

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

На правах рукопису

ЧОРНА НАТАЛЯ БОРИСІВНА

УДК 378.041:7 (043.5)

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО
САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Семко Майя Іванівна

кандидат педагогічних наук,
доцент

Вінниця - 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ	11
1.1. Саморозвиток особистості як історико-філософський та психолого-педагогічний феномен.....	11
1.2. Професійний саморозвиток майбутніх учителів: дефінітивний аналіз.....	31
1.3. Особливості професійної підготовки вчителів мистецьких спеціальностей у контексті сучасних парадигм освіти.....	45
Висновки до першого розділу.....	60
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ...	63
2.1. Структура, критерії, показники та рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.....	63
2.2. Діагностика стану готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку.....	73
2.3. Обґрунтування педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку.....	94
2.4. Педагогічна модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.....	111
Висновки до другого розділу.....	122
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	124
3.1. Організація експериментального дослідження.....	124
3.2. Аналіз результативності експериментальної роботи.....	161
Висновки до третього розділу.....	176
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
ДОДАТКИ.....	210

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасне українське суспільство здійснює значні перетворення системи професійної освіти в контексті європейських вимог. Посилення ролі освіти привело до витіснення концепції “освіта на все життя” концепцією “освіта впродовж життя”, котра була прийнята світовим співтовариством. Зокрема, у програмі ЮНЕСКО “Освіта для XXI століття” наголошується, що освіта в наш час не повинна завершуватися одержанням диплому – вона має тривати впродовж усього життя, стимулюючи розвиток людини на різних етапах її життєдіяльності. Реалізація концепції навчання впродовж життя (*Lifelong Learning*) як визначального фактора прогресивного розвитку країни спонукає до пошуків нового підходу до підготовки майбутніх фахівців, який ґрунтується на принципах сприяння сталому розвитку суспільства через накопичення конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти та саморозвитку впродовж життя.

Освітня політика нашої держави орієнтується на прогресивні тенденції розвитку, що знайшло відображення в Законі України “Про вищу освіту” (2014), у Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), у Національній доктрині розвитку освіти, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, в Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти та інших нормативних документах. Таким чином, перед вищою школою гостро постає проблема забезпечення умов для фахового зростання майбутніх учителів, готових до безперервного професійного саморозвитку впродовж життя, здатних постійно вдосконалювати себе й власну діяльність відповідно до потреб суспільства.

Особливої ваги набуває означена проблема в контексті підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, педагогічна діяльність яких передбачає постійний розвиток особистісних і професійних якостей, удосконалення мистецьких умінь і навичок, підвищення рівня художньо-естетичного виховання молоді, творчої самореалізації тощо.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, проблема підготовки до професійного саморозвитку майбутніх учителів стала предметом досліджень багатьох науковців. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають сучасні концепції філософії освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозовий та ін.); психолого-педагогічні аспекти формування готовності до професійної діяльності (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, А. Маслоу, Б. Мастеров, В. Рибалка, Г. Цукерман та ін.); педагогічні дослідження проблеми самовдосконалення та саморозвитку вчителя (Л. Зязюн, В. Маралов, Л. Мітіна, М. Монтессорі, О. Пехота, Г. Селевко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.); теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя (С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Линенко, Н. Ничкало, М. Сметанський, В. Шахов та ін.); ідеї творчого підходу до фахової підготовки майбутнього вчителя (О. Акімова, Б. Брилін, С. Сисоєва, Г. Тарасенко та ін.); дослідження в галузі професійно-педагогічної інноватики (М. Кадемія, А. Коломієць, М. Козяр, Н. Кузьміна, О. Пометун та ін.); шляхи реалізації компетентнісного підходу в освіті (І. Зимня, О. Овчарук, В. Петрук, О. Савченко, В. Хуторської та ін.); концептуальні засади мистецької освіти (Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.); дослідження фахової підготовки вчителів мистецьких спеціальностей (Т. Агейкіна-Старченко, Л. Ліхницька, М. Мороз, Н. Мозгальова, В. Орлов, Н. Сегеда, М. Семко, О. Соколова, О. Шпортун та ін.).

Пошук ефективних шляхів підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку здійснювали в своїх дисертаціях сучасні дослідники: А. Бистрюкова (2009), О. Гандабура (2014), М. Костенко (2004), Т. Стрільєвич (2009), Т. Тихонова (2001), Г. Топчій (2011), П. Харченко (2004) та ін. Однак проблема формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до цього часу не була предметом окремого дисертаційного дослідження.

Грунтовний аналіз наукових праць і практичних досягнень дозволив констатувати відсутність системного теоретико-методичного забезпечення підготовки до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, що сприяє виникненню низки *суперечностей* між:

- потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях, які прагнуть до професійного саморозвитку в мистецько-педагогічній діяльності, та реальним станом підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів;

- внутрішньою потребою в саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як основи їхнього професійного становлення та традиційними формами й методами організації освітньої діяльності в педагогічному навчальному закладі;

- необхідністю підвищення рівня готовності до професійного саморозвитку студентів і недостатньою розробленістю відповідних педагогічних умов реалізації цього процесу в навчальному закладі;

- потенційним рівнем професійного розвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей та рівнем, необхідним для успішного виконання професійної педагогічної діяльності.

Актуальність проблеми, її недостатня наукова й методична розробленість, а також потреба в розв'язанні означених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **“Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського за темою “Методологія і технологія педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя” (РК 0111U00620) та теми кафедри мистецької підготовки “Підвищення

ефективності мистецької підготовки майбутніх учителів в умовах розвитку інтегративних процесів в освіті” (протокол № 1 від 11.12.2007 р.).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 2 від 24.11.2004 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою НАПН України з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 28.09.2010 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов і методики їх реалізації щодо формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Предмет дослідження: педагогічні умови та методика їх реалізації у формуванні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що якість професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку зросте за умов:

- зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій;
- реалізації компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі педагогічної інноватики;
- збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності.

Завдання дослідження:

1. Здійснити дефінітивний аналіз поняття “готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей” та з’ясувати його структурно-компонентний склад.

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

4. Розробити методику реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей та експериментально перевірити її результативність.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використано комплекс **методів дослідження:**

– *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація, конкретизація, моделювання, узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження) для вивчення теоретичних аспектів проблеми дослідження; визначення понятійно-категоріального апарату, з'ясування структури готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, критеріїв та рівнів її діагностики, визначення педагогічних умов і створення моделі ефективної підготовки студентів до професійного саморозвитку в мистецько-педагогічній діяльності;

– *емпіричні* (анкетування, опитування, спостереження, бесіди, тестування, експертна оцінка, аналіз результатів творчої діяльності студентів, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою вивчення стану готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку;

– *статистичні* (математична обробка результатів дослідження, відображення їх у табличних і графічних формах) для фіксації й узагальнення результатів вимірювань та перевірки їх достовірності.

Експериментальна база дослідження – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Сумський державний

педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського, Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж. До експериментальної роботи залучено 516 студентів (майбутніх учителів мистецьких спеціальностей) освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” і “спеціаліст”.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей (зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій; реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі педагогічної інноватики; збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності); розроблено модель підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до означеної діяльності;

– *конкретизовано* критерії (мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний), показники й рівні (компетентнісний, репродуктивний, фрагментарний) готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей;

– *уточнено* сутність і структуру понять “саморозвиток”, “професійний саморозвиток учителя”, “готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей” відповідно до проблеми дослідження;

– *подальшого розвитку* набули теоретико-методичні підходи формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й експериментальній перевірці методики реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; у створенні та впровадженні програмно-

методичного забезпечення спецкурсу “Основи професійного саморозвитку майбутніх учителів”, що дало змогу підвищити рівень знань і вмінь, необхідних студентам для подальшого професійного саморозвитку в майбутній педагогічній діяльності.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/21 від 27.05.2016 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 448/1 від 26.05.2016 р.), Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (довідка № 176 від 26.05.2016 р.), Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу (довідка № 01-06-124 від 31.05.2016 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1133 від 15.06.2016 р.).

Матеріали дисертації можуть бути використані в роботі зі студентами мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів, а також у системі післядипломної освіти вчителів.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на науково-практичних конференціях і семінарах, зокрема *міжнародних*: конгрес «Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі» (IV Слов'янські педагогічні читання, Черкаси, 2005); «VII-VIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. Рудницької» (Київ, 2010); «Актуальні проблеми професійної освіти: теорія і практика» (Вінниця - Бар, 2012); «Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності» (Луганськ, 2012); «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Мелітополь, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); «Суспільство знань» (Лодзь, 2014); «Питання педагогіки, психології та методики початкового навчання: наукова дискусія» (Суми, 2014); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2015);

«Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015); *всеукраїнських*: «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2010, 2014); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2009, 2011); «Інклюзивна освіта у дошкільних навчальних закладах» (Рівне, 2014); *регіональних*: «Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів» (Вінниця-Бар-Глухів, 2004, 2006); науково-практичні конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології та мистецтв ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (2004-2006, 2009-2016); на засіданнях кафедр педагогіки та мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2016).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 20 одноосібних публікаціях, з них: 7 статей опубліковано у фахових наукових виданнях, 1 стаття в зарубіжному виданні, 12 статей у збірках наукових праць.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (усього 255 найменувань), 14 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 259 сторінок, з яких основного тексту – 180 сторінок. Робота містить 13 рисунків на 7 сторінках, 10 таблиць на 6 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Саморозвиток особистості як історико-філософський та психолого-педагогічний феномен

Сучасний стан реформування вищої освіти в Україні характеризується високою вимогливістю як до фахової майстерності викладача, так і до навчальної поведінки студента, оскільки вища школа має установку на підготовку фахівців нової генерації, яким притаманний високий професіоналізм, компетентність, прагнення творчо самореалізуватись, здатність постійно удосконалювати себе й власну діяльність відповідно до потреб суспільства. Важливим чинником реалізації цих вимог є спрямованість особистості на саморозвиток у професійній діяльності.

Таким чином, саморозвиток особистості сьогодні – це важлива соціальна проблема, яка очікує на адекватне осмислення, а саме: наскільки суспільство створює відповідні умови для самореалізації особистості, стимулює її саморозвиток, чи навпаки, блокує його й тим самим може провокувати вихід її активності в небажаному напрямі [99, с. 9].

Аналіз наукової літератури свідчить, що саморозвиток особистості – складний інтегрований процес, механізми якого вивчаються філософією, що досліджує розвиток людини загалом; психологією, яка висвітлює розвиток та саморозвиток особистості; педагогікою, яка прагне розкрити сутність професійного саморозвитку майбутнього вчителя [28; 54; 78; 99; 156; 182]. Тому вважаємо за доцільне проаналізувати феномен саморозвитку з позиції філософської, психологічної та педагогічної науки.

У *філософії* “саморозвиток” розглядається як розвиток, причина якого міститься в самій речі чи системі, що розвиваються; як специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового; поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного [136]. Варто

зауважити, що більшість наукових словників пропонують потрактувати цю категорію у двох вимірах існування: як процес і кінцевий стан [138].

Визначаючи сутність процесу саморозвитку, звернемося до історії виникнення досліджуваної проблеми.

Існує припущення, що найперші згадки про саморозвиток людини можна знайти у спадку античної філософії, яка підготувала ґрунт для розповсюдження християнських ідей добровільного, активного й самостійного оволодіння знаннями. Так, Сократ зазначав, що мислення людини може успішно розвиватися в процесі самостійної діяльності, а особистість та її здібності вдосконалюються завдяки самопізнанню. Цікавою для дослідження саморозвитку є теорія пізнання Демокріта, яка базується на своєрідній матеріалістичній психології [99, с. 21]. Аристотель та Платон закликали своїх учнів пізнавати самих себе, користуючись самооцінкою. За переказом Платона, сім мудреців Стародавньої Греції, зійшовшись у храмі Аполлона в Дельтах, написали на його стіні: “Пізнай самого себе!” [6].

Вивчаючи ідеї, що спонукали до саморозвитку, не можна обійти піфагорійців, які перші наважились реформувати суспільство відповідно до наукового світогляду. Піфагор і його послідовники розглядали саморозвиток як свідомий процес, спрямований на створення умов для інтелектуального споглядання тих чи інших елементів буття з метою отримання містичного прозріння, розуміння, одкровення про їх ідеальну сутність [99, с. 22].

У той самий час у Давньому Римі широкого розповсюдження набула самоосвіта, що реалізувалася шляхом використання літературних, наукових, публіцистичних та інших інформаційних джерел [6; 74].

Вирішальний крок до реалізації ідеї саморозвитку було зроблено діячами Просвітництва (Г. Гегель, К.-А. Гельвецій, І. Кант та ін.), які тривалий час ототожнювали “розвиток” з поняттям “саморух”. Зокрема, на думку Г. Гегеля, увесь природний, історичний та духовний світ – це безперервний рух, зміна, перетворення й розвиток. Він наголошував, що джерело руху знаходиться в самому предметі. Так, вихідним пунктом

розвитку людини є її здібність до пізнання “самої себе” через внутрішнє духовне багатство. Відомий філософ писав: “..людина насамперед повинна створити себе” [29, с. 315]. Механізмом розвитку Г. Гегель вважав удосконалення свого власного тіла й духу, а також освоєння нових видів діяльності, нового бачення себе та інших людей, освоєння нових стосунків, нових способів мислення, нових форм переживань. Тому “саморозвиток” визначається ним як внутрішній мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети [29].

Глибокий взаємозв'язок ідей вільного саморозвитку та політичних свобод став прикметною рисою гуманізму Нового часу й був розвинений німецьким філософом І. Кантом, який декларував викорінення вад суспільства шляхом самопізнання й самовдосконалення людей [6; 99].

Аналіз філософської літератури свідчить, що переважна більшість учених-філософів зверталась до проблеми саморозвитку особистості. Зокрема, у працях Й.-Г. Фіхте вирішальним фактором саморозвитку вважається розум як основна передумова активності. Філософія Р. Емерсона орієнтує на самопізнання, розвиток свободи від природного й соціального середовища й осягнення духовних (культурних) цінностей, тобто духовний розвиток. Б. Франклін проблему, що розглядається, зводить саме до самоосвіти, здорового способу життя й формування навичок, необхідних у практичній соціально-економічній діяльності [99, с. 83]. Сенс особистісного саморозвитку як “сходження до себе” розкрито у філософській концепції Ф. Ніцше, який наголошує на унікальності людини, вважаючи її індивідуальність головною цінністю [6].

Ідея саморозвитку посідає важливе місце також в антропології (грецьк. *anthropos* - людина, *logos* – учення) – напряду, сутність якого полягає в розумінні людини, щонайперше, як біологічної істоти, яка формується під впливом саморуху закладених у природі задатків. На думку філософів, людина – творець власного життя та себе самої; освіта – це, насамперед, розвиток і саморозвиток, а педагогічна діяльність створює умови для

саморозвитку та самоосвіти людини (М. Бубер, А. Камю, Ф. Лозер та ін.) [237, с. 28].

Паралельно філософській антропології розвивався споріднений напрям – екзистенціальна філософія (від франц. *existentialisme* – існування), у центрі уваги якої – прагнення людини знайти сенс свого особистого існування й жити вільно й відповідально згідно з етичними принципами. Найбільш важлива концепція філософського екзистенціалізму – це концепція становлення (М. Хайдеггер, С. К’єркегор, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс та ін.) Зокрема, у більшості наукових теорій людина ніколи не буває статичною, вона завжди знаходиться в процесі становлення. Ці ідеї важливі для формування особистості, яка свідомо робить свій вибір, спрямований на самоствердження власної гідності, самостійної позиції, життєвих орієнтирів. Так, Ж.-П. Сартр стверджує: “Я є мій вибір” [209, с. 415].

Філософська думка від давніх часів визначає саморозвиток як генетично закладений у людині спосіб особистісної самореалізації (Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Бердяєв та ін.), презентуючи ставлення до людської особистості як до унікалу, який сам себе створює. У цьому контексті особливого значення набувають праці Г. Сковороди, філософська позиція якого полягає в роздумах про людину, її внутрішній світ, моральне вдосконалення, необхідність безупинного творіння самого себе. Стрижневим принципом філософії цього велетня української культури є ідея самопізнання, зверненого до самої людини. Оскільки природний світ не є носієм зла, учений проповідував боротьбу з самим собою, точніше, злом у собі. Заперечення зла – це одночасно й пізнання себе, своєї божественної сутності, пошук себе. З погляду Г. Сковороди, моральне вдосконалення – це осягнення й оволодіння благом у всій його повноті, саморозвиток [99, с. 85].

М. Бердяєв висловлював думку, що саморозвиток пов’язаний з неповторністю та унікальністю людини, з її індивідуальністю. Приділяючи особливе значення особистості, він уважав, що ембріон особистості закладений в кожному, але потенційна можливість його розкриття в

соціальному плані може бути лише в процесі індивідуального духовного самовдосконалення та саморозвитку[10, с. 124].

Ідея здібності індивіда до перманентного розвитку досліджується вченими, що розробляють проблеми синергетики (від грецьк. *synergeia* – спільна дія) – теорії самоорганізації в системах різноманітної природи, вихідним пунктом якої є розуміння розвитку системного об'єкта як саморозвитку (В. Аршинов, О. Князева, С. Курдюмов та ін.). З позицій синергетичного підходу саморозвиток можна розглядати як відкриту, саморегульовану цілісну систему, що характеризується відкритістю, динамічністю, складністю, невизначеністю та автономністю й забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі та її безперервне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, які визначаються умовами зовнішнього світу [89].

Отже, протягом сотень поколінь проблеми, пов'язані із саморозвитком особистості, посідали центральне місце в багатьох релігійних і філософських системах. Визначення мети й змісту саморозвитку в них залежало від метафізичних, антропологічних і етичних поглядів.

Дослідженню різних усвідомлених форм саморозвитку особистості приділяють увагу сучасні вчені. Зокрема, В. Тертична за допомогою порівняльного аналізу розкрила природу й сутність усвідомлених форм саморозвитку особистості в західноєвропейській та українській культурах та суперечності реалізації моделей саморозвитку особистості в умовах ХХ ст., а також відбиття в мистецтві моделей саморозвитку особистості в контексті різних культурних епох. На основі філософсько-антропологічного та культурологічного підходів М. Ценко розглянула взаємодію людини та мистецтва в якості базису саморозвитку особистості, проаналізувала фактори й механізми цієї взаємодії [99, с. 8].

Українські дослідники В. Лозовой та Л. Сідак у своїх працях розглядають процес накопичення й становлення ідей, поглядів, концепцій

про саморозвиток особистості від давніх часів до сьогодення. Так, учені тлумачать саморозвиток особистості як низку пов'язаних одна з одною подій, зумовлених таким спрямуванням внутрішньо притаманної їй свободи змінювати свій стан на інший, що кожен наступний стан відповідає більш повному, досконалому, багатшому буттю. На їхню думку, саморозвиток може набувати як неусвідомлених форм (наслідування, імітація, стихійна адаптація, гра), коли особистість завдяки універсальній властивості прагнути збагачення власного буття реалізує його, навіть не маючи це безпосередньо на меті, так і усвідомлених, безпосередньо спрямованих на саморозвиток, коли повнота буття усвідомлюється як мета і є бажаною [99, с. 224].

Грунтовний аналіз усвідомленого саморозвитку особистості здійснено в дисертації Е. Коваленка, який доводить, що саморозвиток – одна із форм руху матерії, реалізована в активності суб'єкта й націлена на розв'язання внутрішніх суперечностей його існування в довколишньому світі (природному й соціальному середовищі). Спрямованість усвідомленого саморозвитку на індивідуальному рівні базується на ціннісних орієнтаціях, ідеалах, світоглядних позиціях та сенсожиттєвих концепціях особистості, заґрунтованих на цінностях конкретно-історичного суспільства [72, с. 13].

Таким чином, аналіз філософського аспекту дозволяє стверджувати, що саморозвиток – це свідома діяльність людини, спрямована на найбільш можливу повну реалізацію себе як особистості.

У сучасній *психології* саморозвиток розглядається як процес кількісних та якісних змін, який охоплює становлення людини в біологічному, психічному та соціальному плані, що характеризується фізичними (морфологічними, біохімічними, фізіологічними), психічними змінами (появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів, нових якостей), розширенням та поглибленням взаємозв'язків різних властивостей особистості, новим рівнем функціонування та формування психологічних стратегій розв'язання особистих, професійних, соціальних проблем, цілісністю, інтегративністю тощо [72, с. 73]; складний процес, який

відбувається під впливом різних факторів та умов, оскільки особистість – це системна якість, що набувається індивідом у взаємодії з соціальним оточенням [156, с. 370].

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що визначення сутності саморозвитку особистості в психології формувалося багатьма школами та напрямками. Вважаємо за доцільне розглянути та проаналізувати основні психологічні теорії розвитку особистості в історичній послідовності.

Так, одним з перших тлумачень розвитку особистості в психології стала ідея про розвиток як взаємодію несвідомого Ід (Воно), що пов'язане з імпульсами, бажаннями, потребами; свідомого Его (Я) як самоорганізацію імпульсу з нормою; надсвідомого Супер-Его (Над-Я), пов'язаного з цінностями та ідеалами суспільства. Це припущення знайшло своє теоретичне обґрунтування в динамічній теорії З. Фрейда, який розглядав розвиток особистості як взаємодію трьох сфер у структурі особистості. З. Фрейд вважав, що людина – біологічна особа, яка формується під впливом саморозвитку задатків, закладених природою [144, с. 52].

Представники поведінкової теорії розвитку особистості акцентують увагу на цілеспрямованому навчанні та управлінні поведінкою особистості, зумовленими зовнішніми стимулами, якими керує педагог [137, с. 290]. На думку засновника біхевіористичного напрямку Дж. Уотсона, критеріями саморозвитку стають гнучкість особистості, здатність навчатися, цілеспрямованість й усвідомленість. Механізмом саморозвитку виявляється рефлексія як усвідомлення зв'язків, причини та поведінки, що призводять людину до бажаного результату [144, с. 46].

Розвиток особистості як цілісний взаємопов'язаний процес, що поєднує внутрішні та зовнішні ознаки, розглядається представниками холістичної теорії (М. Вертгеймер, К. Левін та ін.). На їхню думку, сутність процесу саморозвитку полягає в усвідомленні особистістю себе в контексті різних цілісностей: “Я-Я”, “Я-Інший”, “Я-Справа”, “Я-Інший-Справа” [137].

З погляду представників кризової теорії, автором якої був Е. Еріксон, рушієм розвитку особистості в соціально-історичному процесі є кризи. Зважаючи на це, сутність розвитку полягає в послідовному розгортанні стадій розвитку особистості (вісім стадій) упродовж всього життя, кожна з яких визначається кризовою ситуацією [137, с. 288]. Послідовність стадій психічного розвитку особистості, на думку вченого – це закономірна зміна етапів, на кожному з яких відбувається якісне перетворення внутрішнього світу людини, у результаті чого вона отримує щось нове, характерне саме для цього етапу розвитку [72].

У культурно-історичній теорії Л. Виготського доводиться, що розвиток особистості відбувається в процесі засвоєння людиною культури. Сутністю цього процесу стає оволодіння людиною власною поведінкою, мисленням, мовою, увагою, пам'яттю, тобто саморозвиток вищих психічних функцій. Психічні функції виникають і розвиваються у вихованні та навчанні, оскільки не властиві людині від народження. Л. Виготський у своїх працях висловлює думку, що навчання має “йти попереду розвитку, вести його за собою, орієнтуючись на завтрашній день у розумовій діяльності, на зону найближчого розвитку дитини” [65, с. 9].

Когнітивна теорія розвитку особистості, запропонована Ж. Піаже, тлумачить розвиток як пристосування індивіда до умов зовнішнього середовища (асиміляція), або творчу й активну зміну ним середовища відповідно до власних потреб (акомодація). Асиміляція й акомодація є механізмами саморозвитку особистості, оскільки завдяки їм людина свідомо може змінювати довколишній світ та змінювати себе [138, с. 291].

Інший шлях розвитку особистості – через креативність і спонтанність – знайшов своє відображення в креативній теорії Дж. Морено. Енергія спонтанності, на думку вченого, реалізується в творчості та креативності людини, котра обирає ту діяльність, у якій розвивається сама [248].

Для нашого дослідження особливий інтерес становить актуалізаційна теорія, де основним фактором розвитку визнається активність самої

особистості, що виявляється в розкритті її потенціалу, внутрішньої суті, прагненні до наслідування кращих зразків людського життя. Зауважимо, що ряд учених (у тому числі й сучасних) розглядають проблему саморозвитку особистості через самоактуалізацію. Таку позицію відстоюють прибічники гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.), які визначають своїм головним предметом цілісну особистість у процесі її саморозвитку [165, с. 70]. Основою цієї концепції стали праці А. Маслоу “Нові виміри людської природи”, Г. Олпорта “Диспозиційна теорія особистості”, К. Роджерса “Феноменологічна теорія особистості” та ін.

Зокрема, теорія самоактуалізації А. Маслоу значно доповнила уявлення про розвиток особистості. У своїх працях психолог наголошує, що практично всі актуальні потреби людини підпорядковані провідному прагненню – розвивати власну особистість [250]. Ця концепція розвитку людини, заснована на ідеї максимально можливої опори на саморозвиток і самоорганізацію передбачає ефективне використання людиною своїх сил, здібностей, навичок та інших ресурсів (“самості”). “Самість” (людський потенціал) потребує “актуалізації” (розкриття, здійснення) шляхом цілеспрямованої свідомої роботи над собою й реалізації життєвого плану [156, с. 373]. А. Маслоу визначає самоактуалізацію як бажання людини стати тим, ким вона може стати, тобто досягти вершини свого потенціалу. Саморозвиток – це безперервний процес розвитку потенційних можливостей людини [209, с. 391].

К. Роджерс також підкреслює, що людині притаманне прагнення розвиватися, ставати зрілою, використовувати всі здібності організму. Свої роботи психолог присвячує “Я-концепції”, що характеризує ідеальні уявлення шляхів самовдосконалення особистості, тобто можливості досягнення “Я-ідеального” [164, с. 351].

Однією з найважливіших підстав для актуалізації потенціалу особистості, на думку С. Рубінштейна, є суб'єктність: це доведено в суб'єктній теорії розвитку особистості. У ній людина розглядається як

суб'єкт діяльності, завдяки якому й здійснюється саморозвиток особистості. Важливою умовою саморозвитку стає самостійність [209, с. 239]. Отже, можемо дійти висновку, що суб'єктна позиція є передумовою саморозвитку, оскільки людина стає автором і творцем того, що входить в її справи та вчинки, розглядає те, що відбувається з нею в якості результату власних дій.

Психологічний аналіз діяльності як єдності активного суб'єкта та його середовища став предметом дослідження діяльнісної теорії розвитку О. Леонтьєва. За твердженням психолога, поняття особистості виникає, тобто виокремлюється з діяльності; саморозвиток – це специфічна діяльність особистості, що створює якісно нову характеристику в її свідомості, стосунках і поведінці відповідно до змінених соціальних умов. Характер й особливості діяльності визначаються потребами та мотивами, а її структура – певними діями. Так О. Леонтьєв розрізняє в діяльності дві сторони: мотиваційно-потребову та операційно-технічну [95, с. 159].

Підґрунтям системної теорії розвитку особистості стали роботи Л. Анциферової, яка порівнює особистість із системою, яка розвивається сама, що є ініціатором свого діяльнісного існування, зміни та поступового розвитку [6, с. 21]. У своїх працях психолог підкреслює значення системи освіти, що має бути спрямована на розвиток інтелектуальної та розумової сензитивності, спонукання до нового, забезпечення можливостей та засобів розвитку та саморозвитку особистості [6, с. 143].

Представники соціальної теорії провідним фактором розвитку особистості також вважають соціальне середовище. Американський психолог А. Бандура висловив припущення, що в соціальних ситуаціях люди навчаються значно швидше шляхом спостереження за поведінкою інших. На його думку, зміна зовнішніх (соціальних) вимог, пов'язаних із потребами людини, спонукають особистість до розвитку та самовдосконалення [144, с. 47].

Проблему саморозвитку особистості розробляють і сучасні психологи (І. Бех, О. Колісник, С. Максименко, Б. Мастеров, Н. Пророк, О. Суворов,

Г. Цукерман та ін.). Зокрема, І. Бех тлумачить саморозвиток як самозміну суб'єкта в напрямі свого “Я-ідеального”, що виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин, та пов'язує із життєдіяльністю особистості, у межах якої він здійснюється [12, с. 13]. Б. Мастеров доводить, що “...саморозвиток – це творчість, звернена на особистість” [108]. На думку О. Суворова, сутність саморозвитку полягає в якісній зміні бачення світу, самого себе, своєї ролі в цьому світі, перебудові не лише в стосунках зі світом загалом, але й у вчинках, у діях, які суб'єкт починає активно практикувати [183, с. 21]. Г. Цукерман розуміє означене поняття як “...свідому зміну або таке ж свідоме прагнення зберегти незмінною свою Я-самість” [211, с. 24].

Цікавою є думка дослідника саморозвитку особистості О. Колісника, який вважає цей феномен свідомим пошуком і творенням особистості самої себе й свого буття у світі через породження просоціальних і нададаптивних життєвих актів, котрі реалізують надособистісні смисли: “...Простуючи сходинками духовного розвитку, особистість знов народжується завдяки саморозвитку, можливості якого непомірно зростають” [73, с.76].

Дослідниця Н. Пророк визначає суттєві характеристики саморозвитку особистості, які розкривають психологічний зміст цього поняття: це форма розвитку, що розгортається впродовж всього свідомого життя, суб'єктом якого є сама особистість; активний, цілеспрямований, керований і усвідомлений процес, у якому людина бере відповідальність за своє життя, завдяки власних вольових зусиль, систематичній праці, самодисципліні, самоконтролю й рефлексії [156, с. 371].

Отже, узагальнюючи наукові підходи до психологічного аналізу, зазначимо, що саморозвиток особистості визначається внутрішнім прагненням до самоактуалізації, потребою в удосконаленні природженого потенціалу та самореалізації своїх можливостей у майбутній діяльності.

Поняття “саморозвиток” з позиції *педагогічної науки* вчені пов'язують з категоріями “само” та “розвиток”. Префікс “само” (“autos”) набув популярності у світовій педагогічній теорії та практиці, він означає здатність

діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без зовнішньої допомоги; по-особливому, не так як усі; зберігаючи свою позицію, не зважаючи на змінені умови, ініціативно; скерованість дій на самого суб'єкта діяльності; внутрішня детермінованість, автоматичність здійснення, приведення в дію під впливом внутрішніх механізмів [18].

Як слушно зауважує Л. Зязюн “само” є феноменом репродукції від повторення до ідентичного; синонімом представлення самого себе, своєї самоідентичності, самоорганізації, самоіндивідуальності [56, с. 12]. Разом з ним набуває значущості змістовність особистісних можливостей індивіда у його самовизначенні та самовираженні в соціумі завдяки власним фізичним та психологічним можливостям та їх вияву в довколишньому середовищі. На думку дослідниці, поняття розвиток і саморозвиток особистості можна розглядати як цілісний процес, як два ступені й дві сторони одного й того ж процесу, як діалектично тотожні поняття [56, с. 23].

З огляду на сказане, корисно проаналізувати різні позиції вчених щодо означеного поняття. Аналіз педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що науковці визначають “розвиток” як процес формування соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання протягом усіх вікових періодів життя, сутністю якого є оволодіння особистістю загальнолюдською культурою та привласнення її шляхом здійснюваної індивідуальної інтерпретації та оцінки [31, с. 289]; розгорнутий у часі процес кількісних і якісних змін в організмі людини, її мисленні, почуттях і поведінці, що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів довколишнього середовища [144, с. 28]; організований процес самовдосконалення розумової і фізичної діяльності людей відповідно до вимог їхньої діяльності, умов життя та подальшого формування особистості в ході навчання, виховання й соціалізації [88, с. 220]; досягнення розумової, духовної зрілості, прагнення ставати духовно вищим, кращим, досконалішим, підніматися на вищий щабель, досягати в усьому високого рівня [137, с.293].

Сучасні педагогічні концепції спираються на творчу спадщину класичної педагогіки, що визнавала саморозвиток особистості невід'ємною складовою освітнього процесу (А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, П. Каптерев та ін.). Зокрема, Я. Коменський у трактаті “Велика дидактика” підкреслює, що педагогічний процес має забезпечити ґрунтовне навчання, результатом якого стане прагнення до індивідуального розвитку особистості, що базується на самосвідомості, самовизначенні, потребі і здібності до подальшого саморозвитку, самоосвіти та самовиховання: “Все, що відбувається, – завдяки саморозвитку” [146].

П. Каптерев у своїх працях висловив ідею, що освітній процес – це єдиний потік розвитку особистості: саморозвитку та самовдосконалення. Саморозвиток особистості, на його думку, визначає сутність педагогічного процесу, у якому зовнішній бік (навчання) впливає на внутрішній [63, с.170].

У XIX ст. та на початку XX ст. у педагогічній науці відбувалися активні спроби знайти й реалізувати механізми, спрямовані на саморозвиток особистості (К. Вентцель, М. Монтессорі, Дж. Дьюї, М. Пирогов, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.). Так, М. Монтессорі створила технологію саморозвитку як альтернативу муштрі й догматизму в навчанні, в основу якої покладена ідея про те, що кожна дитина з її індивідуальними можливостями, потребами, системою стосунків має здібності до самостійного розвитку. Прояв активності дитини педагог пов'язувала з наданням їй свободи, що означає, передусім, можливість і вміння розвиватися за своїми внутрішніми законами, бути творцем себе, здійснювати внутрішню роботу щодо саморозвитку [137, с. 296].

У своїх працях К. Вентцель акцентував увагу на забезпеченні умов для вільного розвитку дитини, яка досягає самоактуалізації й самореалізації в результаті творчої роботи над власним самовихованням. Тому метою виховання освітянин визначав наближення дитини до зразка ідеальної особистості та реалізацію закладених здібностей [137, с. 296].

Дж. Дьюї та його послідовники, які розглядали освіту як безперервну реконструкцію власного досвіду, розробили метод проектного навчання, відповідно до якого традиційне заняття трансформувалося в самостійну роботу за індивідуальним планом [87]. Розроблену на початку ХХ ст. систему “Дальтон-план” вважають головним стимулом для саморозвитку та використовують і в теперішній час у багатьох європейських вузах.

Організація університетської освіти на рубежі ХІХ-ХХ ст. також орієнтувала студентів на професійний та особистий саморозвиток. Зокрема, М. Пирогов у своїх статтях закликає педагогів застосовувати нові методи навчання, що розвивають мислення, розумові здібності та прищеплюють навички саморозвитку. За твердженням вченого К. Ушинського, одне з надважливих завдань учителя – розвиток бажання та здібностей студентів самостійно набувати знання та вміння. У своїй педагогічній концепції відомий педагог висловлює думку: “Якщо людина хоче бути освіченою, вона має здобути освіту самостійними заняттями”. П. Блонський писав: “Ми повинні навчити студента самоосвіті, навчити його самостійно, протягом усього майбутнього життя, коли поряд не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібне” [237, с. 31].

Значущими концепціями щодо педагогічного забезпечення саморозвитку особистості в процесі навчання та виховання вважаємо теорію розвивального навчання В. Давидова, Д. Ельконіна, яка мала на меті формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями. Особлива увага приділяється науковцями дослідженню мотивації та пізнавального інтересу як внутрішніх умов, що визначають успішність саморозвитку. На думку дослідників, розвивальне навчання активізує та забезпечує оптимальні умови для розвитку й самовиявлення сутнісних якостей студента, необхідних для його майбутньої професійної діяльності [35].

Теорія і практика розвивального навчання активно збагачується технологіями саморозвитку особистості Г. Селевка, основна мета яких полягає в активізації психогенних факторів розвитку людини та спонукає її до самовдосконалення. Учений порівнює саморозвиток з вищою духовною потребою, яка складається з потреби пізнання, самоствердження, самовираження, безпеки, самовизначення, самоактуалізації, прагнення людини до розвитку та самовдосконалення [169, с. 132].

Сучасна педагогічна наука розглядає саморозвиток як одне з головних завдань освіти. Зокрема, І. Зязюн підкреслює, що “...зміст і ціль освіти – людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного” [54, с. 14]. На думку академіка В. Кременя, сучасна освіта має формувати таку людину, яка здатна до постійних змін протягом життя, до постійного духовного, морального й фахового прогресу [84]. С. Сисоева у своїх доповідях доводить, що значні зміни в системі освіти України, коли змінюється її організаційна структура, з'являються нові типи закладів освіти та форми її фінансування, вимагають трансформації педагогічного простору й розбудови такої системи освіти, яка стане засобом особистісного й професійного розвитку особистості [174, с. 68].

Досліджуючи особливості освітньої системи Франції, Л. Зязюн визначає саморозвиток особистості як освітню технологію, що виконує важливі соціальні й особистісні функції: загальноосвітньої та професійної підготовки, загальнокультурного розвитку, оптимальної організації вільного часу, адаптації, амортизації, компенсаторної терапії, опанування засобів самоосвіти й самовиховання [56, с. 3]. З огляду на вище подане доходимо висновку, що саморозвиток є важливою складовою сучасної освіти.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що поняття “саморозвиток” розглядається науковцями як розумовий або

фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями й вправами [249, с. 60]; безперервний процес, у якому під впливом певних мотивів досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності [100, с. 45]; свідомий саморегулятивний процес становлення особистості, який виявляється в її прагненні брати відповідальність за власні справи, вчинки, а також у розкритті потенційних можливостей і здібностей, удосконаленні особистісних якостей [101, с. 66]; активність самої особистості, яка органічно пов'язана з її творчо-перетворювальною діяльністю, прагненням до власного самовдосконалення [204, с. 51] тощо (додаток А).

Дослідниця Л. Кулікова визначає саморозвиток особистості в п'яти аспектах: як психологічний механізм “людиноутворення”; як інструмент духовно-морального самозбагачення; як чинник інкультурації людини (процес входження індивіда в культуру); як шлях соціалізації людини; як критерій зрілості особистості [23, с. 20].

На думку М. Чобітька, саморозвиток – компонент технології самостійної роботи, спрямований на вдосконалення особистості відповідно до вимог професії [213, с. 60].

Здійснивши різноаспектний аналіз саморозвитку майбутнього вчителя, О. Чудіна визначає його як: необхідний внутрішній процес самозміни; певну реакцію людини на дію середовища; свідоме удосконалення людиною самої себе; вищий рівень саморуху. З огляду на це, саморозвиток є одночасно і процесом, і інтегральною властивістю, і станом людини-професіонала [234].

Найбільш ґрунтовними, на наш погляд, є аргументи Л. Зязюн, яка вважає, що саморозвиток – це концентрація пізнавальних, організаційних і регулятивних дій, це спосіб набування нових знань і соціальної орієнтації, це, зрештою, якість інтелектуального й почуттєвого розвитку. Дослідниця називає аналізоване поняття глибинною конструкцією становлення й постійного вдосконалення, зростання, поглиблення людського в людині, продовження будови людської родової природи [56].

Дослідники виокремлюють як внутрішні (суб'єктивні), так і зовнішні (об'єктивні) чинники впливу на саморозвиток особистості. Так, М. Костогризов розуміє феномен саморозвитку як внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення [136, с. 52]. Провідним фактором саморозвитку педагога, на думку Л. Мітіної, є внутрішнє середовище особистості, її потреба в самореалізації [27].

Учені (І. Бех, Н. Лосєва, Г. Селевко, Т.Тихонова та ін.) підкреслюють, що спрямованість та інтенсивність саморозвитку значною мірою визначаються соціальним середовищем та педагогічними засобами [136]. Оскільки людина соціальна за своєю природою, не викликає сумніву те, що її саморозвиток залежить від суспільства, адже особистість не може розвиватися без впливу середовища. Як переконує І. Бех, “саморозвиток особистості пов'язаний з її життєдіяльністю, у межах якої він здійснюється” [12, с. 13].

М. Костенко у своєму дослідженні визначає сутність саморозвитку особистості як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих прагнень і зовнішніх впливів, тобто простежується наявність двох складових процесу: зовнішньої та внутрішньої [81, с. 15]. За твердженням П. Харченко, саморозвиток – внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності [205, с. 11].

На думку Л. Сохань, формування здатності до саморозвитку визначається зовнішніми й внутрішніми чинниками, серед яких: природні передумови (загальна обдарованість, здібності); досвід (знання, уміння, навички); характерні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості); мотивація (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляція) [207, с. 128].

Проте деякі дослідники намагаються довести, що великого значення у процесі саморозвитку набуває активність самої особистості, її творчо-перетворювальна діяльність. Зокрема, І. Харламов, аналізуючи зовнішні й внутрішні стимули саморозвитку, малює логічний ланцюжок: внутрішні стимули – активність особистості – саморозвиток. Зовнішні умови впливають на розвиток особистості в ході взаємодії з внутрішніми механізмами власної активності в роботі над собою, тобто з її потребами, мотивами, інтересами [204, с. 50]. Відтак, активність особистості стає фундаментом саморозвитку, що репрезентує особливу позицію індивіда не тільки стосовно довколишнього світу, а насамперед стосовно самого себе [113, с. 82].

Отже, аналіз педагогічної літератури дозволив тлумачити саморозвиток особистості як процес і результат поступового, вільного сходження людини до ідеалу на основі інтегрованої взаємодії соціальних і особистісних, зовнішніх і внутрішніх чинників.

Основними змістовними характеристиками в структурі саморозвитку особистості вчені виокремлюють ціннісні орієнтації, особистісні смисли, самооцінку, мотиваційно-вольові компоненти, цілепокладання тощо [23, с. 25]. Ці компоненти визначають напрямок та динаміку саморозвитку, а також рівень зрілості особистісних утворень, гармонічне поєднання яких дає можливість перетворювати себе, організовувати самостійну діяльність із власного самовдосконалення [236]. Як підкреслює Л. Хомич, саме зміст психолого-педагогічної підготовки дозволяє формувати в студентів компоненти саморозвитку: самовизначення, самореалізацію, самоорганізацію, самореабілітацію [207].

Цікавою, на наш погляд, є концепція дослідниці Н. Крилової, що об'єднує механізми саморозвитку особистості в шість функціональних блоків, серед яких: блок самоорганізації; блок самовизначення; блок самопізнання; блок саморегуляції та самореабілітації; блок самореалізації; блок самоосвіти [87, с. 34]. Автор доводить, що означені блоки взаємопов'язані та на основі взаємодії виконують певні функції. Зокрема,

самовизначення забезпечує ситуативний вибір позиції, дії, думки, оцінки, суб'єкта спілкування та взаємодії; самоорганізація особистості планує, оперативно організовує, контролює форми своєї життєдіяльності; самопізнання спрямовує діяльність та поведінку, усвідомлює себе; визначає особливості особистого самопізнання; саморегуляція та самореабілітація складаються з постійної корекції, адаптації, збереження та відновлення цілісності “Я”; самореалізація спрямовує особистість на максимальний розвиток та виявлення творчих здібностей, на виконання дій, що сприяють розв'язанню власних завдань, тобто забезпечує викриття/розгортання потенціалу особистості; самоосвіта забезпечує самовдосконалення практичних умінь та навичок особистості, а також її мислення, почуттів та волі [87, с. 62].

На думку В. Маралова, основними компонентами саморозвитку є самоствердження, що дає можливість показати себе як особистість, самовдосконалення, що визначає прагнення наблизитись до ідеалу, самоактуалізація – виявлення власного потенціалу та використання його в життєдіяльності [101, с. 50].

Л. Зязюн вважає головними складовими саморозвитку: самоосвіту та самовиховання. Філософія саморозвитку, на її думку, уможлиблює цілісне бачення суб'єкта самоосвіти та самовиховання й змісту самоосвітньої та самовиховної діяльності в контексті розгляду його в якості соціокультурної складової знанневого досвіду, історичного й антропологічного смислу останнього. Учена диференціює саморозвиток за діяльнісно-видовим принципом: освітньо-виховний, загальнокультурний, професійний, політичний, правовий, економічний, моральний, художній, естетичний, релігійний тощо [56, с. 12].

Зауважимо, що науковці пов'язують саморозвиток з особистісною та професійною активністю індивіда, джерелом яких є потреба у самовдосконаленні та творчій самореалізації. Зокрема, А. Бистрюкова висловлює думку, що особистісний розвиток створює передумови

особистісного росту та значною мірою виявляється в суб'єктних характеристиках людини, які визначають здібність діяти творчо та перетворювати світ і себе, здійснювати моральний вибір у житті та самостійно визначати мету власної діяльності, рефлексувати та регулювати свою поведінку, відповідати за свої дії в соціумі, досягати стійкого успіху в одній або декількох видах діяльності [13].

Процеси особистісного й професійного саморозвитку не можуть відбуватись відокремлено один від одного, вони є взаємопов'язаними та взаємозалежними, оскільки існують як єдині складові частини загального розвитку індивіда на шляху формування його особистості [113, с. 80]. Л. Мітіна, досліджуючи особистісний і професійний розвиток учителя, також акцентує увагу на їхньому взаємозв'язку, адже в основі обох явищ лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості змінювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що призводить до творчої самореалізації в професії [118, с.10].

О. Чудіна доводить, що розвиток особистості відбувається в ході успішного оволодіння професійною діяльністю, важливою для суб'єкта. Становлення професіонала, на її думку, насамперед можливе лише в результаті єдності розвитку як професіоналізму, так і особистісного розвитку. З огляду на це, дослідниця розглядає в своїй роботі саме професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як процес якісного, цілеспрямованого свідомого змінення особистісної сфери; як пріоритетну мету професійно-педагогічної підготовки [234].

На думку М. Чобітка, підгрунття цілісності цих процесів полягає не в підпорядкуванні один одному, а в їх взаємодії і взаємозбагаченні, оскільки взаємозв'язок і взаємовплив стають очевидними при розгляді діалектики загального (людського), окремого (притаманного певному типу людей) та одиничного (конкретного, індивідуального) в людині [213, с. 7].

Можливості розвитку професійної придатності, компетентності, педагогічної майстерності та новаторства реалізуються на індивідуально-

творчому рівні саморозвитку особистості, оскільки професійні знання, уміння й навички присвоюються майбутніми вчителями в особистісному контексті, а особистісне й професійне, взаємопроникаючи й збагачуючись, утворюють неповторну й унікальну композицію індивідуальних професійних якостей і проявів майбутнього педагога [145].

Погоджуємось із Л. Зязюн, яка вважає найважливішим складником особистісного розвитку й саморозвитку – професійний, оскільки він єдиний є відтворенням самодостатності людини в соціальному середовищі, а отже, основним засобом її постійної життєвої кваліфікаційної соціалізації [56, с. 22].

Проведений нами аналіз літератури дозволив з'ясувати, що поняття “саморозвиток” у багатовіковій історії філософської та психолого-педагогічної думки визначається провідним засобом особистісного й суспільного розвитку. Сучасна педагогічна наука і практика спрямована на підготовку кожного фахівця до професійного саморозвитку впродовж усього життя, що забезпечить високу якість майбутньої діяльності.

1.2. Професійний саморозвиток майбутніх учителів:

дефінітивний аналіз

Аналіз сучасної наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема професійного саморозвитку майбутніх учителів є актуальною для широкого кола сучасних науковців. Серед останніх досліджень, що висвітлюють окремі аспекти означеної проблеми, варто відзначити такі: А. Бистрюкової “Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивних технологій” [13]; М. Костенко “Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя” [81]; Т. Тихонової “Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики” [192]; Г. Топчій “Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя” [194]; П. Харченко “Формування готовності до професійного

саморозвитку в майбутнього педагога-музиканта” [205] та ін. У названих розвідках висвітлені різні шляхи формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів у процесі набуття вищої педагогічної освіти, акцентована гостра необхідність цього процесу.

Незважаючи на значні напрацювання та актуальність проблеми, одноставного розуміння поняття “професійний саморозвиток майбутніх учителів” все ж таки не існує (додаток А). Аналіз підходів щодо трактування означеної дефініції в умовах педагогічної діяльності засвідчив їх неоднозначність. Зокрема, сучасні вчені трактують професійний саморозвиток майбутніх учителів як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня професійно-педагогічної компетенції, розвитку професійно-значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної педагогічної діяльності і власної програми розвитку [82, с. 10]; як особливий вид суб’єкт-об’єкт-суб’єктної цілеспрямованої діяльності майбутнього вчителя з самозмінення професійних знань, професійних умінь, професійних якостей, необхідних для успішного освоєння та виконання професійної педагогічної діяльності [194]; як процес активного й самостійного формування своїх соціальних відносин, що визначають власний “професійний життєвий простір”, створюючи умови й перспективи для свого подальшого особистісно-професійного зростання через чітке усвідомлення двох складових професійного життя як суб’єктивної реальності: довколишнього світу професійно-педагогічної культури та власного внутрішнього світу [210, с. 13].

На думку Г. Балла, професійний саморозвиток – самостійний вид внутрішньої активності, спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб’єкта діяльності, що зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток, перетворення “фахівця на професіонала” [8].

Л. Мітіна стверджує, що професійний саморозвиток педагога – це процес зростання, становлення, інтеграції та реалізації в педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей,

професійних знань і вмінь, але головне – це активна якісна перебудова вчителем свого внутрішнього світу, що веде до принципового оновлення способу життєдіяльності” [117, с. 9].

Сутність зазначеного поняття, за твердженням дослідниці О. Чудіної, найповніше виявляється в його функціях:

- цілепокладання, що визначає специфіку соціальної поведінки, професійно-педагогічної й навчальної діяльності майбутнього вчителя, забезпечує становлення життєвих цілей, бажань, прагнень як основи професійного формування;

- рефлексії, яка полягає в творчому підході до життєдіяльності, спрямованій на усвідомлення та перетворення себе та довколишнього світу;

- активної взаємодії, що допомагає особистості примножити власні сили, отримати емоційну наснагу й через аналіз картини світу перейти до більш адекватного його сприйняття й розуміння;

- нормативній, яка ґрунтується на певних вимогах, нормах, що встановлюються між учасниками педагогічного процесу; підтримує рівновагу в системі діяльності викладача, а також зумовлює дотримання правових стосунків [234].

Система зазначених функцій відображає різноманітність педагогічних завдань, підкреслює багатоаспектність змісту педагогічної діяльності, невід'ємною складовою якої є професійний саморозвиток.

Слід зауважити, що ряд учених (В. Маралов, В. Орлов, Т. Стрітьєвич, П. Харченко та ін.) у своїх дослідженнях ототожнюють професійний саморозвиток із професійним становленням, яке відбувається протягом усього життя й припускає можливість безмежного розвитку людини. На їхню думку, саморозвиток є свідомим саморегулятивним процесом становлення людини – категорії, що відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, як момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку [186, с. 658].

Порівнюючи процес саморозвитку з процесом становлення, О. Отич характеризує останній відносною завершеністю, оскільки можна “...говорити про нього як такий, що вже відбувся”. Водночас, саморозвиток особистості, на погляд дослідниці – це процес невинного її самовдосконалення, який “не має меж” і ніколи не завершується [137, с. 314].

У працях В. Орлова професійне становлення майбутнього вчителя – це певний період неперервного професійного індивідуально-особистісного розвитку, що відображає виникнення в особистості тих професійних якостей, які відповідають суттєвим вимогам професії; форма відображення моменту об’єктивно-реального розвитку [134, с. 23]. Учений створює теорію професійного становлення, що поєднує в собі сукупність уявлень, ідей, понять, концепцій щодо професійного розвитку особистості [133, с. 152].

П. Харченко також наголошує на тісному зв’язку становлення професіонала з його професійним саморозвитком. Так, дослідниця доводить, що становлення майбутнього професіонала є нескінченним процесом його розвитку як в особистісному, так і професійному житті, тому ці процеси існують як єдині складові частини загального розвитку індивіда на шляху народження його індивідуальності, формування особистості [113, с. 80].

Окремі дослідники розглядають професійний саморозвиток вчителя як рису професіоналізму, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних варіантів, креативності, мотиваційної сфери й ціннісних орієнтацій, котрі спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [39, с.50]. Зокрема, Н. Кузьміна, досліджуючи професіоналізм педагога, виокремлює такі основні компоненти, як: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення й саморозвитку, який визначається головною рисою найвищого рівня професіоналізму [90]. А. Маркова наголошує, що професіонал – це спеціаліст, який оволодів високими рівнями професійної діяльності, свідомо змінює та розвиває себе в процесі праці, робить свій індивідуальний творчий внесок у професію, своє

індивідуальне призначення, стимулює в суспільстві зацікавленість результатами власної професійної діяльності та підвищує престиж своєї професії в соціумі [123, с. 48].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що професіоналізм є головною умовою самореалізації суб'єкта професійної діяльності, яка розглядається як інтегративна якість, що характеризується здатністю досконало здійснювати педагогічну діяльність і стабільно досягати в ній високої продуктивності на основі саморозвитку [98; 113]. Цінним для нашого наукового пошуку є твердження Р. Цокура, який наполягає, що “педагог-професіонал” має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної і діяльнісної нормативної регуляції, динамічно розвивається, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, що мають індивідуальне й соціально-позитивне значення [210]. Погоджуємось із думкою П. Харченко, яка вважає здійснення саморозвитку плідним підґрунтям досягнення високого рівня професіоналізму [113, с. 77].

Психологічна категорія “професіоналізація”, на думку вчених, відображає процес саморозвитку людини протягом життя, у рамках якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку й структуризації сукупності професійно-орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування й регуляції в конкретних видах діяльності та на етапах професійного шляху [24, с. 23]. Так, Е. Зеєр, розглядає “...життєвий шлях професіонала від початку до вершини” у вигляді п'яти стадій, серед яких:

- оптація, що здійснює вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних та ситуативних особливостей;
- професійна підготовка, під час якої здійснюється набуття знань, умінь та навичок;
- професійна адаптація, у процесі якої реалізується входження в професію, засвоєння соціальної ролі, професійне самовизначення;

- професіоналізація, що формує позицію, інтегрує особистісні та професійні якості, готує до виконання обов'язків;
- професійна майстерність, яка допомагає реалізуватись у професійній діяльності [23, с. 29].

Варто зазначити, що в науковій літературі простежується тісний зв'язок означеного поняття з акмеологією (від грецьк. *acmelogos* – наука про досягнення вершин), що визначає “професіоналізм” як піднесення людини до вищого рівня у своєму розвитку, “розквіт”, “зрілість”, а саморозвиток – однією з акме-вершин [163, с. 14].

У цьому контексті цінним для нашого дослідження є акмеологічне визначення саморозвитку як тенденції до саморозкриття та саморозгортання творчого потенціалу людини; як свідомого процесу самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих спрямувань і зовнішніх впливів; як цілеспрямованої, поліаспектної самозміни щодо максимального духовно-морального та діяльнісно-практичного самозбагачення, саморозгортання й самоздійснення [39, с. 31].

З поняттям “професійний саморозвиток” учені тісно пов'язують поняття “професійна компетентність”, яке тлумачать як мету й результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій (загальної, педагогічної, психологічної, інформаційної, міжкультурної, комунікативної тощо), що сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів, визначають успішність діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення” [179, с. 15].

Так, на думку Л. Мітіної, компетентність є важливою складовою педагогічної діяльності і розуміє її як гармонійне поєднання знань, умінь, навичок, а також способів та прийомів їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [118].

В. Шахов у своїх працях підкреслює, що “...професійна компетентність вчителя як якісна характеристика його діяльності

передбачає: усвідомлення своїх спонукань до педагогічної діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів, уявлень про свої соціально-професійні ролі; аналіз і оцінку своїх особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь та навичок; регулювання на цій основі свого професійного саморозвитку й власної діяльності” [237, с. 79].

Досліджуючи види професійної компетентності майбутнього вчителя, А. Маркова виокремлює цілісний професійний саморозвиток, змістовними характеристиками якого вважає: професійну самосвідомість; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей; самопроектування, визначення власної стратегії професійного зростання, побудову та реалізацію свого професійного життя [123].

Отже, на підставі аналізу наукових джерел можемо твердити, що професійний саморозвиток – найважливіший компонент педагогічної діяльності, складова системи особистісного саморозвитку людини, базова складова професійної компетентності педагога.

Сучасні дослідники розглядають професійний саморозвиток майбутнього вчителя як взаємозв’язок психологічних компонентів. Зокрема, О. Чудіна в структурі саморозвитку визначає такі компоненти: самоусвідомлення, що спрямоване на формування цілісного уявлення про себе як про фахівця; самооцінка як усвідомлення та зіставлення своїх професійних якостей та оцінки інших; самоорганізація як регуляція навчально-практичної діяльності; самоврядування як прогнозування й рефлексія власної педагогічної діяльності, що забезпечує нормативну функцію, виходячи з певних норм і вимог професії [234].

М. Костенко доводить, що професійно-творчий саморозвиток майбутнього вчителя здійснюється за допомогою механізмів (блоків-стадій) самопізнання, самоорганізації, самоосвіти як прагнення до професійно-творчої самореалізації, послідовне оволодіння якими зумовлює якісні зміни в професійному саморозвитку педагога [81, с. 12].

Головними складовими професійного саморозвитку, на думку

Л. Хомич, є:

- самовизначення (вироблення своєї позиції в житті, свого світогляду, ставлення до себе й довколишнього світу, розуміння суспільних процесів, уміння поставити перед собою завдання і відповідно діяти);
- самореалізація (утвердження себе як майбутнього вчителя й розвиток творчих здібностей);
- самоорганізація (якість, що притаманна кожній людині і особливо важлива для вчителя, який повинен мати навички елементарної психічної саморегуляції, зокрема організації режиму дня, наполегливо йти до досягнення поставленої мети, раціонально працювати й спілкуватися);
- самореабілітація (наявність у людини можливостей захистити себе культурними засобами в несприятливому оточенні, відстояти свою позицію тощо) [207, с. 129].

Дослідниця О. Воронова компонентами професійного саморозвитку студента вважає: професійне самовизначення (ситуація соціального професійного вибору, формування професійної Я-концепції, створення еталона майбутньої професії); самореалізацію в освітньо-професійній діяльності (самовиявлення, самоздійснення, послідовність у досягненні мети, самоствердження); саморегуляцію (самоаналіз, цілепокладання, самомотивація, самомоделювання та самопрограмування, самоконтроль, самокорекція, самооцінка); самореабілітацію (релаксація, коректування емоційного та фізичного стану, система еґо-захисних механізмів) [23, с. 35].

Заслуговує на увагу дослідження А. Бистрюкової, яка визначає компонентний склад професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів системою послідовного становлення: на етапі самовизначення майбутнього вчителя засвоюються способи самоорганізації та самореабілітації, що забезпечують подальшу максимальну самореалізацію вчителя як професіонала [13, с. 6].

Сутнісними компонентами, що відображають специфіку реалізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя, на нашу думку, є:

- самопізнання як інтелектуальне осмислення сутності власних рис та якостей, особливостей перебігу пізнавальних процесів;
- самовизначення як спрямованість на визначення своїх здібностей, можливостей, системи цінностей, намірів та прагнень;
- самоорганізація як цілеспрямована регуляція навчально-практичних дій (самоаналіз, самоконтроль, саморегуляція, самооцінка);
- самовиховання, що полягає в активному ставленні особи до формування власних професійних, моральних, естетичних знань, умінь, навичок та виробленні вольових якостей відповідно до обраного суспільством ідеалу;
- самоактуалізація як прагнення до постійного виявлення й розвитку особистісних потенційних можливостей та їх реалізації;
- самовдосконалення як процес підвищення рівня власної професійної компетенції.

Пропонуємо узагальнену структуру професійного саморозвитку майбутніх учителів (рис. 1.1.):

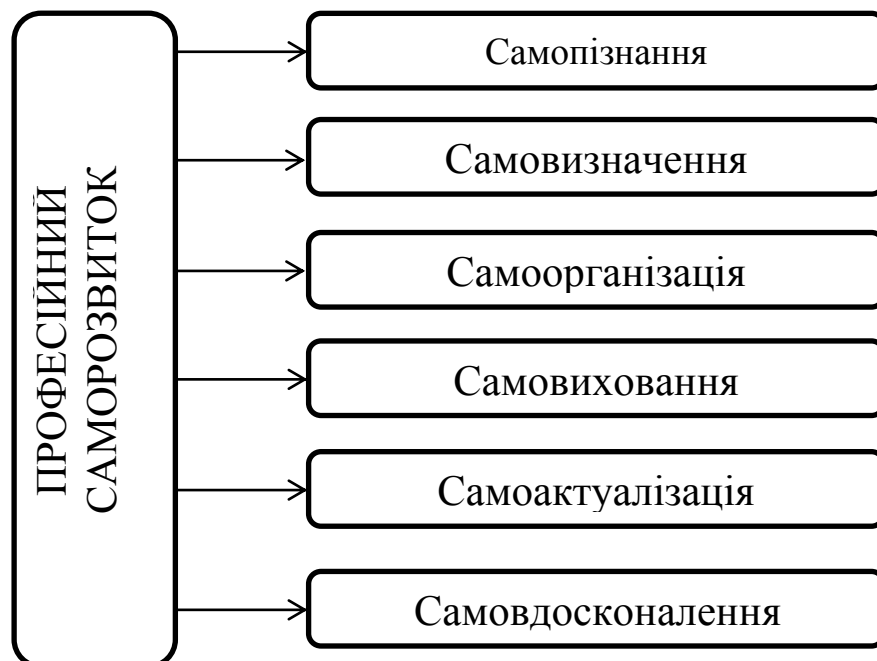


Рис. 1.1. Узагальнена структура професійного саморозвитку майбутніх учителів

Таким чином, професійний саморозвиток майбутнього вчителя в контексті нашого дослідження розуміємо як безперервний, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня власної професійної компетенції шляхом удосконалення професійно значущих якостей, умінь та навичок, реалізації творчих здібностей відповідно до соціальних вимог з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що реалії сучасності вимагають від педагогічної освіти підготовки вчителя, готового до професійного саморозвитку в майбутній діяльності. Науковий аналіз сутності базового поняття “готовність” майбутніх учителів надасть можливість віднайти ефективні шляхи його формування.

Термін “готовність” виник в експериментальній психології наприкінці ХІХ ст. і розглядався як настанова, психічний стан суб’єкта, що спричиняє поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (К. Макбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе та ін.). З середини ХХ ст. соціальні психологи вважають готовність якісним показником саморегуляції поведінки людини (У. Томас, Д. Кац, Г. Оллпорт та ін.). Пізніше відбувається свого роду “перенесення” терміна в психолого-педагогічні дослідження в контексті теорії діяльності загалом та професійної діяльності зокрема (М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.) [26, с. 18]. На думку вчених, “готовність” – первинна, фундаментальна умова й регулятор успішного здійснення будь-якої діяльності, її складова, що формується й виявляється в процесі діяльності [26, с. 17]; налаштовує особистість на майбутню діяльність [237, с. 113].

Проблема готовності до різних видів педагогічної діяльності є об’єктом наукового інтересу багатьох сучасних дослідників. Зокрема, останнім часом проведено багато досліджень, що висвітлюють проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності (І. Зязюн, А. Линенко, Ю. Пелех, М. Чобітько, В. Шахов та ін.); формування готовності, спрямованої на особистісне й професійне вдосконалення

майбутніх педагогів (І. Біда, І. Краснощок, Т. Шестакова та ін.), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Гавриш, А. Коломієць, Л. Шевченко та ін.), формування готовності до самостійної творчої діяльності та самореалізації (О. Кривильова, Н. Сегеда, О. Теплова та ін.) [26; 75; 213].

Стосовно трактування готовності до професійної діяльності в науковій літературі на сьогодні склалося декілька підходів: психологічний, за яким готовність вважають психічним станом особистості, яка визначає потенційну активізацію психічних функцій; функціональний, що трактує готовність як адекватне віддзеркалення спеціальності, професійну майстерність, уміння мобілізувати необхідні фізичні й психічні ресурси реалізації діяльності та працездатність; особистісний, у якому готовність є процесом формування морально-психологічних якостей особистості, що визначає ставлення до професійної діяльності; особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як цілісний прояв усіх якостей особистості, що забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції; результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки [143].

З педагогічних позицій готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності визначається вченими як здатність фахівця в потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості і, спираючись на набуті знання, досвід, приймати самостійні рішення в конкретній ситуації відповідно до кінцевої мети діяльності [237, с. 115]; як важливий показник становлення випускника педагогічного ВНЗ, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися [79]; як сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя, що поєднують у собі, з одного боку, психологічну, психофізіологічну й фізичну готовність, а з іншого – науково-теоретичну й практичну компетентність як основу професіоналізму [177, с.17].

Так, учені З. Курлянд, Р. Хмелюк визначають готовність як цілісну

інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркову прогнозовану мобілізацію у момент включення в діяльність певної спрямованості. Дослідники зауважують, що готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній, об'єктивації її предмета й способів взаємодії з ним [143, с. 225].

Привертає увагу наукова позиція С. Мартиненко, яка визначає “готовність учителя до педагогічної діяльності” як інтегровану професійну здатність педагога, що забезпечує ефективне виконання педагогічної діяльності в навчально-виховному процесі сучасної школи та формування особистісних якостей вчителя [103].

Ряд науковців (К. Абульханова-Славська, Л. Рибалко, В. Шадриков та ін.) розглядають готовність у контексті професіоналізму, прагнення досягти людиною в своїй професійній діяльності “акме” (вершини розвитку особистості). Зокрема, Л. Рибалко розуміє готовність як особистісні інтегровані новоутворення в мисленні, свідомості, самосвідомості, якостях особистості майбутнього вчителя, що виявляються в прагненні розкривати, реалізовувати, розвивати власний потенціал, характеризуються поповненими знаннями про природу самості, акме та вміннями професійно-педагогічної самореалізації, а також сформованою адекватною самооцінкою, акмеологічною позицією педагога. Вони сприяють досягненню акме в різних видах діяльності майбутнього вчителя [163, с.16].

На думку А. Линенко, сутнісною характеристикою готовності є синтез особистісної складової (педагогічна самосвідомість, ставлення до діяльності, потреба в ній, мотиви діяльності) та процесуальної (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості), що мобілізують особистість на включення в професійну діяльність [97].

О. Мороз вважає готовність професійно важливою якістю вчителя, що впливає на успішність професійної адаптації та виокремлює такі її компоненти:

мотиваційний, тобто позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви; орієнтаційний, що об'єднує знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності; операційний, який визначає володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями, навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; вольовий, що інтегрує в собі самоконтроль і уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків; оцінний, що передбачає самооцінку своєї професійної підготовленості й відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним зразкам [237, с. 116].

Проаналізовані наукові підходи й напрями дозволяють стверджувати, що готовність є складною інтегративною характеристикою суб'єкта праці та містить мотивацію, знання, уміння, досвід, які забезпечують досягнення високих результатів виконання професійної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях використовують також термін “професійна підготовка”, який тлумачать як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [157]. Зауважимо, що в нашому дослідженні поняття “підготовка” розуміємо як процес формування готовності, а поняття “готовність” як результат професійної підготовки майбутніх учителів.

Готовність майбутнього педагога до професійного саморозвитку розглядається дослідниками (А. Бистрюкова, О. Пехота, Т. Тихонова, П. Харченко та ін.) переважно як інтегративна властивість особистості, що представлена сукупністю особистісних, професійних якостей і станів, які дають змогу майбутньому вчителю успішно здійснювати професійну діяльність та вдосконалюватися в ній.

Зокрема, за визначенням П. Харченко, готовність до професійного саморозвитку постає як “внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно-значущого й адекватного

вимогам соціуму результату професійної діяльності, що є процесом, котрий не обмежується змістом набутого досвіду, а ґрунтується на актуалізованому прагненні до професійного зростання” [205, с. 11].

А. Бистрюкова, дослідивши підготовку майбутніх учителів початкової школи, визначає аналізований феномен 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 взаємодоповнювальних процесів – цілеспрямованого й керованого процесу формування готовності в загальній системі підготовки фахівців і процесу саморозвитку, особистісного становлення майбутнього педагога [13, с. 6].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка О. Пехоти, яка акцентує необхідність формування готовності майбутнього вчителя до професійного саморозвитку у процесі здобування педагогічної освіти. Саморозвиток вчителя дослідниця трактує як складно структуроване утворення чотирьох компонентів: мотиваційно-цільовий (спрямовує до подальших особистісно-професійних перетворень); змістового(забезпечує поповнення системи спеціальних знань про структуру індивідуальності педагога та механізми його професійного саморозвитку; операційного (передбачає володіння способами й прийомами здійснення професійного самодослідження й самовдосконалення); інтеграційного (дозволяє створити єдину картину професійної індивідуальності педагога, що відтворює певний етап професійного розвитку й прогноз, що впливає з його особливостей, здійснення майбутньої професійної діяльності) [237, с. 78].

Аналіз наукових підходів і напрямів дав нам змогу розглядати означену готовність як професійно важливу особистісну якість, що виникає внаслідок інтеграції мотивів, потреб, цінностей, професійної самосвідомості, системи психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, умінь і навичок; прагнення до творчої самореалізації, бажання досягти високих результатів при виконанні професійної діяльності.

1.3. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у контексті сучасних парадигм освіти

В умовах культурного відродження українського суспільства, його переорієнтації на духовні цінності зростає необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Це зумовлено тим, що зміст мистецьких предметів у школі реалізується через особистість вчителя, його художньо-естетичну культуру та мистецьку підготовку. Як слушно зауважує Т. Агейкіна-Старченко, "...ідеал гармонійно розвинутої особистості набуває нового змісту, тому система художньо-естетичного виховання потребує появи вчителя нової формації, особливо вчителя мистецьких дисциплін" [2, с. 3]. Тому мистецькій галузі потрібні фахівці, що характеризуються високим професіоналізмом, інноваційним стилем педагогічного мислення, здатністю швидко реагувати на зміни в суспільстві, наявністю стійкої потреби в професійному саморозвитку, прагненням до творчої самореалізації тощо [3; 17; 105; 115; 119; 131; 140].

У зв'язку з цим, одним з пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти визначено підготовку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку та пошук підходів і шляхів його реалізації.

Насамперед зауважимо, що вчителі мистецьких спеціальностей – це категорія працівників освіти, які працюють у дошкільних та загальноосвітніх закладах, предметом діяльності яких є розвиток художньо-естетичної культури молодих поколінь засобами різних видів і жанрів мистецтва [133, с. 7]. На сьогодні фахівці освітньої галузі "Мистецтво", які здобувають професійну освіту в спеціальних вищих навчальних закладах викладають мистецькі предмети в загальноосвітніх установах, у школах художньо-естетичного спрямування, а також мають можливість працювати керівниками мистецьких гуртків, художніх колективів, організаторами культурно-масових заходів шкільних та позашкільних установ, у центрах творчого розвитку дитини, художніх майстернях тощо (рис. 1.2.).



Рис. 1.2. Сфери діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Як свідчать державні нормативні документи, освітня галузь “Мистецтво” представлена “Державним стандартом початкової загальної освіти” та “Державним стандартом базової і повної загальної освіти”, що реалізує навчання, виховання й розвиток учнів під час вивчення мистецьких предметів та інтегрованих курсів. Зокрема, інваріантна частина, представлена предметами й курсами базового навчального плану державного освітнього стандарту, які мають опановуватися всіма учнями, незалежно від типу навчального закладу й профілю навчання (предмети “Музичне мистецтво”, “Образотворче мистецтво”, “Художня культура”, “Естетика” або інтегрований курс “Мистецтво”); варіативна частина складається з елективних предметів і курсів, які вводяться до робочих навчальних планів конкретного навчального закладу відповідно до можливостей і потреб педагогічного колективу, учнів, батьків (“Хореографія”, “Театральне мистецтво”, “Українське декоративно-ужиткове мистецтво”, “Дизайн” тощо) [2, с.7; 37].

Аналіз літератури та освітніх документів [37; 38; 57; 93; 106; 109; 129] дозволив визначити основною метою педагогічної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей формування та розвиток в учнів особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння й створення художніх образів, забезпечення умов для художньо-творчої самореалізації. Виходячи з цього, головним педагогічним завданням учителів мистецьких спеціальностей стає пробудження в учнів інтересів до

мистецтва, що є джерелом цілісного виховання духовного світу гуманітарно розвиненої особистості, ціннісних світоглядних орієнтацій, художньо-творчого розвитку тощо [106].

Неоціненне значення мистецтва як чинника та засобу розвитку особистості, що акумулює та культивує систему світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій людства, було доведено в працях філософів, психологів, педагогів (І. Бех, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Тарасенко, О. Щолокова та ін.). Так, В. Сухомлинський завжди наголошував, що “мистецтво – це час і простір, у якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло – так мистецтво випрямляє душу” [184, с. 544]. А. Маслоу вважав мистецтво настільки близьким психологічній та біологічній сутності людини та її ідентичності, переконуючи, що замість того, щоб ставитись до “відповідних курсів як до прикраси або розкоші, ми повинні зробити їх основою освіти” [104, с. 55].

На думку О. Рудницької, мистецтво удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати, оскільки твори мистецтва пропонують художні образи, безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини й спрямовані на те, щоб “...захопити” її, примусити співчувати та співпереживати” [165, с. 7].

Сутність мистецтва з його унікальними можливостями впливу на особистість, на думку вчених, найповніше виявляється в його педагогічних функціях. Зокрема, Л. Масол, узагальнюючи теоретичні здобутки, що віддзеркалюють філософську множинність поглядів щодо функціонування мистецтва в соціумі, перераховує низку функцій: естетична, інформативно-пізнавальна, світоглядно-виховна, духовно-творча, аксіологічна, евристична, соціально орієнтаційна, комунікативна, регулятивна, сугестивна, гедоністична, релаксаційно-терапевтична, компенсаторна та духовно-творча тощо [106].

Головною функцією мистецтва науковці вважають естетичну, що спрямована на пробудження й розвиток в людині естетичного, емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, оскільки саме вона визначає сутність мистецтва як процесу формування творчого духу та ціннісних орієнтацій людини [138, с. 34]. О. Отич у своєму дослідженні доводить, що педагогічні потенціали мистецтва зумовлені його виховною соціальною функцією, яка разом з іншими його специфічними та неспецифічними функціями забезпечує ефективність впливу мистецтва на процеси формування й розвитку особистості, становлення її творчої індивідуальності [137, с. 71].

Утім, на думку вчених, мистецтво сприяє не лише естетичному, але й інтелектуальному розвитку особистості. Зокрема, Г. Тарасенко у своїх статтях підкреслює роль гносеологічної функції мистецтва як паритетного фактора естетичного розвитку особистості, у якому об'єднуються прагнення до гармонізації взаємовідносин людини з навколишнім світом. На її думку, "...мистецтво в практиці суспільного життя пульсує, насамперед, як пізнання світу, будучи водночас його оцінкою, художнім перетворенням, навіть комунікативним актом, що активно впливає на потребово-мотиваційну сферу особистості, визначає повноцінний розвиток її загальної культури" [187].

Сучасні дослідники акцентують увагу на тому, що ефективність реалізації функцій мистецтва в педагогічній площині створює вагомі підстави для виокремлення педагогіки мистецтва в самостійну галузь наукових знань, котра досліджує проблеми навчання, виховання та розвитку особистості засобами мистецтва. Уперше в українській педагогіці про це заявила фундатор вітчизняної мистецької освіти О. Рудницька: "Зважаючи на особливу роль мистецтва в розвитку здатності людини до широких творчих узагальнень почуттів і думок, можна стверджувати про необхідність виокремлення нової галузі педагогічних знань та введення до наукового обігу відповідного поняття – "педагогіка мистецтва", якій "притаманні специфічні засоби реалізації цілей навчання й виховання в їх сучасній гуманітарній парадигмі" [165, с. 233].

Г. Падалка називає педагогіку мистецтва наукою щодо визначення об'єктивних, стійких і суттєвих зв'язків навчання особистості мистецтва, її художнього розвитку. Метою педагогіки мистецтва вчена вважає теоретичне обґрунтування й розробку практичних вимірів оптимального функціонування методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів і форм художнього навчання [140, с.11].

Учені (О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) розглядають педагогіку мистецтва як науку про використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті, а також практичну педагогічно-мистецьку діяльність; субдисципліну педагогіки, що розробляє естетичні, етичні, культурологічні, акмеологічні та аксіологічні засади формування особистості, її загального, професійного й творчого розвитку засобами мистецтва; самостійну педагогічну галузь, що досліджує теоретичні та методичні проблеми навчання, виховання та розвитку особистості засобами мистецтва [137; 141; 165; 242]. У цьому контексті мистецтво виступає компонентом змісту освіти, засобом навчання, виховання та розвитку особистості; чинником соціалізації та індивідуалізації особистості, детермінантою її національно-культурної ідентифікації; основою гуманізації сучасної освіти; елементом соціокультурного та естетичного середовища.

Слід зауважити, що сучасна педагогічна думка розрізняє сутність понять “педагогіка мистецтва” й “мистецька педагогіка”, зіставляючи перше із педагогічною функцією мистецтва, а друге – з мистецькою освітою.

Зокрема, О. Отич визначає мистецьку педагогіку як науку про загальну й професійну мистецьку освіту, субдисципліну професійної педагогіки, що досліджує проблеми естетичного виховання, навчання мистецтва та професійної підготовки фахівців у галузі мистецтва (театральна педагогіка, музична педагогіка, музейна педагогіка тощо) [137, с. 73].

Аналіз численних педагогічних досліджень засвідчує, що мистецтво є універсальним засобом художньо-естетичного виховання й розвитку школярів. Загальна мистецька освіта є складовою усієї освітньої системи, що

поєднує навчання, виховання і розвиток учнів у процесі опанування цінностей мистецтва, художньої культури, природи естетичного й спрямовується на формування духовності, естетичної культури, художніх здібностей особистості, комплексу компетентностей, що стануть підґрунтям для її активної участі в соціокультурному житті, основою художньо-естетичного самовдосконалення [49, с. 504]. Так, Г. Падалка зазначає, що орієнтиром сучасного мистецького навчання є гасло: “Мистецтво для всіх дітей! Всі діти – для мистецтва! Воно потрібно всім – і стихійно обдарованим, і хай не дуже здібним, але дуже дорогим для нас дітям” [141, с. 44].

Обґрунтуванню ролі мистецької освіти як засобу художньо-естетичного розвитку особистості присвячені дослідження Б. Бриліна, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Тарасенко та ін. Важливою в цьому контексті є думка Н. Миропольської, яка доводить, що мистецтво як фактор поглиблення культури молоді і чинник виховання поціновувачів прекрасного в природі і суспільстві має допомогти школам і ВНЗ відійти від формалізованого підходу, що становить небезпеку для розвитку духовності, яка визначає якість та продуктивність життєдіяльності [105; 111; 137; 141; 165; 188; 191].

Л. Масол переконливо доводить, що під впливом загальної мистецької освіти відбувається цілісний художньо-естетичний розвиток школярів на основі взаємодії різних видів мистецтва та координації знань, умінь та уявлень, набуття яких необхідне для формування в свідомості учнів поліхудожнього та полікультурного образу світу [106, с. 35]. На її думку, загальна мистецька освіта “...гармонійно поєднує навчання, виховання і розвиток дітей і молоді засобами мистецтва, вона покликана підготувати їх до активної участі у соціокультурному житті, до подальшої художньо-естетичної самоосвіти” [107, с. 6]. Мета шкільної мистецької освіти полягає в забезпеченні набуття життєво важливих компетентностей, які дають змогу

самореалізуватися у найрізноманітніших видах художньої діяльності відповідно до індивідуальних інтересів і потреб [107, с. 6].

Як зазначено в “Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах”, у “Комплексній програмі художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх і позашкільних закладах” сучасна мистецька освіта покликана засобами мистецтва розв’язувати ряд основних педагогічних завдань, серед яких: формування та розвиток в учнів відчуття краси та гармонії, особистісно-ціннісного ставлення до творів мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і створення художніх образів, забезпечення умов для художньо-творчої самореалізації і духовно-естетичного самовдосконалення, формування комплексу ключових художньо-естетичних компетентностей [106].

Реалізація цих завдань вимагає наявності кваліфікованих учителів мистецьких спеціальностей, на яких покладена відповідальність за інтелектуальний та художньо-естетичний розвиток молодого покоління. Як наголошує В. Орлов, “роль учителя мистецьких дисциплін полягає не лише в тому, щоб передати знання від одного покоління до іншого, а й у тому, щоб забезпечити особистий розвиток своїх учнів, зростання їхньої художньо-естетичної культури. Для цього вчитель сам повинен бути висококультурною, творчою особистістю, “Людиною майбутнього”, носієм загальнолюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін в українському суспільстві” [133, с. 7].

Як бачимо сучасній школі потрібні вчителі-професіонали з високим рівнем мистецької компетентності, яка, за визначенням дослідниці М. Мороз, передбачає глибоке розуміння та вільне володіння знаннями й уміннями в різних видах мистецтва, а також творче розв’язання конкретних навчально-виховних завдань у процесі власної педагогічної діяльності, орієнтованої на досягнення якісних результатів у навчанні, вихованні та розвитку учнів [123, с. 15].

У зв'язку з цим, виникає потреба розглянути специфічні, відмінні особливості професійної підготовки вчителів мистецьких спеціальностей, що спрямовані на активізацію процесів професійного вдосконалення та саморозвитку відповідно до сучасних освітніх парадигм.

Теоретико-методологічним підґрунтям ефективної фахової підготовки вчителів мистецької галузі, на думку вчених, є основні методологічні принципи мистецького навчання (цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексивності); концептуальні засади теорій розвитку особистості; а також положення сучасних методологічних підходів (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, Г. Тарасенко та ін.).

У контексті існуючих парадигм вищої професійної освіти до методологічних орієнтирів, які впливають на вибір педагогічних стратегій у галузі мистецької педагогіки, слід віднести, насамперед, гуманістичну спрямованість. Так, за твердженням С. Гончаренка, процес гуманізації освіти визначає основний напрям її розвитку в сучасному суспільстві і спонукає до переосмислення та переоцінки всіх компонентів педагогічної системи, що проголошує особистість найвищою соціальною цінністю [32]. На думку М. Чобітька, “орієнтація на розвиток студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта професійної діяльності може бути реалізована лише на гуманістично-демократичних засадах педагогічної діяльності викладача вищої педагогічної школи” [213, с. 3].

Гуманізація вищої освіти вимагає розглядати підготовку до майбутньої професійної діяльності крізь призму орієнтації на розвиток особистості, у результаті якого одночасно підтримуються індивідуальні особливості й забезпечується формування у тих, хто навчається, здатності жити в соціумі, умінь ефективного співробітництва з оточуючим й відповідних професійних здібностей; культивування в особистості цінності іншої людини; утвердження майбутнім педагогом позитивної особистісної сутності його вихованців (І. Бех) [11].

Так науковці акцентують увагу на використанні особистісно орієнтованого підходу як психолого-педагогічного принципу в підготовці майбутніх фахівців (Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка, С. Рудницька та ін.). *Адже особистісно орієнтований підхід* як методологічний інструмент, складається з концептуального уявлення про особистість, з комплексної діагностики якостей особистості, з концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, з комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості та умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах сукупної діяльності та соціальної поведінки [11, с. 48].

У контексті нашого дослідження привертають увагу твердження В. Рибалки, який доводить, що за особистісним підходом, психіка людини має розглядатись як складне системне, цілісне, структурно-ієрархічне утворення, яке має певну системну психологічну характеристику розвитку впродовж усього життя, системно регулює сукупність діяльностей і актів поведінки в конкретних ситуаціях життєдіяльності, забезпечуючи ефективну взаємодію з об'єктивною дійсністю. Учений пропонує використовувати концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості як основу систематизації категорій і понять наукової психології, аргументуючи це тим, що ця "...структура розглядається як база для створення ідеальної моделі особистості. Необхідною складовою означеного підходу, на думку психолога, є розробка та використання особистісно орієнтованого комплексу методів вивчення, стимуляції, розвитку та реалізації творчого потенціалу людини" [162, с.128].

Прихильники особистісно орієнтованої педагогіки доводять у своїх працях, що особистість є творцем власної діяльності, і це передбачає розвиток суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе й власної діяльності. Так, І. Зязюн визначає смислом і ціллю освіти Людину в постійному (впродовж життя) розвитку [55]. На думку О. Рудницької, названий підхід визначає спрямованість на послідовне

формування значущих якостей особистості як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку [165, с. 35].

Таким чином, особистісно орієнтований підхід, що передбачає врахування індивідуальних характеристик кожної особистості, їх самотності та самоцінності, задоволення потреб у пізнанні, сприятиме становленню нового типу людини орієнтованої на самотворення та саморозвиток у майбутній професійній діяльності.

За умов гуманізації та індивідуалізації освіти змінюється вектор освітньо-виховної діяльності майбутніх фахівців: особистість формується не для діяльності, а діяльність формує людину (В. Орлов). З огляду на це, ряд учених виокремлює *діяльнісний підхід* щодо розвитку особистості, який домінує в соціальній, культурній та педагогічній парадигмах упродовж кількох останніх десятиліть (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.). Зокрема, психологічний аналіз діяльності як єдності активного суб'єкта та його середовища, у рамках яких розвивається особистість, став предметом дослідження в діяльнісній теорії розвитку О. Леонтьєва. На його думку, поняття особистості виникає, тобто виокремлюється, із діяльності [95]. О. Асмолов вважав, що діяльність – ієрархічна система взаємодії суб'єкта зі світом, що саморозвивається [145].

Ураховуючи вищесказане, можемо зазначити, що діяльність як основа розвитку й саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яка передбачає сукупність різноманітних видів діяльності студентів (навчальної, виконавської, практичної), є показником ефективності та високого рівня їхньої професійної самореалізації. Застосування означеного методологічного підходу сприяє актуалізації та подальшому розвитку найбільш значимих і цінних новоутворень, перетворенню їх на засоби й механізми розв'язання найскладніших професійних завдань.

Спрямування студентів на досягнення професіоналізму в майбутній мистецько-педагогічній діяльності зумовлює необхідність виокремлення *акмеологічної підходу*, який учені визнають головною методологічною

основою становлення та саморозвитку майбутнього вчителя (А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.) [39]. На їхню думку, акмеологічний підхід до освіти спрямований на самовдосконалення людини в освітньому середовищі, на її саморозвиток, на поступ дорослої людини від однієї вершини до іншої, на досягнення “акме” в її творчості, освіті, у розвитку всіх її життєвих сил.

Для нашого дослідження важливий саме акмеологічний підхід до визначення поняття саморозвиток, яке тлумачиться як тенденція до саморозкриття творчого потенціалу особистості, до самовдосконалення з метою ефективної самореалізації; цілеспрямована самозізнання щодо максимального самозбагачення, саморозгортання й самотворення [128, с. 31].

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про те, що удосконалення якості підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійної діяльності значною мірою залежить від упровадження акмеологічного підходу, який створює середовище прагнення до успіху, досягнень високих результатів діяльності, до вершин у особистісному та професійного зростанні, до самореалізації творчого потенціалу.

Розгляд професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як складної системи розвитку особистості зумовлює необхідність застосування в якості важливої методологічної основи *системного підходу*, що передбачає використання сукупності ідей і понять відкритих нелінійних самоорганізаційних систем, якими є педагогічні об'єкти. Як стверджують учені (В. Андреев, В. Богуславський, В. Сластьонін, С. Шевельова та ін.), ідея самоорганізації пов'язана з визнанням здатності різних систем до саморозвитку, вона є закономірною для всіх явищ, процесів, подій буття. Зокрема, дослідниками основ синергетики доведено, що означений підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає в стимулювальному або збуджувальному впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття та

самовдосконалення під час співробітництва з іншими людьми і з самим собою [177].

Саме з позицій системного підходу ми розглядаємо мистецьку підготовку майбутніх учителів як єдину цілісність функціональної системи педагогічної взаємодії викладача та студентів, націлену на максимальну актуалізацію та реалізацію їхніх особистісних функцій у педагогічному процесі.

Підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей передбачає формування в студентів системи знань, умінь і навичок необхідних для здійснення професійної діяльності на рівні сучасних вимог. Як слушно зауважують науковці, основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого педагога відповідного рівня, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності [166]. Одним із шляхів розв'язання названої проблеми є перенесення уваги з процесу навчання на його результат; орієнтація змісту й організації навчання на *компетентнісний підхід*, який став предметом наукових досліджень багатьох сучасних освітян (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської та ін.) [14; 62; 67; 166].

Реалізація компетентнісного підходу скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти студенти під час навчання. Проте, учені наголошують на необхідності змістити акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування здатності майбутніх фахівців діяти практично й творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях.

За твердженням вчених (Л. Масол, Н. Миропольська О. Савченко та ін.) компетентнісний підхід переносить акценти мистецької освіти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу компетентностей. Виховання не лише грамотного споживача художніх цінностей, а й розвиток

у нього творчої здатності до компетентностей має бути збалансованим з метою загальної мистецької підготовки, що відповідає стратегіям розвитку культури в суспільстві [107, с. 35].

Такий погляд на професійну освіту актуалізує проблему компетентностей учителя, оскільки саме вони, на думку багатьох дослідників, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника вищої школи до реалізації професійних функцій, його подальшого особистісного й професійного розвитку, до активної участі в житті суспільства [166].

Як свідчить аналіз сучасної педагогічної літератури, формування компетентного вчителя мистецьких спеціальностей спонукає до застосування в професійній освіті *інтегративних підходів*, у основу яких покладено взаємопроникнення знань та практичних умінь з різних мистецьких навчальних дисциплін (Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Тарасенко, О. Щолокова та ін.). На думку вчених, інтегроване навчання має стати одним із пріоритетних напрямів мистецької освіти. Зокрема, Л. Масол у своїх працях зауважує, що інтеграція як процес створення цілісної і багатовимірної картини світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних принципів освіти, адже вона "...ізоморфно відображає тотальну якість постмодерністського інформаційного суспільства" [105, с.7].

О Рудницька, досліджуючи проблему інтеграції, доводить, що будь-який вид мистецтва, використовуваний як окремий, не може повною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань, тому лише інтеграція мистецтв, утворена на основі взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу й у такий спосіб впливає на формування світогляду людини [165, с.119]. Дослідниця доводить, що вивчення кожного окремого мистецтва з метою поглибленої професійної підготовки фахівців потребує використання суміжних філософських, естетичних, культурологічних, мистецтвознавчих та інших гуманітарних знань, необхідних для формування наукової компетентності спеціалістів

мистецьких галузей. Саме тому, на її думку, зміст мистецької підготовки майбутніх учителів варто розглядати в інтегративному контексті як “спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності довколишнього світу, відображення реальності розмаїтою “мовою” ліній, барв, звуків” [165, с. 120].

Державні освітні стандарти загальної середньої освіти в галузі “Мистецтво” також окреслюють інтегративні стратегії мистецької освіти. Отже, інтегрований підхід до вивчення предметів художньо-естетичного циклу диктує принципово нові вимоги до вчителів мистецьких спеціальностей, оскільки від професійної компетентності педагога залежить ефективність формування в молодших школярів цілісного бачення мистецтва як образної форми відображення дійсності.

Як зазначалося вище, сучасна школа потребує компетентних учителів високо освічених, вихованих, із належним рівнем професійної підготовки. Професійну компетентність учителів мистецької галузі науковці органічно пов’язують із творчістю й креативністю в педагогічній діяльності. Зокрема, на думку В. Орлова, у творчості особистість досягає доступного їй рівня свободи, що є умовою подальшого самовдосконалення, у якому знімаються усі, викликані зовнішніми впливами, суперечності між потребами особистості та процесом її професійного розвитку [137, с. 35]. Мистецька освіта, сутність якої, за визначенням І. Зязюна, полягає в “поєднанні інтелекту і почуттів”, у сучасних умовах має бути складовою естетичного розвитку особистості, разом з формуванням креативності та стимулюванням пізнавальної й творчої активності в різних видах життєдіяльності людини [113, с. 12].

З огляду на це, важливим методологічним підходом у контексті нашого дослідження вважаємо *креативний підхід*, який уможлиблює визначення тих особливостей індивіда, які віддзеркалюють його глибинні якості для створення оригінальних ідей, відкриттів, цінностей та прийняття нестандартних рішень у розв’язанні проблемних ситуацій [132; 139; 202].

Учені різних часів розглядають креативність як основу (“креативне ядро”), що спонукає людину до самоактуалізації та творчої самореалізації в різних видах життєдіяльності (Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Тейлор, Е. Торренс та ін.). Так, О. Куцевол трактує креативність як “інтегративну сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності” [94]. За твердженням В. Фрицюк, креативність як умова самореалізації особистості визначає її здатність до творчості

Таким чином, креативність як здатність до творчості є однією з провідних рис фахівця будь-якої галузі. Реалізація методології креативної педагогіки передбачає створення такого освітнього середовища, у якому майбутній учитель стає творцем принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних схем мислення. Саме креативний підхід у сучасній мистецькій освіті стає важливим фактором постійного духовно-творчого вдосконалення особистості, формування інтелектуального й культурного потенціалу [109].

Отже, урахування означених методологічних підходів (особистісно орієнтованого, акмеологічного, системного, діяльнісного, компетентнісного, інтегративного, креативного) дає підстави стверджувати, що професія вчителя мистецьких спеціальностей, як ніяка інша, потребує безперервного самовдосконалення, саморозвитку й творчої самореалізації у професійній діяльності. Тому найважливішим завданням мистецько-педагогічної освіти вважаємо пошук шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку, що базується на врахуванні загальних закономірностей, принципів та специфічних особливостей мистецької діяльності, а також потенційних творчих здібностей кожного студента.

З огляду на те, що предметом нашого дослідження є готовність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку, визначаємо це поняття як професійно важливу якість особистості студента, що характеризується позитивним ставленням до

мистецько-педагогічної діяльності, прагненням до постійного самотворення на засадах акмеологічних позицій, формується в процесі самостійного поглиблення фахових знань, розвитку мистецьких умінь та навичок, вдосконалення педагогічної майстерності, а також реалізації особистісних можливостей і професійного творчого потенціалу.

Висновки до першого розділу

Національна доктрина реформування системи освіти в Україні вказує на необхідність спрямування державної політики на створення умов для саморозвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. Саморозвиток особистості на сьогодні стає провідною метою вищої педагогічної освіти. Саме цим визначається актуальність вивчення проблеми формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить про те, що категорія “саморозвиток” є одним із ключових понять сучасного інтелектуального процесу в усіх його проявах: у філософії, що досліджує загальний розвиток людини; у психології, що висвітлює розвиток і саморозвиток особистості; у педагогіці, яка вивчає професійний саморозвиток майбутнього вчителя. Філософська думка визначає саморозвиток як “саморух”, спрямований на можливу найбільш повну реалізацію людиною себе як особистості. У психології його трактують як потребу особистості в самоактуалізації, самовдосконаленні природженого потенціалу та самореалізації своїх можливостей у майбутній діяльності. Педагогічні концепції визнають саморозвиток особистості невід’ємною складовою освітнього процесу, провідним засобом і пріоритетною метою освіти

Ураховуючи достатню обґрунтованість усіх підходів до визначення поняття “саморозвиток”, ми розуміємо даний феномен як процес і результат поступового вільного сходження людини до ідеалу на основі інтегрованої взаємодії соціальних і особистісних, зовнішніх і внутрішніх чинників.

Вивчаючи професійний саморозвиток як базову складову професійної компетентності майбутнього вчителя визначаємо це поняття як безперервний, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня власної професійної компетенції шляхом удосконалення професійно значущих якостей, умінь і навичок та реалізації творчих здібностей відповідно до соціальних вимог з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності.

Сутнісними компонентами, що відображають специфіку його реалізації є такі: *самопізнання* як процес осмислення власних рис та якостей, особливостей перебігу пізнавальних процесів; *самовизначення* як спрямованість на визначення своїх здібностей, можливостей, системи цінностей, намірів та прагнень; *самоорганізація* як цілеспрямована регуляція навчально-практичних дій (самоаналіз, самоконтроль, саморегуляція, самооцінка); *самовиховання* як свідома діяльність людини, спрямована на зміну своїх якостей відповідно до соціальних цінностей та орієнтацій; *самоактуалізація* як прагнення до постійного виявлення й розвитку особистісних потенційних можливостей та до їх реалізації; *самовдосконалення* як процес підвищення рівня власної професійної компетенції.

На підставі аналізу науково-методичної літератури окреслено методологічні підходи щодо формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Найбільш суттєвими вважаємо: *акмеологічний* підхід, що спрямовує їх на досягнення вищого рівня професіоналізму в майбутній педагогічній діяльності; *особистісно орієнтований* підхід, що передбачає розвиток суб'єктивного, особистісного ставлення до світу, визначає послідовне формування значущих якостей особистості як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку; *системний* підхід, що сприяє розвитку особистості як системи взаємопов'язаних складників самості, котрі забезпечують готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку; *діяльнісний* підхід, що

забезпечує актуалізацію найбільш значимих і цінних новоутворень, перетворенню їх у засоби й механізми розв'язання найскладніших сучасних завдань особистості та доводить, що діяльність – основа розвитку й саморозвитку; *інтегративний* підхід, який охоплює взаємодію мистецтв, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу й у такий спосіб впливає на формування світогляду; *компетентністний* підхід, що забезпечує формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, котрі засновані на принципах саморозвитку та самореалізації; *креативний підхід* як здатність до змін і перетворень, що сприяє виявленню й розвитку творчих ресурсів і засобів їх реалізації в мистецько-педагогічній діяльності.

Врахування методологічних підходів щодо професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей дозволило вийти на принципово новий рівень осмислення багатьох педагогічних проблем, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу, методологічно вибудувати й суттєво скорегувати позицію студента стосовно майбутньої педагогічної діяльності, визначити стратегічні напрями їх власного професійного саморозвитку.

Спираючись на наукове обґрунтування особливостей професійної діяльності вчителів мистецьких спеціальностей та сучасні парадигми розвитку вищої педагогічної освіти, готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей визначено як професійно важливу якість особистості студента, котра характеризується позитивним ставленням до мистецько-педагогічної діяльності, прагненням до постійного самотворення на засадах акмеологічних позицій, що формується в процесі самостійного поглиблення фахових знань, розвитку мистецьких умінь і навичок, удосконалення педагогічної майстерності, а також реалізації особистісних можливостей і професійного творчого потенціалу.

Матеріали I розділу дослідження висвітлені в публікаціях автора:

[219; 220; 222; 226; 230; 231].

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Структура, критерії, показники та рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Проведений теоретичний аналіз проблеми готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей дав змогу розглядати означене поняття як професійно важливу якість особистості, що виникає внаслідок інтеграції мотивів, потреб, цінностей, системи психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, умінь і навичок; прагнення до творчої самореалізації, бажання досягти високих результатів у виконанні професійної діяльності та вдосконалюватися в ній.

Зважаючи на багатоаспектність окресленої проблеми, у контексті нашого дослідження ми визначаємо готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як інтегративне поєднання трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального, креативно-діяльнісного.

Мотиваційно-вольовий компонент становить основу означеної готовності вчителя, що обумовлює його соціальну й професійну позиції [23]. Розвиток мотиваційної сфери майбутніх учителів мистецьких спеціальностей передбачає формування позитивного ставлення до професійної діяльності, визначає спрямованість на професійний саморозвиток та самовдосконалення у педагогічній діяльності; здійснює безпосередній вплив на формування його професійної компетентності, забезпечує спрямованість особистісно-професійних перетворень. Структурними елементами мотиваційно-вольового компонента є інтереси, мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, вольові якості, які дозволяють з'ясувати характерні для мотиваційної готовності ознаки, що обумовлюють можливість її формування та діагностики.

Ціннісні орієнтації є внутрішнім регулятором діяльності педагога, що характеризують його професійні інтереси, ідеали, соціальні норми, світоглядні установки, перетворюються на *мотиви* саморозвитку та самовдосконалення (А. Реан). Мотиви спонукають суб'єкта до діяльності, викликають його активність, визначають спрямованість. На думку дослідників, це: соціально-значущі мотиви; мотиви творчого пошуку й досягнень; мотиви, пов'язані з результативністю діяльності та уникнення неприємностей; пізнавально-спонукальні мотиви; мотиви розвитку й реалізації мети, основою яких є різноманітні *потреби* людини [195, с. 12].

Сучасні психологи виокремлюють здебільшого три категорії потреб: матеріальні, духовні (пізнавальні, естетичні), соціальні, згідно з якими, люди впродовж свого життя постійно рухаються у своєму розвитку [195; 235].

Як зазначають науковці, вибір майбутнім учителем стратегії саморозвитку досягається завдяки його потребі в самоактуалізації та в творчості, що спонукає педагога до реалізації якісно визначених форм активності, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю [104]. Так, на думку С. Єлканова, "...активна позиція студента стосовно своєї особистості та майбутньої професійної діяльності є найважливішим мобілізуючим фактором і зарядом для наполегливого саморозвитку" [238]. Від мотивації залежить активність особистості, з якою вона буде прагнути досягнення позитивних результатів власного професійного самовдосконалення.

Сформованість мотиваційної готовності майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей характеризують його професійні інтереси, що являють собою динамічний комплекс психічних властивостей і станів, які проявляються у вибірковій емоційній, пізнавальній і вольовій активності, спрямованій на майбутню професійну діяльність [235].

Важливою ознакою й необхідністю професійного саморозвитку майбутнього вчителя вважаємо сформованість його вольових якостей, котрі спрямовують дії педагога й організують психічну діяльність. Як зауважує Т. Шестакова, воля виконує функції вибору мотивів, цілей і видів дій при їх

конфлікті; регуляції побудження до дій при недостатній чи надмірній їх мотивації; організації психічних процесів у адекватну виконуваний педагогом діяльності систему; мобілізації фізичних і психічних можливостей при подоланні перешкод для досягнення поставлених завдань [238, с. 139].

Сформовані вольові якості майбутнього вчителя (цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, самостійність, рішучість та ін.) забезпечують реалізацію професійного саморозвитку, незважаючи на обставини, що підвищує його стійкість, надійність і результативність.

Оскільки мотиваційна сфера є рушійною силою будь-якої діяльності, цей компонент розглядається нами в якості основи, що зумовлює ефективність функціонування інших структурних компонентів готовності, навколо якої об'єднуються й групуються всі якості та властивості майбутнього вчителя.

Когнітивно-інтелектуальний компонент готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей представлений системою загальних психолого-педагогічних, методичних і мистецьких знань, що характеризують сутність, зміст, особливості, професійного саморозвитку, його складові, а також відображають рівень інтелектуального розвитку студента.

На думку сучасних дослідників, саморозвиток як складний специфічний вид діяльності залежить від того, наскільки майбутній спеціаліст усвідомлює його сутність і зміст, специфічні ознаки й особливості реалізації, та потребує відповідних знань [18, с. 15]. Зокрема, учені наголошують, що оволодіння системою психолого-педагогічних, методичних і мистецьких знань допоможе майбутньому вчителю зреалізувати свої професійні функції, а також підвищити загальний інтелектуальний рівень, що є важливим чинником успішності педагогічної діяльності [184]. Окрім названих, думку О. Соколової, варто також виокремити знання, які відображають специфіку роботи вчителів мистецьких спеціальностей (художньо-естетичні, культурологічні, інтегративні мистецькі знання), що

визначаються як цілісна сукупність відомостей з різних видів мистецтва, яка є результатом спеціально організованої художньо-пізнавальної діяльності з осягнення та узагальнення змісту й внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків художніх явищ [196].

Таким чином, систему знань, якою повинен оволодіти майбутній учитель мистецьких спеціальностей для ефективного здійснення професійного саморозвитку, ми характеризуємо як єдність трьох підсистем, що органічно взаємопов'язані та взаємообумовлені (рис. 2.1.).

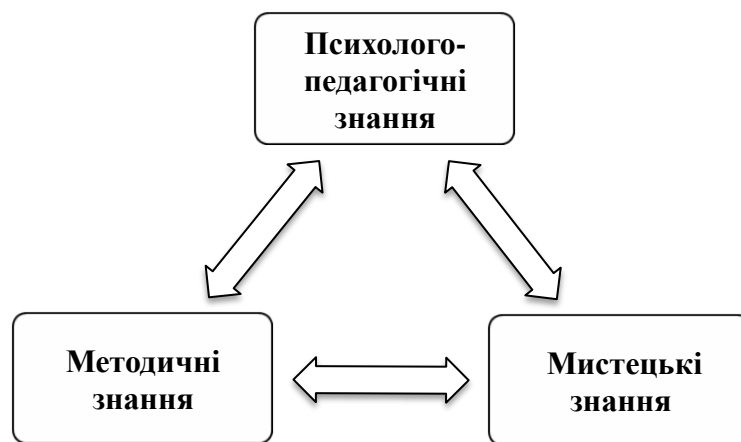


Рис.2.1. Система знань майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей

Готовність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку, на нашу думку, можлива за умов отримання знань про специфіку педагогічної мистецької діяльності; особливості викладання мистецьких предметів у школі; принципи художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх школах; знання різних форм та методів організації навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток учнів засобами інтеграції мистецтв тощо.

Креативно-діяльнісний компонент відображає практичну готовність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до здійснення професійного саморозвитку, що є формою функціонування теоретичних знань, та креативність у мистецько-педагогічній діяльності.

Система практичних умінь і навичок учителя в сфері професійного саморозвитку став основою окремих видів його самоактивності [236]. Так, суголосно з ідеями нашого дослідження, провідними ми вважаємо такі вміння: *самоосвітні*, що надають можливість працювати з різними джерелами інформації, вивчати передовий педагогічний досвід; *самопізнавальні*, які базуються на володінні системою шляхів і засобів самопізнання власного “Я”; *самотворчі*, котрі дозволяють розвивати професійно значущі риси, якості, уміння; *самоактуалізаційні*, які реалізують власну життєву стратегію та здійснюють творчий педагогічний пошук; *самоорганізаційні*, що визначають цілі та створюють сприятливі умови для власної активності на основі самоконтролю, самоаналізу та самооцінки власних результатів професійного саморозвитку.

На думку сучасних дослідників (Т. Стрітьєвич, В. Фрицюк та ін.), поряд із сформованістю в майбутніх учителів відповідних мотивів, знань, умінь і навичок щодо здійснення професійного саморозвитку, особливого значення набуває його творчий характер. Насамперед, учені виокремлюють педагогічну креативність, що виявляється в здатності вчителя породжувати незвичні ідеї, швидко розв’язувати проблемні ситуації та приймати нестандартні рішення [139]. Ознаками креативності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, на наш погляд, є здатність до створення нового; нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу; уміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми; уміння розвивати креативність учнів у процесі вивчення мистецьких предметів.

Отже, з’ясування характеристики структурних компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей (мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального, креативно-діяльнісного) дало можливість визначити критерії діагностики означеної особистісно-професійної якості.

У процесі визначення основних критеріїв та показників готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

ми враховували те, що термін “критерій” (від грецьк. *kriterion* – мірило, засіб судження) – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація [165, с. 299]; перелік вимог, за допомогою яких можна охарактеризувати рівні знань, умінь, навичок з різних дисциплін; “показник” (доказ, ознака, свідчення чого-небудь) – характеристика сформованості якості або властивості, ознака досліджуваного об’єкта, тобто міра сформованості певного критерію [237, с. 111]. Як зазначають учені-педагоги, критерії і показники якості навчальної діяльності – це сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу й результату цієї діяльності, що відповідають поставленим цілям [49, с. 434].

Слід зауважити, що в науковій літературі визначено загальні вимоги до виокремлення та обґрунтування критеріїв, де акцентовано основні закономірності формування та розвитку особистості, а також встановлений зв’язок між усіма компонентами педагогічної системи [165; 32].

Виходячи з психолого-педагогічних концепцій діагностики та розробленої компонентної структури готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей виокремлено *мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний критерії* сформованості готовності до означеної діяльності, які об’єднують низку показників. Обґрунтуємо свою позицію.

Визначаючи мотиваційно-вольовий критерій готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, ми дотримувались наукової позиції, що “саморозвиток – це внутрішній, мотиваційний процес, направлений на досягнення конкретної мети; безперервний процес, у якому під впливом визначення мотивів ставляться й досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності чи зміни себе” [29, с. 245].

Підготовка майбутнього вчителя до професійного саморозвитку безпосередньо пов’язана з формуванням вольових якостей, які забезпечують готовність до педагогічної діяльності як свідоме управління людиною своєю

активністю та поведінкою, що виявляється в прийнятті рішення, подоланні труднощів і перешкод на шляху досягнення мети, виконання поставлених завдань. Зокрема, спираючись на праці С. Мартиненко [102; 103], основними вольовими якостями, що забезпечать ефективну підготовку до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, ми вважаємо:

- цілеспрямованість (робота скеровується відповідно до певної мети та завдань);
- витримку (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації);
- наполегливість (здатність досягнення поставленої мети);
- ініціативність (готовність і вміння педагога виявляти творчий підхід до розв'язання проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій);
- рішучість (своєчасно приймати продумані рішення й без зволікань приступати до їх виконання);
- самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів);
- самокритичність (уміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити).

Таким чином, показниками означеного критерію ми вважаємо такі: наявність інтересу до мистецько-педагогічної діяльності; усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку; характер мотивації та сформованість потреби в професійному саморозвитку; сформованість професійних вольових якостей.

Когнітивно-інтелектуальний критерій відображає якість оволодіння системою загально-педагогічних і мистецьких знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, характеризує рівень інтелектуального розвитку студентів як важливого чинника успішності професійної діяльності.

Основними показниками означеного критерію в контексті нашого дослідження визначено: обсяг знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; розвиток загальної мистецької ерудиції (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники готовності до професійного саморозвитку
майбутніх учителів мистецьких спеціальностей**

Критерії	Показники
Мотиваційно-вольовий критерій	<ul style="list-style-type: none"> • Наявність інтересу до мистецько-педагогічної діяльності; • усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку; • характер мотивації й сформованість потреби в професійному саморозвитку; • сформованість професійних вольових якостей.
Когнітивно-інтелектуальний критерій	<ul style="list-style-type: none"> • Обсяг знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; • сформованість когнітивної та гностичної складових готовності до професійного саморозвитку; • розвиток мистецької ерудиції.
Креативно-діяльнісний критерій	<ul style="list-style-type: none"> • Сформованість умінь та навичок здійснення професійного саморозвитку; • готовність до самостійної мистецької діяльності; • наявність креативності та прагнення саморозвитку творчого потенціалу.

Готовність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до означеної діяльності можлива за умов отримання знань про специфіку мистецької діяльності, особливості викладання мистецьких предметів у ЗОШ, принципи художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх школах тощо.

Креативно-діяльнісний критерій визначає практичну готовність майбутнього учителя до здійснення професійного саморозвитку, рівень його творчої активності та креативності в мистецько-педагогічній діяльності.

На наш погляд, важливою професійною якістю майбутніх учителів, що відображає високий рівень професійної кваліфікації та забезпечує саморозвиток і самовдосконалення особистості вчителя, є креативність. (від лат. *creatio* – створення), що визначається як творча новаторська діяльність, що вказує на творчі здібності індивіда, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [202]. Креативні властивості майбутніх учителів проявляються в здатності до створення нового, нестандартному розв'язанні педагогічних завдань, у імпровізації, експромті.

Серед суто фахових умінь, необхідних для здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей ми виокремлюємо:

- гностичні вміння пізнавального й аналітичного характеру, що забезпечують здатність викладача до самовдосконалення та професійного зростання;
- проєктивні вміння, які дозволяють створювати об'єкт як певну цілісність уяви та прогнозувати професійну діяльність;
- конструктивні, котрі передбачають здатність створювати реальну модель спланованої педагогічної діяльності;
- організаторські вміння, які визначають здатність реалізовувати план діяльності;
- рефлексивні вміння, що містять дії, спрямовані на виконання самоаналізу й самооцінки результатів професійної педагогічної діяльності [91].

Таким чином, показниками креативно-діяльнісного критерію ми виокремлюємо: сформованість умінь і навичок здійснення професійного саморозвитку; готовність до самостійної мистецької діяльності; наявність креативності та прагнення саморозвитку творчого потенціалу.

На основі розроблених критеріїв та показників нами було визначено та обґрунтовано три рівні сформованості готовності до професійного

саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей: компетентнісний (високий), репродуктивний (середній) та фрагментарний (низький).

Компетентнісний (високий) рівень передбачає стійке прагнення студентів до саморозвитку в майбутній мистецько-професійній діяльності, що базується на глибоких переконаннях у його особистісній і суспільній значущості; наявність мотивації та потреби досягнення професіоналізму; сформованість вольових якостей; міцні знання щодо сутності, змісту та особливостей професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; досконале володіння вміннями та навичками ефективної реалізації означеної діяльності; розвиненість загальної мистецької ерудиції; творчий, креативний характер виконання практичних мистецьких завдань.

Репродуктивний (середній) рівень властивий студентам, яким притаманне позитивно-пасивне ставлення до професійного саморозвитку та усвідомлення необхідності самовдосконалення й розвитку особистих та професійних якостей; неглибокі знання в сфері професійного саморозвитку; достатній розвиток загальної мистецької ерудиції; сформованість умінь і навичок, необхідних для здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; репродуктивний характер практичної діяльності; недостатнє володіння методами розвитку творчих здібностей та незначний прояв педагогічної креативності.

Фрагментарний (низький) рівень готовності до професійного саморозвитку характеризується формальним ставленням до професійної мистецько-педагогічної діяльності; несформованими ціннісними орієнтаціями; фрагментарністю знань щодо сутності, змісту та особливостей професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; низьким рівнем розвитку загальної мистецької ерудиції; мінімальним ступенем сформованості професійних умінь і навичок здійснення власного

саморозвитку; пасивністю у виконанні самостійної роботи та творчих завдань, відсутністю креативного підходу

Отже, на підставі здійсненого нами структурно-функціонального аналізу досліджуваного поняття готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей розглядаємо як сформоване в процесі фахової підготовки професійно-особистісне утворення, що характеризується інтегрованим поєднанням мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального та креативно-діяльнісного компонентів.

З метою діагностики означеної якості нами були визначені критерії, що відповідають структурним компонентам, розроблено показники до кожного з критеріїв, а також виокремлені рівні її сформованості компетентнісний (високий), репродуктивний (середній), фрагментарний (низький).

Окреслена система критеріїв та показників готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів була використана в ході діагностики означеної діяльності у процесі констатувального етапу дослідження.

2.2. Діагностика стану готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Здійснення ефективної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку потребує, насамперед, діагностики реального стану названої готовності студентів педагогічних ВНЗ. Адже діагностика (з грецьк. *diagnosis* – “розпізнання”, “здатність розпізнавати”) є однією з найважливіших ланок будь-якої педагогічної технології, невід’ємною складовою дидактичного процесу, засобом встановлення рівня розвитку суб’єкта. Так, на думку німецького вченого К. Інгенкампа, педагогічна діагностика сприяє поліпшенню навчального процесу, оскільки покликана оптимізувати процес індивідуального навчання та забезпечити визначення результатів навчання в інтересах суспільства [59, с. 3]. О. Рудницька також доводить, що досягнення якісного результату в процесі розв’язання різнопланових проблем мистецької освіти значною

мірою залежить від ознайомлення з рівнями підготовки, їх індивідуально-типологічними характеристиками, особливостями смакових уподобань та інтересів, загальним творчим потенціалом [160, с. 252].

З метою діагностики дійсного стану готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей нами був проведений констатувальний етап експериментального дослідження, який передбачав здійснення наступних завдань:

- за визначеними критеріями та їх показниками провести педагогічну діагностику стану готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей;
- виявити рівневі показники підготовки студентів мистецьких спеціальностей;
- провести узагальнений аналіз результатів цього етапу дослідження.

Для розв'язання поставлених дослідницьких завдань використано комплекс емпіричних методів дослідження: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, контент-аналіз творчих завдань студентів, метод самооцінки, кількісний та якісний аналіз результатів експерименту, методи статистичної обробки даних тощо.

Дослідженням охоплено 516 студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, в яких здійснюється підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр”, “спеціаліст”. До експерименту було залучено студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Визначення рівня готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей було здійснено в три субетапи (згідно з визначеними критеріями оцінки досліджуваної якості).

І субетан був спрямований на вивчення мотиваційно-вольового компонента готовності студентів до професійного саморозвитку. З цією метою нами було з'ясовано:

- наявність інтересу до мистецько-педагогічної діяльності;
- ступінь усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку;
- характер мотивації та наявність потреби в професійному саморозвитку;
- самооцінка сформованих професійних вольових якостей студентів.

З метою визначення ступеня зацікавленості майбутньою професією студентам було запропоновано відповісти на запитання розробленої нами анкети (додаток Б). Так, на запитання *“Що спонукало Вас до вступу у вищий навчальний заклад за обраною спеціальністю?”* 129 респондентів (25,0 %) відповіли, що *“випадково обрали дану спеціальність”*; 97 респондентів (18,7 %) вважають, що їх спонукало *“бажання отримати вищу освіту”*; 88 респондентів (17,1 %) зауважили, що – це *“любов до дітей та мрія стати вчителем”*; 68 респондентів (13,2 %) – *“можливість реалізації творчих здібностей”*; 52 респондента (10,1 %) – *“приклад та поради друзів, учителів, знайомих”*; лише 82 респондента (15,9 %) відзначили наявність стійкого інтересу до мистецько-педагогічної діяльності.

Аналіз відповідей показав, що 129 опитуваних (25,0 %) мають негативне ставлення щодо обраного фаху; 305 опитуваних (59,1 %) виявили середній рівень зацікавленості мистецько-педагогічною діяльністю; проте 15,9 % респондентів дійсно планують навчатися за цією спеціальністю і не уявляють свою життєдіяльність без мистецтва.

У процесі анкетування було з'ясовано виявлення бажання студентів працювати вчителем мистецьких спеціальностей після закінчення ВНЗ. Зокрема, на питання *“Чи бажаєте після закінчення університету працювати за фахом?”* тільки 139 респондентів (26,9 %) відповіли ствердно, 227 респондентів (44,0 %) – не впевнені, 150 респондентів (29,1 %) – не планують працювати за спеціальністю. Зокрема, респонденти вказували на

фактори, що провокують негативне ставлення до професії вчителя мистецьких спеціальностей, серед яких: низький рівень заробітної плати освітян (31,8%), проблема працевлаштування (28,1%), низький рівень вихованості сучасних дітей (15,9%), слабка популярність професії вчителя мистецьких спеціальностей (14,1%), відсутність стимулювання творчого потенціалу (10,1%).

Наведемо зразки студенських суджень, одержані на основі адаптованого до нашого дослідження методу “незакінчених речень”, адаптовано до нашого дослідження [64, с. 13]:

Олена Б.: “Я обрала цю професію, тому що з дитинства мріяла стати вчителькою, щоб учити дітей мистецтву. Найбільше притягає в цій професії спілкування з дітьми й допомога учителя, що знайомить їх з мистецтвом. Засмучує в цій роботі те, що треба мати „сталеві” нерви, і маленька заробітна плата”.

Ірина О.: “Цю професію я вибрала завдяки мистецтву, оскільки займалась у школі мистецв і мені це подобається. Я дуже люблю дітей, особливо у віці 5-11 років. Засмучує, звичайно, низька заробітна плата учителя, складність працевлаштування в школі”.

Юлія Г. : “Я з дитинства мріяла стати учителем. Думаю, що це пов'язано з моєю першою вчителькою, яка була для мене ідеалом. Вона дала мені знання, сформувала любов до мистецтва. Засмучує в цій роботі те, що сучасні вчителі не мають того авторитету, який був раніше”.

Галина Б. : “Я ще в школі поставила собі мету - вступити до педагогічного університету й прагнула до неї. Я просто не могла себе уявити кимось іншим. Що турбує? Турбує велика відповідальність за виховання майбутнього покоління та сучасне ставлення до професії вчителя мистецьких спеціальностей”.

Виявленню професійних інтересів майбутніх учителів мистецьких спеціальностей сприяло опитування: “Моє покликання - вчитель мистецтва”. Респондентам запропоновано дати відповіді на запитання: “Чи вважаєте Ви

професію вчителя мистецтва цікавою?”; “Які професійні якості, на Вашу думку, найголовніші для вчителів мистецьких спеціальностей?”; “Яким Ви уявляєте ідеал вчителя мистецьких спеціальностей?”; “Чи плануєте Ви продовжувати навчання за обраною спеціальністю (спеціаліст, магістр)?”
(додаток Б.1.)

Аналіз відповідей засвідчив, що 123 студента (23,8 %) мають негативну позицію щодо майбутньої професійної діяльності: вони не планують працювати за фахом та продовжувати навчання. Натомість 289 опитуваних (56,0 %) вважає професію вчителя мистецьких спеціальностей складною, але й разом з тим цікавою, адже уроки мистецтва вирізняються своєю різноманітністю та багатогранністю. Проте в їхніх відповідях прослідковується невпевненість та боязкість перед реаліями сьогодення (скорочення годин в початкових програмах, проблеми працевлаштування та ін.). Лише 104 студента (20,2 %) мають чіткі уявлення про майбутню професію, яку здобувають, позитивно відгукуються на роль учителя мистецьких спеціальностей у духовному розвитку школярів та налаштовані надалі продовжувати навчання та самовдосконалення в мистецько-педагогічній діяльності.

Таким чином, узагальнення результатів, отриманих у процесі анкетування, засвідчує, що 134 респондента (26,0 %) мають негативне ставлення до професійної діяльності вчителів мистецьких спеціальностей; натомість 274 студента (53,1 %) прагнуть до майбутньої мистецько-педагогічної діяльності; 108 студентів (20,9 %) – мають стійкий професійний інтерес та перспективи подальшого розвитку.

Виявлення рівня усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку майбутніми вчителями мистецьких спеціальностей здійснювалось шляхом проведення бесід та аналізу відповідей на запитання анкети, які було подано в такій редакції: *“Чи повинен сучасний учитель мистецьких спеціальностей бути готовим до професійного саморозвитку?”; “Чи усвідомлюєте Ви суспільну значущість*

професійного саморозвитку в майбутній професії?”, “Чи вважаєте Ви себе підготовленим до професійного саморозвитку в мистецько-педагогічній діяльності?”; “Чи вважаєте Ви доцільним упровадження спецкурсу «Основи професійного саморозвитку майбутніх учителів?”.

Проведений аналіз відповідей засвідчив, що переважна більшість молодих людей усвідомлює значення професійного саморозвитку в майбутній діяльності та позитивно ставиться до необхідності формування готовності до означеної якості в процесі навчання. Зокрема, на запитання *“Чи усвідомлюєте особистісну та суспільну значущість професійного саморозвитку в майбутній професії?”* 407 респондентів (78,9 %) відповіли ствердно. Серед аргументів, які наводилися, найвагомішими були такі: *“Професійний саморозвиток сприяє становленню майбутнього вчителя, підвищенню професіоналізму”(26,2 %); “Завдяки саморозвитку відбувається поглиблення мистецьких знань та вмінь вчителя необхідних для проведення уроків на високому професійному рівні”(20,7 %); “Професійний саморозвиток стимулює творчі здібності та активізує інтерес до інноваційної мистецько-педагогічної діяльності”(17,8 %); “У процесі здійснення професійного саморозвитку створюються оптимальні умови для самовираження та самореалізації вчителя мистецьких спеціальностей”(14,1 %).*

Таким чином, наведені відповіді доводять, що переважна більшість студентів (247 особи – 53,1 %) розуміють важливість підготовки до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей та вважають, що це головна вимога сучасної мистецько-педагогічної діяльності. 135 респондентів (26,2 %) довели значущість професійного саморозвитку як необхідного чинника підвищенню професіоналізму майбутнього вчителя. Поряд із ними, 107 опитуваних (20,7 %) не усвідомлюють суспільного значення професійного саморозвитку вчителя у майбутній роботі.

Вивчення рівня мотиваційної готовності студентів до професійного

саморозвитку здійснювалося за адаптованою до нашого дослідження методикою В. Шадрикова [235].

Отримані результати анкетування представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Результат діагностики мотивації навчальної діяльності студентів
мистецьких спеціальностей**

Мотиви-стимули	%
1. Прагнення набути глибокі та міцні знання	12,2 %
2. Підвищення власного професійного рівня	6,2 %
3. Досягнення успіхів у мистецько-педагогічній діяльності	4,8 %
4. Розвиток власного творчого потенціалу	4,2 %
5. Усвідомлення значущості успішного навчання для майбутньої професійної діяльності	14,1 %
6. Потреба стати висококваліфікованим спеціалістом	15,1 %
7. Бажання самоствердитися й бути корисним суспільству	6,8 %
8. Можливість реалізації мистецьких здібностей	7,9 %
9. Отримання позитивних оцінок у процесі навчання	6,2 %
10. Прагнення навчатися на бюджетній основі та отримувати стипендію	12,8 %
11. Отримання визнання серед одногрупників	2,9 %
12. Бажання отримати диплом	6,8 %

Згідно з обраною методикою, респондентам було запропоновано визначити мотиви-стимули, які найбільше спонукають до навчальної діяльності та професійного зростання з урахуванням їхньої значимості для опитуваного (12 запропонованих суджень та давалась можливість написати той мотив який не було зазначено).

Після кількісної обробки даних було з'ясовано, що у 149 респондентів (28,9 %) мотивація навчальної діяльності досить слабка, поверхнева. Так, провідним мотивом-стимулом навчальної діяльності студентів є *“прагнення*

навчатися безкоштовно та отримувати стипендію”. Переважна кількість студентів (226 осіб – 43,8 %) усвідомлюють значущість навчання та отримання професійних умінь та навичок для подальшої роботи, що відповідає середньому рівню мотивації навчання. І лише в 141 респондента (27,3 %) прослідковується тенденція до професійного становлення та саморозвитку в мистецько-педагогічній діяльності: *“Прагнення набути глибокі та міцні знання”*; *“Досягнення успіхів у мистецько-педагогічній діяльності”*; *“Розвиток власного творчого потенціалу”*; *“Потреба стати висококваліфікованим спеціалістом”*.

З’ясування характеру мотивації до професійного саморозвитку оцінювалось нами за допомогою питальника А. Реана, призначеного для виявлення домінування двох мотивів особистості – прагнення до успіху та уникнення невдачі [161]. Зокрема, мотивація успіху належить до позитивної мотивації, оскільки людина з високим рівнем мотивації досягнення впевнена в собі, у своїх силах, відповідальна, ініціативна та активна. Такі студенти характеризуються наполегливістю в досягненні мети, цілеспрямованістю (додаток В.1.).

Мотивація до уникнення невдач належить до негативної мотивації, оскільки в основу її покладена ідея негативних очікувань. Студенти, що мотивовані на уникнення невдач, прагнуть уникати відповідальних завдань, характеризуються неадекватністю професійного самовизначення, невпевненістю в собі, негативізмом, емоційною вразливістю, зневірою в своїх можливостях досягнення успіху, побоюванням критики [161].

За результатами проведеного тестування домінантною виявилась тенденція ухилення від невдач (49,8 % опитаних); у 39,7 % респондентів помічається врівноважена дія прагнення досягти успіху. Відповіді лише 10,5 % респондентів характеризуються домінуванням прагнення до успіху.

Діагностика реалізації потреби в саморозвитку здійснювалась за допомогою тесту (за методикою Г. Сиротенка), що містила перелік тверджень, які оцінювалися респондентами за п’ятибальною шкалою: 5 балів

– твердження цілком відповідає дійсності; 4 – швидше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – швидше не відповідає; 1 бал – не відповідає (додаток В.2.).

У ході діагностування ми отримали такі результати: більшість респондентів (324 особи – 62,8 %) усвідомлюють необхідність у професійному вдосконаленні, відчують потребу в саморозвитку (ця частина студентів становить групу з середнім показником рівня прагнення до саморозвитку). 128 респондентів (24,8 %) вважають саморозвиток невід’ємною складовою навчання у ВНЗ як умову досягнення компетентнісного рівня підготовки. Проте 64 респондента (12,4 %), за даними опитування, засвідчили абсолютну байдужість до означеної діяльності, тобто перебувають на стадії зупинки саморозвитку. Таким чином, можна констатувати, що лише невелика кількість студентів має прагнення до професійного зростання та саморозвитку в майбутній діяльності, більшість опитованих лише відчують у цьому потребу.

Дослідження стану сформованості вольових якостей студентів, необхідних для здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, відбувалося за допомогою діагностичної методики запропонованої С. Мартиненко, що представлена у таблиці 2.3. [103, с. 381]:

Таблиця 2.3.

**Діагностика вольових якостей студентів
необхідних для здійснення професійного саморозвитку**

Діагностичні параметри волі	Бали
Цілеспрямованість (підпорядкованість у роботі певній меті та завданням)	
Самостійність поведінки, поглядів, переконань	
Рішучість (здатність своєчасно приймати продумані рішення)	
Наполегливість (здатність досягати поставлену мету)	
Витримка (здатність контролювати свої дії)	
Дисциплінованість (свідоме підпорядкування своєї поведінки суспільним нормам)	

Результати діагностування вольових якостей вказують на середній рівень їхнього розвитку в переважній більшості студентів (267 осіб – 51,7 %), низький рівень встановлено в студентів, яким притаманні ситуативні прояви волі (152 особи – 29,5 %), високий рівень виявлено в студентів, що вирізняються відповідальністю, самостійністю, рішучістю та наполегливістю в досягненні мети (97 осіб – 29,5 %). Додатково студентам було запропоновано визначити, які вольові якості є найбільш значущими для їхнього професійного саморозвитку в майбутній діяльності. Як з'ясувалось, найбільш значущою студенти визначають самостійність (312 осіб – 60,5 %). З огляду на це, студентам запропоновано тест “Моя самостійність” (додаток В.3.).

Для визначення стану готовності студентів до професійного саморозвитку за мотиваційно-вольовим критерієм, ми обрали за основу середній показник у відсотковому обчисленні. В узагальненому вигляді кількісні результати представлені на діаграмі (рис. 2.2):

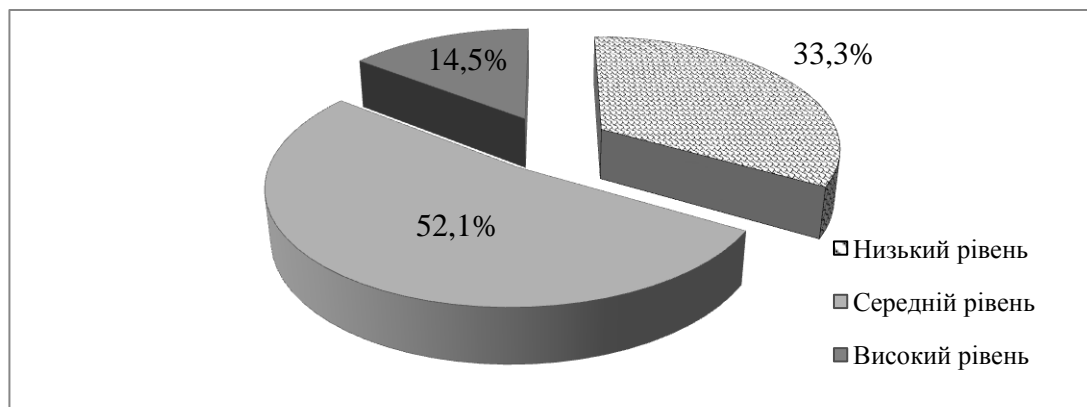


Рис. 2.2. Рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей за мотиваційно-вольовим критерієм

II *субетап* експериментального дослідження передбачав визначення стану сформованості когнітивно-інтелектуального компонента готовності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку. Діагностика означеного компонента здійснювалася за показниками, що відображають:

- обсяг знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей;
- рівень сформованості когнітивної та гностичної складових готовності до професійного саморозвитку;
- розвиток мистецької ерудиції.

Виявлення реального рівня володіння студентами знаннями про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей здійснювалось шляхом анкетування (додаток Б). Зокрема, студентам було запропоновано обрати визначення поняття *“професійний саморозвиток учителя мистецьких спеціальностей”* та обґрунтувати свій вибір, описати власну позицію.

Аналіз результатів анкетування виявив, що студенти не мають чіткого уявлення про цей феномен. Так, 28,1% респондентів мають лише загальні уявлення про професійний саморозвиток як *“роботу вчителя над собою”*, *“удосконалення власних педагогічних здібностей”*, *“професійне становлення та самовдосконалення”*, при чому їхні відповіді зовсім не обґрунтовані. Більшість респондентів (53,1%) визначають професійний саморозвиток учителя через *“поєднання самоосвіти та самовиховання”*, але не можуть детально висвітлити зміст та особливості реалізації означеного процесу. Лише невелика кількість (18,8%) респондентів визначає чітку ґрунтовну позицію щодо професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, зіставляючи його з розвитком усіх сфер особистості й професійної діяльності вчителя. Серед визначень найбільш ґрунтовними були такі: *“Професійний саморозвиток – це прагнення вчителя до постійного навчання, самовиховання та самореалізації в подальшій мистецько-педагогічній діяльності”*, *“Професійний саморозвиток – це робота над собою, удосконалення професійних якостей, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в умовах сучасних загальноосвітніх та мистецьких закладів”*, *“Удосконалення педагогічної майстерності, прагнення постійно розвиватися, бажання стати гарним*

спеціалістом з метою досягнення високих результатів у професійній діяльності” та ін.

Вивчення саме когнітивної та гностичної складових готовності студентів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку досліджували за допомогою методики В. Козлова, Г. Майнулова, М. Фетискіна [180, с. 308], у якій пропонується респондентам оцінити себе за дев'ятибальною шкалою за кожним із показників і визначити рівень готовності до саморозвитку (додаток В.4.).

Аналіз результатів проведеного тесту показав, що переважна більшість опитаних (347 осіб – 67,2 %) демонструють середній рівень когнітивної та гностичної складових готовності до професійного саморозвитку, а 111 майбутніх учителів (21,5 %) – низький рівень. І зовсім незначний відсоток респондентів (58 осіб – 11,2 %) оцінили у себе високий рівень за діагностованим показником. Таким чином, обробка одержаних результатів засвідчує перевагу низького та середнього рівнів готовності до професійного саморозвитку в майбутніх учителів.

Рівень розвитку загальної мистецької ерудиції майбутніх учителів мистецьких спеціальностей ми діагностували за допомогою методу тестування [165, с. 247]. Зокрема, студентам було запропоновано тест “Мистецька ерудиція“, розроблений нами на основі тестових завдань Л. Лимаренко, О. Щолокової [44; 244], котрі дозволили з’ясувати реальний рівень знань з мистецьких дисциплін: культурології, художньої культури, образотворчого мистецтва, музичного мистецтва, декоративно-прикладного мистецтва, театрального мистецтва, кіномистецтва, хореографії тощо.

Результати проведеного тестування продемонстрували значне домінування в опитуваних середнього рівня мистецької ерудиції (68,2 %). Також ми зафіксували значний відсоток студентів (20,9 %), які виявили низький рівень знань. Лише 10,9 % від усієї кількості респондентів виявили високий рівень мистецької ерудиції.

Таким чином, на підставі узагальнення одержаних результатів діагностування когнітивно-інтелектуального компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей можна констатувати, що компетентнісний (високий) рівень притаманний 68 опитуваних (13,2%); репродуктивний (середній) рівень виявили 324 студенти (62,8%), фрагментарний (низький) рівень характерний для 124 респондентів (24,0%). Узагальнення кількісних результатів відображено на діаграмі (рис 2.3.):

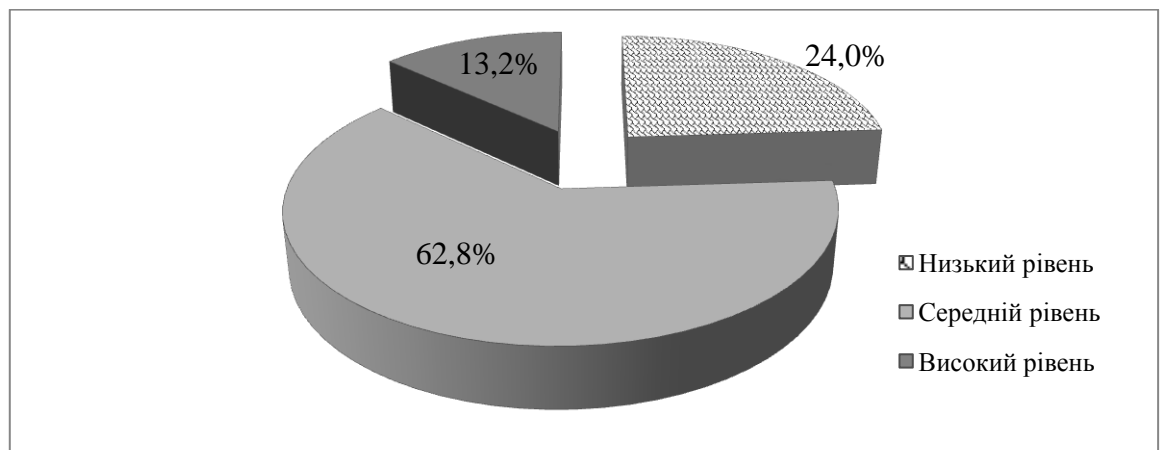


Рис. 2.3. Рівні готовності до професійного саморозвитку за когнітивно-інтелектуальним критерієм

Метою III *субетану* експериментального дослідження було з'ясування рівня сформованості креативно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку, що передбачало вивчення таких показників:

- сформованість практичних умінь і навичок здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей;
- готовність до самостійної мистецької діяльності;
- наявність креативності та прагнення до саморозвитку власного творчого потенціалу.

Діагностична процедура, спрямована на визначення рівня сформованості в майбутніх учителів мистецьких спеціальностей практичних умінь і навичок здійснення професійного саморозвитку, передбачала виконання студентами низки завдань та діагностичних методик. Оскільки

серед професійних умінь, необхідних для реалізації процесів самостійного зростання, ми виокремлюємо гностичні, проєктивні, організаторські, рефлексивні вміння, то вважаємо за доцільне вивчити стан сформованості кожного з них.

Зокрема, гностичні та організаційні вміння ми оцінювали за допомогою діагностичної методики “Визначення рівня парціальної готовності до психолого-професійного саморозвитку”, адаптованої до нашого дослідження (додаток В.4.).

Рефлексивні вміння студентів досліджували за допомогою виконання тестового завдання Л. Бережної “Рефлексія на саморозвиток”, яке дозволило з’ясувати рівень готовності студентів до професійного саморозвитку, самооцінку ними власних якостей, що сприяють саморозвитку, а також оцінку можливостей реалізації себе в майбутній професійній діяльності (додаток В.5.).

Діагностика сформованості проєктувальних умінь студентів передбачала виконання тестового завдання (додаток В.6.), а також створення індивідуальної програми “Мій професійний саморозвиток”, що дало можливість виявити рівні практичної підготовки майбутніх учителів: вміння визначати мету, завдання професійного саморозвитку, планувати та прогнозувати кроки щодо їх досягнення, передбачати результат.

Аналіз результатів діагностування засвідчив, що найбільш повними та міцними в студентів є проєктивні та гностичні вміння. Зокрема, високий та середній рівень таких умінь та навичок виявлено відповідно в 74,6 % і 76,0 % майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Формування організаторських та рефлексивних умінь потребують особливої уваги, оскільки 32,3 % і 35,7 % студентів показали низький рівень володіння названими практичними вміннями здійснення професійного саморозвитку. Сукупні результати діагностики рівня володіння студентами системою практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійного саморозвитку, представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Сукупні результати діагностики рівня оволодіння студентами системою умінь, необхідних для здійснення професійного саморозвитку

Уміння	Рівні	Високий, %	Середній, %	Низький, %
Гностичні		11,0	63,6	25,4
Проективні		14,2	61,8	24,0
Організаторські		9,9	57,8	32,3
Рефлексивні		12,2	52,1	35,7

Визначення рівнів володіння майбутніми вчителями мистецьких спеціальностей системою практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійного саморозвитку, дозволили дійти висновку, що високий рівень притаманний 11,8% респондентів (61 особа), середній – 58,9% (304 осіб), низький – 29,3% опитуваних (151 особа).

З метою виявлення рівня підготовки майбутніх учителів до самостійної мистецької діяльності ми запропонували студентам відповісти на запитання анкети: *“Чи вмієте Ви самостійно працювати?”*; *“Чи вважаєте Ви себе підготовленим до самостійного набуття знань?”*; *“Чи задовольняють Вас форми організації самостійної роботи, які мають місце у Вашому навчальному закладі?”*; *“Чи достатньо часу Ви витрачаєте на самостійну позааудиторну роботу?”*; *“Чи відчуваєте Ви необхідність консультативної допомоги в процесі власного саморозвитку?”*; *“Чи готові Ви самостійно визначати перспективи професійного зростання та самовдосконалення в мистецькій діяльності?”* та інші.

Аналіз відповідей на питання анкети дозволив встановити, що в 32,2 % респондентів уміння самостійно працювати та отримувати знання виявляються на середньому рівні. Найбільш типовою формою самостійної роботи, на їхню думку, є самопідготовка до занять, спрямованих на закріплення знань та умінь, набутих у процесі навчальних занять. 62,6 %

респондентів указує, що їм потрібне керівництво та допомога з боку викладачів, оскільки молоді люди недостатньо володіють навиками самостійної роботи саме з мистецьких дисциплін. Студенти цієї групи відзначають, що відчують певні труднощі в самостійній мистецькій діяльності, не можуть упоратися із завданнями без сторонньої допомоги, не готові до визначення перспектив власного професійного зростання та самовдосконалення.

Високий рівень виявили в себе 5,2 % респондентів, що виражається в розвинутому самоконтролі, схильності до самостійного якісного виконання будь-якої роботи без зовнішнього керівництва й додаткового контролю.

Було цікаво з'ясувати, чи влаштовують студентів форми організації самостійної роботи в університеті. У цьому питанні студенти розподілились таким чином: 43,6 % – все влаштовує, 56,4 % – не влаштовує. Зауважимо, що переважна кількість студентів заявили, що в університеті відсутня цілеспрямована підготовка до професійного саморозвитку та підкреслили, що їм не вистачає занять, які б готували їх до такої діяльності.

Аналізуючи отримані результати слід зазначити, що названий показник виявляється на низькому рівні сформованості, що необхідно враховувати в процесі професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Прояв креативності як готовності до нестандартного, творчого та гнучкого мислення в майбутніх учителів мистецьких спеціальностей оцінювався за допомогою тесту “Креативність” Н. Вишнякової, що дозволило дослідити креативний резерв особистості через порівняння образу “Я – реального” та образу “Я – ідеального” [64, с. 137].

Обробка результатів цього тесту свідчить про середній рівень прояву нестандартності дій, думок, учинків майже в половини студентів (46,2 %). Інша частина поділяється на тих, хто яскраво й часто проявляє винахідливість і оригінальність у власних діях і житті взагалі (23,4%), та тих,

хто вирізняється безініціативністю, стереотипністю дій, шаблонністю побудови власного життя й діяльності (30,4%).

Вивчення наявності прагнення до саморозвитку власного творчого потенціалу студентів здійснювалося за допомогою тесту “Який Ваш творчий потенціал?” (за методикою І. Зязюна), який передбачав вияв таких якостей особистості, як допитливість, віра в себе, стабільність, амбіційність, слухова пам’ять, прагнення бути незалежним, здатність абстрагуватися, міра зосередженості тощо [147, с. 330].

Результати цього етапу опитування виявили, що 49,4 % респондентів мають прагнення до саморозвитку власного творчого потенціалу й характеризуються тими якостями, котрі дають змогу їм виявити себе в педагогічній діяльності (середній рівень). Проте 41,7 % респондентів вважають, що мають незначний творчий потенціал і взагалі не здатні до творчості, можливо, вони недооцінюють себе та свої здібності, їм бракує віри у власні сили (низький рівень). Тільки 8,9% студентів реалізують повністю власні здібності та творчі можливості, застосовуючи різноманітні форми творчості (високий рівень).

Результати обчислень представляємо на діаграмі (рис.2.4.):

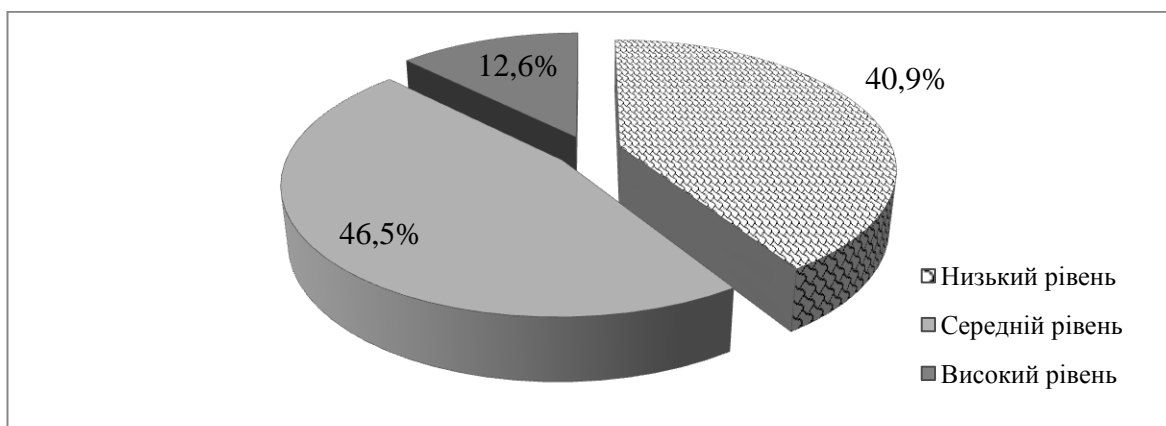


Рис. 2.4. Рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей за креативно-діяльнісним критерієм

Отже, вивчаючи володіння практичними навичками на вміннями майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, ми мали змогу дослідити креативно-діяльнісний компонент готовності до професійного саморозвитку.

Зведені результати діагностичного вивчення рівнів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей з урахуванням кожного її компонента представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Результати діагностики рівня готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Компоненти готовності	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Мотиваційно-вольовий	172	33,3%	269	52,1%	75	14,5%
Когнітивно-інтелектуальний	124	24,0%	324	62,8%	68	13,2%
Креативно-діяльнісний	211	40,9%	240	46,5%	65	12,6%

Узагальнивши результати діагностики стану готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, з'ясувалося, що 169 студентів (32,8 %) виявили фрагментарний (низький), 278 студентів (53,9 %) – репродуктивний (середній), 69 студентів (13,3 %) – компетентнісний (високий) рівень готовності до означеної діяльності. Результати обчислення подаємо в діаграмі (рис.2.5.):

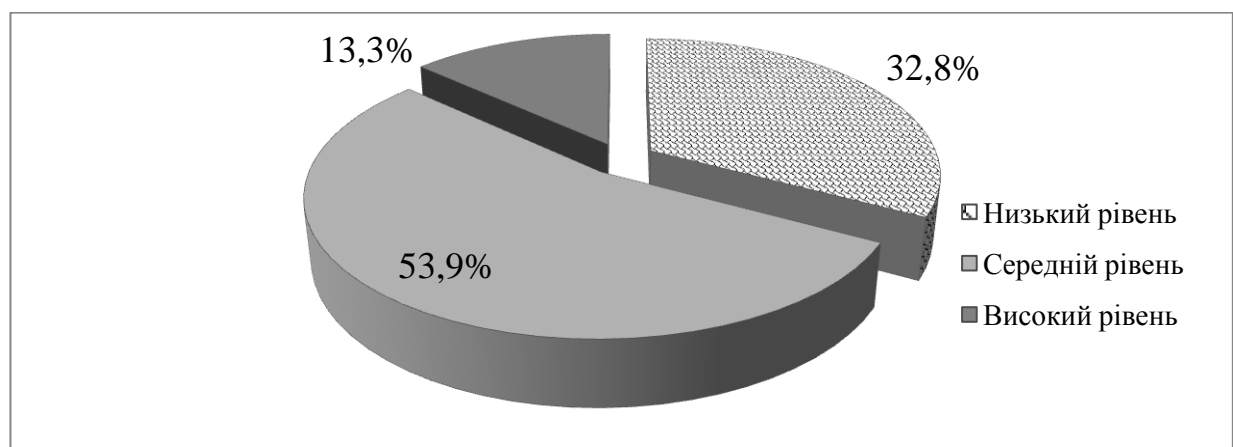


Рис. 2.5. Узагальнені результати діагностики рівня готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Для проведення формувального етапу експерименту із загальної кількості студентів, які брали участь у констатувальному етапі експерименту, було відібрано дві групи – контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ). До експериментальної групи увійшли 42 студента мистецьких спеціальностей Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Житомирського державного університету імені Івана Франка (по одній академічній групі з кожного); до контрольної – 46 студентів тих самих ВНЗ.

Порівняння рівнів готовності до професійного саморозвитку студентів контрольної та експериментальної груп за окремими її компонентами подано на рис. 2.6.

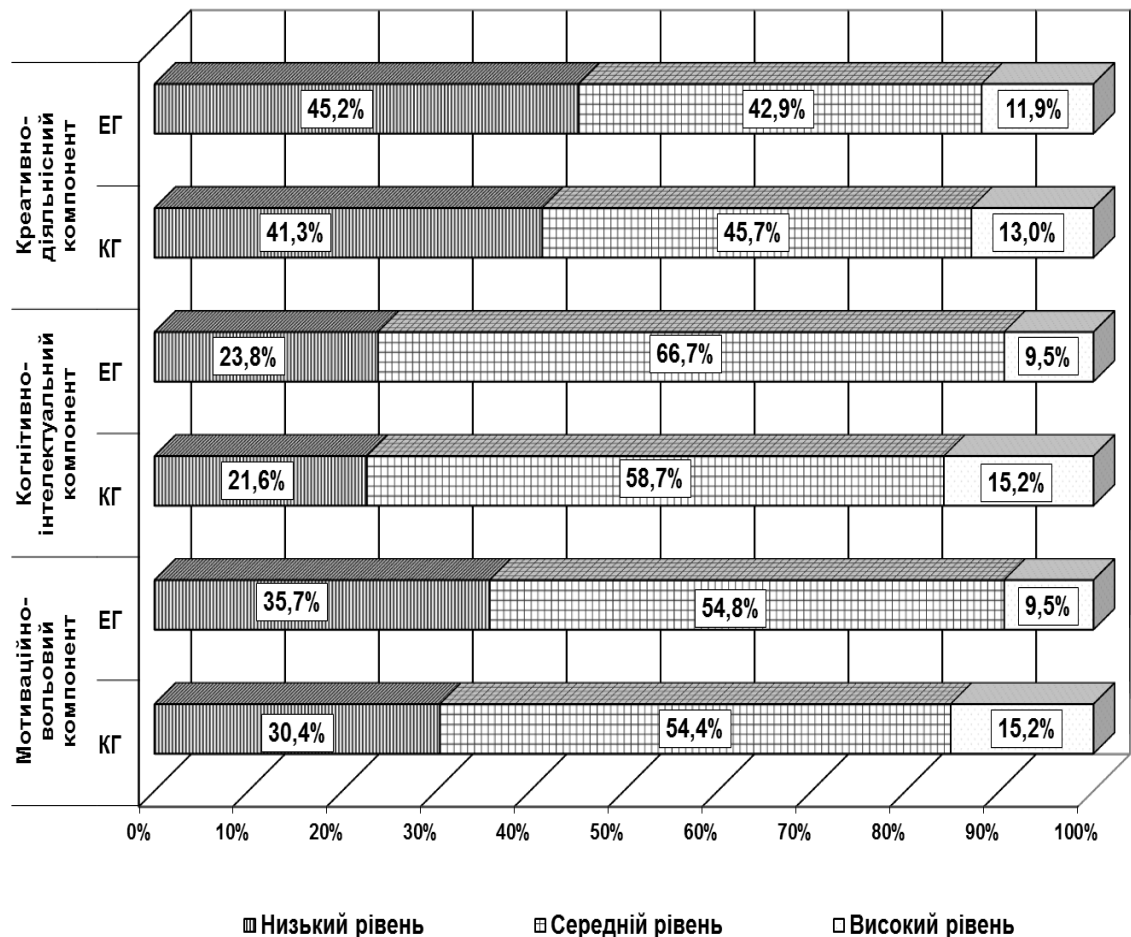


Рис. 2.6. Порівняння рівнів готовності до професійного саморозвитку студентів контрольної та експериментальної груп за окремими її компонентами

Результати діагностики рівня готовності студентів контрольної та експериментальної груп до професійного саморозвитку, наведені у таблиці 2.6, свідчать про їхню максимальну наближеність до середніх даних констатації.

Таблиця 2.6.

Результати діагностики рівня готовності студентів контрольної та експериментальної груп до професійного саморозвитку

Рівні готовності	Групи			
	Контрольна		Експериментальна	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	15	32,6%	14	33,3%
Середній	24	52,2%	23	54,8%
Високий	7	15,2%	5	11,9%

Проте, певні розбіжності, які мають місце, вимагають доведення того факту, що частотні показники результатів обстеження респондентів даних груп статистично не відрізняються. З цією метою нами було використано χ^2 -критерій, який розраховувався за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (2.1)$$

де V_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень респондентів контрольної групи, P_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень респондентів експериментальної групи, m – кількість виокремлених рівнів готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку.

За результатами обрахунків отримали:

$$\chi^2 = \frac{(32,6 - 33,3)^2}{33,3} + \frac{(52,2 - 54,8)^2}{54,8} + \frac{(15,2 - 11,9)^2}{11,9} = 1,05$$

При $m-1=2$ ступенях свободи критичне значення χ^2 складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 5% і 9,21 при вірогідності

допустимої помилки менше 1%. Відповідна вісь значимості представлена на рисунку 2.7.

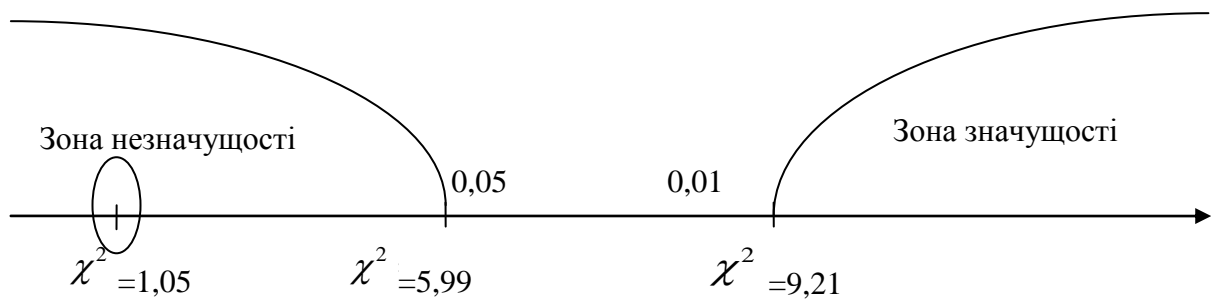


Рис. 2.7. Вісь значимості χ^2 -критерію для проведеного дослідження

Обчислена нами величина χ^2 -критерію ($\chi^2=1,05$) потрапила у зону незначимості і зв'язок між виміряними у ході констатувального етапу експерименту рівнями готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку статистично не значимий на рівні 1%. А відтак, вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження студентів контрольної та експериментальної груп статистично не відрізняються, становить 99%. Аналогічні результати були отримані нами і в результаті перевірки за χ^2 -критерієм кожного показника готовності (додаток П). Таким чином, обрані нами групи можуть бути використані для подальших етапів педагогічного експерименту.

Отже, результати діагностичного вивчення реального стану готовності студентів – майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку засвідчили недостатній рівень сформованості готовності до означеної діяльності. З огляду на це, виникає необхідність посилення формувальних впливів, спрямованих на усвідомлення значущості постійного самовдосконалення в мистецько-педагогічній діяльності, розширення мистецької ерудиції, розвиток самостійності та педагогічної креативності студентів, а також потреба в створенні педагогічних умов та методики їх реалізації у формуванні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

2.3. Педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є досить складним процесом, результативність якого залежить від дотримання певних педагогічних умов.

У науковому розумінні поняття “умова” – необхідна обставина, що уможливорює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь [186, с. 717]. Педагогічні умови – це обставини, від яких залежить та завдяки яким відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що сприяють прояву педагогічних закономірностей [178, с. 243]. Звідси, на думку О. Рудницької, виходить реальна можливість управління процесом навчання через організацію позитивних та нейтралізацію негативних педагогічних умов [165, с. 94].

У контексті нашого дослідження педагогічні умови ми розуміємо як спеціально створені обставини, що забезпечують ефективну підготовку до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Створення цих умов полягає в організації навчально-пізнавальної діяльності, доборі методів та форм роботи зі студентами, націлених на їхню подальшу професійну діяльність. Зокрема, нами визначено такі педагогічні умови:

- зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій;
- реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі педагогічної інноватики;
- збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності.

Обґрунтуємо доцільність реалізації кожної з визначених умов.

Дослідження сутності професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей дозволило з’ясувати, що стан готовності до означеного процесу характеризується, насамперед, потребою особистості в

професійній досконалості, у максимальній творчій самореалізації, прагненні досягти високих результатів при виконанні професійної діяльності.

На думку вчених, це може бути досягнуто шляхом реалізації низки тактичних цілей, серед яких: запровадження соціальних мотивацій актуалізації потреби в безперервному підвищенні професіоналізму, підвищення уваги до проблем персонального розвитку, передусім до тих змін, що відбуваються в професійній діяльності майбутніх учителів стимулюванням досягнення акме-вершин [15, с. 79]. З урахуванням цього можна стверджувати, що важливою педагогічною умовою є **зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій.**

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що мотиваційний аспект є стрижнем формування та реалізації інших структурних компонентів готовності, головним спонукальним чинником активізації професійного саморозвитку, що забезпечує спрямованість особистості до позитивних професійних перетворень (А. Маркова, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.). На думку вчених, мотивація пронизує всі сфери психічної діяльності суб'єкта (О. Леонт'єв, А. Маслоу, В. Моляко, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.) [195], тобто є одночасно джерелом активності особистості, її спрямованості та поведінки, що спонукає її до конкретних форм діяльності [165, с. 98]. Урахування мотивів і потреб суб'єкта допомагають створити ситуацію успіху, яка є умовою розвитку інтересу до освітньої діяльності, покращує якість навчання, сприяючи тим самим розвитку особистості майбутнього вчителя. За такої мотивації дії викладача спрямовуються на досягнення позитивних результатів [143].

Таким чином, сформований мотиваційний компонент готовності до діяльності сприяє реалізації конкретних функцій: спонукальної, що пробуджує активний інтерес майбутнього вчителя до своєї професійної практики; спрямувальної, що визначає характер цілей у подальшій

педагогічній праці; регулятивної, яка визначає орієнтації, мотиви професійної діяльності.

Сукупність мотивів, які визначають зміст, спрямованість і мету професійного саморозвитку вчителя, стає мотиваційною основою означеної діяльності, що виявляється в стійкому позитивному ставленні до педагогічної професії, до власного професійного розвитку, у почутті відповідальності за якість та успішність своєї праці, у наявності високих цілей особистісного й фахового зростання.

Останнім часом науковці виявляють значний інтерес до акмеологічних проблем педагогіки. Серед найбільш актуальних і значущих варто назвати дослідження В. Вакуленко, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Максимової, І. Ніколаєску, С. Пальчевського, Л. Рибалко та інших, що вважають акмеологічний підхід одним з прогресивних та перспективних у розвитку сучасної системи освіти [39; 127; 140; 163].

На думку дослідників, акмеологія як метанаука обґрунтовує якісні характеристики нового типу освіти, суттєвими рисами якого є: гуманність (звернення до цілісного розвитку людини як суб'єкта життєдіяльності); методологічність (пріоритетність засобів самостійного й системного пізнання світу через призму відносин “Я – світ”); проєктивність (націленість на створення образів майбутнього, проєктів самореалізації творчого потенціалу особистості, домінування проєктних технологій навчання, які формують конструктивно-прогностичне мислення); синергетичність (саморозвивальний і самоорганізаційний засіб буття сфери освіти як її акме-форма розвитку); акмеологічність (висока якість стану, процесу й результату освіти як умова реалізації нових соціальних функцій) [39, с. 144].

Слово “акмеологія” (від грецьких *акме* (вершина) + *logos* (вчення) – наука про досягнення вершин) тлумачиться як “професіоналізм”, піднесення людини до вищого рівня в своєму розвитку, “розквіт”, “зрілість”. Учені по-різному тлумачать акмеологію: як нову галузь наукових знань у системі наук про людину, що досліджує фундаментальні закономірності творчості й

самосвідомості в людині [90, с. 184]; як знання про вершини, науку, що вивчає найвищий ступінь розвитку людини [39]; наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей [142]; як галузь наукового знання, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, в освіті, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації [237, с. 77]. У психолого-педагогічній літературі акмеологію визначають як галузь психологічної науки, що виникла на перехресті природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін та вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини [128, с. 5].

Важливо підкреслити, що особливе місце в аспекті акмеологічних знань посідає педагогічна акмеологія, предметом якої є, за твердженням С. Пальчевського, саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу (педагогічних працівників дошкільних навчально-виховних закладів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів, професорсько-викладацького складу спеціалізованих освітніх закладів різного рівня акредитації, закладів післядипломної освіти, а також усіх вихованців, учнів, студентів) з метою підготовки до самовизначення в житті, становлення професійної майстерності на шляху реалізації особистісної стратегії життя [128].

У контексті нашого дослідження викликають інтерес напрацювання Г. Падалки щодо визначальної ролі акмеологічного фактору в галузі мистецької педагогіки. Зокрема, учена стверджує, що акмеологія як наука, котра створює умови й фактори, які забезпечують найвищі професійні, творчі досягнення людини, не може бути чужою мистецькій педагогіці, сам предмет якої тісно пов'язаний з такими поняттями, як ідеал, досконалість, гармонійність тощо. Г. Падалка виокремлює поняття “акмеологічної арт-педагогіки” (мистецької педагогіки) для означення самостійної галузі

педагогічного знання, предметом якої виступають акмеологічні засади художнього навчання, виховання й розвитку особистості [140].

На думку дослідників, удосконалення якості роботи з майбутніми фахівцями значною мірою залежить від упровадження акмеологічного підходу, що утверджується як специфічний методологічний напрям, якому властива низка переваг перед іншими, особливо в оцінюванні й проектуванні перспектив особистості професіонала. У відповідності до цього, акмеологічний підхід визначається як методологічна основа формування готовності майбутнього вчителя до саморозвитку в його творчості та професійній діяльності.

Так, В. Вакуленко зазначає, що акмеологічний підхід – це базисна методологічна програма, яка акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в підготовці педагога, високий рівень продуктивності й професійної зрілості [19].

Основною сутнісною характеристикою акмеологічного підходу є прагнення відновлення цілісності суб'єкта, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках і опосередкуваннях, для того щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів [128, с. 15]. Отже, центральною проблемою стає пошук і визначення закономірностей, механізмів, умов і факторів перспективного розвитку суб'єкта праці до рівня професіонала, який постійно спрямований на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення.

Принагідно зауважимо, що науковці тлумачать професіоналізм особистості як одну з категорій акмеології, що визначається як якісна характеристика суб'єкта праці, котра відображає професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок та умінь, володіння сучасними алгоритмами й способами розв'язання професійних

завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Досягнення професіоналізму в акмеологічному розумінні пов'язане не лише з досягненнями професійної майстерності. Головною ознакою дослідники вважають розвиток найважливіших особистісно-професійних якостей (цілеспрямованість, ініціативність, організованість, наполегливість, послідовність та ін.), інтелектуальних якостей, розкриттям творчого потенціалу особистості та її етичним удосконаленням. Тому становлення справжнього професіонала та його професіоналізму завжди пов'язано з особистісним та професійним саморозвитком.

Внутрішня установка на професіоналізм орієнтує майбутнього вчителя на досягнення найвищих вершин педагогічної праці, що характеризують його акмеологічну позицію – інтегрований показник педагогічних якостей, результат їх самовдосконалення й саморозвитку [128].

Суть акмеологічної позиції майбутнього вчителя як новоутворення виявляється в прагненні особистості досягати позитивних самозмін у професійній підготовці, ставленні до дитини як найвищої цінності, дотриманні морально-етичних правил поведінки в повсякденному житті, успішній реалізації особистісно-професійного потенціалу в різних видах діяльності вищого навчального закладу [70, с. 7]. На думку І. Ніколаєску, акмеологічна професійна позиція педагога віддзеркалює життєвий філософський рівень культури вчителя, професійні цінності та стиль відносин у сфері освіти й соціальному середовищі, створює можливість максимальної самореалізації [128].

Поняття “акмеологічна позиція” також зустрічається в працях із педагогічної акмеології (А. Деркач, О. Бодальов, Н. Кузьміна, В. Максимова, Н. Полетаєва), де потрактовується як суб'єктна позиція людини, її стійке прагнення досягати певних вершин, бажання реалізовувати творчий потенціал у різних “гуманно виправданих” видах діяльності. Позиція досягнення акме є результатом ціннісно-сміслового самовизначення

особистості, її орієнтування на вибір пріоритетних цінностей здоров'я, життєвого успіху, гуманістичної моралі. Акмеологічна позиція інтегрує в собі такі суттєві характеристики, як установка на вільний і самостійний вибір, власне ставлення до реальних цінностей: успіху, активності, досягнення [70, с. 7].

Дослідниця Н. Полетаєва зазначає, що процес формування акмеологічної позиції педагога відбувається на “перехресті” процесів духовного, особистісного й професійного розвитку. Це гуманістична орієнтація вчителя на високі результати й досягнення у своїй праці, на саморозвиток фахівця, що спонукає до постійного пошуку нових технологій навчання, до освоєння нових засобів, відмови від стереотипів у професійній діяльності, до об'єктивної самооцінки й рефлексії [127].

Якісно організований процес фахової підготовки сприятиме формуванню акмеологічної позиції студентів, основними функціями якої, на думку вчених, є: функція самопізнання (саморозуміння), самореалізації, самоствердження, самооцінки, саморозвитку.

Функція самопізнання обумовлена трактуванням позиції особистості як системи поглядів, цінностей, мотивів розкриття власного внутрішнього потенціалу. Оскільки пізнання особистісного сенсу “Я”-професійного дає можливість майбутньому вчителю виробити або змінити внутрішню позицію (Е. Коваленко). Метою саморозуміння є розвиток спроможності створювати “індивідуальний життєвий проект” (Ю. Хабермас). Визначення особистості в професійній галузі дозволяє студенту змінити внутрішню позицію, встановити свою ідентичність (В. Михайлова) [142].

Суть самореалізації майбутнього вчителя полягає в універсальній здатності суб'єкта виявляти, розкривати та опредмечувати сутнісні сили в педагогічній діяльності (Н. Борисова). Завдяки функції самореалізації акмеологічна позиція майбутнього вчителя виявляється в цілеспрямованих діях, направлених на розкриття власного “Я” з позиції гуманного ставлення до дитини; здатності виявляти критичність до думок іншої людини;

позитивній установці на спільне розв'язання конфліктних ситуацій; здійснення креативної діяльності, у якій виражається оригінальність, неповторність, незалежність суджень; виявлення почуття відповідальності за власні дії та вчинки [128].

Самоствердження як функція акмеологічної позиції майбутнього вчителя виявляється в усвідомленні себе в статусі успішного фахівця, у прагненні досягнути високого рівня громадського оцінювання вчительської праці, задоволенні реалізованими педагогічними можливостями (Е. Коваленко). Розвиток функції самоствердження передбачає соціальну активність, що сприяє актуалізації педагогічного потенціалу, досягненню успіху в різних видах педагогічної діяльності, подоланню бар'єрів, які виникають у цій діяльності; вольові зусилля, які допомагають відстояти власні погляди; сформовану рефлексію, яка дає можливість аналізувати положення вчителя в суспільстві та власне ставлення до вчительської професії. Зіставлення власного просування в навчально-виховній діяльності з досягненнями інших студентів визначається ще однією функцією акмеологічної позиції майбутнього вчителя – самооцінки. За визначенням М. Боритька, це оцінка суб'єктом самого себе, своїх навчальних та професійних здібностей і якостей, яка відіграє значну роль у творчому перетворенні себе та обставин зовнішнього світу [16].

Розвивальна функція акмеологічної позиції майбутнього вчителя полягає в тому, що він відповідально ставиться до фахової підготовки та прагне набувати статусу успішного студента, досягає успіху в обраних галузях науки, постійно вдосконалює педагогічну майстерність і професіоналізм [163, с. 9]. Функція саморозвитку є якісним показником становлення майбутнього спеціаліста, що забезпечує реалізацію його акмеологічної позиції в особистісному та професійному зростанні.

Акмеологічна позиція як прагнення до саморозвитку інтегрує в собі такі суттєві характеристики: цілеспрямованість у діях (мотиви та потреби реалізації своїх здібностей, що спрямовують до самостійної діяльності, на

досягнення поставлених цілей); здатність до рефлексії (критичність до власних можливостей); конструктивна взаємодія з довколишнім світом і соціумом (адаптивність як уміння приймати умови середовища, використовувати їх з метою особистісного розвитку); креативність (творчий характер діяльності, оригінальність, неповторність, незалежність у судженнях); відповідальність (сформованість гуманістичних цінностей як системи, що регулює поведінку й діяльність особистості); саморегуляція поведінки [128].

Отже, акмеологічна позиція студента – це готовність його до саморозвитку, яка спрямовує на досягнення в навчальній, особистісній та соціальній сферах, що в подальшому визначатиме активність та прагнення до успіху в майбутній професійній діяльності. На нашу думку, збагачення мотиваційної основи на засадах акмеологічних позицій студентів є одним з ефективних шляхів підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку. Прагнення до вершин мистецтва, бажання досягти якнайкращого втілення художніх задумів, сформована установка на досягнення досконалості – важлива передумова фахового зростання особистості в галузі мистецтва. Так, за твердженням Г. Падалки, акмеологічна зорієнтованість мистецького навчання – необхідний чинник становлення митця [140, с. 11].

Провідними педагогічними принципами акмеологічно спрямованої мистецької підготовки, на думку дослідниці, є:

– принцип акмеологічного цілепокладання художньої діяльності, що ґрунтується на педагогічній позиції, згідно з якою акмеологічне зростання в галузі мистецтва не може бути не тільки плідним, а й взагалі відбутися без особливої налаштованості студента на досягнення найвищого рівня досконалості в художній діяльності;

– принцип акмеологічного усвідомлення мистецьких цінностей, який виражає необхідність досягнення такого характеру художнього

пізнання, при якому цінніше його досягнення орієнтувалось би на здатність відбирати найкраще, найдосконаліше, найвиразніше у світі мистецтва;

– принцип акмеологічної регуляції художньої діяльності, яка виражає необхідність спрямованості педагогічної підтримки на досягнення вихованцями вершин мистецької продуктивності, на оволодіння ними найефективнішими засобами художньо-творчої діяльності [140].

Означені акмеологічні положення становлять надійне підґрунтя для зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як на етапі їхньої мистецької підготовки (вища школа), так і в процесі трудової діяльності (неперервна освіта).

Таким чином можемо твердити, що перша педагогічна умова є важливою для підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку.

Другою педагогічною умовою формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є **реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі педагогічної інноватики.**

Сучасні тенденції розвитку освіти висувають якісно нові вимоги до підготовки кваліфікованого педагога, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, готового до постійного професійного саморозвитку, соціальної та професійної мобільності. Зокрема, В. Кремень підкреслює, що проблема підготовки компетентних фахівців, всебічно розвинутих особистостей сьогодні є досить актуальною [84, с. 3].

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного самостійно генерувати й втілювати нові ідеї та технології навчання, виховання є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах. На думку Р. Гуревича, професійно компетентний учитель зможе домогтися реалізації власних професійних можливостей, досягти кращих результатів у своїй діяльності [34, с. 138].

З огляду на це, державна політика спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу до підготовки фахівців, що змінює мету й вектор руху вищої педагогічної освіти від передачі знань і вмінь предметного змісту до розвитку майбутнього вчителя зі сформованими професійними компетентностями.

Концептуальні засади компетентнісної професійної підготовки майбутніх учителів заклали І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Пометун, В. Родигіна, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторської та ін. Учені переконливо доводять, що компетентнісний підхід скеровує зміст освіти на формування цілої низки компетентностей, якими мають оволодіти студенти під час навчання у вищій школі. Так, на думку О. Савченко, загальною ідеєю названого підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [166].

Поняття “компетентнісний підхід” тлумачать як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості (В. Химинець) [166]. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетенцій, інтегрованою характеристикою особистості. Для нашого дослідження суттєвим є визначення основних компетенцій, затребуваних у сучасному житті, серед яких науковці виокремлюють саморозвиток і самоосвіту як потребу й готовність постійно навчатися протягом усього життя [166].

Термін “компетентність” (від лат. *competens*) тлумачний словник української мови визначає як добру обізнаність із чим-небудь, коло повноважень певної особи; “компетентний”, який має ґрунтовні знання в певній галузі, має певні повноваження [186, с. 346].

Учені трактують компетентність як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати,

передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію (С. Гончаренко); як здатність і вміння людини виконувати певні трудові функції (А. Маркова) [33, с. 67]; як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцю визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності (І. Пометун) [166].

У новому законі “Про вищу освіту” (2014) поняття “компетентність” визначається як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [51]. Погоджуємось з думкою С. Сисоевої, яка наголошує, що компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється й розвивається в процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до розв'язання професійних завдань [175, с.7].

Отже, компетентність є індикатором, що дозволяє визначити готовність майбутнього фахівця до життя, його подальшого особистого розвитку та розв'язання різноманітних завдань, пов'язаних із професійною діяльністю. Так, Б. Гершунський вважає, що компетентність людини обумовлюється рівнем та якістю її освіти, досвідом та її особистісними властивостями, самовдосконаленням та творчим підходом до справи [174, с. 10]. О. Савченко у своїх публікаціях стверджує, що компетентний фахівець реалізує у своїй роботі професійні знання, вміння та навички; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю [166].

Надзвичайно актуальною є проблема реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутнього фахівця у вищій мистецькій освіті (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Щолокова та ін.), що

активізується в сучасних умовах та передбачає необхідність розроблення інновацій, спрямованих на трансформацію основоположної гуманітарної мети – формування особистості як носія соціокультурних цінностей суспільства [107; 131; 242]. Зокрема, О. Олексюк стверджує, що освіта є універсальною компонентою центральної зони культури, функціонально відповідальною за підготовку до життя [131]. Л. Масол підкреслює: компетентність як прагнення і здатність до постійного зростання – це саме той аспект новизни, який сьогодні осмислюється на рівні теорії особистісно орієнтованого виховання, але, на жаль, надто повільно опановується загальноосвітньою практикою з огляду на недостатню розробленість відповідних педагогічних технологій [105].

Сучасні вчені, які працюють у мистецькій галузі (Л. Кондратова, Л. Масол, О. Олексюк, М. Семко, Л. Шевченко та ін.), зазначають, що система вищої педагогічної освіти не завжди відповідає потребам сьогодення. Її подальша розбудова має бути пов'язана із удосконаленням фахової підготовки майбутніх учителів на основі педагогічної інноватики. Адже інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом модернізації та впровадження новаторського досвіду, вона презентує індивідуальний стиль учителя-новатора [60; 61; 131; 171].

Результати аналізу наукової літератури переконують, що педагогічна інноватика являє собою постійний пошук і впровадження нових максимально ефективних технологій навчання і виховання, результатом яких має бути формування високоадаптованої до змінних умов, активної, діяльної, творчої особистості. Орієнтацію на нове дослідники намагаються зіставити з корисним, прогресивним, позитивним, сучасним, передовим. Зокрема, на думку В. Загвязинського, нове в педагогіці – не лише ідеї, підходи, методи, технології, які в таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й комплекс елементів педагогічного процесу, які ввібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу в змінних умовах і

ситуаціях ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [61, с. 4]. За твердженням О. Пехоти, педагогічна інновація як сукупність нових професійно-педагогічних ідей педагога розв'язує актуальні проблеми виховання і навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти [135, с. 34].

Заслуговує на увагу думка дослідниці Л. Ліхницької, яка розглядає мистецьку інноваційну діяльність як найвищий ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя, що забезпечує модернізацію різних ланок освіти й сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в педагогічну практику новітніх науковомістких та інформаційно-педагогічних технологій. На її думку, сутнісною основою інноваційних освітніх процесів є творча діяльність учителів, що призводить до появи нових, нестандартних ідей та їх реалізації [115]. Інноваційна діяльність учителя мистецьких спеціальностей виявляється в завчасному прогресивному проектуванні вчителем навчально-освітнього процесу засобами мистецтва та полягає в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та конкретних технологіях інноваційного навчання.

Отже, можемо дійти висновку, що визначальним фактором реалізації компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є спрямованість освітнього процесу на розвиток у студентів необхідних важливих професійних компетентностей, у основі яких – прагнення до педагогічної інноватики.

Третя педагогічна умова формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей – **збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності.**

Одним із провідних завдань вищої педагогічної освіти є забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації й використання отриманих результатів в освітньому процесі; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів [51]. Зважаючи на це, фахова підготовка

майбутнього вчителя повинна зосереджуватись на повному виявленні, розвитку й реалізації особистісного творчого потенціалу кожного студента.

Особливої актуальності ця проблема набуває в професійній підготовці учителів мистецьких спеціальностей, оскільки їхня майбутня робота передбачає активну художньо-педагогічну діяльність, удосконалення творчих здібностей і самореалізацію у сфері мистецтва.

Аналіз наукової літератури переконує в прояві інтересу дослідників до проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя (Д. Богоявленська, К. Кічук, В. Моляко, Л. Ніколаєнко, С. Сисоєва та ін.), що розглядається як процес реалізації його суб'єктивних творчих сил за такими ознаками, як здібності, інтелектуальний досвід, наявність особистісних якостей, можливостей і джерел, що можуть бути використаними для досягнення певної мети, розв'язання конкретного завдання тощо [132; 143; 165]. Важливі аспекти формування готовності майбутнього вчителя до творчої діяльності в школі досліджували Б. Брилін, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Н. Сегеда, О. Щолокова та інші.

Вивчення історичних джерел дало змогу з'ясувати, що потенційні можливості людини вивчали ще давні філософи. Зокрема, у античні часи носієм потенційного вважали матерію (Аристотель); з епохи середньовіччя потенціал, з одного боку, розуміється як божественне начало в людині (М. Бердяєв, Г. Лейбниц, О. Радищев, Б. Спіноза, Ф. Шеллінг та ін.), з іншого – як дар природи (Й. Фіхте, Л. Фейєрбах), трансценденції (К. Ясперс); як внутрішню самість особистості розуміють потенціал філософи Е. Фром, Г. Сковорода, психологи А. Маслоу, К. Юнг, Г. Олпорт, В. Штерн та інші.

У сучасних словниках термін “потенціал” (від латинського *potentia* – сила) тлумачиться як “можливості, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані; як ступінь потужності в якомусь ставленні, або як сукупність засобів, необхідних для чогось; прихована можливість, здатність, що може виявитись за певних умов” [186, с. 577].

Праці багатьох науковців дозволяють дійти висновку, що родовою

ознакою потенціалу є творчість, котра являє собою сферу актуалізації глибинних потенційних можливостей особистості [132, с. 5]. Зокрема, Б. Теплов розглядає потенціал у аспекті внутрішньої сили людини в творчій діяльності й ототожнює поняття “потенціал” з поняттям “енергія людини”, вважаючи його “променем світла на шляху творчості”. С. Франк визначає потенціал як соціальну цінність і зазначає, що саме творчий потенціал людини служить джерелом розвитку самого суспільства. Д. Богоявленська виокремлює таку властивість потенціалу, як вихід людини на новий рівень і ототожнює його з поняттям “творча особистість”, яка шляхом застосування оригінальних способів діяльності створює нові матеріальні чи духовні цінності [173].

Щодо трактування поняття “творчість”, то психолого-педагогічні дослідження пропонують декілька визначень: процес створення, відкриття нового, що раніше для певного конкретного суб'єкта було невідомим (В. Моляко); один з видів людської діяльності, спрямованої на подолання суперечностей (розв'язання творчого завдання), для якої необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні особистісні умови (знання, вміння, творчі здібності), результат якої має новизну й оригінальність, особисту та соціальну значимість, а також прогресивність (В. Андреев); один із засобів підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції і, головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі (В. Рибалка); суспільно-корисна, прогресивно-спрямована перетворювальна діяльність, у процесі якої створюються не тільки матеріальні й духовні цінності, але й здійснюється саморозвиток, самореалізація самого суб'єкта творчості (І. Каневська) [175, с. 94].

Водночас науковці підкреслюють важливість творчого компонента в ході професійного становлення й саморозвитку особистості. У творчості особистість досягає доступного їй рівня свободи, що є умовою подальшого

самовдосконалення, у якому знімаються усі, викликані зовнішніми впливами, суперечності між потребами особистості та процесом її професійного розвитку. Тобто вона сама визначає мету, напрями, способи досягнення вершин творчої та професійної діяльності, сама ставить перед собою завдання й сама шукає можливості для власного професійного становлення й розвитку (В. Орлов). Наявність творчого елемента забезпечує взаємозв'язок педагогічних впливів і саморозвитку людини (О. Рудницька) [133; 165].

У зв'язку з цим, важливим завданням педагогічної освіти визначено формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її можливостей у процесі освіти та навчання; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно-корисних та індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності [36; 124; 125].

Творчий потенціал особистості варто розглядати як інтелектуальну структуру, що складається із сукупності психічних процесів, якостей, здібностей та можливостей особистості, реалізованих у творчій діяльності. Розвиваючись у процесі діяльності й стимулюючись її провідними мотивами, творчий потенціал характеризує міру можливостей особистості й виявляється як здатність до продуктивних змін, створення суб'єктивного якісно нового феномена, зумовлюючи цим творчий стиль самої діяльності [173].

З огляду на це, творчий підхід до організації освіти орієнтує навчально-педагогічний процес на розвиток особистісної творчості через стимулювання творчого потенціалу, активізацію творчих здібностей. Цей орієнтир ще більше актуалізується, коли йдеться про особистість майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей, професійна діяльність якого потребує постійного творчого пошуку та самовираження. Зовнішніми проявами творчого потенціалу майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей, на нашу думку, можуть бути накопичення досвіду творчої роботи, формування творчих умінь у процесі фахової підготовки: навчальної (практичні, лабораторні, індивідуальні заняття) та позанавчальної діяльності (фольклорні колективи,

художні студії, творчі гуртки, лабораторії та ін.), проходження педагогічної практики, а також під час виконання різного роду науково-дослідних робіт.

Стимулювання творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких спеціальностей неможливе без розвитку комплексу якостей спонукального характеру, до яких належать ціннісні настанови на творчість, потреби в новизні й нестандартних розв'язаннях навчальних проблем, прагнення до креативності. Інтенсивний прояв творчих здібностей і можливостей майбутніх учителів мистецьких спеціальностей може відбуватися через розв'язання завдань з креативною складовою, що включені до існуючих початкових програм викладання мистецьких дисциплін. Отже, застосування безлічі творчих завдань та методів креативного навчання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей сприяє активізації творчих здібностей та найбільш повному саморозкриттю й розвитку потенційних можливостей. Підготовка вчителя до педагогічної творчості забезпечує його здатність як до формування та розвитку творчої особистості учня, так і до власного професійного та особистісного саморозвитку, що є провідною метою його професійної підготовки.

Насамкінець зазначимо, що реалізація поданих вище умов сприятиме ефективному формуванню готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

2.3. Педагогічна модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Сучасний стан реформування освіти в Україні, динамізм розвитку науки, втілення нових педагогічних ідей вимагають від вищої педагогічної школи досконалої професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Стратегічною метою педагогічної освіти стає створення освітнього середовища, яке сприяє максимальному розкриттю потенціалу кожного студента та забезпечує умови для їх професійного саморозвитку [15; 22].

З метою вивчення процесу формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей ми обрали метод наукового моделювання, який дозволяє більш чітко окреслити проблему, об'єднати теоретичне й емпіричне в педагогічному дослідженні, визначити найбільш суттєві риси експериментальної методики навчання, перевірити гіпотезу дослідження, проектувати результат.

Поняття “модель” (від франц. *model.*) трактується як міра, мірило, зразок [32, с. 213]; відображення об'єкта, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки та характеристики у вигляді схем, графіків, креслень та використовується як його спрощена заміна [186, с. 406].

У педагогіці модель розглядають як уявну систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта; знакову систему, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес, показати в цілісності його структуру, функціонування та зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [49, с. 516]. Отже, модель виконує дві функції: пояснювальну й прогностичну. В цьому сенсі важко переоцінити значення моделі – умовного образу певного процесу, а відтак і педагогічно доцільного визначення сукупності необхідних і достатніх пізнавально-операційних і технологічних модулів як відбиття системного впливу конкретної навчальної дисципліни на становлення відповідної особистісно-професійної якості студента [88, с. 29].

У зв'язку з цим нами розроблено модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яку ми розуміємо як умовно-знакове вираження цього процесу, яке відповідно до мети, завдань, методологічних підходів містить критерії, показники, рівні сформованості, а також педагогічні умови, етапи, методичні засади (методи, форми, прийоми). Важливою умовою функціонування означеної моделі є чітка орієнтація всіх компонентів на досягнення єдиної

мети, що забезпечує її цілісність, організованість та дієвість.

Метою підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, як визначено в моделі, є формування готовності до професійного саморозвитку, яку ми визначаємо як професійно важливу інтегративну якість особистості, котра характеризується позитивним ставленням до мистецько-педагогічної діяльності, прагненням до постійного самотворення на засадах акмеологічних позицій, що формується в процесі самостійного поглиблення фахових знань, розвитку мистецьких умінь і навичок, удосконалення педагогічної майстерності, а також реалізації особистісних можливостей і професійного творчого потенціалу.

Відповідно до мети дослідження нами визначені ключові завдання:

- формування мотивації та ціннісних орієнтацій студентів;
- формування професійної компетентності професійного саморозвитку;
- розкриток творчих здібностей та креативних можливостей студентів.

Специфіка мети, теоретична й практична спрямованість дослідження обумовили необхідність використання у процесі моделювання сучасних методологічних підходів, які, на думку С. Гончаренка, дозволяють оперувати єдиною моделлю об'єкта на всіх етапах дослідження [32, с. 67].

Серед методологічних підходів, на основі яких здійснюватиметься розробка моделі формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, вважаємо найбільш суттєвими: особистісно орієнтований, акмеологічний, діяльнісний, системний, інтегративний, компетентнісний та креативний.

Особистісно орієнтований підхід передбачає формування пізнавальних, культурних, духовних, естетичних інтересів, а також розвиток самостійності, творчої ініціативи, потреби самовдосконалення, почуття відповідальності суб'єкта навчально-виховного процесу, здатності до мотиваційного обґрунтування власної діяльності. У процесі особистісно орієнтованого навчання особистість стає творцем власної діяльності, що передбачає розвиток суб'єктивного, особистісного ставлення до світу, самого себе й

власної діяльності. Такий підхід визначає спрямованість на послідовне формування значущих якостей особистості як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку [11, с. 35].

Акмеологічний підхід у підготовці майбутніх учителів мистецьких спеціальностей націлює на необхідність формування акмеологічної позиції спеціаліста, що характеризується стійким прагненням до успіху, самореалізації творчого потенціалу в професійній діяльності. Можна стверджувати, що досягнення професіоналізму в подальшій роботі зумовлює необхідність виокремлення акмеологічного підходу як методологічної основи становлення особистості фахівця та саморозвитку в професійній діяльності.

Розгляд професійної мистецько-педагогічної підготовки майбутніх учителів як складної системи розвитку зумовлює необхідність застосування в якості важливої методологічної основи системного підходу, що передбачає використання сукупності ідей і понять відкритих нелінійних самоорганізаційних систем, якими є педагогічні об'єкти. Стосовно мистецької освіти, то вона за своєю сутністю є складною нелінійною динамічною системою, відкритою до перманентних змін відповідно до трансформації соціокультурного контексту [185, с. 98]. Системний підхід сприяє розвитку особистості як системи взаємопов'язаних складників самості, що забезпечують готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічного саморозвитку [57]

Діяльнісний підхід обумовлює методологічні орієнтири організації дидактичного й методичного забезпечення процесу підготовки майбутнього вчителя, які сприяють розв'язанню проблем його професійного становлення й задоволення освітніх потреб у педагогічній галузі. Застосування діяльнісного підходу сприяє актуалізації та подальшому розвитку найбільш значимих і цінних новоутворень, перетворенню їх на засоби й механізми розв'язання складних сучасних завдань особистісного становлення людини.

Важливим для здійснення педагогічної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є інтегративний підхід, зорієнтований на

поліхудожнє виховання й розвиток студентів. Адже інтеграція як процес створення цілісної й багатовимірної картини світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних принципів освіти [105]. Таким чином, зміст професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей варто розглядати в інтегративному контексті, який сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу й у такий впливає на формування світогляду [165, с. 119].

Підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей передбачає формування в студентів системи знань, умінь і навичок необхідних для здійснення професійної діяльності на рівні сучасних вимог. Одним із шляхів розв'язання названої проблеми є орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід, який забезпечує формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості на принципах саморозвитку та самореалізації.

Креативний підхід сприяє ґрунтовному аналізу незвичайних педагогічних явищ, виокремленню й розробці раціональних рішень та рекомендацій щодо формування й актуалізації творчого потенціалу особистості, виявленню й розвитку творчих ресурсів та засобів їх реалізації в мистецько-педагогічній діяльності. Реалізація методології креативної педагогіки передбачає створення такого освітнього середовища, у якому майбутній учитель стає творцем принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних схем мислення. Саме креативний підхід у сучасній мистецькій освіті стає важливим фактором постійного духовно-творчого вдосконалення особистості, формування інтелектуального й культурного потенціалу [109]

У структурі готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку нами виокремлено три взаємопов'язаних компоненти: мотиваційно-вольовий, що передбачає розвиток мотиваційної сфери майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, формує позитивне ставлення до професійної діяльності, відображає розвиненість вольових якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності

педагога; когнітивно-інтелектуальний, що є результатом оволодіння системою загально-педагогічних і мистецьких знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; характеризує інформованість про сутність професійного саморозвитку, його зміст, особливості, складові елементи тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку; креативно-діяльнісний, який засвідчує практичну готовність майбутнього вчителя до здійснення професійного саморозвитку та його творчий підхід у мистецько-педагогічній діяльності.

Методика формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей являє собою педагогічну систему, до якої входять педагогічні умови, етапи формування, дидактичний інструментарій (методи, форми, прийоми), критерії, показники, за якими визначатимуться рівні сформованості означеного процесу (рис. 2.7.).

Урахування результатів науково-теоретичного аналізу та власного практичного досвіду роботи дозволило зробити припущення, що формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей під час фахової підготовки може бути забезпечено шляхом створення таких педагогічних умов: зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій; реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі педагогічної інноватики; збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності.

У контексті нашого дослідження педагогічні умови ми розуміємо як спеціально створені обставини, що забезпечують ефективну підготовку до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Створення цих умов полягає в організації навчально-пізнавальної діяльності, доборі методів та форм роботи зі студентами, націлених на їхню подальшу професійну діяльність.

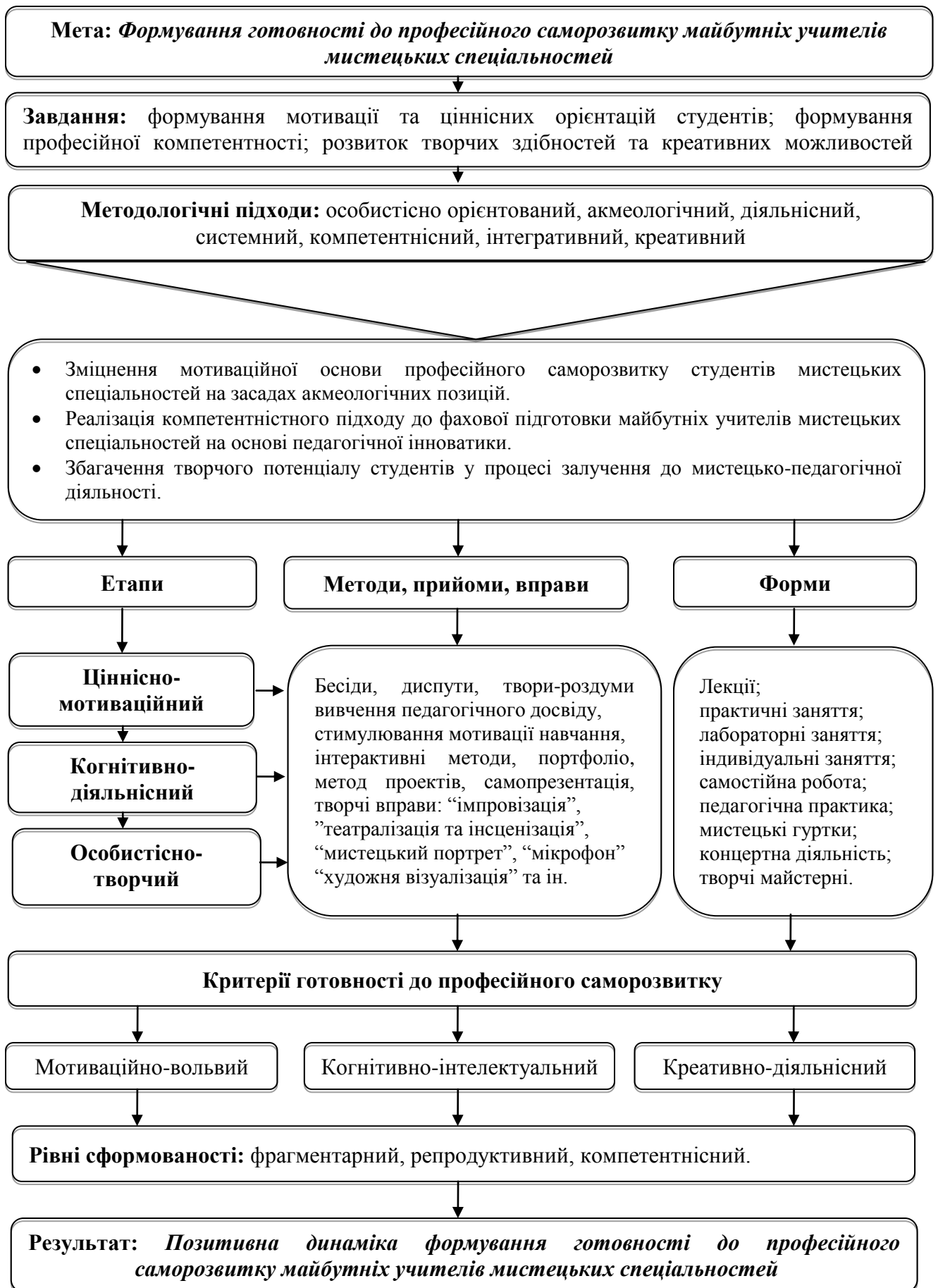


Рис. 2.7. Модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Дослідження сутності професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей виявило, що стан готовності характеризується, насамперед, потребою в професійному самовизначенні, творчій самореалізації, прагненні досягти високих результатів при виконанні професійної діяльності. З урахуванням цього можна стверджувати, що важливою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій.

Визначальним фактором реалізації компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є спрямованість освітнього процесу на розвиток у студентів необхідних важливих професійних компетентностей, заснованих на принципах саморозвитку та самореалізації. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що компетентність є індикатором, що дозволяє визначити готовність майбутнього фахівця до життя, його подальшого особистого розвитку та розв'язання різноманітних завдань, які стосуються його професійної діяльності.

Державна політика спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу підготовки фахівців, що змінює мету й вектор змісту вищої педагогічної освіти від передачі знань і вмінь предметного змісту до розвитку майбутнього вчителя зі сформованими професійними компетентностями. З огляду на це, другою педагогічною умовою в контексті нашого дослідження є реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі педагогічної інноватики.

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя пов'язана не тільки з досягненням професійної майстерності, розвитком найважливіших особистісно-професійних якостей, а насамперед, з розкриттям творчого потенціалу кожної особистості. Особливої актуальності ця проблема набуває в професійній підготовці учителів мистецьких

спеціальностей, оскільки їхня майбутня робота передбачає активну художньо-педагогічну діяльність, удосконалення творчих здібностей і самореалізацію у сфері мистецтва. Творчий підхід до організації освіти орієнтує навчально-педагогічний процес на виявлення й розвиток творчих здібностей молодих людей. Отже, збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності сприятиме формуванню готовності до професійного саморозвитку.

Слід зазначити, що формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей – процес тривалий, який вимагає певних зусиль та конкретних педагогічних заходів, що передбачає три взаємопов'язані етапи (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-творчий).

Ціннісно-мотиваційний етап спрямовувався на створення аксіологічного фундаменту для подальшого формування в студентів практичних умінь і навичок професійного саморозвитку як основи майбутньої педагогічної діяльності.

Головними завданнями цього етапу експерименту були: формування мотиваційного компонента готовності до професійного саморозвитку студентів у процесі вивчення мистецьких дисциплін; активізація інтересу до мистецько-педагогічної діяльності; ознайомлення студентів з основними вимогами та високими взірцями діяльності вчителів мистецьких спеціальностей.

Розв'язання цих завдань передбачало використання методів, що спрямовані на формування ціннісних орієнтацій студентів (розповіді, бесіди, диспути, написання творів-роздумів); методів стимулювання й мотивації навчальної діяльності (створення ситуації успіху, використання аналогій, метод вивчення передового педагогічного досвіду); методів мистецького навчання (словесні, демонстраційно-образні (наочні), художньо-творчі (практичні); стимулювання художнього навчання, цілеспрямованої активізації художньої діяльності, регуляції вольових зусиль) тощо.

Когнітивно-діяльнісний етап був націлений на формування необхідного обсягу знань і практичних умінь для здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Основними завданнями на цьому етапі експерименту були: засвоєння майбутніми спеціалістами системи знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку; формування компетентності професійного саморозвитку; оволодіння практичними навичками і вміннями власного професійного саморозвитку студентів; підвищення рівня мистецької ерудиції.

Відповідно до поставлених завдань було використано такі методи, прийоми та вправи: метод самоспостереження; метод самотестування (вправи “Хто я?”, “Мої професійні пріоритети”); метод планування (вправа “Шляхи самореалізації”, прийом “Крок уперед”); метод самоосвіти, самоорганізації навчання; метод самооцінки (вправа-звіт “Мій професійний саморозвиток”).

Метою особистісно-творчого етапу було забезпечення умов для максимальної реалізації студентами власного творчого потенціалу. Основними завданнями цього етапу експерименту були: творче застосування студентами набутих умінь, навичок і технологій здійснення професійного саморозвитку; активізація самостійної мистецької діяльності студентів з метою розкриття творчого потенціалу; формування креативно-діялісного компоненту готовності до професійного саморозвитку.

Провідними засобами було впровадження проектних художньо-педагогічних технологій: мистецькі презентації, творчі проекти, метод портфоліо; творчі вправи й завдання: “Намалюй музику”, “Я і мистецтво” “Казка про музику”, “Музичний образ”, “Мікрофон”, “Творчий звіт”, “Мистецький портрет”, “Презентація творчих здобутків”; метод “інсценізації та театралізації”, що сприяють активізації творчих здібностей і найбільш повному саморозкриттю потенційних можливостей студентів.

Модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей передбачає з'ясування

критеріїв, показників готовності та їхніх характеристик. Відповідно до психолого-педагогічних концепцій діагностики та розробленої компонентної структури готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, нами було виокремлено критерії: мотиваційно-вольовий (наявність інтересу до мистецько-педагогічної діяльності; усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку; характер мотивації та сформованість потреби в професійному саморозвитку; сформованість професійних вольових якостей); когнітивно-інтелектуальний (обсяг знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; розвиток мистецької ерудиції); креативно-діяльнісний (сформованість умінь та навичок здійснення професійного саморозвитку; готовність до самостійної мистецької діяльності; наявність креативності та прагнення саморозвитку творчого потенціалу).

На основі теоретичного аналізу результатів діагностичних процедур з урахуванням виокремлених критеріїв і показників запропоновано три рівні сформованості готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до означеної діяльності: фрагментарний (низький), репродуктивний (середній), компетентнісний (високий).

Компетентнісний (високий) рівень передбачає стійке прагнення студентів до саморозвитку в майбутній мистецько-професійній діяльності; сформованість вольових якостей; міцні знання та досконале володіння вміннями та навичками ефективної реалізації означеної діяльності; творчий, креативний характер виконання практичних мистецьких завдань.

Репродуктивний (середній) рівень властивий студентам, яким притаманне позитивно-пасивне ставлення до професійного саморозвитку; достатній розвиток загальної мистецької ерудиції; репродуктивний характер практичної діяльності; недостатнє володіння методами розвитку творчих здібностей та незначний прояв педагогічної креативності.

Фрагментарний (низький) рівень готовності до професійного саморозвитку характеризується формальним ставленням до професійної мистецько-педагогічної діяльності; мінімальним ступенем сформованості професійних умінь і навичок здійснення власного саморозвитку; відсутністю креативності.

Таким чином, результатом дослідно-експериментальної роботи вважаємо позитивну динаміку сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яка підтверджує ефективність розробленої нами моделі.

Висновки до другого розділу

У другому розділі з'ясувано структурно-компонентний склад готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Основними компонентами визнано: мотиваційно-вольовий, що передбачає розвиток мотиваційної сфери майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, формує позитивне ставлення до професійної діяльності, відображає розвиненість вольових якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; когнітивно-інтелектуальний, що є результатом оволодіння системою загально-педагогічних і мистецьких знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; характеризує інформованість про сутність професійного саморозвитку, його зміст, особливості, складові елементи тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку; креативно-діяльнісний, який засвідчує практичну готовність майбутнього вчителя до здійснення професійного саморозвитку та його творчий підхід у мистецько-педагогічній діяльності.

Визначено критерії готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, що відповідають структурним компонентам: мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний та креативно-діяльнісний. До кожного критерію

запропоновано показники: наявність інтересу до мистецько-педагогічної діяльності; усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку; характер мотивації та сформованість потреби у професійному саморозвитку; сформованість професійних вольових якостей; обсяг знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; розвиток мистецької ерудиції; сформованість умінь та навичок здійснення професійного саморозвитку; готовність до самостійної мистецької діяльності; наявність креативності.

Результати діагностики показали, що загальний стан підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку знаходиться переважно на низькому (32,8 %) та середньому (53,9 %) рівнях. За результатами констатувального експерименту було розроблено і виявлено три рівні готовності студентів до професійного саморозвитку: компетентнісний, репродуктивний, фрагментарний.

Виокремлені та обґрунтовані педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей: зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій; реалізація компетентісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі педагогічної інноватики; збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності.

Запропонована авторська модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей передбачає схематичне зображення структурних компонентів спостережуваного процесу відповідно до мети, завдань, методологічних підходів, що містить критерії, показники, рівні сформованості означеної якості, а також поетапну методику реалізації педагогічних умов.

Матеріали другого розділу дослідження висвітлені в публікаціях автора [214; 215; 216; 218; 223; 228; 229; 233].

Розділ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Організація експериментального дослідження

Дослідження здійснювалось упродовж 2010 - 2016 років у кілька етапів.

На першому етапі (2010-2012 рр.) здійснено аналіз стану проблеми на основі вивчення філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури, програмно-методичної документації, досвіду практичної роботи. Розроблено програму дослідно-експериментальної роботи (визначено об'єкт, предмет, теоретико-методологічні передумови, методику дослідження, сформульовано мету дослідження, робочу гіпотезу та завдання). Визначено теоретичні основи формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; з'ясовано сутність і зміст дефініцій понять та визначено їх структурні компоненти, що розкривають специфіку професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

На другому етапі (2013-2014 рр.) визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; теоретично обґрунтовано педагогічні умови й розроблено методику їх реалізації та модель, що покликані сприяти ефективній підготовці студентів до означеної діяльності; розроблено та апробовано навчальну програму спецкурсу «Основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя».

На третьому етапі (2015-2016 рр.) здійснено експериментальну перевірку ефективності методики реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; порівняння результатів експерименту; математично-статистичне оброблення одержаних результатів дослідження, а також

упровадження цих результатів у практику вищих педагогічних навчальних закладів, що готують фахівців мистецької галузі.

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та результати констатувального етапу експерименту виявили, що традиційний зміст вищої педагогічної освіти не забезпечує високого рівня сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Таким чином, важливим компонентом нашої дослідної роботи стало проведення *формувального етапу експерименту*, який мав на меті запровадження в навчально-виховний процес розробленої нами моделі, що відображає загальну структуру формування готовності студентів до професійного саморозвитку. Відповідно до цього, з урахуванням концептуальних засад дослідження, основними завданнями було визначено:

- створення обґрунтованих педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей (зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій; реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі педагогічної інноватики; збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності);

- запровадження поетапної методики реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яка забезпечує розвиток відповідних компонентів означеної якості: мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального, креативно-діяльнісного.

Зазначимо, що для проведення формувального етапу експерименту із загальної кількості студентів було відібрано дві групи – контрольну (КГ), в яку увійшли 42 студента, та експериментальну (ЕГ) – 46 студентів мистецьких спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” і “спеціаліст” Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного

педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Розроблена нами методика реалізації педагогічних умов формування готовності студентів до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей здійснювалась у три етапи: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-творчий, які охоплювали підготовку студентів у двох сферах – професійній і мистецькій.

Розглянемо процес формування готовності студентів до професійного саморозвитку на кожному з етапів роботи із майбутніми учителями мистецьких спеціальностей відповідно до завдань кожного етапу.

Ціннісно-мотиваційний етап формувального експерименту був спрямований на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери студентів, їхнього позитивного ставлення до постійного, упродовж життя, професійного саморозвитку як основи майбутньої педагогічної діяльності.

Основними завданнями цього етапу експерименту були:

- формування ціннісних орієнтацій та ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності;
- активізація інтересу до мистецько-педагогічної діяльності;
- посилення мотивації та потреби в професійному саморозвитку в процесі вивчення мистецьких дисциплін на засадах акмеологічних позицій.

У багатьох дослідженнях з питань з підготовки фахівців аргументовано доведено, що мотиваційна основа є стрижнем формування та реалізації готовності до професійного саморозвитку, головним спонукальним чинником, що забезпечує спрямованість особистості до позитивних професійних перетворень (О. Гандабура, Н. Лосева, А. Маркова, Т. Стрицьевич, П. Харченко та ін.) [13; 28; 100; 181; 196]. Зокрема, К. Абульханова-Славська наголошує, що керувати процесом саморозвитку можливо під час розв'язання двоєдиного завдання – створювати відповідні умови повсякденної професійної діяльності та успішно формувати в людини відповідні потреби та мотиви. Адже потреби й мотиви навчальної діяльності

суттєво впливають на активність студентів, їхнє ставлення до навчання і, зрештою, на результати навчання [237].

З огляду на це, у ході реалізації мотиваційно-ціннісного етапу перевага надавалась методам стимулювання навчальної діяльності, що умовно поділяють на підгрупи відповідно до класифікації мотивів (внутрішні, що пов'язані зі змістом навчальної діяльності та її процесом, і зовнішні, які характеризують взаємодію особистості із зовнішнім середовищем): методи формування пізнавального інтересу та методи формування почуття обов'язку й відповідальності в навчанні [212]. Зокрема, серед методів та прийомів формування пізнавальних інтересів, які було запропоновано студентам експериментальних груп, варто назвати:

1. Метод навчальної дискусії (обговорення будь-якого питання навчального матеріалу), що ґрунтується на обміні думками між студентами, викладачами й студентами, навчає самостійно мислити, розвиває вміння практичного аналізу й ретельної аргументації висунутих положень, поваги до думки інших. Таким чином, дискусія покликана не лише дати нові знання, а й створити емоційно насичену атмосферу, що сприяє глибокому проникненню в істину, отриманню від цього позитивних емоцій. У процесі дослідно-експериментальної роботи нами були організовані дискусії “Роль мистецтва в нашому житті”, “Сучасний учитель мистецтва – який він?”, “Чи важливо людині прагнути до саморозвитку?” та ін.

2. Метод створення ситуації успіху в навчанні, який передбачає допомогу викладача в розвитку в студента інтересу до знань, прагнення закріпити успіх. На думку О. Пехоти, ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягнення значних позитивних результатів у діяльності особистості та колективу [135, с. 200]. Цей метод ефективний у роботі зі студентами, які мають проблеми з навчанням, адже пробуджує в них усвідомлення власних можливостей та почуття власної гідності, віри у власні сили. Так, у процесі навчальної діяльності студентам запропоновані прийоми “Невтручання”, “Холодний

душ”, “Анонсування”, “Гидке каченя”, “Емоційне погладження”, “Даю шанс”, “Сходи”, “Радість пізнання” тощо [135, с. 204].

3. Метод стимулювання інтересу [199] у процесі викладання навчальних дисциплін сприяє активізації навчання, кращому засвоєнню знань. Зокрема, під час вивчення мистецьких дисциплін (“Гра на музичному інструменті”, “Історія мистецтв”, “Основи виконавської майстерності”, “Методика музичного виховання”, “Шкільний курс художньої культури” та ін.) з метою зацікавлення студентів викладачам пропонується використання кваліфікованої цікавої інформації, уривків з художньої літератури, присвячених життю видатних митців, пізнавальних ігор, перегляд слайдів, навчальних мультимедійних презентацій, використання аудіо й відеоматеріалів (метод візуально-аудіального супроводу навчання), музичних програвачів Windows Media Player, Winamp тощо.

4. Прийом опори на життєвий досвід передбачає вивчення й аналіз життєвих ситуацій, фактів, явищ, процесів, подій, які студенти спостерігають у повсякденному житті. Виявлення певних закономірностей, з якими студенти знайомляться під час вивчення дисциплін, і їх утілення у власній життєдіяльності викликає значний інтерес студентів. Застосування теоретичних знань на практиці формує бажання пізнавати сутність спостережуваних фактів, явищ довколишнього світу. Цей метод має особливий ефект для розвитку професійної компетентності, коли застосовується під час проходження студентами педагогічної практики, де майбутнім фахівцям надається можливість накопичувати власний професійний досвід поряд із спостереженням за іншими [212].

5. *Метод пізнавальних ігор* набуває великого значення для стимулювання та формування інтересу до знань. На думку дослідників, спеціально створена захоплива пізнавальна гра забезпечує сприятливу емоційну атмосферу відтворення знань, полегшує засвоєння навчального матеріалу, заохочує до навчальної роботи, знімає втому, перевантаження, викликає інтерес до навчальних дисциплін [81; 194]. Використання педагогічних ігор у

навчально-виховному процесі, запропонованих Г. Топчій, – сюжетних, рольових, ділових, організаційно-діяльнісних, імітаційних, тренінгових – сприяють професійному саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей [194, с. 371].

Зокрема, у ході проведення лабораторних занять до дисциплін “Історія мистецтв”, “Історія зарубіжної культури”, “Шкільний курс художньої культури” студентам експериментальних груп були запропоновані такі ігри: “Яка це епоха?”, “Прогулянка по Давньому Світу”, “Зустріч з богами античності”, “Від стародавніх цивілізацій до модерну”, “Мистецька ерудиція” та ін.

Важливе місце серед методів стимулювання навчальної діяльності посідають інтерактивні методи, які значною мірою посилюють ефективність навчального процесу, сприяють високому інтелектуальному розвитку студентів, дають можливість підвищити пізнавальну активність майбутніх фахівців у процесі вивчення теоретичного матеріалу. Як зазначено в педагогічній літературі, інтерактивне навчання є різновидом взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітнього процесу, які чітко розуміють, чим вони займаються, активно аналізують те, що знають, уміють і здійснюють [45; 60; 153]. Так, В. Химинець визначає ці методи як спеціальні форми організації пізнавальної діяльності, які мають конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [206].

Серед використаних інтерактивних дидактичних методів у експериментальній групі студентів наведемо такі: лекція-бесіда (“діалог з аудиторією”, “інтелектуальна розминка”, “експрес-опитування”, “Логічний ланцюжок”), проблемна лекція, лекція-аналіз (кейс-стаді), семінар-дискусія (“Акваріум”, “Фокус-група” для обговорення моделі професійної діяльності вчителя), семінар-дослідження, “Коло ідей”, “Мікрофон”, “Ток-шоу”,

“Мозаїка” та ін., які спонукали студентів до активної пізнавальної діяльності [61; 153; 172].

Використання методів стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні [199] передбачало пояснення студентам суспільної та особистої значущості навчальної діяльності для їхнього професійного становлення; визначення позитивного прикладу; практичного привчання до виконання та дотримання вимог; створення сприятливих умов для спілкування, заохочення до сумлінного виконання обов'язків; контроль за виконанням вимог і в разі потреби — вказівки на недоліки, зауваження.

У процесі здійснення експериментальної роботи ми враховували думку педагогів (Н. Мозгальова, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Тарасенко та ін.), що основним джерелом формування інтересу до навчальної діяльності є, насамперед, її зміст. Отже, щоб підсилити стимулюючий вплив змісту навчання, необхідно чітко дотримуватися вимог принципів науковості, систематичності й послідовності, зв'язку навчання з життям і практикою [203], а також принципів мистецького навчання: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії [141, с. 149].

Для підвищення стимулюючого впливу змісту навчання, з метою зростання особистісної зацікавленості студентів до вивчення фахових дисциплін нами застосовувались методи мистецького навчання, які класифікують:

- за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації (словесні, демонстраційно-образні (наочні), художньо-творчі (практичні); відповідно до характеру мистецької діяльності (наслідувальні, репродуктивні, інтерпретаційні, творчі);

- залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей студента (стимулювання художнього навчання, цілеспрямованої активізації художньої діяльності, пролонгованого художнього тренінгу, регуляції вольових зусиль);

– відповідно до характеру художніх завдань (ознайомлення з художнім матеріалом, опрацювання мистецьких творів, створення художніх образів) [141, с. 178].

З огляду на це, в експериментальній роботі ми враховували, що мистецькі дисципліни (“Інструментальна підготовка”, “Гра на музичних інструментах”, “Основи вокального мистецтва”, “Основи хормейстерського мистецтва”, “Основи театрального мистецтва”, “Основи візуального мистецтва” та ін.) мають свою специфіку, зумовлену особливостями художньо-пізнавальної діяльності: пріоритет практичної діяльності над теоретичним засвоєнням матеріалу; урахування диференційованого підходу до студентів з різним рівнем мистецької підготовки.

Із метою розвитку професійної мотивації навчання студентів великого значення набуває ознайомлення їх з особливостями майбутньої педагогічної діяльності, її суспільною значущістю, з вимогами, які вона ставить до знань, умінь і якостей фахівця; формування уявлень про професіонала з обраної спеціальності. Погоджуємось із думкою Л. Зязюн, яка безпосереднім збудником до самонавчання майбутнього спеціаліста вважає зміну його ставлення до себе й до діяльності, усвідомлення спроможності виходити за межі заданого й творчо перетворювати самого себе [53]. Саме тому в ході викладання мистецьких дисциплін (зокрема, “Гра на музичному інструменті”, “Інструментальна підготовка”, “Історія зарубіжної культури”, “Історія мистецтв”) із студентами експериментальної групи були застосовані розповіді та бесіди, що сприяли поповненню знань про майбутню діяльність учителів мистецьких спеціальностей та налаштовували їх на позитивне ставлення до професії, визначали особливості мистецької діяльності.

З метою забезпечення усвідомлення студентами суспільної значущості мистецько-педагогічної діяльності були проведені диспути-обговорення на теми: “Роль учителя мистецтва в сучасному суспільстві”, “Мистецтво – важливий чинник розвитку особистості”, “Виховний потенціал музичного мистецтва”, “Образотворче мистецтво як засіб естетичного розвитку

дитини”, “Проблеми сучасного художньо-естетичного виховання”, “Розвиток мистецької освіти як відродження національної культури” та ін.

На думку науковців, професійний саморозвиток майбутнього вчителя починається з усвідомлення відмінностей між уявленням про себе як майбутнього професіонала й своїми реальними можливостями [116, 119]. Уявлення про майбутню професійну діяльність формувалося шляхом генерування особистісного смислу цієї діяльності: через написання студентами творів-роздумів та створення портретів-асоціацій (“Мій ідеал учителя мистецтва”, “Конкурентоспроможний учитель”, “Учитель мистецьких спеціальностей: минуле та майбутнє”, “Учитель мистецьких спеціальностей поєднує в собі...”, “Я – учитель мистецтва”), що сприяли формуванню в студентів ідеалу вчителя мистецьких спеціальностей, який стане взірцем професійного самозростання. Наводимо приклади студентських творів-роздумів (додаток Д).

З метою поглиблення знань студентів про майбутню професійну діяльність неодноразово відбувалися зустрічі та “прес-конференції” із вчителями музичного мистецтва, образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, художньої культури, а також керівниками мистецьких гуртків та відомими митцями. Під час зустрічей були використані ігрові прийоми “Інтерв'ю” та “Реклама”.

Формуванню ціннісного ставлення студентів до майбутньої мистецько-педагогічної діяльності сприяло вивчення передового педагогічного досвіду як джерела професійного саморозвитку. Так, під час проходження практики студентам було запропоновано вивчити досвід та презентувати діяльність учителів мистецьких спеціальностей, що значно збагатило їхні знання про майбутню професію й перспективи саморозвитку. Зокрема, студенти презентували досвід таких учителів мистецтва: учителя музики “НВК: ЗОШ І-ІІІ ступенів-гуманітарно-естетичного колегіуму № 29 Вінницької міської ради” Т. Агейкіної-Старченко; учителя музичного мистецтва “НВК: ЗОШ І-ІІІ ступенів-гімназії № 30 ім. Тараса Шевченка Вінницької міської ради”

С. Сотніченка; учителя образотворчого мистецтва “НВК: ЗОШ I-II ступенів-лицею №7 Вінницької міської ради ” Т. Рублі; керівника хореографічного гуртка “Центру дитячої та юнацької творчості” смт. Іллінці Вінницького району О. Коваль; а також напрацювання керівника творчої майстерні “Магічний пісок” С. Мелобенської та інших (додаток Е).

Важливим показником професійного становлення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є сформованість ціннісних орієнтацій, що передбачає цілеспрямоване й поетапне включення студентів у освоєння загальнолюдських і педагогічних цінностей. Так, Г. Тарасенко наголошує на пріоритетності аксіологічного підходу до підготовки вчителя, згідно з яким педагогічна освіта має забезпечити не тільки засвоєння професійних знань і умінь, але й розвинути його ціннісну свідомість, вибудувати систему ставлень до педагогічної діяльності [187]. Ціннісне ставлення до професійної діяльності формується в процесі проживання майбутнім учителем конкретних ситуацій, розв’язання яких потребує актуалізації певних морально-етичних цінностей [170].

Передусім, особливу увагу в процесі мистецької підготовки студентів експериментальних груп ми приділяли формуванню ціннісного ставлення до мистецтва, що, за твердженням Л. Масол, є універсальним засобом особистісного розвитку на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів [106]. У цьому контексті особливого значення набуває метод художнього сприймання та оцінювання мистецтва. Зокрема, у навчальній та позааудиторній роботі ми використовували такі форми організації навчальної діяльності студентів: відвідування концертів, музичного лекторію, конкурсів вокалістів та виконавців, мистецьких виставок, екскурсій, театральних вистав, лялькового театру, перегляд зразків кіномистецтва, що сприяло збагаченню емоційного мистецького досвіду молодих людей. Отримані враження як результат естетичного оцінювання мистецьких творів студенти обговорювали під час проведення навчальних занять.

Вивчення студентами дисциплін “Історія мистецтв”, “Історія зарубіжної культури”, “Сучасна художня культура” також має на меті формування ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців, здатності розуміти світ мистецтва, його функції, призначення, закономірності; розвиток мистецької компетентності; виховання потреби в творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні в ході опанування цінностями художньої культури. Зокрема, на практичних та лабораторних заняттях із названих дисциплін, поряд із загально-педагогічними методами навчання (традиційними, пояснювально-ілюстративного характеру), були застосовані спеціальні методи і прийоми, що сприяли підвищенню спеціальних знань і вмінь студентів, формуванню здатності емоційно реагувати та давати власну оцінку творам різних видів мистецтв, зростанню особистісної зацікавленості в цінностях мистецтва, потреби спілкування з мистецтвом як чинником власного саморозвитку. Зокрема, студентам пропонувалося здійснити художній аналіз мистецьких творів (живопису, скульптури, архітектури, кіномистецтва, музичного мистецтва) за певним алгоритмом [44, с. 24].

Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності в майбутнього вчителя, на думку багатьох учених-педагогів, проявляється через зміну його внутрішньої позиції як основи регулюванні спрямованості особистості [16]. Аксіологічний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає формування сукупності специфічних педагогічних цінностей професійної діяльності, суб'єктивне сприйняття й присвоєння яких особистісно значуще для студентів. Як зазначено в педагогічній літературі, формуванню та зміцненню професійних ціннісних орієнтацій сприяють фактори, які актуалізують потребово-мотиваційну сферу студента, ставлять його в активну позицію по відношенню до майбутньої професійної діяльності [12]. Так, із метою формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності студентам експериментальних груп було запропоновано виконання таких завдань: створення образу вчителя в контексті мистецько-педагогічної діяльності в графічній чи вербальній формі

(метод образного бачення Б. Житника) [50]; визначення професійно-значущих якостей учителів мистецьких спеціальностей (словесний портрет учителя мистецьких спеціальностей); з'ясування кваліфікаційних вимог до роботи учителя мистецьких спеціальностей та складання професіограми.

Варто зауважити, що виконання такого роду завдань стимулює студентів до глибокого осмислення суті майбутньої професійної діяльності, забезпечує формування позитивного ставлення до неї, визначає вимоги до особистості вчителя, його професійні та особистісні якості, закріплює аксіологічні позиції майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Оскільки однією з педагогічних умов підготовки до професійного саморозвитку є зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій, то важливою вимогою до мотиваційно-ціннісного етапу цієї підготовки стає визначеність професійної позиції студентів, усвідомлення їхніх власних потреб і цілей навчання, визначення робочих цілей учителя мистецтва.

Дієвим засобом формування акмеологічної позиції студентів, на думку вчених, можна вважати проведення тренінгових занять з метою сприяння особистісному й професійному саморозвитку молодих фахівців [128].

Тренінгові технології сьогодні досить широко використовуються в теорії і практиці вищої професійної освіти, оскільки сприяють корекції ціннісних установок студентів, утвердженню акмеологічних позицій молоді стосовно майбутньої діяльності, розкриттю прихованих можливостей професійної самореалізації (Л. Присяжнюк). У тренінгу активно формується й виявляється власна позиція студентів щодо свого професійного навчання, майбутньої педагогічної діяльності та особистісно-професійного самовдосконалення. Так, О. Євтихій пропонує розглядати тренінг як метод навмисних змін людини, спрямованих на її особистісний та професійний розвиток через набування, аналіз і переоцінку власного життєвого досвіду [116].

У контексті нашої роботи для реалізації означених завдань якнайкраще, на нашу думку, сприятиме адаптований до проблеми дослідження тренінг професійного зростання (Л. Присяжнюк) [154, с. 419], основними завданнями якого стали: розвиток позитивного перспективного бачення майбутньої професійної діяльності; підвищення рівня усвідомлення специфіки роботи вчителів мистецьких спеціальностей; показ можливих шляхів самореалізації через професійну діяльність; забезпечення позитивних почуттів і емоцій, пов'язаних з майбутньою професією; усвідомлення основних особистісних смислів у майбутній професійній діяльності. Зокрема, тренінг професійного зростання (Л. Присяжнюк) складають вправи та ігри, які системно використовувалися на заняттях з мистецьких дисциплін: вправа “Портрет моєї майбутньої професійної діяльності”, що сприяла формуванню позитивного перспективного бачення професійного майбутнього; вправа “Один день із професійного життя”, що допомагала підвищенню рівня усвідомлення студентами типового й специфічного в мистецько-педагогічній діяльності; вправа “5 кроків”, що орієнтувала студентів на визначення пріоритетів при плануванні своїх життєвих і професійних перспектив; гра “Пастки-капканчики”, що значно підвищила рівень усвідомлення можливих труднощів у професійній діяльності та пошук шляхів їх подолання; вправа “Творчі успіхи” сприяла дослідженню шляхів самореалізації через професійну діяльність; вправа “Особливості зростання” спонукала до усвідомлення студентами причин успішності в професійній діяльності тощо.

На цьому етапі наукового пошуку ми практикували адаптовані до нашого дослідження акмеологічні завдання “Моє ім'я”, “Спосіб життя”, “Аркуш мети”, “Хочу, можу, треба” та прийом “Займи позицію” [127, с. 37], що сприяли формуванню акмеологічної позиції студентів у процесі фахової підготовки та створили основу для визначення перспектив їхнього власного професійного саморозвитку.

Таким чином, у процесі мотиваційно-ціннісного етапу підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку відбувається формування

ціннісного ставлення студентів до мистецько-педагогічної діяльності, посилюються пізнавальні інтереси, закріплюється розуміння завдань навчально-виховного процесу та власного професійного становлення.

Мета II – когнітивно-діяльнісного – етапу формувального експерименту полягала у формуванні в студентів знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; озброєнні теоретичними знаннями та практичними вміннями й навичками щодо проектування власного професійного саморозвитку; збагаченні інтелектуальної сфери.

Основними завданнями на цьому етапі експерименту були:

- формування компетентності професійного саморозвитку в студентів;
- ознайомлення студентів з сучасними інноваційними освітніми технологіями та методами підвищення професійної майстерності;
- розвиток загальної мистецької ерудиції.

Реалізація означених завдань здійснювалася в процесі впровадження розробленого нами авторського спецкурсу “Основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя” для студентів Інституту педагогіки, психології і мистецтв за спеціалізацією “Мистецтво”, “Музичне мистецтво”, “Художня культура” Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж двох років (2014-2015 рр.). Означений спецкурс передбачає організацію навчального процесу за кредитно-модульною системою (всього 54 години, з яких 6 годин було відведено на лекційні заняття, 20 годин – практична робота, 28 – індивідуальна та самостійна робота студентів) (додаток Ж).

Мета спецкурсу “Основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя” – формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Зміст, форми й методи роботи за цією програмою спрямовані на розв’язання таких завдань:

- формування уявлень про сутність та зміст, особливості професійного саморозвитку майбутнього вчителя;

- актуалізація в студентів мотивації професійного зростання; усвідомлення ролі професійного саморозвитку;
- формування ціннісних орієнтацій щодо майбутньої професійної діяльності вчителя мистецьких спеціальностей;
- забезпечення майбутнього спеціаліста системою знань щодо професійного саморозвитку в майбутній мистецько-педагогічній діяльності;
- оволодіння практичними навиками й вміннями професійного саморозвитку та самореалізації;
- ознайомлення майбутніх учителів з інноваційними педагогічними технологіями;
- розкриття творчого потенціалу та креативних можливостей студентів.

У результаті вивчення цього спецкурсу студенти мають *знати*: сутність поняття “саморозвиток особистості” як філософського та психолого-педагогічного феномену; значення професійного саморозвитку, його сутнісні ознаки й складові; вимоги до професійної підготовки вчителя мистецьких спеціальностей у контексті сучасних парадигм освіти; критерії, показники та рівні готовності до професійного саморозвитку; форми, методи, прийоми, інноваційні педагогічні технології професійного саморозвитку на основі самопізнання власної особистості як майбутнього вчителя.

Майбутні вчителі повинні *вміти*: визначати мету та завдання майбутньої діяльності; проектувати еталонну модель особистості й діяльності вчителя мистецьких спеціальностей; окреслювати життєві плани, вибудовувати стратегію професійного саморозвитку, знаходити та реалізовувати оптимальні шляхи професійного зростання, постійно вдосконалювати свої професійно значущі риси і якості, вивчати та впроваджувати передовий педагогічний досвід, сучасні освітні технології; застосовувати методи й прийоми формування професійного саморозвитку; збагачувати власну творчу лабораторію, аналізувати хід свого професійного

самовдосконалення та відповідно коригувати тактику професійного саморозвитку.

У відповідності до поставленої мети та завдань нами розроблено навчальну робочу програму спецкурсу, у якій представлено зміст навчального матеріалу, його структурування, здійснено планування годин, виокремлено програмові знання та вміння, якими повинен оволодіти майбутній учитель, розроблено тематику та структуру семінарів, завдань для самостійної роботи студентів, подано перелік рекомендованої літератури.

У процесі викладання спецкурсу було передбачено поступовий перехід від теоретичної до практичної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, вивчення спецкурсу спрямовувалось на засвоєння студентами знань про саморозвиток особистості як складний філософський та психолого-педагогічний феномен, про сутність, зміст та специфіку професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, його сутнісні ознаки й складові, цільові орієнтири, психологічні механізми, форми, методи, етапи, а також про зміст і особливості таких провідних форм вивчення особистістю себе, як самопізнання, самовизначення, самоорганізація, самоактуалізація, самовдосконалення. На основі визначених знань розвивались уміння проектувати ідеальну модель професіонала; застосовувати методи й прийоми професійного саморозвитку, на основі самопізнання власної особистості як майбутнього вчителя; знаходити та реалізовувати оптимальні шляхи професійного зростання, постійно вдосконалювати свої професійно значущі риси та якості; здійснювати самоаналіз та відповідну корекцію власного професійного саморозвитку.

Педагогічний аналіз сучасних досліджень проблеми готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя [15; 81; 104; 114; 135; 222] дає підстави окреслити низку логічно взаємозалежних і взаємозумовлених етапів її формування, що складають певний алгоритм:

1. Здійснення самопізнання (самопостереження, самодіагностика, самоаналіз);

2. Визначення цілей професійного саморозвитку;
3. Проектування індивідуальної програми;
4. Практична реалізація програми професійного саморозвитку: самовиховання, самовдосконалення, саморегуляція, самоконтроль та самокорекція;
5. Визначення нових перспектив і напрямів саморозвитку.

Як стверджують сучасні дослідники, професійний саморозвиток майбутніх учителів здійснюється через етапи: *самопізнання* (пізнання власних рис та якостей особистості, особливостей перебігу пізнавальних процесів); професійного *самовизначення* (визначення своїх здібностей, можливостей, системи цінностей, намірів та прагнень; визначення вимог, які висуваються до професійної діяльності; визначення напрямів і шляхів саморозвитку, виходячи з бажаного результату й наявних якостей); *самоорганізації* (цілеспрямована, організована регуляція навчально-практичних дій: самоосвіта, самоаналіз, самоконтроль, саморегуляція, самооцінка); *самовдосконалення* (процес підвищення рівня власної професійної компетенції); *самоактуалізації* (постійне прагнення людини до повного виявлення й розвитку особистісних потенційних можливостей та до їх реалізації в процесі життєдіяльності) [13; 67; 134; 150; 181; 201].

З урахуванням сказаного вище, нами було виокремлено методи, прийоми, педагогічні технології підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку у відповідності до означених етапів алгоритму.

1. *Самопізнання* – процес цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості. Одним із головних засобів самопізнання особистості є звернення до власного досвіду – джерела, з якого виникають і особистісне “Я”, і сама особистість (К. Роджерс). У психолого-педагогічній літературі виокремлюють три основні методи пізнання власного “Я”: 1) метод вербального й невербального зворотного зв'язку (оцінка поведінки з боку інших людей); 2) метод порівняння; 3) метод самостереження [144].

З метою здійснення самопізнання студентам було запропонована вправа “Ромашка” (спрямована на формування навичок самопізнання) (І. Ніколаєску) [127, с. 37]; вправа “Хто я?” (за методикою М. Кучера, В. Смекала,) [235], творчі завдання, спрямовані на самостереження та самопізнання (“Я – реальне та мій ідеал”, “Моя стратегія формування досвіду саморозвитку”); тест “Визначення сильних та слабких сторін особистості [23] та ін.

Використання методу самотестування (застосування різноманітних тестів для визначення якостей власного характеру, особливостей пам'яті, уваги, мислення тощо) допомагає студентам пізнати типологічні властивості своєї нервової системи (сила, врівноваженість, рухливість), що полегшує роботу над собою, оскільки дає змогу будувати програму саморозвитку з урахуванням працездатності, урівноваженості, емоційної стабільності, рухливості, пластичності чи ригідності нервових процесів. Як зазначає Г. Мешко, знання своїх особистісних особливостей (екстраверсія, інтроверсія, нейротизм), деяких рис характеру (лідерство, вміння переборювати труднощі, лабільність), рівня розвитку організаторських і комунікативних умінь допоможуть створити й скорегувати програму професійного саморозвитку [115].

Професійне самопізнання дає змогу майбутньому вчителю створити свій професійний портрет (вправа “Автопортрет”) – карту особистості педагога, яку можна розглядати і як керівництво з організації самопізнання (що вивчати?), і як матеріал для подальшого аналізу своїх особистісних якостей (оцінка рівня розвитку). Виконання цієї вправи дозволяє студенту педагогічного ВНЗ оцінити свої сильні і слабкі сторони, зрозуміти свої можливості, а також, завдяки самопізнанню й самооцінці, усвідомити необхідність саморозвитку й спроектувати модель подальшої роботи над собою (додаток 3).

2. *Професійне самовизначення* як елемент самоусвідомлення зумовлює вибір способів зміни особистісних можливостей і конструктивного

розв'язання значущих професійних проблем з урахуванням індивідуального досвіду, а також через пошук шляхів і нововведень для задоволення нових потреб у своїй прогресивній самозміні [137]. Бачення й передбачення перспективи професійного саморозвитку майбутнього вчителя – один із шляхів його спрямування на досягнення мистецької досконалості. Усвідомлення мети навчання як вершинного стану художніх устремлінь – необхідний момент художнього розвитку студента, поза яким дії учіння й викладання навіть ризикують перетворитись на безсистемні пошуки. Ефективність навчання в мистецтві безпосередньо залежить від результативності проектування бажаного, ідеального стану художньої підготовки [137]. З цією метою студентам були запропоновані вправи “Мої професійні пріоритети”; вправа “Визначення мети професійного саморозвитку”; семінарське заняття “Моє бачення власного професійного саморозвитку”. Для студентів мистецьких спеціальностей широко застосовується метод спрямованої візуалізації (арт-педагогічна техніка “Я – вчитель” О. Деркач) [39].

Великого значення на цьому етапі набуває застосований нами метод планування, у ході якого студентам пропонується спланувати власну освітню діяльність на певний період часу (урок, день, тиждень) або на період вивчення теми, розділу, виконання творчого завдання. Практичні прийоми, як-от: “крок уперед”, що передбачає щоденне планування діяльності на наступний день, та вправа “Карта моїх професійних цілей” націлюють студентів на проектування професійної діяльності. Довела свою ефективність вправа “Шляхи самореалізації”, що складається з низки завдань:

- 1. Напишіть в одній колонці, що б Ви хотіли змінити в собі, у другій – що цьому заважає;*
- 2. Працюючи в групі, обговоріть результати та запишіть перелік причин, чому потрібні самозміни, саморозвиток?;*
- 3. Працюючи у групі, складіть узагальнений перелік бар'єрів на шляху саморозвитку, самореалізації тощо.*

Ця вправа розвиває здатність до самоаналізу, рефлексії, забезпечує краще розуміння мотивів власної діяльності в напрямі саморозвитку [234].

Серед засобів орієнтації студентів на професійне самовизначення чільне місце відведено методам перспективного моделювання індивідуального саморозвитку та створення акмеологічної моделі, яка відтворює суттєві властивості ідеального образу професіонала, визначає всі аспекти його праці, а також вимоги до його індивідуальності, зорієнтовані на продуктивний розвиток особистості фахівця [135].

Застосування названих методів передбачає значне підвищення професійної компетенції; удосконалення професійних навичок та вмінь; оволодіння новими способами та технологіями розв'язання професійних завдань; розвиток професійно важливих рис; особистісно-ділових якостей; підвищення потреби в самореалізації та розкритті творчого потенціалу майбутнього вчителя.

3. Професійна самоорганізація. Сутність самоорганізації полягає у формуванні в людини нових функціональних систем (стійких рефлексорних утворень, інтелектуальних, вольових, емоційних), що їй сприяють розвитку здатностей, удосконаленню вмінь шляхом самонавчання, самовиховання, самоконтролю. Самоорганізація – активність особистості в процесі саморозвитку [51]. На думку Л. Зязюн, головними складовими саморозвитку є самоосвіта та самовиховання, оскільки філософія саморозвитку уможливорює цілісне бачення суб'єкта самоосвіти та самовиховання й змісту самоосвітньої та самовиховної діяльності [56].

До основних компонентів самоорганізації дослідники відносять здатність до самоаналізу, самоосвіти, саморегуляції, самоконтролю, самооцінки. З урахуванням сказаного вище вважаємо доцільним використання методу самоосвіти як цілеспрямованого процесу самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів з метою підвищення своєї професійної майстерності.

Сутність самоосвіти полягає в свідомій самоорганізації процесу засвоєння знань і набуття необхідних навичок. Як зазначає О. Рудницька, самоосвіта являє собою форму саморозвитку особистості, відповідь на запитання до себе: “Як досягти поставленої мети?”, що передбачає спеціальну роботу [165, с. 176].

Підготовка до самоосвітньої діяльності включає два провідних завдання: навчати методам, формам її здійснення й виховувати особистісну спрямованість на її виконання. З цією метою нами було проведено практичне заняття на тему: “Самоосвіта як шлях підвищення професійної компетентності педагога”, у ході якого студентам пропонувались різноманітні практичні завдання щодо оволодіння ефективними технологіями роботи з різними джерелами інформації (зокрема, вибір книг, пошук необхідної літератури, складання списку використаних першоджерел, аналіз і систематизація прочитаного, пошук інформації в інтернеті, складання узагальнювальних таблиць і схем та ін.) та освоєння інноваційних методик викладання мистецьких предметів у школі.

Велика увага приділялася застосуванню методів самоорганізації навчання, серед яких: робота з підручником, першоджерелами, творами мистецтва; виконання мистецьких вправ і практичних завдань; виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва; створення презентацій, творчі дослідження та ін.

Стали значимими також методи самоорганізації студентів зі здійснення індивідуальних освітніх проєктів. Наводимо приклади різноманітних вправ, спрямованих на формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності, що доцільно використовувати в процесі фахової підготовки студентів: вправа “Знайди інформацію”; “Конспект”; “Мистецький словничок” тощо [44, с. 51].

На лабораторному занятті, проведеному у формі практикуму із самоорганізації, з метою розвитку відповідних умінь студентам пропонувались різноманітні вправи й методи, зокрема, цілепокладання, планування й програмування, вправи на самоконтроль та самокорекцію дій.

За допомогою названих методів, прийомів та вправ ефективно розв'язувалися навчальні, виховні і розвивальні завдання (уміння планувати або проектувати певний період своєї навчально-пізнавальної діяльності (день, тиждень, семестр, навчальний рік); конструювання індивідуального плану вивчення теми, розділу, курсу; ознайомлення з предметом вивчення, окреслення завдань і головних напрямів діяльності; визначення етапів і видів діяльності; конкретизація умов і термінів виконання завдань; уміння складати простий і складний план, програму у вигляді графіка, таблиці, схеми; уміння здійснювати адекватну самооцінку, рефлексію спланованого й запрограмованого; уміння змінювати план, програму, доповнювати їх або й замінювати; здатність раціоналізувати навчання, підвищувати його продуктивність.

Доцільним на цьому етапі нам вдалося використання методу самооцінювання, завдяки якому студенти створювали власні самопрезентації (додаток 3.1.), що виконують кілька функцій: порівняння реальних якостей особистості з вимогами, що висувають до конкретного фахівця (роботодавці, освітні стандарти); фіксації успіхів і недоліків у роботі над собою; корегування, що дає змогу вчасно відмовитися від недосконалих форм і методів роботи над собою, удосконалювати застосування засобів і прийомів, які мають позитивний ефект тощо.

Так, В. Орлов пропонує вчителям мистецьких дисциплін оцінювати себе різними шляхами: на основі зіставлення рівня власних домагань з об'єктивними результатами художньо-педагогічної діяльності; через самостійну оцінку, що здійснюється шляхом порівняння себе, своїх творчих успіхів з професійною діяльністю інших учителів; через феноменологічне пізнання свого "Я" на основі зіставлення власних дій і можливостей у плані не лише того, "що я можу", але й "як я можу" [137].

З цією метою студентам запропонована вправа-звіт "Мій професійний саморозвиток", неодмінною умовою виконання якої виявилось самокритичне

ставлення студента до своєї особистості. У звіті вказувалося, що було зроблено протягом минулого тижня у формі відповідей на запитання:

- *Чи можете ви стверджувати, що ваші знання розширилися? Про що нове ви дізналися? Що усвідомили? Що зробили?*
- *Що нового ви дізналися про свою майбутню професію? Позитивно чи негативно це вплинуло на ваше ставлення до професії вчителя?*
- *Чи сприяло що-небудь вашому бажанню досягти саморозвитку в педагогічній діяльності? Якщо так, то що саме і в який спосіб?*
- *Чи завжди ви могли керувати своїми емоціями?*
- *Як саме отримана інформація сприяла вашому професійному саморозвитку?*
- *Про що важливе вам удалося дізнатися і що зрозуміти про себе в плані вашого професійного саморозвитку?.*

Застосування такого роду завдань сприяло формуванню навичок самооцінювання в студентів, що водночас впливало на формування їхньої саморегуляційної компетентності.

4. *Професійне самовдосконалення*, за визначеннями науковців, це свідома робота майбутнього вчителя з розвитку своєї особистості як професіонала, що передбачає адаптацію власних індивідуальних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і розвиток соціально-моральних якостей [18; 133]. Процес підвищення рівня власних професійних компетенцій передбачає особистісні зміни (інтелектуальний, духовний розвиток, вольові якості, розвиток педагогічних здібностей), є могутнім стимулом у професійному саморозвитку.

У контексті нашого дослідження особливу увагу приділяємо вдосконаленню вольових якостей, які забезпечують готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, серед яких: цілеспрямованість (керівництво в роботі певною метою та завданнями); витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації);

наполегливість (здатність досягнення поставленої мети); ініціативність (готовність і вміння педагога виявляти творчий підхід до розв'язання проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій); рішучість (своєчасно приймати продумані рішення й без зволікань приступати до їх виконання); самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів); самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити). Формування вольових якостей – це один із найскладніших процесів у роботі особистості над собою. Він залежить від багатьох психофізіологічних і соціальних параметрів, наприклад, від особливостей нервової системи, переконань людини, від цілей, які вона перед собою ставить, тощо.

У процесі мистецької підготовки особливого значення набуває метод регуляції вольових зусиль, запропонований Г. Падалкою, який є дієвим засобом формування здатності до свідомої вольової самореалізації фахівця. Виконання художньо-навчальних завдань, вправ, демонстрація мистецьких здобутків потребують активізації вольових зусиль студентів, напруження, мобілізації енергії [141, с. 207].

Важливим фактором професійного самовдосконалення є самовиховання, що визначається як свідома діяльність людини, спрямована на вдосконалення чи зміну своїх якостей у відповідності до соціальних чи індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів [234]; формування власних професійних, моральних, естетичних знань, умінь, навичок, вироблення морально-вольових якостей відповідно до обраного суспільством ідеалу [144].

З цією метою із студентами проводилися диспути та бесіди на тему “Самовиховання як засіб саморозвитку вчителя”: на занятті обговорювались питання сутності професійного самовиховання, його провідних завдань і механізмів; досліджувались закономірності реалізації інтегративних технологій самовиховання майбутнього вчителя.

5. *Самоактуалізація* розглядається нами як постійне прагнення майбутнього вчителя до повного виявлення й розвитку особистісних потенційних можливостей та до їх реалізації в життєдіяльності.

Практичне заняття “Самоактуалізація як спосіб виявлення творчого потенціалу вчителя” передбачало обговорення зі студентами таких питань, як сутність та специфіка самоактуалізації, її взаємозв’язок з творчою самореалізацією вчителя; особистість, творення як провідний метод самоактуалізації; творча лабораторія педагога як “скриня” творчих педагогічних знахідок. Із студентами проводилась запропонована Т. Шестаковою бесіда на тему “Актуалізація професійного потенціалу вчителя”, у ході якої виявлялись передумови, механізми й результати творчого самовираження вчителя, та конкурс проектів, присвячених актуальним педагогічним проблемам “Школа майбутнього – сфера самоактуалізації вчителів мистецьких спеціальностей” [238].

Зважаючи на те, що ефективність формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей залежить від педагогічних умов, то основною вимогою реалізації завдань компетентнісного підходу є впровадження *інноваційних педагогічних технологій у навчальний процесі*, серед яких чільне місце посіли інтерактивні навчальні технології (О. Пометун). Адже звернення до інтерактивних методів навчання, за твердженням сучасних вчених, забезпечує перехід від педагогіки знанневої до розвивальної, до опанування студентами умінь та навичок саморозвитку (О. Пехота, О. Пометун, Г. Селевко, Г. Сиротенко, І. Якиманська та ін.)

Охарактеризуємо найбільш уживані у формувальному експерименті інтерактивні методи навчання студентів.

Метод «мозкового штурму» (брейнстормінг) – колективне генерування всеможливих ідей щодо розв’язання певної проблеми з подальшим їхнім колективним обговоренням і критичним аналізом. У процесі вивчення спецкурсу технологія “Мозковий штурм” застосовувалася нами з метою

з'ясування суті базових понять, а також задля визначення особливостей професійної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Проілюструємо приклад реалізації “мозкового штурму” “Модель сучасного вчителя мистецьких спеціальностей”, застосованого під час проведення диспуту “Актуальні проблеми професійної підготовки вчителів мистецьких спеціальностей у контексті сучасних парадигм освіти”:

Мета: отримання банку ідей, пов'язаних з визначенням завдань професійної педагогічної діяльності вчителя мистецьких спеціальностей у сучасних соціокультурних умовах; створення умов для взаємонавчання членів колективу, самоаналізу та самооцінки на основі порівняння з іншими.

Завдання: методом “мозкового штурму” зібрати банк ідей, необхідних для встановлення зв'язків та відносин у процесах формулювання запиту школи; проектування навчально-виховного процесу в сучасній школі; визначення вимог до компетентності вчителя мистецьких предметів у сучасних умовах; діагностика рівня готовності вчителів мистецьких спеціальностей до саморозвитку у власній педагогічній діяльності [3, с. 81].

Технологія “Круглий стіл” була використана нами при вивченні теми “Професійний саморозвиток майбутнього вчителя”, застосування якої забезпечило активне сприймання й усвідомлення інформації студентами, розвиток комунікативних умінь для колективного обговорення, формування навичок захисту власної позиції тощо.

Мета “Круглого столу”: визначити поняття професійний саморозвиток майбутнього вчителя на основі вивчення історико-філософської, психолого-педагогічної літератури; з'ясувати, погляди яких педагогів стали для цього підґрунтям.

Програмою “Круглого столу” було передбачено обговорення таких питань:

- *Саморозвиток: філософський аспект, історичний аналіз;*
- *Саморозвиток особистості; психологічний аспект;*

- *Професійний саморозвиток майбутнього вчителя: педагогічні погляди освітян (Я. Коменський, В. Сухомлинський, М. Монтессорі та ін.);*
- *Історія становлення розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін); технологія саморозвитку особистості (Г. Селевко).*
- *Ідеї формування професійного саморозвитку в сучасній педагогіці.*

Проведене заняття із застосуванням технології “Круглий стіл” дозволило “зануритися” в проблему формування професійного саморозвитку майбутнього вчителя, проаналізувати погляди педагогів різних історичних періодів на саморозвиток учителя в професії. Це сприяло зацікавленню студентів проблемою, розширенню уявлень про неї, поглибленню її розуміння.

Приєм “Навчаючи вчуся” (“Броунівський рух”) передбачав роботу кожного студента з невеликою логічно завершеною частиною тексту. Суть цієї роботи полягає в тому, що студент, вільно пересуваючись аудиторією, по черзі повинен ознайомити зі своєю інформацією якомога більше своїх колег. По завершенні студенти колективно підводять підсумки такої роботи, узагальнюючи здобуту інформацію й інтегруючи її в логічно завершені цілісні висновки.

Названий прийом було застосовано декілька разів під час вивчення спецкурсу “Основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя, у процесі роботи над темою “Реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів на основі педагогічної інноватики” передбачалося знайомство майбутніх педагогів з особливостями складання плану власного професійного саморозвитку.

Метод “Портфоліо” (італ. portfolio – “тека з документами”) є важливим інструментом самооцінки особистісної пізнавальної праці студента, рефлексії його діяльності, свого роду самоконтролю та самоперевірки своїх досягнень. Цей метод виявився ефективним у процесі вивчення багатьох мистецьких дисциплін: “Історія мистецтв”, “Шкільний курс художньої культури з методикою навчання”, “Методика викладання художньої культури” [43; 44].

Портфоліо – тека, у якій у систематизованому вигляді студент накопичує матеріали, котрі є результатом його самоосвітньої діяльності з навчальної дисципліни (ксерокопії нормативних документів, законодавчих актів, які стосуються професійної діяльності вчителя художньої культури; дипломи, сертифікати, грамоти за участь в олімпіадах та наукових і науково-практичних конференціях і семінарах; конспекти додаткових джерел інформації; реферати, тези доповідей на семінарах, творчі роботи; художньо-педагогічні аналізи творів мистецтва; відомості про результати педагогічної практики тощо) (додаток II)

У процесі вивчення спецкурсу “Основи професійного саморозвитку” студенти ознайомлюються з алгоритмом створення професійного *портфоліо майбутнього вчителя*, головне призначення якого – демонстрація найбільш значущих результатів практичної діяльності для оцінки своєї професійної компетенції та визначення шляхів професійного саморозвитку (додаток II.1.).

Мета портфоліо: *накопичення досягнень, моніторинг прогресивних професійних змін, представлення діяльності і професійного розвитку за окремий проміжок часу.*

Завдання: *проаналізувати й узагальнити свою роботу; відобразити динаміку свого професійного зростання; представити досвід своєї роботи найбільш повно й ефективно.*

Функції портфоліо: *діагностична – фіксує зміни за певний проміжок часу; змістовна – розкриває спектр виконуваних робіт; розвивальна – забезпечує безперервний процес освіти й самоосвіти; мотиваційна – стимулює до кращих результатів діяльності; рейтингова – дозволяє виявити кількісні і якісні індивідуальні досягнення.*

Портфоліо вчителя дозволяє педагогу проаналізувати, узагальнити й систематизувати результати своєї роботи, об'єктивно оцінити свої можливості та спланувати дії з подолання складнощів і досягнення більш високих результатів. Зауважимо, що цей метод користується популярністю серед сучасних учителів, які прагнуть підвищити свій професійний рівень.

Зокрема, студентам було запропоновано скласти портфоліо професійного саморозвитку: “Портрет”, “Моя професія”, “Мої наукові і професійні досягнення”, “Мистецький довід”, “Трудова діяльність”, “Лист собі в майбутнє”, “Кар’єрний потенціал”, “Резюме” та інші.

Нині значна увага приділяється методам інтерактивного навчання із застосуванням комп’ютерних програм, що реалізують компетентнісний підхід до навчання. Ресурсами реалізації названого підходу слугують комплекси програмно-апаратних засобів (комп’ютер, мультимедійний проектор, сенсорна дошка, веб-камера, графічний планшет тощо), за допомогою яких організовується навчально-пізнавальна діяльність у інтерактивному форматі. Ми переконані, що комп’ютерна підтримка забезпечує можливість чітко організувати й конкретно спрямувати самостійну навчальну діяльність студентів та досягнути кращих результатів у процесі формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Зокрема, блискучою знахідкою інтерактивного навчання гри на фортепіано за допомогою комп’ютера ми вважаємо програму “Soft Way to Mozart” О. Хайнер), використану під час проведення індивідуальних занять з дисциплін “Інструментальна підготовка” та “Гра на музичному інструменті”. Ефективність цієї програми виявляється в тому, що студент, незалежно від здібностей, може навчитися читати музичний текст та грати на фортепіано (або інших клавішних інструментах) за короткий час, а також: прослухати твір; грати твір однією рукою, слухаючи партію другої руки; бачити власні помилки та мати змогу їх виправити; працювати в зручному темпі; швидко читати ноти вже з перших уроків.

Програма Soft Mozart створена у формі веселих комп’ютерних ігор: *Gentle Piano* (Легке фортепіано) – гра вирізняється варіативними рівнями складності, забезпечує інтерес для будь-якого віку та рівня підготовки; *Guess Key name* (Відгадай клавішу) – це гра, яка навчає знаходити клавішу, відповідно до назви нот на клавіатурі фортепіано;

Note Alphabet (Нотна абетка) – гра, яка допомагає запам'ятати ноти по порядку: до – ре – мі – фа – соль – ля – сі – до, що дає учню навик зіставляти ноти одна з одною та легко їх читати в будь-якому напрямку;

Note Duration (Нотні тривалості) – гра, що розвиває координацію очей та рук у розрізненні нот за їхньою тривалістю. Увага концентрується на символах запису тривалостей, а рука напряму відповідає запису тривалості;

Fruit Lines (Фруктові лінії) допомагає учню запам'ятати відповідність нот лініям нотного стану в басовому та скрипковому ключах.

Програма *Soft Mozart* як інноваційний метод навчання спрямована на формування виконавських здібностей та навичок студента, а також розвиток розумових операцій, як-от: аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація класифікаційних даних та комунікативних умінь (інтерпретувати інформацію, дискутувати, давати оцінку та самооцінку, формулювати завдання, які потребують неоднозначних відповідей). Також у процесі викладання мистецьких дисциплін застосовувались музичні програвачі *Windows Media Player*, *Winamp*, що дають можливість студентам почути професійне виконання творів, проаналізувати їх та намітити шляхи подолання недоліків для подальшого самовдосконалення й саморозвитку виконавських навичок у процесі роботи.

Досить ефективним є новий технічний засіб з використанням інформаційних технологій – це інтерактивні дошки, які ми застосовували в процесі викладання дисциплін “Історія мистецтв”, “Історія зарубіжної культури”, “Шкільний курс художньої культури” з метою формування умінь студентів створювати презентації в програмі *Power Point*. Також студентам була запропонована ця програма для представлення педагогічного досвіду викладачів мистецьких спеціальностей, портфолію власного професійного саморозвитку. Приклади презентацій наведені в додатку К.

Для підвищення ефективності супроводу самостійної роботи студентам було запропоновано електронні підручники; електронні методичні вказівки;

тестові контрольні завдання (тести-слайди); електронну аудіовізуальну наочність тощо.

У процесі вивчення спецкурсу студентам запропоновано ознайомлення з сучасною дистанційною програмою Intel «Навчання для майбутнього», яка покликана допомогти вчителям середніх загальноосвітніх навчальних закладів та студентам педагогічних ВНЗ опанувати новітні педагогічні та інформаційні технології, сприяє підвищенню кваліфікації майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Програма Інтел «Навчання для майбутнього» – сучасна система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за новітніми інтерактивними, визнаними в 60 країнах світу (у тому числі в 12 країнах Євросоюзу) методиками, зміст яких було локалізовано та адаптовано до Державних стандартів освіти України.

У рамках програми проводяться тренінги для вчителів і студентів, майстер-класи для тренерів, конкурси на краще впровадження ІКТ, координаційні наради, конференції, форуми «Нові горизонти ІКТ в освіті», виставки, круглі столи, вебінари, здійснюється науково-методичний супровід, веб-підтримка (он-лайн ресурси та он-лайн спільноти), постійно здійснюється незалежна експертиза та моніторинг якості впровадження програми.

У програмі Інтел «Навчання для майбутнього» центральне місце займає *метод проєктів*, який можна без перебільшення назвати технологією нової освіти із застосуванням ІКТ. Отже, можна стверджувати, що впровадження програми позитивно впливає на зростання професіоналізму вчителів, прояву в них нових педагогічних ініціатив, котрі створюють основу для якісних змін у навчальній діяльності та подальшого саморозвитку в професії [245].

Таким чином, використані на другому етапі формувального експерименту методи, прийоми та технології роботи сприяють усвідомленню трансформації навчальної діяльності студентів у педагогічну діяльність, створюють надійну основу для практичної реалізації набутих знань, умінь і

навичок професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Метою III етапу – особистісно-творчого – було забезпечення умови збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності. Основними завданнями цього етапу визначено:

- застосування студентами набутих умінь, навичок та технологій здійснення професійного саморозвитку;
- активізація самостійної мистецької діяльності студентів з метою розкриття творчого потенціалу;
- формування креативно-діяльнісного компонента готовності до професійного саморозвитку.

Реалізація цих завдань відбувалась у процесі навчальної (практичні, лабораторні, індивідуальні заняття) та позанавчальної діяльності (концертах, виставках, майстер-класах, творчих гуртках), проходження педагогічної практики, а також під час виконання різного роду науково-дослідних робіт. Основний напрям роботи полягав у творчому застосуванні практичних умінь та навичок у навчально-професійній діяльності, яка передбачає включення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у реальні педагогічні ситуації або ж максимально наближені до них.

Для досягнення мети передбачалось застосування методів, спрямованих на максимальну активізацію самостійної мистецької діяльності студентів. Зокрема, на цьому етапі формувального експерименту пріоритетним було використання проектних художньо-педагогічних технологій. Під художньо-педагогічною технологією розвитку творчої спрямованості особистості розуміється сукупність форм, методів та засобів, що забезпечують цілеспрямовану регуляцію художньо-творчої, художньо-комунікативної та художньо-організаційної діяльності, співвіднесені з метою й діагностикою розвитку особистості” [81, с. 18].

Проектні художньо-педагогічні технології застосовуються на різних етапах професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Так,

наприклад, у процесі вивчення дисциплін “Історія зарубіжної культури”, “Історія мистецтва”, “Сучасна художня культура” студенти готують інформаційні або дослідницькі проекти. Це можуть бути індивідуальні міні-презентації до окремих тем курсів, аналітичні проекти-дослідження певного художнього явища, стилю, напрямку мистецтва, або ж більш тривалі творчі групові проекти, захист яких стає частиною екзаменаційної перевірки результатів засвоєння навчальної дисципліни. Розробка та презентація проекту передбачає самостійну роботу студентів, урахування їхніх спеціальних здібностей та естетичних інтересів, попереднього художнього досвіду та знань з різних видів мистецтва (архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративно-ужиткове мистецтво, музика, хореографія, театр, кіно). Викладач є координатором навчально-пізнавальної та художньо-виконавської діяльності студентів; консультує окремих учасників проекту або групи; керує презентацією проекту, здійснює постійний зворотний зв'язок; стимулює дискусію під час колективного оцінювання результатів роботи.

Завдяки використанню проектних художньо-педагогічних технологій у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва й художньої культури підвищується мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів; збагачується їхня емоційна сфера (ефект емпатії, “проживання” емоційно-естетичних почуттів іншого); відбувається систематизація та інтеграція знань, посилюється їхня прикладна спрямованість; виховується толерантність під час дискусій, обговорення різних інтерпретацій, версій, трактувань, оцінок; розвивається поліфонічність “бачення” неоднозначних мистецьких явищ; формуються комунікативні навички, досвід діалогового спілкування, вміння працювати в команді на умовах співпраці і взаємодопомоги, глибше усвідомлюється відповідальність за результат – власний і колективний [44].

Загалом, проектні художньо-педагогічні технології забезпечують створення нових форм взаємодії усіх ланок навчально-виховного процесу

професійної підготовки вчителів, нового змісту й технологій освіти, нових способів і технік педагогічної діяльності та мислення.

У процесі експериментального дослідження студентам було запропоновано створити такі мистецькі проекти: “Звуки музики”, “Скульптура – гімн людині”, “Перлини архітектури світу”, “Титани італійського живопису”, “Подорож в епоху Відродження”, “Країна Інтеграції” та ін. Зразок мистецького проекту на тему “Червоні маки моєї України”, створеного студентами експериментальної групи наведено у додатку К.2.

Із метою створення організаційно-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку, на підставі аналізу наявних програм викладання мистецьких дисциплін, нами розроблено низку творчих завдань, що сприяють розкриттю та розвитку творчого потенціалу студентів. Зокрема, у процесі викладання дисципліни “Основи візуальної майстерності” студентам запропоновано творчі завдання “Намалюй музику”, “Я і мистецтво”, “Малюємо інтеграцію мистецтв” та ін. (додаток Л) [193].

Зразки виконання творчих завдань до дисципліни “Трудове навчання з практикумом”, розроблених Л. Старовойт представлені в додатку Л:

1. *Скласти гру-подорож для молодших школярів “Чарівний світ витинанки”, “У паперовій країні”, “У країні чарівних намистинок”;*

2. *Скласти розповідь або казку для дітей “Про що мені розповідала народна іграшка”, “Орігамі – це цікаво”, “У майстерні гончара”; розробити план художньо-естетичної бесіди для молодших школярів на тему “Вишите життя народу”.*

3. *Виготовити сюжетну витинанку за власним задумом; сюжетну композицію в техніці “рваної аплікації”; настінне панно з паперових смужок; гофровану іграшку; виготовити макет архітектурної споруди та декорувати його; декоративне панно (колаж) за власним ескізом; серветку за власним ескізом; декоративну композицію на вільну тему способами малювання пластиліном на склі, картоні, рельєфну сюжетну композицію із*

тіста; виготовити букет квітів з бісеру, декорувати пасхальне яйце бісером способом нанизування; настінне панно в техніці флористики; виріб з нетрадиційних матеріалів (з клаптиків тканини, батик, вітражі, “повітряний кокон”, ниткова графіка, малюнок з піску та ін.).

Під час проведення лабораторних занять із дисципліни “Основи театральної діяльності” було застосовано творчі методи *інсценізації та театралізації*, що, на думку І. Барановської, сприяють залученню студентів до творчо-перетворювальної діяльності, активізуючи таким чином усі сфери самовияву особистості, вдосконалюючи ерудованість, освіченість, артистизм. Також виявленню творчого потенціалу студентів сприяють проведення в Інституті педагогіки, психології та мистецтв виховних заходів “Барви осені”, “Свято казки” та ін. (додаток М).

Дисципліни циклу “Художньої культури” представлені низкою креативних завдань з метою стимулювання творчого потенціалу студентів: створення доповідей-презентацій, тематичних слайдів; аналіз творів мистецтва; написання рецензії до театрального спектаклю; кінофільму; відгуків на екскурсію до художнього музею; створення аудіо-супроводу та ін.

У професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких спеціальностей вагоме місце посідають виконавські дисципліни, серед яких “Гра на дитячих музичних інструментах”, “Інструментальна підготовка”, “Основи вокального мистецтва”, у ході вивчення яких студентам пропонується безліч творчих завдань. Зокрема, творчі завдання, що спонукають до самостійної інтерпретації музичних творів, а також самовдосконалення вмінь та навичок виконавської майстерності (лекції-концерти, тематичні вечорниці, конкурси виконання вокальних та інструментальних творів). Проілюструємо сказане декількома прикладами:

Завдання “Реалія-фантазія” – дофантазувати, доповнити образ; створити музичний образ-ілюстрацію. Студент повинен спиратися на те, що музичний образ – це втілення в музиці життя (почуття, переживання, роздуми, вчинки, події в житті людини чи людства). Цей метод формує

вміння оцінити прекрасне не тільки в мистецтві, а й у дійсності; стимулює аналітичне сприйняття музики; підвищує рівень музичної культури учнів.

Вправа “Мікрофон”. Студенти класу на індивідуальних заняттях обговорюють виступи інших студентів, висловлюють свою думку та роблять порівняльний аналіз. Пропонується учням висловити власні обґрунтування: “Я так думаю”, “Я заперечую”, “Мені подобається, тому що...” тощо. Все це дає змогу виробити в студентів навички зв’язного мовлення, вміння відстояти та аргументувати свою думку.

Завдання “Казка про музику” – студенти створюють казки про музичну грамоту, музичні інструменти, жанри музики з художнім оформленням, адаптовані для дітей молодшого шкільного віку.

З метою розв’язання завдань етапу творчої самореалізації, зокрема розвитку креативно-діяльного компонента готовності до професійного саморозвитку, використовувались креативні методи навчання [50, с. 106]. орієнтовані на створення студентами власних освітніх продуктів. Серед яких:

Приєм вигадування – це спосіб створення невідомого студентам раніше продукту за результатами їхніх певних розумових дій, що реалізується за допомогою таких кроків: заміщення якості одного об’єкта якостями іншого з метою створення нового об’єкта; пошук властивостей об’єкта в іншому середовищі; зміна елементів об’єкта, що вивчається, та опис властивостей нового об’єкта, який здобуто за результатами цієї зміни. Цей метод був доречним у процесі вивчення студентами видів і жанрів мистецтва (дисципліна “Історія мистецтв”) [43].

Приєм “Якби...”. Студентам пропонується поміркувати й створити відгук чи метафору про те, що відбудеться, чи сталося б, якби у світі щось змінилося, наприклад: Чи створив би Е. Мунк картину “Крик”, якби не було виверження вулкану? Яким був би світ, якби за пропозицією футуристів основною темою творчості було б гасло “Місто, машина, маса” і в мові залишилися лише дієслова? Яку скарбницю грецької скульптури мало б людство, якби всім переможцям Олімпійських ігор було встановлено

пам'ятники? Як виглядали б скульптури сучасних олімпіків? Виконання подібних завдань не тільки розвиває здатність уявляти, а й дозволяє краще зрозуміти історико-культурні умови створення мистецьких явищ, просторово-часові характеристики певного стилю, напряду в художній культурі [78].

Метод образної картини відтворює такий стан студентів, коли сприйняття й розуміння об'єкта, що вивчається, наче зливаються, відбувається його цілісне, нерозчленоване бачення. У результаті вивчення художніх творів у студента виникає цілісна образна картина світу та власного сприйняття. Оскільки людині дуже важливо вміти створювати й передавати цілісний образ об'єкта, що пізнається, учням пропонується відтворити свою картину природи, Всесвіту, тобто виразити за допомогою малюнків, символів, термінів фундаментальні основи природи, мистецтва, релігії, зв'язки між ними [107].

Метод “морфологічного аналізу”, або метод багатовимірних матриць, в основу якого покладено принцип систематичного аналізу. У процесі розробки нової ідеї студентам необхідно скласти матрицю, у якій слід розкрити повний перелік ознак конкретної ідеї або завдання (характеристики, процеси, параметри, критерії тощо). Відбувається процес знаходження нових, несподіваних та оригінальних ідей шляхом складання різноманітних комбінацій відомих та невідомих елементів. Зокрема, вивчаючи первісну й стародавню культури, варто звернутися до поняття “міф” та розкрити спільності міфологічних моделей у різних народів світу [243].

Метод інверсії, або звернення, орієнтований на пошук ідей у нових, несподіваних напрямках, здебільшого протилежних традиційним поглядам та переконанням, характерними особливостями якого є: орієнтація на принцип дуалізму; розвиток діалектики мислення студентів; вплив на рівень розвитку творчих здібностей [50, с. 107]. Наприклад, вивчаючи характерні особливості середньовічних соборів, перед студентами ставиться питання щодо

архітектурного вирішення специфіки побудови готичного храму через розрахунки романського типу забудови й потреби еволюції каркасної системи перекриття [43].

Навчаючись у ВНЗ, майбутні учителі мистецьких спеціальностей мають можливість розкрити свій творчий потенціал не лише під час навчальної діяльності, але й у процесі організації мистецької позааудиторної роботи: мистецькі гуртки, концертно-виконавська діяльність, творчі майстерні, майстер-класи (додаток Н).

Аналізуючи хід і результати особистісно-творчого етапу експерименту, можна дійти висновку, що застосування проєктивних художньо-педагогічних технологій та методів креативного навчання сприяло розвитку активності і самостійності під час опанування практичними вміннями, забезпечило найбільш повне саморозкриття творчого потенціалу та професійних якостей у формуванні креативно-діяльнісного компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Таким чином, організація формувального етапу експериментального дослідження на основі запропонованої поетапної методики забезпечила реалізацію визначених педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

Перевірка ефективності запропонованої методики реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей здійснювалась за допомогою контрольного зрізу, що був спрямований на з'ясування динаміки показників готовності майбутніх спеціалістів до здійснення означеної діяльності в сукупності усіх її компонентів. Визначення кількісних та якісних змін готовності студентів до професійного саморозвитку було реалізовано шляхом порівняльного аналізу результатів констатувального та контрольного експериментів, а також зіставлення одержаних даних із прогнозованими.

На цьому етапі експериментального дослідження було використано рівневу диференціацію компонентів готовності, систему діагностичних процедур за встановленими критеріями, якими ми послуговувались на констатувальному етапі експерименту. Діагностичному обстеженню підлягали студенти як експериментальних, так і контрольних груп, сформованих на початковій стадії формувального етапу експерименту. Порівняльні результати дослідження рівнів сформованості компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей контрольної та експериментальної груп за всіма виокремленими критеріями та показниками представлені в додатку Р.

I субетап контрольного зрізу був спрямований на виявлення рівня сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності студентів до професійного саморозвитку. Він передбачав з'ясування змін системи ціннісних орієнтирів студентів, інтенсивності й стійкості професійних інтересів, у характері мотивації та ступені усвідомлення ними особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку, а також рівня сформованості вольових якостей. У процесі вивчення професійно-ціннісних мотивів навчання майбутніх учителів мистецьких спеціальностей були зафіксовані позитивні зміни. Зокрема, повторне опитування студентів мистецьких спеціальностей на тему “Моє покликання – учитель мистецтва” засвідчило посилений інтерес до мистецько-педагогічної діяльності та суттєве покращення в усвідомленні ними значущості майбутньої професії. Для прикладу наведемо уривки зі студентських творів:

“Я обрала цю професію тому, що з дитинства мріяла стати вчителькою, щоб навчати дітей мистецтву, долучити їх до можливості розуміти та усвідомлювати світ через призму мистецтва”, “Я розумію, наскільки важлива мистецько-педагогічна діяльність учителя. Адже вчитель якнайкраще спроможний відкрити перед учнями прекрасний світ мистецтва, відкрити в кожного з них мистецькі здібності”, “Діяльність учителя мистецьких спеціальностей, на мою думку, дуже цікава, творча,

сповнена педагогічних знахідок. Як на мене, це шлях до творчої самореалізації та професійного зростання” тощо.

Так, значна кількість студентів експериментальної групи (33,3%; до експерименту – 14,3%) виявила стійкий професійний інтерес до мистецько-педагогічної діяльності. Стосовно низького прояву ціннісних орієнтацій студентів щодо майбутньої діяльності, відсоток осіб з низьким показником також якісно змінився: якщо на початку експерименту респонденти не вважали обрану професію особливо престижною та не виявили бажання наполегливо навчатися далі та працювати (35,7%), то на фінальному етапі дослідження цей відсоток зменшився (14,3%).

Особливо помітними виявилися трансформації за цим показником у експериментальних групах: на початку експерименту студентів, які висловили бажання працювати за спеціальністю, було 16,7%, наприкінці – 54,8%. У контрольних групах такі зміни є незначними: відсоток респондентів з позитивною мотивацією стосовно професійної діяльності зріс із 17,4% до 19,6%. Натомість кількість студентів, які не бачать себе в майбутньому вчителями мистецьких спеціальностей, у контрольній групі не змінилася, у той час як в експериментальній – зменшилася з 33,3% до 9,5%.

Отже, результати повторного дослідження рівня наявності інтересу до мистецько-педагогічної діяльності підтвердили прогнозовані припущення про якісне та кількісне покращення рівня сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності студентів експериментальної групи до професійного саморозвитку за визначеним показником.

Діагностування мотиваційно-вольового компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей за ступенем усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку виявило певні трансформації. Порівняно з констатувальним етапом дослідження частка респондентів, що виявили усвідомлене ставлення до професійного саморозвитку в майбутній професійній діяльності, значно збільшилася. Так, серед відповідей, що

переважають, зустрічаються судження: *“Я усвідомлюю важливість професійного саморозвитку майбутнього вчителя, що забезпечує безперервний процес особистісного та професійного становлення”, “Я розумію, наскільки важливо здійснювати власний саморозвиток, це надає можливість досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності”, “Щоб стати гарним учителем, неодмінно треба прагнути до підвищення рівня професіоналізму, постійно займатися самоосвітою та розвитком власних здібностей”* тощо.

Такі відповіді свідчать про стійке усвідомлення студентами значущості професійного саморозвитку та прагнення стати професіоналом. Байдужих до експерименту студентів, які не вважають професійний саморозвиток учителя вартим уваги, у ЕГ на початку роботи було 35,7%, а на прикінцевому етапі дослідження цей відсоток зменшився до 14,3%. Що стосується КГ, то тут якісні зміни є незначними: з 32,6% до 28,3%.

Вивчення динаміки мотиваційної готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку відбувалося, як і на констатувальному етапі експерименту, за допомогою методик А. Реана та В. Шадрикова [161; 235]. Після здійснення необхідних діагностичних процедур та кількісної обробки одержаних даних зафіксовані позитивні зміни мотиваційного підґрунтя професійної підготовки студентів. Зокрема, особливо помітне якісне збільшення за цим показником спостерігається в експериментальних групах: на початку експерименту студентів, які характеризувалися домінуючим прагненням до успіху в професійній діяльності, було 9,5%, наприкінці – 31,0%. У контрольній групі відсоток респондентів з позитивною мотивацією залишився на рівні 15,2%. Кількість студентів, які характеризуються неадекватністю професійного самовизначення, невпевненістю в собі, мотивовані лише на уникнення невдач, зменшилася в експериментальних групах з 35,7% до 11,9%, у контрольних – лише на 2,1%.

Дослідження реалізації потреби в саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей здійснювали за методикою Г. Сиротенка [172]. Узагальнення одержаних результатів дало змогу дійти висновку, що в більшості студентів експериментальних груп активна реалізація потреби в саморозвитку в майбутній професійній діяльності. Зокрема, ми отримали такі результати: на початковому етапі експерименту 23,8% опитуваних з експериментальних груп та 26,1% студентів контрольних груп відчували потребу в саморозвитку, проте не мали стійкої системи в його реалізації. Після експерименту кількість студентів, які вважають саморозвиток невід'ємною складовою навчання у ВНЗ, становить: у експериментальних групах – 52,4%, у контрольних – 30,4%. Поряд з цим зафіксовано зменшення частки респондентів експериментальних груп, у яких немає стійкої системи саморозвитку: до експерименту кількість таких студентів у експериментальній групі становила 33,3% (у контрольних групах – 30,4%), після експерименту – відповідно 14,3% (у контрольних групах – 28,3%).

При визначенні рівня сформованості вольових якостей респондентів, які брали участь у експериментальному дослідженні, ми також спостерігали позитивну динаміку. Так, за попередніми даними, високий рівень розвитку вольових якостей виявили 11,9% опитаних, переважна більшість студентів перебувала в межах середнього рівня (54,8%), решта 33,3% демонструвала низький рівень. Після експерименту розподіл за рівнями відбувся таким чином: високий рівень виявили 28,6% респондентів, середній – 59,5%, низький – 11,9%. У КГ виявились незначні зміни: високий рівень розвитку вольових якостей показали – 15,2% (до експерименту 13,0%), середній – 58,7% (як на початку, так і наприкінці експерименту), низький – 26,1% (до експерименту 26,1%).

Одержані результати діагностики дозволили відстежити динаміку якісних трансформацій показників мотиваційно-вольового компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Результати опрацьованих матеріалів подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Результати діагностики мотиваційно-вольового компонента
готовності студентів до професійного саморозвитку**

Компонент	Група	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
		До екс.		Після експ.		До екс.		Після експ.		До екс.		Після експ.	
		К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%
Мотиваційно-вольовий	КГ	7	15,2	7	15,2	25	54,3	26	56,5	14	30,4	13	28,3
	ЕГ	4	9,5	13	31,0	23	54,8	24	57,1	15	35,7	5	11,9

Сукупна динаміка мотиваційно-вольового компонента готовності студентів до означеної діяльності представлена на рис. 3.1.

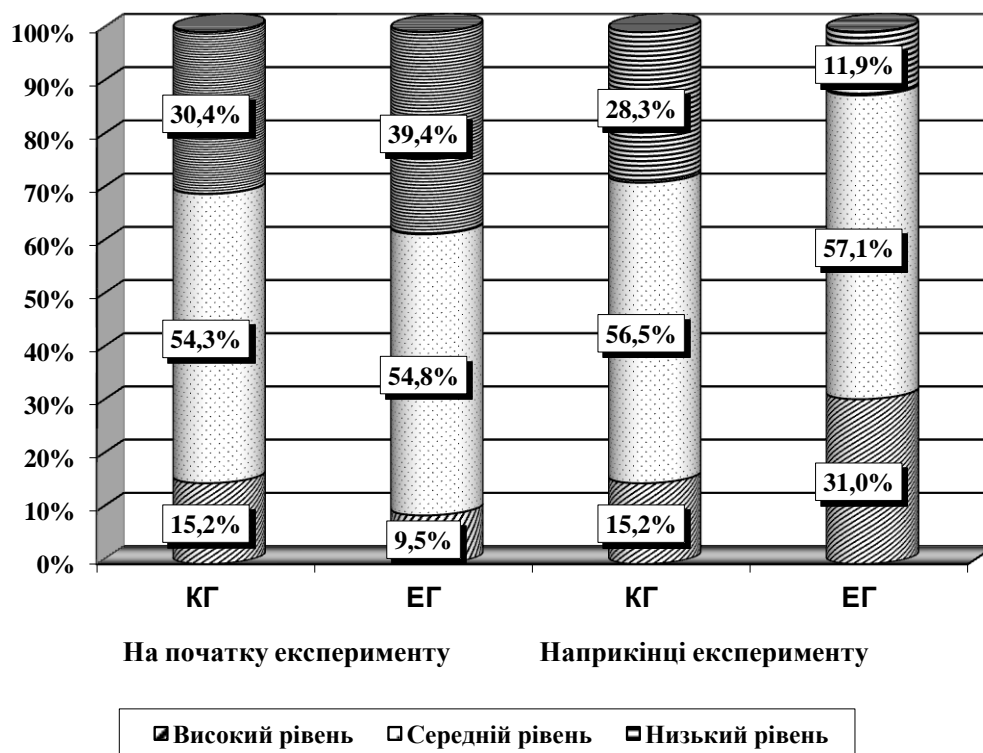


Рис. 3.1. Динаміка формування мотиваційно-вольового компонента готовності студентів до професійного саморозвитку

Таким чином, проведена на формувальному етапі експериментального дослідження мотиваційно-орієнтаційна робота суттєво вплинула на характер мотивації майбутніх учителів мистецьких спеціальностей щодо професійного саморозвитку, ступінь усвідомлення ними особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку, їхні професійні інтереси, розвиток вольових якостей.

Дослідження когнітивно-інтелектуального компонента готовності майбутніх фахівців до професійного саморозвитку під час II субетапу контрольного експерименту спрямовувалося на визначення результату оволодіння студентами системою знань про сутність, зміст, складові професійного саморозвитку, а також рівня розвитку мистецької ерудиції. Діагностичне оцінювання здійснювалося за допомогою методик, що були апробовані на етапі констатувального експерименту.

Результати повторного анкетування щодо розуміння студентами поняття “професійний саморозвиток майбутнього вчителя” та спостереження за їхньою участю в практичних заняттях засвідчують позитивну тенденцію якісного покращення процесу засвоєння та ставлення до означеного феномену на сучасному етапі розвитку освіти. Студенти ЕГ більш свідомо, аргументовано доводили необхідність підготовки майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку. Так, на думку більшості респондентів ЕГ (76,2%), підготовка майбутнього вчителя до професійного саморозвитку *“істотно сприяє розвитку професійних якостей та творчих здібностей учителя”, “створює умови для безперервного самовдосконалення та зростання в педагогічній діяльності”, “допомагає реалізації мети та розкритті власного потенціалу”, “допомагає пошуку інноваційних методів навчання та виховання школярів”*.

Виконання майбутніми фахівцями тестових завдань, розроблених нами до спецкурсу “Основи професійного саморозвитку майбутніх учителів” та подальша їх кількісна обробка з метою визначення рівня засвоєння студентами знань про сутність професійного саморозвитку, засвідчили позитивну динаміку за діагностованим показником у студентів експериментальних груп. Так, за попередніми даними, високий рівень знань виявили 9,5% опитаних (дали правильні відповіді на 10 завдань), переважна більшість студентів перебувала в межах середнього рівня, виконавши від 5 до 7 завдань (64,3%), решта – 26,2% – показала низький рівень. Після експерименту розподіл за рівнями відбувся таким чином: високий рівень

виявили 38,1% респондентів, середній – 54,8%, низький – 7,1%. У контрольних групах зміни виявилися незначними: високий рівень засвоєння знань показали 17,4% (до експерименту – 10,9%), середній – 60,9% (так само, як і до експерименту), низький – 21,7% (до експерименту – 28,3%).

Діагностичне оцінювання рівня сформованості когнітивної та гностичної складових готовності студентів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку, що здійснювалось, як і на етапі констатувального експерименту, за допомогою методики В. Козлова, Г. Майнулова, Н. Фетискіна [180], дозволило виявити, що студенти, здебільшого, високо оцінюють рівень своєї підготовленості до професійного саморозвитку. Проте зауважимо, що самооцінка респондентів експериментальних груп відрізняється більшою адекватністю. Так, цілком готовими до означеного виду діяльності вважають себе 35,7% студентів ЕГ, КГ – 21,7%. Решта студентів оцінили рівень своєї готовності таким чином: у межах середнього рівня – 52,4% ЕГ та 58,7% КГ (до експерименту – 64,3% і 56,5%); не вважають себе готовими до професійного саморозвитку – 11,9% респондентів ЕГ (до експерименту – 23,8%) та 19,6% респондентів КГ (до експерименту – 28,3%).

Отримані в процесі діагностування рівня сформованості спеціальних мистецьких знань результати також свідчать про позитивні зміни в мистецькій підготовці студентів експериментальних груп за цим показником. Зокрема, з метою вивчення ступеня розвитку загальної мистецької ерудиції студентів було запропоновано виконати тестові завдання з історії мистецтв, світової художньої культури, культурології, а також розроблений нами тест “Мистецька ерудиція”. Так, до експерименту високий рівень мистецької ерудиції виявили 14,3% респондентів. Контрольний зріз засвідчив збільшення цієї категорії студентів у групі до 38,1%. За рахунок такого збільшення зменшилася частка респондентів з середнім рівнем мистецької ерудиції з 64,3% до 54,8%. Показовими є результати, що відображають зміни в кількості опитуваних, які виявили низький рівень засвоєння знань: відсоток

таких студентів зменшився з 21,4% до 7,1%. У контрольних групах динаміка представлена такими змінами: високий рівень засвоєння знань показали 21,7% (до експерименту – 17,4%), середній рівень – 60,9% (до експерименту – 60,9%), низький рівень – 17,4% (до експерименту – 21,7%).

Із метою визначення узагальнених результатів діагностики показників когнітивно-інтелектуального критерію здійснено підрахунок сумарної кількості балів (середній показник), що дозволив здійснити розподіл респондентів експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості когнітивно-інтелектуального компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Аналіз результатів діагностики представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Результати діагностики когнітивно-інтелектуального компонента
готовності до професійного саморозвитку студентів**

Компонент	Група	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
		До екс.		Після експ.		До екс.		Після експ.		До екс.		Після експ.	
		К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%
Когнітивно-інтелектуальний	КГ	7	15,2	10	21,7	27	58,7	28	60,9	12	26,1	8	17,4
	ЕГ	4	9,5	15	35,7	28	66,7	23	54,8	10	23,8	4	9,5

Таким чином, використання методичних прийомів та впровадження спецкурсу “Основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя” сприяло формуванню когнітивно-інтелектуального компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей та підвищенню рівня загальної мистецької ерудиції.

Сукупна динаміка формування когнітивно-інтелектуального компонента готовності студентів до професійного саморозвитку представлена на рис.3.2.

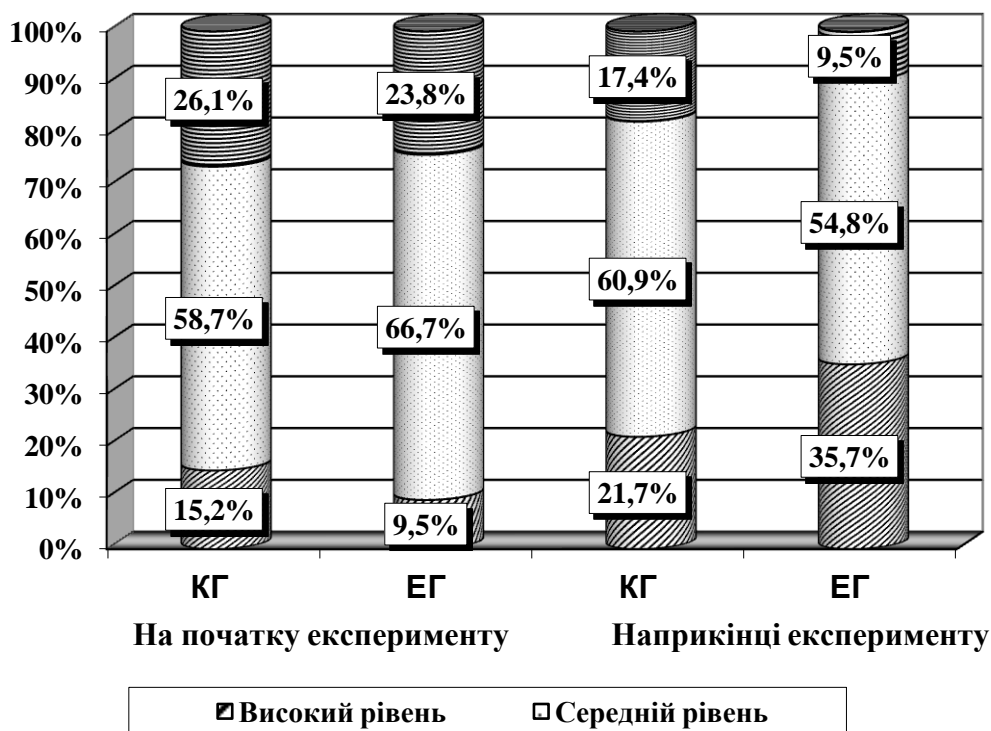


Рис.3.2. Динаміка формування когнітивно-інтелектуального компонента готовності студентів до професійного саморозвитку

III субетап діагностичного обстеження, спрямований на дослідження креативно-діяльнісного компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, передбачав з'ясування динаміки в оволодінні студентами практичними вміннями та навичками здійснення професійного саморозвитку. Предметом аналізу стали: рівень реалізації практичних умінь та навичок здійснення професійного саморозвитку; готовність до самостійної мистецької діяльності; наявність креативності та прагнення до саморозвитку власного творчої потенціалу.

Діагностична процедура, спрямована на визначення рівня сформованості в майбутніх учителів практичних умінь та навичок здійснення професійного саморозвитку, виявила позитивні зміни. За результатами повторного анкетування з'ясовано, що значна частина студентів відповідає високому рівню оволодіння практичними вміннями щодо власного професійного саморозвитку 28,6% (до експерименту – 9,5%). Середній рівень реалізації власних умінь та навичок зафіксовано в 54,8% респондентів (до експерименту – 47,6%). Позитивна динаміка проявлялася також у зменшенні

відсотка студентів, які знаходяться на низькому рівні реалізації практичних умінь та навичок здійснення власного професійного саморозвитку, що становить 16,79% (до експерименту – 42,9%). У контрольних групах зафіксовані нами результати не виявили суттєвої динаміки. Зокрема, високий рівень практичної реалізації вмінь та навичок демонстрували 15,2% студентів (на початку експерименту – 10,9%), середній рівень – 47,8% (на початку експерименту – 52,2 %). Значна частка респондентів – 37,0% залишилася на низькому рівні.

З'ясовуючи рівень готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до самостійної мистецької діяльності, ми також виявили позитивні зміни. Кількісна обробка даних засвідчила високий рівень готовності – 23,8% респондентів (до експерименту – 11,9%), середній рівень – 54,8% (до експерименту – 45,2%), низький – 21,4% (до експерименту – 42,9%). У контрольних групах одержані результати несуттєво різняться з попередніми: високий рівень готовності до самостійної мистецької діяльності виявили 17,4% опитаних (до експерименту – 13%), середній рівень – 43,5% (як на початку, так і наприкінці), низький – 39,1% (до експерименту – 43,5%).

Подальше діагностування креативно-діяльнісного компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей засвідчило позитивну динаміку за показником наявності креативності та творчої самореалізації. Учасники експерименту були залучені до виконання творчих завдань, пов'язаних із власним професійним саморозвитком. У процесі оцінювання з'ясовано, що в 23,8% респондентів експериментальної групи діяльність характеризується високим рівнем креативності (до експерименту цей показник становив 14,3%), середній ступінь виявили 57,1% опитаних (до експерименту – 40,5%), лише в 19,0% респондентів вибір та реалізація способів колективної різновікової діяльності супроводжується низьким ступенем творчої самореалізації (до експерименту – 45,2%). У контрольних групах динаміка досліджуваної діяльності за названим показником склалася таким чином: високий рівень креативності

виявили 15,2% опитаних (до експерименту – 13,0%); середній – 47,8% (до експерименту – 45,7%); низький – 37,0% респондентів (до експерименту – 41,3%). Це дозволило дійти висновку про рівні сформованості креативно-діяльнісного компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, що представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

**Результати діагностики креативно-діяльнісного компонента
готовності до професійного саморозвитку студентів,%**

Компонент	Група	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
		До екс.		Після екс.		До екс.		Після екс.		До екс.		Після екс.	
		К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%
Креативно-діяльнісний	КГ	6	13,0	7	15,2	21	45,7	21	45,7	19	41,3	18	39,1
	ЕГ	5	11,9	10	23,8	18	42,9	24	57,1	19	45,2	8	19,0

Динаміку сформованості креативно-діяльнісного компонента готовності студентів до професійного саморозвитку відображено на рис.3.3.

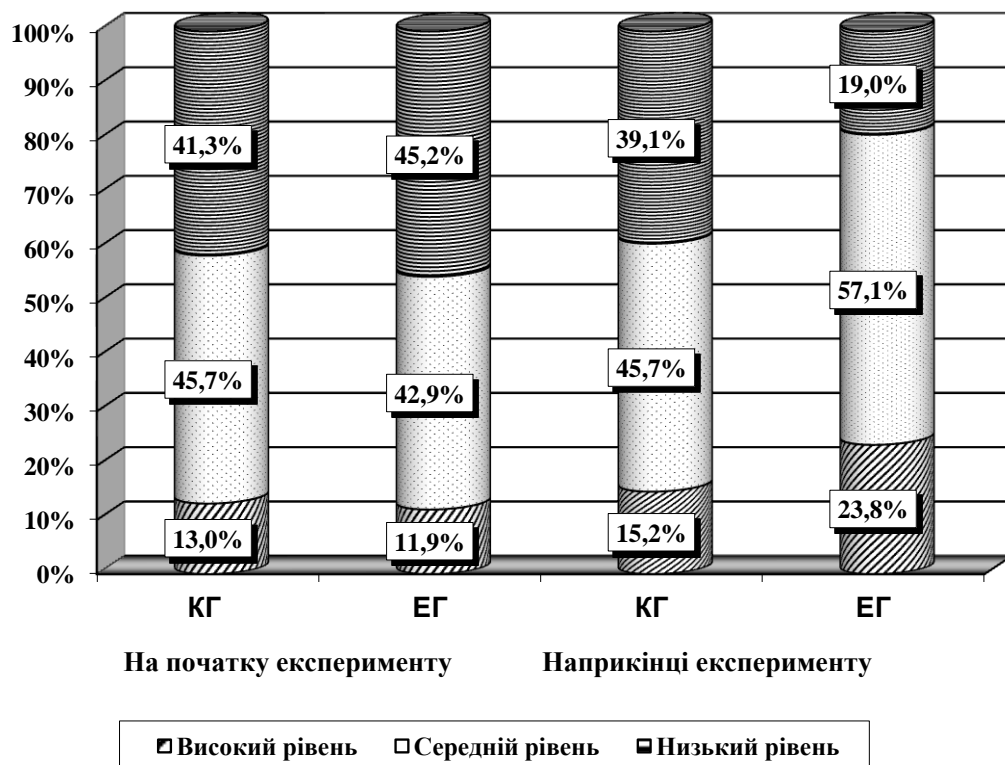


Рис. 3.3. Динаміка формовування креативно-діяльнісного компонента готовності студентів до професійного саморозвитку

Як свідчать результати діагностики, упровадження експериментальної методики формування готовності студентів до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей сприяло значному підвищенню їхньої креативності та саморозвитку творчого потенціалу.

Дані проведеного контрольного етапу експерименту засвідчили позитивні зрушення, які відбулися в мотиваційно-вольовій, когнітивно-інтелектуальній та креативно-діяльнісній сферах у майбутніх учителів мистецьких спеціальностей експериментальної групи. З метою визначення узагальнених рівнів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, отримані дані за рівнями компонентів готовності було переведено в стандартні бали (табл.3.4)

Таблиця 3.4.

Розподіл майбутніх учителів мистецьких спеціальностей експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості готовності до професійного саморозвитку на початку експерименту та після його завершення

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	На початку дослідження		Наприкінці дослідження		На початку дослідження		Наприкінці дослідження	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Компетентнісний (високий)	5	11,9	13	31,0	7	15,2	8	17,4
Репродуктивний (середній)	23	54,8	24	57,1	24	52,2	25	54,3
Фрагментарний (низький)	14	33,3	5	11,9	15	32,6	13	28,3

Так, за результатами контрольного етапу експерименту компетентнісний (високий) рівень готовності до професійного саморозвитку виявили 31,0 % студентів експериментальної групи (порівняно з 11,9 % на початку дослідно-експериментальної роботи), репродуктивний (середній) рівень – 57,1 % (порівняно з 54,8 %), фрагментарний (низький) – 11,9 % (порівняно з 33,3 %).

У контрольній групі, відповідно до здійсненої обробки даних, спостерігається несуттєва динаміка змін: компетентнісний (високий) рівень

готовності до професійного саморозвитку виявили 17,4% студентів, порівняно з 15,2% на початку дослідно-експериментальної роботи, репродуктивний (середній) рівень – 54,3%, порівняно з 52,2%, фрагментарний (низький) – 28,3% порівняно з 32,6% респондентів.

Графічно зріз одержаних результатів під час констатувального та контрольного етапів експерименту, що відображає динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку, представлено на рис. 3.4.

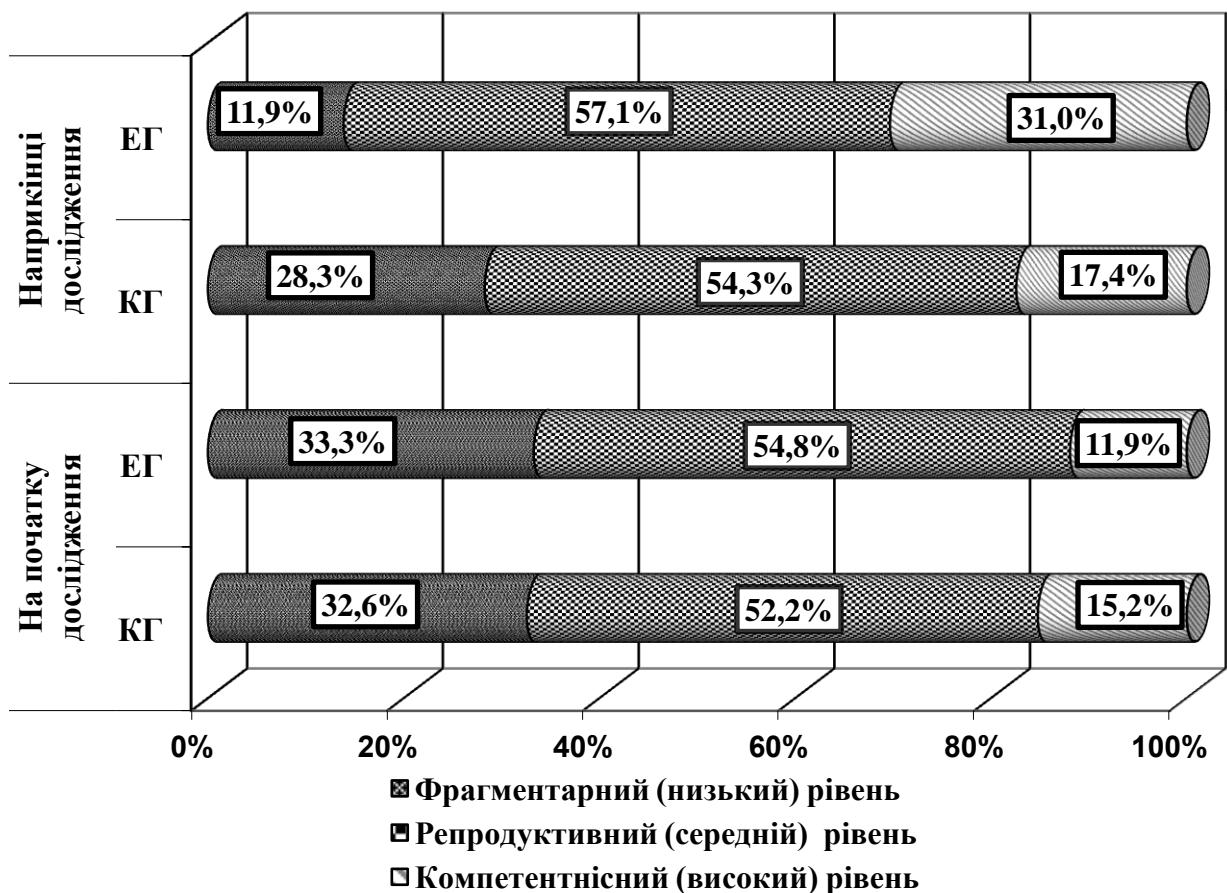


Рис. 3.4. Динаміка сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Припустимо, що протягом формувального етапу експерименту рівні сформованої готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку зросли статистично значущо. З метою порівняння одержаних на констатувальному етапі експерименту та під час контрольного

зрізу, виражених у відсотках, використаємо χ^2 -критерій, який розрахуємо за формулою 2.1. За результатами розрахунків маємо:

$$\chi^2_{кг} = \frac{(17,4 - 15,2)^2}{15,2} + \frac{(54,3 - 52,2)^2}{52,2} + \frac{(28,3 - 32,6)^2}{32,6} = 0,97$$

$$\chi^2_{ег} = \frac{(31,0 - 11,9)^2}{11,9} + \frac{(57,1 - 54,8)^2}{54,8} + \frac{(11,9 - 33,3)^2}{33,3} = 44,51$$

Для контрольної групи обраховане значення χ^2 -критерію (0,97) менше за відповідне табличне значення (0,29), що дозволяє стверджувати, що зміни в рівнях сформованості готовності до професійного саморозвитку студентів контрольної групи, які відбулися протягом формувального етапу експерименту, не є статистично значущими.

Для експериментальної групи значення χ^2 -критерію (44,51) більше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $m-1=2$ ступенях свободи, яке складає 9,21 при вірогідності припустимої помилки менше 0,01. Отже, з вірогідністю помилки не більше 1% можна стверджувати, що внаслідок застосування розробленої нами методики реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у студентів експериментальної групи відбулися статистично значущі зміни в рівнях сформованості зазначеної готовності.

Таким чином, порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності студентів до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей засвідчив ефективність розробленої нами методики, що значною мірою сприяла зміцненню ціннісних професійних орієнтацій майбутніх фахівців, формуванню акмеологічної позиції студентів, ґрунтовності та поглибленню системи знань і вмінь здійснення професійного саморозвитку, збагаченню мистецької ерудиції, розвитку креативності та творчого підходу до розв'язання професійних завдань майбутніх учителів мистецьких спеціальностей тощо.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі експериментально перевірено ефективність розробленої нами методики реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; представлено аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.

Методика реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей визначається системою завдань, різноманітних форм роботи, методів, критеріями оцінювання знань і вмінь студентів та рівнями сформованості компонентів означеної якості: мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального, креативно-діяльнісного.

Експериментальна робота здійснювалась під час викладання мистецьких дисциплін у двох групах: у контрольній (КГ) – традиційно, за усталеною схемою, за типовими навчальними планами та складеними у відповідності до них навчальними робочими програмами; у експериментальній групі (ЕГ) – відповідно до розробленої нами методичної системи формування готовності до професійного саморозвитку.

Формувальний етап експерименту було спрямовано на створення обґрунтованих нами педагогічних умов формування готовності студентів до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей та реалізацію розробленої нами методики підготовки майбутніх фахівців до досліджуваної якості в три етапи: *ціннісно-мотиваційний*, що передбачав розвиток мотиваційно-ціннісної сфери студентів, їхнього позитивного ставлення до постійного професійного саморозвитку як основи майбутньої педагогічної діяльності; *когнітивно-діяльнісний*, мета якого полягала у формуванні уявлення про сутність і зміст, особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; озброєнні теоретичними знаннями та практичними вміннями й навичками щодо проектування власного професійного саморозвитку; збагаченні

інтелектуальної сфери; *особистісно-творчий*, головне завдання якого – забезпечення умов максимальної реалізації студентами власного творчого потенціалу.

Перевірка ефективності запропонованої методики реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей спрямовувалась на з'ясування динаміки показників сформованості означеної якості в сукупності всіх її компонентів.

Контрольний зріз складався з трьох субетапів:

I субетап – визначення рівня сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності студентів до професійного саморозвитку;

II субетап – визначення рівня сформованості когнітивно-інтелектуального компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей;

III субетап – визначення рівня сформованості креативно-діяльнісного компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Статистичну значущість позитивної динаміки, що відбулася у рівнях сформованості окремих компонентів зазначеної готовності підтверджено за допомогою розрахунку χ^2 – критерію. Одержані в процесі дослідження якісні та кількісні результати дозволяють говорити про дієвість та перспективність запропонованої моделі формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Зміст третього розділу відображено в таких публікаціях автора [221; 224; 228; 232].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми та результатів дослідження дав можливість сформулювати такі **висновки**:

1. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволив визначити саморозвиток особистості як процес і результат поступового, вільного сходження людини до ідеалу на основі інтегрованої взаємодії соціальних і особистісних, зовнішніх і внутрішніх чинників.

Професійний саморозвиток вчителя варто розглядати як безперервний, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня власної професійної компетенції шляхом удосконалення професійно значущих якостей, умінь і навичок та реалізації творчих здібностей відповідно до соціальних вимог з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності.

Готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей визначено як професійно важливу якість особистості студента, котра характеризується позитивним ставленням до мистецько-педагогічної діяльності, прагненням до постійного самотворення на засадах акмеологічних позицій, що формується в процесі самостійного поглиблення фахових знань, розвитку мистецьких умінь і навичок, удосконалення педагогічної майстерності, а також реалізації особистісних можливостей і професійного творчого потенціалу.

Структурними компонентами означеної готовності визнано мотиваційно-вольовий компонент (ціннісне ставлення до майбутньої професії, спрямованість на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності, розвиненість вольових якостей); когнітивно-інтелектуальний компонент (володіння системою загально-педагогічних і мистецьких знань; інформованість про сутність, зміст професійного саморозвитку; інтелектуальний розвиток); креативно-діяльнісний компонент (практична готовність до здійснення професійного саморозвитку; креативність).

2. Відповідно до визначених компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей виокремлено критерії, котрі конкретизовано в показниках: мотиваційно-вольовий критерій (наявність інтересу до мистецько-педагогічної діяльності; усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку; характер мотивації та сформованість потреби в професійному саморозвитку; сформованість професійних вольових якостей); когнітивно-інтелектуальний критерій (обсяг знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; розвиток мистецької ерудиції); креативно-діяльнісний критерій (сформованість умінь та навичок здійснення професійного саморозвитку; готовність до самостійної мистецької діяльності; наявність креативності та прагнення саморозвитку творчого потенціалу).

Визначено й охарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку: компетентнісний (високий), репродуктивний (середній), фрагментарний (низький).

Результати діагностичного вивчення рівня готовності студентів до професійного саморозвитку засвідчили недостатній рівень сформованості досліджуваної професійної якості (зафіксовано домінування репродуктивного (середнього (53,9 %)) та фрагментарного (низького) (32,8 %) рівнів, що свідчить про невідповідність опитуваних до здійснення означеної діяльності.

3. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують процес ефективного формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей: зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей на засадах акмеологічних позицій; реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі педагогічної інноватики; збагачення творчого потенціалу студентів у процесі залучення до мистецько-педагогічної діяльності..

Розроблено модель формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, яка дозволила більш виразно представити наукову проблему, об'єднати теоретичне й емпіричне в педагогічному дослідженні, з'ясувати найбільш суттєві риси експериментальної методики навчання, перевірити гіпотезу дослідження, спроектувати результат.

4. У процесі дисертаційного дослідження розроблено та експериментально перевірено методику реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, що передбачає ціннісно-мотиваційний етап (формування мотиваційного компонента готовності до професійного саморозвитку студентів), когнітивно-діяльнісний етап (формування компетентності професійного саморозвитку майбутніх учителів) та особистісно-творчий етап (створення умов творчої самореалізації).

Аналіз одержаних у процесі експериментальної перевірки результатів виявив позитивну динаміку сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Зокрема, збільшилась кількість студентів з високим рівнем готовності до професійного саморозвитку (на 19,1%), натомість значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем (на 21,4%). Таким чином, запровадження запропонованої нами методики реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку сприятиме значному поліпшенню якості підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання індивідуального підходу до студентів у процесі підготовки до професійного саморозвитку; оновлення змісту мистецьких дисциплін відповідно до сучасних вимог, а також удосконалення методики формування готовності до професійного саморозвитку на основі використання найсучасніших інноваційних технологій освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Агейкіна-Старченко Т. В. Педагогічні умови підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Агейкіна-Старченко Тетяна Володимирівна ; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2011. – 20 с.
3. Агейкіна-Старченко Т. В. Професійна компетентність вчителів мистецьких дисциплін : навчально-методичний посібник / Т. В. Агейкіна-Старченко ; [заг. ред. В. І. Ковальчука]. – Вінниця : Нілан – ЛТД, 2010. – 160 с.
4. Акімова О. В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – 350 с.
5. Андрущенко В. С. Філософічність освіти: теорія, методологія, практика / В. С. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 10-18.
6. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анциферова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
7. Базильчук Л. Сутність і структура професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі / Леонід Базильчук // Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка.– Серія : Педагогіка / редкол. : М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон, Г. Терещук та ін. – Тернопіль, 2009. – № 2. – С. 39-45.
8. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зазюна. – Київ, 2000. – С. 134–157.
9. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – Вид. друге, доп. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.

10. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности : избр. тр. / Н. А. Бердяев ; ред.-сост. Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская ; Акад. пед., и соц. Наук ; Москов. психол.-соц. ин-т. – Москва : изд-во МПСИ Флинта, 1999. – 311 с.
11. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. У 2 кн. Кн. 1 / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
12. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2009. – 248 с.
13. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бистрюкова Анна Надірівна ; Крим. гуманіт. ун-т. – Ялта, 2009. – 20 с.
14. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
15. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2009. – 185 с.
16. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе : учеб.-метод. пособие / Н. М. Борытко ; под ред. Н. К. Сергеева. – Москва : АПКиППРО, 2005. – 120 с.
17. Брилін Б. А. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики / Б. А. Брилін, А. В. Козир // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Вип. 1.31. Педагогічні науки. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 11-18.
18. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення / Т. В. Вайніленко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 278. – С. 13-20.
19. Вакуленко В. М. Педагогічна акмеологія: досягнення й проблеми / В. М. Вакуленко // Філософія освіти. – 2006. – № 3. – С. 124-133.

20. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Григорій Васянович. – Л. : Ліга–Прес, 2000. – 100 с.
21. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
22. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 384 с.
23. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : монография / Е. А. Власова. – Балашов : Николаев, 2008. – 116 с.
24. Волянюк Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности / Н. Ю. Волянюк // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / под ред. С. С. Ермакова. – Харьков : ХГА-ДИ (ХХПИ), 2003. – С. 37-41.
25. Всемирный доклад по образованию. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии / ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 175 с.
26. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти) / І. В. Гавриш – Харків : ХОНМІБО, 2005. – 388 с.
27. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>
28. Гандабура О. В. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гандабура Оксана Вікторівна, Хмельницький нац. ун-т. – Хмельницький, 2014. – 20 с.
29. Гегель Г. Ф. Феноменология духа : [пер. с нем.] / Г. Ф. Гегель ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – Москва : Наука, 2000. – 495 с.
30. Глузман О. В. Сучасний стан і тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні / О. В. Глузман // Вісн. Львів. нац. ун-ту. Сер. педагогічна. – 2001. – Вип. 15. Ч. 1. – С. 3-13.
31. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : [довідкове вид.] / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

32. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям : [навч. посіб.] / Семен Устимович Гончаренко. – Київ ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. – 278 с.
33. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ та слухачів ін.-тів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : Планер, 2005. – 366 с.
34. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури педагога в контексті неперервної освіти / Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – Київ : Інститут пед. освіти та освіти дорослих, 2001. – С. 276-281.
35. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов – Москва : ИНТОР, 1996. – с. 544.
36. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.)). – Київ : Райдуга, 1994. – 61 с.)
37. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – № 5 – С. 4-8.
38. Державний стандарт початкової загальної освіти (затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>
39. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – Москва : Изд. Моск. психолог.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2006. – 496 с.
40. Джеджер К. В. Імідж майбутнього спеціаліста мистецького напрямку К. В. Джеджер // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів наук.-методолог. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2005. – С. 43-45.

41. Досвід професійного саморозвитку молодого педагога : матеріали обласної наук.-практ. Інтернет-конференції / [уклад. Н. В Розіна]. – Черкаси : ЧОПОПП ЧОР, 2014. – 106 с.
42. Драгнєв Ю. В. Інформаційні технології і засоби навчання / [Електронний ресурс] / Ю. В Драгнєв ; Ін-т інформ. – Режим доступу : [http://www.ime.edu-ua.net/em20/emg.html](http://www.ime.edu.ua.net/em20/emg.html)
43. Драченко В. В. Використання проектних художньо-педагогічних технологій у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін / В. В. Драченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / [редкол.]. – Вінниця, 2014. – С. 173-176.
44. Драченко В. В. Методичні рекомендації для самостійної підготовки студентів до навчальної дисципліни «Історія зарубіжної культури» : напрям підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» / В. В. Драченко, Н. Б. Чорна. – Вінниця, ВДПУ, 2015. – 62 с.
45. Дуткевич Т. В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т. В. Дуткевич // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – С. 26-33.
46. Дьюи Дж. Реконструкція в філософії. Проблеми человека / Дж. Дьюи. – Москва : Республика, 2003. – 494 с.
47. Дьяченко М. И. Психологическая проблема готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1981 – 383 с.
48. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие / С. Б. Елканов. – Москва : Просвещение, 1989. – 189 с.
49. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

50. Житник Б. О. Методичний поради́ник: форми і методи навчання / Б. О. Житник. – Харків : Вид. група «Основа», 2005. – 124 с.
51. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / від 01.07.2014 № 1556-VII. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
52. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова // Педагогика. – 2002. – № 3 – С. 16-21.
53. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
54. Зязюн І. А. Неперервний розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності вчителя у післядипломний період / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2012. – Вип. 29. – С. 13-23.
55. Зязюн І. А. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. пр. – Львів, 2002. – Вип. 8. – С. 12-18.
56. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : [монографія] / Л. І. Зязюн. – Київ ; Миколаїв : В-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 388с.
57. Ігнацевич І. І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога [Електронний ресурс] / І. І. Ігнацевич. – Режим доступу : <http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiyniy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturi-pedagoga>. – Назва з екрану.
58. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие / Е. П. Ильин. – Санкт Петербург : Питер, 2004. – 509 с.
59. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – Москва, 1991. – 240 с.

60. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху : інформац.-метод. зб. / упоряд. Г. О. Сиротенко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 124 с.
61. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : [монографія] / [І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина та ін. ; наук. ред. В. П. Коцур ; уклад. О. І. Шафран]. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. – 285 с.
62. Кадемія М. Ю. Компетентнісний підхід – основа модернізації підготовки вчителів / М. Ю. Кадемія // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методологічного семінару, 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. – Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 160-166.
63. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с.
64. Карелин А. А. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Т.1. – 312 с.
65. Каузова А. Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / А. Г. Каузова, А. И. Николаева. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
66. Кіт Г. Г. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Г. Г. Кіт // Інноваційні технології в сучасній педагогіці : зб наук. статей. – Коломия, 2007. – 94 с.
67. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця : особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / Н. В. Кічук // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Пед. науки : зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 12. Т. 1. – С. 80-87.
68. Князева Е. Н. Основания Синергетики / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб. : Алетейя, 2002. – 414 с.

69. Коваленко Г. С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коваленко Г. С. ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2010. – 23 с.
70. Коваленко Е. А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Коваленко Едуард Анатолійович ; Харків. ун-т повітряних сил. – Харків, 2005. – 16 с.
71. Козяр М. М. Використання інформаційно-комунікаційних мереж у навчальному процесі [Електронний ресурс] / М. М. Козяр // Зб. наук. пр. третьої Міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи» – С. 9-13.– Режим доступу :http://ito.vspu.net/Naukova_robota/data/Konferenciya/lviv-2012/Kozyar.pdf
72. Колесніченко Л. А. Основи психології та педагогіки : навч.-метод. посібник / Л. А Колесніченко, Л. Л. Борисенко. – Київ : КНЕУ, 2002. – 157 с.
73. Колісник О. Духовний саморозвиток особистості / О. Колісник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 12-18.
74. Колодич Т. М. Самовиховання і саморозвиток майбутніх фахівців з вищою освітою [Електронний ресурс] // Вісник психології і соціальної педагогіки. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/PSYH.KIEV.UA>
75. Коломієць А. М. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя : навчально-методичний посібник / А. М. Коломієць, В. С. Білоус, І. М. Лапшина. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 88 с.
76. Коломієць А. М. Особливості професійної підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства / А. М. Коломієць // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 34. – С. 333-336.

77. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
78. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі : монографія / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін.] ; ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
79. Кондрашова Л. В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму» / Л. В. Кондрашова // Професійне становлення майбутнього вчителя : монографічний огляд / за ред. Л. В. Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – С. 6-34.
80. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1(91).
81. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костенко Маріана Артурівна ; Харків. держ. педагог. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
82. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Краснощок // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 9-11.
83. Крейн Э. Теории развития личности / Э. Крейн. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
84. Кремень В. Г. Вступне слово президента АПН України / В. Г. Кремень // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – С. 3-4.
85. Кремень В. Г. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / В. Г. Кремень. – Київ : Освіта, 2004. – 297 с.
86. Кривильова О. А. Шляхи підвищення творчої самореалізації майбутнього вчителя / О. А. Кривильова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2005 – Вип. 36. – С. 79-84.

87. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 270 с. – (Профессиональная библиотека учителя; сб. № 10; Новые ценности образования).
88. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. – Минск : Харвест, 1999. – 384 с.
89. Кузікова С. Б. Структурно-змістовий аналіз феномену особистісного саморозвитку / С. Б. Кузікова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 10 – С. 365-377.
90. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 117 с.
91. Кузьминский А. И. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы и его влияние на качество обучения [Электронный ресурс] / А. И. Кузьминский. – 2010. – Режим доступа : <http://intellect-invest.org.ua>
92. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
93. Культурно-мистецька освіта як складова художнього простору ХХІ століття : зб. матеріалів Міжн. наук.-творч. конф., 30 квітня 2014 р. – Одеса ; Київ ; Варшава. – К. : НАКККиМ, 2014. – 256 с.
94. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
95. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. А. Леонтьев. – Москва : Академия, 2005. – 346 с.
96. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – Москва, 1989. – 96 с.
97. Линенко А. Ф. Саморозвиток майбутнього педагога під час навчання / А. Ф. Линенко // Наука і освіта. – 2005. – № 5-6. – С. 88-89.
98. Лисакова І. В. Критерії сформованості професіоналізму та їх використання в процесі підготовки майбутнього музиканта-педагога /

- І. В. Лисакова // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – Київ : НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 108-114.
99. Лозовий В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія / В. О. Лозовий, Л. В. Сідак. – Харків : Право, 2006. – 256 с.
100. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навчальний посібник / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.
101. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – Москва : Академия, 2002. – 256 с.
123. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 312 с.
102. Мартиненко С. М. Діагностування особистісно-професійного зростання вчителя початкової школи: теоретичні основи та технології / С. М. Мартиненко // Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. Вип. 34.– С. 377-382.
103. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи : навч.-метод. посібник / С. М. Мартиненко. – Київ : КУ імені Бориса Грінченка, 2010. – 264 с.
104. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 352 с.
105. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / Л. М. Масол. – Київ : Промінь, 2006. – 432 с.
106. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол // Інформаційний збірник МОН України. – 2004. – № 9. – С. 7–23.
107. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.

108. Мастеров Б. М. Психология саморазвития / Б. М. Мастеров, Г. А. Цукерман. – Москва : Интерпракс, 1995. – 288 с.
109. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
110. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – Київ : Академвидав, 2010. – 200 с.
111. Миропольська Н. Є. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва : метод. посіб. // Наталія Євгенівна Миропольська. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2013. – 159 с.
112. Миропольська Н. Є. Мистецтво – чинник виховання людини культури / Н.Є. Миропольська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Духовно-культурні цінності виховання людини» ; гол. ред. Г. П. Шевченко. – Київ ; Северодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – Вип. 3 (66). – С. 121-142.
113. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова і післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
114. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.] ; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 255 с.
115. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / ред. кол. : В. Ф. Орлов. – Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2014. – Вип. 9. – 338 с.
116. Мірошніченко О. А. Вивчення особистості майбутнього вчителя : метод. посіб. / О. А. Мірошніченко. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 200 с.
117. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.

118. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – Москва : НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с
119. Мозгальова Н. Г. До питання про педагогічну майстерність вчителя музики / Н. Г. Мозгальова // Актуальні проблеми культурологічного та музично-естетичного виховання. – 2004. – Вип. № 2. – С. 15-18.
120. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 3-вид., доп. – Вінниця, 2001. – 608 с.
121. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / М. Монтессори ; сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – Москва : Изд. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.
122. Мороз М. О. Використання творчих завдань у професійній підготовці майбутніх учителів музики / М. О. Мороз // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С. 37-40.
123. Мороз М. О. Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Мороз Майя Олександрівна // Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – 20 с.
124. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>
125. Національна доктрина розвитку освіти : постанова від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2-14.
126. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий]; за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Наук. думка, 2003. – 853 с.
127. Николаеску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору : навчально-методичний посібник / І. О. Николаеску. – Черкаси : ОПОПП, 2012. – 54 с.

128. Ніколаєвська Р. М. Акмеологічна позиція педагога: нова якість / Р. М. Ніколаєвська // Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2008. – Вип. III. – 248 с.
129. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: теорія та сучасність : монографія / Галина Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 395 [1] с.
130. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – Київ : Знання України, 2004. – 264 с.
131. Олексюк О. М. Компетентнісна мистецька освіта: пошук інноваційної моделі / О. М. Олексюк // Матеріали Міжнародного кримського педагогічного конгресу «Інновації в освіті». – Ялта, 2010. – С. 191-194.
132. Олійник С. В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / С. В. Олійник. – Київ, 2005. – 17 с.
133. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : [монографія] / В. Ф. Орлов ; [за заг. ред. І. А. Зязюна]. – Київ : Наук. думка, 2003. – 262 с.
134. Орлов В. Ф. Саморозвиток професійної культури вчителя мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : зб. наук. пр. – Рівне : РДГУ, 2002. – Вип. 20. – С. 131-136.
135. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2003. – 255 с.
136. Остапенко Е. О. Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток» / Е. О. Остапенко // Наукові праці: науково-методичний журнал. Т. 136. Вип.123. Педагогіка. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ

ім. Петра Могили, 2010. – С.49-54.

137. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагогічного професійного навчання : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – 752 с.

138. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 246 с.

139. Павлюк Р. О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Р. О. Павлюк. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.

140. Падалка Г. М. Акмеологічна арт-педагогіка: предмет, принципи, методичні підходи / Г. М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : збірник / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 10 (15). - С. 9-14.

141. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта Україна, 2008. – 274 с.

142. Пальчевський С. С. Акмеологія / С. С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 297 с.

143. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.

144. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Книга-Вега», 2003. – 416 с.

145. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2000 – 512 с.

146. Педагогическое наследие: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1988. – 416 с.
147. Педагогічна майстерність : підручник; хрестоматія / І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 462 с.
148. Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : зб. ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / гол. ред. : І. А. Зязюн. – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. – Вип. 3(8). – 639 с.
149. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір : зб. наук. пр. / уклад. Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ ; Хмельницький, 2008. – 530 с.
150. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика : навч. посіб. / О. М. Пехота. – вид. 2-ге, перероб. і доп. – Миколаїв : Іліон, 2010. – 272 с.
151. Пехота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження сучасних педагогічних технологій / Олена Пехота // Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика. – 2002. – № 2. – С. 97-106.
152. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – Київ : Вища школа, 1997. – 168 с.
153. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – Київ : А. С. К., 2004. – 192 с.
154. Присяжнюк Л. А. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в малокомплектній школі / Л. А. Присяжнюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний

педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Київ ; Вінниця : Планер, 2005. – Вип. 8. – С. 417-421.

155. Программный документ ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» : пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи [Электронный ресурс] / Совет Европы. – Париж : Издательство ЮНЕСКО, 1995. – С. 425. – Режим доступа <http://www.eucb.coe.int /compass /ru/pdf/chapter5.pdf>

156. Пророк Н. В. Саморозвиток як детермінанта особистісного і професійного становлення практикуючих психологів / Н. В. Пророк // Проблеми загальної і педагогічної психології : збірник наукових праць ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. XI, ч. 2 / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2009. – С. 366-376.

157. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.

158. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

159. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності : монографія / за ред. О. М. Кокуна. – Київ : Педагогічна думка, 2008. – 296 с.

160. Пуховська Л. П. Світові стандарти професіоналізму вчителів: педагогічні міфи і реальність / Л. П. Пуховська // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – Київ, 2003. – С. 465-470.

161. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – Санкт Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.

162. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. / В. В. Рибалка // Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – Київ, 2006. – 529 с.

163. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Рибалко Людмила Сергіївна. – Харків, 2008. – 42 с.
164. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М. Злотник. – Москва : Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
165. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
166. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. П. Савченко // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» // [Електронний ресурс]. – 2010. – №3. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/
167. Сегеда Н. А. Шляхи формування механізму професійної самореалізації у майбутніх вчителів музики / Н. А. Сегеда // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць / за заг. ред. академіка АПН України М. Б. Євтуха, уклад. О. В. Михайличенко. – Київ : КДЛУ, 2001. – Вип. 15 – С. 128-132.
168. Седов Е. Внедрение программы «Intel@Обучение для будущего» / Е. Седов // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2008. – № 8 – С. 108-109.
169. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
170. Семко М. І. Особливості становлення ціннісно-мотиваційної сфери студентів педагогічно-освітнього закладу / М. І. Семко // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Вісник Черкаського університету імені Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки : збірник матеріалів IV Міжнародного конгресу. – Черкаси, 2005. – Вип. 72. – С. 35-41.

171. Семко М. І. Перспективи та інновації мистецької підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін / М. І. Семко // Наукові записки : зб. матеріалів наук.-практ. конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: «Мистецтво».– Вінниця, 2016. – Вип. VII. – С. 5-8.
172. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Харків : Основа, 2003. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»). – 80 с.
173. Сирцова О. Формування професійно-творчого потенціалу як одна з ключових проблем підготовки майбутнього вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / О. Сирцова. – Режим доступу : <http://oldconf. neasmo.org.ua /node/933>
174. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового закону України «Про вищу освіту» / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – № 1-2(42-43). – С.7-13.
175. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
176. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій / С. О. Сисоєва // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. пр. – Львів, 2002. – Вип. 7. – С. 67-78.
177. Сластенин В. А. Педагогіка / В. А. Сластенин. – Москва : Школа-Пресс, 2002. – 512 с.
178. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
179. Соколова І.В. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І. В. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2004. – Вип. 1. – С. 8-16.
180. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во

Института Психотерапии. 2002. – 490 с.

181. Стрітьєвич Т. М. Компоненти та критерії сформованості здатності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / Т. М. Стрітьєвич // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008. – Вип. 74. – С.149–154.

182. Стрітьєвич Т. М. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.04 / Стрітьєвич Тетяна Миколаївна ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2009. – 20 с.

183. Суворов А. В. Человечность как фактор саморазвития личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология; история психологии» / А. В. Суворов. – Москва, 1996. – 52 с.

184. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // В. О. Сухомлинський. Вибрані твори: в 5 т. Т. 3. – Київ : Рад. шк., 1977.

185. Сучасна професійна підготовка вчителя до викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі: проблеми, пошуки, знахідки : монографія/ [О. Д. Бузова, В. В. Бурназова, В. В. Григор'єва та ін.; за ред. А. І. Омельченко]. – Донецьк : вид-во «Ноулідж», 2010. – 256 с.

186. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / за заг. ред. д-ра філол.наук, проф. В. Дубічинського. – Харків : ВД «Школа», 2007. – 832 с.

187. Тарасенко Г. С. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г. С. Тарасенко, Б. І. Нестерович [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/379/2/ok2.pdf>

188. Тарасенко Г. С. Інтегративність естетико-професійної підготовки вчителя як соціально важливий результат гуманітаризації вищої педагогічної освіти / Г. С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання та інноваційні методики навчання : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.

наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін.]. – Київ ; Вінниця, 2006. – Вип. 9. – С. 57-61.

189. Тарасенко Г. С. Нові підходи до виховання дітей і молоді в контексті культурологічної парадигми освіти / Г. С. Тарасенко // Наук. вісн. Чернів. нац. ун-ту ім. Федьковича. Серія: Педагогіка і психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 248. – С. 167-172.

190. Темченко О. В. Самовдосконалення вчителя – підгрунття формування професійної позиції / О. В. Темченко // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. Н. В. Гузій (відповідальний редактор) та ін. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 8(18). – С. 166-171.

191. Технології художньо-естетичного виховання особистості : монографія / О. А. Комаровська, Н. Є. Миропольська та ін. – Харків : Друкарня Мадрид, 2015. – 222 с.

192. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тихонова Тетяна Валентинівна; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2001. – 20 с.

193. Тодосієнко Н. Л. Використання методу малювання музики як засобу естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку / Н. Л. Тодосієнко // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 34. – С. 449-451.

194. Топчій Г. С. Специфіка професійного саморозвитку майбутнього вчителя / Г. С. Топчій // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : ЗОШП. – Вип. 5(58). – 2009. – С. 370-374.

195. Усе про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. – Харків : Вид. група «Основа», 2012. – 207 с.

196. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. – Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2013. – 340 с.
197. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
198. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посібник [Електронний ресурс] / В. М. Федорчук. – Київ : ЦУЛ, 2014. – Режим доступу:http://pidruchniki.com/1584072063004/psihologiya/trening_osobistisnog_o_zrostannya
199. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 559 с.
200. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти : посіб. для вчителя / [Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.] ; за наук. ред. Л. Масол. – Київ : Пед. думка, 2010. – 232 с.
201. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя / В. А. Фрицюк // Наукові записки ВДПУ. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / редкол. : В. І. Шахов [та ін.]. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – Вип. 39. – С. 247-250.
202. Фрицюк В. А. Поняття креативності майбутнього учителя музики / В. А. Фрицюк // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія /ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського : Всеукр. наук.-практ. конф. «Проблеми загальнопед. підготовки майбут. учителів». – Вінниця, 2002. – Вип. 6. – С. 128-130.
203. Хайрулліна Ю. О. Інтеграція мистецтв у процесі художньо-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл [Електронний ресурс] / Ю. О. Хайрулліна. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7621/97>

204. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – Москва : Гардарики, 1999. – 520 с.
205. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / П. В. Харченко. – Київ, 2004. – 20 с.
206. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.
207. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – Київ : Магістр-S, 1998. – 200 с.
208. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
209. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт Петербург : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
210. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Цокур Роман Миколайович ; Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
211. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – Москва : Интерпракс, 1995. – 288 с.
212. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. / В. М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 238 с.
213. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія / М. Г. Чобітько. – Черкаси : Брама, 2006. – 560 с.

214. Чорна Н. Б. Аналіз стану готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (III школа методичного досвіду) : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2013. – С. 160-165.
215. Чорна Н. Б. Діагностика готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 6(24). – С. 356-362.
216. Чорна Н. Б. Досвід реалізації педагогічних умов підготовки до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Наукові записки : зб. матеріалів наук.-практ. конференції викладачів і студентів інституту педагогіки і психології. Серія «Мистецтво». – Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2014. – Вип. V. – С. 58-62.
217. Чорна Н. Б. Інтерактивні методи навчання у формуванні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського : зб. матеріалів наук.-практ. конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв. Серія «Мистецтво». – Вінниця, 2016. – Вип. VII. – С. 93-100.
218. Чорна Н. Б. Критерії готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності : зб. наук. пр. за матеріалами Міжнародної наук.-практ. конференції. – Луганськ : Янтар, 2012. – С. 197-201.
219. Чорна Н. Б. Методологічні засади формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи : зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конференції / відп. ред. Н. А. Сегеда. – Мелітополь : МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – С. 132-134.

220. Чорна Н. Б. Мотиваційно-вольовий аспект формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського : зб. матеріалів наук.-практ. конференції викладачів і студентів інституту педагогіки і психології. Серія «Мистецтво». – Вінниця, 2012. – Вип. III. – С. 43-45.
221. Чорна Н. Б. Організація самостійної роботи майбутніх учителів у процесі музично-інструментальної підготовки / Н. Б. Чорна // Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (II школа методичного досвіду) : зб. матеріалів Всеукраїнського наук.-практ. семінару. – Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2010. – С. 140-146.
222. Чорна Н. Б. Особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 34. – С.187-190.
223. Чорна Н. Б. Педагогічні умови ефективної підготовки до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – Київ : НПУ, 2014. – Вип. 16 (21). Ч. I. – С. 191-194.
224. Чорна Н. Б. Розвиток самостійності майбутнього вчителя в процесі фахової музично-інструментальної підготовки / Н. Б. Чорна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівця: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ ; Вінниця : ООО «Планер», 2005. – Вип. 8. – С. 487-491.
225. Чорна Н. Б. Розвиток творчої самостійності майбутнього учителя в процесі мистецької підготовки / Н. Б. Чорна // Наукові записки : зб. матеріалів наук.-практ. конференції викладачів і студентів інституту педагогіки і

психології. Серія «Початкове навчання». Вип. 7. У 2-х ч. Ч.1. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2009. – С. 195-197.

226. Чорна Н. Б. Саморозвиток як чинник професійного становлення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : зб. матеріалів ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / гол. ред. : І. А. Зязюн. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – Вип. 3(7). – С. 612-613.

227. Чорна Н. Б. Самостійна робота як складова професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : зб. матеріалів Х Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / гол. ред. : І. А. Зязюн. – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. – Вип. 3(8). – С. 242-244.

228. Чорна Н. Б. Стимулювання творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у процесі фахової підготовки / Н. Б. Чорна // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції / [редкол. : Г. С. Тарасенко та ін. ; Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського]. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – С. 418-421.

229. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Вісник Запорізького національного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / голов. ред. Г. В. Локарева. – Запоріжжя, 2012. – № 1(17). – С.192 -196.

230. Чорна Н. Б. Професійний саморозвиток майбутніх учителів як педагогічна проблема / Н. Б. Чорна // Традиції та інновації в педагогіці початкової школи : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Сімферополь : АВЕНЮ-АПР, 2011. – С. 69-72.

231. Чорна Н. Б. Теоретичні основи формування самостійності майбутнього учителя початкових класів / Н. Б. Чорна // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / редкол. : М. І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. – Вип. 28. – С. 79-82.
232. Чорна Н. Б. Формування виконавської майстерності студентів у процесі самостійної підготовки в класі основного музичного інструменту / Н. Б. Чорна // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спец. вип. [5] : Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса, 2006. – С. 178-183.
233. Чорна Н. Б. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Zbiór raportów naukowych «Knowledge society». – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. – S. 104-108.
234. Чудина Е. Е. Саморазвитие будущего учителя [Электронный ресурс] / Е. Е. Чудина. – Режим доступа : <http://borytko.nm.ru>.
235. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд. Корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
236. Шамардина М. В. Профессиональное саморазвитие личности [Электронный ресурс] / М. В. Шамардина. – Режим доступа : <http://college.biysk.secna.ru/news/npk/shamardina.doc>.
237. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього учителя : загальнопедагогічний аспект : монографія / В. І. Шахов. – Вінниця : «Едельвейс», 2007. – 383 с.
238. Шестакова Т. В. Педагогічна організація формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення / Т. В. Шестакова // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. Н. В. Гузій (відповідальний редактор) та ін.

- Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип.8 (18). – С. 136-141.
239. Шпортун О. М. Особливості професійної діяльності вчителя музики національної загальноосвітньої школи / О. М. Шпортун // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 3. – С. 129-138.
240. Шпортун О. М. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики засобами українського народного фольклору / О. М. Шпортун // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2005. – Вип. 8. – С. 517-519.
241. Щолокова О. П. Компетентісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, 27-29 квітня 2011 року). – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 11 (16). – С. 15-19.
242. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури : підручник / О. П. Щолокова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 288 с.
243. Щолокова О. П. Світова культура; тести і творчі завдання : навчальний посібник / О. П. Щолокова – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 122 с.
244. Intel@ навчання для майбутнього. – Київ : Видавництво «Норапринт», 2005.
245. Ciechanovska D. University teacher readiness to foster students comtetencies of self-directed learning / D. Ciechanovska // Education of Tomorrow. From nursery school to the professional activity. – Sosnoviec, 2012. – P. 169-184.

246. Duderstadt J. J. Preparing future faculty for future universities / J. J. Duderstadt // *Liberal Education*. – 2001. – № 2. V. 87.– P. 24-31.
247. Frager R. *Personality Personal Growth* / Robert Frager, James Fadiman. – 5 ed., 2002. – 657 p.
248. Gandabura O. V. Future Primary School Teachers' Professional Self-development as a Pedagogical Problem / O. V. Gandabura // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II(10), Issue: 20, 2014. – P. 58-61.
249. National report on teacher education // *Western European Education*. – 1994. – Vol. XXVI, №4.
250. Macmanaway L. A. Teaching methods in higher education, innovation and research / L. A. Macmanaway // *Universities Quarterly*. – 1970. – Vol. 24, № 3. – P. 321-329.
251. Maslow A. N. *Motivation and personality* / A. N. Maslow. – N. Y. : Harper and Row, 1968. – 142 p.
252. Richards J. C. *Professional development for language teachers : strategies for teacher learning* / J.C. Richards, Th. S. C. Farrell. – Cambridge Language Education : CUP, 2005. – 202 p.
253. Super D. E. *Self-realization Through the Work and Leisure Roles* / D. E. Super // *Education and Vocational Guidance*. – 1985. – № 43. – P. 1-8.
254. Thomas J. B. *The Self in Education* / J. B. Thomas. – Windsor, 1980. – 198 p.
255. Torrance E. P. *Teaching creative and gifted learners : handbook of research on teaching* / E. P. Torrance // Wittrock V.C. (Ed). – N.Y.

ДОДАТКИ

Додаток А

Підходи до визначення понять “саморозвиток”, “професійний саморозвиток учителя”

Визначення поняття	Автори
<i>Саморозвиток</i> – розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами. Саморозвиток здійснюється власними силами, без впливу або сприяння яких-небудь зовнішніх сил	В. Яременко, О. Сліпушко [136]
<i>Саморозвиток</i> – розвиток, причина якого міститься в самій речі чи системі, що розвиваються; специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного.	В. Шинкарук [186]
<i>Саморозвиток</i> – самозміна суб'єкта в напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин та пов'язується з життєдіяльністю особистості, у межах якої він здійснюється	І. Бех [12]
<i>Саморозвиток</i> – свідомий пошук і творення особистістю самої себе й власного буття в світі через породження просоціальних і нададаптивних життєвих актів, котрі реалізують надособистісні смисли	О. Колісник [73]
Сутність <i>саморозвитку</i> полягає в якісній зміні бачення світу, самого себе, своєї ролі в цьому світі, перебудові не лише в стосунках зі світом загалом, у спілкуванні з іншими й самим собою, але й у вчинках, у діях, які суб'єкт починає активно практикувати	О. Суворов [183]
<i>Саморозвиток особистості</i> – це процес становлення готовності людини до самостійної організації своєї діяльності відповідно до завдань різного рівня складності, що поставлені чи виникли, у тому числі, що виходять за рамки раніше засвоєних	І. Лернер [96]
<i>Саморозвиток</i> є процесом керування особистістю власним розвитком, під час якого цілеспрямовано формуються й розвиваються якості та здібності особистості; вищою духовною потребою, що складається з потреби пізнання, самоствердження, самовираження, самовизначення, самоактуалізації та самовдосконалення	Г. Селевко [169]

<p><i>Саморозвиток</i> є свідомим саморегулятивним процесом становлення особистості, який проявляється в її прагненні брати відповідальність за власні справи, вчинки, в розкритті потенційних можливостей і здібностей, вдосконаленні особистісних якостей</p>	В. Маралов [101]
<p><i>Саморозвиток</i> – це концентрація пізнавальних, організаційних і регулятивних дій, це спосіб здобування нових знань і соціальної орієнтації, це, зрештою, якість інтелектуального й почуттєвого розвитку</p>	Л. Зязюн [56]
<p><i>Саморозвиток</i> є активність самої особистості, яка органічно пов'язана з її творчо-перетворювальною діяльністю, прагненням до власного самовдосконалення. Індивід вчиться спрямовувати власну діяльність на самовдосконалення своєї особистості</p>	І. Харламов [204]
<p><i>Саморозвиток особистості</i> – це свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих прагнень і зовнішніх впливів, тобто простежується наявність двох складових процесу: зовнішньої та внутрішньої</p>	М. Костенко [81]
<p><i>Саморозвиток особистості</i> – це відкритий процес невинного її самовдосконалення, який “не має досконалості” і ніколи не завершується .</p>	О. Отич [137]
<p><i>Професійний саморозвиток</i> – самостійний вид внутрішньої активності, спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта діяльності, що зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток, і перетворення ”фахівця на професіонала”</p>	Г. Балл [8]
<p>Феномен <i>професійного саморозвитку майбутнього вчителя</i> – це процес усвідомленого цілеспрямованого самопізнання, самопроекування та самовдосконалення з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності</p>	О. Пехота [150]
<p><i>Професійний саморозвиток педагога</i> – це зростання, становлення, інтеграція і реалізація в педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь; це активна якісна перебудова вчителем свого внутрішнього світу, що приводить до принципового оновлення його ладу й способу життєдіяльності</p>	Л. Мітіна [117]

<p><i>Професійний саморозвиток</i> майбутнього вчителя – процес усвідомленого цілеспрямованого самопізнання, самопроектування та самовдосконалення з метою значних результатів у майбутній професійній діяльності</p>	Т. Тихонова [192]
<p><i>Технологія саморозвитку особистості педагога</i> – оптимальна сукупність методів, прийомів, форм діяльності, у яких використовуються й задовольняються потреби суб'єкта в творчості, професійному зростанні, досягненні стану “акме”</p>	Ю. Лобейко [18]
<p><i>Професійний саморозвиток вчителя</i> – внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності</p>	П. Харченко [205]
<p><i>Професійний саморозвиток майбутнього педагога</i> – цілеспрямований процес підвищення рівня професійно-педагогічної компетенції, розвитку професійно-значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної педагогічної діяльності і власної програми розвитку</p>	І. Краснощок [82]
<p><i>Професійний саморозвиток вчителя</i> – особливий вид суб'єкт-об'єкт-суб'єктної цілеспрямованої діяльності майбутнього вчителя з самозміни професійних знань, професійних умінь, професійних якостей, що необхідні для успішного освоєння та виконання професійної педагогічної діяльності</p>	Г. Топчій [194]
<p><i>Професійний саморозвиток викладача вищої школи</i> – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня професійно-педагогічної компетенції, коли викладач свідомо, активно й самостійно формує свої соціальні відносини, визначаючи за їх допомогою власний “професійний життєвий простір”, створюючи умови й перспективи для свого подальшого особистісно-професійного зростання через чітке усвідомлення двох складових професійного життя як суб'єктивної реальності: довколишнього світу професійно-педагогічної культури та власного внутрішнього світу</p>	Р. Цокур [210]
<p><i>Професійний саморозвиток</i> – професійна самосвідомість; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей; самопроектування, визначення власної стратегії професійного зростання, побудова та реалізація свого професійного життя</p>	А. Маркова [123]

Додаток Б

Анкета самооцінки рівня готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Шановні друзі!

Відповідайте на питання, вибираючи свій варіант відповіді.

1. Що спонукало Вас до вступу за обраною спеціальністю?

- інтерес до професії вчителя мистецьких спеціальностей;
- любов до дітей;
- любов до мистецтва;
- бажання отримати вищу освіту;
- бажання бути студентом конкретного ВНЗ;
- поради батьків, друзів, учителів;
- потреба в самовдосконаленні та саморозвитку.

2. Що найбільше спонукає Вас до навчання?

(Уважно прочитайте наведені в списку мотиви навчальної діяльності.

Оцініть за 7-бальною шкалою мотиви, значимі для Вас):

- бажання відмінно навчатися та отримувати стипендію;
- прагнення набути глибокі та міцні знання;
- потреба стати висококваліфікованим спеціалістом;
- побоювання залишитися без роботи після закінчення ВНЗ;
- бажання бути корисним суспільству;
- прагнення бути взірцем для однокурсників;
- успішна майбутня професійна діяльність;
- бажання отримати диплом;
- прагнення заслужити на повагу викладача.

3. Чи бажаєте після закінчення університету працювати за фахом?

- Так
- Ні

4. Яке з запропонованих визначень поняття “професійний саморозвиток учителя”, на Вашу думку, найкраще відображає його сутність?:

- підвищення рівня професіоналізму;
- прагнення досягти Я-ідеального;
- безперервний процес особистісного та професійного становлення;
- розвиток, що відбувається в ході самостійної мистецької діяльності;
- самозмінення з метою досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності;
- творче ставлення вчителя до мистецької діяльності;
- свідомий розвиток професійних якостей та здібностей.

Напишіть, будь ласка, як Ви розумієте це поняття? _____

5. Чи займаєтеся Ви саморозвитком? (так, ні) _____

Які завдання Ви ставите перед собою з метою здійснення власного саморозвитку? _____

6. Які вольові якості Вам необхідно розвивати? (просимо проставити порядкові номери відповідей за їх значимістю):

- цілеспрямованість;
- самостійність;
- наполегливість;
- дисциплінованість;
- витримка;
- самокритичність.

7. Визначте основні знання, уміння та навички, що необхідні для майбутньої професійної діяльності вчителів мистецьких спеціальностей:

Знання _____

Уміння _____

Навички _____

8. Чи складаєте Ви план власного професійного саморозвитку?

- Так
- Ні

9. Усвідомлюєте Ви особистісну та суспільну значущість професійного саморозвитку?

- Так
- Ні
- Частково

10. Як Ви оцінюєте рівень своєї готовності до професійного саморозвитку?

- Низький;
- Середній;
- Високий.

11. Що, на Вашу думку, є причиною недостатнього рівня готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей? _____

12. Назвіть навчальні дисципліни, під час вивчення яких, на Вашу думку, здійснюється цілеспрямована підготовка студентів до професійного саморозвитку? _____

13. Які труднощі Ви відчуваєте в процесі вивчення мистецьких дисциплін?

- недостатність знань (яких) _____
- недостатність вмінь та навичок (яких) _____
- не вистачає методичного забезпечення (якого) _____
- організаційні _____
- інші _____

14. Як ви оцінюєте рівень власної мистецької ерудиції?

- Низький;
- Середній;
- Високий.

15. Чи сприяє самостійна робота студентів мистецьких спеціальностей формуванню готовності до професійного саморозвитку? (обґрунтуйте свою відповідь)_____

16. Які форми самостійної навчальної діяльності сприяють найбільше формуванню готовності до професійного саморозвитку?_____

17. Чи задовольняють Вас форми організації самостійної навчальної діяльності, які мають місце у Вашому навчальному закладі?

Так

Ні

18. Чи вважаєте Ви доцільним запровадження в навчальний процес ВНЗ спецкурсу “Основи професійного саморозвитку майбутніх учителів”?

Так

Ні

Додаток Б.1.

Анкета “Моє покликання - учитель мистецтва”

Мета – визначити ціннісне ставлення респондентів до майбутньої професії.

1. Чи вважаєте Ви професію вчителя мистецьких спеціальностей цікавою?
2. Чому Ви обрали цю спеціальність?
3. Що найбільше цікавить Вас у педагогічній діяльності вчителя?
4. Які професійні якості, на Вашу думку, найголовніші для вчителів мистецьких спеціальностей?
5. Якими навичками має володіти сучасний учитель мистецтва?
6. Чи вважаєте Ви професію вчителя мистецтва складною?
7. Які труднощі, на Вашу думку, існують в роботі зіколярами?
8. Яким Ви уявляєте ідеал вчителя мистецьких спеціальностей?
9. Чи плануєте Ви працювати за обраною спеціальністю?

Додаток В

ДІАГНОСТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Додаток В.1.

Тест “Мотивація успіху і боязнь невдачі”

(питальник А. Реана)

Інструкція. *Відповідаючи на нижче наведені питання, необхідно вибрати відповідь “так чи ні”. Якщо Вам важко з відповіддю, то пригадайте, що “так” об’єднує як явне “так”, так і “швидше так, ніж ні”. Відповідь “ні”: об’єднує явне “ні” і “швидше ні, чим так”.*

Відповідати на питання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка першою приходить в голову, як правило, є і найточнішою.

Текст питальника:

1. Включаючись у роботу, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань прагну, по можливості, знайти причини відмовитися від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереалістично високі по складності.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності, в основному, залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний проявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.

12. Якщо ризикую, то швидше з розумом, а не відчайдушно.
13. Не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Вважаю за краще ставити перед собою не дуже складні або злегка завищені, але досяжні цілі, ніж нереально високі.
15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання, його привабливість, як правило, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання достатньо важке.
19. У разі невдачі при виконанні чого-небудь, від поставленої мети, як правило, не відмовляюся.
20. Якщо завдання вибрав собі сам, то в разі невдачі його привабливість ще більш зростає.

Ключ до питальника:

Відповідь “ТАК”: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь “НІ”: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Кількісний розподіл балів відбувся таким чином:

низький рівень прояву якості – від 1 до 7 балів, діагностується мотивація до невдачі (страх невдачі);

середній рівень прояву якості від – 8 до 13 балів, вказує, що мотиваційний полюс яскраво не виражений;

високий рівень прояву якості від – 14 до 20 балів, діагностується мотивація до успіху (сподівання на успіх).

Додаток В.2.

Тест “Потреба в саморозвитку”

(методика Г. Сиротенка)

Інструкція. Пропонується низка положень, які допоможуть з'ясувати, як Ви реалізуєте потребу в саморозвитку, виставивши такі бали: 5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає дійсності; 1 – не відповідає дійсності.

Питання анкети:

- Я прагну вивчити себе.
- Я залишаю час для власного розвитку.
- Перепони, які виникають, стимулюють мою активність.
- Мої професійні якості співпадають з вимогам професії.
- Я осмислюю свою діяльність, виокремлюю на це спеціальний час.
- Я аналізую свої почуття й досвід.
- Я багато читаю.
- Я дискутую з питань, які мене цікавлять.
- Я вірю в свої можливості.
- Я прагну працювати краще та ефективніше.
- Я усвідомлюю вплив, який здійснює на мене оточення.
- Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати.
- Я маю задоволення від вивчення та засвоєння нового.
- Підвищена відповідальність не лякає мене.
- Я позитивно ставлюсь до свого професійного підвищення (просування по службі).

Обробка результатів тестування (за підрахунком загальної суми балів):

75-55 – Ви активно реалізуєте свої потреби у саморозвитку;

54-36 – у Вас немає стійкої системи саморозвитку;

36-15 – Ви знаходитесь на стадії зупинки саморозвитку.

Додаток В.3.

Тест “Моя самостійність”

Шановний студенте, цей тест допоможе з'ясувати, наскільки ви самостійні; чи здатні в складний момент взяти відповідальність на себе; чи вистачить вам рішучості та самодостатності прийняти правильне рішення. Уважно прочитайте та дайте відповідь на запитання:

1. Вибираючи мистецький гурток чи студію, ви приймали рішення:

- А) повністю самостійно, слідуючи своєму потягу та інтересам;
- Б) прислухаючись до думки своїх батьків і близьких;
- В) чисто випадково.

2. При розв'язанні складних завдань, виконання домашньої роботи ви розраховуєте на:

- А) на свої сили й завзятість;
- Б) на допомогу друзів, однокласників, батьків;
- В) на випадок, підказку під час уроку.

3. Під час розмови з одногрупниками (однолітками) ви:

- А) наполегливо відстоюєте свої погляди;
- Б) прислухаєтеся до думки друзів;
- В) часто змінюєте свої погляди.

4. При виникненні складних життєвих ситуацій ви приймаєте рішення:

- А) розраховуючи тільки на свій досвід і знання;
- Б) завжди порадившись з батьками та друзями;
- В) інколи цікавлюсь думкою батьків і друзів.

5. Якщо вам доручили щось важливе, ви здатні зробити це самостійно?

- А) звичайно, я так і роблю;
- Б) напевно, зможу, але краще все ж порадитися з колегами;
- В) ні, для мене це проблема.

6. Як Ви розвиваєтеся як особистість?

- А) повністю дослухаючись до своїх здібностей і бажань;
- Б) прислухаючись і до себе, і до думки і рекомендацій батьків;

В) повністю покладаючись на думку батьків.

7. Аналізуючи різну інформацію, зазвичай ви:

А) покладаєтеся тільки на свою точку зору;

Б) довіряєте тільки відомим фахівцям у конкретній галузі;

В) не можете прийняти певну позицію.

8. Плануючи своє подальше життя, ви:

А) розраховуєте тільки на себе й свої сили;

Б) розраховуєте на допомогу батьків і хороших людей;

В) покладаєтеся на щасливий випадок.

Обробка результатів:

– За кожную відповідь “а” – 4 бали;

– За кожную відповідь “б” – 2 бали;

– За кожную відповідь “в” – 0 балів.

Інтерпретація результатів:

0 – 10 балів (низький рівень) – Ви дуже нерішучі. Вам необхідно бути більш впевненим та спробувати проявити більше самостійності.

11 – 29 балів (середній рівень) – У вас сильний характер, ви непогано переносите стреси. Ваша впевненість у собі та у своєму майбутньому цілком обґрунтована. Ви незалежні, але завжди дослухаєтеся до думки оточення.

30 – 40 балів (високий рівень) – Ви занадто самостійні у всіх відносинах. Ви не тільки не визнаєте будь-яке втручання у ваші справи, але й не можете прислухатися до думки інших людей.

Додаток В.4.

Тест “Діагностика рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку”

(методика В. Козлова, Г. Майнулова, Н. Фетискіна)

Інструкція до тесту: Оцініть себе за дев'ятибальною шкалою за кожним показником і визначте рівень сформованості в себе умінь і навичок саморозвитку. Запропонуйте також оцінити себе колегам по цій карті. Порівняйте результати й зробіть висновки.

Карта самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності

I. Мотиваційний компонент (9-81 бал)

1. Усвідомлення особистої та суспільної значимості безперервної освіти в педагогічній діяльності 123456789
2. Наявність стійких пізнавальних інтересів у галузі педагогіки і психології 123456789
3. Почуття обов'язку та відповідальності 123456789
4. Допитливість 123456789
5. Прагнення отримати високу оцінку своєї самоосвітньої діяльності 123456789
6. Потреба в психолого-педагогічній самоосвіті 123456789
7. Потреба в самопізнанні 123456789
8. Рангове місце психолого-педагогічної самоосвіти серед дев'яти найбільш значущих для вас видів діяльності 123456789
9. Упевненість у своїх силах 123456789

II. Когнітивний компонент (6-54 бали)

1. Рівень загальноосвітніх знань 123456789
2. Рівень загальноосвітніх умінь 123456789
3. Рівень педагогічних знань і умінь 123456789
4. Рівень психологічних знань і умінь 123456789
5. Рівень методичних знань і умінь 123456789
6. Рівень мистецьких знань 123456789

III. Гностичний компонент (17-153 бали)

1. Уміння ставити й розв'язувати пізнавальні завдання 123456789
2. Гнучкість і оперативність мислення 123456789
3. Спостережливість 123456789
4. Здатність до аналізу педагогічної діяльності 123456789
5. Здатність до синтезу та узагальнення 123456789
6. Креативність та її прояви в педагогічній діяльності 123456789
7. Пам'ять і її оперативність 123456789
8. Задоволення від пізнання 123456789
9. Уміння слухати 123456789
10. Уміння володіти різними типами читання 123456789
11. Уміння виокремлювати та засвоювати певний зміст 123456789
12. Уміння доводити, обґрунтовувати судження 123456789
13. Уміння систематизувати, класифікувати 123456789
14. Уміння бачити проблеми та суперечності 123456789
15. Уміння переносити знання й уміння в нові ситуації 123456789
16. Здатність відмовитися від усталених ідей 123456789
17. Незалежність суджень 123456789

IV. Організаційний компонент (7 – 63 бала)

1. Уміння планувати час 123456789
2. Уміння планувати свою роботу 123456789
3. Уміння перетворювати систему діяльності 123456789
4. Здібність до самокерування в педагогічній діяльності 123456789
5. Самооцінка самостійної власної діяльності 123456789
6. Здібність до самоаналізу та рефлексії 123456789
7. Здібність до самоорганізації та мобілізації 123456789

Обробка та інтерпретація результатів: По кожному з факторів професійного саморозвитку підрахуйте загальну кількість балів. Про рівень парціальної готовності до педагогічного саморозвитку свідчать кількісні показники, представлені в таблиці В.1.

**Кількісні показники готовності до
професійно-педагогічного саморозвитку**

№	Компоненти професійно-педагогічного саморозвитку	Рівні (в балах)		
		високий	середній	низький
I.	Мотиваційний	35 і менше	36 – 54	55 і більше
II.	Когнітивний	23 і менше	24 – 36	37 і більше
III.	Гностичний	67 і менше	68 – 108	69 і більше
IV.	Організаційний	27 і менше	28 – 42	29 і більше

Додаток В.5.

Тест “Рефлексія на саморозвиток”

(методика Л. Бережної, адаптована до професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей)

Інструкція до тесту: Оберіть тільки один із запропонованих варіантів відповіді (для цього після кожного питання потрібно обвести букву “а”, “б” або “в” відповідно).

Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

Тестовий матеріал

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить:

- а) цілеспрямований;
- б) працьовитий;
- в) дисциплінований.

2. За що Вас цінують колеги?

- а) за те, що я відповідальний;
- б) за те, що відстоюю свою позицію і не змінюю рішень;
- в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.

3. Як Ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки?

- а) думаю, що це марнування часу;
- б) глибоко не вникав у проблему;
- в) позитивно, активно включаються в проект.

4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?

- а) недостатньо часу;
- б) немає відповідної літератури та умов;
- в) не вистачає сили волі та наполегливості.

5. Які особисто Ваші типові труднощі в здійсненні педагогічної підтримки?

- а) не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;
- б) маючи великий досвід, утруднень не відчуваю;
- в) точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить:

- а) вимогливий;
- б) наполегливий;
- в) поблажливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить.

- а) рішучий;
- б) кмітливий;
- в) допитливий.

8. Яка Ваша позиція в проекті педагогічної підтримки?

- а) генератор ідей;
- б) критик;
- в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у Вас розвинені більшою мірою:

- а) сила волі; б) завзятість; в) відповідальність.

10. Що ви найчастіше робите, коли у Вас з'являється вільний час?

- а) займаюся улюбленою справою;
- б) читаю;
- в) проводжу час з друзями.

11. Яка з наведених нижче сфер для Вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

- а) методичні знання;
- б) теоретичні знання;
- а) інноваційна педагогічна діяльність.

12. У чому Ви могли б себе максимально реалізувати?

- а) працюючи вчителем мистецьких спеціальностей;
- б) працюючи за іншим фахом;
- в) не знаю.

13. Яким Вас найчастіше за все вважають ваші друзі?

- а) справедливим;
- б) доброзичливим;
- в) чуйним.

14. Який з трьох принципів Вам близький і якого Ви дотримуетесь найчастіше?

- а) жити треба так, щоб не було соромно за безцільно прожиті роки;
- б) у житті завжди є місце для самовдосконалення;
- в) насолода життям у творчості.

15. Хто найближчий до Вашого ідеалу?

- а) людина сильна духом, яка прагне до саморозвитку;
- б) людина творча, яка багато знає і вміє;
- в) незалежна й упевнена в собі людина.

16. Чи вдасться Вам у професійному плані досягти того, про що мрієте?

- а) думаю, що так;
- б) скоріш за все так;
- в) як поталанить.

Таблиця В.2.

Оціночні бали відповідей

Номер питання	Оціночні бали відповідей	Номер питання	Оціночні бали відповідей
1	а) 3; б) 2; в) 1	9	а) 2; б) 3; в) 1
2	а) 2; б) 1; в) 3	10	а) 2; б) 3; в) 1
3	а) 1; б) 2; в) 3	11	а) 1; б) 2; в) 3
4	а) 3; б) 2; в) 1	12	а) 1; б) 3; в) 2
5	а) 2; б) 3; в) 1	13	а) 3; б) 2; в) 1
6	а) 3; б) 2; в) 1	14	а) 1; б) 3; в) 2
7	а) 2; б) 3; в) 1	15	а) 1; б) 3; в) 2
8	а) 3; б) 2; в) 1	16	а) 3; б) 2; в) 1

Інтерпретація результатів тесту

Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається відповідями на питання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Розподіл сумарного числа балів подано в таблиці В.3.

Таблиця В.3.

Розподіл сумарного числа балів

Сумарне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижчий від середнього
35-39	Середній
40-44	Вищий від середнього
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

Додаток В.6.

Діагностика сформованості

проектувальних умінь майбутнього вчителя

Мета: визначити рівень проектувальних умінь майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей.

Інформаційний інструктаж: Визначається рівень проектувальних умінь як середнє арифметичне самооцінки вчителя за балами: 1; 2; 3.

Таблиця В.4.

№	Категорія відповідних умінь	Самооцінка
1.	Уміння підводити учнів до розв'язання суперечностей у вивченні певного поняття чи явища	
2.	Уміння організувати самостійну роботу учнів при знаходженні розв'язання проблеми	
3.	Уміння висувати гіпотези щодо розв'язання проблеми	
4.	Уміння бачити різні шляхи вирішення певної проблеми	
5.	Уміння стимулювати інтерес, активність, мислення учнів	
6.	Уміння сформулювати проблемні завдання	
7.	Уміння застосовувати науково-дослідницький метод у своїй діяльності	
8.	Уміння проводити експеримент	
9.	Уміння застосовувати нові інформаційні технології	
10.	Уміння моделювати активну діяльність учнів	
11.	Уміння прогнозувати зміни стану навчальних досягнень учнів	
12.	Уміння вибирати адекватну модель навчання	
13.	Уміння проектувати план навчальної діяльності	
14.	Уміння організовувати роботу груп	
15.	Уміння аналізувати свої стереотипи та змінювати їх	

Обробка результатів: *низький рівень* – 16-24 бали; *середній рівень* – 25-32 бали; *достатній рівень* – 33-40 балів; *високий рівень* – 41-48 балів.

Додаток Д

Зразки написання студентами експериментальної групи творів-роздумів на тему “Мій ідеал учителя мистецтва”

Зразок 1. Лоліта Б., студентка IV курсу ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського:

“Професія вчителя мистецтва є дуже важливою, складною та відповідальною, оскільки засобами мистецтва він впливає на розвиток та виховання учнів.

Учитель художньої культури, на мою думку, має бути досить освіченим у галузі мистецтва, різнобічно розвиненим. Особливо важливо бути творчою, креативною людиною. Зважаючи на розвиток сучасних технологій, учитель мистецьких спеціальностей має бути компетентним, спроможним швидко адаптуватися до нововведень та застосовувати інформаційні комп’ютерні технології у практичній діяльності, досягати нових якісних змін у педагогічній майстерності”.

Зразок 2. Ілона Б., студентка IV курсу ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського:

“Учитель музичного мистецтва має бути, насамперед, обізнаним та зацікавленим у своїй професійній діяльності, а також повинен постійно цікавитися культурними новинами сьогодення: відвідувати культурні заходи, концерти, художні виставки, театральні вистави тощо.

Хороший учитель той, хто любить те, чому вчить, і тих, кого вчить. На мою думку, ідеальний учитель мистецтва – це вчитель, який завжди в пошуку нового, цікавого, прагне постійно вдосконалювати викладацькі здібності, духовно розвиватись”.

Зразок 3. Артур П., студент IV курсу ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського:

“Ідеал вчителя - це педагог, вдосконалення якого втілюється в успіхах учнів. Викладач, якщо «відбувся», якщо відкрив таланти та здібності дитини, навчив працювати, а головне – закохав у музичне мистецтво.

Мій ідеал вчителя музичного мистецтва – Шумакова Ольга Юріївна, викладач школи естетичного виховання №1 м. Луганська, де я навчався до вступу в ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Витримана, тактовна, послідовна, творча, надзвичайно талановита, вона передавала свій мистецький досвід, вчила мислити та працювати над собою, розвивала музичні здібності та смаки.

Музична школа для неї – дім, а учні – її сім’я.

Так, 8 років навчання в музичній школі та 2 роки підготовки до вступу в університет під її керівництвом допомогли мені обрати професію вчителя музичного мистецтва”.

Додаток Е

**Презентація-портфоліо вчителя початкових класів та музичного мистецтва «НВК: загальноосвітньої школи-гімназії № 30» м. Вінниці
Сотніченка Сергія Григоровича**

<p align="center">Портфоліо вчителя музичного мистецтва закладу «Навчально-виховний комплекс: загальноосвітня школа І-ІІІ-ступенів – гімназія № 30 ім. Тараса Шевченка Вінницької міської ради» Сотніченка Сергія Григоровича</p>	<p align="center">Особисте досьє</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сотніченко Сергій Григорович. 2. Освіта – вища, закінчив ВДПУ ім. М.Кожубинського, інститут педагогіки та психології в 2008 році 3. Спеціальність за дипломом – вчитель початкових класів та вчитель музики в початкових класах. 4. Стаж педагогічної роботи – 6 років. 
<p align="center">Педагогічне кредо: «Віддай людині крихітку себе. За це душа наповнюється світлом» (Л. Костенко).</p>	<p align="center">Моя тема самоосвіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Використання мультимедійних технологій у процесі музичної освіти учнів початкових класів.
<p align="center">План професійного зростання</p> <ul style="list-style-type: none"> Удосконалювати педагогічну техніку володіння інноваційними технологіями Працювати з нормативно-правовою документацією, методичною літературою Розробляти матеріали для публікацій Проходити курси підвищення кваліфікації 	

Презентація роботи керівника творчої майстерні “Магічний пісок”,
майстера авторської ляльки, вчителя початкових класів і музики
Світлани Віталіївни Мелобенської

	<p>МАЙСТРИНЯ ПІСОЧНОЇ АНІМАЦІЇ</p> <p>СВІТЛАНА МЕЛОБЕНСЬКА</p>	
<p>МАЙСТЕР АВТОРСЬКОЇ ЛЯЛЬКИ РІЗНИХ ТЕХНІК: ВАЛЯНА І ЛІПЛЕНА</p>		
<p>Світлана Мелобенська</p> <p>КРАЇНА ДОБРИХ ГНОМІВ</p>  <p>Трилогія про гномів та тролів</p>		<p>Кораблики з горіхового листа</p> <p>Жовті листочки в лісі осінь розкидає, Що кожен троль бажання загадає: Літати в небі на хмаринках чистих, Кружляти в танці, як легеньке листя. Та кажуть чомусь: Тролі не літають І як листочки в небі не кружляють.</p> <p>Що вітер підіймає гарне листя, А тролі не літають в небі чистім. Але найстарший Трель мовдушких запевняє, Що і дива в житті таки бувають. І мрії щоб збувалися барвисті, Обіть кораблики з горіхового листа.</p>

Додаток Ж

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Інститут педагогіки, психології та мистецтв
Кафедра мистецької підготовки

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Навчальна програма спецкурсу

ОКР: бакалавр

галузь знань: 0101 Педагогічна освіта, 0202 Мистецтво

напрямок підготовки: 6.010102 Початкова освіта,
6.020204 Музичне мистецтво

Вінниця - 2014

Вступ

Програма спецкурсу «Основи професійного саморозвитку майбутніх учителів» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів, напряму підготовки: 6.010102 Початкова освіта, 6.020204 Музичне мистецтво. Разом із тим означений спецкурс можна адаптувати для студентів іншого напряму підготовки.

Предметом вивчення дисципліни є методика реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Міждисциплінарні зв'язки: вивчення навчальної дисципліни цілісно пов'язане з такими дисциплінами: “Педагогічна діагностика”, “Педагогіка мистецько-педагогічної діяльності”, “Основи мистецької діяльності з практикумом”, “Методика викладання художньої культури”, “Теорія і методика поліхудожньої освіти”.

Програма спецкурсу складається з таких **змістових модулів:**

1. Теоретичні основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя.
2. Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів.
3. Методичні основи реалізації компетенції професійного саморозвитку майбутнього вчителя.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Мета спецкурсу «Основи професійного саморозвитку майбутніх учителів» полягає у формуванні в майбутніх учителів мистецьких спеціальностей компетентності професійного саморозвитку.

1.2.Завдання спецкурсу :

- формування уявлень про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку майбутнього вчителя;
- формування ціннісних орієнтацій щодо майбутньої професійної діяльності вчителя мистецьких спеціальностей;

- актуалізація мотивації та потреби в професійному саморозвитку;
- оволодіння практичними вміннями й навичками здійснення професійного саморозвитку;
- розкриття творчого потенціалу та креативних можливостей студентів.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні

знати:

- вимоги до професійної підготовки вчителів у контексті сучасних парадигм освіти;
- філософські та психолого-педагогічні аспекти феномену професійного саморозвитку;
- сутнісні ознаки й складові професійного саморозвитку майбутнього вчителя;
- критерії, показники та рівні готовності до професійного саморозвитку;
- форми, методи, прийоми, педагогічні технології професійного саморозвитку майбутнього вчителя;

уміти:

- визначати мету та завдання майбутньої педагогічної діяльності;
- проектувати власний професійний саморозвиток;
- удосконалювати свої професійні якості, уміння й навички;
- упроваджувати передовий педагогічний досвід;
- застосовувати інноваційні педагогічні освітні технології;
- реалізувати, аналізувати та коригувати процес власного професійного саморозвитку;
- використовувати методи та прийоми професійного саморозвитку;
- виявляти та розвивати власний творчий потенціал.

Програму спецкурсу укладено відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчання.

На вивчення спецкурсу відводиться 54 години / 1,5 кредиту ECTS.

2. Опис спецкурсу

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
<p>Кількість кредитів ECTS: 1,5</p> <p>Модулів: 1</p> <p>Змістових модулів: 3</p> <p>Загальний обсяг дисципліни: 54 год.</p>	<p>0101 Педагогічна освіта</p> <p>0202 Мистецтво</p> <p>6.010102 Початкова освіта</p> <p>6.020204 Музичне мистецтво</p> <p>Бакалавр</p>	<p>За вибором</p> <p>Рік підготовки: IV</p> <p>Семестр: VII</p> <p>Лекційні заняття: 6 год.</p> <p>Практичні заняття: 20 год.</p> <p>Самостійна та індивідуальна робота: 28 год.</p> <p>Вид підсумкового контролю: залік</p>

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної роботи становить: 48,1% / 51,9%

3. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя

Тема 1. Саморозвиток особистості як історико-філософський аспект та психолого-педагогічний феномен.

Історико-філософські витоки проблеми саморозвитку людини. Концепції розвитку та саморозвитку особистості в XIX та XX століттях. Філософська позиція антропології, синергетики, екзистенціалізму. Сучасний стан філософського осмислення саморозвитку людини.

Ідеї розвитку та саморозвитку особистості в основних психологічних теоріях: динамічній (З. Фрейд), поведінковій (Дж. Уотсон), холістичній (М. Вертгеймер), культурно-історичній (Л.Виготський), когнітивній (Ж. Піаже), актуалізаційній (А. Маслоу), суб'єктивній (С. Рубінштейн), діяльнісній (О. Леонтьєв), креативній (Дж. Морено), системній (Л. Анциферова), кризовій (Е. Еріксон), соціальній (А. Бандура). Дослідження проблеми саморозвитку особистості в сучасній психології.

Саморозвиток у контексті загальних проблем педагогіки (А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, П. Каптерєв та ін.). Теорії розвивального навчання (Д. Богоявленська, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін та ін.). Технології саморозвитку особистості М. Монтесорі, Г. Селевка та ін. Ідея саморозвитку як ознака новітньої педагогіки.

Тема 2. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя.

Ідеї саморозвитку вчителя в творчій спадщині видатних педагогів минулого. Сутність та зміст поняття “професійний саморозвиток майбутнього вчителя” в сучасній науковій думці. Складові професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Професіоналізм. Професійна майстерність майбутнього вчителя. Професійна компетентність майбутнього вчителя. Професійне становлення.

Самопізнання як інтелектуальне осмислення сутності власних рис та якостей. Самовизначення як спрямованість на визначення своїх здібностей,

можливостей, системи цінностей, намірів та прагнень. Самоорганізація – цілеспрямована регуляція навчально-практичних дій. Самовиховання як засіб формування власних професійних, моральних, естетичних знань, умінь, навичок. Самоактуалізація – прагнення до постійного виявлення й розвитку особистісних потенційних можливостей та їх реалізації. Самовдосконалення як процес підвищення рівня власної професійної компетенції.

Тема 3. Структура, критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя до професійного саморозвитку.

Готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки: сутність, зміст, особливості, структурні компоненти. Критерії та показники готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів. Ознаки мотиваційно-вольового критерію готовності. Показники когнітивно-інтелектуального критерію готовності. Особливості креативно-діяльнісного критерію готовності до професійного саморозвитку. Рівні сформованої готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів. Діагностика стану готовності майбутнього вчителя до професійного саморозвитку в педагогічній діяльності. Діагностичні методи (анкетування, тестування, самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль тощо).

Змістовий модуль 2. Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів

Тема 4. Зміцнення мотиваційної основи професійного саморозвитку студентів на засадах акмеологічних позицій.

Мотиваційна основа особистості майбутнього вчителя: потреби, мотиви, інтереси, цінності. Мотивація як джерело активності особистості, її спрямованості та поведінки. Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя.

Акмеологія – наука досягнення вершин у життєдіяльності людини. Акмеологічна спрямованість професійної освіти. Сутність акмеологічної позиції в науковому розумінні. Акмеологічний підхід – методологічна основа професійного саморозвитку майбутнього вчителя.

Тема 5. Реалізація компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів на основі педагогічної інноватики.

Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованого вчителя. Поняття “компетентність”, “компетенція”. Ідеї компетентнісно-орієнтованої вищої педагогічної освіти. Особливості реалізації компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів. Сутність педагогічної інноватики. Інноваційна діяльність учителя – шлях до оновлення та модернізації сучасної педагогічної освіти. Опанування новітніми інформаційними технологіями. Інтерактивні методи навчання. Розробка та впровадження проектних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

Тема 6. Збагачення творчого потенціалу студентів у процесі педагогічної діяльності.

Феномен педагогічної творчості. Сутність та зміст понять “творчість”, “творча особистість”, “творча діяльність”, “творчі здібності”, “творчий процес”. Творчий компонент професійного становлення й саморозвитку особистості. Проблема розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя. Орієнтація навчально-педагогічного процесу на розвиток особистісної творчості. Шляхи збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя. Застосування креативного підходу в навчально-педагогічній діяльності.

Змістовий модуль 3. Методичні основи реалізації компетенції професійного саморозвитку майбутнього вчителя

Тема 7. Методологічні підходи формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя.

Методологічні підходи – підґрунтя ефективної фахової підготовки майбутнього вчителя до професійного саморозвитку. Особистісно орієнтований підхід – ознака гуманізації освіти. Акмеологічний підхід як основа досягнення вищого рівня професіоналізму в майбутній педагогічній діяльності вчителя. Методологічна основа професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Методологічні ознаки системного підходу.

Діяльнісний підхід – основа розвитку й саморозвитку майбутніх учителів. Компетентнісний підхід як засіб формування та розвитку ключових і предметних компетентностей вчителя. Креативний підхід – здатність до змін і перетворень майбутнього вчителя.

Тема 8. Основні етапи реалізації педагогічних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів.

Ціннісно-мотиваційний етап як аксіологічна основа формування готовності до професійного саморозвитку вчителя. Ціннісні орієнтації та ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Посилення мотивації та потреби в професійному саморозвитку. Освоєння передового педагогічного досвіду в системі професійного саморозвитку вчителя.

Когнітивно-діяльнісний етап як основа формування компетентності професійного саморозвитку майбутніх учителів. Самопізнання майбутнього вчителя. Сутність та специфіка самоактуалізації. Самоорганізація як головний механізм професійного саморозвитку. Самовдосконалення вчителя – шлях підвищення професійної компетентності.

Особистісно-творчий етап як основа забезпечення умов для максимальної реалізації власного творчого потенціалу вчителя. Творче застосування набутих умінь, навичок і технологій здійснення професійного саморозвитку. Самостійна робота як основа професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Формування креативного підходу до розв’язання педагогічних завдань.

Тема 9. Методологічний супровід підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку.

Поняття “методи навчання”, їхня класифікація. Прийоми навчання. Методи та прийоми формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Методи стимулювання й мотивації навчальної діяльності. Інтерактивні методи навчання. Упровадження проектних технологій. Застосування творчих завдань, прийомів, вправ у процесі формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів.

Основна :

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2009. – 185 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов – Москва : ИНТОР, 1996. – с. 544.
3. Лозовий В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія / В. О. Лозовий, Л. В. Сідак. – Харків : Право, 2006. – 256 с.
4. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навч. посібник / Н. М. Лосева. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.
5. Маралов В. Г. Психология самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 256 с.
6. Мастеров Б. М. Психология саморазвития / Б. М. Мастеров, Г. А. Цукерман. – Москва : Интерпракс, 1995. – 288 с.
7. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
8. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.
9. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
10. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – Київ : Магістр-S, 1998. – 200 с.
11. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – Москва : Интерпракс, 1995. – 288 с.
12. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього учителя : загальнопедагогічний аспект : монографія / В. І. Шахов. – Вінниця : «Едельвейс», 2007. – 383 с.

Додаткова:

1. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : монография / Е. А. Власова. – Балашов : Николаев, 2008. – 116 с.
 2. Деркач П. Акмеология : учебное пособие / П. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
 3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – с. 352.
 4. Досвід професійного саморозвитку молодого педагога : матеріали обласної наук.-практ. Інтернет-конференції / [уклад. Н. В Розіна]. – Черкаси : ЧОПОПП ЧОР, 2014. – 106 с.
 5. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 6. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : [монографія] / Л. І. Зязюн. – Київ ; Миколаїв : В-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 388с.
 7. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху : інформац.-метод. зб. / упоряд. Г. О. Сиротенко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 124 с.
 8. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі : монографія / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін.] ; ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
 9. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / М. Монтессори ; сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – Москва : Изд. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.
 10. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія / М. Г. Чобітько. – Черкаси : Брама, 2006. – 560 с.
- 4. Форма підсумкового контролю успішності навчання:** залік.
- 5. Засоби діагностики успішності навчання:** усне опитування, модульна контрольна робота, індивідуальні творчі завдання.

Додаток 3

Зразок створення професійного автопортрету студенткою експериментальної групи Ольгою З.

Народилася 11 липня 1998 року в мальовничому місті Шаргород Вінницької області.

Закінчила Шаргородську загальноосвітню школу I-III ступенів № 1.

З раннього дитинства захоплююсь музикою, малюванням, декоративно-ужитковим мистецтвом (вишивкою бісером), пишу вірші.

У шкільні роки навчалась у Дитячій музичній школі грі на фортепіано, відвідувала вокальний гурток, а також була в складі місцевої дитячої театральної трупи в районному будинку культури.

Маю нагороди за участь у творчих конкурсах, а також за відмінне навчання в музичній школі. Зокрема, брала участь у різних конкурсах з образотворчого мистецтва та в конкурсі «Таланти багатодітної родини».

У 2013 році вступила до ВДПУ імені Михайла Коцюбинського в Інститут педагогіки, психології та мистецтв саме тому, що мріяла стати вчителем музики, поєднати своє життя з прекрасним, навчати дітей любити мистецтво.

Володію грою на фортепіано, навчаюсь також грі на домбрі та ударних інструментах.

Щодо планів на майбутнє – мрію вдало закінчити університет і надалі працювати в школі учителем музики, прищеплювати дітям любов до мистецтва.

Моя професійна мета – стати хорошим фахівцем своєї справи, щоб вміти навчити й зрозуміти, стати другом і прикладом для наслідування для майбутніх учнів.

Моє гасло: “Учень – це не посудина, яку необхідно наповнити, а факел, який потрібно запалити” (Паскаль)

Додаток 3.1.

Зразки самопрезентацій студентів заочної форми навчання

**Гунал Катерина Григорівна**

Народилась 25 липня 1994 року у наймальовничішому куточку рідної України, у місті Вінниця.

У 2001 році пішла у перший клас ЗОШ I—III ступенів № 16. Успішно із відзнакою закінчила навчання, згодом, у 2010 році, вступила до Вінницького комунального гуманітарно-педагогічного коледжу на музичний факультет, так як по життю я завжди мріяла йти з піснею.



Приймала участь у безлічі вокальних конкурсів і займала лише призові місця, що мене ще більше надихало. У 2014 році закінчила, з відзнакою, повний курс навчання за спеціальністю «Вчитель музики, музичний керівник». І ось після цього одразу влаштувалась на роботу до дитячого садочку, де працюю і нині. Навчаю маленьких діточок співати, танцювати та вже із таких юних літ розуміти, сприймати, а головне любити музику.

У 2014 році, вступила до Вінницького державного педагогічного університету, «Інститут педагогіки, психології і мистецтва», факультет – музичне мистецтво, на заочну форму навчання.



Люблю життя та все що з ним пов'язано і насолоджуюсь кожною миттю проведеною зі своєю сім'єю.



Я, Карпенко Каріна Вікторівна, народилася у перший місяць літа 30 числа 1994 року.

Окрім, загальноосвітньої школи, закінчила Вінницьку дитячу музичну школу №1. Ще в дитячому віці з'явилася мрія стати викладачем. І мрія здійснилася. У 2010 році я вступила до Вінницького музичного училища ім. М.Д.Леонтовича. І тут поєдналися мої мрії стати викладачем та поєднати своє життя з музикою.

В музичному училищі потрібно було багато працювати, але це не заважало, адже любов до музики була завжди присутньою. В цьому закладі я навчилася писати музику, аналізувати не тільки музичні твори, але й художні. Навчилася шукати та обґрунтовувати свої знахідки. На третьому курсі почала досліджувати творчість сучасного англійського композитора Карла Дженкінса. Його твори я представляла на науковій конференції у м. Вінниця та на науковій конференції у м. Києві. Цей композитор настільки мене зацікавив, що працювати над його творчістю продовжую.

На даний момент я працюю викладачем теоретичних дисциплін у Вінницькій дитячій музичній школі №2. А також навчаюсь у ВДПУ на відділі музичне мистецтво.

Відомості про автора

Я, Мельниченко Ірина Олександрівна народилась 5 січня 1995 року в селі Флорині, Бершадського району, Вінницької області.

У 2001 році пішла до першого класу Флоринської ЗОШ I-III ступенів. У 2010 закінчила школу і отримала свідоцтво з відзнакою.



У 2002 році пішла до першого класу Бершадської дитячої музичної школи імені Родіона Скалецького з фаху фортепіано. У 2009 році закінчила музичну школу і отримала свідоцтво з відзнакою.

У 2010 році вступила до Вінницького училища культури і мистецтва імені Миколи Леонтовича за спеціальністю спеціального фортепіано. У 2014 році закінчила училище.

У 2014 році була зарахована до Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського на факультет педагогіки, психології і мистецтва за формою навчання обрала заочну.

На запитання чому я обрала саме цю професію відповідаю так: «Професія вчителя одна із найблагородніших, і немає нічого краще, відчуття того щастя яке панує, відчуття поваги, цікавості, ширості, відповідальності, приязності яке випромінюють діти під час уроку. Найбільший захват виникає коли ти розумієш, що від уроку до уроку дітки збагачуються знаннями, коли заглядаєш в очі і бачиш зацікавленість в подальшому матеріалі».

**Малиновська Марта Миколаївна.**

Місце роботи: Козятинська дитяча музична школа

Посада: вчитель скрипки

Навчальний заклад, який закінчила: Вінницьке училище культури і мистецтва ім. М.Д. Леонтовича

Освіта: неповна вища.

Кваліфікаційний рівень: молодший спеціаліст

Життєве кредо: Бачу ціль – не бачу перешкод!

Проблема, над якою працюю: Методика гри на скрипці, постановка правої і лівої руки. Розвиток музичних здібностей.

Мета: створення сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини.

Додаток И

Портфоліо до дисциплін «Історія зарубіжної культури», «Історія мистецтв», «Шкільний курс художньої культури»

Портфоліо – це тека з документами, в якій у систематизованому вигляді накопичується матеріали, які є результатом самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін «Історія зарубіжної культури», «Історія мистецтв», «Шкільний курс художньої культури».

Головне призначення створення портфоліо – самостійний розвиток художньо-педагогічних компетенцій студентів, набуття практичних умінь здійснювати власні дослідження, робити узагальнення, висновки, самостійно добирати інформацію та її джерела, презентація творчих здібностей.

Структура портфоліо

1. Титульна сторінка (за зразком) або творчий варіант оформлення;
2. Зміст;
3. Відомості про автора (самопрезентація);
4. Матеріали до практичних занять (тези доповідей, повідомлення, презентації, творчі завдання, конспекти додаткових джерел тощо);
5. Матеріали до лабораторних занять (презентація видів і жанрів мистецтва, художньо-педагогічний аналіз творів мистецтва: скульптури, архітектури, живопису);
6. Матеріали для візуального супроводу (ілюстрації творів мистецтва);
7. ІНДЗ (реферат);
8. Словничок;
9. Список рекомендованої літератури з дисципліни;
10. Матеріали на електронних носіях (презентації, слайди, відео).

При роботі з “Портфоліо” студентам рекомендується використовувати цитати, виписки, тези, конспекти, анотації. Варто звернути увагу також на художнє оформлення представлених матеріалів, їх збереження в електронній теці, а також створення електронної презентації за результатами проекту.

Додаток И.1.

Методичні поради щодо створення портфоліо вчителя

“Портфоліо” (італ. portafoglio – тека з документами) – збірка виконаних робіт та напрацювань певної особи.

Портфоліо вчителя – це спосіб фіксування, накопичення, оцінки й самооцінки особистих досягнень, відслідковування професійного прогресу, презентація педагогічної діяльності й професійного саморозвитку за певний проміжок часу.

Електронне портфоліо вчителя – це веб-базований ресурс, сайт, який зберігається в електронному вигляді, відображає професійні досягнення власника.

Головне призначення портфоліо вчителя – продемонструвати найбільш значимі результати власної педагогічної діяльності для визначення рівня власної професійної компетенції; проаналізувати, узагальнити й систематизувати свій досвід; об'єктивно оцінити свої можливості й спланувати дії щодо здійснення подальшого професійного саморозвитку, спрямованого на досягнення найкращих результатів.

Види портфоліо:

Особистий - можна назвати професійним портретом сучасного вчителя. Його пропонується виконувати у формі резюме. Акцент необхідно зробити на досвіді роботи вчителя: самоосвіті, використанні в своїй практиці сучасних інформаційних технологій, проектній діяльності, творчих досягненнях тощо.

Тематичний портфоліо демонструє зміст роботи за певною тематикою, якою вчитель постійно й цілеспрямовано займається.

Портфоліо досягнень відображає професійні досягнення та здобутки вчителя у педагогічній діяльності за допомогою представлення документів (грамоти, нагороди, сертифікати) які підтверджують успіхи й результат його професійного саморозвитку.

Структура портфоліо вчителя (зразок)

- *Прізвище, ім'я, по батькові* _____
- *Дата народження* _____
- *Стаж роботи: загальний* _____ ,
педагогічний _____
- *Стаж роботи на посаді* _____ , у закладі _____
- *Відомості про освіту (який навчальний заклад закінчив, у якому році, спеціальність за дипломом)* _____
- *Кваліфікаційна категорія, звання (із зазначенням терміну останньої атестації)* _____
- *Відомості про підвищення кваліфікації (найменування організації, номер і дата видачі посвідчення)* _____
- *Офіційні документи, що підтверджують індивідуальні досягнення (нагороди, грамоти, дипломи)* _____
- *Результати педагогічної діяльності* _____
- *Демонстрація позитивної динаміки досягнень учнів* _____
- *Науково-методична діяльність (участь в наукових конференціях, методичних семінарах)* _____
- *Наявність власних публікацій, методичних розробок* _____
- *Презентація відкритих уроків та виховних заходів* _____
- *Позаурочна діяльність* _____
- *Творчі проекти* _____
- *Робота вчителя щодо узагальнення власного педагогічного досвіду (участь в семінарах, майстер-класах, круглих столах)* _____

- *Участь у професійних конкурсах* _____
- *Використання сучасних інноваційних педагогічних технологій (алгоритм впровадження)* _____
- *План подальшого професійного саморозвитку* _____

Додаток К

Зразок створення презентацій до дисципліни “Історія мистецтв”

<h2>Пабло Пікассо</h2> <p>«Я можу малювати як Рафаель, але мені знадобиться все життя, щоб навчитися малювати так, як малює дитина» Пабло Пікассо</p> <p>Виконала студентка III курсу Боцул Олена</p> 	<h2>Біографія</h2> <ul style="list-style-type: none"> • Пабло Пікассо народився 25 жовтня 1881 року • в місті Малага в іспанському регіоні Андалусія у родинній садибі небідного дона Руїса Бласко. • Пабло малював з малку. • У 1889 році 8-річний хлопчик під враженням побаченої кориди олійними фарбами намалював першу картину — «Маленький пікадор», від написання якої пізніше відхрещувався. • Уже 10-річним він демонстрував сильну віру в свій талант і свої методи малювання. Його перші роботи були виразно реалістичними й ледь не суворими за правдивістю.  <p>“Автопортрет”, 1896</p>
<h2>“Блакитний період” (1901 - 1905)</h2>  <p>«Життя», 1903</p>  <p>«Сніданок сліпого», 1903</p>	<h2>“Рожевий період” (1905-1906)</h2>  <p>“Акробат і молодий Арлекін”, 1905</p>  <p>“Сім'яство комедіантів”, 1905</p>
<h2>Творчість П. Пікассо</h2> <p>У період з 1901р. по 1905 р. П.Пікассо створює картини так званого “блакитного періоду”, які написані в гамі синіх, блакитних і зелених тонів;</p> <p>у 1905 - 1906 роках з'являються роботи з переважанням золотисто-рожевих і рожево-сірих відтінків (“рожевий період”).</p> <p>Обидва цих циклу картин присвячені темі трагічної самотності знедолених людей, життя мандрівних комедіантів.</p>  <p>«Любителька абсенту», 1901</p>	<h2>«Авіньйонські панянки»</h2> <p>Навесні 1907 р. з'являються «Авіньйонські панянки» — картина, що писалася понад рік, — так довго і ретельно Пікассо досі не працював. Перша реакція критики й громадськості була справжнім шоком.</p> <p>Навіть колеги і друзі виявили неоднозначне ставлення.</p> 
 <p>“Три жінки», 1908 р</p>  <p>“Титара», 1913 р</p>  <p>“Дружба», 1908 р</p>	<h2>«Герніка»</h2> <p>Герніка (іспанськ. Guernica) — картина Пабло Пікассо, написана в 1937 р. на замовлення уряду Іспанської Республіки для павільйону на Всесвітній виставці в Парижі.</p> <p>Тема картини, виконаної в манері кубізму в чорно-білій палітрі.</p> 

Додаток К.1.

Презентація до дисципліни “Інструментальна підготовка” студентки експериментальної групи Катерини П.



Коліскова пісня –
різновид народних
родинно-побутових
пісень. Вона
вирізняється
особливо
уповільненим
ритмом виконання,
пестливою лексикою.



Ключик розуміння

У давнину колиску плели або майстрували зі священних і “співучих” дерев - верби, клена, явора, калини, прикрашали символічними малюнками і вишивками. Під подушку клали цілючі трави – чебрець, м'яту, материнку, безсмертник, полин.

Усе це оберігало немовля, “притягувало” щасливу долю, вроду, силу. Найдавніший звичай – першим класти в колиску kota. Вважалося, що він принесе солодкий сон, спокійну вдачу. Тому кіт – найпопулярніший персонаж коліскових.



Коліскові пісні.

це твори, в центрі яких не стільки саме дитина і магічна дія слова на її ріст, здоров'я, щастя, а скоріше світ, в якому дитина живе – її дім, родина.

Центральним у цій групі колісанок є образ матері. Вони сповнені мріями, думками матері про майбутню долю дитини.



Виразне читання коліскових

Гайда, гайда, гайдашечки,
Налетіли дві пташечки,
Стали вони щебетати,
Своїх діток колихати



Ой ходить сон коло вікон,
А дрімота — коло плота.
Питається сон дрімоти:
— А де будем ночувати?
— Де хатонька теплесенька,
Де дитина малесенька,—
Там ми будем ночувати,
Дитиночку колихати.

Ой на kota та воркота,
На дитину та й дрімота,
Котик буде воркотати,
Дитинонька буде спати.



Баю, баю, баю
Дровець нарубаю
І в печі наоплюю.
Буде тепло в хаті,
Буде дитя спати.

Люлі, люлі, люлечки!
Шовкові вервечки,
Мальовані бильця,
Закопишу чорнобривця.
Закопишу, заплюю,
Сама піду погуляю



Додаток К.2.

**Зразок мистецького проекту студентів експериментальної групи
Віктора Ч. та Маріанни В.**

Мистецький проект на тему: “ЧЕРВОНІ МАКИ МОЄЇ УКРАЇНИ”



Мистецький проект: “Червоні маки моєї України“ за темою “Мій мальовничий світанковий край” з розділу “Світ у мистецьких шедеврах. 4 клас” за посібником Людмили Михайлівни Масол “Методика навчання мистецтва у початковій школі”.

Мета: виховувати у дітей любов до різних видів та жанрів мистецтва, прищеплювати шанобливе ставлення до скарбниці народної творчості, розвивати патріотичні та естетичні почуття.

Завдання проекту:

- ❖ Ознайомити із квітковим символом українського народу;
- ❖ Розкрити естетичну виразність квітки маку в жанрах мистецтва (поетичному, музичному, декоративно-прикладному, образотворчому);
- ❖ Познайти дітей із зразками народної та естрадної музики в контексті теми проекту;
- ❖ Ознайомити із історією виникнення бісеру, бісероплетіння тощо.

У процесі створення проекту були використані такі види мистецтва:

- ❖ Музичне мистецтво;
- ❖ Декоративно-ужиткове мистецтво;
- ❖ Образотворче мистецтво;
- ❖ Поетичне мистецтво.

Аудіосупровід: пісня Тараса Петриненка “Україна”

Віктор: Моя Батьківщина – Україна. Наш край – це Чорне і Азовське моря, Карпати й Полісся, Подільський край та могутній Південний Буг, синьоокі озера Волині, південні степи Криму, терикони Донбасу, Дніпро-Славутич.

Маріанна: Україна – це чарівна природа: високі гори, неосяжні степи, плодючі чорноземи, калина в дворі, п’янки любисток і м’ята, верба край дороги, жовтогарячі соняшники на струнких стеблах, вогніють рясно поміж жита червоні голівки маків...це все те, що стало символами нашого народу.

Віктор: Споконвіку шанують в Україні квіти. Нема жодної української хати, біля якої дбайливі руки господині не влаштували б яскравих квіткових острівців. Вони милують око, ніжно хвилюють душу, міцно прив’язують наші серця до рідної домівки.

Маріанна: Наші предки обожнювали квіти, вважаючи, що цей витвір природи даровано людям від Бога. Квіти – постійні супутники нашого життя. Вони – на клумбах, у кімнаті, на газонах. Вони – на вишиваних рушниках, скатерках. Ними розмальовують печі, стіни осель.

Віктор: А ще квіти рясніють на нашому національному вбранні.

Аудіосупровід: Дмитро Гнатюк “Черемшина”

Маріанна: Мак в українців належав до рослинних символів. Ще Микола Костомаров зазначав, що мак, як і калина, є улюбленою рослиною в народі. Символіка квітки маку пов’язана з ідеєю молодості і краси. У народній поезії він є символом не тільки прекрасного, а й дівочої вроди зокрема.

Віктор: А ще червоний цвіт маку був символом дівочої чистоти, його вплітали у віночки. Коли ж хотіли підкреслити дівочу красу, то говорили: “Гарна дівка, як маківка”. Українські парубки вважали кругловидих дівчат найгарнішими і своєю чергою чіпляли маки в петличку.

Червоний колір квітки символізував щирі й чисті почуття.

Маріанна: Тендітна квітка маку оспівана в стародавніх і сучасних піснях, поезії, обрядах, замовляннях, віруваннях, звичаях, ворожіннях.

Віктор: Про мак у нашого народу є загадки, наприклад:

“Стоїть полк, а в полку сімсот воєвод”

“Під одним ковпаком – сімсот козаків”,

“Батько з лісу, мати з базару, а діти з городу”.

Маріанна: Одним із оригінальних ігрових танцювально-хорових зразків на тему вирощування маку та збирання урожаю є хорова обробка геніального композитора Миколи Леонтовича під назвою “Мак”.

Послухайте літературний текст цього твору:

При долині мак, при широкій мак.

Коренистий, головистий,

Молодії молодиці

Не ходіте на вулицю,

Станьте ви у ряд,

Як в долині мак!

Звучить інструментальний фрагмент “Мак” М. Леонтовича

Маріанна: Хочеться словами видатних сучасних поетів висловити красу і незвичайність квітки маку:

Віктор: *Не знаю де, не знаю як*

З'явився в полі гарний мак.

Червоним ніжним він зростав,

Всім травам око милував.

І був він скромний, непахатий

Не вмів мак носа задирати.

У небі пташки йому співали,

А колосочки обіймали. (Надія Осіння)

Маріанна: *Ти виріс понад річкою в полях*

Тоді, як тепле літечко іскрилось.

З землі глибинний починав ти шлях,

І в ній черпав і мужність ти, і силу.

Твої широкі ніжні пелюстки

Довірливо долоні відкривали!

Але холодні бурі та вітри

Ні, не зламали! Лиш загартували...

Віктор: *Знайди хвилинку, поїдь у поле,*

Де мак зацвів, червоний мак.

Поглянь, як радісно довкола,

Цвіте червоно, гарно як!

Як у дитинстві ляж на спину

Поміж червоних маківок.

У небо глянь хоч на хвилину,

Де стільки простору й пташок. (Надія Красоткіна)

Аудіосупровід: Валентин Лисенко “Квітка душа”

Маріанна: *Де стільки радості і співу,*

І щастя стільки, і краси.

Запам'ятай цю мить щасливу

І у душі своїй неси.

І на квітки поглянь пильніше,

І напиши про них вірша.

Це ж наше рідне — найрідніше,

І українська в нім душа.

Віктор: *Яка чарівність в дивних квітах,*

Тендітність, ніжність пелюсток!

Вогніють рясно поміж жита

Червоні голови квіток.

Маріанна: Легендарну квітку не обділили увагою й українські композитори й поети-піснярі.

Пропонуємо послухати в нашому виконанні пісню “На долині туман”
(сл. Василя Діденка, муз. Бориса Буєвського).

Віктор: Яскраво втілюється зображення квітки чи плоду в усіх жанрах мистецтва минулих століть і сьогодення.

Маріанна: Так, художники неодноразово зверталися до “макової естетики” у своїх творах. Зокрема:

Алексеєнко Лариса “Маки у пшениці”,
 Дрозда Наталія “Корзинка з маками та ромашками”,
 Жереб'якін Владислав “Маки”,
 Гулар Людмила “Маки”,
 Олена Яворська “Маки”,
 Приступа Тарас “Маки”,
 Сенів Катерина “Червоні маки”,
 Тамара Рожок “Червоні маки”.

Віктор: Улюбленим мотивом є мак у творчості митців декоративно-ужиткового жанру. Зокрема, мак зображений на вишитих рушниках і сорочках, предметах побуту, декору.

Маріанна: Та й не дивина, що мак, який пишно з правіку розцвітав на українських луках, хлібних нивах, у лісах, у квітниках та на городах так органічно увійшов у традиційну культуру нашого народу.

Віктор: Одним із популярних видів мистецтва, за допомогою яких зображується квітка, стала вишивка бісером. Але для початку ми хочемо детальніше познайомити вас із цим матеріалом, з якого творять справжні витвори мистецтва.

Вишивку бісером ми, як студенти мистецької спеціалізації, опановували на заняттях декоративно-прикладного мистецтва.

Ми вирішили втілити нашу мистецьку ідею саме у вишивці бісером і хочемо представити свої власні творчі результати на тему “Червоні маки”.

У виконанні студентів звучить пісня «Червоні маки»
 (сл. Р. Савицького, муз. Я. Барнича):

*Мак червоний між житами,
 Бавить око пелюстками
 Місяць сяйвом їх облив
 Приласкав і оживив*

*Квіти вмилися росюю
 Сон обняв їх тишиною
 Тільки хтось у даль побрів
 І поніс тихенько спів*

*Червоні маки – квіти кохання,
 Болючий спомин, гірке ридання!
 Червоні маки, чудовий цвіт
 Гірка омана юних літ.*



Додаток Л

Зразки творчих робіт студентів Інституту педагогіки, психології та мистецтв ВДПУ імені Михайла Коцюбинського



Рис. Л.1. Василенко Маріанна
«Мелодія осені», олія



Рис. Л.2. Бучинська Лоліта
«Шербурзькі парасольки», олія



Рис. Л.3. Копитко Тетяна
«Танок метеликів», олія



Рис. Л.4. Кондратюк Тетяна
«Мелодія», олівець



Рис. Л.5. Кононенко Катерина
«Чарівна скрипка», туш



Рис. Л.6. Блонська Світлана
«Балет», акварель



Рис. Л.7. Техніка квілінг



Рис. Л.8. Бісероплетіння



Рис.Л.9 Торцювання



Рис. Л.10. Мозаїка з яєчної шкорлупи



Рис Л.11. Ниткографія



Рис. Л.12 Ланцюжкова аплікація

Додаток М

Фотозвіт використання методу “інсценізації та театралізації”



Рис. М. 1. Театральна постановка “Андріївські вечорниці”



Рис. М.2. Інсценізація казки “Коза–дереза”

Додаток Н
Організація мистецької позааудиторної роботи студентів
(фотоматеріали)



Рис. Н.1. Ансамбль народної музики
“Веселі передзвони”



Рис. Н.2. Студентський народний ансамбль пісні і танцю “Веснянка”



Рис. Н.3. Театральний гурток
“Казка”



Рис. Н.4. Оркестр дитячих музичних інструментів “Кришталеві нотки”



Рис. Н.5. Гурток виготовлення ляльки “Рукавичка”



Рис. Н.6. Художньо-естетичний гурток “Гармонія”

Додаток П

Таблиця П.1.

Результати дослідження рівня сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей за виокремленими критеріями

КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИК	Група	Високий	Середній	Низький	χ^2
Мотиваційно-вольовий	Наявність інтересу до мистецько-педагогічної діяльності	КГ	17,4	56,5	26,1	2,55
		ЕГ	14,3	52,4	33,3	
	Ступінь усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку	КГ	13,0	54,4	32,6	1,56
		ЕГ	9,5	54,8	35,7	
	Характер мотивації та наявність потреби у професійному саморозвитку	КГ	15,2	54,4	30,4	4,21
		ЕГ	9,5	54,8	35,7	
	Самооцінка сформованих професійних вольових якостей студентів	КГ	13,0	58,7	28,3	1,13
		ЕГ	11,9	54,8	33,3	
Мотиваційно-вольовий компонент		КГ	15,2	54,4	30,4	4,21
		ЕГ	9,5	54,8	35,7	
Когнітивно-інтелектуальний	Обсяг знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку	КГ	10,9	60,8	28,3	0,57
		ЕГ	9,5	64,3	26,2	
	Сформованість когнітивної та гностичної складових готовності до професійного саморозвитку	КГ	15,2	56,5	28,3	2,71
		ЕГ	11,9	64,3	23,8	
	Розвиток мистецької ерудиції	КГ	17,4	60,9	21,7	0,86
		ЕГ	14,3	64,3	21,4	
Когнітивно-інтелектуальний компонент		КГ	15,2	58,7	26,1	4,60
		ЕГ	9,5	66,7	23,8	
Креативно-діяльнісний	Сформованість практичних умінь та навичок здійснення професійного саморозвитку	КГ	10,9	52,1	37,0	1,44
		ЕГ	9,5	47,6	42,9	
	Готовність до самостійної мистецької діяльності	КГ	13,0	43,5	43,5	0,17
		ЕГ	11,9	45,2	42,9	
	Наявність креативності та прагнення до саморозвитку власного творчої потенціалу	КГ	13,0	45,7	41,3	1,12
		ЕГ	14,3	40,5	45,2	
Креативно-діяльнісний компонент		КГ	13,0	45,7	41,3	0,62
		ЕГ	11,9	42,9	45,2	

Додаток Р

Таблиця Р.1.

**Порівняльні результати дослідження рівнів сформованості компонентів
готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів
мистецьких спеціальностей контрольної та експериментальної груп**

Критерій	Показник	Група	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
			До експ.		Після експ.		До експ.		Після експ.		До експ.		Після експ.	
			К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%	К-ть респ.	%
Мотиваційно-вольовий	Наявність інтересу до мистецько-педагогічної діяльності	КГ	8	17,4	9	19,6	26	56,5	25	54,3	12	26,1	12	26,1
		ЕГ	6	14,3	14	33,3	22	52,4	24	57,1	14	33,3	4	9,5
	Усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку	КГ	6	13,0	7	15,2	25	54,3	26	56,5	15	32,6	13	28,3
		ЕГ	4	9,5	13	31,0	23	54,8	23	54,8	15	35,7	6	14,3
	Характер мотивації та наявність потреби у професійному саморозвитку	КГ	7	15,2	7	15,2	25	54,3	26	56,5	14	30,4	13	28,3
		ЕГ	4	9,5	13	31,0	23	54,8	24	57,1	15	35,7	5	11,9
	Самооцінка сформованих професійних вольових якостей	КГ	6	13,0	7	15,2	27	58,7	27	58,7	13	28,3	12	26,1
		ЕГ	5	11,9	12	28,6	23	54,8	25	59,5	14	33,3	5	11,9
Мотиваційно-вольовий компонент	КГ	7	15,2	7	15,2	25	54,3	26	56,5	14	30,4	13	28,3	
	ЕГ	4	9,5	13	31,0	23	54,8	24	57,1	15	35,7	5	11,9	
Когнітивно-інтелектуальний	Обсяг знань про сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку	КГ	5	10,9	8	17,4	28	60,9	28	60,9	13	28,3	10	21,7
		ЕГ	4	9,5	16	38,1	27	64,3	23	54,8	11	26,2	3	7,1
	Сформованість когнітивної та гностичної складових готовності	КГ	7	15,2	10	21,7	26	56,5	27	58,7	13	28,3	9	19,6
		ЕГ	5	11,9	15	35,7	27	64,3	22	52,4	10	23,8	5	11,9
	Розвиток мистецької ерудиції	КГ	8	17,4	10	21,7	28	60,9	28	60,9	10	21,7	8	17,4
		ЕГ	6	14,3	16	38,1	27	64,3	23	54,8	9	21,4	3	7,1
Когнітивно-інтелектуальний компонент	КГ	7	15,2	10	21,7	27	58,7	28	60,9	12	26,1	8	17,4	
	ЕГ	4	9,5	15	35,7	28	66,7	23	54,8	10	23,8	4	9,5	

Продовж. таблиці Р.1.

Креативно-діяльнісний	Сформованість практичних умінь та навичок здійснення професійного саморозвитку	КГ	5	10,9	7	15,2	24	52,2	22	47,8	17	37,0	17	37,0
		ЕГ	4	9,5	12	28,6	20	47,6	23	54,8	18	42,9	7	16,7
	Готовність до самостійної мистецької діяльності	КГ	6	13,0	8	17,4	20	43,5	20	43,5	20	43,5	18	39,1
		ЕГ	5	11,9	10	23,8	19	45,2	23	54,8	18	42,9	9	21,4
	Наявність креативності та прагнення до саморозвитку власного творчої потенціалу	КГ	6	13,0	7	15,2	21	45,7	22	47,8	19	41,3	17	37,0
		ЕГ	6	14,3	10	23,8	17	40,5	24	57,1	19	45,2	8	19,0
Креативно-діяльнісний компонент	КГ	6	13,0	7	15,2	21	45,7	21	45,7	19	41,3	18	39,1	
	ЕГ	5	11,9	10	23,8	18	42,9	24	57,1	19	45,2	8	19,0	