванні готовності студентів до самоосвіти є розвиток їхнього *світоставлення та світосприйняття*, що також найбільш активно здійснюється у період юнацтва. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи передбачає мотиваційно–ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, широкі світоглядні орієнтири, сформованість певних особистісних

якостей, знань та умінь, необхідних для успішної організації трудової діяльності. Саме позитивне світосприйняття майбутнього вчителя початкової школи, на нашу думку, є одним із чинників успішного формування його готовності до самоосвіти. Адже під позитивним світосприйняттям ми розуміємо прийняття та сприйняття особистістю самої себе, з усіма позитивами й негативами, визнання цих негативів і прагнення їх подолати, розвинувши позитивні якості; прийняття інших людей і світу в цілому, позитивне ставлення до інших.

Саме в юнацькому віці відбувається процес становлення професіонала (не залежно від напряму професійної діяльності) та особистості, в основі чого лежить світосприйняття. Як зазначає В. Шинкарук, світосприйняття ґрунтується на низці духовних феноменів – віра, мрія, надія, сподівання, на предметах духовних почуттів – моральних, естетичних, релігійних, національних, родинних та ін., що мають атрибут святості [191].

Характеризуючи юнацький вік, Л. Божович вирішального значення надає динаміці внутрішньої позиції особистості, що формується. Внутрішня позиція складається з того, як особистість, що розвивається, визначає свою власну позицію щодо оточення, становища, ситуації, при цьому акумулює досвід та розвиває потреби. Становлення внутрішньої позиції відбувається в результаті перелому зовнішніх впливів через структуру психологічних особливостей особистості, узагальнення та поєднання в індивідуальне особистісне утворення [10]. У цьому контексті доцільно вести мову про самоосвітню й самовиховну діяльність.

Розкриваючи проблему формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до самоосвіти важливим є аналіз феномену самоствердження, яке також відбувається найбільш активно у період юнацтва. Самоствердження є стійкою характеристикою особистості, що дає можливість майбутньому фахівцеві реалізувати свої творчі сили, свою індивідуальність, своє «Я». Самоствердження студентів реалізується через їх спрямованість на задоволення найбільш фундаментальних потреб – у праці, творчості,

самовдосконаленні, у взаємодії з іншими. Разом з тим прагнення особистості до реалізації цих потреб перебуває в єдності з особистісною потребою в реалізації своєї індивідуальності, свого «Я».

У контексті формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти актуальним, на нашу думку, є визначення юнацької свідомості, запропоноване В. Табачковським. Так, автор зазначає, що «...юнацька свідомість відображає найчастіше ситуативні, поверхневі зв'язки суспільного розвитку. Вона є не стільки цілісним світоглядом, скільки умонастроєм і світовідчуттям, відображає прагнення до самовизначення, самовдосконалення, самореалізації» [154].

Розкриваючи поняття готовності майбутнього фахівця до самоосвітньої діяльності, нами було зроблено акцент на активності особистості у процесі професійної підготовки. Нами з'ясовано, що активність як природна здібність у юнацькі роки трансформується в соціальну систему потреб та інтересів. Йдеться про усвідомлення суспільних явищ, соціальних і моральних цінностей, розвиток соціальних почуттів і потреб, що мають громадянську спрямованість, формування потреби у взаємодії, співпраці, самовдосконаленні, саморозвитку, самоосвіті; включення в практичну діяльність, що є соціально спрямованою загалом та науково-дослідну зокрема. Таким чином, саме юнацький вік є сприятливим, на нашу думку, для формування готовності майбутнього фахівця до самоосвітньої діяльності.

*Наступною важливою ознакою професійної діяльності вчителів початкової школи є її творче спрямування. Адже дослідницька діяльність учителів початкової школи має за мету не стільки опанування нових наукових теорій, скільки критичне їх осмислення та пошуки нових ідей, їх обґрунтування та формування необхідних умінь. Така робота за своєю суттю є предметною, просвітницькою і, за умови ефективної організації, формує якісно нову характеристику, що передбачає готовність до самовдосконалення протягом усієї практичної діяльності.*

На відміну від педагогів, що викладають загальноосвітні дисципліни, у функції вчителя початкових класів входить не лише передача відносно сталих теоретичних знань та контроль за їх засвоєнням, а й формування навичок навчальної діяльності, стимулювання інтересу учнів до творчо-пошукової та пізнавальної роботи. Внаслідок наближеності вчителя початкової школи до підростаючого покоління, відбувається безпосередній вплив на розвиток особистості дитини. Сприяння вчителем творчому розвитку молодшого школяра передбачає забезпечення умов для поступового природного процесу переходу від дитини до творчо обдарованого дорослого, поступовий шлях самопізнання. Завданням творчого вчителя також є здійснення пошуку ефективних шляхів спільної роботи сім'ї і школи, вміння залучати до процесу розвитку обдарованості батьків, координувати свої дії з ними, надавати їм допомогу в усвідомленні власних життєвих прагнень і потреб та потреб їхніх дітей [53, с.330].

Означені ними особливості професійної діяльності педагога початкової школи та структурні компоненти готовності до самоосвітньої діяльності будуть враховані нами в подальшому дослідженні, зокрема при розробці критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

### **1.3. Науково-дослідна робота як чинник формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти**

У нашому дослідженні (підрозділ 1.2. дисертаційної роботи) серед особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи зазначено, що творчі та дослідницькі види діяльності є одними з провідних і їх варто враховувати у процесі формування готовності до самоосвіти.

Професійна діяльність учителя початкової школи є дослідницькою за змістом. Як свідчить практичний досвід, діти молодшого шкільного віку за своєю природою є дослідниками і з великим інтересом беруться за виконання різних дослідницьких завдань, успішна реалізація яких залежить від правильної

організації цього процесу. Основною задачею вчителя є створення таких умов, які б сприяли повноцінному розкриттю творчих здібностей молодших школярів. Саме тому вчені наголошують, що в початковій школі варто реалізовувати креативний підхід, який полягає у максимальній орієнтації педагогів на творче начало у навчальній діяльності, введення діалогічності на противагу монологічності, проектуванні і супроводі розвитку творчо обдарованої особистості. Таким чином, формується здатність використовувати здобуті знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя [53, с. 329].

Проте, реалізується стан готовності до самоосвіти у практичну діяльність лише за умови наявності потрібних самоосвітніх навичок та досконалому володінні методами самоосвіти. Звідси, актуальним є дослідження використання науково-дослідної роботи як чинника формування готовності у майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти, що власне й було визначено нами одним із завдань дисертаційної роботи.

*Процес формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи ми розглядаємо як систематичний, багатоаспектний, цілеспрямований та керований процес особистісно-професійного становлення особистості студента, спрямований на розвиток у нього прагнень оволодівати необхідними знаннями і вміннями самоосвітньої діяльності у ході наукової-дослідної роботи.*

Аналіз процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи дає підстави для твердження, що одним із засобів формування готовності до самоосвіти є науково-дослідна робота студентів. Йдеться про те, що студенти мають оволодіти як теоретичними знаннями, так і практичними вміннями, а також навчитися здобувати знання самостійно; логічно мислити; досконало володіти методами наукового пізнання навколишньої реальності: індукцією, дедукцією, узагальненням, систематизацією, аналізом, синтезом, абстрагуванням тощо. Саме це дасть можливість запобігти репродуктивному

накопиченню знань у процесі навчання й сприятиме формуванню творчого наукового професійного мислення майбутнього вчителя. Виникає необхідність концепції логічної побудови організації навчально-дослідної роботи, яка б розкривала етапи формування понять, розумові дії, їх сутність, засоби виконання завдань, які в подальшому стануть основою організації та проведення самоосвітньої роботи.

Виходячи з вищезазначеного, припускаємо, що формування готовності до самоосвіти найефективніше відбувається шляхом практичної реалізації єдності діяльнісного, пізнавального та когнітивного компонентів досліджуваного нами поняття. Розглядаючи самоосвіту та готовність до неї як вид діяльності, більшість науковців приходять до висновку, що процес здійснення самоосвіти має у своїй основі *дослідницький характер* і є способом здійснення пізнавальної діяльності. Саме у дослідницькій діяльності отримують розвиток творчі сили, за рівнем актуалізації яких можна стверджувати про рівень творчого потенціалу особистості в цілому [111].

О. Акімова зазначала, що один із головних шляхів реалізації напрямів самоосвіти під час підготовки майбутніх учителів початкової школи є науково-дослідницька робота студентів. У ході цієї роботи студенти мають оволодіти як теоретичними знаннями, так і набути уявлення про форми й методи, шляхи, завдяки яким ці знання були набуті, тобто засвоїти процес наукового пізнання самостійно. Це дає можливість запобігти репродуктивному накопиченню знань у процесі навчання й сприяти формуванню творчого наукового мислення майбутнього вчителя [3].

Оскільки пізнавальну активність у контексті розуміння сутності готовності до самоосвітньої діяльності вчені розглядають як стан, який передує діяльності та породжує її, то робимо припущення про те, що розвиток навиків самоосвітньої діяльності й формування готовності її здійснювати найефективніше буде відбуватися саме під час виконання студентами науково-дослідної роботи й виконання творчо-пошукових завдань.

Досліджуючи процес формування науково-дослідної компетентності, Н. Анісімова та О. Ракітіна виокремили низку закономірностей на засадах наступності й послідовності реалізації цього складного процесу. Так, ученими було встановлено, що формування науково-дослідної компетентності здійснюється за рахунок розвитку низки вмінь, які виявляються на всіх ступенях освітнього процесу і перебувають у діалектичному взаємозв'язку зі спеціалізованими дослідницькими компетенціями, які нарощуються за рахунок звуження проблеми, наукового пошуку внаслідок зацікавленості студента певним колом соціально-педагогічних проблем, які він має досліджувати в межах науково-дослідної лабораторії і сформувати згодом у вигляді наукової кваліфікаційної роботи [7].

Більш детально на аналізі принципів і підходів до формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи зупинимось нижче, обґрунтовуючи модель реалізації досліджуваного процесу. А зараз зупинимось на визначенні понять науково-дослідницької діяльності й науково-дослідної роботи. Аналіз лексикографічних джерел свідчить про тотожність понять «діяльність» і «робота» один одному [19, с.306, 1229]. Що стосується термінів «дослідна» і «дослідницька» робота або діяльність, то в словниках української мови вони трактуються як синоніми [137, с. 321]. Саме в такому значенні ці поняття будуть застосовані й у нашому дослідженні.

У тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій зазначено, що науково-дослідна діяльність «забезпечує систематичну науково-дослідну, експериментальну, конструкторську і винахідницьку діяльність студентської молоді з різних галузей науки, техніки, мистецтва і культури та спрямовується на створення умов для творчого самовдосконалення, розвитку та підтримки молодих талантів та обдарувань». Це найцікавіший вид занять, який в повній мірі дозволяє розкритись творчому потенціалу студентів і на практиці закріпити отримані знання [160, С. 65 ]. Таким чином акцентується увага на необхідності створення у закладі вищої освіти особливої творчої атмосфери,

яка має на меті сприяти продукуванню студентами новаторських та креативних ідей.

В енциклопедії освіти зазначено, що «науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах – важлива, органічна складова навчального процесу, частина освіти, базовий елемент і рушійна сила її розвитку. Науково-дослідна робота має на меті відтворення науково-педагогічного потенціалу вищої кваліфікації, трансформацію науково-технічних знань і розробок у практичну діяльність» [31, с. 554]. У свою чергу, в словнику педагогічних термінів дослідна робота трактується як «метод навчання, що передбачає пошукові завдання і проекти, які дають змогу індивідуалізувати навчання, розширити обсяг знань студентів та учнів» [55].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, терміни «навчально-дослідна діяльність» та «науково-дослідна діяльність» різняться за своїм значенням. Так, під науково-дослідницькою роботою розуміють таку роботу студента, яка виявляє самостійне творче дослідження теми. Як зазначає Д. Цхакая: «...науково-дослідна робота студента повинна містити певну, хоч і невелику новизну» [179]. А під навчально-дослідною роботою розуміють оволодіння технікою творчості, знайомство з технікою експерименту, так як «навчально-дослідна діяльність учнів – справа творча і тому має розглядатися як інноваційна та орієнтована на пошук невідомого» [21, с.60]. Більше того, актуалізація колишніх знань є неодмінною умовою навчально-дослідницької діяльності [6, с.30]. В контексті нашого дослідження, доречно розглядати навчально-дослідну роботу як форму науково-дослідної роботи студентів, яка забезпечує набуття навичок самостійної теоретичної та експериментальної роботи, вивчення методики організації та виконання наукового дослідження з подальшим впровадженням елементів наукових досліджень в навчальний процес. [188, с.33-34].

У ході дослідження нами також з'ясовано, що існує думка вчених і про те, що навчально-дослідницька і науково-дослідницька робота студентів – це два основних напрями одного поняття. Тобто, «науково-дослідницька



діяльність студентів ЗВО здійснюється за наступними напрямками: 1) навчально-дослідницька, що є невід'ємним елементом навчального процесу та входить до календарно-тематичних і навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів; 2) науково-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства» [46, с.38].

Аналіз науково-методичних джерел, освітніх програм і навчальних планів закладів вищої освіти дає підстави для твердження, що реалізована в комплексі науково-дослідна робота студентів спрямована на вирішення таких основних завдань:

1) формування наукового світогляду, світоглядної картини світу, оволодіння методологією і методами наукового дослідження та пізнання навколишньої дійсності;

2) сприяння професійному становленню майбутнього фахівця; здатності до творчої роботи за фахом, формування розуміння потреби постійного оновлення своїх знань шляхом самоосвіти;

3) розвиток креативності особистості студента, творчого мислення та індивідуальних здібностей у вирішенні практичних завдань;

4) розвиток пізнавального інтересу, прагнення до пошуку нових знань та рішень;

5) формування умінь і навичок самостійної науково-дослідницької й пошукової діяльності;

6) розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі;

7) усвідомлення необхідності постійного оновлення і вдосконалення своїх знань, їх модифікації.

8) формування різних науково-дослідницьких умінь.

Науковцями виділено наступні функції науково-дослідної роботи студентів:

- аналітична – пов’язана з осмисленням реальної педагогічної дійсності: особливостей процесу й результатів власної діяльності, її переваг і недоліків;
- орієнтаційна – припускає обізнаність у сучасних наукових і практичних розробках у галузі педагогіки, вибір із них найбільш оптимальних;
- прогностична – пов’язана з передбаченням змін в освітньому процесі, в розвитку особистості студента;
- інформаційна – забезпечує зв’язок і взаєморозуміння між освітніми системами, наукою, культурою та ін.;
- інноваційна – забезпечує проникнення відкриття науки в суспільну практику освіти;
- моделююча – спрямована на створення ідеальних моделей процесів і явищ педагогічної дійсності, методів, прийомів, методик, технологій;
- системоутворююча – припускає створення системи знань, уявлень у вигляді концепцій і теорій;
- рефлексивна – передбачає вивчення вікових і індивідуально-психологічних особливостей людини, способів дії на інших людей, а також аналіз й оцінку власної діяльності;
- оптимізуюча – забезпечує оптимальне вирішення проблем, що виникають перед педагогом у різних педагогічних ситуаціях [96, с.4-5].

Проте, у контексті формування самоосвітніх навичок саме у майбутніх учителів початкової школи шляхом залучення їх до науково-дослідної роботи вдалішою нам видається наступна класифікація, зроблена на основі аналізу наукових робіт дослідників Б. Аканова, М. Каразіна, В. Крутова. Так, ученими виділено такі *функції науково-дослідної роботи студентів*:

- Освітня та самоосвітня, яка полягає в забезпеченні студентів додатковими знаннями з обраного напрямку науки, опануванні ними знань з основ науково-дослідницької роботи, вимог до такої діяльності, норм та правил роботи з літературою, внаслідок чого студенти постійно удосконалюють, поглиблюють свої знання та розширюють світогляд.

- Комунікативна, спрямована на обмін інформацією, сприяє розвиненню умінь спілкуватися, доводити результати дослідження аудиторії, відстоювати власну точку зору, відповідати на запитання та ставити запитання іншим; передбачає встановлення ділових взаємозв'язків.
- Функція самореалізації полягає в наданні студентам можливості проявити власні творчі здібності в певній галузі науки, розвинути навички самоорганізації та самоконтролю.
- Креативна, що забезпечує прояв творчих здібностей при вирішенні науково-дослідницьких завдань. Наукова розробка студента ґрунтується на вивченні конкретної проблеми, аналізі різних теорій, але обов'язково містить нові пропозиції, висновки, які залежать від його творчих здібностей.
- Виховна функція спрямована на формування якостей дослідника, на засвоєння і встановлення власних морально-етичних та естетичних цінностей [2].

Саме реалізація цих функцій і обумовлює специфіку організації науково-дослідної роботи як важливої складової професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Забезпечити наявність перелічених вище особистісних характеристик і професійних якостей у майбутнього педагога можливо шляхом формування у майбутніх учителів початкової школи нової компетенції, що передбачає готовність до креативної та дослідницької діяльності, чіткого професійного спрямування, здатності творчого педагогічного мислення, професійного прогнозування.

Науково-дослідна робота, з її досить високим рівнем пізнавальної активності, як ніяка інша навчальна діяльність повною мірою забезпечує творчу та дослідницьку атмосферу, як під час занять, так і в позааудиторній роботі. Крім того така діяльність являється найбільш оптимальним способом отримання та подальшого аналізу необхідної інформації, яка доповнює та поглиблює отримані під час основного навчального процесу знання, а відтак, сприяє формуванню самоосвітніх професійних умінь і навичок.

Виконання науково-дослідних завдань є стимулюючим фактором до самостійного пошуку нових джерел отримання знань. Саме у процесі науково-дослідної роботи самостійно опановуються теоретичні основи наук та виробляються практичні вміння самоосвітньої діяльності, що дає можливість говорити про початок формування готовності до самоосвіти у майбутніх педагогів.

Науково-дослідна робота є різновидом самостійної діяльності особистості. В. Буряк виділяє декілька характерних ознак самостійної роботи: це вид діяльності, яка виконується без посередньої участі викладача; у процесі самостійної роботи виявляються такі якості особистості, як самостійність, активність, які дають змогу формувати такі нові якості особистості як самоорганізованість та самоконтроль [15].

На нашу думку, ці ознаки можуть бути доповнені ще низкою характерних ознак, актуальних для самоосвітньої діяльності: цілеспрямованість, системність, неперервність і планомірність діяльності; вибірковість у порівнянні з навчальним пізнанням; добровільність у пошуку та набутті нової інформації; високий рівень креативності, активності; збіг цілей і мотивів пізнавально-пошукової та пізнавально-дослідницької діяльності.

З аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок, що організація науково-дослідної роботи студентів – майбутніх учителів початкової школи з огляду формування їхньої готовності до самоосвіти має відповідати певним вимогам. Необхідність дотримання цих вимог і визначають специфіку організації науково-дослідної роботи студентів як чинника формування їхньої готовності до самоосвіти (рис.1.3.).

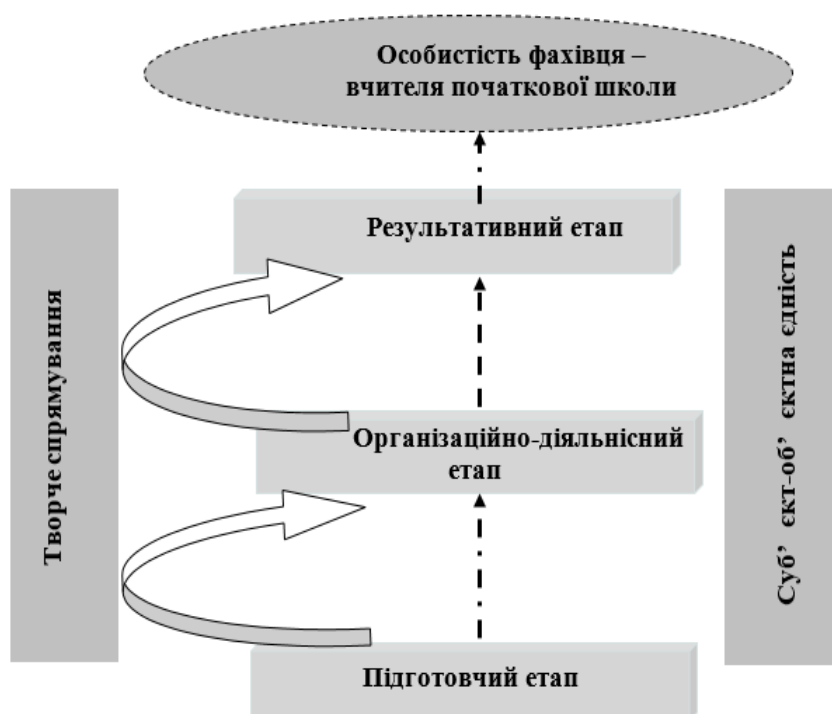
1. Забезпечення тісного зв'язку творчої складової самоосвіти майбутнього учителя з науково-дослідною роботою на всіх етапах її виконання (творче спрямування).

2. Суб'єкт-об'єктна єдність процесу, що передбачає здатність студентів не лише до здійснення самоосвіти у процесі проведення наукових досліджень, а

й практичне використання у педагогічній діяльності навичок керівника творчою роботою (самостійною, дослідницькою) майбутніх школярів.

3. Поетапність залучення студентів до науково-дослідної роботи, що передбачає три основні етапи організації такої роботи з поступовим ускладненням дослідницьких завдань.

Варто зазначити, що всі етапи організації науково-дослідної роботи обумовлені такими особливостями як творче спрямування та суб'єкт-об'єктна єдність процесу самоосвіти педагогів і перебувають з ними у тісному зв'язку (рис. 1.3.).



**Рисунок 1.3. Етапи організації науково-дослідної роботи підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти.**

Як засвідчив теоретичний, аналіз з-поміж особливих ознак науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкової школи нами виділено, насамперед, її *творче спрямування*. У педагогічній літературі здатність до творчості характеризується як вид діяльності, що виникає у процесі соціалізації та появляється у творчій активності. У свою чергу, готовність до стабільної творчої праці спирається на активність свідомості, що орієнтована на динамічні

перетворення. Для творчо зорієнтованого педагога потреба у постійному самовдосконаленні є неодмінною і передбачає особливий спосіб мислення і життя.

Здатність до творчого осмислення та творчого підходу до професійної діяльності залежить від сформованих навиків пошуково-дослідницької роботи ще під час навчання. Досвід творчого пошуку, здобутий у процесі виконання науково-дослідницьких завдань, перебування у креативно-дієвому середовищі своїх однодумців, студентів формує стійку установку на здатність працювати в інноваційних умовах та успішно проектується на майбутню професійну діяльність. Адже, як вважає Н. Кичук, важливою ознакою педагогічної творчості є розвинуте творче мислення та творчий потенціал педагога, який виражається у пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній та емоційній активності [45].

Другою важливою ознакою самоосвіти у майбутніх педагогів виділяємо *суб'єкт-об'єктну єдність процесу самоосвіти вчителя початкової школи*. Самоосвіта педагогів являє собою органічну складову безперервної педагогічної освіти, специфіка якої полягає в тому, що в процесі самоосвіти суб'єкт і об'єкт освіти виступають в одній особі. Відмінною ознакою самоосвіти педагога є те, що результатом його роботи одночасно є як власний розвиток, так і розвиток вихованця. Тому від особистості вчителя початкової школи, який є прикладом для своїх учнів, залежить успіх усього навчально-виховного процесу у подальшому. У цьому контексті І. В. Малафіїк зазначає, що «процес навчання відбувається під час спільної діяльності тих, хто вчиться, і тих, хто вчить; ... діти мають велику потребу в ідеалі, в допомозі, в орієнтації оцінки успішності та в поведінці» [69, с.64].

Учитель початкової школи, здійснюючи навчально-виховну діяльність, перебуває у постійному дослідницькому пошуку оптимальних рішень різних навчальних, пізнавально-розвивальних і виховних задач. Така діяльність потребує високої сконцентрованості на кінцевій меті, вмінні вчасно та професійно застосувати набуті під час навчання навички науково-дослідної

роботи. Вчителю доводиться виконувати низку циклічних дій: навчати та виховувати, аналізувати результати, досліджувати, самовдосконалюватися, самонавчатися та впроваджувати результати у практику, знову навчаючи та виховуючи. Навчання має циклічний характер у тому розумінні, що воно розпочинається з формулювання мети навчання, організації змісту матеріалу, далі настає стадія обов'язкового вибору і реалізації сукупності методів і засобів навчання та, нарешті, отримання інформації про ступінь досягнення мети навчання з оцінкою розбіжності між наявним ступенем і запланованим для кожного конкретного учня. [28, с.73].

Поєднання в одній особі й педагога-дослідника, й того, хто навчає бути пошуковцем та дослідником обумовлює специфіку підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в цілому й до самоосвіти зокрема. Підготувати вихованця до ведення наукового дослідження спроможний лише підготовлений належним чином педагог, який не тільки володіє сукупністю знань, добре орієнтується в сучасних методиках, а передусім є вправним психологом, що вміло вибудовує свої відносини зі школярами.

Отже, приходимо до висновку, що майбутній учитель повинен не лише сам бути суб'єктом постійного науково-дослідницького пошуку, а й вміти навчити своїх вихованців здобувати нові знання, застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовувати сучасні технології для виконання конкретних завдань; розвивати критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку; формувати бажання і здатність самостійно вчитися.

У ході дослідження нами також з'ясовано, що науково-дослідна робота студентів-майбутніх учителів початкової школи є *поетапною*. На думку І. Каташинської, у сфері науки процеси оновлення відбуваються з особливою інтенсивністю. Вони охоплюють когнітивну, методологічну, світоглядну, інституціональну сфери науки. Наукова робота відноситься до вищого рівня мисленнєвої людської діяльності. До неї потрібно *послідовно* готувати студентів упродовж всіх років навчання [42].

Ми поділяємо думку вчених щодо доцільності умовного виділення основних етапів реалізації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів початкової школи: початкового (підготовчого), організаційно-діяльнісного та результативного.

Початковий етап організації науково-дослідної роботи спрямований на:

- формування у студента мотивації щодо експериментальної та науково-дослідної роботи;
- моделювання ситуацій, що сприяють розвитку науково-дослідного інтересу;
- формування потреби у пошуковій творчій діяльності.

Як свідчать практичні дослідження на початковому етапі залучення до науково-дослідної роботи, яка є головним інструментом у формування готовності до самоосвіти, найефективнішими є ті прийоми, що створюють навчальні проблемні ситуації. При вирішенні таких ситуацій увага акцентується на суспільно соціальному значенні одержаних результатів у подальшій практичній педагогічній діяльності. На цьому етапі відбувається трансформація студента-майбутнього вчителя з об'єкта на суб'єкт навчальної діяльності.

Як встановлено нами у ході дослідження на цьому етапі забезпечується мотивація й спрямованість діяльності студентів таким чином:

- 1) організовується вплив на мотиваційні чинники, які б формували навчально-дослідницький інтерес у студентів;
- 2) чітко формується мета роботи та відбувається усвідомлення її студентами;
- 3) забезпечується чітке бачення студентами практичних результатів та цілей своєї діяльності;
- 4) здійснюється підбір відповідних ресурсів (інформації, навичок, вмінь), засобів, методів, способів здійснення науково-дослідної роботи.

Специфікою організації науково-дослідної роботи на цьому етапі є труднощі у підборі мотиваційних впливів на студента. Адже, як зазначає Є.



Іллін, «...не можна ззовні в процесі виховання формувати мотиви, на що сподіваються педагоги. Можна тільки сприяти цьому процесу» [38, с. 89]. Також учений додає, що мотив це – складне психологічне утворення, яке повинен побудувати сам суб'єкт. У процесі ж виховання та соціалізації особистості формується той будівельний матеріал, який буде в подальшому використовуватися для мотивації тієї або іншої дії або вчинку. Цим матеріалом є такі особистісні утворення, як інтереси і схильності, моральні принципи, установки і самооцінка, формування яких є завданням педагогіки. Отже, ззовні формуються не мотиви, а мотиватори і разом з ними – мотиваційна сфера особистості [189].

Тобто, можна стверджувати, що вплинути на мотивацію студента на початковому етапі навчання досить складно. Готовність та мотивація до самоосвітньої пізнавальної діяльності виникає з потреб сучасності, практики, спостереження навколишнього світу. Практична діяльність висуває конкретні завдання, однак часто не відразу знаходяться продуктивні ідеї для їх вирішення. У такому разі активується здатність студента-дослідника проаналізувати ідеї, погляди науковців, запропонувати новий, зовсім незвичний аспект розгляду питання, яке протягом тривалого часу не могли вирішити при загальному підході до справи [123, с.55,]. Саме в процесі опанування певними вміннями та навиками, вироблення чіткого спрямування та орієнтації на успішну педагогічну діяльність в подальшому, практичного усвідомлення свого рівня педагогічної майстерності формується потреба у самовдосконаленні шляхом наукового пошуку.

Завершення підготовчого етапу характеризується сформованою готовністю до виконання науково-дослідної роботи та складається з наступних елементів: знання, вміння, творчість, бажання [127].

Практичне виконання науково-дослідної роботи відбувається на наступному етапі – *діяльнісному*. На цьому етапі реалізується план дослідження: збір та обробка інформації, безпосередня робота над проектом, виконання експерименту, оформлення науково-дослідної роботи.

Викладач на даному етапі виступає в ролі консультанта і помічника. Студенти залучаються до роботи наукових конференцій, семінарів, де вони виступають з результатами власних досліджень, захищають самостійно підготовлені реферати тощо. Це дозволяє здійснювати контроль над процесом роботи, вчасно вирішувати виникаючі проблеми, підтримувати інтерес і рівень інформованості про дослідження тощо.

На заключному, *результативному* етапі відбувається практична робота на експериментальному майданчику щодо впровадження нововведення в педагогічний процес, здійснення корекції, відстеження результатів експерименту, самоаналіз науково-дослідної діяльності.

На цьому етапі підводяться підсумки проведеної роботи, які подаються у вигляді методичних рекомендацій. Важливо, щоб на цьому етапі висновки відповідали поставленим завданням. Слід також відмітити не лише позитивні моменти дослідження, а й виявити недоліки та запропонувати шляхи їх подолання. На цьому етапі формується дослідницька позиція майбутнього вчителя як система його поглядів і установок, розвиток його індивідуального стилю діяльності. Учені доводять, що саме поетапність науково-дослідної роботи забезпечує формування у студентів науково-дослідницьких умінь.

Підсумовуючи, окреслимо декілька основних напрямів організації науково-дослідної роботи студентів, які на нашу думку сприяють активізації самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів. *По-перше, це досягнення органічної єдності навчання, наукової творчості та педагогічної практики студентів.* Цей напрям роботи реалізується шляхом забезпечення прав студентів на участь у наукових дослідженнях і практичних розробках; збагачення навчального процесу новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки, в тому числі й використання в ході навчання результатів наукової діяльності студентів; проведення викладачами та студентами спільних досліджень, залучення студентів до вирішення актуальних соціальних і педагогічних завдань; індивідуалізація та інтенсифікація навчального процесу з

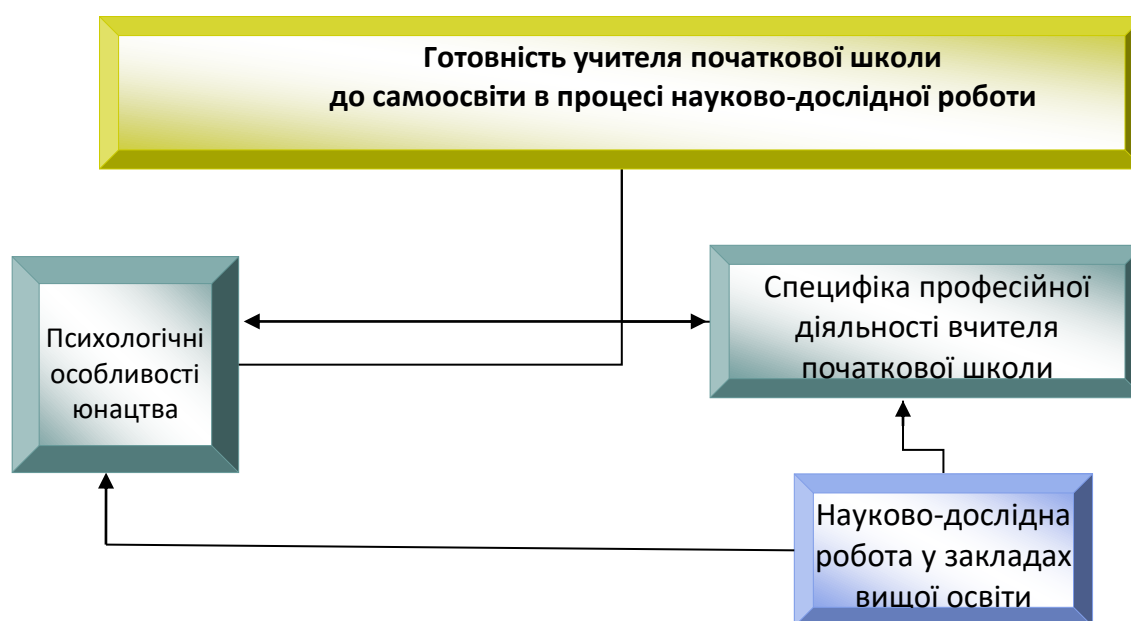
дотриманням державних стандартів; створення умов для розвитку наукових шкіл і напрямів, забезпечення наступності поколінь у розробці певних проблем.

Другий напрям роботи має на меті *підвищення масовості та результативності участі студентів в науково-дослідній роботі*. Реалізація цієї мети відбувається через розвиток організаційних форм такої роботи в позааудиторний час; розширення тематики наукових досліджень студентів, виконання ними завдань, актуальних для освіти (міста, регіону, держави); організацію та сприяння діяльності творчих об'єднань студентів; розвиток мотивації і науково-творчої активності викладацького складу в керівництві науковими дослідженнями студентів; виявлення, узагальнення, розповсюдження перспективного досвіду використання нових організаційних і методичних форм і заходів науково-дослідної роботи.

Третій напрям – це робота, спрямована на *формування передумов для виховання і самореалізації творчих здібностей студентів, розвиток у майбутніх педагогів дослідницьких умінь і навичок*. Вона передбачає оволодіння основами методології раціонального та ефективного засвоєння і використання знань, наукової та науково-дослідної діяльності; виконання науково обґрунтованої професійної діяльності; використання наукових знань для визначення своєї ролі у педагогічній діяльності відповідно до особистих здібностей, знань, навичок та прагнень, а також для швидкої адаптації до змінюваних ситуацій професійної діяльності; володіння сучасними методами і технологіями в галузі педагогічної науки, практикою вибору оптимальних рішень; постійну самоосвіту.

Отже, як висновок, нами зауважено, що науково-дослідна робота студента – майбутнього вчителя початкової школи не є лише способом отримання наукових результатів, що містять новизну, а є насамперед ефективним методом формування готовності до самоосвіти. Наукове педагогічне дослідження розглядаємо як процес формування нових педагогічних знань, один із видів пізнавальної діяльності, спрямований на розкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку.

Отже, основним чинником формування готовності у майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти є організація науково-дослідної роботи в закладі вищої освіти. А врахування особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя (особистісного становлення в юнацькому віці; специфіка майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі) забезпечить успішність формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. (Рис.1.4).



**Рисунок 1.4. Взаємозалежність основних особливостей формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи в процесі науково-дослідної роботи**

Чітка організація науково-дослідної роботи у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню студентами фахових навчальних дисциплін, дає змогу більш повно виявити свою індивідуальність, сформувати власну думку й позицію щодо будь-якої проблеми, а також забезпечує не лише професійне, а й особистісне самовдосконалення, саморозвиток і самоосвіту.

### **Висновки до першого розділу**

Виявлено стан розроблення досліджуваної проблеми шляхом виокремлення й аналізу таких взаємопов'язаних складових, як: самоосвітня

діяльність майбутніх учителів початкових класів, теоретичні та практичні аспекти самоосвіти у контексті професійної підготовки, специфіка та особливості професійної діяльності вчителя початкових класів, готовність до самоосвіти та формування означеної якості засобами науково-дослідної роботи. Констатовано, що досліджуване поняття «самоосвіта» є поліаспектним та трактується як вид пізнавальної діяльності, форма неперервного продовження загальної та професійної освіти, здатність набуття, поглиблення та корекції знань, результат самостійної роботи, складова частина самовиховання та вдосконалення особистості, що дозволяє увиразнити зміст самоосвітньої компетентності, обґрунтувати теоретичні та методичні основи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

На основі термінологічного аналізу ключових понять дослідження («самоосвіта», «готовність до самоосвіти»), з урахуванням аналізу стану та специфіки професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних ЗВО щодо формування готовності до самоосвіти уточнено сутність поняття «самоосвіта», яка є вмотивованою навчально-пізнавальною діяльністю особистості, спрямованою на активне самостійне здобуття нових знань, формування умінь і навичок, необхідних для переходу на якісно новий інтелектуальний та професійний рівень. Конкретизовано, що *самоосвіта майбутніх учителів початкової школи* – це їх свідомо систематична самостійна діяльність у площині освітнього процесу закладу вищої освіти та за її межами, спрямована на одержання нових знань, формування професійних умінь і навичок, що саморегулюється особистістю і складає основу її професійного розвитку.

З огляду на низку особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи, обґрунтовано, що *готовність до самоосвіти* у педагогічній діяльності вчителя початкової школи є необхідним елементом його професіоналізму, важливою компетентністю та складовою професійної підготовки педагогів початкової школи і потрактована як тимчасовий або

психологічно стійкий стан активно-позитивної налаштованості на педагогічну діяльність, зумовлений суб'єктивно-об'єктивними чинниками, що виявляється в потребі самостійного навчання задля одержання нових знань і формування професійних умінь за умови наявності потрібних самоосвітніх навичок та досконалого володіння методами самоосвіти.

Системно-структурний аналіз дав змогу розкрити змістове наповнення сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти як складного особистісного утворення, що поєднує в собі такі взаємопов'язані й взаємозалежні структурні компоненти: мотиваційний (наявність у студентів стійкої мотивації до самоосвітньої діяльності; інтересу до самостійної роботи задля самовдосконалення та самореалізації, емоційної та матеріально вмотивованої потреби у професійній діяльності), ціннісний (усвідомлення самоосвіти як особистісної й професійної цінності, сформованість системи загальнолюдських цінностей, притаманних професії вчителя й їх ієрархії), пізнавальний (грунтовні загальноосвітні, предметні та професійні знання й уміння особистості майбутнього педагога; володіння методами наукового пізнання, діяльнісний (осмислена система дій, прийомів, методів, яка спрямована на досягнення цілей самоосвіти, вміння здійснювати мисленнєві дії та операції, вміння слухати, спостерігати; уміння особистості майбутнього вчителя працювати з різними джерелами інформації) і результативний (розвиток у майбутніх педагогів рефлексії, здатності до самоаналізу, самокоригування, самореалізації, саморозвиток і самовдосконалення, професійного та особистісного зростання у процесі виконання професійних функцій; наявність творчого потенціалу особистості а також окреслення майбутнім учителем конкретних шляхів самовдосконалення, які слугують спонукою для подальшої самоосвітньої діяльності). Встановлено, що результативний компонент може трансформуватися в мотиваційний компонент наступного – вищого рівня готовності до самоосвіти.

Досліджено низку емоційно-мотиваційних, психологічно-педагогічних і соціальних чинників (специфіка педагогічної діяльності; психо-фізіологічні

особливості особистісного становлення в юнацькому віці; творче спрямування професійної діяльності вчителя початкової школи).

Розкрито доцільність використання потенціалу науково-дослідної роботи як чинника та дієвого засобу формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти. Уточнено, що процес *формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи* є систематичним, багатоаспектним, цілеспрямованим та керованим процесом особистісно-професійного становлення особистості студента, спрямованим на розвиток у нього прагнень оволодівати необхідними знаннями і вміннями самоосвітньої діяльності у ході наукової-дослідної роботи. Окреслено вимоги щодо організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи в контексті формування самоосвітніх навичок, а саме: творче спрямування завдань, суб'єкт-об'єктна єдність, поетапність залучення.

## РОЗДІЛ 2

### ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

#### 2.1. Критерії, показники та рівні сформованості готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої дослідженню суті поняття готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти, ролі науково-дослідної діяльності у формуванні готовності до самоосвіти, дає змогу характеризувати поняття готовності до самоосвіти як динамічне, інтегративне особистісне утворення, що виникає внаслідок поєднання мотивів, цінностей, потреб, системи психолого-педагогічних та методичних знань, навичок, прагнень до професійної самореалізації.

Отже, з'ясування характеристики структурних компонентів готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи в процесі науково-дослідної роботи дало нам можливість визначити критерії діагностики означеної особистісно-професійної якості.

Розглядаючи теоретичний аспект проблеми критеріїв, ми виявили, що дослідники з різних позицій підходять до розуміння поняття «критерій». Його визначають як «рівень», «показник», «параметр», «ознака». У психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» трактується, як: показник, стандарт, який допомагає оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість з еталоном [8, с. 10].

У словниках поняття «критерій» використовується у різних значеннях: у якості мірила, оцінки, суджень, ознаки достовірності або умови, як сукупність ознак, підстава для оцінки або класифікації чогось [77, с.911]. С. Гончаренко розглядає критерії як ознаки, за якими здійснюється оцінка досліджуваного об'єкта, явища, що визначають реальний стан, рівень сформованості об'єкта [24, с.181].



У свою чергу С. Сисоєва трактує критерій як ознаку, оцінку досліджуваного об'єкта, процесу, явища, що визначає рівень його сформованості [129, с. 99]. На думку В. Монахова, критерій є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Показник є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін критерію, за допомогою якого можна дослідити наявність якості та судити про рівень її розвитку [75].

У процесі вивчення критеріїв важливим є визначення їх показників. Поняття «критерій» за сутністю є «більш ширшим, ніж показник і може розкриватися, як через один, так і через цілу систему показників. Важливо те, що від вдалого вибору показника залежить повнота та об'єктивність обраного критерію» [78, с.154].

Попри те, що у педагогічній теорії та практиці є декілька підходів щодо зв'язку понять «критерій» і «показник», ми дотримуємось наукової думки вчених, які розглядають поняття «критерій» повнішим за своїм змістом, ніж поняття «показник». А відтак, показник є складовою частиною критерію, мірою прояву, якісною його сформованістю, а вираженість критерію виражається конкретними показниками.

На основі попереднього аналізу та відповідно до мети нашого дослідження, під *критеріями готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності ми розуміємо сукупність сформованих характерних ознак, показників, які притаманні саме цьому аспекту професійної підготовки*. Відповідно, показники вимірювання ефективності підготовки майбутніх учителів до самоосвіти в процесі професійної діяльності – це кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, які вивчаються та вимірюються.

Дослідження реального стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи передбачає проведення констатувального експерименту, одним із етапів якого є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності до

самоосвітньої діяльності. Таким чином, розв'язання даного дослідницького завдання потребує визначення критеріально-показникової бази дослідження.

З метою виявлення актуальних думок дослідників щодо формулювання критеріїв оцінки стану готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в цілому й у процесі науково-дослідної роботи зокрема, ми звернулися до сучасних досліджень цієї проблематики. Так, аналіз наукових джерел свідчить про те, що у виокремленні критеріїв готовності до самоосвіти та обґрунтуванні показників її сформованості, особливо акцентується увага на закономірностях розвитку особистості й наявності зв'язку між усіма компонентами формування ключової компетенції студента – «вмінням вчитися» [164, с.22] та проявами, що їх характеризують.

Результати аналізу сучасних наукових досліджень у галузі, що стосується формування в студентів самоосвітніх навичок та узагальнення підходів науковців щодо виокремлення критеріїв й показників їх здатності та готовності до самоосвіти представлені у таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1.*

**Критерії та показники готовності до самоосвіти в сучасних наукових дослідженнях**

автор	критерії	показники
Л. Рибалко [103, с.20].	– мотиваційно- ціннісний; – змістово- процесуальний; – рефлексивно- коригувальний	Пізнавальний інтерес до розкриття та реалізації власного потенціалу в процесі засвоєння основ педагогічної діяльності, якість знань, їх повнота, системність, дієвість, гнучкість; уміння здійснювати рефлексію, коригування, самооцінку власних потенційних можливостей.

<p>Ф. Мацієва [74, 13].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотиваційний,</li> <li>– креативно-діяльнісний,</li> <li>– інформаційно-пізнавальний;</li> <li>– аналітико-рефлексивний</li> </ul>	<p>Сформованість мотиваційно-потребнісних ставлень до професійної самоосвіти; повнота, глибина, міцність, усвідомленість, системність психолого-педагогічних і предметних знань; сформованість професійних, аналітичних, прогностичних, проєктивних, мотиваційних, контрольних та інших умінь.</p>
<p>О. Кисельова [44, с.10].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотиваційно-ціннісний;</li> <li>– організаційний;</li> <li>– процесуально-інформаційний;</li> <li>– контрольно-рефлексивний</li> </ul>	<p>Внутрішня потреба в самоосвіті, ціннісні орієнтації та позитивні мотиви самоосвіти, розвинений емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів; уміння визначати мету самоосвіти, раціонально її планувати та організовувати; інформаційно-пошукові, інформаційно-аналітичні, технологічні уміння; вміння здійснювати самоконтроль і рефлексію.</p>
<p>Л.Себало [121, с.148].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотиваційно-цільовий;</li> <li>– знаннєвий,;</li> <li>– технологічний;</li> <li>– інформаційний;</li> <li>– аналітичний;</li> <li>– комунікативний;</li> <li>– контрольно-коригувальний</li> </ul>	<p>Позитивна мотивація; володіння загальноосвітніми та спеціальними знаннями; володіння формами, методами, прийомами самоосвітньої діяльності; вміння долати утруднення, планувати та управляти самоосвітньою діяльністю; здатність до самоконтролю; аналітичні здібності: вміння самостійно відбирати, обробляти та аналізувати інформацію; комунікативні здібності; самоконтроль, моніторинг власної самоосвітньої діяльності; самодіагностика, самокорекція.</p>

Т. Волкодав [22].	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотиваційно-цільовий;</li> <li>– організаційно-пізнавальний;</li> <li>– практично-технологічний;</li> <li>– особистісно-результативний</li> </ul>	Ціннісне ставлення до майбутньої професії, сформованість навчальних та пізнавальних мотивів, здатність визначати стратегію діяльності, бажання кар'єрного зростання; знання та навички ефективної роботи з інформацією; навички спілкування з колегами; наявність психологічної потреби та орієнтація на професійне самовдосконалення, саморозвиток, вміння визначати цілі та способи їх здійснення.
Ю. Пришупа [91, с.88]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– аксіологічно-мотиваційний;</li> <li>– організаційно-процесуальний;</li> <li>– операційно-діяльнісний;</li> <li>– особистісний .</li> </ul>	Потреба в самоосвіті та у творчому самовираженні; володіння професійними та особистісними якостями, професійна мотивація і спрямованість; сформовані навички процесуально-інструментальної самоосвітньої активності; навчально-інтелектуальні уміння; уміння орієнтуватися в інформаційних потоках; наполегливість, прагнення до самовдосконалення, вміння самоорганізації, саморегуляції самокорекції та самомотивації.

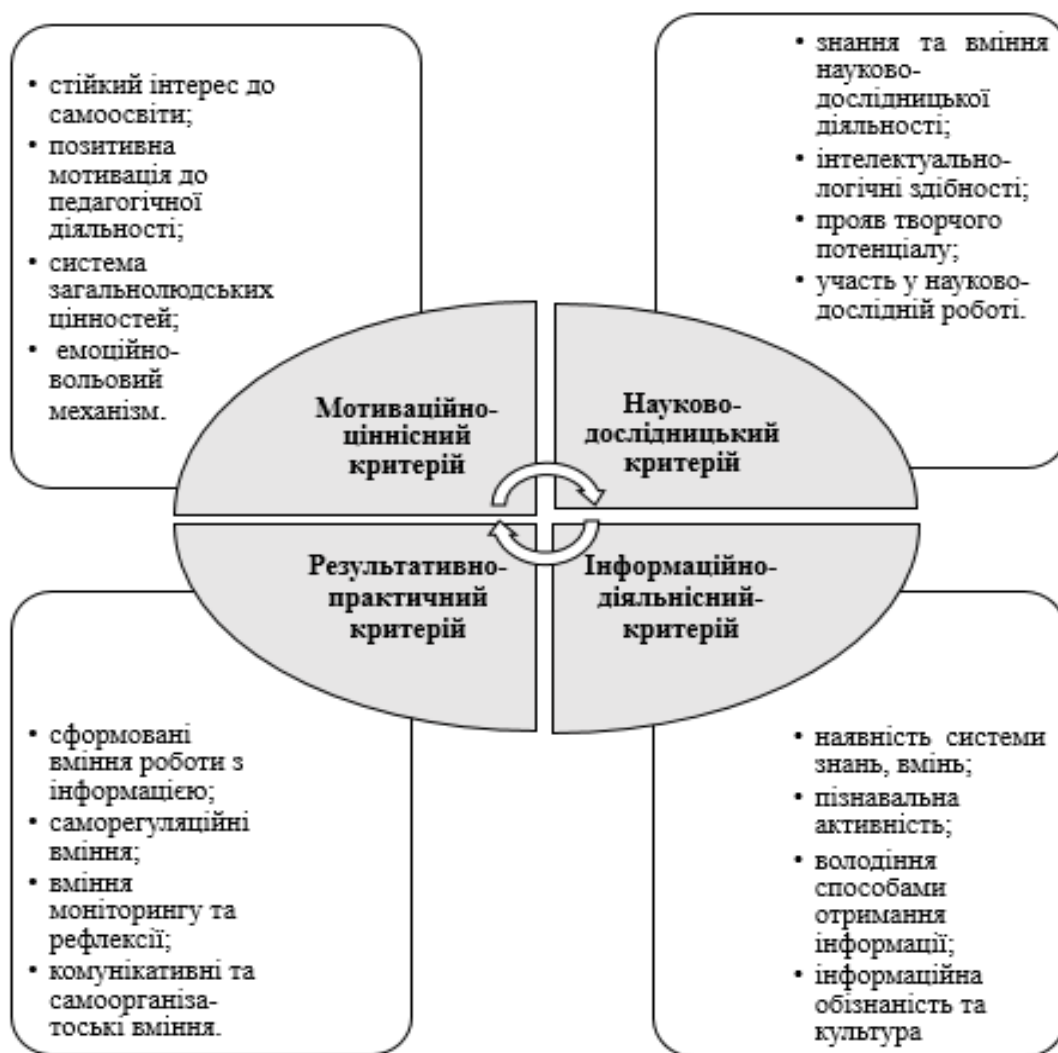
Попри різні напрями у визначенні критеріїв, більшість дослідників проблеми формування готовності до самоосвіти дотримуються схожих позицій у визначенні критеріальних основ виявлення рівня формування самоосвітньої компетенції у процесі професійної освіти.

Аналіз наукової думки показує, що в основу вибору критеріїв покладено вимір мотиваційної, ціннісної, соціальної, професійної, когнітивної, діяльнісної, результативної сфери життя особистості. Відповідно до цих чинників науковці розробляють критерії, відмінність полягає лише у змістовому наповненні їх показниками та розробці рівнів сформованості.

Варто зазначити, що незважаючи на велику кількість наукових розробок у галузі, що вивчає самоосвітній аспект навчального процесу, проблема формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, яка, власне, й слугує чинником розвитку самоосвітньої компетенції, не має наразі достатнього методичного та науково-практичного вирішення.

З метою визначення реального стану досліджуваної проблеми, тобто з'ясування рівня готовності, а також з урахуванням наукової думки, структури поняття готовності особистості до професійної самоосвітньої діяльності та науково-дослідної роботи як чинника формування такої готовності нами визначено такі *критерії: мотиваційно-ціннісний, науково-дослідницький, інформаційно-діяльнісний, результативно-практичний*. Характеризуючи показники вияву критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науко-дослідної роботи, ми дотримувались наступних вимог: інформативність, цілісність, точність, можливість якісного трактування через комплекс психодіагностичних методик.

Всі виокремлені нами критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти тісно взаємопов'язані, взаємозумовлені та становлять цілісне утворення, що свідчить про сформованість особистісно-професійних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності (рис. 2.1).



**Рисунок 2.1. Взаємозв'язок критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи**

Що ж стосується визначення рівня сформованості готовності до самоосвітньої діяльності, то, як зазначив І. Мартинюк, доцільно його виокремлювати залежно від перебігу самоосвіти особистості; при цьому кожен із рівнів може зумовлюватись різною мірою вираженості компонентів - показників згаданого утворення [73, с. 328, ].

У ході дослідження нами виявлено, що, наприклад, Г. Лапшина виокремлює три рівні розвитку готовності до самоосвітньої діяльності:

а) елементарний, який характеризується низьким рівнем самостійності та сформованості пізнавальних умінь, невисоким рівнем володіння теоретичними знаннями і практичними вміннями, нестійкістю ціннісних установок, слабо вираженою зацікавленістю до професійної діяльності, пасивністю щодо самоосвіти, цілі і задачі якої не усвідомлені, пізнавальна активність виражена слабо;

б) достатній рівень, якому характерне більш стійке позитивне ставлення до професії, розуміння необхідності та значущості самоосвіти для майбутньої діяльності, порівняно висока міра активності у професійному та особистісному самовдосконаленні, що здійснюється часто під впливом чи за рекомендацією викладача; недостатньо високий рівень оволодіння теоретичними знаннями та вміннями самоосвітньої діяльності;

в) оптимальний рівень, який характеризується стійким ціннісним ставленням до професії, усвідомленням особистої та суспільної значущості самоосвітньої діяльності; яскраво вираженою потребою в оволодінні новими знаннями, високий рівень загальноосвітніх та професійних знань; сформованість умінь самостійно організовувати та здійснювати пошук і переробку інформації [61].

У свою чергу, Ф. Мацієва виокремлює чотири рівні сформованості готовності до самоосвітньої діяльності: а) недостатній, при якому ставлення до самоосвітньої діяльності негативне, індиферентне чи недостатньо виражене; відсутній інтерес до цієї діяльності; невміння планувати цей вид самостійної роботи; б) задовільний, рівень, що передбачає позитивне ставлення до діяльності, є уявлення про шляхи здійснення самоосвіти, проте мають місце труднощі у практичному їх застосуванні, відсутній самоаналіз проведеної самостійної роботи; в) достатній рівень характеризується сформованим інтересом до професійної самоосвіти; опанованими принципами і методами організації самостійної роботи; вираженим прагненням до самостійної дослідницької роботи, вмінням успішно планувати самостійну роботу та прогнозувати її результати; г) високий рівень, при якому сформована мотивація

до професійної самоосвіти, студенти самостійно аналізують, моделюють освітні ситуації, не відчують потреби у педагогічній підтримці, вимальовується власне професійне бачення, проявляється творчий підхід до вирішення поставлених задач [74].

Продовжуючи рівневий аналіз готовності до професійної самоосвіти, А. Громцева описує три рівні готовності до самоосвітньої діяльності: а) перший рівень – характерна несистематичність, відсутність стійкого пізнавального інтересу, випадковий характер самоосвіти, пізнавальні уміння ще не склались, рівень організаційних умінь невисокий; б) другий рівень – самоосвіта стає відносно самостійною, спостерігається перехід від стихійної до цілеспрямованої, достатньо високий рівень пізнавальних та організаційних умінь; в) третій рівень – властивий тим, хто має значний досвід самоосвітньої діяльності, самоосвіта стає цілеспрямованою, усвідомленою, чіткою та раціональною [26, 16].

У ході теоретичного аналізу наукової думки щодо виокремлення рівнів розвитку готовності особистості до самоосвітньої діяльності, виявлено декілька підходів до їх виокремлення. У контексті нашого дослідження найбільш вдалим є діяльнісний підхід, згідно якого рівні готовності до самоосвітньої діяльності виокремлюються на підґрунті характеристики власне цієї діяльності.

Отже, нами виявлено, що у більшості випадків учені за таким підходом виділяють низький середній та високий рівні сформованості критеріїв самоосвітньої підготовки майбутніх спеціалістів. Зрідка науковцями виділяються перехідні рівні, проте їх трактування є неоднозначним. Беручи до уваги той факт, що об'єктом нашого дослідження є професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, які на момент вступу до ЗВО є певним чином вмотивовані та налаштовані на педагогічну діяльність, ми не виділяємо зовсім низького або недостатнього рівня. А відтак, вважаємо за доцільне запропонувати свою класифікацію рівнів, як-от: *високий, базовий та елементарний*. Ці рівні ми визначили за якісними й кількісними



характеристиками обраних нами критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти.

Таким чином, рівень сформованості готовності до самоосвіти в процесі професійної діяльності нами розглядається як міра сформованої потреби в оволодінні студентами самоосвітніми знаннями та навиками, що трансформується в їх цінності, оволодіння такими знаннями, вміннями й готовністю до їх практичного застосування.

Кількісно-якісний аналіз реального стану проблеми дає можливість окреслити конструктивні шляхи її вирішення. А відтак, актуальним є визначення й обґрунтування критеріально-рівневого інструментарію дослідження проблеми. Аналіз методики й одержаних результатів експериментального дослідження реального стану проблеми за вибраними критеріями подано нами в наступному підрозділі дисертаційної роботи.

Представимо змістове наповнення рівнів вираженості кожного із виділених нами критеріїв.

Виокремлений нами *мотиваційно-ціннісний* критерій готовності є рушійною силою подальшого процесу самоосвітньої діяльності. Сформованість цього критерію у майбутніх учителів вказує на стійку потребу у самовдосконаленні, саморозвитку, самореалізації, оволодінні новими знаннями та інформацією як способу вирішення педагогічних проблем та адаптації до нових освітянських вимог. Досягнення успіху у професійній діяльності є можливим за наявності системи мотивації, цінностей, бажання працювати на досягнення результату, прояву самостійності, ініціативи й творчості у роботі. Враховуючи вищесказане, варто зазначити, що формування готовності майбутнього педагога початкової школи до самоосвіти неможливе без формування внутрішньої потреби та позитивної мотивації до цього виду діяльності, що базується на дослідницьких пізнавальних інтересах. На думку багатьох науковців, ефективність процесу формування готовності до самоосвіти залежить від комплексу умов, однією з яких є стійка мотивація, тобто система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності і поведінки

людини та обумовлена низкою внутрішніх та зовнішніх мотивів. Можливість підготовки студентів до самоосвіти вчені вбачають у перебудові їх внутрішньої мотивації і формуванні потреби в самостійному пізнанні.

У контексті формування здатності студентів до самоосвіти професійна освіта покликана забезпечити формування певних вольових та емоційних якостей, загальнолюдських цінностей, необхідних саме у професії педагога. Так М. Яницький вважає, що система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу, «вектор» розвитку особистості і виступає найважливішим джерелом і механізмом, який стає психологічним органом, що зв'язує в єдине ціле особистість і соціальне середовище, і тим самим виконує одночасно функції регуляції поведінки і визначення мети [201].

Доречною є думка про те, що цінності набувають якості реальних мотивів і джерел осмисленості буття, які ведуть до зростання і вдосконалення особистості в процесі власного послідовного розвитку, тобто ціннісні орієнтації, виступаючи психологічним органом, механізмом особистісного зростання і саморозвитку, мають розвивальний характер і являють собою динамічну систему [17].

Роль мотиваційно-ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони показують спрямованість професійної діяльності, надають їй значущості, що містять зміст, допомагають зайняти певну соціальну позицію, регулюють поведінку, формують способи самоактуалізації. Від системи сформованих мотивів та цінностей залежить бажання індивіда діяти в тому чи іншому напрямку, його наполегливість і готовність долати труднощі.

У свою чергу, показниками *мотиваційно-ціннісного* критерію є:

- *стійкий особистий інтерес до самоосвіти*: природно-фізіологічне прагнення до саморозвитку та саморуху, усвідомлення самоосвіти як дієвого способу саморозвитку та самовдосконалення; наявність у студентів внутрішнього задоволення від результатів самоосвітньої діяльності;

- *позитивна мотивація до професійної діяльності та самоосвіти*: професійна спрямованість навчальної діяльності, стійкий інтерес до

педагогічної праці, прагнення до професійної реалізації та кар'єрного зростання як способу досягнення життєвого успіху, інтерес до педагогічної самоосвіти як необхідної складової майбутньої професійної діяльності, запоруки професійного зростання, способу оволодіння педагогічною майстерністю.

– *сформована система загальнолюдських ціннісних орієнтацій*: сформована «Я- концепція» майбутнього педагога, усвідомлення особливої ролі та значущості діяльності вчителя у становленні особистості вихованців, гуманістичне та терпиме відношення до недоліків оточуючих, наявність таких рис характеру як доброта, чуйність, толерантність.

– *сформований емоційно-вольовий механізм*: володіння морально-етичним механізмом взаємодії з членами суспільства, оточуючим середовищем, конкурентоздатність, сформовані вольові та емоційні якості щодо подолання труднощів під час професійної та самоосвітньої діяльності, стресостійкість, наполегливість, цілеспрямованість, самоконтроль, ініціативність, самостійність, самокритичність. На підставі врахування ознак прояву показників сформованості готовності до самоосвіти ми розробили описову характеристику рівнів за кожним із визначених критеріїв.

Таблиця 2.2.

**Рівневий аналіз сформованості готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи за ціннісно-мотиваційним критерієм**

Рівні	Характер прояву показників
Високий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• висока внутрішня позитивна мотивація до професійної діяльності;</li> <li>• стійка потреба у самостійному оволодінні знаннями, чітке розуміння мети, сутності, особливостей та ролі самоосвіти у майбутній педагогічній діяльності;</li> <li>• сильно виражені внутрішні спонукання до самореалізації;</li> <li>• характерна особистісна спрямованість на досягнення успіху;</li> <li>• високий рівень домагання на самовдосконалення шляхом реалізації у професії вчителя;</li> <li>• висока здатність до вольового зусилля при реалізації самоосвітніх планів, переважання задоволення від</li> </ul>

	самоосвіти.
Базовий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наявна мотивація до професійної діяльності, керована здебільшого зовнішніми прагматичними чинниками;</li> <li>• наявна потреба у самостійному пошуку знань, проте цінність самоосвіти у майбутній діяльності слабо усвідомлена;</li> <li>• достатньо виражені внутрішні спонукання до самореалізації, проте не завжди пов'язані з професійною діяльністю;</li> <li>• частково присутня особистісна спрямованість на досягнення успіху;</li> <li>• присутні домагання на самовдосконалення,;</li> <li>• прагнення до вольового зусилля при реалізації самоосвітніх планів.</li> </ul>
Елементарний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відсутня або мінімально виражена мотивація до професійної діяльності;</li> <li>• відсутня потреба у самостійному пошуку знань, цінність самоосвіти у майбутній діяльності не усвідомлена;</li> <li>• не розвинуті внутрішні спонукання до самореалізації;</li> <li>• нейтральна особистісна спрямованість на досягнення успіху;</li> <li>• слабкі або відсутні домагання на самовдосконалення;</li> <li>• відсутні вольові зусилля при реалізації самоосвітніх планів</li> </ul>

Наступний *науково-дослідницький* критерій характеризує рівень розвитку дослідницьких здібностей та умінь майбутнього вчителя знаходити інноваційні рішення засобами наукових досліджень, практичними навичками й уміннями реалізації конкретного наукового процесу, експерименту, досвіду, що складається з володіння теоретичними і емпіричними методами дослідження, а також методами обробки даних.

Для поглиблення сутнісної характеристики означеного компонента і визначення показників його прояву, вважаємо за необхідне уточнити, що дослідниками питання самоосвіти науково-дослідницька робота студентів розглядається як потенційний і найбільш ефективний метод підготовки якісно нових фахівців у системі вищої школи.

Вчені під поняттям «готовність студентів до проведення наукових досліджень» розуміють інтегральне особистісне новоутворення, яке охоплює

стійке прагнення до творчого наукового пошуку у галузі освіти, наявність спеціальних знань і умінь, а також комплексу індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування. Наукова-дослідна робота сприяє формуванню в майбутнього учителя «нового типу мислення, якому притаманний високий динамізм, широкий педагогічний і соціальний кругозір, розвинені здібності до наукового пошуку» [54, с. 9].

*Показниками науково-дослідницького критерію є:*

- *науково-теоретичні знання та вміння у галузі науково-дослідної роботи:* володіння методологією планування і здійснення науково-дослідної роботи у педагогічній професійній діяльності; вміння розробляти науковий апарат дослідження, застосовувати різні методи психолого-педагогічних досліджень, вміння організувати і проводити педагогічний експеримент
- *прояв творчого потенціалу особистості,* володіння традиційними та інноваційними технологіями науково-пошукової та самоосвітньої роботи; розуміння особливостей науково-дослідної діяльності вчителя початкових класів, здатність до творчого та варіативного застосування знань та досвіду у нових ситуаціях, емоційна оригінальність, ініціативність;
- *володіння інтелектуально-логічними здібностями,* що виявляються у вмінні аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; генерувати нові ідеї, обґрунтовувати, пояснювати, відстоювати власну думку.
- *участь у науково-дослідній роботі:* написання рефератів, курсових, наукових тез, участь у тренінгах, круглих столах, роботах проблемних груп, конференціях, винесення на публічне обговорення результатів своєї науково-дослідної роботи.

*Таблиця 2.3.*

**Рівневий аналіз сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за науково-дослідницьким критерієм**

Рівні	Характер прояву показників
Високий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• володіння повною системною теоретичних знань основ науково-дослідної роботи;</li> <li>• впевнене володіння методологією виконання педагогічних досліджень, навичками аналізу та синтезу;</li> <li>• володіння розвиненим науково-творчим мисленнєвим апаратом, чітке уявлення про власні дослідницькі можливості;</li> <li>• систематичний вияв наукової позиції, активне відстоювання власної точки зору;</li> <li>• виражена готовність до застосування творчих дій при виконанні дослідницьких завдань;</li> <li>• активна участь у науково-дослідній роботі навчального закладу, виражене прагнення до залучення інших студентів до науково-дослідної роботи.</li> </ul>
Базовий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наявні теоретичні знань основ науково-дослідної роботи;</li> <li>• відмічається володіння методологією виконання педагогічних досліджень, є певні утруднення при аналізі та синтезі отриманих результатів;</li> <li>• сформований належний рівень наукового мислення, існує уявлення про власні дослідницькі можливості;</li> <li>• існує наукова позиція, за потреби відбувається відстоювання власної точки зору;</li> <li>• спостерігається застосування творчих дій при виконанні дослідницьких завдань;</li> <li>• періодична участь у науково-дослідній роботі навчального закладу, залучення інших студентів до науково-дослідної роботи.</li> </ul>
Елементарний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поверхневі теоретичні знання основ науково-дослідної роботи;</li> <li>• володіння елементарними методами виконання педагогічних досліджень, є значні утруднення при аналізі та синтезі отриманих результатів;</li> <li>• несформований рівень наукового мислення, слабе уявлення про власні дослідницькі можливості;</li> <li>• відсутня або нечітка наукова позиція, небажання відстоювати власну точку зору;</li> <li>• відсутня творча діяльність, виконання дослідницьких завдань ігнорується або відбувається за шаблоном;</li> <li>• байдуже ставлення до участі у науково-дослідній роботі навчального закладу, небажання взаємодіяти з іншими студентами у процесі науково-дослідної роботи.</li> </ul>

Наступний *інформаційно-діяльнісний критерій* готовності включає в себе систему знань основних понять з філософії, педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціальної психології, вікової психології та комплекс знань, пов'язаних з професійною діяльністю. Оскільки метою нашого дослідження є формування готовності до самоосвітньої діяльності у процесі науково-дослідної роботи, то перш за все нас цікавить не стільки рівень володіння студентами великим об'ємом теоретичних знань, а скільки рівень знань у системі понять, що пов'язані з професійною самоосвітою та науково-дослідною роботою в процесі навчання, обізнаність в особливостях самоосвітньої роботи педагога, розвиток пізнавальних потреб особистості та прагнення до творчого пізнання, розвитку знань у галузі самоосвітніх технологій, наявність умінь працювати з інформацією, її одержувати та аналітико-синтетично обробляти. На нашу думку, сформованість показників даного критерію вказує на потенційну можливість реалізації майбутнім педагогом власних цілей, прагнень та амбіцій у процесі здійснення професійної діяльності. Адже, вчені розглядаючи самоосвіту у широкому сенсі як процес самостійного пізнання, найчастіше пов'язують ефективність її здійснення з оволодінням студентами комплексом знань щодо процесу здобування інформації та когнітивними вміннями, які характеризують процес перетворення інформації в знання [190, с 155]. Інформаційно-діяльнісний аспект самоосвіти, зауважує Н. Калашник, передбачає всі види перетворення інформації у знання, їх оновлення, систематизацію, заповнення прогалин, тобто опрацювання інформації для створення і закріплення теоретичних знань [40, с.7].

Нами визначено такі *показники інформаційно-діялісного критерію* готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи:

– *наявний обсяг загальних та спеціальних професійних знань: володіння системою понять, що пов'язані з професійною самоосвітою в процесі навчання, володіння системою загальноосвітніх, педагогічних, психолого-педагогічних та соціально-професійних знань;*

– *сформованість пізнавальної активності*: стійкий інтерес до пізнання навколишнього світу, підтримання та вдосконалення вже набутих знань, знання цілей, цінностей та пріоритетів розвитку сучасної початкової освіти, усвідомлення та обізнаність в особливостях самоосвітньої роботи педагога, здатність до творчості;

– *знання способів та вміння отримання інформації*, етапів здійснення та ефективної організації пізнавальної самоосвітньої роботи, знання джерел для самостійного пізнання, знання про способи отримання інформації та її аналітико-синтетичної обробки, обізнаність з особливостями інформаційних джерел у самоосвітній педагогічній сфері, з методами, формами й прийомами застосування інформаційних технологій;

– *загальна інформаційна обізнаність та культура*: знання норм інформаційної етики та інформаційної культури, інформаційна активність, інформаційна комунікація.

Таблиця 2.4.

**Рівневий аналіз сформованості готовності майбутніх учителів  
початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи  
за інформаційно-діяльнісним критерієм**

<b>Рівні</b>	<b>Характер прояву показників</b>
Високий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• володіння повною системою знань із загальних, професійних та педагогічних дисциплін;</li> <li>• істотні знання методики планування, організації та здійснення самоосвіти;</li> <li>• чітке усвідомлення потенціалу самоосвіти та перетворення отриманої в її результаті інформації у ґрунтовні знання;</li> <li>• висока обізнаність із специфікою та особливостями професійної самоосвітньої діяльності.</li> <li>• стійкий науково-пізнавальний інтерес до навчальної та професійної сфери;</li> <li>• раціональність у виборі й застосуванні джерел інформації та розвинена загальна інформаційна комунікабельність;</li> </ul>
Базовий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• володіння необхідними знаннями із загальних, професійних та педагогічних дисциплін;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• належні знання методики планування, організації та здійснення самоосвіти;</li> <li>• присутнє усвідомлення потенціалу результатів самоосвіти, отримання та збору інформації, проте перетворення її в ґрунтовні знання відбувається фрагментарно;</li> <li>• наявна обізнаність із специфікою та особливостями професійної самоосвітньої діяльності;</li> <li>• відмічається науково-пізнавальний інтерес до навчальної та професійної сфери, який носить нестійкий характер;</li> <li>• у виборі й застосуванні джерел інформації раціональність поєднана з емоційністю, інформаційна комунікабельність має вибірковий характер.</li> </ul>
Елементарний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поверхневі знання із загальних, професійних та педагогічних дисциплін;</li> <li>• часткові або відсутні знання методики планування, організації та здійснення самоосвіти;</li> <li>• отримана інформація не перетворюється у знання, потенціал самоосвітньої роботи не усвідомлений;</li> <li>• слабка або відсутня обізнаність із специфікою та особливостями професійної самоосвітньої діяльності.</li> <li>• науково-пізнавальний інтерес до навчальної та професійної сфери відсутній або фрагментарний;</li> <li>• спонтанний вибір й застосування джерел інформації, інформаційна комунікабельність нерозвинена.</li> </ul>

Наступний *результативно-практичний критерій* готовності до самоосвіти характеризується як сформована система пошуково-інформаційних, прогностичних, проєктивних, конструктивних, організаційно-комунікативних, аналітико-рефлексивних умінь та навичок, якими має володіти майбутній фахівець для самоосвіти в процесі вирішення педагогічних завдань.

Виділяючи названий критерій, ми керувалися думкою вчених, які розглядають діяльнiсну активність особистості як головну складову процесу самоосвіти. Так, на думку О. Бурлуки, самоосвітню активність особистості сьогодні забезпечує не лише мотиваційно-сміслова направленість, базова орієнтованість у предметі, методологічна культура, але й її уміння здійснювати самоосвітню діяльність, комунікаційний досвід, досвід орієнтації в комунікативно-інформаційному середовищі й практичного використання технологій в самоосвітній діяльності. Виділяючи діяльнiсну основу процесу

самоосвіти, вчена акцентує увагу, що готовність до неї характеризується перед усім такими показниками: володіння технологією роботи з різноманітними джерелами, прийомами, методиками, засобами одержання, опрацювання, систематизації, відновлення і використання інформації, знань та їх зв'язок з процедурами самопізнання, самоаналізу, самооцінки, саморегуляції і самореалізації особистості [12, с. 62].

*Показниками результативно-практичного критерію в нашому дослідженні є:*

- *практичні вміння отримання та обробки інформації:* технологічні та інформаційно-пошукові уміння, уміння активного використання інформаційно-комунікативних засобів, ефективного застосування інформаційно-пошукових інструментів, уміння здійснювати пошук інформації для самоосвіти, здатність аналізувати, систематизувати, фіксувати та обробляти її, формулювати і описувати отримані результати;

- *саморегуляційні уміння:* здатність самостійно визначати потребу у саморозвитку та окреслювати основні напрями самоосвіти, уміння визначати мету самоосвіти, раціонально її планувати та організовувати, контролювати час та добирати необхідні методи та форми самоосвіти, прогнозувати зміни, труднощі, генерувати та відбирати нові ідеї, віднаходити засоби для досягнення цілей;

- *вміння самомоніторингу та рефлексії:* визначати рівень успішності самоосвітньої діяльності та шляхи його підвищення, уміння моніторингу результатів власної роботи їх значення та наукової новизни, уміння аналізувати і узагальнювати одержані результати самоосвіти, порівнювати їх з попередніми, коригувати та визначати нові завдання, уміння виділяти недоліки власної діяльності;

- *комунікативні та самоорганізаторські навички,* уміння самостійно планувати та моделювати роботу, налагоджувати контакт з колегами, створювати творчо-пошукову атмосферу для діяльності, здатність до співпраці та взаємодопомоги у науково - творчій діяльності, сприймати конструктивну

критику та адаптуватися до змін у професійному середовищі, продуктивний стиль поведінки.

Таблиця 2.5.

**Рівневий аналіз сформованості готовності майбутніх учителів  
початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи  
за результативно-практичним критерієм**

Рівні	Характер прояву показників
Високий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розвинуті організаційні уміння самостійного визначення мети самоосвіти, її раціонального та довгострокового планування;</li> <li>• упевнене використання у навчальному процесі елементів самоосвіти та застосування отриманих результатів у розв'язанні практичних завдань;</li> <li>• ефективне використання засобів інформаційно-комунікативних технологій;</li> <li>• самостійне здійснення збору аналізу, систематизації і оцінки інформації;</li> <li>• систематичне здійснення самоконтролю, самоаналізу і оцінки результатів самоосвіти, раціональний підбір контрольних-діагностичних засобів;</li> <li>• розвинуті комунікативні вміння, активне залучення до самоосвітньої роботи колег, активне прагнення до ділового спілкування.</li> </ul>
Базовий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наявні організаційні уміння самостійного визначення мети самоосвіти, проте є певні труднощі у її раціональному та довгостроковому плануванні;</li> <li>• присутнє використання у навчальному процесі елементів самоосвіти та вибіркоче застосування отриманих результатів у розв'язанні практичних завдань;</li> <li>• спостерігається використання засобів інформаційно-комунікативних технологій;</li> <li>• самостійне здійснення збору інформації, проте її оцінка, аналіз, систематизація відбувається за зразком або за участі керівника;</li> <li>• періодичне здійснення самоконтролю, самоаналізу і оцінки результатів самоосвіти, використання традиційних контрольних-діагностичних засобів;</li> <li>• наявні комунікативні вміння, уміння до взаємодії в колективі, відмічається прагнення до ділового спілкування.</li> </ul>

Елементарний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• нерозвинуті організаційні уміння самостійного визначення мети самоосвіти, її раціонального та довгострокового планування;</li> <li>• відсутність у навчальному процесі елементів самоосвіти, розв'язання практичних завдань має відтворювальний характер;</li> <li>• використання простих форм та засобів інформаційно-комунікативних технологій ;</li> <li>• хаотичне здійснення збору інформації, наявність утруднень при її аналізі та систематизації; невиражені комунікативні вміння, байдужість до взаємодії у колективі, досить рідко відмічається прагнення до ділового спілкування.</li> </ul>
--------------	--

## 2.2. Методика та організація констатувального експерименту

Важливим кроком у дослідженні проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи є визначення її реального стану, що й стало одним із завдань нашої роботи.

Питання важливості експериментального дослідження у педагогіці задля забезпечення бажаного результату освітнього процесу висвітлене в ряді наукових праць. Більшість науковців педагогічну діагностику визначають як діяльність з виявлення актуального стану і тенденцій індивідуально-особистісного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії, спрямовану на управління якістю освітнього процесу. У свою чергу отримати реальну інформацію про рівень оволодіння і розвиток певних навичок можна шляхом систематичних діагностичних зрізів по кожному з параметрів розвитку особистості студента. Так, Л.Савченко визначає педагогічну діагностику як систему способів, процедур, методик, методів з'ясування обставин, умов і чинників функціонування педагогічних процесів, вивчення їх ефективності та наслідків щодо заходів, які передбачені або наявні. У діагностиці важливо не тільки зафіксувати результат, а й вибудувати динаміку його змін [108, с. 279] На думку А. Кужельного, компонентне вивчення окремих сторін готовності до

самоосвітньої діяльності, яка представляє єдність мотиваційних, пізнавальних і морально-вольових компонентів є необхідною умовою їх пізнання в єдності й взаємозв'язку. [60].

У ході дослідження реального стану готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи шляхом проведення констатувального етапу педагогічного експерименту реалізовувались наступні завдання:

- за визначеними критеріями та показниками їх сформованості підібрано методики їх діагностування;
- за одержаними результатами досліджувалися рівневі показники готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи ;
- здійснено узагальнений кількісно-якісний аналіз результатів констатувального етапу експерименту.

Для досягнення поставлених дослідницьких цілей використано комплекс емпіричних методів дослідження: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, метод самооцінки, кількісний та якісний аналіз результатів експерименту, методи статистичної обробки даних, тощо.

Дослідження проводилось на базі на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,. Відповідно до завдань і вимог проведення дослідження нами до експерименту було залучено групу студентів – майбутніх учителів початкової школи з 486 осіб, яка довільно була поділена на дві вибірки: *контрольну та експериментальну*. *Контрольна група* - 242 студенти – це студенти, які не брали участі у дослідно-педагогічній роботі, але яких на початку та в кінці експерименту було діагностовано за вказаними методиками задля порівняльного аналізу статистичних даних усього

педагогічного дослідження. *Експериментальна група* складалась із 244 студентів, які були залучені до нашого дослідження

З урахуванням виділених критеріїв готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи та показників, які їх характеризують нами було підібрано й адаптовано, відповідно до потреб дослідження, низку методів, у тому числі й психодіагностичних методик задля оцінки рівнів сформованості означеної якості, які представлені у таблиці 2.6.

*Таблиця 2.6.*

**Методи діагностування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи**

Критерії	Показники	Методи діагностики
Мотиваційно-ціннісний	1) позитивна внутрішня мотивація до професійної діяльності; 2) стійкий особистий інтерес до самоосвіти; 3) сформована система загальнолюдських та професійних цінностей; 4) сформований особистісний емоційно-вольовий механізм.	Методика «Дослідження мотивації професійної діяльності» (К. Земфір в модифікації А. Реана) (додаток Б.1); методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Мотиваційний компонент. (за М.Фетискіним, В.Козловим, Г.Мануйловим) (додаток Б.2); авторська анкета (додаток А); методика «Ціннісні орієнтації» (М.Рокича) (додаток Б.3); тест на визначення рівня конкурентоздатності (додаток Б.4)
Науково-дослідницький	1) знання та вміння в галузі науково-дослідної діяльності; 2) участь у науково-дослідній діяльності 3) прояв творчого потенціалу особистості 4) володіння інтелектуально-логічними здібностями щодо здійснення	Анкетування: «Ступінь володіння знаннями та вміннями в галузі науково-дослідної роботи» (додаток Г.1); авторська анкета, (додаток А, п.8); анкетування «Який ваш творчий потенціал?» (Н.Кіршева, Н.Рябчикова) (додаток Г.2) тест «Як я оперую ідеями» (за Л.Ребекка) (додаток Г.3)

	науково-дослідної роботи	
Інформаційно-діяльнісний	<p>1) наявність системи загальних та професійних знань та вмінь;</p> <p>2) володіння способами отримання інформації</p> <p>3) пізнавальна активність;</p> <p>4) інформаційна культура та обізнаність.</p>	<p>Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Когнітивний компонент. (за М.Фетискіним, В.Козловим, Г.Мануйловим) (додаток В.1); авторська анкета, (додаток А, п.5,6); методика оцінки рівня самоактуалізації, шкала «пізнавальна активність» (за питальником А. Шострома); (додаток В.2) питальник «Самооцінка вираженості якостей, знань, умінь, що характеризують інформаційну культуру особистості» (В. Кириленко) (додаток В.3)</p>
Результативно-практичний	<p>1) практичні вміння отримання та обробки інформації ;</p> <p>2) саморегуляційні вміння;</p> <p>3) вміння само-моніторингу та рефлексії</p> <p>4) комунікативні та самоорганізаторські навички</p>	<p>Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Гностичний та організаційний компонент (за М.Фетискіним, В.Козловим, Г.Мануйловим) (додаток Г.2); діагностика індивідуальних особливостей саморегуляції (за питальником В.Морсанової) додаток Г.1); самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії (додаток Г.4); методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ 1) (додаток Г.3)</p>

З метою вивчення суб'єктивного ставлення студентів до самоосвіти як до особистісної та професійної цінності майбутнього вчителя початкової школи нами було розроблено авторську анкету «Діагностування сформованості в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи». (додаток А). Розробляючи запитання анкети, ми керувалися загальноприйнятою думкою науковців, що процеси самоосвіти й науково-дослідницької діяльності схожі за природою виникнення та способом здійснення, адже в їх основі лежить самостійна, вмотивована та усвідомлена діяльність. Тому анкета містила стандартизовані запитання, що потребували розгорнутої відповіді, які давали можливість виявити як ступінь усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи ролі самоосвіти в особистісному та професійному становленні, так і розуміння важливості науково-дослідної роботи студента як чинника та організаційно-методичного засобу формування самоосвітньої компетенції.

Розробляючи питання, ми враховували також той факт, що кожен із критеріїв (*мотиваційно-ціннісний, науково-дослідницький, інформаційно-діяльнісний, результативно-практичний*) сформованої в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи характеризується рядом показників, які є взаємообумовленими та можуть бути одночасно віднесені до різних критеріїв.

Оскільки важливою складовою готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи є *мотиваційно-ціннісна*, то одним із перших напрямів констатувального етапу педагогічного експерименту було дослідження саме цього компонента. З цією метою ми визначали: рівень та характер мотивації студентів до майбутньої педагогічної діяльності; наявність стійкого інтересу до самоосвіти та пізнавальні потреби; значимість професійної самореалізації у системі загальнолюдських цінностей, міру сформованості емоційно-вольових якостей майбутнього вчителя початкової школи.



Наявність особистого інтересу до самоосвітньої діяльності та потреби в опануванні навичками самоосвіти насамперед обумовлено стійкою внутрішньою мотивацією до майбутньої педагогічної діяльності та усвідомлення самоосвіти як необхідної професійної якості. Так, на запитання : «Що спонукало Вас до вступу у навчальний заклад за обраною спеціальністю?» (додаток А, п.1) найхарактернішими були відповіді, що представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Причини, що спонукали до вступу в ЗВО за обраною спеціальністю (за відповідями респондентів)**

Варіанти відповідей	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть	%	К-ть	%
«Бажання отримати вищу освіту»	87	35,95	91	37,30
«Дитяча мрія стати вчителем»	47	19,42	45	18,44
«За порадою батьків та друзів»	64	26,45	61	25,00
«Задля професійної реалізації»	39	16,12	43	17,62
Інші варіанти відповідей	5	2,06	4	1,64

Проте, щодо професійного розвитку та кар'єрного росту, то тут студенти, відповідаючи на запитання: «Чи потрібно майбутньому вчителю початкової школи володіти самоосвітньою компетенцією? Чому?» (додаток А, п.2), були майже одностайні. Так, 228 студентів контрольної групи та 230 студентів експериментальної групи, що становить майже 93 % опитаних в обох групах вважають, що зазначена компетенція є необхідною. Аргументуючи відповіді, респонденти найчастіше зазначали, що самоосвіта сприяє професійному росту (78 студентів, що становить 31,98 % серед тих, хто дав позитивну відповідь у контрольній групі та 82 студенти - 33,61% – в експериментальній відповідно) та

особистому саморозвитку й самореалізації (104 студенти – 42,62 % серед тих, хто дав позитивну відповідь у контрольній групі та 108 студентів – 44,26 % – в експериментальній відповідно). Інші відповіді були менш частими й незначущими.

Для більш об'єктивного дослідження названого показника ми використовували методику «Мотивація професійної діяльності» за К. Замфір у модифікації А. Реана (додаток Б.1.), результати якої дали змогу виявити мотиваційні комплекси особистості, встановити типи переважаючої мотивації шляхом аналізу співвідношення трьох видів мотивації. Студентам було запропоновано визначити своє ставлення до низки характеристик, що визначають мотиви, які лежать в основі професійної діяльності особистості, мають для неї першочергове значення. Адаптувавши результати методики до мети нашого дослідження, нами діагностовано наступні рівні сформованості позитивної мотивації до професійної діяльності. Так, елементарний рівень виявлено в 79 майбутніх учителів початкової школи, що входили до контрольної групи та 76 опитаних з експериментальної групи (відповідно 32,64 % і 31,15% опитаних), який характеризується незначною мотивацією до вчительської професії та значно переважаючими зовнішніми негативними мотивами (далі ЗНМ): страхом критики, осуду, негативного до себе ставлення. У мотиваційному комплексі таких студентів значно меншою мірою виражені як внутрішні мотиви до професійної діяльності (далі ВМ): розуміння корисності праці, бажання займатися нею, задоволення від процесу та результатів роботи так і зовнішні позитивні мотиви (далі ЗПМ): матеріальне стимулювання, кар'єра в роботі, престиж. Базовий рівень виявився у 132 студентів контрольної та 139 студентів експериментальної групи (54,55 % і 56,96 % відповідно). В їх мотиваційному комплексі здебільшого переважає ЗПМ, інші показники є значно нижчими та можуть бути рівними один одному або один з них може переважати інший. Високий рівень мотивації до професійної діяльності виявили лише 31 студент у контрольній та 29 – в експериментальній групі (відповідно 12,81% і 11,89 % опитаних). Цій групі студентів характерна

переважаюча внутрішня мотивація, показники вираження ЗПМ та ЗНМ значно нижчі.

Отже, в результаті дослідження було виявлено, що переважаючим мотиваційним комплексом є тип ЗПМ>ВМ>ЗНМ, де зовнішня мотивація значно перевищує внутрішню, а внутрішня часто дорівнює зовнішній негативній мотивації, що відповідає базовому рівню сформованості позитивної мотивації до професійної діяльності. Тобто більш значущими для студентів є власне наявність вищої освіти, метою навчання є отримання диплому, водночас у майбутній професійній діяльності вирішальними мотивами є грошовий зарібок та можливість самоствердження у кар'єрі.

Паралельно із дослідженням мотивації майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності ми досліджували мотивацію до здійснення особистої самоосвітньої діяльності. Дослідження рівня готовності до самоосвіти за мотиваційним компонентом проводилося за допомогою адаптованої нами методики В. Козлова, Г. Майнулова, М. Фетіскіна. (додаток Б.2). [172, с.308]. Цей питальник містить низку характеристик, за якими студентам було запропоновано оцінити себе за дев'ятибальною шкалою, визначивши таким чином свій рівень мотивації до саморозвитку. Аналіз результатів виявив, що більшість опитаних – 105 осіб ( 43,39%) у контрольній та 101 особа (41,39%) – в експериментальній групах демонструють базовий рівень мотиваційної складової готовності до самоосвіти. Значно менша кількість майбутніх учителів початкової школи, а саме – 91 осіб (37,6 % опитаних) у контрольній групі та 94 особи (38,53% опитаних) в експериментальній групі продемонстрували елементарний рівень готовності до здійснення самоосвітньої діяльності. І зовсім незначна кількість по 46 і 49 респондентів (відповідно по 11,57% та 11,48%) з контрольної та експериментальної груп продемонстрували високий рівень прояву готовності до здійснення самоосвіти за мотиваційно-ціннісним критерієм.

У нашому дослідженні ми розглядаємо готовність до самоосвітньої діяльності як вмотивовану потребу, особистісне психологічне утворення, тому

досліджуючи мотивацію до педагогічного самовдосконалення доцільно вивчити стан сформованих у студентів ціннісних орієнтацій. Отже, наступним кроком у дослідженні мотиваційно-ціннісного критерію було ранжування цінностей майбутніх учителів за допомогою питальника М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» (додаток Б.3.). Згідно з методикою М. Рокіча виокремлено два класи цінностей: термінальні (цінності – цілі) та інструментальні (цінність - засіб). Тому, аналізуючи результати розподілу ієрархічного розподілу цінностей, ми вважали за доцільне групувати їх у змістовні блоки на різних основах. Якщо брати загальногрупову тенденцію, то загальнолюдські етичні цінності є домінуючими: щасливе сімейне життя, здоров'я, кохання, матеріальне забезпечення, мудрість, вихованість, життєрадісність, чесність. Досить значимі для цієї групи досліджуваних мають цінності соціальної взаємодії (наявність друзів, впевненість у собі, тверда воля, широта поглядів, чутливість, проте щастя інших – лише на 11 місці).

Наочно результати дослідження середньогрупових показників рангів сформованих цінностей майбутніх учителів початкової школи представлено у вигляді діаграми на рисунках 2.2; 2.3.



**Рисунок 2.2. Розподіл термінальних цінностей майбутніх учителів початкової школи за рангами за питальником М. Рокіча «Ціннісні орієнтації»**



**Рисунок 2.3. Розподіл інструментальних цінностей майбутніх  
учителів початкової школи за рангами за питальником М. Рокіча  
«Ціннісні орієнтації»**

Варто відмітити невідповідність у групуванні термінальних та інструментальних цінностей. Це дає підстави припустити, що для даної групи досліджуваних система цінностей та мотивів більш сформована як цілі, однак механізм формування засобів для їх реалізації остаточно не сформований. Тому ми припускаємо, що у процесі професійної підготовки мотиваційно-ціннісна орієнтація студентів проходить переоцінку і підлягає корекції.

Однак, у контексті нашого дослідження вагомим показником є сформованість цінностей-цілей, які вказують на потенційне спрямування до індивідуальної самореалізації а саме: продуктивне життя, розвиток, творчість, цікава робота, пізнання, свобода та цінностей-засобів, що вказують на розуміння засобів для саморозвитку: самоконтроль, високі запити, ефективність у справах, незалежність, освіта, сміливість.

Адаптуючи дану методику до мети нашого дослідження, ми розподілили рівні рангів значимості для опитуваних тієї чи іншої цінності наступним чином: місця від 1 по 6 відповідають високому рівню сформованості даної цінності, місця від 7 до 12 – базовий рівень, а 13- 18 місця – елементарний рівень.

Більшість опитаних нами майбутніх учителів початкових класів, а саме 140 студентів з контрольної та 131 студент з експериментальної групи (відповідно 57,85%, і 53,69%) віднесли перелічені нами цінності до рангів від 7 по 12, демонструючи базовий рівень сформованих цінностей, що є вирішальними у професійному саморозвитку. Елементарний рівень прояву зазначених цінностей (ранги від 13 по 18) виявився в 90 опитаних з контрольної та 95 опитаних з експериментальної групи (відповідно 37,19 % і 38,93%). Варто зазначити, що на високі рангові місця (від 1 до 6 рангу), цінності, що являють інтерес для нашого дослідження віднесли лише по 12 і 18 студентів з контрольної та експериментальної груп, що, відповідно, становить 4,96 % та 7,38 % опитаних.

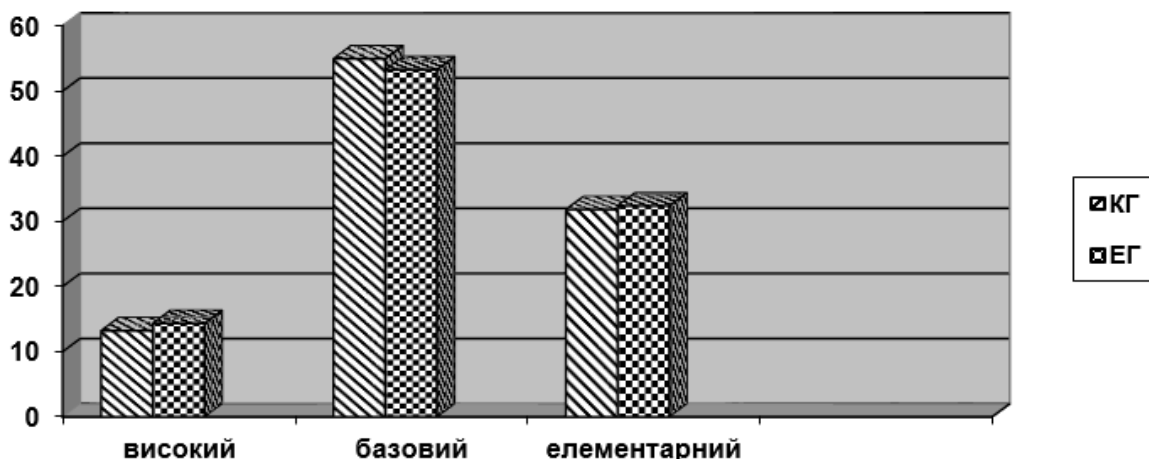
Для дослідження стану сформованості у майбутніх учителів початкової школи емоційно-вольового механізму, що свідчить про наявність емоційно-вольових якостей, які сприяють майбутній професійній реалізації ми використали тестування «Рівень конкурентоздатності» (додаток Б.4). Студентам було запропоновано 30 тверджень та декілька варіантів відповідей на них. Відповідно до набраних балів були виділені рівні прояву певних емоційно-вольових якостей. Так, результати діагностування сформованості емоційно-вольових якостей свідчать про те, що у більшості опитаних нами студентів – 155 осіб (64,05%) з контрольної та 150 осіб (61,48%) з експериментальної груп вони розвинені на базовому рівні. Дещо менша кількість студентів, а саме 48 осіб (19,83 %) – з контрольної групи та 50 осіб (20,49%) – з експериментальної вирізняються ситуативними проявами вольових якостей, що свідчить про елементарний рівень їх виявлення. Високий рівень розвитку емоційно-вольових якостей, необхідних для самоосвітньої педагогічної діяльності зафіксовано в 39 студентів (16,12%) з контрольної групи та в 44 студентів (18,03%).

Для визначення стану сформованості показників, які визначають ціннісно-мотиваційну складову готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи нами використано середнє арифметичне й одержані результати подано в таблиці 2.8. й на рисунку 2.4.

*Таблиця 2.8.*

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (за мотиваційно-ціннісним критерієм)**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<b>КГ</b>	32	13,22	133	54,96	77	31,82
<b>ЕГ</b>	35	14,34	130	53,28	79	32,38



**Рисунок 2. 4. Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм**

Результати дослідження показали, що готовність майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм у більшості студентів, як у контрольній, так і в експериментальній групах, перебуває на базовому рівні. Значними, на нашу думку, є показники елементарного рівня сформованості показників готовності студентів до самоосвіти. І зовсім незначною виявилась кількість респондентів з високим рівнем сформованості показників мотиваційно-ціннісного критерію їх готовності до самоосвітньої діяльності у ході науково-дослідної роботи.

Метою наступного кроку на констатувальному етапі експериментального дослідження було з'ясування *рівня сформованості науково-дослідницького критерію готовності* майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, що передбачало визначення таких показників, як: знання та вміння у галузі науково-дослідної діяльності; участь у науково-дослідній роботі; прояв творчого потенціалу; володіння інтелектуально-логічними здібностями.

Для об'єктивного вивчення стану реальної практики формування готовності до самоосвіти шляхом залучення студентів до науково-дослідної роботи нами було запропоновано низку питань, які висвітлювали знання майбутніх учителів початкової школи в галузі науково-дослідної діяльності,



виявляли їх ставлення до цього виду роботи, особистий потенціал щодо здатності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. Так, наприклад, вивчаючи уявлення майбутніх учителів початкової школи про науково-дослідну роботу як чинник формування самоосвітньої компетенції, ми з'ясували, якою мірою вони володіють знаннями та вміннями у галузі методології організації та здійснення такої роботи. Для цього респондентам було запропоновано оцінити міру володіння певним блоком знань на навичок від 1 до 5 балів, де 1 – самий низький рівень та, відповідно, 5 – найбільш високий (додаток Г.1). Після обробки результатів ми виявили, що переважна більшість, а саме – 170 студентів з експериментальної та 166 – з контрольної груп, що становить відповідно 70,25% та 69,29% усіх опитаних оцінюють свої знання та навички у галузі наукових досліджень як низькі, що відповідає виділеному нами елементарному рівню. Базовому рівню відповідають знання та вміння щодо науково-дослідної роботи в 50 студентів з контрольної та в 54 з експериментальної груп, що становить відповідно 20,66% і 22,13% респондентів. Лише 22 студенти з експериментальної та 24 студенти з контрольної груп, а це 9,09% та 9,84% усіх опитаних вважають, що їх знання та вміння перебувають на високому рівні.

Студентам-майбутнім учителям початкової школи було запропоновано також дати відповіді на запитання, які нами розділено на три умовні блоки: пункти 1-3 характеризують міру володіння теоретичними знаннями в галузі науково-дослідної роботи, пункти 4-6 відповідають за знання технології здійснення науково-дослідної діяльності, й пункти 7-10 визначають роль науково-дослідної діяльності у формуванні навичок самоосвіти. Отримані результати нами подано в таблиці 2.9.

*Таблиця 2.9.*

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем засвоєння знань, умінь і навичок здійснення науково-дослідної роботи.**

№ п/п	Знання та вміння	Середній бал
-------	------------------	--------------

		КГ	ЕГ
1	Володіння методами наукового пізнання	1,6	1,5
2	Особливості науково-дослідної роботи у галузі педагогіки	1,7	1,7
3	Теоретичне обґрунтування гіпотези.	2,1	2,2
4	Послідовність проведення наукового дослідження	2,4	2,5
5	Методика та технологія наукового експерименту	2,6	2,4
6	Підготовка наукових матеріалів	2,2	2,2
7	Самостійне планування науково-дослідної діяльності	3,8	3,6
8	Раціональний пошук та аналіз наукової інформації	3,9	3,8
9	Творчість в процесі науково-дослідної роботи	2,9	3,0
10	Аналіз та коригування результатів науково-дослідної діяльності	3,1	3,1

Аналізуючи отримані дані перш за все варто зазначити, що найнижчі показники з компонентів теоретичних знань та вмінь у галузі наукового пізнання (пункти 1-3). Дещо кращі результати отримані за пунктами, що характеризують знання та навички студентів щодо методики проведення науково-дослідної роботи (пункти 4-6). Це, на нашу думку, пояснюється отриманим раніше досвідом у процесі написання рефератів, підготовки виступів, написанні курсових робіт.

Порівняння середніх результатів дозволяє зробити висновки, що майбутні вчителі початкової школи володіють певним потенціалом у питаннях, що стосуються безпосереднього зв'язку самоосвіти та науково-дослідної діяльності. Адже, показники умовно виділеного нами блоку з пунктів 7-10 виявились найвищими.

Отримані результати підтверджуються дослідженням уявлення студентів про роль науково-дослідної роботи у самоосвітній роботі та майбутній педагогічній діяльності. Так, нами було запропоновано студентам відповісти на запитання анкети: «Визначте своє ставлення до науково-дослідної діяльності як засобу формування самоосвітніх навичок та способу професійної реалізації педагога» (додаток А, п.7). Серед відповідей переважна більшість опитаних (середнє значення по обох групах 75%) обрали твердження про те, що науково-дослідні завдання є доцільними під час навчання у ЗВО та педагогічної

діяльності й певною мірою сприяють розвитку самоосвітніх умінь майбутніх учителів початкової школи та їх подальшій професійній реалізації. Водночас 22% опитаних в обох групах ставляться до науково-дослідної діяльності з великою зацікавленістю й вважають її потенційною можливістю у розвитку вмінь самоосвіти та професійного росту педагога і висловились за обов'язкове впровадження науково-дослідної роботи у навчальний процес та педагогічну діяльність. Варто зазначити, що серед опитаних виявилось лише 3 % в обох групах таких студентів, які не цікавляться науково-дослідною роботою взагалі й вважають її здійснення під час навчання та у професійній діяльності педагога не обов'язковим.

Продовжуючи дослідження уявлення майбутніх учителів початкової школи про науково-дослідну роботу як чинник формування готовності до самоосвіти ми також з'ясували, яким чином студенти залучені до участі у наукових проектах та заходах, що відбуваються в університеті. З цією метою нами було проведено анкетування, яке ставило на меті визначити рівень оцінки майбутніми вчителями міри своєї участі в різних формах науково-дослідної роботи (додаток А, п.8). Студентам було запропоновано вибрати один з варіантів відповідей, що відповідає тому чи іншому визначеному нами рівню. Так, щодо загального стану участі студентів у науковому житті навчального закладу, то на високому рівні задіяними вважають себе 37 студентів контрольної та 35 студентів експериментальної групи, а це становить 15,29% та 14,34% опитаних відповідно. Такі студенти активно беруть участь у різних видах науково-дослідної роботи, з цікавістю виконую дослідницькі завдання під час навчального процесу та педагогічної практики, презентують свої результати не лише в аудиторії групи, а й цілого факультету чи ЗВО. Базовий рівень, який передбачає виконання дослідницьких завдань під час навчального процесу та педагогічної практики, вибірково (ситуативну) участь у науково-дослідній роботі демонструють відповідно 47 та 48 студентів з обох досліджуваних нами груп, а це – 19,42% та 17,62 % опитаних. Переважна більшість майбутніх учителів початкової школи – 158 студентів з

експериментальної (65,29%) та 161 студент (65,98%) з контрольної груп проявляють епізодичну участь у науково-дослідній роботі, зазвичай під контролем і тиском викладача або ж виключно з метою покращення оцінки, що відповідає елементарному рівню сформованості досліджуваного показника.

Щодо переважних форм науково-дослідної роботи, в якій беруть участь студенти – майбутні вчителі, то результати відповідей на це запитання нами подано в таблиці 2.10.

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за мірою участі в різних формах  
науково-дослідної роботи**

№ п\п	Форми науково-дослідної роботи	Рангове місце	
		КГ	ЕГ
1	Виконання завдань науково-дослідного характеру в межах навчальних дисциплін	1	1
2	Виконання завдань науково-дослідного характеру під час педагогічної практики	3	3
3	Виконання рефератів, курсових робіт, що містять елементи науково-дослідної роботи	2	2
4	Участь у науково-практичних конференціях, семінарах	4	5
5	Підготовка тез доповідей	5	4
6	Участь у конкурсах студентських наукових робіт	7	7
7	Участь у предметних студентських олімпіадах	8	8
8	Участь у роботі наукових лабораторій, гуртків, проблемних груп, наукових ярмарках	6	6
9	Публікація наукових статей	9	9

Аналізуючи результати опитування, робимо висновки, що найчастіше майбутні вчителі початкової школи мають досвід виконання завдань науково-дослідного характеру в рамках навчального процесу, під час проходження педагогічної практики та виконання рефератів, курсових робіт. Варто зазначити, що такий високий результат залучення студентів до науково-дослідної роботи пояснюється, на нашу думку, тим, що названі форми науково-дослідної роботи передбачені навчальними планами і є обов'язковими для виконання. Проте заходи, що проводяться позааудиторно (участь у науково-практичних семінарах, конференціях, роботі проблемних груп, наукових ярмарках) користуються меншою популярністю серед студентства, так як лише близько 30 % опитаних в обох досліджуваних нами вибірках студентів мають досвід такої роботи. Водночас, робота, яка найбільшою мірою сприяє розвитку самоосвітніх умінь (участь у конкурсах студентських наукових робіт, підготовка тез, публікація статей) є значно недооцінена майбутніми вчителями початкової школи. Адже, як свідчать практичні результати, студенти, що беруть

активну участь у заходах такого плану вирізняються позитивною динамікою розвитку пізнавальних, творчих, самоосвітніх навичок та при умові системної й ефективної підготовки демонструють високі досягнення за результатами наукових заходів.

Відзначаючи недостатню активність майбутніх учителів початкової школи в науково-дослідній роботі та в контексті нашого дослідження показників науково-дослідницького критерію, досить значимими, на нашу думку, виявились результати відповідей на запитання анкети: «Укажіть причини, які є перешкодами для здійснення самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи». Так, найчастішими виявились твердження: «відсутність інтересу» – 23% всіх опитаних, 65 % вказали на «брак часу» та на «відсутність заохочень за схожу роботу в шкільному минулому» вказало 12% від усіх респондентів.

Щодо сприятливих умов в університеті та училищі, рівень організації наукових заходів та доступність інформації, то, відповідаючи на запитання авторської анкети: «Як на Вашу думку, чи у Вашому закладі освіти створене сприятливе середовище для самоосвіти й науково-дослідної роботи?» (додаток А, п. 9), студенти більшою мірою (81% усіх респондентів) відзначають, що у навчальному закладі створені умови для набуття навичок самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. Відповідаючи на питання анкети: «Назвіть навчальні дисципліни та позаурочні заходи під час вивчення та проведення яких, на вашу думку, здійснюється цілеспрямована підготовка студентів до самоосвітньої діяльності?» (додаток А, п. 10.), майбутні вчителі виділили низку навчальних дисциплін, під час вивчення яких формуються вміння самоосвітньої роботи, науково-дослідні навички. Проте, інформацією про позаурочні заходи, які проводяться у навчальному закладі й участь у яких вимагає творчих та дослідницьких зусиль, повною мірою володіє лише 21 % усіх опитаних. Швидше за все, такі результати обумовлені тим, що значна частина студентів не мають потреби в інформації щодо наукових подій ЗВО, адже не вивчають

навчальні дисципліни настільки поглиблено, щоб відчувати нестачу наукової інформації.

Низька активність майбутніх учителів початкової школи в науково-дослідній діяльності, яка за своєю сутністю є творчою, переконливо свідчить про недостатню реалізацію й використання творчого потенціалу студентів, що й підтверджується аналізом результатів проведеної нами методики «Який Ваш творчий потенціал» (Н. Кіршева, Н. Рябчикова) (додаток Г.3). Метою проведення цієї методики було з'ясування рівня сформованості в майбутніх учителів початкової школи схильності до творчості у вирішенні науково-дослідних завдань. Аналіз обробки отриманих результатів свідчить про те, що більшість майбутніх учителів початкової школи – 99 студентів (40,91%) з контрольної та 98 студентів (41,8%) з експериментальної груп володіють базовим рівнем творчого потенціалу. Тобто при сприятливих умовах такі студенти здатні до творчого вирішення питань у вибраних видах діяльності. Водночас, високий рівень прояву творчого потенціалу, який виявляється у креативному підході до будь-якої діяльності притаманний 60 опитаним (24,79%) в експериментальній та в 65 (26,64%) - у контрольній групах. Серед майбутніх учителів початкової школи виявилось 83 респонденти (34,3%) в експериментальній та 81 (31,56%) - у контрольній групах, чий творчий потенціал не є достатньо розвинений або не задіяний у повсякденному житті, що відповідає елементарному рівню розвитку досліджуваного нами показника.

Актуальним, на нашу думку, в дослідженні стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи є також визначення рівня володіння студентами інтелектуально-логічними здібностями, що виявляються у вмінні аналізувати, інтегрувати та систематизувати інформацію; обґрунтовувати, пояснювати та виділяти головне. З цією метою нами був застосований адаптований до потреб дослідження тест «Як я оперую ідеями» (за Л.Ребекка) (додаток Г.3). Після обробки результатів тестування ми отримали дані, подані в таблиці 2.11.

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями володіння аналітико-синтетичними інтелектуальними здібностями**

рівні	високий		базовий		елементарний	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
КГ	37	15,29	88	36,36	117	48,35
ЕГ	36	14,75	92	37,70	116	47,55

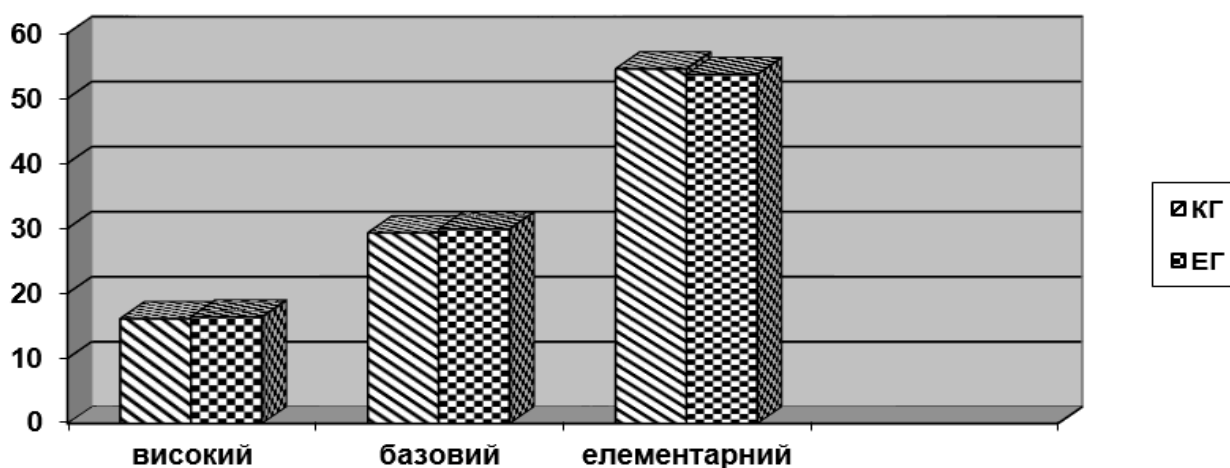
Незначний відсоток опитаних, які демонструють високі результати володіння аналітично-логічним типом мислення та переважаючий аналітичний або синтезуючий тип мисленнєвої діяльності свідчать про поверхневе відношення до об'єкту вивчення чи процесу діяльності або про зайву деталізацію окремих частин цілого, що унеможлиблює узагальнення та створення цілісного уявлення про предмет. Такий стан речей свідчить, що майбутні вчителі початкової школи мають певні труднощі при виконанні завдань науково-дослідного характеру, що потребують інтелектуально-логічних зусиль. Тому при недостатньо сформованій мотиваційній, когнітивній та діяльнісній складовій самоосвітньої роботи ці труднощі стають на заваді ефективної та результативної науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Узагальнюючи одержані експериментальні дані, ми дослідили рівень сформованості готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи за науково-дослідницьким критерієм. Одержані результати нами подано в таблиці 2.12. та для наочності на діаграмі (рис. 2.5.)



Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (за науково-дослідницьким критерієм)

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	39	16,12	71	29,34	132	54,54
ЕГ	40	16,39	73	29,92	131	53,69



**Рисунок 2.5. Рівні сформованості в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти за науково-дослідницьким критерієм.**

Наступним кроком було дослідження стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за *інформаційно-діяльним критерієм*. На цьому етапі нами досліджувалися наступні показники:

- наявність системи спеціальних професійних та загальних знань;
- знання технології самоосвіти, методів та способів отримання інформації;
- пізнавальна активність;
- інформаційна культура та обізнаність.

У процесі діагностики нас цікавила оцінка опитуваними свого рівня знань у сфері понять, що пов'язані з самоосвітньою, науково-дослідною та професійною діяльністю. Опитування проводилося за допомогою методики Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Когнітивний компонент», яка була адаптована

нами стосовно дослідження, а саме були змінені назви та кількість показників когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти. Відповідно змінилася таблиця оцінки та обробки результатів. За цією методикою студенти оцінювали себе за дев'ятибальною шкалою за кожним показником. Результати дослідження представляємо у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

**Розподіл респондентів за рівнями сформованості системи спеціальних професійних та загальних знань**

Рівні/ групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
контрольна	53	21,9	79	32,64	110	45,46
експериментальна	55	22,54	80	32,79	109	44,67

Вивчаючи уявлення майбутніх учителів початкової школи про самоосвітню діяльність та науково-дослідну роботу як спосіб формування самоосвітніх навичок, ми досліджували їхню міру володіння тими чи іншими компонентами знань щодо способів та методів отримання інформації, її синтезу, аналізу з подальшою трансформацією у ґрунтовні знання. З цією метою студентам було запропоновано продовжити речення: «Для успішного здійснення самоосвіти я вважаю найкращий спосіб отримання інформації ...» (додаток А, п. 7). Наведемо зразки найбільш типових відповідей: *«Отримую інформацію, користуючись інтернет ресурсами – навчально-наукові сайти, електронні бібліотеки»*; *«надаю перевагу інформації вже у готовому вигляді, спираючись на схожий досвід друзів, колег, знайомих»*. Значно рідше траплялись відповіді такого плану: *«інформацію отримую з наукової літератури: підручників, спеціалізованих журналів»* тощо.

Зважаючи на отримані результати, студентам було також додатково запропоновано визначити свій рівень знань способів отримання й аналізу інформації (додаток А, п. 6). Результати отриманих відповідей наводимо у таблиці 2.14.

**Розподіл респондентів за рівнем знань способів отримання й аналізу інформації (за відповідями студентів)**

<b>Рівні</b>	<b>Варіанти відповідей</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>
Високий	«Раціонально підходжу до вибору та комбінації різних інформаційних джерел, адекватно оцінюю достовірність інформації та науковість джерел, самостійно здійснюю аналіз та систематизацію інформації, творчо підхожу до викладу результатів роботи»	57 осіб (23,55%)	60 осіб (24,9%)
Базовий	вибір інформаційних джерел несистемний і одноманітний, нерегулярна оцінка їх достовірності та науковості, існують певні утруднення у систематизації інформації, виклад результатів роботи часто відбувається за аналогією	87 осіб (35,95%)	89 осіб (36,48%)
Елементарний	вибір інформаційних джерел обмежений, відсутня оцінка її достовірності, рівень науковості джерел не має значення, епізодичний аналіз отриманої інформації, виклад результатів роботи відбувається за зразком.	98 осіб (40,5 %)	95 осіб (38,93%)

У продовження дослідження інформаціо-діяльнісного критерію готовності до самоосвіти нами було проведено опитування щодо визначення рівня пізнавальної активності майбутніх учителів початкової школи. Так, відповідаючи на запитання авторської анкети: «Чи вважаєте Ви, що самоосвіта має тривати протягом усієї професійної діяльності?», більше 91% опитуваних в обох групах дали стверджувальну відповідь; зовсім незначна кількість (9%) вважають, що протягом педагогічної діяльності займатись самоосвітою скоріше всього не буде потрібно. Варто зазначити, що ні один з опитуваних категорично не виключає можливість самоосвіти впродовж професійної діяльності.

Більш конкретно зазначений показник діагностувався за допомогою адаптованої методики оцінки рівня пізнавальної активності за питальником А. Шострома «Оцінка рівня самоактуалізації» за шкалою «Пізнавальні потреби».

Студенти мали визначити твердження, яке більшою мірою визначає їх життєву позицію (додаток В.2). Проаналізувавши результати відповідей, що встановлюють ступінь вираженості в людини прагнення до набуття знань про навколишній світ, були отримані наступні дані: високі результати пізнавальної активності виявились у 41 (16,94%) респондентів з експериментальної та 39 (15,98%) – з контрольної груп. Показники, які свідчать про базовий рівень виявились у 72 (29,75%) студентів з експериментальної групи та 75 (30,74%) – з контрольної; 129 (53,28%) студентів контрольної групи та 130 (53,28%) з експериментальної – демонструють елементарний рівень прояву досліджуваного показника.

Для дослідження стану сформованості інформаційно-діяльнісної складової готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи важливо, на нашу думку, було оцінити також рівень інформаційної культури й інформаційної обізнаності майбутніх учителів. З цією метою нами був використаний питальник «Самооцінка вираженості якостей, знань, умінь, що характеризують інформаційну культуру особистості (за В.Кириленком) [43].

Варто зазначити, що відповіді, отримані в ході опитування дають можливість досліджувати сформованість інформаційно-діяльнісного критерію за декількома визначеними нами показниками, доповнюючи та конкретизуючи результати. Студентам було запропоновано уважно вивчити набір якостей, знань і умінь, що характеризують інформаційну культуру та методом самооцінки визначити міру їх сформованості. Після опрацювання результатів отримані дані нами подано в таблиці 2.15.

*Таблиця 2.15.*

**Розподіл респондентів за рівнями сформованості інформаційної культури та обізнаності (за В.Кириленком)**

Рівні/ групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	61	25,21	94	38,84	87	35,95

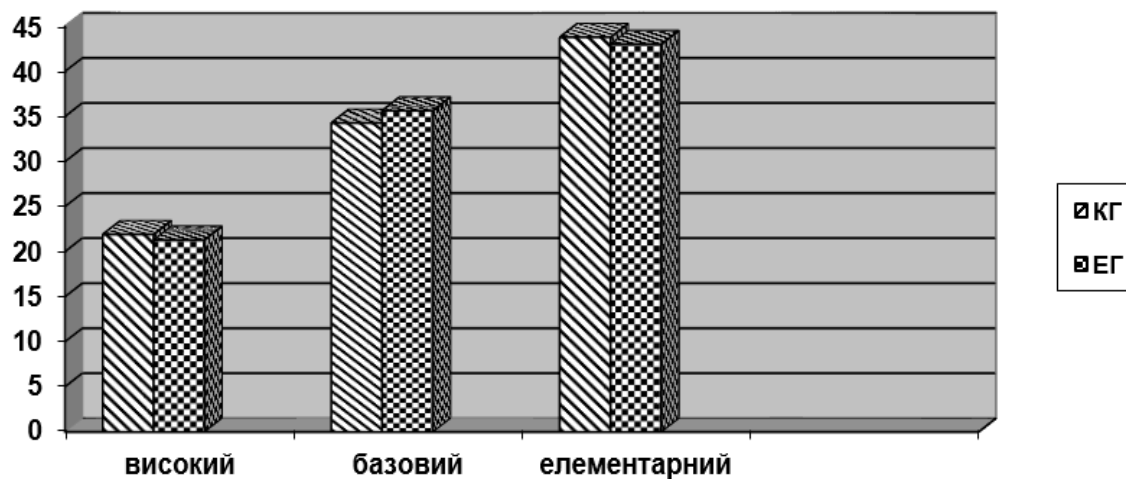
ЕГ	54	22,13	104	42,62	86	32,25
----	----	-------	-----	-------	----	-------

На основі узагальнення й усереднення нами визначено рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за інформаційно-діяльнісним критерієм. Одержані результати подано в таблиці 2.16. і на рисунку 2.6.

Таблиця 2.16.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (за інформаційно-діяльнісним критерієм )**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	53	21,92	83	34,28	106	43,80
ЕГ	52	21,31	87	35,65	105	43,03



**Рисунок 2.6. Рівні сформованості в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти за інформаційно-діяльнісним критерієм.**

Досліджуючи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, ми керувалися думкою вчених, про те, що самоосвіта – це перш за все усвідомлений вид діяльності. Тому, визначаючи рівень готовності до самоосвіти за

результативно-практичним критерієм, ми досліджували рівень прояву наступних показників:

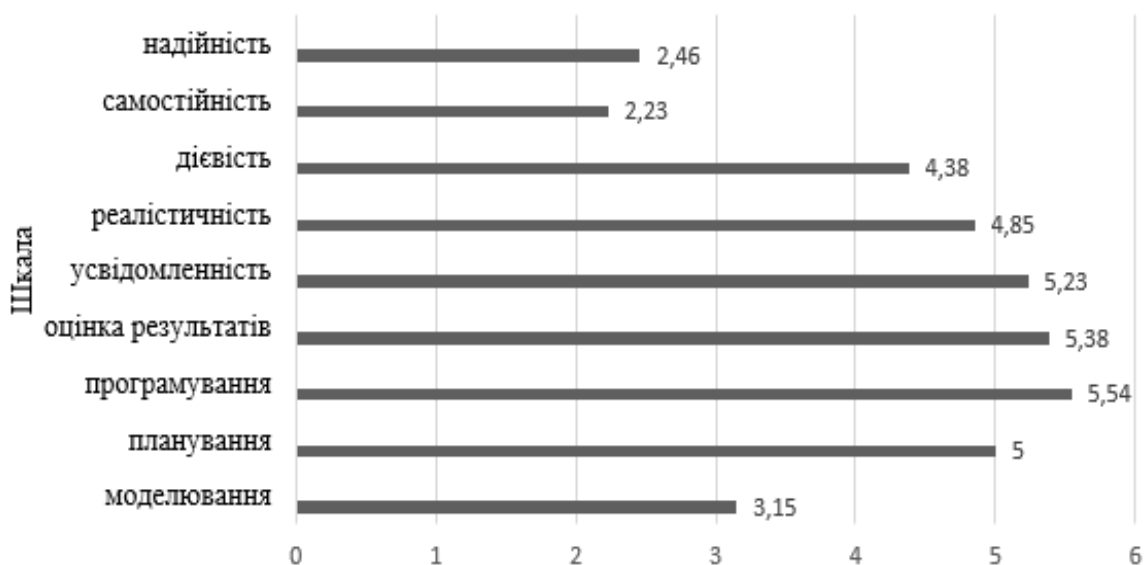
- саморегуляторні вміння (здатність визначати цілі, напрями, засоби та ефективність власної самоосвіти) ;
- технологічно-діяльнісні вміння здійснення самоосвіти;
- володіння комунікативними та самоорганізаторськими навиками;
- здатність до самомоніторингу та рефлексії.

Для визначення рівня діяльнісної активності студентів, здатності до організації самостійної діяльності та самокорекції результатів своєї роботи ми запропонували студентам відповісти на запитання анкети «Діагностика індивідуальних особливостей саморегуляції» (за питальником В. Морсанової «ССП-98») (додаток Г.1). Студентам було запропоновано вибрати найактуальнішу для себе відповідь з чотирьох варіантів: «правильно», «мабуть правильно», «мабуть неправильно», «неправильно» до тверджень, згрупованих у сім шкал: «планування», «моделювання», «програмування», «оцінка результатів», «усвідомленість», «реалістичність», «надійність», «дієвість», «загальний рівень саморегуляції». Дослідження за кожною шкалою дозволяє виявити наступні якості та характеристики: потреби і здібності будувати реалістичні, деталізовані плани; самостійно висувати цілі і досягати мети діяльності; здібності виокремлювати умови, які мають значення для досягання мети, як в теперішньому часі так і в перспективі; потреби і здібності обмірковувати способи своїх дій для досягнення поставленої мети; адекватність самооцінки, сформованості суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів; здібності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку із зміною зовнішніх і внутрішніх умов; автономність в організації; здібність самостійно планувати, організовувати і контролювати роботу з досягнення мети. Загальний рівень саморегуляції характеризує усвідомленість і взаємозв'язок регуляторних ланок в загальній структурі індивідуальної регуляції.

Високі бали за загальним рівнем саморегуляції набрали 29 і 32 студенти з контрольної групи та експериментальної груп, що становить відповідно 11,98% та 13,11% опитаних. Такі показники свідчать, що у цих студентів сформовані регуляторні процеси в різних видах діяльності і в поведінці, тобто присутня здатність усвідомлено, самостійно адаптуватися в різних ситуаціях, їхні дії є реалістичними, продуманими, направленими на результат. Студентам, які отримали результат, що відповідає базовому рівню саморегуляції, а саме 82 особам з контрольної групи та 89 особам з експериментальної (33,88 % і 34,43% відповідно) характерна деяка імпульсивність у висуненні цілей та діях щодо їх досягнення. Оцінка результатів власної діяльності цієї групи студентів відбувається часто під впливом думки оточуючих.

Студенти, які виявили низькі значення за шкалами, а це 131 студент з експериментальної групи та 128 студентів з контрольної групи (50,82% та 54,14% відповідно) вирізняються слабкою самостійністю планування та усвідомленістю своїх дій, а в оцінці результатів вони не стійкі до чужого впливу.

Щодо середньогрупових значень за шкалами, то варто зазначити, що найвищі бали спостерігаються за шкалами, які вказують на потенціал діяльнісних характеристик майбутніх учителів початкової школи, а саме: усвідомленість, програмування, планування та оцінка результатів (рис. 2.7.). Проте, найнижчий результат балів за шкалою «самостійність» свідчить, що саме у цьому напрямку виникають труднощі при виконанні будь-якої діяльності.



**Рисунок 2. 7. Рівневі значення за шкалами саморегуляції майбутніх учителів початкової школи за за питальником В. Морсанової «СП-98»**

Наступним кроком було дослідження наявності в майбутніх учителів початкової школи технологічно-діяльнісних якостей та вмінь, які б забезпечували ефективне здійснення самоосвіти в процесі науково-дослідної діяльності. Для цього нами була застосована «Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Гностичний та організаційний компоненти» (за М.Фетискіним, В.Козловим, Г.Мануйловим) (додаток Г.2). Питання даної методики були нами доповнені та адаптовані до мети дослідження. Так, студентам було запропоновано оцінити за дев'ятибальною шкалою свій рівень володіння певними вміннями та характеристиками, які є вагомими у здатності до самоосвіти. Результати розподілились наступним чином: Більшість студентів – 118 осіб з контрольної та 115 осіб з експериментальної груп (48,76% та 47,13% опитаних) вважають свої діялісно-організаційні вміння та якості такими, що відповідають елементарному рівню сформованості. Дещо менша кількість майбутніх учителів початкової школи, а саме: 87 опитаних з контрольної групи та 89 осіб з експериментальної - продемонстрували елементарний рівень прояву діялісних якостей і характеристик, що становить відповідно 35,95% та 36,48



% опитаних. І лише 37 студентів з контрольної групи та 40 – з експериментальної володіють вказаними вміннями та характеристиками на високому рівні, а це становить відповідно по 15,29% та 16,39% респондентів з обох груп.

Одночасно ми досліджували міру прояву таких показників, як сформованість комунікативних та самоорганізаторських навиків. Значимість наявності вказаних умінь підтверджується й відповідями майбутніх учителів початкової школи на запитання: «Якими вміннями та навиками повинен володіти педагог, здійснюючи самоосвіту?» (додаток А, п.4.).

Аналіз відповідей показав, що переважна більшість опитаних (191 студент у контрольній та 185 студентів в експериментальній групі) серед інших навиків найчастіше вказували, що для здійснення самоосвіти педагогові необхідно вміти: самоорганізовувати власну пізнавальну діяльність, комунікувати в процесі самоосвіти, ділитись власним досвідом та переймати результати самоосвітніх напрацювань колег.

З цією ж метою нами було застосовано також тест «Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)» (додаток Г.3), за якою окремо досліджувались названі вміння. Результати методики, як і в попередніх випадках, були адаптовані відповідно до визначених нами рівнів сформованості критеріїв й показників готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти та подані в таблиці 2.17.

*Таблиця 2.17.*

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями комунікативних та організаторських здібностей**

Рівні	Групи	Комунікативні здібності		Організаторські здібності		Середнє значення	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	КГ	63	26,03	61	25,21	62	25,62
	ЕГ.	69	28,28	57	23,36	63	25,82
Базовий	КГ	112	46,28	106	43,80	109	45,04

	ЕГ	110	45,08	114	46,72	112	45,90
Елементар- ний	КГ	67	27,69	75	30,99	71	29,34
	ЕГ	65	26,64	73	29,92	69	28,28

Дослідження результативно-практичного критерію сформованості готовності до самоосвіти передбачало також виявлення здатності майбутніх учителів початкової школи до моніторингу та рефлексії, так як здатність та вміння критично аналізувати результати самоосвітньої діяльності дає можливість коригувати процес самоосвіти з подальшим його вдосконаленням. Майбутнім учителям початкової школи було запропоновано відповісти на низку запитань, що містить анкета «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (додаток Г.4.).

Статистична обробка результатів відповідей свідчить, що у переважній більшості опитаних – в 120 осіб з контрольної та в 124 осіб з експериментальної груп, що становить відповідно 49,59% та 50,82% опитаних, повна відсутність моніторингової діяльності минулого досвіду, нездатність до аналізу помилок і пошуку нових рішень, що часто спричиняє стан незадоволеності діяльністю. Тих, хто більш здатний до аналізу свого досвіду, виявилось 82 студенти в контрольній та 75 в експериментальній групах (відповідно 33,88, та 30,74%). Проте надмірна обережність, що є результатом минулих невдач, як свідчить практика, стає на заваді у прийнятті важливих рішень, наслідком чого є відсутність активних дій. Враховують свої помилки, здатні до виправлення їх у процесі подальшої діяльності лише 40 студентів у контрольній та 45 – в експериментальній групах (відповідно 16,53 і 18,44% опитаних). Таким чином, спостерігаємо, що переважає елементарний рівень сформованості здатності майбутніх учителів до моніторингової діяльності та рефлексії.

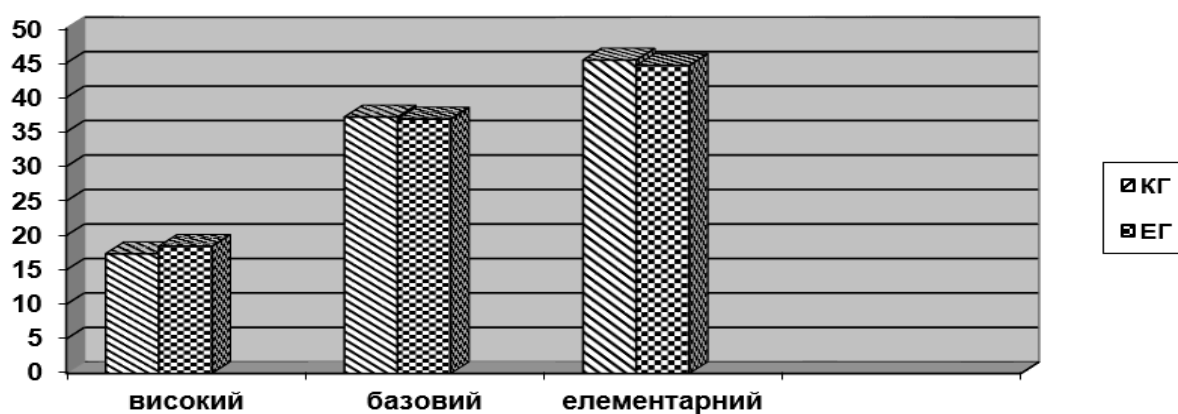
Узагальнюючи результати дослідження готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за результативно-практичним критерієм шляхом їх усереднення, нами отримано

результати рівнів її сформованості за даним критерієм, які подані в таблиці 2.18. та на діаграмі (рис. 2. 8.).

Таблиця 2.18.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (за результативно- практичним критерієм)**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарн ий	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	42	17,36	90	37,19	110	45,45
ЕГ	45	18,44	90	36,89	109	44,67



**Рисунок 2. 8. Рівні сформованості у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти за результативно- практичним критерієм**

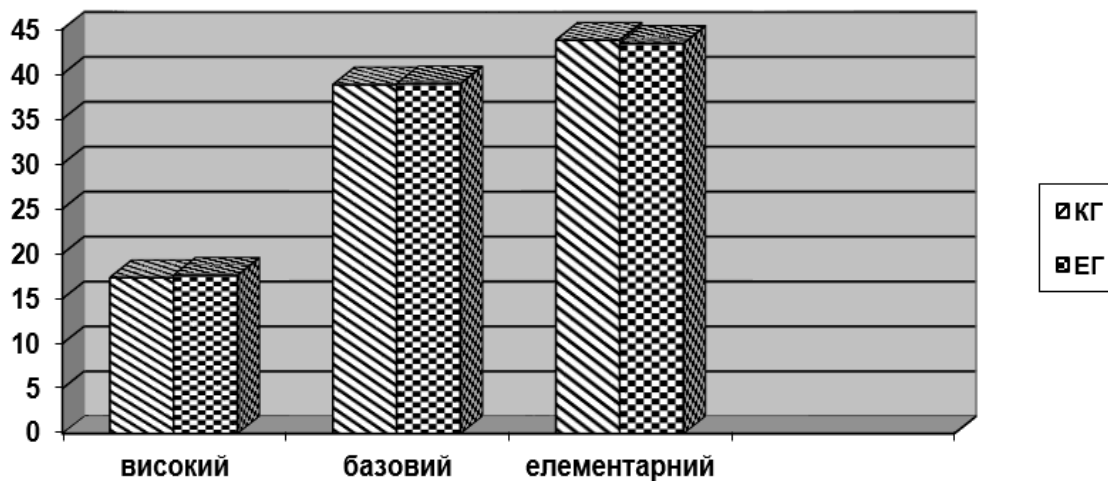
На основі досліджених критеріальних рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи нами визначено рівень їх готовності до самоосвітньої діяльності у процесі науково-дослідної роботи. Одержані результати подано в таблиці 2.19. та на рисунку 2.9.

Таблиця 2.19.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи**

Рівні	високий	базовий	елементарн ий
КГ	42	90	110
ЕГ	45	90	109

Групи	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	42	17,36	94	38,84	106	43,80
ЕГ	43	17,62	95	38,94	106	43,44



**Рисунок 2. 9. Рівні готовності майбутніх учителі початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи**

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що переважаючим серед студентів - майбутніх учителів початкової школи з обох груп є елементарний рівень готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, що є аналогічним у дослідженні критеріальних рівнів такої готовності. Це означає, що майже половина опитаних респондентів з обох груп (43,80% з контрольної групи та 43,44% - з експериментальної) характеризується відсутністю або ж мінімально вираженою мотивацією до професійної діяльності й відсутністю потреби у самостійному пошуку знань; нерозвинутістю внутрішніх спонукань до самореалізації й відповідно нейтральною особистісною спрямованістю на досягнення успіху, слабкими або відсутніми домаганнями на самовдосконалення. Майбутнім учителям властивий низький рівень самостійності й несформованість пізнавальних умінь. Вони вирізняються надто низьким рівнем володіння теоретичними знаннями і практичними вміннями в аспекті самоосвітньої діяльності в цілому й зокрема в ході науково-дослідної роботи під час навчання в закладі вищої освіти, нестійкістю або й цілковитою відсутністю ціннісних професійних орієнтацій та ціннісних установок, невираженою або надто слабо вираженою зацікавленістю до педагогічної

діяльності, до самоосвіти й саморозвитку; неусвідомленістю цілей і задач самоосвіти як рушійної особистісної сили професійного вдосконалення та низькою пізнавально-пошуковою активністю або ж цілковитою її пасивністю.

Третині опитаних з обох груп (відповідно 38,84% з контрольної та 38,94% - з експериментальної) властивий базовий рівень готовності майбутніх учителів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. Тобто третина студентів вмотивовані до професійної діяльності, однак керовані здебільшого зовнішніми прагматичними чинниками; мають потребу в самостійному пошуку знань, однак цінність самоосвіти у майбутній педагогічній діяльності усвідомлена недостатньо, а відтак і знання й вміння не є ґрунтовними, системними й такими, що можуть бути застосовними в практичній діяльності. У студентів виражені внутрішні спонукання до самореалізації, однак не завжди чітко й міцно пов'язані з професійною діяльністю; прагнення до вольового зусилля при реалізації самоосвітніх планів у таких майбутніх фахівців не є системними й усвідомленими.

І лише незначна кількість респондентів з обох груп ( 17,36% та 17,62%) володіють високим рівнем готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. Цим студентам властива висока внутрішня позитивна мотивація до професійної діяльності й стійка потреба у самостійному оволодінні знаннями, чітке розуміння мети, сутності, особливостей та ролі самоосвіти у майбутній педагогічній діяльності. В майбутніх учителів початкової школи з високим рівнем готовності розвинуті організаційні вміння самостійного визначення мети самоосвіти, її раціонального та довгострокового планування, а також вони впевнено використовують у навчальному процесі елементи самоосвіти, застосовуючи одержані в ході науково-дослідної роботи результати на практичних заняттях, під час відвідування проблемної групи, виступаючи на конференціях чи семінарах.

Отже, проаналізувавши реальний стан сформованості в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, ми дійшли висновку, що досліджувана проблема є

надзвичайно актуальною, своєчасною й потребує нагального теоретико-практичного її вирішення. Саме аналіз визначених критеріальних рівнів готовності студентів до самоосвіти у процесі їх науково-дослідної роботи дав змогу нам визначити такі основні бар'єри в організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

1. Недостатня мотивація майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності в процесі науково-дослідної роботи в ЗВО й несформованість у студентів визнання самоосвіти як особистісної й професійної цінності.

2. Відсутність у майбутніх учителів початкової школи ґрунтовних і системних, усвідомлених знань про самоосвітню діяльність, її роль і місце в майбутній професійній діяльності; форми та методи формування готовності до самоосвіти під час науково-дослідної роботи в ЗВО; практичних умінь самоосвіти у процесі професійної підготовки.

3. Невміння студентами здійснювати самоаналіз власних професійних досягнень, у тому числі й в аспекті самоосвітньої діяльності в процесі науково-дослідної роботи, а також відсутність у майбутніх учителів початкової школи вмінь розробляти програми особистісного й професійного самовдосконалення.

Окреслення з'ясованих проблем дає нам змогу розробити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, які є складовою моделі досліджуваного педагогічного процесу.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. Кожний із критеріїв відображений у групі показників:

– *мотиваційно-ціннісний* критерій: стійкий особистий інтерес до самоосвіти, позитивна мотивація до професійної діяльності та самоосвіти, сформована система загальнолюдських ціннісних орієнтацій, сформований емоційно-вольовий механізм;

– *науково-дослідницький* критерій: науково-теоретичні знання та вміння у галузі науково-дослідної роботи, прояв творчого потенціалу особистості, володіння інтелектуально-логічними здібностями, участь у науково-дослідній роботі.

– *інформаційно-діяльнісний* критерій: наявний обсяг загальних та спеціальних професійних знань, сформованість пізнавальної активності, знання способів отримання інформації, загальна інформаційна обізнаність та культура;

– *результативно-практичний* критерій: практичні вміння отримання та обробки інформації, саморегуляційні уміння, вміння самомоніторингу та рефлексії, комунікативні та самоорганізаторські навички.

За якісними й кількісними характеристиками обраних критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи запропоновано класифікацію рівнів сформованості, як-от: *високий, базовий та елементарний*.

Визначення критеріїв, показників та рівнів їх сформованості дозволило розробити програму та методичку їх діагностування.

Проведено констатувальний етап педагогічного експерименту з метою вивчення реального стану готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. Відповідно до завдань і вимог проведення дослідження до експерименту було залучено групу майбутніх учителів початкової школи з 486 осіб, яка довільно була поділена на дві вибірки: *контрольну та експериментальну*. За одержаними результатами визначено рівні сформованості показників готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. Здійснено узагальнений кількісно-якісний аналіз результатів констатувального етапу експерименту. В ході дослідження виявлено певні потенційні чинники для розвитку самоосвітньої компетенції майбутніх учителів початкової школи. Так, зокрема, результати проведених психодіагностик показали, що у значної кількості студентів досить високий рівень володіння комунікативно-організаторськими здібностями, більшість студентів є інформаційно

обізнаними, мобільними та соціально активними. З'ясовано, що характер освітнього процесу, навчально-професійне середовище закладу вищої освіти недостатньою мірою спрямовані на формування мотивів, потреб та ціннісних орієнтирів для здійснення самоосвітньої діяльності, формування навичок самостійного пошуку адекватної навчальної інформації з подальшою її трансформацією у систему знань. Виявлено, що потенціал наявного комплексу професійно-значимих, особистісно-розвивальних освітніх дисциплін та видів науково-дослідної роботи, недостатньо використаний для формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до самоосвіти.

Отримані результати підтвердили необхідність розробки моделі формування у майбутніх вчителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи та обґрунтування педагогічних умов її реалізації.



## РОЗДІЛ 3

### ДО САМООСВІТИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

#### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАУКОВО- ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

##### **3.1. Обґрунтування моделі та педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи**

Інтенсивний розвиток сучасної науки зумовлює не лише збільшення обсягу знань, якими повинен володіти студент, а й підвищення якості освіти, забезпечення її мобільності та ефективності. Вимоги щодо конкурентоспроможності майбутніх учителів на ринку праці вимагають подальшого удосконалення організації навчального процесу у закладах вищої освіти на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів [58 с. 304]. Тому завданням сучасного викладача стає побудова освітнього процесу таким чином, щоб кінцевим результатом стала особистість професіонала нової якості, який чітко усвідомлює мотивацію, значущість та особливості праці вчителя початкової школи та готовий здійснювати самоосвітню роботу впродовж усієї професійної діяльності.

З метою дослідження проблеми оптимізації формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи ми обрали метод наукового моделювання, який дозволяє більш чітко окреслити проблематику, поєднати теоретичну та емпіричну частини педагогічного дослідження, систематизувати й структурувати найбільш суттєві риси формування готовності до самоосвіти, проектувати результат та перевірити авторську гіпотезу дослідження.

Розробка моделі для вирішення тих чи інших завдань у галузі професійної освіти майбутніх учителів початкової школи є досить розповсюдженим та ефективним прийомом у педагогічній теорії та практиці.

Згідно загальноприйнятої наукової думки, моделлю вважається уявна або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкти дослідження і здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [194, с.19]. Робота з моделями дає нову інформацію про об'єкти, дає змогу досліджувати зв'язки й закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами [186, с. 40]. Проте, вчені, що досліджують питання моделювання педагогічних явищ, зазначають, що педагогічна модель дещо відрізняється від загальнонаукового розуміння поняття моделі й обумовлена певною специфікою.

Головною метою педагогічної моделі є не стільки отримання нових знань про явище, яке моделюється, скільки визначення найбільш ефективного алгоритму дій педагога для вирішення актуального завдання. У педагогіці «суміщено дві функції – науково-теоретичну і конструктивно-технічну (нормативну, результативну), які в інших наукових сферах, зазвичай, поділені між різними дисциплінами» [81, с. 61]. Педагогічне моделювання більшою мірою орієнтоване на майбутні дії педагога, яких у момент створення моделі, він ще не здійснює. Педагогічна модель представляє самі способи діяльності педагога, що направлені на майбутній результат, який обумовлений метою моделювання [199, с. 159].

Разом із тим, як нами з'ясовано, моделювання в педагогіці, в порівнянні з багатьма іншими галузями людського знання, має певні складнощі, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості у процесі навчання[65]. Педагогічна модель слугує лише узагальненим відображенням явища, вона не тотожна йому й є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду. Тому ми підтримуємо думку вчених про те, що модель має відображати, відповідно до завдань дослідження, найважливіші

елементи, зв'язки, властивості об'єкта, що найбільшою мірою його характеризують і відповідають реальній дійсності.

*У свою чергу модель процесу формування готовності до самоосвіти являє собою узагальнену знаково-схематичну систему, яка відображає логічну структуру теоретичних та операційних складових означеного педагогічного процесу і дозволяє його відтворити.*

Щодо самого процесу моделювання проекту формування потрібних вмінь та характеристик, то тут науковці виділяють низку умов. Досить доречним у контексті нашого дослідження є твердження О. Дубасенюк, що процес моделювання буде максимально ефективним при врахуванні наступної концепції: функціональні компоненти педагогічної системи «педагог – учнівська група» повинні обов'язково бути об'єднані в проектованій структурі умінь та містити гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський компоненти [29, с. 48,].

Аналіз сутності та функцій моделювання як методу наукового пізнання й урахування засад компетентісного підходу до процесу формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти дали змогу сформулювати важливі положення моделювання зазначеної професійної якості. А саме:

– елементи моделі зазначеного процесу повинні технологічно визначати: з якою метою, вирішуючи які завдання, та за яких умов забезпечується процес формування готовності до самоосвіти в рамках професійної підготовки;

– змістовно виділенні елементи процесу формування повинні відповідати структурі готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи як ключової компетенції, якою має оволодіти випускник ЗВО;

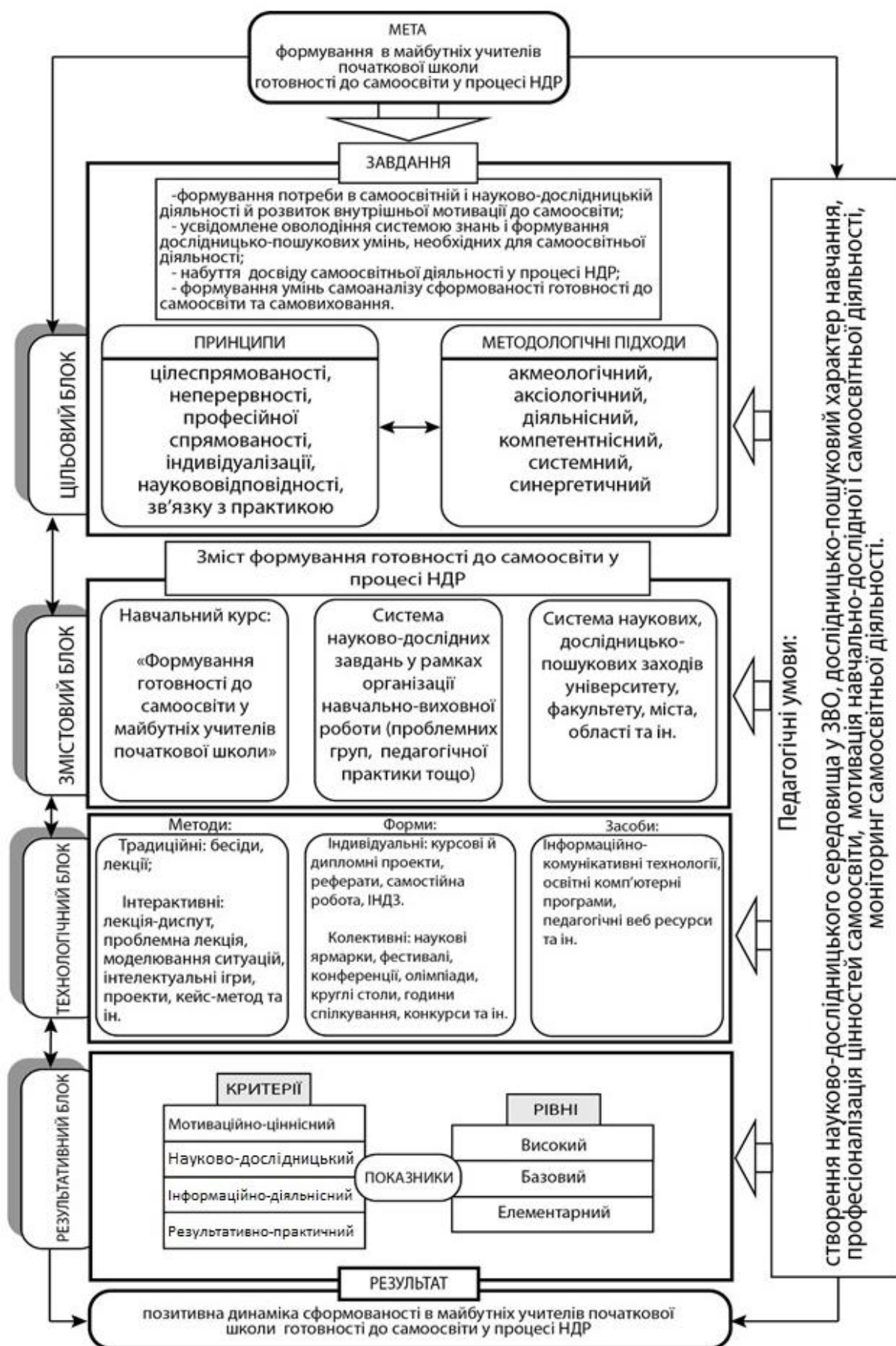
– кінцевим результатом педагогічної моделі обов'язково має бути створення якісно нової властивості, діяльнісної характеристики майбутніх учителів початкової школи, що найбільшою мірою відповідає критеріям та показникам сформованості готовності до самоосвіти;

– функціонально розроблена модель повинна бути високо технологічною, тобто містити характерні ознаки педагогічного процесу, які б дали змогу використовувати її викладачами різних навчальних дисциплін, які включені в основну програму професійної освітньої підготовки.

Висновки за констатувальним етапом педагогічного експерименту обумовили потребу розробки авторського варіанту моделі формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи (рисунок 3.1.).

Розроблена експериментальна модель характеризується цілісністю, структурованістю, поетапністю реалізації та динамічністю. Цілісність виявляється в єдності її об'єктивних (мети, завдань, змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності) і суб'єктивних складових (особливостей професійної самоосвіти студентів, специфіки взаємодії викладачів і студентів, педагогічних умов формування готовності тощо). Динамічність полягає в постійній модернізації змістової складової готовності, в удосконаленні методів, форм та засобів формування готовності до самоосвіти.

Структурованість моделі визначалася єдністю її структурних блоків. У розробленій моделі відображено структурно-функціональну взаємодію та взаємозв'язок цільового, змістового, процесуального та результативного блоків.



**Рисунок 3. 1. Модель формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи**

Важливою умовою функціонування означеної моделі є її функціональність та дієвість, яка забезпечується чіткою зорієнтованістю всіх її компонентів на досягнення єдиної мети. Мета реалізації розробленої моделі обумовлює результат і є основним складником *цільового* блоку та обумовлює кінцевий результат. На нашу думку, цільове призначення – це формування готовності у майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, яку ми визначаємо як стійкий стан активно-позитивної налаштованості на педагогічну діяльність, обумовлений суб'єктивно-об'єктивними факторами, та проявляється потребою у самостійному навчанні задля одержання нових знань і формування професійних умінь, наявності потрібних самоосвітніх навичок та досконалому володінні методами самоосвіти під час науково-дослідної діяльності.

Формування самоосвітньої компетенції у майбутніх учителів початкової школи засобами науково-дослідної діяльності визначається завданнями підготовки студентів, які передбачають:

- формування потреби в самоосвітній і науково-дослідницькій діяльності й розвиток внутрішньої мотивації до самоосвіти
- усвідомлене оволодіння системою знань і формування дослідницько-пошукових умінь, необхідних для самоосвітньої діяльності;
- набуття досвіду самоосвітньої діяльності у процесі НДР;
- формування умінь самовиховання й самоаналізу сформованості готовності до самоосвіти.

Задля розв'язання поставлених завдань та розробки цільової складової процесу формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи як теоретичну основу враховано низку педагогічних принципів навчання та виховання, зокрема: цілеспрямованості, неперервності, професійного спрямування; індивідуалізації самоосвіти, науковості та зв'язку з практикою. Так, принцип *цілеспрямованості* вимагає чіткого усвідомлення мети педагогічного процесу, постановки кінцевої та проміжних цілей, прогнозування результатів процесу формування готовності

до самоосвіти. Реалізація даного принципу вимагає під час формування готовності до самоосвіти дотримання наступних вимог: усвідомлене виконання студентами самоосвітніх та науково-дослідних завдань, перетворення поставлених цілей у мотиви та пізнавальні інтереси студентів, конкретизація основної мети у завданнях, усвідомленого виконання самоосвітніх та науково-дослідних завдань, перспективність успішної самоосвітньої та науково-дослідної роботи.

Принцип *неперервності* передбачає, що формування самоосвітньої компетенції має відбуватись неперервно, спираючись на отримані раніше знання, проте носити випереджуючий характер. Дотримання цього принципу забезпечує перехід на новий якісно кращий рівень готовності до самоосвіти. Цей принцип знаходить відображення впродовж усього процесу самоосвітньої діяльності: з моменту опанування необхідними знаннями до застосування їх у своїй професійній діяльності і подальшого неперервного вдосконалення впродовж життя.

Принцип *професійної спрямованості* передбачає педагогічну обумовленість самоосвітньої та науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи, педагогічне профілювання навчальних дисциплін. Даний принцип знаходить відображення при розробці програм, навчальних планів, визначенні змісту різноманітних форм освітньої роботи, при підготовці науково-методичних та навчально-виховних матеріалів шляхом включення професійно спрямованого матеріалу у систему самоосвітніх завдань.

Принцип *індивідуалізації* самоосвітньої діяльності забезпечує розкриття потенціалу до самоосвіти кожного студента та самореалізацію, відповідно до індивідуальних можливостей. Індивідуалізацію розглядаємо з погляду самоосвітнього процесу, який набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості та реалізується шляхом добору навчального матеріалу, конструювання системи дослідних завдань по кількості та складності відповідно до реальних пізнавальних можливостей конкретного студента.

Принцип *науковості* передбачає, що формування у студентів знань, які вони отримують у процесі самоосвіти ґрунтувались на раніше отриманих та доведених наукових теоріях та відображали досягнення сучасної педагогічної науки. Дотримання даного принципу в процесі формування самоосвітньої компетенції сприяє оволодінню студентами методами наукових досліджень, розумінню наукової сутності педагогічних фактів, явищ, законів, перспектив нових досліджень, формуванню наукового світогляду.

Принцип *зв'язку з практикою* передбачає інтеграцію отриманих майбутнім учителем теоретичних знань у професійне середовище ще на етапі навчання, яка досягається шляхом залучення майбутніх педагогів початкової школи у професійну діяльність під час проходження педагогічної практики. Дотримання цього принципу забезпечує розуміння студентами, яких саме знань та вмінь потребує майбутня професійна діяльність та дає можливість коригувати самоосвітні та дослідницькі завдання ще на етапі навчання, забезпечуючи неперервний зв'язок між набуттям студентами нових знань та удосконаленням професійних умінь.

Детальне наповнення кожного блоку педагогічної моделі та їх ефективне поєднання визначаються методологічними підходами. Роль методологічних підходів у контексті формування готовності до самоосвіти, на наш погляд, полягає в цілеспрямованій орієнтованості освітнього процесу на досягнення зазначеної мети.

У ході дослідження нами виділено наступні методологічні підходи до формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи: акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, системний та синергетичний.

*Акмеологічний* підхід до процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи обумовлює спрямування даного процесу на активізацію в кожного студента особистого «акме» – прагнення до максимальної самореалізації та вдосконалення на всіх етапах діяльності, всебічного розвитку, педагогічної



ініціативності й творчого творення. У свою чергу, *аксіологічний* (ціннісний) підхід передбачає наповнення змістової складової процесу формування самоосвітньої компетенції теорією і практикою формування професійно необхідних ціннісних орієнтацій, спрямування науково-дослідної роботи студентів на етико-педагогічну сферу, формування світоглядної культури та вироблення професійно-педагогічної культури і стилю поведінки.

Для реалізації *діяльнісного підходу* в формуванні готовності самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи обов'язковим є етап набуття знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення такої роботи та їх подальша реалізація у практиці. В контексті нашого дослідження цей підхід здійснюється наступним чином: «потреба– мотивація– діяльність– досвід».

Наступний *компетентнісний* підхід є логічним продовженням попереднього методологічного підходу й забезпечує перетворення отриманих у процесі самоосвіти та науково-дослідної роботи знань у комплексне практичне володіння затребуваними у професійній діяльності якостями та вміннями, здатністю накопичувати та врахувати минулий досвід.

*Синергетичний* методологічний підхід забезпечує комплексний вплив певних педагогічних, соціальних та особистісних чинників, які є взаємообумовленими і підсилюють дію один одного, забезпечуючи багатоваріантність, відкритість, доступність і гнучкість змістового наповнення системи формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

*Системний* підхід визначає необхідність створення цілісної системи процесу формування готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, дає змогу здійснювати його у нерозривному зв'язку всіх фахових дисциплін, інтеграції аудиторної й позааудиторної форм роботи, чітко визначати пріоритетні напрямки, структурувати навчальні завдання тощо.

Цілісне застосування теоретичних положень вищеназваних принципів та методологічних підходів, їх функціональний взаємозв'язок дає можливість успішної розробки *змістової складової* (змістового блоку) формування

готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. Цей блок передбачав: 1) вивчення студентами авторського спецкурсу «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи», зорієнтованого на усвідомлене засвоєння майбутніми вчителями теоретичних основ понять самоосвіти, самоосвітньої діяльності, готовності до самоосвітньої діяльності, специфіку готовності до самоосвіти у педагогічній діяльності, а також розуміння ними науково-дослідної роботи як важливого чинника формування готовності до самоосвітньої діяльності; 2) розробку й реалізацію системи науково-дослідних завдань у процесі навчально-виховної роботи (як аудиторної, так і позааудиторної): науково-дослідні завдання в рамках роботи проблемних груп, під час проходження різного виду практик та ін.; 3) залучення майбутніх учителів початкової школи до активної участі в наукових, дослідницько-пошукових заходах факультету, університету, в межах міста, області, організованих МОН тощо.

Щодо методичного забезпечення *процесуального блоку моделі* формування готовності до самоосвіти, то описані вище складові змістового блоку реалізовувались як традиційними (бесіди, лекції, лекції-диспути, проблемні лекції) так і інтерактивними (моделювання педагогічних ситуацій, інтелектуальні ігри, кейс-метод та ін.) методами організації освітнього процесу й науково-дослідної роботи.

У свою чергу, форми науково-дослідної роботи, які б забезпечили успішне формування самоосвітньої компетенції, нами розділено на: *індивідуальні* (написання рефератів, курсових та дипломних робіт, підготовка та захист ІНДЗ та ін.); *групові*: захисти й презентації курсових робіт, реферативних повідомлень, підготовлених студентами індивідуально-дослідних завдань у малих групах та *колективні* (круглі столи, наукові ярмарки й фестивалі, конференції, олімпіади, години спілкування, конкурси, брейн-ринги тощо) форми. Реалізовувались перелічені форми та методи за допомогою

наступних засобів: використання інформаційно-комунікативних технологій, освітніх комп'ютерних програм, педагогічних веб ресурсів та ін.

*Результативний* блок моделі базувався на аналізі встановлених результатів у процесі проведення формувального етапу експериментального дослідження, порівнянні отриманих показників для обґрунтування ефективності запропонованої моделі та педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. Результатом реалізації моделі є комплексна сформованість у студентів усіх компонентів досліджуваної готовності, а саме: мотиваційного, ціннісного, пізнавального, діяльнісного й результативного. Результат формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі НДР досліджувався за наступними критеріями: мотиваційно-ціннісним, науково-дослідницьким, інформаційно-діяльнісним, результативно-практичним і діагностувався за визначеними нами рівнями їх сформованості: високим, базовим, елементарним.

Водночас, розробляючи складові компоненти описаних блоків моделі процесу формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи, ми керувалися тим, що досліджуваний процес вимагає *перейорганізації освітнього процесу у закладах вищої освіти від традиційної передачі й репродукції знань у процес, де викладач організовує студентів для самостійного здобуття потрібної інформації з подальшою її трансформацією у знання та практичні навички. Причому, саме науково-дослідна робота в закладі вищої освіти має бути тим важливим фактором, який спонукає студентів до пошуку нового, його пізнання, осмислення, сприйняття, усвідомлення й на цій основі вироблення умінь і навичок практичного застосування.*

Проте, як свідчать результати дослідження, далеко не всі студенти готові до самостійного навчання, а тим більше, до самоорганізації й самоконтролю. Процес самостійного здобуття студентами потрібної інформації з подальшою її трансформацією у знання та навички потребує певного

спрямування з боку викладача. Водночас, ми прийшли до висновку, що педагогічне керівництво процесом формування готовності до самоосвіти має носити непрямий характер й має здійснюватися через сукупність цілеспрямованих педагогічних дій і бути результатом організації та реалізації певних педагогічних умов.

Одним із завдань дисертаційного дослідження є розробка й обґрунтування таких педагогічних умов, за яких би організація процесу формування готовності до самоосвітньої діяльності в майбутніх учителів початкової школи відбувалась найбільш ефективно. Саме ці педагогічні умови й є, на нашу думку, однією із важливих складових розробленої моделі формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи в процесі науково-дослідної роботи.

Поняття «педагогічні умови» сьогодні визначається як необхідна обставина, що уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [20, с.1506]. Водночас, «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається [20, с.818].

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що запропоновані різними авторами визначення педагогічних умов мають спільні та специфічні риси. Спільним у визначенні поняття «педагогічні умови» можна вважати те, що більшість авторів дотримується позиції щодо тлумачення умов як обставин педагогічного процесу, необхідних для досягнення його мети. Так, Н. Боритко педагогічними умовами вважає зовнішні обставини, чинники, що істотно впливають на педагогічний процес, свідомо сконструйований педагогом і спричиняють певний результат процесу [11].

Моделюючи процес формування готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, ми керувалися думкою О. Єжової, що педагогічні умови стосуються всього педагогічного процесу, а саме: мети, завдання, змісту, методів, засобів і форм взаємодій педагогів і вихованців, і є необхідними обставинами, які сприяють та уможливають досягнення очікуваного результату внаслідок здійснення педагогічного процесу. Вчена зазначає, що

кожен компонент педагогічної системи має свою специфіку, яка обов'язково зумовлює добір педагогічних умов [32, с.39]. Отже, нами досліджуються педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти як важливої складової складного процесу формування готовності до самоосвіти та професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи саме в контексті залучення їх до науково-дослідної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів практичних досліджень дає змогу нам стверджувати, що процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи є цілісним і відбувається комплексно. Тому визначені нами *педагогічні умови обумовлені як структурою готовності до самоосвітньої діяльності, так і низкою специфічних для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи особливостей.*

Врахування вище наведених факторів дозволяє виділити наступні педагогічні умови, дотримання яких, на нашу думку, забезпечуватиме ефективність формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи в процесі науково-дослідної роботи:

- мотивація навчально-дослідної самоосвітньої діяльності;
- професіоналізація цінностей самоосвіти;
- створення науково-дослідницького середовища у ЗВО;
- дослідницько-пошуковий характер навчання;
- моніторинг самоосвітньої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури й результатів експериментального дослідження свідчить про те, що самоосвітня діяльність студентів відбувається за відсутності контролю з боку викладача за процесом перебігу й результатами, проте ним скеровується. На цьому етапі формування готовності до самоосвіти важливе значення має вплив внутрішньої мотивації, самоконтролю, самодисципліни студента. Як зазначають науковці, таким чином робиться акцент не на засвоєння знань, а на розвиток інтересів суб'єктів навчання та на розширення індивідуально значущої підготовки до майбутньої

діяльності [123, с.445]. Тому нами в нашому дослідженні неодноразово зазначалось, що самоосвітня діяльність, як і будь-яка інша діяльність людина має бути вмотивована. Звідси, логічним є визначення нами першочергової педагогічної умови успішності процесу формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи – *мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів*. Результати експериментального дослідження дають підстави для твердження, що для майбутніх учителів початкової школи досить вагомими мотиваційними чинниками є їх суспільне визнання, соціальний статус і стабільне матеріальне становище, які б могла забезпечити майбутня професійна діяльність.

У свою чергу, налаштованість на професійну діяльність активізує цілу низку мотивів, як-от: суспільно-значущих, особистісно-фахових, статусно-іміджевих тощо. Сукупність зазначених мотивів, їх взаємозв'язок дозволяють досягти нового, більш потужного прагнення студентів до максимальної реалізації своїх завдатків і можливостей; їх перетворення у внутрішню потребу, рушійну силу пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. А отже й до формування цінності самоосвіти як професійної та особистісної. Звідси, *професіоналізація цінностей самоосвіти* є, на нашу думку, наступною педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти. Мотивація до успішної майбутньої педагогічної діяльності сприяють формуванню професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи й усвідомлення готовності до самоосвіти як однієї із професійних цінностей. Лише в цьому випадку майбутній учитель початкової школи бути прагнути до самоосвітньої діяльності. Саме середовище, яке максимально наближене до умов майбутньої педагогічної діяльності, буде ефективним професіоналізуючим середовищем для формування як професійних, так і мотиваційно-ціннісних якостей майбутніх учителів початкової школи, підвищення їх навчально-пізнавальної активності, активізації пошуково-дослідницької діяльності, усвідомлення й засвоєння ґрунтовних знань, формування практичних умінь і навичок

Тому у створенні науково-дослідницького середовища у закладі вищої освіти ми вбачаємо наступну педагогічну умову успішного формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. Створення сприятливого освітнього середовища, як свідчить аналіз педагогічних джерел, значною мірою сприяє позитивному іміджу освітнього закладу, активізує педагогічну співпрацю між студентами та викладачами, посилює практичне спрямування педагогічної освіти. Так, важливим у створенні сприятливого, розвивального середовища в університеті є взаємозв'язок і єдність людського фактора й факторів освітнього середовища, інтегрованість системи «викладач – студент – навчальне середовище». У свою чергу, Є. Макагон стверджує, що інтегрованість університетського середовища, що об'єднує інтелектуальне, психологічне, науково-методичне, соціальне, культурно-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, електронне середовища й визначає його сприятливість [67]. Нами ж цей перелік доповнений науково-дослідницьким середовищем, оскільки науково-дослідна робота в закладі вищої освіти є одним із провідних чинників формування особистості майбутнього фахівця, важливою складовою професійної підготовки й фактором формування готовності до самоосвітньої діяльності.

У ході дослідження нами з'ясовано, що науково-дослідницьке середовище як один із компонентів сприятливого освітньо-розвивального середовища необхідно розглядати в двох площинах: фізичне середовище, в якому перебуває студент, тобто те, що його оточує й у якому він отримує нові професійні знання, набуває певні вміння, життєвий і професійний досвід (навчальні аудиторії, лабораторії тощо) і внутрішнє, яке формує майбутнього фахівця, спонукаючи його до пошуку чогось нового, до самовдосконалення й самоосвіти. Це насамперед, дослідницька атмосфера й пошуковий мікроклімат у взаємодії студент – викладач, міжособистісне спілкування, змагальність, ініціативність тощо.

Дотримання цієї умови спрямоване на те, щоб у студента, який потрапляє

у науково-дослідницьке середовище, формувалась стійка установка на пізнання нового, пошук чогось невивченого й недослідженого, прагнення до самоосвіти, орієнтованість на обов'язковий саморозвиток і активну пізнавальну діяльність.

Створення науково-дослідницького середовища, як нами встановлено в ході дослідження, вимагає не ситуативного чи фрагментарного залучення майбутніх учителів початкової школи до науково-дослідної роботи, а *переорієнтацію характеру навчального процесу в закладі вищої освіти на дослідницько-пошуковий*, що й є змістом *ще однієї із педагогічних умов* формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. Саме навчально-пізнавальна діяльність студентів у науково-дослідницькому середовищі дає змогу розкрити потенціал кожного із них і стимулює бажання включитися в освітній процес, взяти в ньому активну ініціативну участь.

Задля реалізації цієї педагогічної умови важливо, на нашу думку, забезпечити відповідний вибір змісту, форм і методів організації освітнього процесу. Так, на нашу думку, доцільним є доповненням змісту основних фахових дисциплін системою завдань, спрямованих на активізацію дослідницько-пошукового потенціалу студентів, залучення майбутніх педагогів до таких видів діяльності, які б передбачали творчі завдання, забезпечення функціонування широкого кола факультативів, індивідуальних занять, творчих і проблемних груп, упровадження спецкурсів, організацію роботи експериментальних лабораторій тощо. При цьому важливо враховувати єдність аудиторної й позааудиторної навчально-виховної діяльності й практичної підготовки студентів.

Метою реалізації цієї педагогічної умови є спрямованість навчального процесу на формування самоосвітніх навиків шляхом залучення студентів до творчої діяльності, де обов'язкові репродуктивні дії є частиною власного творчого процесу, який є вирішальним у формуванні професійних та особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи. Це передбачало переорієнтацію навчального процесу з боку навчання студентів за



традиційними методами як пасивних накопичувачів знань у бік виховання самостійно діяльнісних якостей особистості, спонукало майбутніх учителів початкової школи самостійно здобувати, аналізувати та систематизувати свої знання й формувати професійні вміння.

Як нами вже було зазначено, що саме науково-дослідницьке середовище, характерною ознакою якого є дослідницько-пошуковий характер навчання, передбачає формування пізнавальних інтересів та потреб, створення інтелектуального фону навчання, наявність емоційно-позитивного й дослідницько-пізнавального клімату в навчальних групах. Освітній процес у такому середовищі передбачає виконання вправ і завдань, що мають проблемно-пошуковий характер. Власне все це й активізує пізнавальну діяльність, стимулює інтерес до самостійного пошуку шляхів вирішення завдання.

Однак, ця низка педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи буде неповною, якщо не буде сутнісного аналізу результатів діяльності й їх коригування. А тому ще однією умовою нами визначено *моніторинг самоосвітньої діяльності* студентів. Причому, під моніторингом ми розуміємо не лише дослідження результатів самоосвіти, а детальний їх аналіз та розробку коригувальної програми оптимізації самоосвітньої діяльності з метою досягнення кращих результатів.

Особливе значення у цьому процесі відіграє суб'єкт-суб'єктна взаємодія між студентом і викладачем, рівень довіри та співпраці. Адже специфіка моніторингу самоосвітньої діяльності майбутніх учителів полягає в тому, що з боку викладача неможливо повною мірою оцінити перебіг самоосвіти студента. Результат такого оцінювання буде об'єктивним лише за умови одночасного самоаналізу майбутнього вчителя. Тому, на нашу думку, важливою є активізація таких процесів як: самоаналіз, самоспостереження, самоконтроль, самомотивація, самоспонування до діяльності, що становлять психолого-особистісну основу готовності до самоосвіти.

Таким чином, визначені нами педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи є послідовно взаємопов'язаними. Кожна педагогічна умова є логічним наслідком попередньої і одночасно стимулюючим фактором для впровадження наступної педагогічної умови. Послідовна реалізація в закладі вищої освіти обґрунтованих педагогічних умов забезпечує неперервність процесу формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи в процесі науково-дослідної роботи. Йдеться про те, що саме результати моніторингу самоосвітньої діяльності студентів сприяють мотивації до самоосвіти на іншому, вищому рівні.



**Рисунок 3.2. Взаємозв'язок педагогічних умов формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи**

**3.2. Практична реалізація педагогічних умов формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи.**

Наступним кроком у дисертаційному дослідженні була практична реалізація визначених нами педагогічних умов формування готовності

майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

Оскільки визначені нами педагогічні умови формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи в процесі науково-дослідної роботи є взаємодоповнюючими й взаємозалежними, то їх реалізація здійснювалась цілеспрямовано, комплексно та системно. Саме реалізація цих педагогічних умов і лягла в основу формувального експерименту, спрямованого на цілісне формування визначених нами компонентів готовності: мотиваційного, ціннісного, пізнавального, діяльнісного та результативного (п.1.2).

Проаналізувавши результати констатувального етапу експериментального дослідження реального стану сформованості в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, ми з'ясували, що більшість студентів поверхнево володіють знаннями з досліджуваної проблеми, недостатньо орієнтуються в системі понять щодо самоосвіти та шляхів її здійснення; мають нечіткі уявлення про роль самоосвіти та дослідницької діяльності у професійному становленні майбутнього педагога. Тому доцільним, на нашу думку, стало впровадження в освітній процес розробленого нами навчального курсу «Формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи». Навчальна програма курсу містить опис навчальної дисципліни, анотацію курсу, перелік компетентностей, результати навчання, інформаційний обсяг навчальної дисципліни, теми та плани для самостійної роботи і практичних завдань, питання для індивідуальних завдань, критерії оцінювання знань студентів та список рекомендованої літератури [99]. Так, предметом навчальної дисципліни є формування у студентів системи знань щодо теоретико-методологічних основ здійснення самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, зокрема: теоретичних положень, позицій, професійних особливостей, методів та засобів, що становлять основу дослідницької діяльності майбутнього педагога. *Метою курсу* є підготовка

студентів – майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

Для виконання поставленої мети нами були визначені основні *завдання* курсу, а саме:

- ознайомлення студентів-майбутніх учителів початкової школи з теоретичними основами самоосвіти як особливого виду особистісної діяльності;

- засвоєння майбутніми педагогами психолого-педагогічних основ формування готовності до самоосвіти;

- розвиток у студентів наукового педагогічного мислення;

- формування у майбутнього педагога потреби в інтелектуальному становленні, саморозвитку й самовихованні;

- формування вміння і навичок продуктивного використання майбутнім учителем системи методів педагогічних досліджень;

- формування у студентів практичних навичок самоосвітньої діяльності у науково-дослідній роботі.

У результаті засвоєння навчальної дисципліни студенти повинні оволодіти взаємопов'язаними спеціальними та загальними *компетентностями*:

- професійно-педагогічну – обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку; здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи;

- психологічно-фасилітативну – усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації;

– підприємницьку - вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави;

– інформаційно-цифрову – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Після вивчення навчальної дисципліни студенти повинні демонструвати такі результати навчання:

а) *знати*:

– сутність, структуру та функції готовності до самоосвіти; психолого-педагогічні особливості формування готовності до самоосвіти;

– зміст, форми й методи організації науково-дослідної роботи у закладі вищої освіти;

– специфіку організації навчально-виховного процесу в початковій школі й особливості організації дослідницької й самоосвітньої роботи з молодшими школярами;

б) *вміти*:

– здійснювати планування, підготовку та практичну реалізацію певного виду наукової роботи;

– робити підбір необхідних педагогічно-обґрунтованих інформації й методів для самоосвіти;

– підбирати ефективні форми й методи організації пошуково-дослідницької діяльності молодших школярів;

– управляти процесом самоосвітньої діяльності, прогнозувати її результати й коригувати їх шляхом розробки програми самовдосконалення;

– реалізувати свій творчий науково-дослідний потенціал у середовищі початкової школи;

– використовувати різні методики для стимулювання самоосвіти, розвитку творчості, науково-дослідницького інтересу ( як власних, так і своїх колег, учнів тощо);

- застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

Пропонований курс розрахований на 90 годин (з них 10 лекційних годин, 20 практичних годин, 56 год. відведено на самостійну роботу та 4 год. – на консультації) і призначений для підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

Студентам запропоновано вивчення тематичних модулів: «Теоретичні основи готовності особистості до самоосвіти» та «Науково-дослідна робота майбутніх учителів початкових класів як засіб формування готовності до самоосвіти» передбачало розкриття сутності понять «самоосвіта», «наукове дослідження», «особливості дослідної роботи вчителя». Задля формування теоретичних уявлень студентів на означену тематику і в рамках використання таких методів навчання як лекція-диспут, проблемна лекція студентам було запропоновано до обговорення наступні запитання та завдання:

1. У чому полягає роль самоосвіти у формуванні педагогічного професіоналізму?
2. Які компоненти структури самоосвіти є найбільш задіяними впродовж професійної діяльності?
3. Які механізми формування самоосвітньої активності є найбільш дієвими на етапі навчання у ВНЗ?
4. Проведіть порівняльний аналіз сутності понять «навчально-дослідницька та «науково-дослідна» діяльність студентів.

Для самостійної роботи були визначені завдання: підготувати реферативну доповідь на тему: «Трансформація готовності до самоосвіти у професійну компетенцію» та написати твір–есе: «Роль і умови науково-дослідної діяльності вчителя у педагогічній практиці». Також було запропоновано завдання, які мали на меті моделювання педагогічних ситуацій з приведенням прикладів з реального навчального процесу, де б здатність до науково-дослідної діяльності сприяла б формуванню самоосвітніх навичок.

Практичні заняття були спрямовані на активізацію критичного мислення та рефлексію студентів. Під час їх проведення нами застосовувались як

традиційні, так й інтерактивні методи навчання, які спонукали майбутніх учителів до активного самопізнання й самоаналізу, до самостійного пошуку інформації, її аналізу й трансформації в практичне застосування. Так, були використані наступні форми та методи роботи: участь у диспуті: «Роль готовності до самоосвіти у діловому іміджі сучасного вчителя», проведення мозкового штурму: «Як розвинути позитивну мотивацію до педагогічної діяльності?» та робота над складанням професіограми «вчитель-інноватор» з подальшою презентацією.

Таке поєднання різнопланових форм та методів організації навчальної діяльності дозволило всебічно висвітлити теоретичні аспекти категорії самоосвіти та науково-дослідної роботи як чинника формування готовності до такої діяльності.

Однак, розробляючи комплекс заходів, що складає зміст підготовки до самоосвітньої діяльності, ми керувалися перш за все практичною значущістю набутих студентами знань та вмінь. Адже, вимога сьогодення – проведення досліджень на договірній основі з навчальними закладами, участь у грантах, стипендіальних програмах, написання проектів тощо. Варто зазначити, що саме успішний досвід виконання науково-дослідних завдань, участь у роботі проблемних груп, презентація результатів на науково-дослідних заходах освітнього закладу спонукають до розвитку мотиваційної складової самоосвіти, сприяючи росту престижу науково-дослідної роботи у педагогічній сфері. Студент, що володіє комплексом знань та практичних умінь у галузі досліджень має стійку направленість на діяльність у цій галузі.

Однією з можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності є моделювання або відтворення умов і ситуацій професійної діяльності в освітньому середовищі; створення таких умов діяльності, які б активізували застосування наявних знань.

Після опанування студентами теоретичного блоку, нами було розроблено систему заходів залучення майбутніх учителів початкової школи до науково-

дослідної діяльності як у рамках навчального процесу, так і в позанавчальний час.

Проаналізувавши результати констатувального етапу дослідження, а також досвід роботи університетів України, ми прийшли до висновку, що найбільш поширеними є методи й форми організації самоосвіти у рамках здійснення науково-дослідної діяльності, які носять індивідуальний характер, а саме: підготовка ІНДЗ, написання рефератів, магістерських та курсових робіт, доповідей на конференціях тощо. З огляду на це нами акцентовано увагу на організації самоосвітньої роботи, яка б передбачала колективну взаємодію та практичне спрямування задля більш адекватної самооцінки майбутніми вчителями початкової школи результатів своєї самоосвітньої діяльності в процесі виконання науково-дослідних завдань. Тому логічним було залучення студентів, що мають виражені здібності до творчої й наукової діяльності до виконання пошуково-дослідницьких завдань у рамках роботи в *проблемних групах та під час проходження педагогічної практики*.

Характеризуючи першу форму роботи, зауважимо, що проблемні групи являють собою тимчасовий науковий колектив, що організовується на факультеті закладу вищої освіти для спільної роботи над певною науковою проблемою під керівництвом керівника - наставника [111, с.124]. У нашому дослідженні, пошукова робота студентів над конкретною педагогічною проблемою й використання в освітньому процесі завдань, які мають реальний науковий характер, допомагає пов'язати теоретичні знання з практичною роботою в школі й є ефективним засобом розвитку самоосвітньої компетенції майбутніх учителів.

Робота у проблемній групі дала широкі можливості до розвитку самоосвітніх вмінь, оскільки зорієнтована на:

- поглиблене вивчення досягнень сучасної науки у педагогічній галузі;
- розвиток навичок самостійної пошукової роботи, набуття досвіду проведення досліджень;
- виховання творчого ставлення до наукового пошуку, розвиток наукової



активності;

- формування потреби в самоосвіті, сприяння самовираженню студентів;
- впровадження результатів наукових досліджень в практику та розробку рекомендацій щодо їх реалізації.

Проблемні групи діяли на постійній основі, заняття відбувались у формі засідань, на яких студенти готували доповіді про результати своїх наукових досліджень, обговорювали виступи, формулювали висновки та розробляли практичні рекомендації щодо впровадження результатів досліджень у педагогічну практику. На нашу думку, організація роботи проблемних груп є одним із ключових елементів створення науково-дослідницького середовища.

Нами в дослідженні зроблено акцент на ролі наукового керівника, яка полягає у формуванні творчої атмосфери, в спонуканні студентів до дискусійних виступів, активного обговорення результатів, тощо. Так, нами було залучено студентів до роботи у проблемних групах з наступними напрямками: «Сучасний учитель в умовах реформування шкільної освіти», «Проблематика і перспективи творчої проектної діяльності в початковій школі», «Формування у молодших школярів ключової компетентності – уміння самостійно вчитися», «Сучасний учитель НУШ». Структуру заняття проблемної групи ми визначали згідно вимог до організації проблемного навчання, запропонованих вченими П. Підкасистим, Л. Фрідманом, М. Гаруновим. [85]. Так, було виділено наступні етапи заняття:

1) вступ, на якому керівник проблемної групи має оволодіти увагою студентів і викликати в них інтерес до заняття; з цією метою варто розпочати заняття з певної репліки, цікавого факту, жарту тощо;

2) постановка проблеми, – керівник доводить актуальність проблеми, визначає наявні суперечності й аналізує їх, визначає часткові проблеми, узагальнює їх і таким чином формулюється загальна конкретна проблема; важливо зорієнтувати студентів на її вирішення, звернувшись до їх інтересів і потреб, використавши цікаві факти, висловлювання, різні думки та погляди, втому числі й суперечливі;

3) виділення підпроблем, часткових завдань і запитань – необхідно конкретно й чітко окреслити досліджувані завдання, їх зміст; з цією метою керівник пропонує алгоритм вирішення завдань, доводить його логіку, пропонує певні гіпотези дослідження, його засоби й можливі результати та наслідки розв'язання того чи іншого завдання;

4) аргументація конкретної позиції, підходу, засобів розв'язання проблеми – необхідно показати в порівнянні власні підходи з позицією інших осіб; задля цього необхідним є доказовість суджень, аргументів, використання критичного аналізу й порівняння;

5) узагальнення та висновки – зосередити увагу членів проблемної групи на головній думці, сформулювати резюме досліджуваного; з цією метою необхідним є пошук твердження, що визначає головну думку й ідею проблеми, виявлення найдієвішого аргументу; бачення перспективи дослідження проблеми, її практичного значення.

Отже, студенти під час заняття проблемної групи вчилися: чітко й конкретно формулювати проблему, усвідомлювали її сутність; робити припущення й гіпотези щодо її вирішення з «прокручуванням» різних варіантів розв'язання; аналізувати вирішення, його доцільність, перспективність, практичність тощо.

Нами акцентувалась увага на тому, що студенти під час заняття проблемної групи не лише активізують внутрішній дослідницький потенціал, але й розвивають уяву, інтуїцію, увагу, критичне мислення, креативність, що й є необхідним у самоосвітній діяльності.

На заняттях проблемної групи результативними виявились такі прийоми, як: опосередковане формулювання проблеми, проблемне завдання – запитання, суперечлива інформація, подача фактів, які є незрозумілими або суперечливими, порівняльний аналіз наукових понять з життєво-практичними та ін.

Для успішної діяльності проблемних груп дієвими виявились інтерактивні методи навчально-пізнавальної діяльності: метод моделювання

педагогічної ситуації, кейс-метод, метод проектів та ін., а також використання стратегій «Асоціативний куц», «Діаграма Ейлера-Венна» тощо. Так, метод моделювання педагогічної ситуації створює умови, за яких майбутні вчителі початкової школи отримують можливість успішної соціалізації в майбутній професійній діяльності, оскільки розкривають зв'язки педагогічної теорії з практикою, виявляють труднощі і допомагають віднайти шляхи до їх подолання. Студентами були змодельовані наступні ситуації: ситуація-ілюстрація «Самопрезентація вчителя при першій зустрічі в класі», ситуація-вправа «Я-вчитель» на прикладі проведення конкретного уроку, ситуація-проблема «Я- молодий спеціаліст» на прикладі ситуації в педагогічному колективі тощо.

Метод ситуаційного навчання або кейс-метод, як стверджує І. Осадченко це метод аналізу ситуацій; сутність його полягає в осмисленні студентами конкретної ситуації, що максимально наближає навчання до практики, а також актуалізує комплекс знань, що необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми [80]. У формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності на заняттях проблемної групи, як і під час навчання, доцільність використання кейс-методу нами доводилась тим, що керівник проблемної групи, викладач міг активізувати навчально-пошукову діяльність майбутніх учителів, впливати на розвиток потреб і мотивів у самоосвіті, формувати професійні якості студентів, актуалізувати педагогічну проблему, вирішення якої спонукало до самостійної роботи, до пошуку нетрадиційних оптимальних рішень.

Використання кейс методу дало можливість поєднати методи проблемного навчання, використання інформаційних технологій та метод проектів. В процесі використання даного методу студентами було представлено випадок, що відображав ситуацію з педагогічної практики і містив певну проблему або протиріччя. Учасники кейсу, в свою чергу пропонували варіанти вирішення проблеми, спираючись на раніше отриманні знання та науково обґрунтовуючи

свою точку зору. В процесі загальної дискусії віднаходили спільне рішення або найоптимальніші варіанти розв'язання педагогічних завдань.

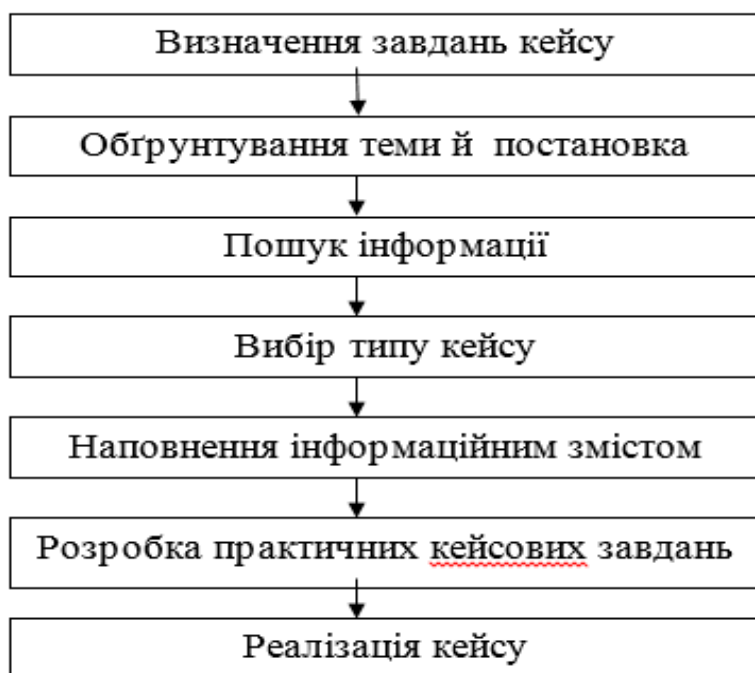
Так, у рамках роботи проблемних груп відбулось складання кейсу «Дослідження мотивації до професійної реалізації майбутніх учителів початкової школи», «Проблема доступності проектної діяльності для молодших школярів» та «Дослідження складових бажання самостійно навчатися». При складанні кейсів ми керувалися алгоритмом, запропонованим Ю. Сурміним (рисунок 3.3. ) [147]. Також разом зі студентами визначили основні вимоги до складання кейсів:

1) відповідність змісту цільовому призначенню (наприклад, формування внутрішньої мотивації до самоосвітньої діяльності; поглиблення самоосвітніх знань; формування самоосвітніх умінь і т.і.);

2) складність має бути відповідною рівню підготовки студентів; кейс має виступати мотиватором пізнавальної діяльності;

3) проблема має бути актуальною, співвідсною з діяльністю нової української школи; відображати реальність;

4) провокувати дискусійне обговорення й передбачати альтернативні варіанти вирішення проблеми.



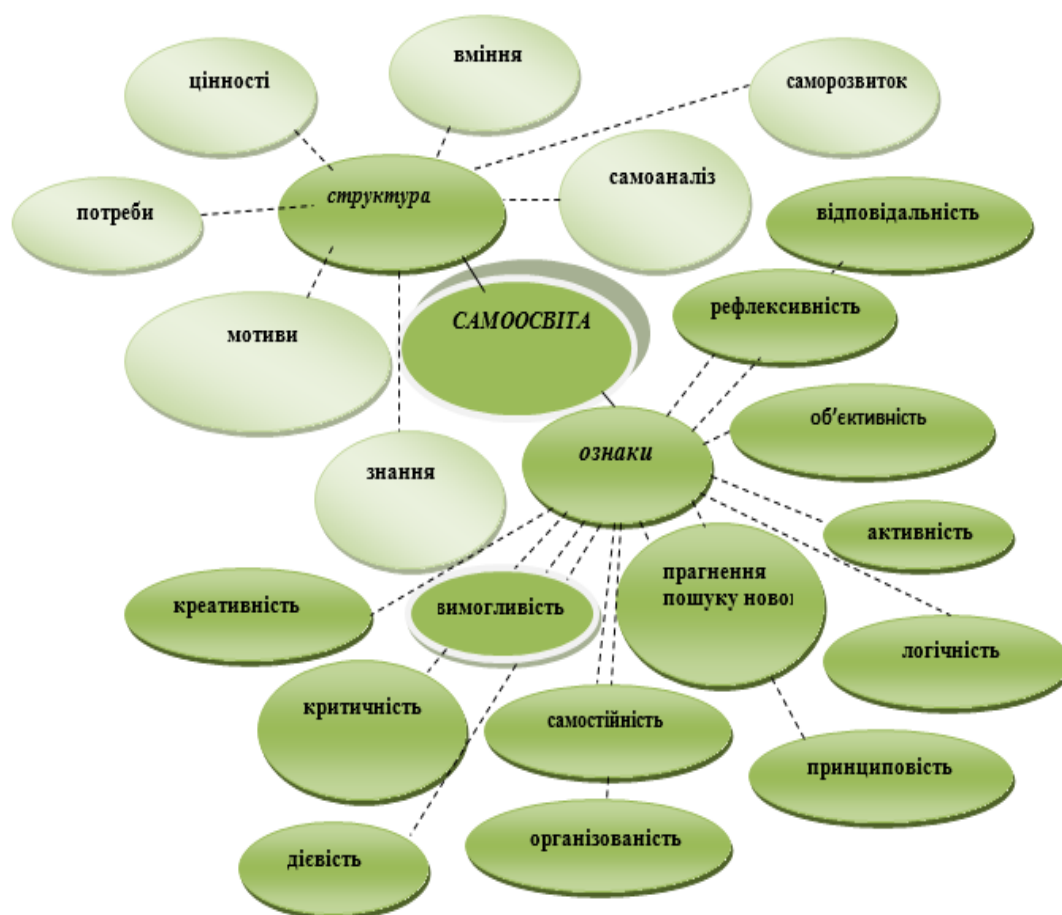
**Рисунок 3.3. Алгоритм розробки кейсу**

Дієюю, як у процесі вивчення курсу «Формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи», так і в роботі проблемних груп виявилась стратегія «Асоціативний куц», що дала змогу дослідити міру усвідомленого засвоєння студентами досліджуваних понять. Нами разом зі студентами насамперед було визначено основні етапи її реалізації:

- 1) запис на великому аркуші паперу досліджуваного поняття – ядра «куца», наприклад, поняття самоосвіти;
- 2) запитання студентам стосовно асоціацій, які виникають у них, пов'язаних з поняттям самоосвіти й відповідно запис усіх слів-асоціацій;
- 3) студенти встановлюють зв'язок між асоціативними словами (гілки «куца»); акцентується увага на цікавих, незнайомих або мало відомих словах, де потрібна додаткова інформація або ж інтерпретація;
- 4) виділення «цікавих слів», доповнення інформації або ж її додатковий самостійний пошук, таким чином з'являється поняття «куца, що росте»;

5) підведення підсумку, самостійне чітке визначення студентами досліджуваного поняття.

Для системного засвоєння досліджуваних понять, їх порівняння та можливостей практичного застосування також була застосована стратегія «Діаграма Ейлера-Венна» [23], метою якої нами було визначено з'ясування спільних і відмінних ознак базових понять (рисунок 3.4.).



**Рисунок 3.4. Застосування діаграми Ейлера-Венна у дослідженні змісту поняття самоосвіти вчителя початкової школи**

Як нами вже зазначалося вище, одним із змістових компонентів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, є виконання студентами комплексу науково-дослідних завдань під час проходження науково-дослідницької та педагогічної практик. Ці завдання були спрямовані на вирішення реальних проблем, які

доводилось виконувати майбутнім учителям під час проходження педагогічної практики, а саме:

- збір інформації про учнів та освітнє середовище, проведення експерименту з означеної проблематики;
- пошук засобів для активізації пізнавальної діяльності учнів, розробка нововведень;
- оцінка ефективності технологій, методів та прийомів, обраних для вирішення конкретної задачі;
- аналіз та узагальнення результатів дослідження;
- підготовка звіту з педагогічної практики, включаючи науково-дослідну роботу.

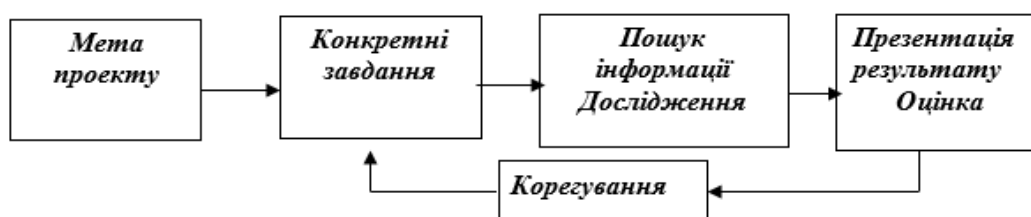
Саме виконання студентами дослідницько-пошукових завдань самоосвітнього характеру під час їхньої практичної підготовки є, на нашу думку, одним із елементів сприятливого науково-дослідницького середовища.

Для забезпечення успішного проходження студентами педагогічної практики, зокрема до виконання дослідницьких завдань, представлення результатів досліджень для публічного обговорення нами найчастіше застосовувався *метод проектів*. Цей метод був дієвим і в роботі проблемних груп, і під час вивчення майбутніми вчителями початкової школи експериментального навчального курсу «Формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи». Метод проектів сприяв не лише творчому засвоєнню самоосвітніх знань у процесі науково-дослідної роботи, але й забезпечував активізацію самостійної роботи, спрямованої на самовдосконалення й самоосвіту. Нами проектування розглядалося як особистісно орієнтоване навчання, що давало змогу одержувати нову інформацію, пізнавати нове, набувати власного досвіду й узагальнювати досвід інших, результатом або продуктом якого був навчальний проект. Цей проект з використанням мультимедійних технічних засобів захищався публічно перед студентською аудиторією не лише своєї академічної групи, а паралелі, курсу й факультету.

Студенти самостійно визначали структурні компоненти проекту й вимоги до нього:

- 1) чітка й конкретна постановка проблеми з окресленням завдань;
- 2) план розв'язання завдань, власне проектування;
- 3) пошук інформації (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, систематизація, абстрагування й інші методи наукового пізнання);
- 4) результат – продукт проектної діяльності;
- 5) публічна презентація результату.

Під час обговорення результатів проекту виникали певні суперечності, деякі розбіжності, що вимагало відповідної корекції й постановки нових завдань і відповідно пошуку модифікованих шляхів їх розв'язання. Це дало змогу нам запропонувати схему роботи над проектом ( рисунок 3.5.).



**Рисунок 3.5. Схема роботи над проектом**

Зауважимо також, що проектна діяльність виявилась актуальною і в роботі проблемних груп, адже метою роботи проблемних груп, як ми вже зазначали вище, стало усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи особливостей творчої проектної діяльності, організації самостійної роботи школярів, розробка та реалізація педагогічних проектів у майбутній професійній діяльності. Саме тому нам було важливо забезпечити можливість вибору завдань, відповідно до індивідуальних можливостей кожного студента, використання інноваційних технологій навчання з використанням



інтерактивних методів навчання для розвитку практичних навичок самовдосконалення; передбачати певні організаційні дії щодо створення науково-методичної бази самоосвіти, широкого інформаційного банку даних із визначеної проблеми; впровадження сучасного управління самоосвітньою діяльністю студентів, розробки та впровадження механізмів стимулювання.

Для забезпечення підготовки студентів до виконання дослідницько-пошукових завдань, як під час роботи в проблемних групах, так і під час проходження педагогічної практики й презентації результатів досліджень, їх публічного обговорення дієвим і результативним було створення ситуації успіху. Студенти самі вибрали для своїх занять лозунг: «Щоб дійти до мети, треба перш за все йти». Звідси логічними стали дії керівників проблемної групи, практик: зняття страху й упевненості в досягненні результату, авансування успішного результату, чітка мотивація та ін.

Отже, як висновок, зауважуємо, що вивчення студентами навчального курсу «Формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи», їх системна діяльність у роботі проблемних груп, чітка організація практичної підготовки в контексті самоосвітньої діяльності забезпечують створення в закладі вищої освіти науково-дослідницького середовища, сприятливого для формування готовності до самоосвіти.

Результатом упровадження й успішної реалізації навчального курсу, залучення студентів до роботи в проблемних груп та впровадження результатів дослідницької діяльності у практику навчального процесу стали усвідомлені самоосвітні знання, вміння осмислювати та аналізувати явища, віднаходити потрібну наукову літературу й методичні джерела, самостійно пізнавати нове, аналізувати педагогічні процеси, працювати над собою з метою самоосвіти та самовиховання.

Презентація студентами-майбутніми вчителями початкової школи одержаних результатів самоосвітньої діяльності (як цікавих проектів після проходження практики, так і навчально-наукової роботи в проблемній групі)

перед студентською аудиторією виступала важливим і дієвим чинником мотивації інших студентів до участі в науково-дослідних заходах і в організації самоосвіти. Тому реалізація педагогічної умови – мотивація навчально-пізнавальної і самоосвітньої діяльності – є логічною як результат залучення студентів молодших курсів до науково-дослідницького середовища й переорієнтації традиційного навчання на пошуково-дослідницьке.

Студенти – майбутні вчителі початкової школи, які вмотивовані до науково-дослідної роботи та самоосвіти й вважають їх важливими напрямками професійної підготовки, плідно й результативно працюючи над собою, бачачи результат своєї діяльності, самоосвітню діяльність визначають як одну із професійних та особистісних цінностей.

Ключовими засадами в організації навчальної діяльності студентів у процесі опанування ними навчальної дисципліни «Формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи», діяльності проблемних груп та проходження педагогічної практики нами було визначено результативність праці студентів, публічна презентація досліджень, обговорення і прогнозування перспективних досліджень, взаємозв'язок теорії з практикою, а також самооцінка та самоаналіз, орієнтовані на самовдосконалення, саморозвиток та самоосвіту. Тому моніторинг самоосвітньої діяльності був неперервним і містив саомоніторинг студентами власного рівня самоосвіти й готовності до професійної діяльності в умовах Нової української школи.

Таким чином, реалізація визначених нами педагогічних умов є взаємозалежною, про що вже наголошувалось вище і здійснювалась шляхом застосування традиційних та інтерактивних методів організації навчального процесу (курс «Формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи»), проходження педагогічної практики та роботи проблемних груп.

Експериментальному дослідженню результативності реалізації визначених нами педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів

початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи присвячено наступний підрозділ дисертаційної роботи.

### **3.3. Аналіз ефективності дослідницько-експериментальної роботи**

Одним із завдань дисертаційної роботи визначено перевірку ефективності формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи через здійснення порівняльного аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи з дослідженими даними вихідного стану проблеми.

Як нами було зазначено в попередньому розділі дисертаційної роботи, для кількісного аналізу одержаних результатів використовувалась рейтингова система, що передбачала визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (*високого, базового, елементарного*) за набраною кількістю балів за кожним із визначених нами критерієм (*мотиваційно-ціннісним, науково-дослідницьким, інформаційно-діяльним, результативно-практичним*). Алгоритм визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи та його аналіз за критеріями й визначниками подано у підрозділі 2.1. дисертаційної роботи.

Для чіткості й логіки організації й реалізації експериментального дослідження нами умовно виділено чотири основні його етапи. Так, на першому етапі передбачалося створення умов для формування в майбутніх учителів початкової школи інтересу й позитивної мотивації до участі в науково-дослідній роботі з метою формування готовності до самоосвіти; другий етап передбачав засвоєння студентами знань про самоосвітню діяльність, її роль у майбутній професійній діяльності; на третьому етапі формувалися самоосвітні вміння в ході науково-дослідної роботи, а також усвідомлене сприйняття майбутніми вчителями готовності до самоосвіти як важливого показника їхньої педагогічної майстерності й визначення науково-дослідної роботи як одного із факторів формування готовності до самоосвіти;

четвертий етап забезпечував реалізацію набутих самоосвітніх умінь у практичній діяльності майбутніх учителів початкової школи (під час проходження різного виду практик, участі в різних науково-дослідних заходах факультету, університету, міста, шкіл тощо).

У ході дослідження було проведено два контрольні-діагностичні зрізи. Перший зріз (листопад – січень 2017–2018 н. р.) дав змогу діагностувати рівень готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи студентів контрольних і експериментальних груп на початку експерименту; другий зріз було проведено після реалізації розроблених педагогічних умов, тобто після завершення експерименту (квітень – травень 2019 року).

Для аналізу одержаних результатів експериментального дослідження та їх інтерпретації нами запропоновано такий алгоритм дій (з використанням методів математичної статистики):

1. Аналіз, обробка відповідей на запитання анкет і запитання бесід, результатів тестів і психодіагностичних методик, адаптованих до дисертаційного дослідження, узагальнення результатів розподілу респондентів контрольної й експериментальної груп за критеріальними рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи та визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

2. Математична обробка одержаних результатів і графічне їх зображення.

3. Аналіз отриманих результатів, їх динаміки, узагальнення й систематизація.

Для проведення як первинного діагностичного зрізу з метою визначення вихідного стану готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, так і завершального зрізу, за визначеними критеріями ми скористались тими ж методиками й методами, що й визначали актуальний стан під час констатувального етапу дослідження (п.2.2. дисертаційної роботи). Так, для дослідження рівня готовності майбутніх

учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за *мотиваційно-ціннісним критерієм* ми застосовували методику «Дослідження мотивації професійної діяльності» (К. Земфір в модифікації А. Реана) (додаток Б.1); методику діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Мотиваційний компонент (за М.Фетискіним, В.Козловим, Г.Мануйловим) (додаток Б.2); авторську анкету (додаток А), бесіду; методику «Ціннісні орієнтації» (М.Рокича) (додаток Б.3); тест на визначення рівня конкурентоздатності (додаток Б.4).

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за *науково-дослідницьким критерієм* нами було застосовано анкетування «Ступінь володіння знаннями та вміннями в галузі науково-дослідної роботи» (додаток Г.1); авторську анкету (додаток А); бесіду; діагностику «Який ваш творчий потенціал?» (Н.Кіршева, Н. Рябчикова) (додаток Г.2); тест «Як я оперую ідеями» (за Л. Ребекка) (додаток Г.3).

Для дослідження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за *інформаційно-діяльним критерієм* ми використовували методику діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Когнітивний компонент (за М.Фетискіним, В.Козловим, Г.Мануйловим) (додаток В.1); авторську анкету (додаток А), бесіду; методику оцінки рівня самоактуалізації, шкала «пізнавальна активність» (за питальником А. Шострома) (додаток В.2); питальник «Самооцінка вираженості якостей, знань, умінь, що характеризують інформаційну культуру особистості» (В. Кириленко) (додаток В.3).

Визначаючи рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за *результативно-практичним критерієм*, ми застосовували методику діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Гностичний та організаційний компонент (за М.Фетискіним, В.Козловим, Г.Мануйловим) (додаток Г.2); діагностику індивідуальних особливостей саморегуляції (за

питальником В.Морсанової) (додаток Г.1); спостереження; методику визначення самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії (додаток Г.4); методику виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ 1) (додаток Г.3).

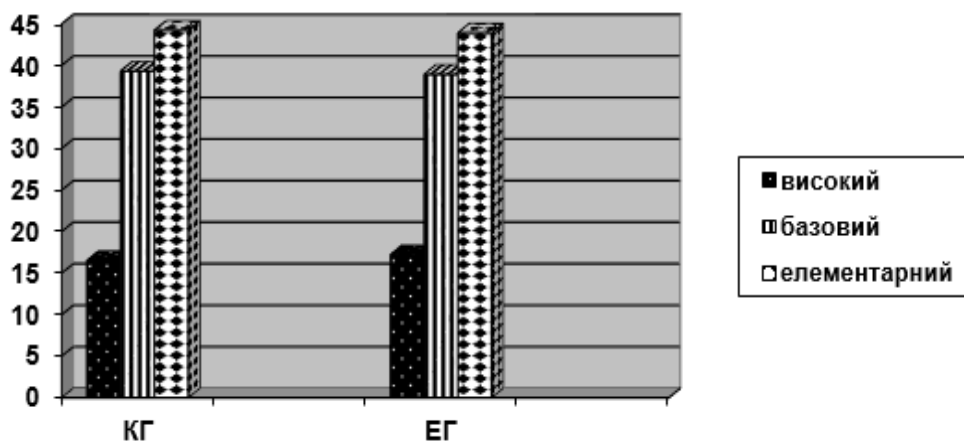
Оскільки вікова група й заклади вищої освіти не були змінені в порівнянні з тими, в яких був проведений констатувальний етап дослідження (опис організації та результатів подано в п.2.2. дисертаційної роботи), тобто істотних відмінностей у вибірці респондентів не було, то ми подаємо лише узагальнені результати експериментального дослідження рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи на початку експерименту в таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1.*

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи на початку формульовального етапу експерименту**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<b>КГ</b>	40	16,5	95	39,3	107	44,2
<b>ЕГ</b>	42	17,2	95	38,9	107	43,9

Для наочності одержані результати подамо графічно на діаграмі (рис. 3.6.).



**Рисунок 3. 6. Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (на початку формульовального етапу експерименту)**

Аналіз діаграми свідчить про те, що в майбутніх учителів початкової школи як контрольної, так і експериментальної груп, переважає елементарний рівень готовності до самоосвіти (44,2 % респондентів з контрольної групи та 43,9 % – з експериментальної). Базовий рівень готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи мають 39,3 % опитаних з контрольної та 38,9 % - з експериментальної групи. І лише в 16,5% студентів з контрольної та в 17,2% - з експериментальної групи високий рівень готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Результати діагностичного зрізу визначення рівня готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи в респондентів контрольної й експериментальної груп на початку формульовального етапу експерименту також свідчать, що вони майже такі самі, як і результати констатувального етапу. А отже, нами ще раз доведено актуальність досліджуваної проблеми, її своєчасність і доцільність розробки й реалізації педагогічних умов формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи.

Реалізація розроблених й обґрунтованих нами педагогічних умов формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів початкової школи у

процесі науково-дослідної роботи здійснювалась нами протягом 2017-2018 н.р. та 2018-2019 н.р. у тих же закладах вищої освіти, де й проводився констатувальний етап дослідження.

*Мотивація навчально-пізнавальної й самоосвітньої діяльності студентів*, що є змістом однієї із педагогічних умов формування їх готовності до самоосвіти; *професіоналізація цінностей самоосвіти*, що є сутнісним вираженням другої педагогічної умови; *переорієнтація* традиційного навчального процесу у закладі вищої освіти на *дослідницько-пошуковий, створення науково-дослідницького середовища* (третя педагогічна умова) й *моніторинг самоосвітньої діяльності* студентів задля коригування такої діяльності з метою досягнення оптимальних результатів (зміст четвертої педагогічної умови) досягалися шляхом упровадження в навчальний процес курсу «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи» з відповідною методикою його викладання, розробки системи науково-дослідних заходів і активного залучення до участі в них майбутніх учителів початкової школи, а також завдань самоосвітнього спрямування для практичної підготовки студентів (під час їхнього проходження практики) (детально описано в підрозділі 3.1. дисертаційної роботи).

Після завершення експерименту (квітень – травень 2019 року) ми провели другий зріз результатів дослідження готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за раніше визначеними нами критеріями.

Процедура експериментального дослідження була аналогічною тій, що й на констатувальному етапі й під час первинного діагностичного зрізу формувального етапу експерименту.

Отже, *першим кроком* на цьому етапі дослідження було визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за *мотиваційним-ціннісним* критерієм, оскільки саме мотиваційно-ціннісна складова готовності особистості до професійної діяльності є, на нашу думку, вирішальною в професійному й особистісному



становленні майбутнього фахівця. Нами були визначені для дослідження такі показники, як:

- 1) стійкий особистий інтерес до самоосвіти;
- 2) позитивна внутрішня мотивація до професійної діяльності;
- 3) сформована система загальнолюдських та професійних цінностей;
- 4) сформований особистісний емоційно-вольовий механізм.

Для визначення наявності в студентів особистого інтересу до самоосвіти, його стійкості, визначення й розуміння ролі самоосвіти в професійному становленні нами було проведено анкетування студентів контрольної й експериментальної груп та бесіди з ними (додаток А). Відповіді студентів контрольної та експериментальної груп на запитання анкет і бесід подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за відповідями на запитання анкети й бесід**

Запитання	Відповідь											
	Так				Ні				Не знаю			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Чи потрібно майбутньому вчителю початкової школи володіти самоосвітньою компетенцією?	118	48,8	192	78,7	10	4,1	0	0	114	47,1	52	21,3
Чи властиві Вашій майбутній професії дослідницько-пошукові елементи?	91	37,6	165	67,6	6	2,5	0	0	145	59,9	79	32,4
Чи замислювались Ви над роллю самоосвіти в професійному становленні особистості?	88	36,4	162	66,4	47	19,4	4	1,6	107	44,2	78	32,0
Чи є самоосвітня діяльність фактором професійного росту майбутнього вчителя?	94	38,8	169	69,3	21	8,7	0	0	127	52,5	75	30,7
Чи зорієнтовані Ви на дослідництво у майбутній вчительській діяльності?	81	33,5	173	70,9	37	15,3	0	0	124	51,2	71	29,1

Отже, аналіз таблиці переконливо засвідчує той факт, що майбутні вчителі початкової школи з контрольної групи в переважній більшості не усвідомлюють або усвідомлюють частково роль самоосвіти в майбутній педагогічній діяльності; а також не надають особливого значення науково-дослідній роботі як важливому чиннику їхнього професійного становлення. На нашу думку, значним є відсоток серед респондентів контрольної групи, які дали відповідь «не знаю». Це означає, що майбутні вчителі недостатньо ознайомлені з організацією науково-дослідної діяльності, є пасивними в цьому напрямі й не сприймають її як фактор професійного становлення вчителя.

Водночас відповіді респондентів з експериментальної групи свідчать про усвідомлення ними ролі самоосвіти в особистісному становленні людини, а також чітко визначають важливість значення науково-дослідницької роботи як у професії вчителя, так і в процесі професійної підготовки.

У ході бесіди нами також з'ясовано, що лише 80 студентів ( 33,1%) з контрольної групи й 112 студентів ( 45,9% ) з експериментальної групи вважають, що самоосвіта сприяє професійному росту; 105 студентів (43,4% ) з контрольної й 188 студентів (77,1% ) з експериментальної групи відповідно переконані, що самоосвіта необхідна для особистого саморозвитку й самореалізації людини.

Для дослідження мотивів майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності нами було проведено анкетування (додаток А), результати якого подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за відповідями  
на запитання анкети про причини вступу до ЗВО**

Варіанти відповідей	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
«Бажання отримати вищу освіту»	97	40,1	123	50,4
«Дитяча мрія стати вчителем»	49	20,3	145	59,4
«За порадою батьків та друзів»	78	32,2	69	28,3
«Задля професійної реалізації»	41	16,9	193	79,1

<i>Інші варіанти відповідей</i>	75	31,0	34	13,9
---------------------------------	----	------	----	------

Аналіз результатів анкетування свідчить, що респонденти з контрольної групи зазвичай не визначають чітких причин вступу до закладу вищої освіти на спеціальність вчителя початкової школи, тобто їхні відповіді (вони могли вибрати 4 варіанти, включаючи й свій варіант відповіді) мають примітивний характер. Відповіді студентів з експериментальної групи зорієнтовані на педагогічну діяльність, наприклад, «бажання стати вчителем», «задня професійної реалізації», «люблю дітей і хочу їх навчати» тощо.

Нами також, як і на констатувальному етапі експерименту, проаналізовано співвідношення мотиваційних комплексів внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів – майбутніх учителів початкової школи до майбутньої педагогічної діяльності за методикою «Дослідження мотивації професійної діяльності» (К. Земфір в модифікації А. Реана) (додаток Б.1). Одержані результати подали в таблиці 3.4.

*Таблиця 3.4.*

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за мотивацією до педагогічної діяльності після завершення експерименту**

Респонденти Мотивація	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
ЗНМ	134	55,4	4	1,6
ЗПМ	61	25,2	98	40,2
ВМ	47	19,4	142	58,2

Аналіз табличних даних свідчить про те, що більшість респондентів з експериментальної групи (58,2%) після завершення експерименту внутрішньо вмотивовані до діяльності вчителя; 40,2% з них мають зовнішню позитивну мотивацію і лише 1,6% (4 студенти) з зовнішньою негативною мотивацією. Уточнюючи свої міркування, ці респонденти зауважували, що «вчительська праця є низькооплачуваною, непрестижною», а також «важко влаштуватись на роботу».

Результати відповідей студентів з контрольної групи підтверджують

переважання в них зовнішньої негативної мотивації (55,4%); позитивно зовнішньо вмотивовані 25,2% респондентів і лише 19,4% з опитаних мають внутрішню позитивну мотивацію до вчительської роботи. Тобто, як і на констатувальному етапі й діагностичному зрізі, в контрольній групі переважає мотиваційний комплекс типу ЗНМ > ЗПМ > ВМ.

Крім дослідження мотивації майбутніх учителів початкової школи до вчительської діяльності нами досліджувалась також мотивація реалізації майбутніми вчителями особистої самоосвітньої діяльності (методика В. Козлова, Г. Майнулова, М. Фетіскіна (додаток Б.2) [116, с.308]. Результати дослідження нами подано в таблиці 3.5.

*Таблиця 3.5.*

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за мотивацією до самоосвіти після завершення експерименту**

Респонденти Рівень	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
елементарний	96	39,7	32	13,1
базовий	107	44,2	110	45,1
високий	39	16,1	102	41,8

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що в обох групах переважаючим є базовий рівень мотивації майбутніх учителів до самоосвіти (44,2% в контрольній групі й відповідно 45,1% - в експериментальній). Однак, показники елементарного й високого рівнів суттєво різняться. Так, в експериментальній групі високий рівень мотивації до самоосвіти властивий 41,8% з опитаних, у той час, коли в контрольній групі таких студентів лише 16,1%. Елементарний рівень, навпаки, більш властивий студентам з контрольної групи (39,7%) і лише 13,1% осіб з експериментальної групи мають елементарний рівень готовності до самоосвіти.

Для дослідження наступного показника готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за

мотиваційно-ціннісним критерієм після завершення експерименту нами була застосована методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (додаток Б.3). Майбутнім учителям початкової школи, як і на констатувальному етапі дослідження, було запропоновано проранжувати термінальні й інструментальні цінності (брали до уваги перших п'ять вибраних студентами цінностей із кожного із поданих у методиці списку). Одержані в ході експерименту результати, нами подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за ціннісними орієнтаціями після завершення експерименту**

Групи Ціннісна орієнтація	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
<i>Список А (термінальні цінності):</i>				
Активне діяльне життя (повнота і емоційна насиченість життя).	14	5,8	52	21,3
Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом).	11	4,5	14	5,7
Здоров'я (фізичне і психічне).	179	74,0	178	73,0
Цікава робота.	29	12,0	91	37,3
Краса природи і мистецтва (споглядання прекрасного в природі і в мистецтві).	23	9,5	28	11,5
Любов (духовна і фізична близькість з людиною, яка подобається).	97	40,1	99	40,6
Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів).	123	50,8	121	49,6
Наявність хороших і вірних друзів.	49	20,2	62	25,4
Суспільне визнання (пошана оточення, колективу, товаришів по роботі).	32	13,2	51	20,9
Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток).	29	12,0	98	40,2
Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей).	34	14,1	112	45,9
Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення).	28	11,6	93	38,1

Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).	35	14,5	40	16,4
Свобода (самостійність, незалежність у думках, вчинках).	30	12,4	45	18,4
Щасливе сімейне життя.	194	80,2	200	82,0
Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому).	27	11,2	67	27,5
Творчість (можливість творчої діяльності).	53	21,9	112	45,9
Упевненість в собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).	44	18,2	97	39,8
<b>Список Б (інструментальні цінності):</b>				
Акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах.	28	11,6	41	16,8
Вихованість (хороші манери).	33	13,6	39	16,0
Високі запити (високі вимоги до життя).	28	11,6	27	11,1
Життєрадісність (почуття гумору).	41	16,9	52	21,3
Старанність (дисциплінованість).	48	19,8	117	48,0
Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче).	27	11,2	64	26,2
Непримиренність до недоліків у собі й інших.	50	20,7	89	36,5
Освіта (широта знань, висока загальна культура).	45	18,6	132	54,1
Відповідальність (відчуття обов'язку, уміння тримати своє слово).	51	21,1	79	32,4
Раціоналізм (уміння логічно мислити, ухвалювати обдумані, раціональні рішення).	43	17,8	71	29,1
Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).	28	11,6	45	18,4
Сміливість в обстоюваннях своєї думки, поглядів.	49	20,2	76	31,1
Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами).	41	16,9	69	28,3
Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їх помилки).	38	15,7	71	29,1
Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички).	21	8,7	87	35,7
Чесність (правдивість, щирість).	45	18,6	96	39,3
Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі).	33	13,6	101	41,4
Чуйність (дбайливість).	34	14,1	52	21,3

Результати дослідження свідчать про те, що для респондентів обох груп найбільш актуальними є такі термінальні цінності, як: здоров'я (фізичне і психічне); щасливе сімейне життя; матеріально забезпечене життя, тобто відсутність матеріальних труднощів. Суттєвою є різниця у відповідях респондентів з контрольної та експериментальної груп, наприклад, при визначенні таких термінальних цінностей, як: активне діяльне життя (повнота і емоційна насиченість життя) – 5,8% респондентів з контрольної й 21,3% - з експериментальної групи; цікава робота – відповідно 12,0% та 37,3%; пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток) – 12,0% осіб з контрольної групи та 40,2% - з експериментальної; продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей) – 14,1% з контрольної й 45,9% - з експериментальної групи; розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення) – відповідно 11,6% та 38,1% тощо. Нам видається прикрим той факт, що такі термінальні цінності, як життєва мудрість, зрілість думок і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом; а також краса природи й мистецтва не є значущими для майбутніх учителів початкової школи з обох груп.

Серед респондентів обох груп не виявлено очевидного переважання тієї чи іншої інструментальної цінності. Так, найбільш популярними в майбутніх учителів є такі цінності, як: непримиренність до недоліків у собі й інших – 20,7% респондентів з контрольної й 36,5% - з експериментальної групи; старанність – 19,8% - з контрольної та 48,0% - з експериментальної; відповідальність (відчуття обов'язку, уміння тримати своє слово) – 21,1% та 32,4% відповідно та ін.

З аналізу таблиці нами зроблено висновок про те, що більш сформованими в майбутніх учителів початкової школи після завершення експерименту є цінності – цілі, які потенційно спрямовують їх до індивідуальної самореалізації. Наприклад, продуктивне життя, розвиток, творчість, цікава робота, пізнання,

свобода тощо. А також цінності – засоби для саморозвитку: самоконтроль, незалежність, освіта, сміливість, відповідальність тощо.

Досліджуючи сформованість особистісного емоційно-вольового механізму в майбутніх учителів, нами використано тест «Рівень конкурентоздатності» (додаток Б.4). Відповіді на тестові запитання дали змогу діагностувати сформованість емоційно-вольових якостей. Результати дослідження подано в таблиці 3.7.

*Таблиця 3.7.*

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за сформованістю емоційно-вольового механізму після завершення експерименту**

Респонденти Рівень	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
елементарний	43	17,8	21	8,6
базовий	158	65,2	156	63,9
високий	41	17,0	67	27,5

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що у студентів з обох груп переважаючим є базовий рівень сформованості емоційно-вольового механізму, тобто наявності в них емоційно-вольових якостей, які певною мірою сприяють професійному їх становленню (в 65,2% осіб з контрольної групи та в 63,9% - з експериментальної групи).

Суттєвими є зміни в показниках елементарного й високого рівнів серед респондентів з контрольної та експериментальної груп. Так, у контрольній групі ці показники приблизно однакові: 17,8% студентів мають елементарний рівень і 17,0% - високий. В експериментальній групі – елементарним рівнем володіє лише 8,6% респондентів, в той час, як високим – 27,5%. Це означає, що після завершення експерименту в експериментальній групі зросла кількість студентів, у яких сформовані емоційно-вольові якості, необхідні для плідної самоосвітньої педагогічної діяльності.

Узагальнюючи одержані результати дослідження всіх показників ціннісно-мотиваційної складової готовності майбутніх учителів початкової

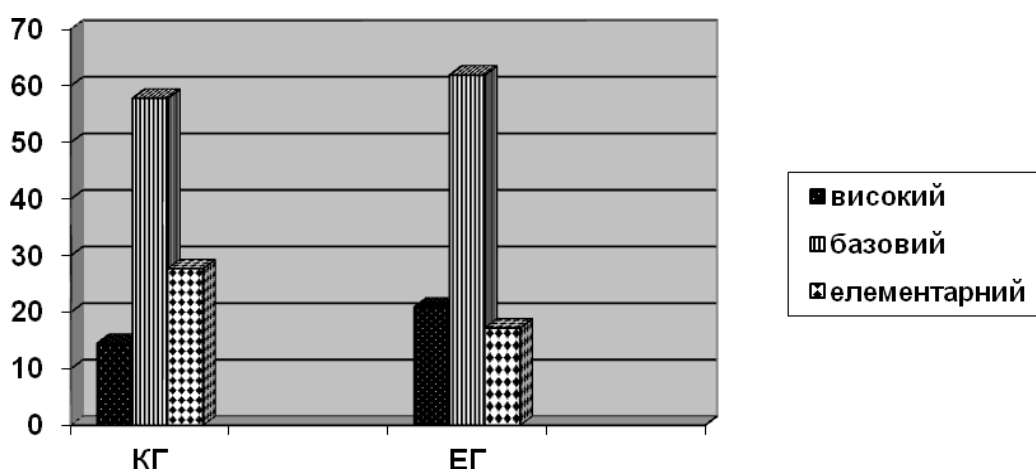


школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, ми дослідили рівень цієї готовності за мотиваційно-ціннісним критерієм. Одержані результати нами подано в таблиці 3.8. й на рис.3.7.

Таблиця 3.8.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм (після завершення експерименту)**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	35	14,5	140	57,8	67	27,7
ЕГ	51	20,9	151	61,9	42	17,2



**Рисунок 3.7. Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм ( після завершення експерименту)**

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що після завершення експерименту в обох групах переважає базовий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм (у контрольній групі 57,8% студентів з цим рівнем; в експериментальній групі – 61,9%). Позитивною, на нашу думку, є динаміка – зростання в експериментальній групі показника високого рівня

готовності (20,9% студентів) і зменшення низького рівня (17,2%) готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи.

Ще одним кроком у дослідженні стану готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності у процесі науково-дослідної роботи після завершення експерименту стало визначення *рівня готовності за науково-дослідницьким критерієм*, показниками якого нами визначено:

- 5) науково-дослідницькі вміння майбутніх учителів початкової школи;
- 6) їхня участь у науково-дослідній діяльності;
- 7) рівень творчого потенціалу;
- 8) оволодіння інтелектуально-логічними здібностями щодо здійснення науково-дослідної роботи.

Як і на констатувальному етапі, для дослідження стану практичної готовності до самоосвіти майбутніх учителів через залучення їх до науково-дослідної роботи ми провели анкетування, спрямоване на визначення ставлення респондентів до науково-дослідної діяльності, діагностування ними власного потенціалу щодо здатності до самоосвіти, самооцінки дослідницьких умінь тощо(додаток Г.1). Нами визначено значення середнього балу й відповідно рівень сформованості дослідницьких знань, умінь і навичок (елементарний –Е, базовий – Б, високий – В). Одержані результати подано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем дослідницьких знань, умінь і навичок після завершення експерименту**

№ п/п	Знання та вміння	Середній бал Рівень	
		КГ	ЕГ
1	Володіння методами наукового пізнання	1,6 Е	3,2 В
2	Особливості науково-дослідної роботи у галузі педагогіки	1,7 Е	2,7 Б
3	Теоретичне обґрунтування гіпотези	2,1 Б	2,7 Б
4	Послідовність проведення наукового дослідження	2,4 Б	2,5 Б
5	Методика та технологія наукового експерименту	2,6 Б	2,8 Б
6	Підготовка наукових матеріалів	2,2 Б	2,9 Б
7	Самостійне планування науково-дослідної діяльності	2,8 Б	3,6 В

8	Раціональний пошук та аналіз наукової інформації	2,9 Б	3,8 В
9	Творчість у процесі науково-дослідної роботи	2,9 Б	3,8 В
10	Аналіз та коригування результатів науково-дослідної діяльності	1,1 Е	3,1 В

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що після завершення експерименту в експериментальній групі за всіма характеристиками зріс рівень сформованості дослідницьких умінь у респондентів. Зауважимо, що в цій групі немає студентів з елементарним рівнем, значно більше осіб мають високий рівень. В контрольній групі переважаючим є базовий рівень сформованості дослідницьких умінь у майбутніх учителів.

Дослідження уявлення майбутніх учителів початкової школи про науково-дослідну роботу як чинник формування готовності до самоосвіти нами також встановлено рівень активності й бажання студентів до участі в науково-дослідних заходах університету та факультету (авторська анкета, (додаток А, п.8). Результати дослідження подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем науково-дослідницької активності після завершення експерименту**

№ п/п	Форми науково-дослідної роботи	Рангове місце	
		КГ	ЕГ
1	Виконання завдань науково-дослідницького характеру в межах навчальних дисциплін	1	1
2	Виконання завдань науково-дослідницького характеру під час педагогічної практики	3	2
3	Виконання рефератів, курсових робіт, що містять елементи науково-дослідної роботи	2	4
4	Участь у науково-практичних конференціях, семінарах	4	3
5	Підготовка тез доповідей	5	5
6	Участь у конкурсах студентських наукових робіт	7	7
7	Участь у предметних студентських олімпіадах	8	8
8	Участь у роботі наукових лабораторій, гуртків, проблемних груп, наукових ярмарках	6	6
9	Публікація наукових статей	9	9

Аналіз результатів анкетування свідчить про те, що студенти обох груп найчастіше виконують науково-дослідницькі завдання в рамках навчального процесу, під час проходження педагогічної практики, а також, під час написання рефератів і курсових робіт. Водночас, позанавчальні науково-

дослідницькі заходи, як і на констатувальному етапі, не є особливо популярними серед студентів обох груп. Тобто, очевидною є певна пасивність студентів у науково-дослідній роботі.

Оскільки творчість особистості є однією із важливих ознак педагогічної діяльності, то, досліджуючи готовність майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти, ми з'ясували також творчий потенціал майбутніх фахівців, використовуючи методику Н. Кіршевої, Н. Рябчикової (додаток Г.3). Одержані результати подано в таблиці 3.11.

*Таблиця 3.11.*

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями творчого потенціалу після завершення експерименту**

Групи Рівні творчого потенціалу	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Високий	52	21,5	134	54,9
Базовий	94	38,8	72	29,5
Елементарний	96	39,7	38	15,6

Аналіз табличних даних свідчить про те, що у майбутніх учителів з контрольної групи переважає базовий та елементарний рівня творчості; 21,5 % – властивий високий рівень творчого потенціалу і 39,7% – мають елементарний рівень. В експериментальній групі, навпаки, переважній більшості респондентів властивий високий рівень творчого потенціалу (54,9 %); 29,5 % мають базовий рівень і 15,6% з опитаних володіють елементарним рівнем творчості.

Далі у дослідженні нами з'ясувався рівень володіння майбутніми вчителями інтелектуально-логічними здібностями (зокрема, вміннями аналізувати, інтегрувати та систематизувати інформацію; обґрунтовувати, пояснювати та виділяти головне) за допомогою тесту «Як я оперую ідеями» (за Л.Ребекка) (додаток Г.3). Після обробки результатів нами одержані дані подано в таблиці 3.12.

*Таблиця 3.12.*

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями володіння аналітико-синтетичними інтелектуальними здібностями (за Л.Ребекка) після завершення експерименту**

Рівні	високий		базовий		елементарний	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
КГ	35	14,5	91	37,6	116	47,9
ЕГ	68	27,9	143	58,6	33	13,5

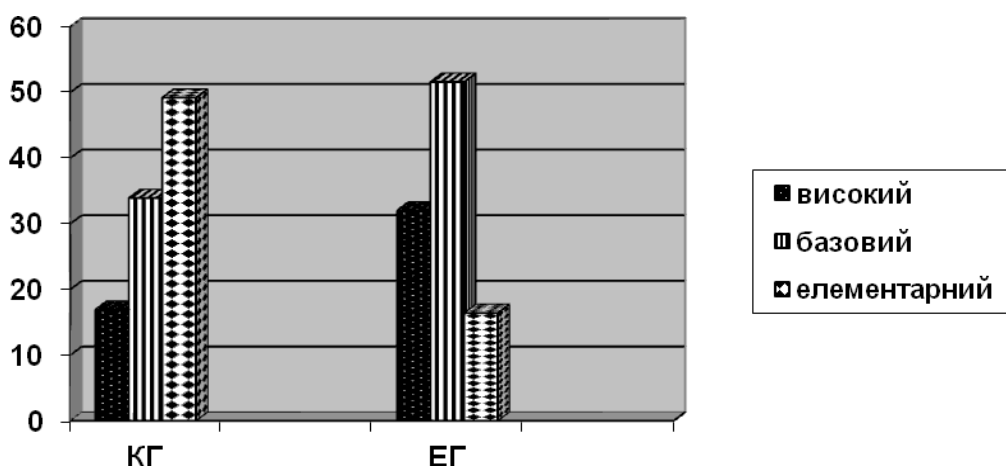
З таблиці можна зробити висновок, що в контрольній групі після завершення експерименту, як на констатувальному його етапі, незначним (14,5%) є відсоток опитаних, які володіють аналітично-логічним типом мислення, уміють аналізувати, синтезувати, узагальнювати й абстрагувати в мисленнєвій діяльності. Переважаючим є в цій групі елементарний рівень (47,9%) студентів. В експериментальній групі показники відрізняються. Так, переважає базовий рівень (58,6%), значно вищим є показник високого рівня (27,9%) і відповідно нижчим – елементарного рівня (13,5%). Це свідчить про певні труднощі при виконанні майбутніми вчителями завдань науково-дослідного характеру, що вимагає інтелектуально-логічних зусиль.

Узагальнивши одержані експериментальні дані з дослідження всіх показників, нами досліджено рівень готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи за науково-дослідницьким критерієм. Результати подано в таблиці 3.13. й на рисунку 3.8.

*Таблиця 3.13.*

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за науково-дослідницьким критерієм (після завершення експерименту)**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	41	16,9	82	33,9	119	49,2
ЕГ	78	32,0	126	51,6	40	16,4



**Рисунок 3.8. Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти за науково-дослідницьким критерієм (після завершення експерименту)**

Аналіз таблиці та діаграми свідчить про те, що після завершення експерименту одержані результати рівнів готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи за науково-дослідницьким критерієм суттєво різняться. Так, у контрольній групі, як і на констатувальному етапі, переважає елементарний рівень готовності (49,2%), і лише 16,9% студентів володіють високим рівнем готовності. В експериментальній групі, переважає базовий рівень готовності (51,6%); в 32,0% опитаних високий рівень і в 16,4% - елементарний рівень готовності до самоосвіти.

Наступним кроком у дослідженні було визначення рівня готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи у процесі науково-дослідної роботи за *інформаційно-діяльним критерієм за такими показниками:*

- 5) наявність системи загальних та професійних знань;
- 6) володіння способами отримання інформації;
- 7) пізнавальна активність;
- 8) інформаційна культура й обізнаність майбутніх учителів початкової школи.

Для дослідження наявності системи загальних і професійних знань нами було в обох групах проведено бесіду й тестування «Незавершене речення», які були спрямовані на з'ясування розуміння й інтерпретації респондентами основних понять досліджуваної проблеми. Відповіді студентів було поділено на правильні (усвідомлене розуміння сутності поняття, його чітке й конкретне визначення), частково правильні (понад 50% розуміння поняття з елементами самостійної інтерпретації його змісту) й неправильні (відповідь відсутня або менше 50% розуміння змісту поняття). Одержані результати подано в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14.

**Показники засвоєння основних досліджуваних понять майбутніми учителями початкової школи після завершення експерименту**

Поняття	Правильна відповідь				Частково правильна відповідь				Неправильна відповідь			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
самоосвіта	58	24,0	96	39,3	109	45,0	141	57,8	75	31,0	7	2,9
дослідницька діяльність	46	19,0	104	42,6	113	46,7	135	55,3	83	34,3	5	2,1
науковий пошук	40	16,6	94	38,5	78	32,2	113	46,3	124	51,2	37	15,2
пізнання навколишнього світу	33	13,6	79	32,4	91	37,6	157	64,3	118	48,8	8	3,3
саморозвиток	30	12,4	93	38,1	57	23,5	128	52,4	155	64,1	23	9,5
самопізнання	34	14,1	105	43,0	121	50,0	115	47,2	87	35,9	24	9,8
розвивальне середовище	49	20,3	160	65,6	98	40,5	84	34,4	95	39,2	0	0

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що найбільш проблемними для респондентів обох груп виявились поняття самоосвіти, наукового пошуку, пізнання навколишнього світу та саморозвитку. Визначаючи їх, правильну відповідь дали менше половини студентів із обох груп. Хоча зауважимо, що після завершення експерименту в експериментальній групі значно покращились досліджувані результати й низьким виявився відсоток тих студентів, які дали неправильну відповідь. Наприклад, поняття самоосвіти визначили неправильно

лише 2,1% студентів з експериментальної групи, пізнання навколишнього світу – лише 3,3%, а поняття розвивального середовища визначили всі респонденти з експериментальної групи. Переважаючими серед студентів з обох груп були частково правильні відповіді. Це означає, що майбутні вчителі розуміють зміст досліджуваних понять, однак ґрунтовно й повно не можуть їх інтерпретувати.

Досліджуючи готовність майбутніх учителів до самоосвіти за інформаційно-діяльнісним критерієм, ми з'ясували також, як і на констатувальному етапі, рівень самооцінки респондами власних знань з досліджуваної проблеми за допомогою методики Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Когнітивний компонент» (додаток В1). Одержані результати нами подано в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15.

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями самооцінки сформованості системи знань після завершення експерименту**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<b>КГ</b>	55	22,7	113	46,7	74	30,6
<b>ЕГ</b>	109	44,7	111	45,5	24	9,8

Для дослідження способів та методів отримання інформації майбутніми вчителями з респондентами обох груп було проведено тестування «Незакінчене речення». Для прикладу, «Для успішного здійснення самоосвіти я вважаю найкращий спосіб отримання інформації ...» (додаток А, п.7). Одержані результати класифіковано за типами способу пізнання інформації (активний, пасивний та ситуативно-активний) і подано в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16.

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за способом отримання й аналізу інформації після завершення експерименту**

Тип способу	Варіанти відповідей	КГ	ЕГ
-------------	---------------------	----	----



		К-ть	%	К-ть	%
активний	<i>«Раціонально підходжу до вибору та комбінації різних інформаційних джерел, адекватно оцінюю достовірність інформації та науковість джерел, самостійно здійснюю аналіз та систематизацію інформації, творчо підхожу до викладу результатів роботи»</i>	59	24,4	123	50,4
ситуативно-активний	<i>вибір інформаційних джерел несистемний і одноманітний, нерегулярна оцінка їх достовірності та науковості, існують певні утруднення у систематизації інформації, виклад результатів роботи часто відбувається за аналогією</i>	91	37,6	97	39,8
пасивний	<i>вибір інформаційних джерел обмежений, відсутня оцінка її достовірності, рівень науковості джерел не має значення, епізодичний аналіз отриманої інформації, виклад результатів роботи відбувається за зразком.</i>	92	38,0	24	9,8

Як і на констатувальному етапі, для визначення готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи за інформаційно-діяльним критерієм було проведено анкетування (додаток А), спрямоване на дослідження рівня їхньої пізнавальної активності (наприклад, запитання «Чи вважаєте Ви, що самоосвіта має тривати протягом усієї професійної діяльності?», «Чи готові Ви до самоосвітньої діяльності?», «Чи захоплюєтесь Ви пізнанням нового?» тощо). Результати відповідей класифіковано за рівнями пізнавальної активності (високий, базовий та елементарний) і подано в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17.

### Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями пізнавальної активності після завершення експерименту

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	78	32,2	143	59,1	21	8,7
ЕГ	132	54,1	112	45,9	0	0

Аналіз результатів свідчить про високу активність майбутніх учителів початкової школи в плані пізнавальної діяльності, пошуку нової інформації й усвідомлення необхідності самоосвіти в майбутній професійній діяльності. Так,

жоден із респондентів із експериментальної групи, не заперечив необхідності самоосвітньої роботи в професійному становленні.

Продовжуючи діагностувати самооцінку рівня пізнавальної активності як показника готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи, ми провели в обох групах тестування за шкалою «Пізнавальні потреби» методики А. Шострома «Оцінка рівня самоактуалізації» (додаток В.2), результати якого подано в таблиці 3.18.

*Таблиця 3.18.*

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями самооцінки пізнавальної активності ( за методикою А. Шострома )  
після завершення експерименту**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<b>КГ</b>	41	16,9	79	32,6	122	50,5
<b>ЕГ</b>	93	38,1	113	46,3	38	15,6

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що в контрольній групі переважаючим є елементарний рівень самооцінки пізнавальної активності студентів (50,5%), і лише 16,9% опитаних властивий високий рівень. Водночас, в експериментальній групі ці показники полярні, тобто високий рівень мають 38,1% студентів, елементарний – 15,6%. Переважає базовий рівень самооцінки пізнавальної активності. Нами також зауважено, що дані таблиць 3.12. та 3.13. суттєво різняться. На нашу думку, це пояснюється тим, що методика Шострома є більш точною й більш об'єктивно досліджує пізнавальну самоактивність респондентів, ніж авторська анкета й відповідно не завжди об'єктивні відповіді студентів на її запитання.

Досліджуючи сформованість інформаційно-діяльничої складової готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, ми також з'ясували рівень інформаційної культури й інформаційної обізнаності майбутніх учителів за допомогою питальника «Самооцінка вираженості якостей, знань, умінь, що характеризують інформаційну культуру особистості

(за В.Кириленком) (додаток В3), як і на констатувальному етапі. Одержані після завершення експерименту результати подано в таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості інформаційної культури та обізнаності (за В.Кириленком) після завершення експерименту**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<b>КГ</b>	64	26,4	133	55,0	45	18,6
<b>ЕГ</b>	107	43,9	114	46,7	23	9,4

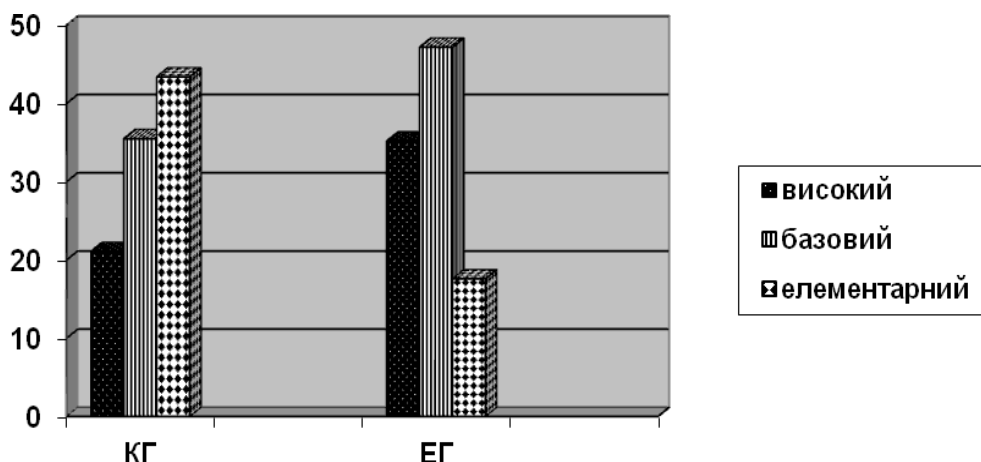
Аналіз результатів дослідження після завершення експерименту свідчить про кількісне зростання показника високого рівня в експериментальній групі (43,9%) і зниження показника елементарного рівня – до 9,4%. Переважаючим в обох групах є базовий рівень сформованості інформаційної культури й обізнаності майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, узагальнивши результати дослідження всіх показників інформаційно-діяльничної складової готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи ми визначили рівень готовності за інформаційно-діяльничним критерієм і результати подали в таблиці 3.20. й для наочності на рисунку 3.9.

Таблиця 3.20.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за інформаційно-діяльничним критерієм (після завершення експерименту)**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<b>КГ</b>	51	21,1	86	35,5	105	43,4
<b>ЕГ</b>	86	35,2	115	47,2	43	17,6



**Рисунок 3.9. Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти за інформаційно-діяльнісним критерієм (після завершення експерименту)**

Аналіз експериментальних даних свідчить про те, що в контрольній групі після завершення дослідження, як і на констатувальному етапі, переважає елементарний рівень готовності студентів до самоосвіти (43,4%); більше третини респондентів з цієї групи володіє базовим рівнем (35,5%) і 21,1% – властивий високий рівень готовності. В експериментальній групі переважаючим є базовий рівень готовності майбутніх учителів до самоосвіти (47,2%); вищим у порівнянні з контрольною групою є показник високого рівня (35,2%) і значно нижчим показник елементарного рівня готовності – становить 17,6%.

Наступним кроком у дослідженні стану готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи після завершення експерименту було визначення рівня готовності за результативно-практичним критерієм. Зокрема, нами досліджувався й аналізувався прояв у майбутніх учителів початкової школи таких показників, як:

- 5) практичні вміння отримання й обробки інформації;
- 6) саморегуляційні вміння;

- 7) комунікативні та організаторські здібності й уміння;
- 8) вміння моніторингу та рефлексії;

Досліджуючи рівень сформованості практичних умінь отримання й обробки інформації, активності студентів, ми з респондентами обох груп провели бесіди. Так, у ході бесід з майбутніми вчителями нами з'ясовано, що 51,5 % опитаних з контрольної та 77,8 % експериментальної групи зорієнтовані на ініціативність і креативність, а також активність у пошуку інформації. Бесіди також засвідчили, що студенти обох груп проявляють різну активність у навчально-виховній роботі, в тому числі й у науково-дослідній. Узагальнені результати подано в таблиці 3.21.

Таблиця 3.21

#### Активність майбутніх учителів початкової школи

Напрямок діяльності	КГ		ЕГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Участь у науково-дослідницьких гуртках і проблемних групах	56	23,1	163	66,8
Участь у студентському самоврядуванні	68	28,1	93	38,1
Волонтерська діяльність	124	51,2	131	53,7
Участь у громадсько-корисній діяльності	72	29,8	80	32,8

Нами також було запропоновано респондентам з обох груп самостійно дослідити й оцінити власні практичні вміння в контексті їхньої участі в науково-дослідній діяльності й формуванні готовності до самоосвіти. Зокрема, майбутнім учителям початкової школи було запропоновано визначити й проранжувати вміння самоосвітньої діяльності, вміння отримання й обробки необхідної для цього інформації, якими вони мають оволодіти в процесі науково-дослідної роботи у закладі вищої освіти, а також діагностувати їх сформованість у собі.

Далі за формулою (3.1) нами визначено коефіцієнт сформованості практичних умінь  $K_u$ , де  $\sum R$  – сума реально отриманих умінь конкретного

рівня діяльності;  $\sum_m$  – сума максимально можливих умінь конкретного рівня [68] і середній результат контрольної й експериментальної груп подано в таблиці 3.22.

Таблиця 3.22.

**Середні коефіцієнти сформованості практичних умінь отримання й обробки інформації у майбутніх учителів початкової школи після завершення експерименту**

<b>Респонденти</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>
<b>Коефіцієнт практичних умінь</b>		
Середній коефіцієнт сформованості уміння ( $K_y$ )	0,30	0,70

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що показники середнього коефіцієнта сформованості практичних умінь у студентів контрольної й експериментальної груп істотно різняться. Так, респонденти з контрольної групи практично вирішують лише 3 із 10 завдань (0,30); водночас студенти з експериментальної групи розв'язують 7 із 10 завдань, тобто цей показник  $K_y$  становить 0,70.

Досліджуючи діяльнісну активність майбутніх учителів початкової школи, їх здатність до організації самостійної діяльності й самокорекції результатів роботи, нами, як і на констатувальному етапі, використано анкету «Діагностики індивідуальних особливостей саморегуляції» (за питальником В.Морсанової «ССП-98») (додаток Г.1). Дане анкетування передбачало вибір респондентами актуальної відповіді за різними шкалами: «планування», «моделювання», «програмування», «оцінка результатів», «усвідомленість», «реалістичність», «надійність», «дієвість», «загальний рівень саморегуляції». Кожна із визначених шкал характеризує ті чи інші особистісні якості майбутнього фахівця (опис подано в п.2.2.). За набраною кількістю балів диференційовано згідно методики дисертаційного дослідження три рівні:

високий, базовий і експериментальний. Одержані результати подано в таблиці 3.23.

Таблиця 3.23.

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем саморегуляції (за питальником В.Морсанової) після завершення експерименту**

Шкала	Рівень	КГ		ЕГ	
		К-ть	%	К-ть	%
«планування»	Високий	34	14,0	67	27,5
	Базовий	142	58,7	146	59,8
	Елементарний	66	27,3	31	12,7
«моделювання»	Високий	12	5,0	41	16,8
	Базовий	72	29,8	125	51,2
	Елементарний	158	65,2	78	32,0
«програмування»	Високий	51	21,1	98	40,2
	Базовий	98	40,5	124	50,8
	Елементарний	93	38,4	22	9,0
«оцінка результатів»	Високий	39	16,1	87	35,7
	Базовий	91	37,6	129	52,9
	Елементарний	112	46,3	28	11,4
«усвідомленість»	Високий	78	32,2	123	50,4
	Базовий	103	42,6	100	41,0
	Елементарний	61	25,2	21	8,6
«реалістичність»	Високий	41	16,9	89	36,5
	Базовий	111	45,9	113	46,3
	Елементарний	90	37,2	42	17,2
«надійність»	Високий	16	6,6	34	13,9
	Базовий	101	41,7	126	51,6
	Елементарний	125	51,7	84	34,5
«дієвість»	Високий	27	11,2	78	32,0
	Базовий	131	54,1	139	57,0
	Елементарний	84	34,7	27	11,0
«загальний рівень саморегуляції»	Високий	32	13,2	84	34,4
	Базовий	126	52,1	120	49,2

	Елементарний	84	34,7	40	16,4
--	--------------	----	------	----	------

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що у студентів обох груп саморегулятивні вміння відповідають зазвичай базовому рівню. Це означає, що особистісні якості й характеристики, які визначені відповідними шкалами, сформовані достатньо. Очевидними є зміни після завершення дослідження в експериментальній групі. Так, наприклад, зросли показники високого рівня за шкалами «планування», «оцінка результатів», «дієвість» та ін. Відповідно стало менше осіб в експериментальній групі з елементарним рівнем саморегулятивних умінь. Це означає, що в майбутніх учителів з експериментальної групи сформовані регуляторні процеси в різних видах діяльності, в тому числі й у самоосвітній; їм властива здатність усвідомлено, самостійно адаптуватися в різних ситуаціях, дії є чітко спланованими, реалістичними, зорієнтованими на конкретний результат.

Досліджуючи наявність у майбутніх учителів початкової школи якостей й умінь, які б забезпечували ефективне здійснення самоосвіти в процесі науково-дослідної діяльності, ми застосували «Методику діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Гностичний та організаційний компоненти» (за М.Фетискіним, В.Козловим, Г.Мануйловим) (додаток Г.2). Як і на констатувальному етапі дослідницької роботи, ми запропонували респондентам із обох груп оцінити за дев'ятибальною шкалою власний рівень володіння самоосвітніми вміннями й особистісними якостями, необхідними для самоосвіти. Одержані результати нами подано в таблиці 3.24.

*Таблиця 3.24.*

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку ( за М.Фетискіним, В.Козловим, Г.Мануйловим ) після завершення експерименту**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	34	14,0	88	36,4	120	49,6



ЕГ	82	33,6	131	53,7	31	12,7
----	----	------	-----	------	----	------

Аналіз таблиці свідчить про те, що в контрольній групі переважаючим є елементарний рівень парціальної готовності майбутніх учителів початкової школи до професійного саморозвитку; незначний є відсоток високого рівня такої готовності (14,0%). В експериментальній групі після завершення дослідницької роботи показник елементарного рівня становить лише 12,7%, в той час, як високого рівня досягнули 33,6% студентів. Переважає в цій групі базовий рівень готовності (53,7%).

Одним із важливих показників сформованості діяльнісно-практичної складової готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти є рівень їхніх комунікативних та самоорганізаторських здібностей та умінь, який нами було досліджено за допомогою бесіди, анкетування (додаток А, п.4.) та тестування за «Методикою виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)» (додаток Г.3). Одержані результати подали в таблиці 3.25.

*Таблиця 3.25.*

### Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями комунікативних та організаторських здібностей

Рівні	Групи	Комунікативні здібності		Організаторські здібності		Середнє значення	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	КГ	60	24,8	58	24,0	59	24,4
	ЕГ	98	40,2	108	44,3	102	41,8
Базовий	КГ	110	45,5	105	43,4	108	44,6
	ЕГ	116	47,5	107	43,9	112	45,9
Елементарний	КГ	72	29,7	79	32,6	75	31,0
	ЕГ	30	12,3	29	11,8	30	12,3

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що в контрольній групі переважає базовий рівень комунікативних та організаторських здібностей і їх усереднене значення. Після завершення експерименту в експериментальній групі зросло число осіб з високим рівнем (40,2% - комунікативні здібності; 44,3% - організаторські здібності) й відповідно зменшився показник елементарного рівня.

Оскільки в готовності особистості майбутнього вчителя до самоосвіти важливою є його здатність й уміння критично аналізувати результати своєї діяльності та відповідно їх коригувати, то ще одним важливим моментом у дослідженні діяльнісно-практичної складової такої готовності стало з'ясування здатності студентів до моніторингу й рефлексії. З цією метою, як і на констатувальному етапі, було проведено анкетування «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (додаток Г.4.). Одержані результати подано в таблиці 3.26.

Таблиця 3.26.

**Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем рефлексивності після завершення експерименту**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<b>КГ</b>	34	14,0	123	50,8	85	35,2
<b>ЕГ</b>	72	29,5	130	53,3	42	17,2

Отже, нами з'ясовано, що після завершення дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі зросла кількість студентів з високим рівнем рефлексивності (29,5%), це означає, що майбутні вчителі мають багато таких особистісних рис, які допомагають їм планувати своє майбутнє, прогнозувати життєдіяльність. Переважаючим в обох групах є базовий рівень рефлексивності, тобто студенти зазвичай обережні у взаємодії, а відтак часто є пасивними, що в свою чергу є бар'єром у досягненні як життєвих, так і професійних успіхів.

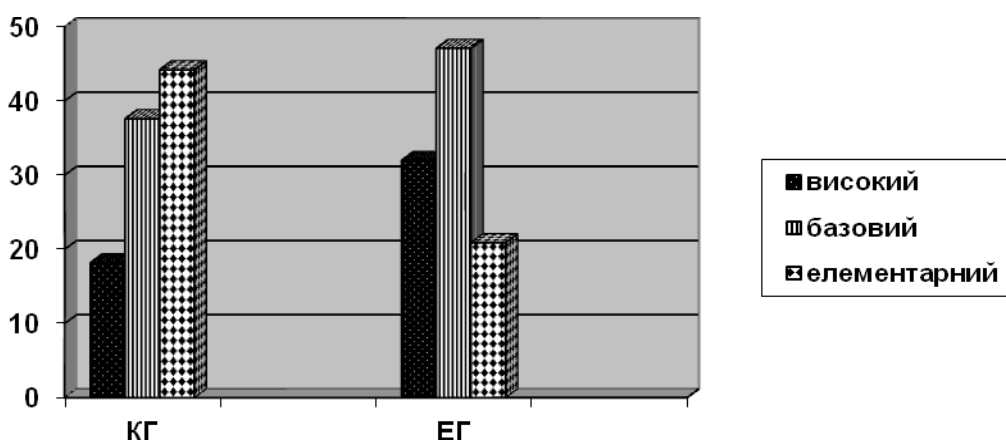
Узагальнивши результати дослідження готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за всіма показниками результативно-практичного критерію, ми дослідили рівень її сформованості за цим критерієм. Результати подано нами в таблиці 3.27. й на рисунку 3.10.

Таблиця 3.27.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у**

**процесі науково-дослідної роботи за результативно-практичним критерієм  
(після завершення експерименту)**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<b>КГ</b>	44	18,2	91	37,6	107	44,2
<b>ЕГ</b>	78	32,0	115	47,1	51	20,9



**Рисунок 3.10. Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти за результативно-практичним критерієм (після завершення експерименту)**

Аналіз таблиці та діаграми свідчить про зростання в експериментальній групі високого рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи (32,0%) та відповідно зменшення кількості студентів з елементарним рівнем готовності після закінчення дослідно-експериментальної роботи (20,9%). У цій групі переважаючим є базовий рівень готовності студентів до самоосвіти (47,1%). У контрольній групі найбільше студентів з елементарним рівнем готовності (44,2%), базовим рівнем володіє 37,6% респондентів і 18,2% опитаних мають високий рівень готовності до самоосвіти.

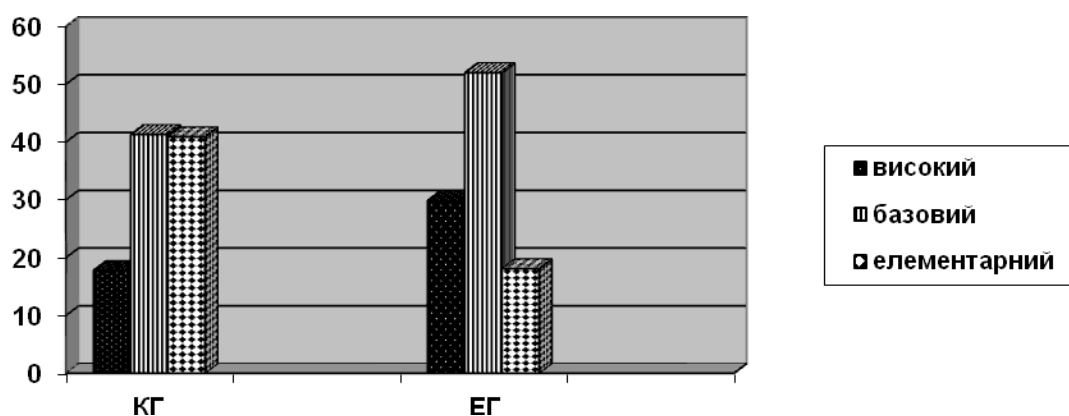
Узагальнивши результати експериментального дослідження критеріальних рівнів готовності нами визначено рівень готовності до

самоосвіти майбутніх учителів початкової школи після завершення експерименту. Результати дослідження подано в таблиці 3.28. і для унаочнення діаграмою на рисунку 3.11.

Таблиця 3.28.

**Розподіл респондентів КГ і ЕГ за рівнями готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи після завершення експерименту**

Рівні Групи	високий		базовий		елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	43	17,8	100	41,3	99	40,9
ЕГ	73	29,9	127	52,0	44	18,1



**Рисунок 3.11. Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи після завершення експерименту**

Аналіз таблиці й діаграми переконливо свідчить про зміни в кількісному вираженні рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи після завершення експерименту. Так, в експериментальній групі знизився показник елементарного рівня (до 18,1%) і відповідно зріс показник високого рівня (29,9%); переважаючим виявився

базовий рівень (52,0%). У контрольній групі базовим рівнем володіє 41,3% й елементарним 40,9% студентів; і лише в 17,8% респондентів високий рівень готовності до самоосвіти.

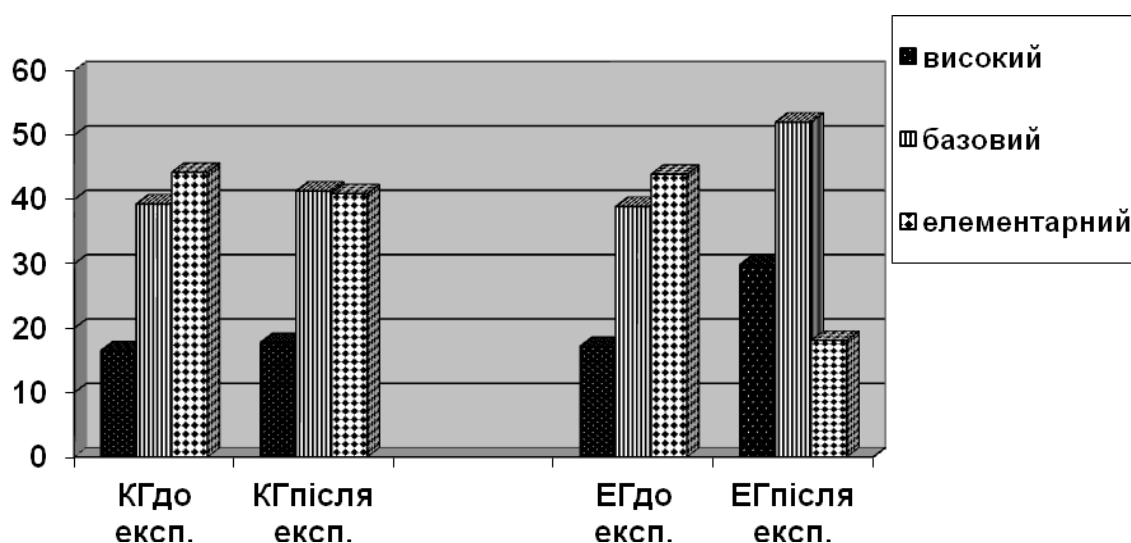
Для більш конкретного кількісно-якісного аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи з реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи нами представлено в таблиці 3.29. динаміку (приріст або спад) досліджених рівнів готовності в обох групах за визначеними нами показниками й критеріями до початку експерименту й після його завершення.

Таблиця 3.29.

**Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи**

Студенти Рівні	Контрольна група (КГ)						Експериментальна група (ЕГ)					
	на початок експерим.		на кінець експерим.		динаміка		на початок експерим.		на кінець експерим.		динаміка	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	40	16,5	43	17,8	+3	+1,3	42	17,2	73	29,9	+31	+12,7
Базовий	95	39,3	100	41,3	+5	+2,0	95	38,9	127	52,0	+32	+13,1
Елементарний	107	44,2	99	40,9	-8	-3,3	107	43,9	44	18,1	-63	-25,8

Для наочності одержані результати подано нами діаграмою на рисунку 3.12.



**Рисунок 3.12. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (до і після завершення експерименту)**

Аналіз діаграми та таблиці свідчить про позитивну динаміку досліджених рівнів готовності в експериментальній групі за визначеними нами показниками й критеріями до початку експерименту й після його завершення. Так, у цій групі на 12,7% зріс показник високого рівня, на 13,1% - базового рівня й знизився показник елементарного рівня на 25,8%.

Результати експериментального дослідження засвідчили також незначні зміни у сформованості рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи й у студентів із контрольних груп. Так, на 1,3 % зросла кількість студентів з високим рівнем, на 2,0 % – з базовим рівнем, а також зменшилось на 3,3 % число студентів з елементарним рівнем. Це ми пояснюємо, насамперед, позитивним впливом на формування готовності до самоосвіти студентів у процесі їх науково-дослідної роботи системи заходів у ході реалізації розроблених нами педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти (описано в п.3.1. дисертаційної роботи), а також низки планових освітньо-виховних заходів, цілеспрямованість науково-дослідницької роботи, ефективної організації практичної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Для математичної перевірки дієвості реалізованих педагогічних умов і відповідно доцільності їх упровадження в закладах вищої освіти, а також підтвердження об'єктивності одержаних експериментальних даних ми використали статистичний метод – критерій однорідності  $\chi^2_{\text{емп}}$ , емпіричне значення якого обчислюється за наступною формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}$$

де N –кількість респондентів у контрольній групі, в дисертаційному дослідженні N=242;

M –кількість респондентів в експериментальній групі, в нашій роботі

$M=244$ ;

$L$  – кількість рівнів, у дисертаційні роботі диференційовано три рівні готовності до самоосвіти: високий, базовий та елементарний, отже  $L=3$ ;

$n$  – число респондентів з контрольної групи з певним рівнем готовності до самоосвіти;

$m$  – число респондентів з експериментальної групи з певним рівнем готовності до самоосвіти.

Критичні значення критерію  $\chi^2_{0,05}$  для рівнів значимості 0,05 наведені в таблиці 3.30.

Таблиця 3.30.

**Критичні значення критерію для рівня значимості 0,05**

L-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3-1=2	3,84	<b>5,99</b>	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,82	16,92

Проаналізуємо алгоритм обчислення достовірності співпадань і відмінностей для одержаних експериментальних даних:

1. За формулою (3.1.) обчислюється емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  для вибірок, які порівнюються.

2. Одержане значення порівнюється з критичним значенням (критичне значення подане в таблиці 3.30).

3. Якщо  $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{0,05}$ , то можна зробити висновок, що характеристики вибірок, які порівнюються, співпадають з рівнем значимості 0,05;

якщо  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,05}$ , то достовірність відмінностей характеристик вибірок, які порівнюються, складає 95%.

У дисертаційній роботі нами порівнювались показники трьох рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (високого, базового й елементарного) контрольної й експериментальної груп до початку експерименту й після його завершення. Тому для розрахунку емпіричного значення критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  нами розглядалися такі випадки:

- 1) показники рівнів готовності респондентів контрольної й експериментальної груп до початку дослідно-експериментальної роботи;
- 2) показники рівнів готовності респондентів контрольної групи до початку й після завершення дослідно-експериментальної роботи;
- 3) показники рівнів готовності респондентів експериментальної групи до початку й після завершення дослідно-експериментальної роботи;
- 4) показники рівнів готовності респондентів контрольної й експериментальної груп після завершення дослідно-експериментальної роботи.

Одержані емпіричні значення ми порівнювали з критичним значенням критерію для рівня значимості 0,05. У дисертаційному дослідженні критичне значення критерію  $\chi^2_{0,05} = 5,99$  (з таблиці 3.30,  $L=3$  (три рівні)).

Значення  $N=242$  та  $M=244$  є сталими до і після завершення експериментальної роботи.

Показники  $n_i$  та  $m_i$  змінювались. А саме:

*до експерименту:*

$n_1=40$  – респонденти з високим рівнем;

$n_2=95$  – респонденти з базовим рівнем;

$n_3=107$  – респонденти з експериментальним рівнем.

*Після експерименту:*

$n_1=43$  – респонденти з високим рівнем;

$n_2=100$  - респонденти з базовим рівнем;

$n_3=99$  - респонденти з експериментальним рівнем

$N= n_1 + n_2 + n_3 = 40 + 95 + 107 = 43 + 100 + 99 = 242.$

Аналогічно в експериментальній групі:

*до експерименту:*

$m_1 = 42$  - респонденти з високим рівнем;

$m_2 = 95$  - респонденти з базовим рівнем;

$m_3 = 107$  - респонденти з експериментальним рівнем.

*Після завершення експериментальної роботи:*

$m_1 = 73$  - респонденти з високим рівнем;



$m_2 = 127$  - респонденти з базовим рівнем;

$m_3 = 44$  - респонденти з експериментальним рівнем готовності.

$M = m_1 + m_2 + m_3 = 42 + 95 + 107 = 73 + 127 + 44 = 244$ .

Далі ми підставляємо відповідні значення у формулу 3.1. й обчислюємо значення  $\chi^2_{\text{емп}}$ , порівнюючи його з  $\chi^2_{0,05} = 5,99$  (взяте з таблиці 3.30) за чотирма визначеними нами вище випадками.

1.  $\chi^2_{\text{емп}} = 4,27 \leq 5,99$ , це означає, що досліджені нами рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи контрольної й експериментальної груп співпадають з рівнем значимості 0,05.

2.  $\chi^2_{\text{емп}} = 0,98 \leq 5,99$ , тобто визначені рівні готовності респондентів із контрольної групи до початку експерименту та після його завершення співпадають з рівнем значимості 0,05.

3.  $\chi^2_{\text{емп}} = 15,49 > 5,99$ , отже, достовірність (95%) відмінностей показників досліджених рівнів готовності до самоосвіти студентів в експериментальній групі до початку експерименту й після його завершення. Це й доводить гіпотезу дисертаційного дослідження.

4.  $\chi^2_{\text{емп}} = 9,84 > 5,99$ , теж підтверджує достовірність відмінностей показників усіх рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти з контрольної й експериментальної груп після завершення експерименту. Саме це й ще раз свідчить про достовірність одержаних емпіричних результатів і висновків дисертаційного дослідження.

### Висновки до третього розділу

У розділі теоретично обґрунтовано *педагогічні умови* формування в майбутніх учителів готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, за яких би організація процесу формування готовності до самоосвітньої діяльності в майбутніх учителів початкової школи відбувалась найбільш ефективно:

- мотивація навчально-дослідної самоосвітньої діяльності;

- професіоналізація цінностей самоосвіти;
- створення науково-дослідницького середовища у ЗВО;
- дослідницько-пошуковий характер навчання;
- моніторинг самоосвітньої діяльності.

Визначені педагогічні умови обумовлені як структурою готовності до самоосвітньої діяльності, так і низкою специфічних для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи особливостей.

Розроблено *модель* формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, яка забезпечує цілеспрямоване формування означеної якості та є схематичним відображенням означеного процесу в єдності цільового, змістового, технологічного, результативного блоків, педагогічних умов та результату. Важливою умовою функціонування означеної моделі є її функціональність та дієвість, яка забезпечується чіткою зорієнтованістю всіх її компонентів на досягнення єдиної мети. *Цільовий блок моделі* відображає теоретичні та методологічні засади формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти, що конкретизовано у таких складових: мета та завдання діяльності, принципи (цілеспрямованості, неперервності, професійної спрямованості, індивідуалізації, науковості, зв'язку з практикою), методологічні підходи (акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентісний, системний, синергетичний). *Змістовий блок* відображає зміст формування готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, а саме: спеціальний курс «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи», систему науково-дослідних завдань у рамках організації навчально-виховної роботи та систему науково-дослідницьких заходів університету, факультету. Обґрунтовано доцільність упровадження складових *технологічного блоку*, а саме: традиційних та інтерактивних методів, індивідуальних і колективних форм та засобів організації навчального процесу. *Результативний блок* передбачає виявлення реального стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-

дослідної роботи за критеріями: *мотиваційно-ціннісним, науково-дослідницьким, інформаційно-діяльним, результативно-практичним*, за такими рівнями: *високий, базовий та елементарний*. Результатом ефективної організації досліджуваного процесу є позитивна динаміка сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

Впровадження в освітню практику закладів вищої освіти розробленого навчально-методичного забезпечення було спрямоване на усвідомлене засвоєння майбутніми вчителями теоретичних основ самоосвіти, навичок науково-дослідної роботи (курс «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи») активізацію мотиваційної сфери майбутніх учителів початкової школи щодо формування в готовності до самоосвіти, опанування ними навичок науково-дослідної роботи. Зокрема, майбутніх вчителів було залучено до виконання науково-дослідницьких завдань у рамках роботи проблемних груп (моделювання педагогічних ситуацій, складання кейсу «Проблема доступності проектної діяльності для молодших школярів», використання стратегій «Асоціативний куш», «Діаграма Ейлера-Венна») під час проходження педагогічної практики. Презентація майбутніми вчителями результатів своєї самоосвітньої і дослідницької діяльності відбувалось під час проведення наукових ярмарок, фестивалів науки, конференцій, олімпіад, круглих столів, години спілкування.

Експериментально перевірено ефективність впровадження в освітній процес визначених педагогічних умов. Здійснено кількісно-якісний аналіз результатів педагогічного експерименту, який підтвердив позитивну динаміку у рівнях сформованості досліджуваної якості в експериментальній групі за визначеними показниками й критеріями до початку експерименту й після його завершення. Так, у цій групі на 12,7% зріс показник високого рівня, на 13,1% – базового рівня, й на 25,8% знизився показник елементарного рівня.

## ВИСНОВКИ

У дисертації на основі теоретичного аналізу та вивчення емпіричного досвіду здійснено узагальнення та практичне розв'язання проблеми формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. Результати проведеного дослідження підтвердили виконання поставлених завдань та дозволили дійти низки висновків.

1. Виявлено стан розроблення досліджуваної проблеми шляхом виокремлення й аналізу таких взаємопов'язаних складових, як: самоосвітня діяльність майбутніх учителів початкових класів, теоретичні та практичні аспекти самоосвіти у контексті професійної підготовки, специфіка та особливості професійної діяльності вчителя початкових класів, готовність до самоосвіти та формування означеної якості засобами науково-дослідної роботи. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив констатувати, що одночасно з актуальністю та високим науковим інтересом щодо питань самоосвіти та професійної підготовки майбутніх учителів, відсутні спеціальні дослідження в контексті формування готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. На основі термінологічного аналізу ключових понять дослідження *уточнено сутність* поняття «самоосвіта», яка потрактована як вмотивована навчально-пізнавальна діяльність особистості, спрямована на активне самостійне здобуття нових знань, формування умінь і навичок, необхідних для переходу на якісно новий інтелектуальний та професійний рівень. Конкретизовано з урахуванням стану та особливостей професійної підготовки, що *самоосвіта майбутніх учителів початкової школи* – це свідомо систематична самостійна діяльність у рамках освітнього процесу педагогічного закладу вищої освіти та за її межами, спрямована на одержання нових знань, формування професійних умінь і навичок, що саморегулюється особистістю і складає основу її професійного розвитку. З огляду на низку особливостей професійної діяльності вчителя початкової школи, обґрунтовано, що *готовність до самоосвіти* у педагогічній діяльності вчителя початкової школи

є необхідним елементом його професіоналізму, важливою компетентністю та складовою професійної підготовки педагогів початкової школи і визначена як тимчасовий або психологічно стійкий стан активно-позитивної налаштованості на педагогічну діяльність, зумовлений суб'єктивно-об'єктивними чинниками, що виявляється в потребі самостійного навчання задля одержання нових знань і формування професійних умінь за умови наявності потрібних самоосвітніх навичок та досконалого володіння методами самоосвіти.

2. На основі системно-структурного аналізу *розкрито змістове* наповнення сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти як складного особистісного утворення, що поєднує в собі такі взаємопов'язані й взаємозалежні *структурні компоненти*: мотиваційний, ціннісний, пізнавальний, діяльнісний і результативний. *Визначено критерії та показники* сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи: *мотиваційно-ціннісний критерій передбачає* стійкий особистий інтерес до самоосвіти, позитивну мотивацію до професійної діяльності та самоосвіти, сформованість системи загальнолюдських ціннісних орієнтацій та емоційно-вольового механізму; *науково-дослідницький критерій акумулює* науково-теоретичні знання та вміння, прояв творчого потенціалу особистості, володіння інтелектуально-логічними здібностями, участь у науково-дослідній роботі; *інформаційно-діяльнісний критерій характеризується* наявним обсягом загальних та спеціальних професійних знань, сформованістю пізнавальної активності, знанням способів отримання інформації, загальною інформаційною обізнаністю та культурою; *результативно-практичний критерій передбачає* практичні вміння отримання та обробки інформації, саморегуляційні вміння, вміння самомоніторингу та рефлексії, комунікативні та самоорганізаторські навички. Запропоновано авторську класифікацію та рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи: *високий, базовий та елементарний*.

3. Розкрито доцільність використання потенціалу науково-дослідної роботи як чинника та дієвого засобу формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти. Уточнено, що *формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи* є систематичним, багатоаспектним, цілеспрямованим та керованим процесом особистісно-професійного становлення особистості студента, спрямованим на розвиток у нього прагнень оволодівати необхідними знаннями і вміннями самоосвітньої діяльності у ході науково-дослідної роботи. Окреслено вимоги щодо організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи в контексті формування самоосвітніх навичок, а саме: творче спрямування завдань, суб'єкт-об'єктна єдність, поетапність залучення.

4. На основі системного аналізу теоретично *обґрунтовано педагогічні умови* формування в майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти: мотивація навчально-дослідної самоосвітньої діяльності; професіоналізація цінностей самоосвіти; створення науково-дослідницького середовища у ЗВО; дослідницько-пошуковий характер навчання; моніторинг самоосвітньої діяльності. *Перевірено ефективність провадження запропонованих педагогічних умов у навчальний процес ЗВО*, про що свідчать дані результатів проведеного формувального етапу експериментального дослідження. Відзначено позитивну динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи в експериментальній групі за визначеними показниками й критеріями до початку експерименту й після його завершення. Так, у цій групі на 12,7% зріс показник високого рівня, на 13,1% – базового рівня й відповідно знизився показник елементарного рівня (на 25,8%). Виявлено також незначні зміни у сформованості рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи й у студентів із контрольних груп. *Розроблено й теоретично обґрунтовано модель* формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-

дослідної роботи, яка є схематичним відображенням означеного процесу в єдності мети, завдання, цільового, змістового, технологічного та результативного блоків, педагогічних умов та результату. *Цільовий блок* передбачає, що в основу організації процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи доцільно покласти принципи: цілеспрямованості, неперервності, професійної спрямованості, індивідуалізації, науковості, зв'язку з практикою. На основі аналізу наукових джерел, вивчення специфіки професійної діяльності і фахової підготовки майбутнього педагога схарактеризовано положення акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентісного, системного, синергетичного методологічних підходів щодо формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи. *Змістовий блок* відображає зміст формування готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, а саме: спеціальний курс «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи», систему науково-дослідних завдань у рамках організації навчально-виховної роботи (проблемні групи, педагогічна практика) та систему науково-дослідницьких заходів університету, факультету. Обґрунтовано доцільність упровадження складових *технологічного блоку*, а саме: традиційних (бесіди, лекції) та інтерактивних (лекції-диспути, проблемна лекція, моделювання ситуацій, інтелектуальні ігри, проекти, кейс-метод) методів, індивідуальних (курсів, дипломні проекти, реферати, самостійна робота, ІНДЗ) і колективних (наукові ярмарки, фестивалі, конференції, олімпіади, круглі столи, години спілкування) форм та засобів (інформаційно-комунікативні технології, освітні комп'ютерні програми, педагогічні веб ресурси) організації навчального процесу. *Результативний блок* охоплює діагностувальні методики виявлення реального стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за критеріями та показниками: *мотиваційно-ціннісним; науково-дослідницьким; інформаційно-діяльнісним; результативно-практичним* за такими рівнями: *високим, базовим та*

*елементарним*. Результатом ефективної організації досліджуваного процесу є позитивна динаміка сформованості готвності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

5. Підготовлено й упроваджено в освітню практику педагогічних закладів вищої освіти навчально-методичне забезпечення з метою формування в майбутніх учителів початкової школи готвності до самоосвіти, зокрема: навчально-методичного посібника «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності», спецкурсу «Формування готвності до самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи», системи науково-дослідницьких завдань у рамках навчально-виховної роботи, педагогічної практики та загальноуніверситетських наукових заходів.

Розглянуті в дисертації положення не вичерпують всі аспекти проблеми готвності до самоосвіти. У подальшому необхідно зосередити увагу на питаннях методичної інтеграції науково-дослідної роботи в освітній процес педагогічних ЗВО, удосконалення самоосвітньої спрямованості навчального процесу, розв'язання актуальних питань сучасної професійної підготовки з огляду на вітчизняні та зарубіжні тенденції.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров Ю.П. Руководство по развитию талантов. М.: Изд-во Университета Российской Академии образования. 2003. 152 с.
2. Аканов Б., Каразин Н. Основы научных исследований. Алма Ата: Мектеп, 1989. 121 с.
3. Акімова О. М. Напрями та форми самоосвіти в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2014. № 2. С. 15–22.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : Изд-во Ленинград.ун-та, 1968. 339 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. Бодалева А.А., Ломова Б.Ф. Москва: Педагогика 1980. Т.1. 230 с.
6. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Москва: Высшая школа, 1981. 240с.
7. Анисимова Н. П. Модель поэтапного и последовательного формирования научно-исследовательских компетенций педагогических кадров в системе вузовского и послевузовского образования. / Н. П. Ансимова, О. В. Ракитина. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций : монография / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 129–130.
8. Багрій В.Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів . *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. №6 С.10–15.
9. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Ялта, 2009. 12 с.
10. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1979. № 2. С. 47–56.

11. Боритко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова І.А. *Методологія і методи психолого-педагогічних досліджень: навч. посібн.* Москва: Академія, 2008. 320 с.
12. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості в умовах реформування системи освіти в Україні. *Вісник Національного університету Юридична академія України імені Ярослава Мудрого. Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія.* 2015. № 2(25). С. 61–68.
13. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. ...канд. філос. наук :17.00.01. Харків, 2005. 16 с.
14. Бурлука О. Важливість самоосвіти особистості в контексті євроінтеграції України. *Науковий вісник. Серія «Філософія», ХНПУ.* 2014. Вип.43. С. 52–63.
15. Буряк В.К. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів. *Вища школа, 2008. № 5. С.10-24.*
16. Васильєва С. О. Організація науково-дослідної діяльності старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2007. 32 с.
17. Василюк Ф. Е. *Психологія переживання М. : Сенс, 2006. 200 с.*
18. Васянович Г. Григорій Сковорода – філософ і педагог. *Вісник Львівського університету. Сер. Педагогічна.* 2004. Вип. 18. С. 239–251.
19. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440с.
20. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел, Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
21. Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів педагогічних університетів. *Рідна школа.* 2012. №6. с. 58 –62.
22. Волкодав Т. Формування готовності молодших спеціалістів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення: автореферат дис. ... канд. пед. наук 13.00.04. Вінниця, 2017, 21с.

23. Вукіна Н. В. Критичне мислення : як цього навчати : наук.-методич. посіб. / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. Харків: Основа, 2007. 112 с.
24. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
25. Грабовець І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності: автореф. дис. канд. соц. наук: 22.00.04. Київ, 2004. 31 с.
26. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1983. 144 с.
27. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч.посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
28. Дубасенюк О.А. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук-метод. праць . Житомир: ФОП Левковець, 2014. С. 56–75.
29. Дубасенюк О.А. Моделювання структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнями. Проблеми освіти: Наук-метод. зб., Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. №. 85. С.46-51.
30. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04. Москва, 1983. 32 с.
31. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України / головн. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008.1040с.
32. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2014. № 3 . С.39–43.
33. Захарченко Є.Ю. Учитель очима учнів: взаємовідносини між учителем і учнем. *Педагогіка.* 1999. № 1. С.60-63.

34. Зборовський Г. Е. Самообразование как социологическая проблема. *Социологические исследования*. 1997. №10. С. 78 – 87.
35. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Москва: Логос, 1999. 384 с.
36. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища школа, 1997. 349с.
37. Имедадзе А. В. Установка как системообразующий фактор деятельности *Теория установки и актуальные проблемы психологии*. Тбилиси : Мецниереба, 1990. 303 с.
38. Іллін Є.П. *Мотивація і мотиви: навч. посібн.* Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.
39. Казаков В. А. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення: Навч. посіб. К.: Вища школа, 1990. 248 с.
40. Калашник Н. С. Класифікація форм самоосвіти державних службовців. *Публічне адміністрування: теорія та практика*. 2012. Вип. 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp\\_2012\\_2\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp_2012_2_32) (дата звернення 12.02.2021).
41. Калугін Ю. Є. Зуйкова М.О. Готовність до професійної самоосвіти студентів вузів. *Гуманітарні, соціально-економічні та суспільні науки*. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-professionalnomu-samoobrazovaniiyu-studentov-vuza-1>(дата звернення 15.02.2021).
42. Каташинська І. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1996. 202 с.
43. Кириленко В. В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів-філологів у процесі фахової підготовки: автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 20 с.
44. Кисельова О. Б. Формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів в умовах інформаційно-навчального середовища автореферат дис. ... канд. пед. наук 13.00.09. Харків, 2011, 20 с.

45. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. Київ: Либідь, 1991. 96с.
46. Кловак Г.Т. Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. 260с.
47. Клочко А. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблема і пошук*. Київ – Запоріжжя. 2005. Вип. 36. С.266–273.
48. Коджаспирова Г.М. Культура професійного самообразование педагога: Пособие. М.: АО "ЦИТП", 1994. 276с.
49. Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 416 с.:
50. Коменский Я. А. Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори: в 2 т., М.: Педагогіка, 1982, Т. 1. 656 с.
51. Кон І. С. В пошуках себе: Особистість і її самосвідомість. URL: [http://www.bim-bad.ru/docs/kon\\_personality\\_selfconscience.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/kon_personality_selfconscience.pdf) (дата звернення: 11.02.2021)
52. Кондрашова Л.В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму». Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. С. 6–34.
53. Коновальчук М. В., Обломієва К.В. Роль творчого вчителя у розвитку обдарованості молодшого школяра. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. 2015. №125. с. 327-330.
54. Коржова Л. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, 2002. 21с.
55. Короткий термінологічний словник. Психологія та педагогіка. URL: <https://shag.com.ua/psihologiya-ta-pedagogika-korotkij-terminologichnij-slovník.html?page=2> (дата звернення: 10.12.2019)

56. Котова Н. Специфіка педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Випуск 53. С. 21-26.

57. Кочетов Г.М. Механизмы процесса профессионализации (Концептуальная постановка задачи). Томск : Изд-во Томского ун-та, 1975. 189с.

58. Кремінь В. Г. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібн. Тернопіль: Богдан, 2004. 384с.

59. Крицкая А. Р. Формирование готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к самообразованию : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Калуга, 2007. 230 с.

60. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_2\\_108\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_41) (дата звернення 10.01.2021).

61. Лапшина Г. А. Формирование готовности к самообразованию у будущих учителей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Елец, 2004. 196 с.

62. Левківський М.В., Дубасенюк О.А. Історія педагогіки: навч. посібн. Житомир: ЖДУ, 1999. 336 с.

63. Леонтьев О.М. Діяльність. Свідомість. Особистість. URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html> (дата звернення: 17.02.2021)

64. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04 Київ, 2005. 40 с.

65. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. Портал сучасних педагогічних ресурсів. URL: [http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_autors\\_lodatko\\_eo](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_autors_lodatko_eo). (дата звернення 12.02.2021)

66. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. Ташкент: ФАН, 1986. 95с.
67. Макагон О. Е. Середовище як об'єкт науково-педагогічного дослідження *Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах* : зб. наук. пр. Х. : Стиль-издат, 2004. С. 74–79.
68. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. Заведений. Москва : Академия, 2002. 272 с.
69. Малафіїк І.В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 397 с.
70. Малихін О.В. Потреба як спонукаюча сила професійної самоосвіти майбутніх педагогів. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків: ХДПУ, 1997. Вип. 3. С. 164–168.
71. Малихін О.В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2000. 17 с.
72. Мартинюк І. А. Сутність поняття «самоосвітня діяльність особистості» *Теоретичні та прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць. №3(38).Сєверодонецьк, 2015.С. 204–217.
73. Мартинюк І.А. Сутність готовності особистості до самоосвітньої діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 34 С.327–353.
74. Мациева Ф. Х. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к профессиональному самообразованию: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Махачкала, 2012. 159 с.
75. Монахов В. М. Педагогическое проектирование—современный инструментарий дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001. №5 С.75–89.
76. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки: навч. посіб. Київ: НПУ, 2006. 208 с.
77. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко . К. : Аконт, 2003, 911с.

78. Олійник Г. М. Критерії, показники та рівні сформованості майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2016. № 2. С.154–156.

79. Ольхова Н. В. Експериментальна програма формування світоглядної культури студентів в університетському навчально–виховному середовищі : навч. метод. Видання. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2009. 174 с.

80. Осадченко І. І. Дефініція та дидактична сутність поняття «кейс-метод». *Гуманітарний вісник*. 2011. №19. С. 169–173.

81. Осадчий І.Г. Педагогічне моделювання: Що важливо знати педагогу? *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*. 2016. Випуск №1(28). С.60–68. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv\\_2016\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10). (дата звернення: 12.02.2021)

82. Песталоцці Й. Г. Вибрані педагогічні твори: в 2 т., М. : Педагогіка, 1981, Т. 1. 334 с.

83. Пехота О. М., Зязюн І. А., Будаков В. Д., Шуляр В. І. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібн. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.

84. Піаже Ж. Вибрані психологічні праці. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe\\_izbrannye-psihologicheskie-trudy\\_1969/go,2;fs,0/](http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969/go,2;fs,0/) (дата звернення: 12.10.2020)

85. Підкасистий П. І., Фрідман Л. М, Гарунов М. Г. Психолого-дидактичний довідник викладача вищої школи. М.: Пед. суспільство Росії, 1999. 352 с.

86. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.

87. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.



88. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань: РВЦ «Софія», 2007. 65 с.

89. Порадник для вчителя нової української школи. URL: <https://nus.org.ua/articles/vchyteli-ne-propustit-navchalno-metodychnyj-posibnykporadnyk-dlya-vchytelya/> (дата звернення: 03.10.2018).

90. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский (ред.-сост.). Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. 668 с.

91. Пришупа Ю. Ю. Формування самоосвітньої компетенції майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016, 227с.

92. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 128 с.

93. ПрісняковВ. Синергетика. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 811 с.

94. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ МОН України № 776 від 16.07.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 03.10.2018)..

95. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. №2455-VII. Дата оновлення:01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/paran740> (дата звернення: 10.01.21)

96. Прошкін В.В. Організаційна Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, структура науково-дослідної роботи. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/10pvvnrs.pdf> (дата звернення: 12.02.2021)

97. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2008. Вип. 24. URL: [http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/user/setLocale/uk\\_UA?](http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/user/setLocale/uk_UA?)

source=%2Fbulletins%2Findex.php%2Fpedagogics%2Farticle%2Fview%2F5494%2F5500 (дата звернення: 14.03.2018).

98. Радул В. В. Дидактичні аспекти застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 107. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 208 с.

99. Радюк І.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності: посібник. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 146 с.

100. Ратушинська А. С. Розвиток самоосвітньої компетентності студентів ВНЗ *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 258–263.

101. Реформа освіти: школи шукають людей без педагогічного досвіду. Дата публікації: 14.02.2017. URL: <https://www.segodnya.ua/ua/lifestyle/psychology/reforma-obrazovaniya-v-shkolyishchut-lyudey-bez-pedagogicheskogo-opyta--796880.html> (дата звернення: 14.09.2019).

102. Рибалка В. В. Методологічні засади теоретичної та практичної психології: особистість, психологічна діяльність, духовність. *Психологія і особистість*. 2018. №1. С. 9–19.

103. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... доктора пед. наук:13.00.04, Харків, 2004, 42с.

104. Рокич М. Методика «ціннісні орієнтації». URL: <https://kipt.sumdu.edu.ua/vykhovannia/item/2478-tsinnisni-orientatsii-m-rokych> (дата звернення: 12.05.2020).

105. Рубцов М., Муртазієв Е., Рубцова Н. Методика вибору статистичного критерію та його застосування до результатів педагогічного експерименту. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Сер.: Педагогіка. 2018. № 2 (21). С. 164–172. URL:

<http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/7629/1/26.pdf> (дата звернення: 21.07.2019).

106. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Київ: Інтерпроф, 2002. 270 с.

107. Савченко К.Ю. Моделювання професійних ситуацій на заняттях з педагогічних дисциплін. Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. Кривий Ріг: Редакція КДПУ, 2010. Вип. 30. С. 206–211.

108. Савченко Л. О.. Оцінювання освітніх досягнень майбутніх учителів технологій засобами педагогічної діагностики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 3. С.279–284.

109. Савченко О. Професійна підготовка вчителя: погляд польського вченого: про книжку пол. вченого Т. Левовицького «Професійна підготовка і праця вчителів». *Рідна школа*. 2011. №11. С.67.

110. Савченко О. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: методологічний законодавчий, дидактичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 8. 90 с.

111. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 12–16.

112. Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 6–8. URL: <http://presa.ua/ridna-shkola.html> (дата звернення: 21.08.2018).

113. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ: 482 СПД «ЦудзиновичТ. І.», 2007. 204 с.

114. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. ф-тів. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

115. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К. І. С», 2004. С. 33–45.

116. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського*. Серія: педагогічні науки. 2010. Вип. 1. С. 36–50.
117. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університету імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 455 с.
118. Сагач Г. М. Вибрані твори: в 5 т. Т. 3. Ділова риторика: «Добротословіє». Рівне: ППДМ, 2006. 320 с.
119. Садовский В. Н., Лисеев И. К. Системный подход в современной науке. Москва: Прогресс-Традиция, 2004. 560 с.
120. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с. 483
121. Себало Л. І Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016, 264 с.
122. Семакова Т.О. Уміння і навички самоосвітньої діяльності: змістове наповнення дефініцій. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2013. Вип. 3(4). С.151–158.
123. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів: навчально-методичний посіб. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. 96 с.
124. Семиченко В. А. Проблема формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія. Київ: НАУ, 2018. Вип. 13(1). С. 145–157.
125. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник. Київ: Вища школа. 2004. 335 с.
126. Сидоренко І. Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини ХІХ - початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Харків, 2006. 22 с.

127. Сидорчук Н.Г. До питання про організацію науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр.: у 2 част. / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. Ч.2. С. 408–413.
128. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
129. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.
130. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН Укр аїни. Київ, 1997. 532 с
131. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
132. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Харків: «Ранок-НТ», 2013. 290 с.
133. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом: збірник тренінгових занять. Київ: Видавничий дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіціна, 2006. 112 с.
134. Слостенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности. Педагогическое образование и наука. 2000. № 1. С. 32–37.
135. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений М.: Издательский центр "Академия", 2013. 576 с.
136. Словник іншомовних слів: 10000 слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2000. 680 с.
137. Словник синонімів української мови: в 2 т. / упорядн. А. А. Бурячок та ін. Київ: Наукова думка, 2000. Т. 1. 1040с.

138. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2001. 304 с.
139. Смолук І. Педагогічна технологія (для магістрів). Луцьк: Вид-во: обласна друкарня, 2003. 146 с.
140. Солдатенко М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 167 с.
141. Соціологія: словник термінів і понять / за заг. ред. Біленького Є. А., Козловця М. А. Київ: Кондор, 2006. 372 с.
142. Соцький К. О. Педагогічні умови формування готовності студентів медичного коледжу до професійного саморозвитку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка, психологія*. Вінниця, 2015. Вип. 43. С. 313–316.
143. Спирін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.
144. Степанов О. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
145. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 30 с.
146. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: учебн. пос. Ростов на-Дону. Фенікс, 2003. 544 с.
147. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ К. : МАУП, 2003. 368 с.
148. Сухомлинська О. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір. Освіта України. Київ: ВП «Едельвейс», 2008. 728 с.
149. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Вибрані твори. у 5- ти т. Київ: «Рад. Школа», 1976. Т. 2. С. 417-654. 422. Сухомлинський В. О. Народний

учитель. Вибрані твори в п'яти томах. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 239–255.

150. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором школи: Вибрані твори в 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т.4. 630с.

151. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 786 с.

152. Сучасний тлумачний словник української мови / за ред. В. В. Дубічинського. Харків, 2006. 1008 с. 424. Сучасні форми організації дозвілля в позаурочний час: інформаційні матеріали / упорядник Т. Головешкіна. Київ, Прагнум. 2014. 14 с.

153. Сущенко Т. І. Психологічні особливості реалізації особистісно орієнтованого педагогічного процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53. С. 316–324. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2017\\_53\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_53_42) (дата звернення: 01.02.2021).

154. Табачковский В. Г. Формирование мировоззренческой культуры молодежи. Київ : Наукова думка, 1990. 312 с.

155. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Міленіум, 2017. 184 с.

156. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

157. Терещенко Ю. М. Віра як світоглядний креатив життєдіяльності людини. *Філософія освіти*. 2006. №3(5). 216 с. 431. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження: монографія. Житомир, 2008. 300 с.

158. Терещенко Н. М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2000. 20 с.

159. Технології роботи організаційних психологів: Навчальний посібник / За наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с. 433.

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

160. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій / упоряд. Я. В. Крупський, В. М. Михалевич, Вінниця: ВНТУ, 2010. 72с.

161. Тлумачний словник сучасної української мови: загальноживана лексика: близько 60000 слів / за заг. ред. проф. В. С. Калашника. Харків: ФОП Співак Т. К., 2009. 960 с.

162. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів)/ за ред. д-ра філолог.наук, проф. В. С. Калашника 2-е вид., випр. і доп. Харків: Прапор, 2006. 992 с. 437.

163. Тлумачний словник. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 2: 486 с.

164. Торгашина Т. И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 . Волгоград, 1998. 207 с.

165. Третько В. В. Сучасні тенденції інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 23. С. 186–188.

166. Узнадзе Д.Н. Экспериментальні основи психології установки. Тбілісі: АН Груз. ССР, 1961. 236 с.

167. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. - М. : Педагогика, 1988–1990. –Т. 2. –С. 389–449.

168. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології: вибр. пед. твори: в 2-х т. / пер. з рос.; редкол.: В. М. Столетов та ін. Київ: Рад. школа, 1983. Т. 1. 488 с.

169. Ушинський К.Д. Рідне слово: Вибр. пед. твори у 2 т. – Київ: Радянська школа, 1983. Т 2. 359с.



170. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2010. 242 с. 442

171. Федорова Е. Ф. Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 1999. 171 с.

172. Фетискін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп: навч. посіб. Москва, 2002. 409с.

173. Хайрулліна Ю. Світоглядна культура особистості: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 235 с.

174. Харченко А. С. Психолого-педагогічні критерії диференціації навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2000. 17 с. 446. Хренов Н. А. Зрелища в эпоху восстания масс. Москва: Наука, 2006. 646 с.

175. Хижна О. П. Мистецька освіта майбутніх учителів початкової школи як важливий чинник гуманізації вищої освіти України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 1–2. С. 35–43.

176. Хомич Л. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: монографія. Київ: Магістр-S. 1998. 125 с.

177. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004. 320 с.

178. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты URL: <http://www.eidos.ru/news/compet/htm/> (дата звернення: 20.05.2019).

179. Цхакая Д.Г. Формы и методы научной работы студентов и проблемы рационального управления в высшей школе: автореф. дис...канд. пед. наук. Тбилиси, 1989. 23с.

180. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія. Тернопіль: ТНПУ. 2006. 275 с.
181. Чобітько М. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2007. 608 с.
182. Чувасова Н. О. Теоретичні і методичні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у вищих навчальних закладах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси 2017. 530 с.
183. Чувасова Н. О. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки. Педагогіка вищої та середньої школи. 2015. Вип. 45. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh\\_2015\\_45\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_45_25) (дата звернення: 14.03.2020).
184. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
185. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. №12. С. 39–43.
186. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 526с.
187. Шевчук І. Використання інтерактивних технологій у проведенні виховних годин. Початкова школа. 2004. №5. С. 13–15.
188. Швець Ф.Д. Основи наукових досліджень: навч. посібник. Рівне: НУВГП, 2013. 208с.
189. Шейко В..М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання-Прес, 2003. 295с.
190. Шестакова Т. В. Педагогічні умови та організаційно-методична система формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ Вінниця : ДОМ «Вінниця», 2006. Вип. 12. С. 444–453.

191. Шинкарук В.І. Віра, Надія, Любов. *Віче*. 1994. № 3. С.140-150.
192. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2004. 230 с.
193. Шквир, О. Л. Методика педагогічного дослідження у початковій школі: теорія та науково-педагогічні задачі : навч. посіб. Хмельницький : ХГПА, 2012. 50 с.
194. Штофф В.А. Моделирование и философия. М. : Наука, 1966. 302 с.
195. Шуть М. Школа ігромайстерності. Київ: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 128 с.
196. Щербан Т. В. Психологія навчального спілкування: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 346 с. 490
197. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2004. 207 с..
198. Юдакова С. В. Формирование готовности студентов вуза к профессионально-педагогическому самообразованию : дис. .. канд. пед. наук : 13.00.01. Владимир, 2002. 174 с.
199. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук . Челябинск, 2004. 345 с.
200. Яковлева О. В. Молодший школяр як суб'єкт соціального виховання. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2014. № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp\\_2014\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp_2014_1_6) (дата звернення: 12.08.2018).
201. Яницький М. С. Ціннісно-сміслова сфера особистості. Кемерово : Кемеров. держ. ун-т. 1999. 92 с.
202. Ярмош Т.П. Проектні технології в процесі вивчення предметів учнями початкових класів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2012. №2(18). с.44-48.
203. Dębska E. Interakcyjne wymiary kształcenia. *Paradygmaty współczesnej dydaktyki / pod redakcją Lucyna Hurło, Doroty Klus-Stańskiej, Majki Łojko*. Kraków: «Impuls», 2009. S. 162–170.

204. Hurło L. Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji. *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* / pod redakcją Lucyna Hurło, Doroty Klus-Stańskiej, Majki Łojko. Kraków: «Impuls», 2009. S. 421–426.

205. Nowak Jo, Sokal U. Wyzwania dydaktyczne stawiane nauczycielom akademickim. *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* / pod redakcją Lucyna Hurło, Doroty Klus-Stańskiej, Majki Łojko. Kraków: «Impuls», 2009. S. 479–488.

206. Husen, T., Tuijnmann, A., & Hall, W. D. (1992). *Schooling in modern European society. A Report of the Academia Europaea*. Oxford: Pergamon Press.

207. Knoll M. The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*. 1997. Vol. 34/3. URL: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JINE#34n3/Knoll.html>

208. Kubitskey, B., Fishman, B., & Marx, R. (2002). *The relationship between professional development and student learning: exploring the link through design research*. Ann Arbor, MI: The Centre for Highly Interactive Computing in Education.

209. Novitska, I. (2014). Determining the level of preparation of future teachers of natural and mathematical sciences to the solution of educational problems. *Journal L'Association "Sepike"*, 5, 68–71.

210. Osodlo V. I., Perepeliuk T. D., Kovalchuk O. P., Osadchenko I. I. and Vintoniak V. F. The Development of Professional Motivation of the Activity Subject under Specific Conditions. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 2020, Volume 8, № 2, P. 196-204

211. Prima R. M., Desiatnyk K. V., Durmanenko O. L. Intensification of The “TEACHER-PUPIL-PARENTS” Triad Cooperation in Upbringing Junior Pupils’ Spirituality. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2017. № 6/CLVIX. Педагогіка. С. 12–16. – Index Copernicus; Emerging Sources Citation Index (ESCI) by Web of Science. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2017\\_6\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2017_6_4)

212. Raven J. & Navrotsky, V. The Development and Use of maps of Socio-Cybernetic Systems to Improve Educational and Social Policy, with particular reference to sustainability. *Journal of Mental Changes*. 2001. № 7 (1–2), S. 19–60.

213. Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: educating teachers*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

214. Schrats, M. (2010). What is a European teacher. In O. Gassner (Ed.), *The First Ten Years after Bologna* (pp. 99–104). Bukarest: Editura Universitatii din Bucuresti.

215. Somerville, M., & Green, M. (2011). A pedagogy of “organized chaos”: ecological learning in primary schools. *Children Youth and Environments*, 21 (1), 487 14–34.

216. UNESCO. *Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization In Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO. 1999. S. 273–274.

217. Vysochan, L., Yuzyk, O. P., & Grytsyk, N. V. (2019). Innovative teaching methods in higher education institutions of Poland and Ukraine. *Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*, 11,45–50.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Методика діагностування сформованості у майбутні вчителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. (авторська анкета)

Просимо Вас відповісти на запитання анкети. Метою опитування є визначення Вашого рівня підготовленості до самоосвітньої діяльності. Опитування анонімне. Ваші відповіді допоможуть покращити організацію навчального процесу вищого навчального закладу в створенні умов для самоосвітньої діяльності.

1. Що спонукало Вас до вступу у навчальний заклад за обраною спеціальністю?

2. Чи потрібно майбутньому вчителю початкової школи володіти самоосвітньою компетенцією? Чому?

*Так* \_\_\_\_; *Скоріше так, ніж ні* \_\_\_\_; *Скоріше ні, ніж так* \_\_\_\_; *Ні* \_\_\_\_.

3. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що самоосвіта має тривати протягом усієї професійної діяльності?

*Так* \_\_\_\_; *Скоріше так, ніж ні* \_\_\_\_; *Скоріше ні, ніж так* \_\_\_\_; *Ні* \_\_\_\_.

4. Якими вміннями та навиками повинен володіти педагог, здійснюючи самоосвіту?

---

5. Для успішного здійснення самоосвіти в процесі вважаю ефективними наступні способи отримання інформації:

---

6. Оберіть твердження, яке найбільшою мірою характеризує Ваші знання та вміння щодо отримання та обробки інформації:

а) раціонально підходжу до вибору та комбінації різних інформаційних джерел, адекватно оцінюю достовірність інформації та науковість джерел, самостійно здійснюю аналіз та систематизацію інформації, творчо підхожу до викладу результатів роботи;

b) вибір інформаційних джерел несистемний і одноманітний, нерегулярна оцінка їх достовірності та науковості, існують певні утруднення у систематизації інформації, виклад результатів роботи часто відбувається за аналогією;

с) вибір інформаційних джерел обмежений, відсутня оцінка її достовірності, рівень науковості джерел не має значення, епізодичний аналіз отриманої інформації, виклад результатів роботи відбувається за зразком.

7. Визначте своє ставлення до науково-дослідної діяльності як засобу формування самоосвітніх навичок майбутнього педагога:

a) вважаю науково-дослідну роботу потенційною можливістю у розвитку самоосвіти майбутнього вчителя початкової школи, вважаю обов'язковим впровадження науково-дослідної діяльності у навчальний процес та педагогічну діяльність;

b) дослідницькі завдання сприяють розвитку самоосвітніх умінь майбутнього вчителя початкової школи, вважаю доцільним використання науково-дослідних завдань під час навчання у ВНЗ та у педагогічній діяльності;

с) науково-дослідна робота мене не цікавить, тому її використання під час навчання та у педагогічній практиці не обов'язкове;

8. Оцініть власний рівень зайнятості у науко-дослідній роботі:

a) активно беру участь різних видах науково-дослідної роботи, з цікавістю виконую дослідницькі завдання під час навчального процесу та педагогічної практики;

b) виконую дослідницькі завдання під час навчального процесу та педагогічної практики, вибірково беру участь у науково-дослідній роботі;

с) не беру участі у науково-дослідній роботі, дослідницькі завдання виконую зрідка.

9. Як на Вашу думку, чи у Вашому університеті створене сприятливе середовище для самоосвіти та науково-дослідної роботи ?

*Так \_\_\_\_\_; Скоріше так, ніж ні \_\_\_\_\_; Скоріше ні, ніж так \_\_\_\_\_; Ні \_\_\_\_\_.*

10. Назвіть навчальні дисципліни, та позаурочні заходи під час вивчення та проведення яких, на вашу думку здійснюється цілеспрямована підготовка студентів до самоосвітньої діяльності?

---

11. Укажіть причини, які є перешкодами для здійснення самоосвіти: \_\_\_\_\_.



**Методики та анкети для визначення стану сформованості готовності  
майбутніх вчителів початкової школи до самоосвіти у процесі науково-  
дослідної роботи.**

**Додаток Б**

**Додаток Б.1**

**Дослідження мотивації професійної діяльності**

**(К. Замфір в модифікації А. Реана)**

*Інструкція.* В таблиці показані основні мотиви професійної діяльності. Дайте оцінку їх значущості для вас за п'ятибальною системою.

**Шкала мотивації професійної діяльності**

№з /п	Мотиви професійної діяльності	В дуже незначній мірі 1 бал	Не дуже значній мірі 2 бали	В середній мірі 3 бали	В значній мірі 4 бали	В дуже значній мірі 5 балів
	Грошовий заробіток					
	Прагнення до удосконалення по роботі, можливість продовження навчання					
	Прагнення уникати критики з боку керівника і співробітників					
	Прагнення уникати можливих неприємностей і покарань					
	Потреба у досягненні поваги і авторитету з боку інших на роботі					
	Задоволення від самого процесу роботи					
	Можливість якомога повної самореалізації в даному виді діяльності (за професією)					

*Обробка результатів тестування.* Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої мотивації (ЗМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) за формулами:



Прагнення отримати високу оцінку своїй самоосвітній діяльності									
Потреба у психолого-педагогічній самоосвіті									
Потреба у самопізнанні									
Рангове місце самоосвіти серед дев'яти найбільш значимих для Вас видів діяльності									
Впевненість у своїх силах.									

### *Обробка та інтерпретація результатів.*

За кожною з характеристик підрахувати загальну кількість балів. Про рівень готовності до педагогічного саморозвитку свідчать наступні кількісні показники, наведені в таблиці.

Рівні		
Високий	Базовий	Елементарний
81-54	53-26	26 і менше

*Додаток Б. 3*

### **Методика «ціннісні орієнтації»**

**(М. Рокіча)**

*Інструкція.* Вам пред'явлений список 18 цінностей. Ваше завдання – пронумерувати їх у порядку значущості для Вас як принципів, якими Ви керуєтесь у житті. Ту, яка для Вас найбільш значуща, відмітьте цифрою 1. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Робіть неспішно, вдумливо. Якщо в процесі роботи Ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді. Кінцевий результат повинен відображати Вашу дійсну позицію».

*Список А*

	активне діяльне життя (повнота і емоційна насиченість життя);
	життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);

	здоров'я (фізичне і психічне);
	цікава робота;
	краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
	любов (духовна і фізична близькість з улюбленою людиною);
	матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
	наявність хороших і вірних друзів;
	суспільне визнання (пошана оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
	пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
	продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
	розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
	розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
	свобода (самостійність, незалежність у думках, вчинках);
	щасливе сімейне життя;
	щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
	творчість (можливість творчої діяльності);
	упевненість в собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

### Список Б

	акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
	вихованість (хороші манери);
	високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
	життєрадісність (почуття гумору);
	старанність (дисциплінованість);
	незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
	непримиренність до недоліків у собі й інших;

	освіта (широта знань, висока загальна культура);
	відповідальність (відчуття обов'язку, уміння тримати своє слово);
	раціоналізм (уміння логічно мислити, ухвалювати обдумані, раціональні рішення);
	самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
	сміливість в обстоюваннях своєї думки, поглядів;
	тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
	терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їх помилки);
	широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
	чесність (правдивість, щирість);
	ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
	чуйність (дбайливість)

*Обробка та інтерпретація результатів.*

Про рівень значимості та сформованості кожної цінності свідчать наступні кількісні показники, наведені в таблиці.

Рівні сформованих цінностей		
Високий	Базовий	Елементарний
ранги з 1 по 6	ранги з 7 по 12	ранги з 13 по 18

**Додаток Б. 4**

**Тест «рівень конкурентоздатності»**

Інструкція: Вам пропонується 30 тверджень. Необхідно вибрати і записати один із запропонованих варіантів відповіді. Наприклад, в першому твердженні Ви вибрали відповідь „в”, тоді пишiть 1-в і так далі. Старайтеся давати щирі відповіді, тоді Ви отримаєте досить цікаву, а головне найбільш об'єктивну інформацію про себе. Пам'ятайте, що тут немає поганих або хороших відповідей.

1. Я точно знаю, чого хочу досягти в найближчі 2-3 роки: а)так; б)швидше так; в)важко сказати; г)швидше ні; д)ні.
2. Я ціную ділових, практичних і завятих людей: а)так; б)скоріше так; в)важко сказати; г)швидше ні; д)ні.
3. Я точно знаю в якій сфері можу пристойно заробити: а)так; б)скоріше так; в)важко сказати; г)скоріше ні; д)ні.
4. У мене завжди досить енергії, щоб довести розпочату справу до кінця: а)так; б)швидше так; в)коли як; г)швидше ні; д)ні.
5. Я легко стомлююся: а)так; б)швидше так; в)коли як; г)швидше ні; д)ні.
6. Мої батьки і вчителі вважали мене старанним та справним: а)так; б)скоріше так; в)коли як; г)швидше ні; д)ні.
7. Мені часто вдається знайти несподівано просте і навіть оригінальне вирішення проблеми, яка здається нерозв'язуваною: а)так; б)порівняно часто; в)коли як; г)рідко; д)ні.
8. Я швидко оволодіваю новими видами діяльності: а)так; б)частіше всього так; в)коли як; г)не завжди; д)ні.
9. Я часто буваю ініціатором нововведень в нашому колективі: а)так; б)швидше за все так; в)іноді; г)дуже рідко; д)ні.
10. Я здатний на ризик, навіть якщо шанси на успіх невеликі: а)так; б)швидше так; в)коли як; г)швидше ні; д)ні.
11. Мої друзі вважають мене рішучою людиною: а)так; б)швидше так; в)коли як; г)швидше ні; д)ні.
12. Купуючи дорогоцінну, але необхідну мені річ, я приймаю рішення сам, покладаючись на свій смак: а) так; б)дуже часто так; в)коли як; г)часто раджусь; д)раджусь практично завжди.
13. Я висловлюю свою думку, навіть якщо вона комусь не подобається: а)так; б)швидше так; в)коли як; г)швидше ні; д)ні.
14. В дискусіях та суперечках мені частіше всього вдається наполягти на своєму: а)так; б)швидше так; в)коли як; г)швидше ні; д) ні.

15. Приймаючи відповідальне рішення, я покладаюся тільки на себе ні з ким не раджусь: а)так; б)частіше всього так; в)коли як; г)частіше всього ні; д)ні.

16. В колі друзів подобається і вдається бути в центрі уваги: а)так; б)швидше так; в)коли як; г)іноді; д)ні.

17. Мені легко вдається встановлювати контакт з новими для мене людьми: а)так; б)порівняно часто; в)коли як; г)рідко; д)ні.

18. Я вважаю за краще брати відповідальність на себе, керуючи людьми, а не підпорядковуватись комусь: а)так; б)швидше так; в)коли як; г)швидше ні; д)ні.

19. Я систематично займаюся самоосвітою, саморозвитком своїх особистісних якостей: а)так; б)швидше за все, так; в)коли як; г)дуже рідко; д)ні.

20. Я веду щоденник, де планую своє життя, аналізую свої помилки: а)так; б)часто; в)періодично; г)дуже рідко; д)ні.

21. Якщо я чогось добився, то завдяки самоосвіті та саморозвитку: а)так; б)швидше за все, так; в)мені важко відповісти; г)швидше за все; д)ні.

22. Ввечері після робочого дня я засинаю: а)дуже швидко; б)порівняно швидко; в)коли як; г)іноді страждаю безсонням; д)часто страждаю безсонням.

23. Якщо мені хтось наговорить грубощів, я швидко забуваю про це: а)так; б)швидше так; в)коли як; г)швидше ні; д)ні.

24. Я прагну і мені вдається не втягувати себе в конфлікти: а)так; б)швидше за все, так; в)коли як; г)швидше за все, ні; д)ні.

25. Чи вважають Вас друзі, колеги по роботі людиною з „перспективою” (в плані професійного росту)? а)так; б)швидше так; в)коли як; г) швидше ні; д)ні.

26. Як часто за своєю ініціативою Ви приймаєте участь в дискусіях, семінарах, конференціях? а)часто; б)порівняно часто; в)періодично; г)порівняно рідко; д)не приймаю участі.

27. В професійному плані (в плані професійного самовизначення та підвищення кваліфікації) за останні два роки я просунувся вперед: а)так; б)швидше за все, так; в)важко сказати; г)швидше за все, ні; д)ні.

28. Я вважаю, що роботу потрібно виконувати або старанно і якісно, або не виконувати взагалі: а)так; б)частіше за все так; в)не кожна робота вимагає однакової





*Обробка та інтерпретація результатів.*

За кожною з характеристик підрахувати загальну кількість балів. Про рівень готовності до педагогічного саморозвитку свідчать наступні кількісні показники, наведені в таблиці.

Рівні		
Високий	Базовий	Елементарний
63- 45 балів	44-26 балів	25 балів і менше

**Додаток В.2.**

**Методика оцінки рівня самоактуалізації. Шкала «Пізнавальні потреби» (за питальником А. Шострома).**

Кожен пункт тесту містить дві альтернативні думки, одна з яких повинна бути обов'язково вибрана як така, що найбільшою мірою відповідає вашим поглядам і переконанням.

1. а) Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може спричинити негативні наслідки. б) Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, якщо вона може призвести до небажаних наслідків.

2. а) Люди, які виявляють цікавість до всього на світі, іноді мене дратують. б) Люди, які виявляють цікавість до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.

3. а) Мені здається, що кожній людині необхідно мати уявлення про основні закони фізики. б) Мені здається, що багато людей можуть обійтися без знання законів фізики.

4. а) Мені здається, що заглиблення у вузьку спеціалізацію є необхідним для справжнього вченого. б) Мені здається, що заглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.

5. а) Прагнучи розібратися в характері і відчуттях оточуючих, люди часто бувають нетактовні. б) Прагнення розібратися в характері і відчуттях оточуючих природне для людини і тому може виправдати нетактовність.

б. а) Інтерес до самого себе завжди необхідний людині. б) Зайвий самоаналіз іноді має погані наслідки.

7. а) Зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, коштують того, оскільки приносять користь людям. б) Зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, коштують того, оскільки приносять людині задоволення.

8. а) Я вважаю, краще проводити відпустку подорожуючи, навіть якщо це пов'язано з великими витратами і незручностями. б) Я вважаю, краще проводити відпустку спокійно, в комфортних умовах.

9. а) Вибираючи для себе яке-небудь заняття, людина повинна зважати на те, наскільки воно необхідне. б) Людина повинна займатися тільки тим, що їй цікаво.

10. а) У мене не вистачає часу, щоб стежити за новими подіями в світі мистецтва і літератури. б) Я постійно стежу за новими подіями в світі мистецтва і літератури.

11. а) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на запитання, я відкладаю його на невизначений час. б) Я буду шукати відповідь на питання, що мене цікавить, не рахуючись з витратами часу.

*Обробка та інтерпретація результатів.* Ключ питальника: 1а, 2б, 3а, 4а, 5б, 6а, 7б, 8а, 9б, 10б, 11б. За кожен вибір (відповідь) присуджується 1 бал. Питання, що залишилися без відповіді, а також ті, в яких відмічені обидві альтернативи, при обробці не враховуються. Результати розподіляються наступним чином: 1-3бали відповідають елементарному рівню пізнавальних потреб особи; 4-8 балів – базовому рівню, а результати від 9 балів вказують на високий рівень пізнавальних потреб особистості.

*Додаток В.3.*

**Методика «Самооцінка вираженості якостей, знань, умінь, що характеризують інформаційну культуру особистості» (Кириленко В. В.)**

*Інструкція.* Уважно прочитайте перелік якостей. У стовпчик «досконало володію» запишіть ті якості (знання, уміння) з вищевказаних, які ви вважаєте у Вас досконало сформовані, проявляються у повному обсязі. (3 бали). У стовпчик «достатньо володію» запишіть ті якості (знання, вміння) з вищевказаних, які особисто у Вас достатньо розвинені; (2 бали). У стовпчик «не володію» запишіть ті якості (знання, уміння) з вищевказаних, які ви вважаєте у Вас відсутні або слабо виражені. ( 0-1 балів).

1. Знання інформаційних джерел (традиційних і нетрадиційних).
2. Усвідомлення значущості вмінь володіння сучасними інформаційними технологіями.
3. Комп'ютерна грамотність.
4. Творче ставлення до будь-якого виду діяльності.
5. Вміння ефективно використовувати отриману інформацію в навчально-професійній діяльності.
6. Усвідомлена відповідальність за створення та розповсюдження інформації.
7. Бажання здійснювати аналітико-синтетичну обробку інформації.
8. Потреба в самоосвіті.
9. Здатність виявляти і вирішувати проблеми, враховуючи раціональні, екологічні, етичні і естетичні аспекти.
10. Здатність прогнозувати наслідки рішень з гуманістичних позицій.
11. Знання та прийняття правових норм поведінки в інформаційному середовищі.
12. Прагнення позбутися звички використовувати нескладну, адаптовану інформацію.
13. Потреба в оцінці повноти, новизни і цінності інформації.
14. Усвідомлення необхідності перевірки інформації на достовірність.
15. Розуміння необхідності роботи з першоджерелами.
16. Усвідомлення необхідності мислити логічно, виявляти причинно-наслідкові зв'язки в розглянутих явищах або процесах.

17. Здатність правильно інтерпретувати отриману інформацію.

18. Уміння ефективно використовувати різні пошукові інформаційні системи.

19. Прагнення витягувати інформацію з тексту, синтезувати і оформляти отримані відомості у вигляді рефератів, анотацій, резюме, звітів тощо.

*Обробка результатів* за шкалою оцінювання визначених показників

1. Високий рівень сформованості інформаційної обізнаності та культури – від 60 до 40 балів.

2. Базовий рівень сформованості інформаційної обізнаності та культури – від 20 до 39 балів.

3. Елементарний рівень сформованості інформаційної обізнаності та культури – від 0 до 19 балів.

**Додаток Г**

***Додаток Г.1.***

### **Діагностика індивідуальних особливостей саморегуляції**

*Інструкція.* Пропоную Вам ряд висловів. Для кожного вислову виберіть, будь ласка, одну з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, правильно», «Мабуть, не правильно», «Неправильно», – відмітьте її у відповідній графі на листі відповідей. Постарайтеся уявити типові ситуації і дайте першу відповідь, яка прийде Вам в голову. Пам'ятайте, що немає «хороших» і «поганих» відповідей.

1. Я прагну не пропустити ті фільми, які подобаються моїм друзям.
2. Перш, ніж куди-небудь вирушити, я прагну більше довідатися про це місце.
3. Я прагну приходити вчасно, проте часто спізнююся.
4. Незалежно від важливості справ, я стараюся виконати все задумане.
5. Я вважаю за краще знати наперед, які справи чекають мене цього тижня.
6. У тому випадку, коли потрібно виконати дуже багато завдань, я починаю з найнеобхіднішого, а менш важливе залишаю на потім.

7. У мене виникають труднощі у виконанні завдань через неувагу до вимог викладача.
8. Я прагну виконувати всі свої справи так, щоб потім не доводилося їх переробляти.
9. Під впливом друзів, родичів або батьків я часто змінюю свої наміри, плани.
10. У вільний від навчання час я зазвичай не знаю, чим зайнятися.
11. Погане самопочуття не впливає на якість моєї роботи, навчання.
12. Я звичайно роблю те, що задумав(ла), не зважаючи на поради друзів (батьків, родичів).
13. Мені часто доводиться долати неуважність: забуваю розклад, вивчаю не той матеріал, забуваю місце зустрічі з приятелем.
14. Я не заспокоююся, поки не зроблю все заплановане.
15. Перш, ніж почати якусь складну справу, я продумую всі дії до найдрібніших подробиць.
16. Я прагну одягатися так само, як мої друзі.
17. Мої плани на майбутнє – швидше фантазії, ніж реальність.
18. Я не можу порозумітися з батьками.
19. Оцінки вчителів часто бувають для мене несподіваними.
20. Я не замислююся про те, у що я одягнений(а).
21. Я прагну не змінювати свої плани (наміри), навіть якщо з'являється якась непередбачена справа.
22. Якщо мою нову зачіску ніхто не помічає, мене це засмучує.
23. Мої плани на майбутнє часто змінюються, навіть від настрою.
24. Перш, ніж почати яку-небудь справу, взятися за складне завдання я ретельно готуюся, збираю необхідну інформацію.
25. Батьки вважають, що мені не можна доручити ніякої серйозної справи.
26. Я байдужий(а) до моди і одягаю лише те, що мені подобається.
27. Якщо я що-небудь вирішив(ла), то не відступаюся від задуманого.
28. Мене хвилює, чи хороший я друг.

29. Я вважаю, що батьки часто бувають несправедливі до мене.
30. Мені часто хочеться переробити те, що було виконане невдало.
31. Я не цікавлюся думкою оточуючих про мої вчинки.
32. Зазвичай я не можу робити завдання, коли сильно засмучений(а).
33. Питання, ким стати, мене не хвилює, оскільки ще буде час над цим задуматися.
34. Мої прохання і побажання батьки не сприймають серйозно.
35. Якщо не можу знайти дорогу, то вважаю, що краще шукати її самостійно, ніж просити допомоги в перехожих.
36. Коли я готуюся до написання твору або контрольної роботи, прагну повторити все необхідне.
37. Мені часом здається, що я багато чого роблю невдало.
38. Я переживаю, якщо у мене немає якої-небудь модної речі.
39. Звичайно я замислюю більше, ніж можу здійснити.
40. Мені завжди щось заважає доводити почату справу до кінця.
41. Я часто потрапляю в непередбачені ситуації.
42. Я вільно почуваюся в незнайомій компанії.

## Лист відповідей

№ п/п	Правильно	Мабуть, правильно	Мабуть, неправильно	Неправильно	№ п/п	Правильно	Мабуть, правильно	Мабуть, неправильно	Неправильно
1					22				
2					23				
3					24				
4					25				
5					26				

6					27				
7					28				
8					29				
9					30				
10					31				
11					32				
12					33				
13					34				
14					35				
15					36				
16					37				
17					38				
18					39				
19					40				
20					41				
21					42				

*Обробка результатів. За кожну відповідь, що співпадає з ключем, опитувані отримують 1 бал.*

1. Шкала «Моделювання»:

відповідь «правильно» – 2, 24, 35, 36, 42;

відповідь «неправильно» – 7, 8, 13, 41

2. Шкала «Планування»:

відповідь «правильно» – 12, 14, 21, 27

відповідь «неправильно» – 9, 11, 10, 17, 23, 33, 34, 39

3. Шкала «Програмування»:

відповідь «правильно» – 4, 5, 6, 15, 31

відповідь «неправильно» – 1, 3, 11, 25, 32, 37, 40

4. Шкала «Оцінка результатів»:

відповідь «правильно» – 8, 11, 26, 28, 30

відповідь «неправильно» – 12, 16, 18, 19, 20, 22, 29, 38

5. Шкала «Усвідомленість»:

відповідь «правильно» – 2, 5, 15, 24, 28, 36

відповідь «неправильно» – 9, 10, 20, 33

6. Шкала «Реалістичність»:

відповідь «правильно» – 14

відповідь «неправильно» – 3, 7, 10, 19, 25, 29, 34, 37, 39, 41

7. Шкала «Дієвість»:

відповідь «правильно» – 4, 8, 21, 27, 30

відповідь «неправильно» – 8, 13, 17, 40

8. Шкала «Самостійність»:

відповідь «правильно» – 12, 26, 31, 35

відповідь «неправильно» – 1, 9, 16, 22, 38

9. Шкала «Надійність»:

відповідь «правильно» – 6, 11, 42

відповідь «неправильно» – 18, 23, 32

10. Шкала «Загальний рівень саморегуляції»:

відповідь «правильно» – 2, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 15, 21, 24, 26, 27, 28, 30,  
31, 35, 36, 42

відповідь «неправильно» – 1, 3, 7, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25,  
29, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41



Високий	Базовий	Елементарний
42-29 балів	28-14 балів	14 балів і менше

### Додаток Г 2

#### Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку (за М. Фетіскіним). Гностичний та організаційний компоненти.

*Інструкція.* Оцініть себе за дев'ятибальною шкалою за кожним з показників.

Показники / Рівні									
1. Уміння ставити та вирішувати пізнавальні задачі									
2. Гнучкість та оперативність мислення									
3. Спостережливість									
4. Здатність до аналізу власної діяльності									
5. Здатність до синтезу та узагальнення									
6. Креативність та її прояви у діяльності									
7. Пам'ять та її оперативність									
8. Задоволення від пізнання									
9. Вміння слухати									
10. Володіння різними типами читання									
11. Вміння виділяти та засвоювати певний зміст									
12. Уміння обґрунтовувати та доводити міркування									
13. Вміння систематизації та класифікації									
14. Вміння бачити проблеми та протиріччя									
15. Уміння переносити знання та вміння в нові ситуації									
16. Здатність відмовитися від усталених ідей									
17. Незалежність у судженнях									

*Обробка та інтерпретація результатів.*

За кожною з характеристик підрахувати загальну кількість балів. Про рівень готовності до педагогічного саморозвитку свідчать наступні кількісні показники, наведені в таблиці.

Рівні		
Високий	Базовий	Елементарний
153- 108 балів	107-63 балів	62-17 балів

### *Додаток Г.3.*

#### **Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-1)**

Методика складається із 40 запитань на кожне з яких досліджуваний повинен дати відповідь «так» або «ні». Час виконання методики - 10-15 хв. При цьому окремо визначається рівень комунікативних і організаторських здібностей.

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяне Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за будь-якими іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли будь-які перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?

10. Чи любите Ви придумувати і організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Ви включаєтеся в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли відповідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди і чи хочеться Вам побути одному?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтеся в незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви почуття утруднення, незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете до доказу своєї правоти?

29. Чи вважаєте Ви, що Вам не доставляє особливих зусиль внести пожвавлення в малознайому Вам компанію?

30. Чи приймаєте Ви участь у громадській роботі в школі?

31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих не великою кількістю людей?

32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?

33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому Вам компанію?

34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

*Обробка результатів:*

Комунікативні здібності (+) так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37.

(-) ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські здібності (+) так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Далі підраховується кількість співпадаючих з ключем відповідей по кожному розділу методики. Оцінюючий коефіцієнт (К) комунікативних або організаторських здібностей виражений через відношення кількості співпадаючих відповідей по кожному розділу до максимально можливої кількості відповідей, що співпали:  $K_o = n/20$ , де  $K_o$  - величина оцінного коефіцієнта;  $n$  - кількість співпадаючих з дешифратором відповідей.

Оціночний коефіцієнт (К) - це первинна кількісна характеристика матеріалів випробовування. Для якісної стандартизації результатів дослідження використовуються шкали оцінок. Наприклад, у Вас кількість відповідей, що співпали, виявилась 19 за шкалою комунікативних здібностей і 16 за шкалою організаторських здібностей. Показники, отримані за цією методикою, можуть варіювати від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень прояви комунікативних і організаторських схильностей, близькі ж до 0, - про низький рівень. Отримані результати порівнюємо зі шкалами оцінок комунікативних та організаторських здібностей.

Шкала оцінок комунікативних та організаторських здібностей:

Елементарний рівень – оцінка 0 - 0,33;

Базовий рівень – оцінка 0,346 - 0,67;

Високий рівень – оцінка 0,67 - 1,00.

*Додаток Г.4*

### **Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії**

Методика націлена на вивчення рівня онтогенетичної *рефлексії*, що припускає аналіз минулих помилок, успішного й неуспішного досвіду життєдіяльності.

#### **Інструкція до тесту**

Нижче наведені питання, на які необхідно відповідати у формі “так” (+) у випадку позитивної відповіді або “ні” (-) у випадку негативної відповіді й “не знаю” (0), якщо ви сумніваєтеся у відповіді.

#### **Тестовий матеріал**

1. Чи траплялося вам колись зробити життєву помилку, результати якої ви почували протягом декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи трапляється вам наполягати на власній думці, якщо ви не впевнені на 100% у її правильності?
4. Чи розповіли ви кому-небудь із найближчих про свою найбільшу життєву помилку?

5. Чи вважаєте ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?

6. Якщо хтось доставив вам невелику прикрість, чи можете ви швидко забути про це й перейти до звичайного розпорядку?

7. Чи вважаєте ви себе іноді невдахою?

8. Чи вважаєте ви себе людиною з великим почуттям гумору?

9. Якби ви могли змінити найважливіші події, які мали місце в минулому, побудували б ви інакше своє життя?

10. Що більше керує вами при прийнятті щоденних особистих рішень - розум або емоції?

11. Чи важко вам дається прийняття дрібних рішень із питань, які щодня ставять життя?

12. Чи користувалися ви порадою або допомогою людей, що не входять у число найближчих, при прийнятті життєво важливих рішень?

13. Чи часто ви вертаєтеся в спогадах до хвилин, які були для вас неприємні?

14. Чи подобається вам ваше обличчя?

15. Чи траплялося вам просити в кого-небудь пробачення, хоча ви не вважали себе винуватим?

### **Обробка й інтерпретація результатів тесту**

За кожную відповідь **“так”** на питання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і **“ні”** на питання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 ви одержуєте по 10 балів.

За кожную відповідь **“не знаю”** ви одержуєте по 5 балів.

Підрахуйте загальну кількість балів.

**100-150 балів** -- повна **відсутність рефлексії** минулого досвіду. Ви маєте виняткову здатність ускладнювати собі життя. Вашими рішеннями незадоволені ані ви, ані ваше оточення. Для виправлення ситуації необхідно краще обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки й знайти гарних порадників по складних життєвих ситуаціях.

**50-99 балів - рефлексія зі знаком “-”**, підсумком минулих помилок стає страх перед здійсненням нових. Ваша обережність, що з'явилася результатом минулих життєвих помилок, не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Можливо те, що ви вважаєте помилкою, зробленою в минулому -- просто сигнал про те, що ви змінилися. Ваш критичний розум іноді заважає виконанню ваших глибоких бажань.

**0-49 балів -- рефлексія зі знаком “+”**. Аналіз зробленого й рух уперед. Найближчим часом вам не загрожує небезпека зробити життєву помилку. Гарантія цього - ви самі. У вас є багато рис, якими володіють люди з великими здатностями до гарного планування й передбачення власного майбутнього. Ви відчуваєте себе творцем власного життя.

### *Додаток Г.1*

#### **Анкета для самооцінки майбутніми вчителями початкової школи рівня знань та вмінь у галузі наукових досліджень**

*Інструкція.* Оцініть за п'ятибальною системою міру володіння Вами переліченими знаннями та вміннями, де 1 – найнижчий бал, а 5 – найвищий.

<i>Знання та вміння</i>	<i>Середній бал</i>
Володіння методами наукового пізнання	
Особливості науково-дослідної роботи у галузі педагогіки	
Теоретичне обґрунтування гіпотези.	
Послідовність проведення наукового дослідження	
Методика та технологія наукового експерименту	
Підготовка наукових матеріалів	
Самостійне планування науково-дослідної діяльності	
Раціональний пошук та аналіз наукової інформації	
Творчість в процесі науково-дослідної роботи	
Аналіз та коригування результатів науково-дослідної	

діяльності	
------------	--

*Обробка результатів.* Сума оцінок від 50 до 37 – високий рівень; від 36 до 23 – достатній рівень; від 22 до 10 – елементарний рівень.

### *Додаток Г.2*

#### **Який ваш творчий потенціал?**

**(Н. В. Кіршева, Н. В. Рябчикова)**

Виберіть один із запропонованих варіантів відповідей:

1. Чи вважаєте ви, що оточуючий вас світ можна покращити?
  - а) так; б) ні, він і так достатньо гарний; в) так, але тільки в деяких напрямках.
2. Чи думаєте ви, що самі можете брати участь у значних змінах оточуючого світу?
  - а) так, у більшості випадків; б) ні; в) так, у деяких випадках.
3. Чи вважаєте ви, що деякі ваші ідеї могли би спричинити значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій ви їх запропонуєте?
  - а) так; б) так, але за сприятливих умов; в) тільки в деякій мірі.
4. Чи вважаєте ви, що у майбутньому будете відігравати у суспільстві таку роль, що зможете щось принципово змінити на краще?
  - а) так; б) це не реально; в) можливо.
5. Коли ви вирішуєте щось зробити, чи думаєте над тим, що обов'язково здійсните свої починання?
  - а) так; б) часто думаю, що можу не зуміти; в) так, часто думаю над цим.
6. Чи є у вас бажання зайнятися якоюсь справою, про яку ви ще нічого не знаєте?
  - а) так; б) невідоме мені не цікавить; в) все залежить від змісту і характеру цієї справи.
7. Якщо ви займаєтесь якоюсь справою, чи є у вас бажання виконати її якнайкраще?



а) так; б) задовольняюсь тим, що вдалося зробити; в) так, але тільки у випадках, коли робота мені подобається.

8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хотіли б ви про неї знати все?

а) так; б) ні, мені достатньо навчитися тільки найголовнішому; в) ні, я хотів би задовольнити тільки свою зацікавленість.

9. Коли ви терпите невдачу, то:

а) якийсь час упираюся, настоюючи на своєму; б) махну рукою на цю затію, розуміючи, що вона нереальна; в) продовжую цю справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди неминучі.

10. На вашу думку, треба вибирати професію, виходячи із:

а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе; б) стабільності, значущості, потреби в цій професії у суспільстві; в) переваг, які вона здатна забезпечити.

11. Ви легко орієнтуєтесь у тих місцях, де були хоч один раз?

а) так; б) ні, боюся не знайти дорогу; в) так, але тільки там, де місцевість сподобалась і запам'яталась.

12. Відразу після будь-якої бесіди можете згадати все, про що говорилося?

а) так, легко; б) всього згадати не можу; в) запам'ятовую і можу згадати тільки те, що мене найбільш цікавить.

13. Коли ви чуєте слова на незнайомій вам мові, то можете повторити їх по складах, без помилок, навіть не знаючи їх значення?

а) так, без труднощів; б) так, якщо слова легко запам'ятати; в) повторите, але не зовсім правильно.

14. У вільний час ви віддаєте перевагу:

а) залишатися наодинці, поміркувати; б) знаходитися серед друзів, знайомих; в) вам байдуже, будете ви один чи серед людей.

15. Ви займаєтесь якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття тільки тоді, коли:

а) справа закінчена і здається вам виконаною відмінно; б) ви більш-менш задоволені; в) вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли ви один (одна):

а) любите помріяти про якісь потаємні речі; б) за будь-яку ціну намагаєтесь знайти для себе заняття; в) інколи любите помріяти про речі, пов'язані з вашою роботою.

17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви будете думати про неї:

а) незалежно від того, де і з ким ви знаходитесь; б) можете думати про це тільки наодинці; в) тільки там, де не дуже шумно.

18. Коли ви відстоюєте якусь ідею:

а) можете відмовитись від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонента; б) залишитесь при своїй думці, які б аргументи не вислухали; в) зміните свою думку, якщо тиск виявиться досить сильним.

*Обробка результатів.* Підрахунки проводяться за кількістю набраних балів: за відповідь «а» – 3 бали; за відповідь «б» – 1 бал; за відповідь «в» – 2 бали. Запитання 1, 6, 7, 8 визначають межі вашої допитливості; запитання 2, 3, 4, 5 – віру в себе; запитання 9, 15 – стійкість думок; запитання 10 – амбіційність; запитання 14 – намагання бути незалежним; запитання 16, 17 – здатність відволікатися від дрібниць у важливій справі; 18 – рівень зосередженості. Ці здатності складають основні якості творчого потенціалу.

49 і більше балів – означає, що в людини значний творчий потенціал, широкі творчі можливості у виборі видів діяльності, їй доступні різноманітні форми творчості. 24 – 48 балів – означає, що у людини нормальний рівень творчого потенціалу, вона має певну кількість якостей, які допомагають їй творити, але є й проблеми, які гальмують процес творчості. Якщо людина виявить достатньо сили волі, терпіння і бажання творити, то зможе проявити творчість у вибраних видах діяльності. 23 і менше балів – означає, що творчий потенціал у людини невеликий або людина недооцінює свої здібності й особисті якості. Відсутність віри в себе може призвести до думки, що людина взагалі не здатна до творчості. Якщо вона відмовиться від такої думки і

проявить настирливість у творчому ставленні до роботи, то зможе змінити ситуацію на краще.

### Додаток Г.3.

#### Тест «Як я оперую ідеями» (за Л.Ребекка)

*Інструкція.* У кожному з п'яти пунктів запропонованої програми обведіть цифру, яка відповідає прийнятному для Вас способу мисленнєвої роботи, де бали означають : 0 – ніколи; 1 – іноді; 2 – дуже часто; 3 – завжди. Заповніть так всі пункти програми. Не роздумуйте довго, від однієї відповіді безпосередньо переходьте до іншої.

Я надаю перевагу простим відповідям, а не розширеним поясненням				
Мене пригнічує ретельна деталізація				
Я ігнорую деталі, які вважаю недоречними				
Моє бачення об'ємне				
Я легко узагальнюю інформацію				
Я легко перефразовую інших				
Я швидко схоплюю суть думки				
Мене влаштовує загальне уявлення без деталей				
Я легко збираю у ціле(синтезую) окремі факти				
В моїх конспектах містяться лише ключові моменти лекцій				
Я надаю перевагу детальним відповідям, а не коротким				
Деталізуючи інформацію, я затрудняюсь її узагальнити				
Я концентруюсь на окремих особливостях фактів				
Мені подобається ділити загальну ідею на складові частини				
Я надаю перевагу пошуку відмінностей, а не виявленню спільного				
Я користуюся логікою у вирішенні проблеми				
Мої конспекти детальні				
Мене дратує лише загальна ідея роботи без деталізації				

Я завжди більше концентруюсь на особливостях предмета, ніж на загальному уявленні про нього				
На переказ чи пояснення в мене завжди йде багато часу				

*Обробка та інтерпретація даних.*

Додайте бали з 1 по 10 позицію, запишіть результат \_\_\_\_ (синтез).

Додайте бали з 11 по 20 позицію, запишіть результат \_\_\_\_ (аналіз).

Обведіть найбільший результат, якщо різниця між двома показниками більше двох балів. Якщо результати приблизно однакові – обведіть обидва результати. Результат – Ваш індивідуальний стиль мислення.

**Синтез.** Якщо ви мислите загальними категоріями, то Ви легко засвоюєте інформацію, головну ідею, зміст та зв'язок навіть , якщо не знаєте всіх понять даної теми. У пізнавальній діяльності, мислячи загальними категоріями, ви концентруєтесь на ключових моментах процесу, не вникаючи в деталі, що іноді може призводити до поверхневості отриманих знань. Якщо, навпаки, **аналітик**, то сконцентровані на частинах понять, їх протиставленні та аналізі. У професійній сфері Ви не уявляєте загальної картини, логічно аналізуючи деталі та частини. Якщо показники між аналітичним та синтетичним стилями мислення приблизно рівні, то Ви, очевидно легко оперуєте загальними категоріями і логічним аналізом частин цілого.