МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАІНИ

СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук,психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Серікова О.М.**

**Кваліфікаційна магістерська робота**

**Cоціально-психологічні чинники мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти**

**Сєвєродонецьк**

**2021**

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки**

(повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

(повна назва кафедри)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до кваліфікаційної магістерської роботи**

**освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

спеціальності 073 – Менеджмент

(шифр і назва)

галузі знань 07 – Управління та адміністрування

(шифр і назва)

Освітня програма «Управління соціальним закладом»

на тему: Cоціально-психологічні чинники мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти

Виконала: студентка групи УСЗМ-20дм Серікова О.М.

Керівник: д.психол.н., проф. Завацька Н.Є.

Завідувач кафедри практичної психології

та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент

к. психол. н., доц. Журба А.М.

Сєвєродонецьк – 2021

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки**

(повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

(повна назва кафедри)

Освітньо-кваліфікаційний рівень \_\_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

спеціальності 073 – Менеджмент

(шифр і назва)

галузі знань 07 – Управління та адміністрування

(шифр і назва)

Освітня програма «Управління соціальним закладом»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри**

**практичної психології та**

**соціальної роботи, проф.**

«01» 09 2021 року

**З А В Д А Н Н Я**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ**

**Серікової Ольги Миколаївни**

(прізвище, ім’я, по батькові )

1. Тема роботи: Cоціально-психологічні чинники мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти

Керівник роботи Завацька Н.Є., д. психол. н., проф.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від «04» жовтня 2021 року № 133/15.17

2. Строк подання студентом роботи 10.12.2021 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи – 86 с., список використаної літератури – 115 джерел, рис. – 4.*

4.Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): вивчення соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти.

6. Консультанти розділів роботи

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада  Консультанта | Підпис, дата | |
| завдання  видав | завдання  прийняв |
| 1. | Завацька Н.Є. – д.психол.н., проф., зав. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |
| 2. | Завацька Н.Є. – д.психол.н., проф., зав. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 01.09.2021р. | 01.09.2021р. |

7. Дата видачі завдання 01.09.2021 р.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **з/п** | **Назва етапів дипломного проектування** | **Строк виконання етапів** | **Примітка** |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної магістерської роботи | 09.2021 р. | 09.2021 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження | 09-10. 2021 р. | 09-10. 2021 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 10.2021 р. | 10.2021 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 10-11. 2021 р. | 10-11. 2021 р. |
| 5 | Розробка програми формувальних заходів | 11.2021 р. | 11.2021 р. |
| 6 | Проведення повторного тестування та оцінка ефективності формувальних заходів | 11-12. 2021 р. | 11-12. 2021 р. |
| 7 | Підготовка кваліфікаційної магістерської роботи до захисту та захист роботи | 12.2021р. | 12.2021р. |

Студент Серікова О.М.

Керівник роботи Завацька Н.Є.

РЕФЕРАТ

Текст – 86 с., рис. – 4, джерел – 115

У роботі проведено аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти.

Наведено результати емпіричного дослідження щодо вивчення соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти.

Визначено доцільність використання розвивальної програми щодо мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти.

Ключові слова: ОСОБИСТІСТЬ, САМООСВІТА, мотивація, менеджмент, управління соціальним закладом, керівник соціального закладу, сУЧАСНИЙ СОЦІУМ.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| ВСТУП | 7 |
| РОЗДІЛ 1.  ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ ДО САМООСВІТИ | 11 |
| * 1. Міждисциплінарний аналіз основних категорій | 11 |
| 1.2. Аналіз соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти | 19 |
| 1.3.Теоретична модель дослідження чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти | 28 |
| Висновки до першого розділу | 33 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ вивчення соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти | 34 |
| 2.1. Організація дослідження | 34 |
| 2.2. Аналіз соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти | 35 |
| 2.3. Шляхи підвищення мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти | 43 |
| Висновки до другого розділу | 57 |
| ВИСНОВКИ | 59 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 62 |
| ДОДАТКИ | 74 |

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження**. Входження Українив європейський освітній простір, реформування всіх ланок системи освіти, актуалізують проблему професійного саморозвитку конкурентоспроможного та висококваліфікованого управлінця. Необхідність цих перетворень у професійній підготовці майбутніх фахівців відображена в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року, та в інших освітянських документах.

За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Однією із основних компетентностей є уміння вчитися протягом життя, яка тлумачиться як здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації професійного процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою професійну траєкторію.

В умовах сучасної освіти необхідним є формування особистості управлінця, який гармонійно поєднував би ініціативність, професіоналізм, творчість, стійкий інтерес до професійної діяльності, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень професійної компетентності та культури, відповідальність.

Сьогодні професійна діяльність управлінця вимагає дивергентного мислення, орієнтованого на індивідуальність, креативність, оригінальність, гнучкість та сприйнятливість, саморозвиток та професійне самовдосконалення протягом всього професійного життєвого шляху. Професійне становлення особистості у певній галузі діяльності можливе лише при наявності відповідного ціннісно-мотиваційного ставлення особистості до власного професійного саморозвитку, професійного удосконалення, системного підвищення рівня професійної підготовки у поєднанні з відповідними організаційними умовами.

Отже, актуалізується важлива суспільна і наукова потреба підготовки компетентних управлінців, які володіють готовністю до професійного саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання, здатних актуалізувати свій творчий та професійний потенціал. Тому як ніколи стає актуальним дослідження проблеми мотивації майбутніх управлінця до самоосвіти, професійного саморозвитку з метою їх швидкої адаптації, професійної мобільності в умовах переходу України до європейських стандартів управління.

Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел зазначеної проблеми засвідчив той факт, що проблема професійного саморозвитку і самоосвіти розглядається з позиції професійного становлення особистості (Л. Анциферова, Ю. Бабанський, О. Будник, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Киричук, С. Кузікова, В. Луговий, В. Рибалка, С. Сисоєва, І. Підласий, Р. Пріма, В. Семиченко, Н. Тализіна, Т. Титаренко, В. Чайка, Т. Яценко та ін.), цілеспрямованого професійного саморозвитку, який є базовим для характеристики цілей, змісту, засобів освіти (О. Бондаревська, В. Маралов, В. Сєріков, І. Смолюк, І. Чеснокова, Г. Цукерман та ін.). Проблематика професійного самовдосконалення та саморозвитку досить фундаментально представлена в наукових працях учених В. Андрущенка, Б. Гершунського, Є. Гусинського, І. Зязюна, В. Кременя та ін. Питання взаємозв’язку професіоналізму та розвитку особистості розкрито у працях багатьох дослідників (С. Гончаренка, О. Глузмана, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьминої, С. Максименка, Н. Ничкало, І. Підласого, В. Сластьоніна, О.   Сухомлинської та ін.); розглядаються аспекти самореалізації (В. Андрєєв, В. Моляко, Т. Сущенко та ін.); безперервного професійного саморозвитку (Р. Гуревич, В. Фрицюк). Вважаючи мотивацію до самоосвіти процесом активної, позитивної якісної зміни особистості, яка є результатом не зовнішніх дій, а її власних зусиль, дослідники розглядають цей процес і як діяльність особистості, спрямовану на зміну тих своїх властивостей, закладених попереднім етапом розвитку або природними властивостями, а також психологічним аспектам самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу (Г. Волинка, І. Зязюн, М. Костенко, Хомич, Федій). Проблеми самоактуалізації і саморозвитку розглянуто в зарубіжних працях Р. Бернса, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса та ін.

Інноваційність досліджень, їхня спрямованість на професійне самовизначення, самостановлення, рефлективність, самоусвідомлення, свідома взаємодія показана в працях К. Абульханової-Славської, О. Вербицького, В.Зінченка, В. Краєвського, Н. Кузьминої, Г. Селевка, І. Якиманської та ін.

Не применшуючи здобутки вчених щодо окресленої проблеми, вважаємо доцільним більш повно розглянути у науковому дискурсі проблему мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти як складової професійного саморозвитку.

**Об’єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх управлінців.

**Предмет дослідження** – соціально-психологічні чинники формування мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити соціально-психологічні чинники мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти.

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

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми мотивації до самоосвіти майбутніх управлінців.
2. Обгрунтувати основні категорії та поняття дослідження.
3. Визначити критерії, показники та рівні готовності до самоосвіти майбутніх управлінців.
4. Дослідити соціально-психологічні чинники мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти та визначити шляхи її підвищення.

**Організація дослідження**. Дослідження здійснювалося в три етапи впродовж 2020 – 2021 років.

* на першому етапі (2020 р.) – вивчено стан розробки проблеми у філософській, психологічній, педагогічній науковій літературі;
* на другому етапі (2020 – 2021 р.р.) – обґрунтовано вибір кількості досліджуваних, визначено рівні готовності до самоосвіти майбутніх управлінців (початкове діагностування);
* на третьому етапі (2021 р.) – визначено підсумковий рівень готовності до рівні готовності до самоосвіти майбутніх управлінців (вихідне діагностування), проведено порівняльний та статистичний аналіз експериментальних даних; сформульовано загальні висновки; визначено перспективи подальших наукових пошуків; здійснено літературне редагування та оформлення роботи.

**Практичне значення дослідження** вбачаємо у розробленні та впровадженні в освітній процес спецкурсу «Технологія професійного саморозвитку майбутніх управлінців». Результати дослідження можуть бути використані викладачами, науково-педагогічними працівниками в ході професійної підготовки майбутніх управлінців, а також практиками, які працюють над проблемою розвитку та саморозвитку управлінської майстерності, здобувачами вищої освіти для проектування власного професійного шляху.

**Структура дипломної роботи**. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ ДО САМООСВІТИ**

**1.1.Міждисциплінарний аналіз основних категорій**

Науковий аналіз будь-якого явища, насамперед, починається із визначення методологічних засад дослідження. Під методологією вчені розуміють загальну систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження [61, с. 88]. Теоретико-методологічна основа дослідження розкривається за певними рівнями. Перший рівень – загальнонауковий, світоглядний – філософські знання, які є філософською основою дослідження. Другий рівень – загальнонаукова методологія. Третій рівень – конкретно-наукова методологія, сукупність методів, методик і процедур, які застосовуються в конкретній галузі знань [61, с. 88].

Складність проблеми професійного саморозвитку полягає в тому, що вона є об’єктом вивчення багатьох наук, тобто носить міждисциплінарний характер. Проте для з’ясування категоріального апарату дослідження та розуміння його концептуального змісту, насамперед, доцільно глибше розкрити зміст основних понять. Вихідним є поняття «розвиток», яке і вважаємо за необхідне розглянути в першу чергу. Зазначене поняття широко розглядається у психології і педагогіці. Так, психологія на перший план висуває проблеми складності, стадійності, і багатовимірності проблем психічного розвитку людини, проблеми рушійних сил, закономірностей і детермінант розвитку, критеріїв і механізмів [44; 107; 116]. Педагогічна наука заглиблюється на проблемах цілеспрямованості процесу розвитку, формування необхідних передумов для появи якісних психічних утворень [114; 85]. Проблема професійного саморозвитку знаходиться у площині обох наук, позаяк якісні утворення психіки, необхідні професіоналові, слід формувати в процесі професійної підготовки, а також налагодити системність умов і чинників, здатних посприяти професійному саморозвитку.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчує, що процес розвитку - це рух, що має певну спрямованість і тенденції, що призводять до незворотних якісних змін в структурі об'єкта, до «виникнення нових структурних складових об'єкта - елементів, зв'язків і залежностей, що складають його структуру» [58, с. 62 - 63]. Отже, процес розвитку – зумовлений і разом із тим активний саморегулювальний процес. Це внутрішньо необхідний рух, в якому зовнішні спонуки (навчання, виховання) завжди діють через внутрішні умови. Більшість науковців розглядають людину як суб’єкт власної активності і життєдіяльності, а процес розвитку вважають саморозвитком (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Г. Балл, О. Бондаренко, М. Боришевський, Г. Костюк, С. Кузікова, С. Максименко, Т. Титаренко та ін.).

Розвиток і саморозвиток - це, по суті, тотожні поняття, які є психологічним механізмом «людинотворення». Таким чином, постає ключове протиріччя, що виступає рушійною силою розвитку, – між заданим і необхідним рівнями психосоціальної зрілості зростаючої людини, задає енергію самовпливу в процесі будь-якої діяльності, визначає поглиблення самопізнання, самоосмислення, актуалізує ціннісне самовизначення, служить розгортання цілепокладання, створює смисловий простір самотворення [4; 5; 7]. Категорія «розвиток» тісним чином пов’язана з категорією «саморозвиток». Префікс «само», на думку Д. Рувинського, не заперечує ролі людини в розвитку власної особистості, не відокремлює її від соціальних умов, що завжди впливають на цей розвиток, а підкреслює, що даний вплив здійснюється в процесі саморуху психічних процесів» сил [78, с. 21]. Новий тлумачний словник української мови дає таке визначення цього поняття: саморозвиток – це розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами. Саморозвиток здійснюється власними силами, без впливу або сприяння яких-небудь зовнішніх сил [42].

Проблема саморозвитку особистості має тривалу історію свого вивчення у різних науках про людину: філософії, психології, педагогіці та ін. У філософії поняття «саморозвиток» трактується як перехід на більш високий ступінь організації і є властивістю як організму, так і суспільства виховувати саму себе. В історико-філософському контексті, опираючись на праці Л. Цирєвої і А. Ісаєва, можна виокремити дві різні філософські орієнтації – есенціалістичну і екзистенціалістичну [42; 88]. Ці орієнтації ґрунтуються на протилежних концепціях людини і людської свободи. Есенціалістичні концепції представлені поглядами Аристотеля і його послідовниками, які вважали, що «саморозвитку підлягають ті риси, властивості або здібності людини, які констатують її сутнісну природу. З огляду на це, есенціалістичний підхід позбавляє людину права на керування власним буттям». Погляди екзистенціалістів розвивалися у руслі персоналізму та екзистенціалізму. Вихідною тезою напрямку є не людська природа, а людське існування. Звідси – розуміння того, що людина має визначати себе і своє формування сама. Отже, у філософському контексті поняття «саморозвиток» розглядають невіддільно від дослідження розвитку людини в цілому.

У педагогічних дослідженнях найбільш близьким до поняття «саморозвитку» є категорії «самовдосконалення», «самовиховання», «самоосвіта». В умовах запровадження інновацій у сфері освіти, у першу чергу, в умовах гуманізації освітньо-виховного процесу, посилюється роль психологічного підходу до розуміння змістової складової зазначеного процесу. Поняття «саморозвиток» і близькі до нього поняття стають все більш персоніфікованими. Домінуючими стає вплив таких напрямів у педагогічній діяльності, як педагогіка співробітництва та педагогіка співтворчості. Визнання задекларованим раніше індивідуальним підходом до учнів необхідного інтересу до особистості учня з боку педагога та власної особистості додає нового змісту педагогічній діяльності.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, у визначенні поняття «саморозвиток» у педагогіці домінує процесуально-організаційний підхід. Він об’єднує розуміння особистісних і професійних самозмін як внутрішньо й зовнішньо організованих процесів (саморозвиток як педагогічна технологія). Зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який і є педагогічним процесом, а неорганізований розуміється як стихійний вплив соціального середовища. Дефініція «зовнішньо організований саморозвиток» є не зовсім змістовно коректною, позаяк, змінитися можуть тільки умови й чинники саморозвитку в педагогічному процесі, а процес саморозвитку розпочати може особистість тільки на підставі власного внутрішнього прагнення і завдяки власним вольовим зусиллям (мотиваційний компонент, вольовий). Важливим є розуміння поведінки особистості як реакції на дію зовнішніх чинників: людина може сприйняти зовнішній вплив (за умови зовнішньої значущості і посилення внутрішньої напруги між внутрішніми структурами: бажаним і дійсним), може ігнорувати, заблокувати (як прояв механізмів психологічного захисту), а може діяти всупереч. У своїй дослідницькій позиції ми спиралися на праці відомих психологів Г. Костюка і С. Рубінштейна, в яких розкривається загальний принцип детермінізму, сутність якого полягає у тому, що дія зовнішніх умов пояснюється особливостями їх відображення в особистості як цілісній системі внутрішніх умов.

Слід відзначити, що у зарубіжній науковій термінології немає чіткого розмежування між категоріями «саморозвиток», «самореалізація», «самоактуалізація». Дані терміни у своїх роботах використовують такі психологи гуманістичного напрямку як К.  Роджерс, Е.  Фромм, А.  Маслоу, А. Адлер, опираючись на філософські підходи до проблеми саморозвитку, не наводять ні власних дефініцій, ні механізмів цього феномену. Контекстуальний аналіз психологічних теорій дозволяє виявити ряд сутнісних особливостей, що вкладаються в поняття «особистісний саморозвиток», і дати певне уявлення про його можливі рушійні сили. Для з’ясування умов мотиваційної готовності людини до саморозвитку звернемось до особистісно-центрованої концепції К. Роджерса [95], в якій автор надавав великого значення мотиваційній силі, тенденції самоактуалізації, яка позитивно діє на удосконалення особистісних характеристик. Прагнення до удосконалення дослідник вважав вродженим і розглядав як центральне джерело енергії в організмі людини [95, с. 123]. На думку вченого, тенденція актуалізації націлена не стільки на збереження життєвих процесів і пошук комфортного стану, скільки на підвищення напруги, на потребу саморозвитку. «Людиною керує процес зростання, – пише К.  Роджерс, – в якому її особистісний потенціал приводиться до реалізації , і в якому сутність життя» [95, с. 124]. Важливим, на нашу думку, є обґрунтування готовності до саморозвитку саме в студентському віці. Даючи оцінку особистісних характеристики, К. Роджерс використовує термін «повноцінно функціонуюча людина», вважаючи, що такі люди активно реалізують свій потенціал, свої здібності, задатки, прямують до висот самопізнання, відкривають нові сфери своїх переживань. Головною рисою таких людей за К. Роджерсом, є «відкритість до переживань». Саме молоді люди в юнацькому віці більш відкриті до тілесних і духовних переживань, здатні слухати себе, свідомо прогнозувати свій подальший розвиток. Таким чином, уявлення про саморозвиток особистості в сучасних зарубіжних теоріях (А. Адлер, А. Ангял, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм), які переважно носять описовий (феноменологічний) характер, і базуються на гуманістичному підході. Усім їм властиве розуміння саморозвитку (самоактуалізації) як вродженої властивості людини, хоча не викликає сумнівів, що глибинна суть людської природи неоднозначна у своїх проявах. При цьому не можна применшувати роль зазначених концепцій для вирішення сучасних психолого-педагогічних проблем.

Важливим для нашого дослідження є аналіз концепції провідної діяльності суб’єкта, яка була панівною в радянській науці багато років (Л. Божович, П. Гальперін, А. Запорожець, П. Зінченко, О. Леонтьєв, Д. Ельконін) процес розвитку почав розглядатися як процес саморуху суб’єкта завдяки його діяльності. Найважливіший фактор і результат розвитку – досягнення такого рівня, коли він стає саморозвитком, коли дитина з «об’єкта зовнішніх впливів» перетворюється на «суб’єкта життя, суб’єкта розвитку». В концепції С. Рубінштейна [98, с. 33] суттєвим є розуміння розвитку особистості людини як становлення, тобто як виникнення у неї нових якостей, нових вищих рівнів буття, як руху до духовного сходження.

Зосереджуємось на розумінні розвитку людини як процесу становлення, тобто як виникнення у неї нових якостей, нових вищих рівнів буття, як руху до духовного сходження. Важливим є також розуміння її розвитку через взаємодію, діалектику суб’єкта і об’єкта, яка передбачає одночасність змінювання суб’єктом об’єкта і зворотного впливу цих змін на розвиток суб’єкта. Для С.  Рубінштейна людина – це істинний суб’єкт саморозвитку і творчості. Саме загальні положення філософсько-психологічної концепції С. Рубінштейна, згідно якої зовнішні причини діють через внутрішні умови, є визначальною для з’ясування умов і механізмів становлення суб’єкта саморозвитку. «Все в психології особистості, яка формується, так чи інакше, зовнішньо зумовлене, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів. Закони зовнішньо зумовленого розвитку особистості – це внутрішні закони. З цього має виходити справжнє розв’язання важливої проблеми навчання, розвитку і виховання» [98, с. 33].

На те, що особистість сама є творцем свого світу наголошує Л. Божович, яка акцентує на тому, що процес становлення особистості поступово звільняє її від безпосереднього підкорення впливам середовища і перетворює на активного творця як цього середовища, так і власне самої себе [21].

Говорячи про сутність самоосвіти, погоджуємось з думкою Л. Божович про те, що поки соціальні вимоги не ввійдуть у внутрішній зміст самосвідомості особистості, поки вони не стануть особистісними потребами, (мотивами), вони не перетворяться на фактори розвитку. Власними ж потребами вони стануть тоді, коли їх виконання забезпечує їй збереження не тільки зовнішнього становища, але й внутрішньої позиції.

Теза С.  Рубінштейна про те, що для саморозвитку і самореалізації важливим є збіг суспільних процесів і життєвого шляху особистості, стала ключовою для подальших наукових концепцій. Процесуально-динамічний підхід (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, М. Ярошевський та ін.) надав можливість здійснювати аналіз «змін» і «розвитку» особистості в «русі» її життєдіяльності. Особистість почала вивчатися як суб’єкт активності, здатний до ініціативи і відповідальності.

Аналізуючи положення гуманістичної психології про людину як суб’єкт відносин, яка здатна на самовдосконалення, самореалізацію та самоорганізацію, К.  Абульханова-Славська розглядає особистісний саморозвиток як внутрішній процес самозаміни системи внаслідок дії власних суперечностей, вищий рівень саморуху. Саме ця самозаміна відіграє роль головного внутрішнього механізму індивідуально-особистісного розвитку. Якісним показником процесу становлення суб’єктності людини є її цілеспрямований саморозвиток. При цьому система, що, розвивається має бути відкритою, оскільки внутрішні ресурси не можуть довго забезпечувати себе [2]. Важливою для нашою дослідження є визначена у роботах К. Абульханової-Славської основна концептуальна схема розвитку особистості, яка пов’язується з простеженням життєвого «руху», в процесі якого відбуваються зміни людини. На думку вченої, «епоха лише створює можливість розвитку, а реалізує її сама особистість». Не самі собою потреби і здібності спонукають активність особистості, а особистість виступає організатором свого життя» [2, с. 39-40]. Підтримуємо думку Л. Анциферової, яка вважає, що основним способом буття людини є розвиток. Розвиток визначає основну потребу людини як універсальної родової істоти – постійно виходити за свої межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності. Особистість постійно проектує себе у своє майбутнє, що слугує основним мотивом її розвитку. Бажання досягнути майбутнього і є мотивом розвитку [4]. Фундаментальні праці у розумінні процесу розвитку і саморозвитку представлені у науковій школі Г. Костюка [63]. Дослідник розглядав становлення особистості як детермінований суспільними умовами (навчанням, вихованням) процес «саморуху», що викликано внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому. З розвитком особистості зростає значення внутрішніх умов. Внутрішнє середовище стає фактором подальшого розвитку особистості, від нижчих до вищих форм взаємодії із зовнішнім середовищем. Усвідомлюючи свої сильні і слабкі сторони, особистість прагне до самовдосконалення, самоосвіти і самовиховання. Згідно з позицією вченого, сутність особистості в її індивідуальному розвитку виявляється в міру того, як формуються внутрішні умови, необхідні для її реалізації. Лише реалізуючи ці умови, можна «зрозуміти психічний розвиток особистості не як якийсь інертний процес, що підштовхується зовнішньою, чужою для нього силою, а як «саморух», спонтанний і внутрішньо необхідний рух» і побудувати істинно наукову теорію розвитку особистості. [63, с. 146-147].

У зазначеному розрізі наукової думки найбільш помітним є єдність психолого-педагогічного погляду на проблему розвитку і саморозвитку особистості. Г.  Костюк підкреслював, що розуміння розвитку як саморуху не знімає завдань педагогічного керування цим процесом. Саме аспект виховання розглядався вченим як провідна умова розвитку особистості. Лише при «виховній зумовленості» розвитку може існувати духовне зростання особистості дитини, її самодіяльність і спонтанність [63].

Вагомий внесок у дослідження проблеми саморозвитку і самоосвіти внесла Г. Цукерман, яка стверджує, що саморозвиток є свідомою зміною і усвідомленим прагненням людини залишити незмінною свою «Я»-самість. Мету, напрями, засоби цих змін визначає сама людина [110].

Аналізуючи проблему саморозвитку і самоосвіти, маємо на увазі, насамперед, особистісний розвиток людини, а особистісний і професійний саморозвиток необхідно розглядати у тісному взаємозв’язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини.

На наш погляд, найбільш повною і точною є характеристика саморозвитку, дана Є. Чудіною, яка характеризує його з різних сторін: по-перше, як необхідний внутрішній процес самозміни; по-друге, як певний спосіб реагування людини на вплив середовища; по-третє, свідоме вдосконалення себе самою людиною [112]. Таким чином, саморозвиток є одночасно і процесом, і інтегральною властивістю, і станом людини-професіонала. Як інтегративний творчий процес свідомого творчого становлення саморозвиток має специфічні етапи, або стадії: процеси самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації [112].

Отже, саморозвиток ми розуміємо як цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, інтегративний творчий процес і, в той же час, стан людини, заснований на взаємодії внутрішньо значущих, активно і творчо сприйнятих зовнішніх факторах, якісним показником якого виступає суб’єктність. Самоосвіта є вужчим поняттям, включеним у саморозвиток.

**1.2.Аналіз соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти**

Ефективна підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності можлива за умови модернізації освіти відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання, яка передбачає високий рівень розвитку самостійності й активності студентів. мотивація навчально-пізнавальної діяльності і активність пізнання студентів – взаємопов’язані і взаємозалежні явища, адже спонукають студентів до продуктивної пізнавальної діяльності та активного засвоєння змісту професійно-педагогічної підготовки передусім мотиви навчання.

Характеристика структури навчальної діяльності, представлена в роботах Д. Ельконіна, В. Давидова, І. Ільясова, О. Савченко, враховує загальну побудову будь-якої діяльності і водночас відображає специфіку діяльності учіння. Першим етапом у структурі діяльності є мотивація – спонукання до діяльності. Науковцями (П. Гальперин, Є. Ільїн, А. Маркова та ін.) доведено, що саме мотивація виступає первинною складовою навчально-виховного процесу. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження природи мотивації, структури мотиваційної сфери, закономірностей її формування висвітлено в наукових працях багатьох дослідників.

Проблеми мотивації навчальної діяльності студентів висвітлювалися у роботах О. Алексюка, С. Архангельського, А. Вербицького, В. Вергасова, Л. Столяренко та ін. Л. Столяренко зазначає, що психологічну формулу успішного навчання можна охарактеризувати як суму таких чинників: мотивація + сприймання, розуміння, запам’ятовування, використання інформації + систематичність занять [11, с.89]. Саме мотивація виступає рушійною силою, що спрямовує студента до мети навчання. Мотивація учіння є важливим психологічним фактором, що впливає на рівень активності того, хто навчається. У вітчизняній психології мотивація визначається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини, її поведінки, діяльності. Ключовими поняттями психології мотивів є: "мотиваційна сфера", "мотивація", "мотив", "інтерес" тощо. Слід зазначити, що вивчення наукових джерел засвідчує різні підходи щодо визначення мотиву і мотивації як психологічного феномена. Розглянемо трактування вченими означених понять.

Найбільш широким є поняття "мотиваційна сфера", оскільки включає і афективну, і вольову сфери особистості, переживання задоволення потреби. На думку Л. Столяренко, під мотиваційною сферою особистості розуміють сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості. Мотиваційна сфера в широкому розумінні розглядається як стрижень особистості, до якого притягуються такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, настанови, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики [11, с.174].

А. Реан під мотивацією розуміє всю сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, стремлінь, цілей, потягів, мотиваційних настанов або диспозицій, ідеалів і т. ін., що в найширшому розумінні складає детермінацію поведінки взагалі [96, с.402].

Є. Ільїн усі визначення мотивації відносить до двох напрямів. Перший розглядає мотивацію зі структурних позицій, як сукупність факторів або мотивів, а другий – не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм. Учений підкреслює також, що в розумінні співвідношення між мотивацією і мотивом немає єдності поглядів і ці два поняття досить часто використовуються як синоніми. Є.Ільїн визначає мотивацію як динамічний процес формування мотиву як основи вчинку [51, с.65-67].

Р. Нємов зазначає, що поняття "мотивація" використовується сучасними психологами в подвійному розумінні: як таке, що позначає систему факторів, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні. Мотивацію учений визначає як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її спрямованість і активність [6, с.463].

Мотив найчастіше розглядається як конкретні спонукання, причини, що змушують особистість діяти, здійснювати вчинки. Так, А. Реан визначає мотив як складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій і вчинків і послуговується для нихосновою (обґрунтуванням) [96, с.402].

Р. Нємов зауважує, що мотив на відміну від мотивації – це те, що належить самому суб’єкту поведінки, є його стійкою особистісною властивістю, що з середини спонукає до здійснення певнихдій [6, с.465].

Є. Ільїн зазначає, що всі визначення поняття "мотив" групуються навколо наступних поглядів на мотив: як на спонукання, на потребу, на ціль, на намір, на властивість особистості, на стан. Учений підкреслює, що мотив – це складне інтегральне (системне) психологічне утворення. Структура мотиву багатокомпонентна, в ній найчастіше відображаються декілька причин і цілей. У структуру мотиву вчений включає три блоки компонентів: потребнісний, у який входять біологічні, соціальні потреби; блок "внутрішнього фільтру", який складають моральний контроль, оцінка зовнішньої ситуації, оцінка своїх можливостей (знань, умінь, якостей), переваги (інтереси, нахили, рівень домагань) та цільовий блок що містить образ предмета, що може задовольнити потребу, опредмечена дія, потребнісна ціль, уявлення процесу задоволення потреби [1, с.117].

Виникають мотиви як результат певної потреби. Психологи (Є. Ільїн, А. Маркова, А. Реан, Г. Щукіна та ін.) визначають потребу особистості як відображення у свідомості нужди (необхідності, бажаності чогось у певний момент), що переживається як внутрішнє напруження (потребнісний стан) і спонукає психічну активність, пов’язану з цілепокладанням [1, с.38]. Г. Щукіна підкреслює, що потреба – це внутрішня спонука активності, нужда суб’єкта у зовнішніх умовах буття, обставинах, причина діяльності і будь-якої життєдіяльності. Потреби людини найчастіше розділяються психологами на базові (первинні) і вторинні – потреби в знаннях, певних засобах, уміннях, тобто соціальні потреби, що формуються в онтогенезі в процесі соціалізації особистості. При цьому Є. Ільїн зауважує, що вторинні потреби не підмінюють первинні (базові), а разом з ними спонукають активність людини.

У діяльності людини мотив тісно пов’язаний з її метою. З цього приводу Б. Ломов зазначав, що немотивованої, так як і нецілеспрямованої, діяльності просто не може бути. Мотив і ціль утворюють своєрідний "вектор" діяльності, що відображає її напрям, а також величину зусиль, докладених суб’єктом при її виконанні. Учений підкреслює, що на ґрунті одного і того самого мотиву можуть формуватися різні цілі, тобто йдеться про "поле цілей", пов’язаних з певним мотивом. Тобто мотив виступає як полівалентне утворення. Якщо мотив лише спонукає до діяльності, то ціль "конструює" конкретну діяльність, визначаючи її характеристики і динаміку [2, с.156-157].

Мотивація, зумовлена потребами особистості, тісно пов’язана з активністю. За Є. Ільїним, мотив у своєму формуванні проходить три стадії: перша – формування первинного (абстрактного) мотиву, який складається з формування потреби особистості і спонукання до пошукової активності, друга стадія включає зовнішню або внутрішню пошукову активність, а третя – вибір конкретної цілі і формування наміру її досягти [1, с.76].

Різні види мотивів можна об’єднати в певні групи в залежності від ознаки класифікації. Так, А. Маркова виокремлює дві групи: пізнавальні та соціальні мотиви. За рівнями ці мотиви розподіляються на: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями); навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного здобуття знань); мотиви самоосвіти (орієнтація на здобуття додаткових знань і побудова програми самовдосконалення). Соціальні мотиви можуть мати такі рівні: широкі соціальні мотиви(обов’язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння); вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у стосункахз оточуючими, отримати їхсхвалення); мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною) [80, с. 15]

Ця класифікація мотивів є однією з основнихі в педагогіці. Однак з урахуванням особливостей учіння як діяльності педагоги наводять інші групи мотивів. Так, І. Підласий за спрямованістю і змістом об’єднує мотиви в такі групи: соціальні (соціально-ціннісні), пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікаційні, статусно-позиційні, традиційно-історичні, утилітарно-практичні (меркантильні) [8, с.361].

Н. Мойсеюк наводить класифікацію, у якій вся багатогранність мотивів навчальної діяльності об’єднується у три взаємопов’язані групи: безпосередньо- спонукальні мотиви, основані на емоційнихпроявахособистості: яскравість, новизна, цікавість, цікаве викладання, привабливість педагога, бажання отримати похвалу, боязнь отримати негативну оцінку тощо; перспективно-спонукальні мотиви, що ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі, навчального предмету зокрема: усвідомлення світоглядного, соціального, практично прикладного значення предмета, тих чи інших знань, зв'язок предмета з майбутньою діяльністю, розвинуте почуття обов’язку, відповідальності тощо; інтелектуально-спонукальні мотиви, що базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання, інтерес до знань, допитливість, оволодіння певними уміннями і навичками, захопленість процесом вирішення навчально-пізнавальних задач тощо [4, с. 192].

Крім того, за ставленням до діяльності психологи (І. Зимня, Є. Ільїн, Р. Нємов, С. Смирнов, Л. Столяренко та ін.) виділяють внутрішні мотиви – суттєві для даної діяльності, пов'язані з її змістом і виконанням (інтерес до процесу учіння, прагнення до отримання нової інформації, потреба в саморозвитку, бажання засвоїти професійну діяльність тощо) та зовнішні мотиви – опосередковані, не пов'язані із самим процесом навчання (спеціальні, особистісні мотиви). За ступенем усвідомленості мотиви можуть бути: усвідомлюваними, неусвідомлюваними.

На погляд А. Маркової, мотиви різних видів і рівнів можуть проходити у своєму становленні такі етапи: актуалізація звичнихмотивів, прийняття на основі цих мотивів нових цілей, позитивне підкріплення мотиву при реалізації цих цілей, поява на цій основі нових мотивів, підпорядкування різних мотивів і побудова їх ієрархії, поява в низці мотивів нових якостей (самостійності, стійкості тощо) [80, с.15].

Серед пізнавальних мотивів особливе значення має інтерес. На думку Г. Щукіної, сутність інтересу як загального феномена і соціального явища в його об’єктивно-суб’єктивній основі. У ньому відображається об’єктивна дійсність, із якої людина вибирає те, що є для неї цінним і значущим [12, с.7].

Поняття інтересу багатогранне. Так, Є. Ільїн аналізує інтерес як потребу, як відношення, як увагу [1]. Н. Морозова пов’язує інтерес із спрямованістю особистості і визначає його як безпосередньо мотивоване емоційно-пізнавальне відношення, що має тенденцію переходити в емоційно-пізнавальну спрямованість особистості і зазначає, що справжній інтерес, сформований у процесі спеціально організованої активної самостійної "пошукової" діяльності, характеризується не тільки емоційно позитивним до неї ставленням та розумінням значення і смислу цієї діяльності. Головне в тому, що для нього характерним є емоційно-пізнавальне ставлення до процесу цієї діяльності, що внутрішньо мотивована [5, с.73].

У роботі Г. Щукіної інтерес визначається як: вибіркова спрямованість людини на об’єкти і явища довкілля; тенденція, прагнення, потреба людини займатися саме цією галуззю явищ; могутня спонука активності людини, під впливом якої процеси відбуваються інтенсивною, а діяльність стає захоплюючою і продуктивною; особливе, вибіркове, наповнене активними замислами, сильними емоціями, вольовим устремлінням ставлення людини до довкілля, до його об’єктів, явищ, процесів (В. Мясищев) [12, с.13].

Особливе значення для навчально-пізнавальної діяльності має пізнавальний інтерес. У навчальному процесі інтерес виступає у декількох модифікаціях: як засіб навчання, як мотив навчальної діяльності, як стійка якість особистості. Особливістю пізнавального інтересу є його здатність збагачувати й активізувати не тільки пізнавальну, а й будь-яку діяльність людини, оскільки пізнавальні моменти є в кожній із них. Умовно розрізняють чотири послідовні стадії його розвитку: цікавість як елементарна стадія вибіркового відношення, обумовлена зовнішніми обставинами; допитливість, що виявляється у прагненні людини вийти за межі побаченого; пізнавальний інтерес, що характеризується пізнавальною активністю, вибірковою спрямованістю навчальних предметів, цінною мотивацією, у якій головне місце займають пізнавальні мотиви; теоретичний інтерес, пов'язаний як з прагненням до пізнання складних теоретичнихпитань і проблем конкретної науки, так і з використанням їхяк інструменту пізнання (за Г. Щукіною) [12, с.19-20].

Пізнавальний інтерес може бути епізодичним, тимчасовим або стійким, особистісним. На погляд Н. Морозової, епізодичний інтерес характеризується переживанням радості пізнання, яке потім узагальнюється у відношенні до навчального матеріалу, проте епізодичний інтерес припиняється разом з припиненням діяльності й сприймання матеріалу. Особистісний інтерес, напроти, існує потенційно і актуально і стає характеристикою особистості [5, с.259].

Пізнавальний інтерес є досить ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності студентів саме за рахунок новизни не лише змісту, а методів навчання, нового поєднання уже відомих методів. На основі загальної мотивації навчальної діяльності (пізнавальної, професійної, соціальної, особистісної тощо) у студентів формується певне ставлення до різних навчальних предметів, яке обумовлене: важливістю предмета для професійної підготовки; інтересом до певної галузі знань і до предмета як її частини; якістю викладання; мірою трудності оволодіння цим предметом виходячи з власних здібностей; стосунками з викладачем цього предмету [1, с.267].

Як зазначає Л. Столяренко, дані, отримані в дослідженнях з педагогічної психології засвідчують, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у випадку не досить високих спеціальних здібностей чи недостатнього запасу знань у студента. У зворотному напряму компенсаторний механізм не спрацьовує. Іншими словами, ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати низьку навчальну мотивацію чи її відсутність і, отже, не може привести до високої успішності навчальної діяльності [11, с.176].

Мотивацію навчально-пізнавальної діяльності ми розуміємо як динамічне утворення, як процес формування у студентів таких мотивів навчання, які б спонукали їх до продуктивної пізнавальної діяльності та засвоєння змісту професійно-педагогічної підготовки, а також як підтримання і реалізацію вже існуючихпозитивнихмотивів учіння.

Зазначимо, що саме внутрішня позитивна мотивація є важливою рушійною силою в розвитку активності студентів. Вона формується під впливом пізнавальнихінтересів, потреби в отриманні знань, усвідомлення практичної цінності навчального предмету. Позитивна мотивація учіння сприяє досягненню найкращихрезультатів в учінні, формуванню пізнавальної активності як якості особистості.

На наш погляд особливої уваги викладачів потребує завдання формування студента як суб’єкта навчальної діяльності, усвідомлення ним себе соціально корисною особистістю, тобто передусім слід навчити його планування й організації власної навчальної діяльності, оскільки вміння виконувати всі її види і форми є суттєвим показником студента як суб’єкта навчальної діяльності. На важливість цього положення вказувала Л. Столяренко, яка підкреслювала, що навчальна діяльність визначається через два типи мотивів – мотивація досягнення і пізнавальна мотивація. Остання є основою навчально-пізнавальної діяльності людини, оскільки відповідає самій природі її мисленнєвої діяльності [11, с.171].

Таким чином, складність та ієрархічність мотиваційної сфери пов'язана з різноманітністю її ролей: стимулювання студентів до віддалених цілей і перспектив учіння, спонукання їх до вирішення конкретних навчально-пізнавальних задач, забезпечення пізнавальних потреб студентів тощо. Як бачимо, діяльність учіння кожного студента полімотивована, при цьому серед усієї системи мотивів виділяються більш значущі, домінуючі та менш значущі. Завдання викладача сформувати у студентів позитивні пізнавальні мотиви, що буде сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності.

**1.3.Теоретична модель дослідження соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти**

Для емпіричного дослідження сутності готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи необхідно визначити її компонентну структуру. Під компонентами готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо взаємозв’язані складові, наявність і вираженість яких утворює відповідний рівень.

В наукових доробках учених більшою мірою зосереджено на висвітленні компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців різних спеціальностей (А. Бистрюкова, О. Пєхота, Т. Стритьєвич, Т. Тихонова, П. Харченко та ін.). Більшість учених, виокремлюють в структурі готовності до професійного саморозвитку взаємопов’язані компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний. Вважаємо зазначені поняття близькими щодо функціональних завдань, тому дані компоненти можемо взяти за основу.

Опираючись на класифікації дослідників, компонентами готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є: когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний.

Когнітивно-пізнавальний компонент передбачає оволодіння системою загально-педагогічних і психологічних знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи; характеризує обізнаність майбутнього педагога про сутність професійного саморозвитку, його функції, зміст, особливості, складові елементи тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку. В руслі проблеми нашого дослідження важливим є: володіння професійно-значущими знаннями (психолого-педагогічними, методичними, спеціальними); системність і глибина теоретичних знань з проблем професійного саморозвитку; знання технологій та методик підвищення професійної майстерності; наявність духовних, культурологічних знань.

Критеріями когнітивно-пізнавального компонента є наступні: сформовані професійні компетентності про професійний саморозвиток і майбутню професійну діяльність; стійкий рівень пізнавального інтересу; продуктивний когнітивний стиль поведінки.

Операційно-діяльнісний компонент одним із головних складових професійної підготовки і його можна визначити як процесуально- методичний. Основні його складові – принципи, методи, форми, засоби навчання. Ефективність цього компоненту залежить від активної взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу, встановлення між ними суб’єкт - суб’єктних взаємин. Застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії сприяє формуванню таких відносин.

Критеріями зазначеного компонента є: готовність до застосування отриманих знань на практиці; високий рівень педагогічної майстерності; оволодіння професійними техніками і навичками; високий рівень професійної активності.

Потребово-мотиваційний компонент передбачає розвиток мотиваційної сфери, формує позитивне ставлення до професійної діяльності, характеризує ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності та свідоме прагнення самовдосконалювати себе та свою діяльність; відображає розвиненість вольових якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутнього педагога. Критеріями потребово-мотиваційного компонента є: інтерес до педагогічної діяльності; наявність особистісно-значущої мети; високий рівень мотивації досягнення; спрямованість на професійний саморозвиток; усвідомлене ставлення до професійного саморозвитку; внутрішня потреба у саморозвитку; наявність вольових якостей, зокрема, цілеспрямованості, наполегливості, самостійності, дисциплінованості, витримки та самокритичності в професійній діяльності.

Рефлексивно-ціннісний компонент професійного саморозвитку базується на ціннісному ставленні до власної професійної діяльності. Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов’язані з його світоглядною позицією, особистісними пріоритетами, інтересами та звичками. У нашому випадку він відображає визнання професійної самореалізації як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих педагогів-майстрів як орієнтирів у житті та професії. До зазначеного компонента відносимо саморегуляцію та професійну рефлексію. Велика кількість науковців пов’язують феномен самореалізації з такими категоріями, як свобода (Л. Коган, В. Муляр), самодіяльність (Н. Михайлов), воля (Л. Кулик), саморегуляція та рефлексія. Ми погоджуємося, що професійна самореалізація студента можлива лише тоді, коли в нього сформована здатність до цілеспрямованих вольових зусиль, тобто саморегулятивних процесів. Саморегуляція включає як вольові зусилля студента, пов’язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послабляти чи посилювати власні дії. Саморегуляція неможлива без рефлексії, яка визначається науковцями як вміння виокремлювати, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії.

Критеріями зазначеного компонента є: позитивна установка на педагогічну діяльність, спрямованість студента на вдосконалення механізмів навчальної та професійної діяльності; професійна рефлексивність як особистісна риса, критичність у засвоєнні нового досвіду, саморегуляція.

Соціально-комунікативний компонент представляє собою всю складну систему комунікаційних взаємозв’язків між учасниками навчально-виховного процесу. Може проявлятися як на соціально-психологічному рівні, до складу якого входять емпатія, сприйняття себе й інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення своєї соціальної ролі тощо, так і на індивідуально-психологічному рівні, до якого входять взаємозв’язок та взаєморозуміння; уміння встановлювати і підтримувати контакт, зворотний зв’язок; мовна компетентність, культура мовлення, мовленнєва активність; комунікативні знання, навички; комунікативні уміння (уміння слухати, говорити, розуміти, використовувати вербальні і невербальні засоби).

Критеріями зазначеного компоненту є: самопрезентабельнівсть, здатність до суб’єкт - суб’єктної взаємодії, емпатійність, висока комунікативна культура.

Рівнями готовності до професійного саморозвитку є наступні: низький, достатній, високий.

Низький рівень готовності до професійного саморозвитку професійного саморозвиткувластивий студентам ізнесформованою системою ціннісних орієнтацій; низькою самооцінкою власних професійних досягнень; несформованими позитивними мотивами до професійної діяльності; відсутністю здібностей до творчого саморозвитку; недостатньо вираженим прагненням до самопізнання та саморозвитку, не зовсім чітко вираженою професійною спрямованістю.

Достатній рівень готовності до професійного саморозвитку характерний для студентів з ізнесформованою системою ціннісних орієнтацій; середньою самооцінкою власних професійних досягнень; ситуативними позитивними мотивами до професійної діяльності; низькими здібностями до творчого саморозвитку; частково вираженим прагненням до самопізнання та саморозвитку, неусвідомленою професійною спрямованістю.

Високий рівень готовності до професійного саморозвиткухарактерний для студентів з усвідомленим ставленням до себе як до майбутнього професіонала; чітко сформованою системою ціннісних орієнтацій; наявністю позитивної мотивації до професійної діяльності в сфері освіти; стійким інтересом до формування професійного образу; постійною й стійкою спрямованістю на самопізнання й самовдосконалення; високими здібностями до творчого саморозвитку та толерантної взаємодії в освітньому процесі.

**Висновки до першого розділу**

Проблема мотивації до самоосвіти майбутнього управлінця є актуальною і затребуваною в руслі освітніх змін і відповідає вимогам формування конкурентоздатного фахівця. З’ясовано, що проблема самоосвіти є складною, багатоаспектною і є об’єктом вивчення багатьох наук, тобто носить міждисциплінарний характер і є невіддільною від проблеми саморозвитку. Встановлено, що категорія «самоосвіта» базується на поняттях «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток». Аналізуючи проблему саморозвитку, маємо на увазі, насамперед, особистісний розвиток людини, а особистісний і професійний саморозвиток необхідно розглядати у тісному взаємозв’язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини. Проаналізовано, що самоосвітамайбутніх учителів початкової школи − це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь. Активізація мотивації до самоосвіти і професійного саморозвитку кожного студента є важливою умовою успішності навчального процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної та професійної активності майбутнього управлінця і ставить його в позицію суб’єкта навчального процесу, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням.

Доведено, що готовність майбутнього управлінця до професійного саморозвитку і самоосвіти є невіддільною складовою цілісного процесу професійного саморозвитку в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Готовність виникає на рівні безпосередньої взаємодії з впливами освітнього середовища, які детермінують появу суперечностей і сприяють формуванню потреби у професійному саморозвитку. Таким чином готовність є пусковим механізмом для мотивів, компетентностей, соціальної презентабельності, усвідомленості особистості щодо траєкторії її подальшого професійного саморозвитку.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ вивчення соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти**

**2.1. Організація дослідження**

Визначаючи вибірку досліджуваних, ми враховували загальну специфіку предмета дослідження. Дослідження здійснювалося впродовж 2020-2021 рр. в три етапи.

На першому етапі – здійснювався теоретичний аналіз проблеми мотивації до самоосвіти майбутніх управлінців, визначалась загальна стратегія дослідження.

На другому етапі – обґрунтовано вибір кількості досліджуваних, здійснювалося емпіричне дослідження структурних компонентів, особливостей та чинників мотивації до самоосвіти майбутніх управлінців.

На третьому етапі – проводилось узагальнення і підсумкова інтерпретація отриманих результатів дослідження.

Загальний обсяг вибірки – 52 досліджуваних. Вибірка складалася із представників чоловічої (37 %) та жіночої (63 %) статі у віці від 16 до 18 років. При формуванні вибірки враховувались критерії змістовності, репрезентативності, еквівалентності.

В ході емпіричного дослідження вирішувалися наступні завдання:

– дослідити суб’єктивне ставлення майбутніх управлінців до професійного саморозвитку та самоосвіти;

– дослідити показники сформованості готовності до самоосвівти майбутніх управлінців;

– виявити структурні компоненти готовності до професійного саморозвитку та побудувати узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутніх управлінців.

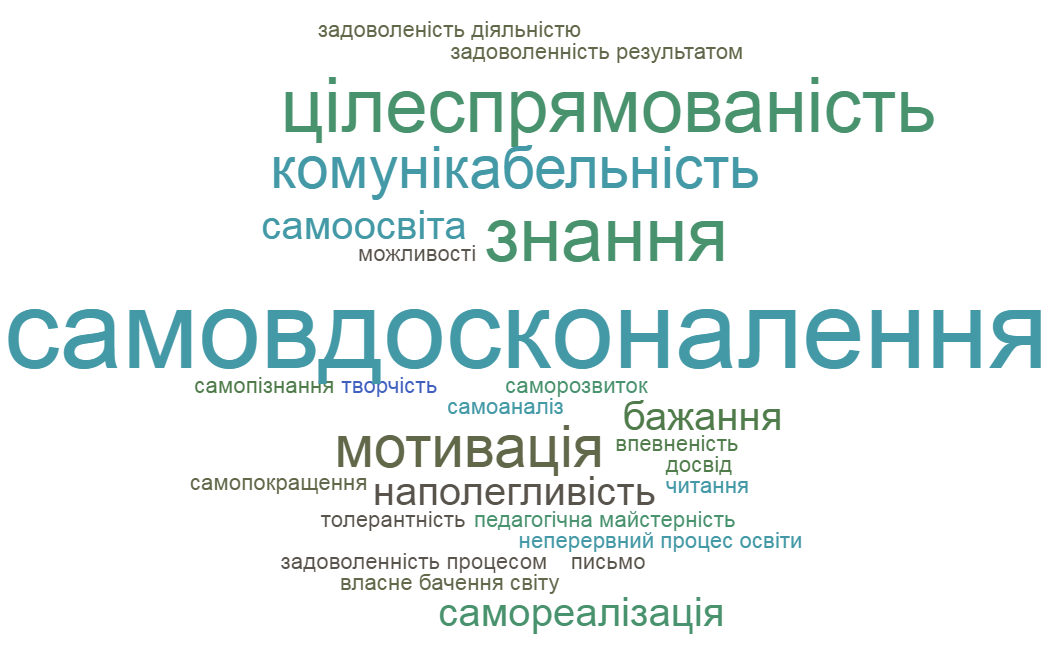
**2.2. Аналіз соціально-психологічних чинників мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти**

З метою вивчення специфіки прояву мотивації до самоосвіти в реальній практиці нами було розроблено авторську анкету, яка мала не меті дослідити суб’єктивне ставлення студентів до проблем професійного саморозвитку майбутніх управлінців. Анкета містила розгорнуті і стандартизовані запитання, які стосувалися розуміння змістовної сутності професійної самоосвіти, організаційно-методичних форм його забезпечення, ролі професійного саморозвитку у становленні майбутніх управлінців як професіонала та ін. [див. Додаток А].

Слід зазначити, що ті пункти анкети, що передбачали розгорнуте формулювання відповіді, були піддані контент-аналізу. Як відомо, контент-аналіз – це якісно-кількісний метод вивчення документів, який характеризується об'єктивністю висновків і строгістю процедури та полягає у квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, котрі висловлюються чи навпаки приховуються у документах, так і внутрішні закономірності самого об’єкта дослідження.

Перше запитання анкети «Що, на Ваш погляд, означає поняття «професійна самоосвіта?» передбачало розгорнуту відповідь. Переважна більшість опитаних пов'язує це з удосконаленням власного «Я», що було виокремлено в окрему категорію контент-аналізу. Загальна частка таких відповідей становила 73,1 %. Серед таких відповідей основну кількість становили такі формулювання: «Безперервний процес навчання та розвитку майбутніх управлінців», «Самостійне вивчення певних галузей науки», «Розвиток та удосконалення професійних здібностей», «Внутрішній процес, спрямований на досягнення творчої індивідуальності» тощо. Інша суттєва категорія контент-аналізу об’єднувала тавтологічні відповіді («коли людина сама розвивається», «самостійний розвиток» тощо) і вона становила 15,4 %.

Стосовно другого запитання «Які основні компоненти професійного саморозвитку Ви можете назвати?» було застосовано перший алгоритм контент-аналізу – відповідно категоріями аналізу виступали безпосередньо одиниці аналізу. Схематичне зображення результатів контент-аналізу суб’єктивних уявлень майбутніх управлінців про професійний саморозвиток наведене на рисунку 2. 1.



**Рис. 2. 1. Схематичне зображення результатів контент-аналізу суб’єктивних уявлень майбутніх управлінців про**

**професійну самоосвіту**

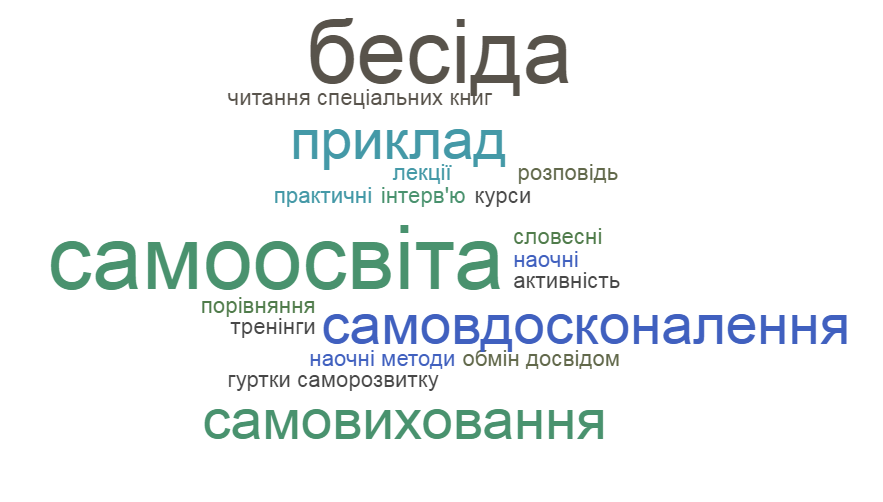
***Примітка:*** *відносний вертикальний розмір літер в назвах категорій аналізу відповідає їхній частці у відповідях.*

Можна зауважити, що відповіді майбутніх управлінців характеризувались наступним спектром характеристик, серед яких за даними контент-аналізу можна виділити такі ключові категорії: самовдосконалення (вказали 26,9% досліджених), знання (20,2%), цілеспрямованість (16,3%). мотивація (13,4%), комунікабельність (13,4%) тощо.

Третє запитання анкети «На Вашу думку, чи створені у вашому коледжі всі необхідні умови для професійного самоосвіти майбутнього фахівця?» мало на увазі як коротку оцінку за чотирма категоріями «Так», «Скоріше вірно, ніж невірно», «Скоріше невірно, ніж вірно» та «Ні», так і розгорнуту відповідь у випадку варіанту «Так». Зазначимо, що 43,3 % опитаних студентів вважають, що в коледжі створені всі необхідні умови для професійної самоосвіти майбутнього фахівця. В свою чергу 26,9 % респондентів відзначили, що скоріше ці умови існують, ніж відсутні. Протилежної думки дотримувалось 20,2 % опитаних – їхня позиція полягає у тому, що у коледжі такі умови скоріше відсутні, ніж присутні. На повну відсутність відповідних умов вказали 9,6 % досліджуваних.

Що стосується четвертого пункту анкети «Чи важливою є для Вас професійна самоосвіти?», то переважна більшість майбутніх управлінців вважають, що професійна самоосвіта є для них важливою (96,2 % опитаних). Окрім цього, ті 3,8 % респондентів, що не дали виразно позитивної відповіли на це запитання, все ж таки відповіли у позитивному аспекті – вони позначили процес професійної самоосвіти скоріше важливим, ніж неважливим.

Відповідь на питання «Які методи та форми можуть використовувати майбутніх управлінці для формування готовності до професійного саморозвитку?» також потребувала детального пояснення з боку респондентів. відповідно категоріями аналізу виступали безпосередньо одиниці аналізу. Результати контент-аналізу відповідей схематично наведено на рисунку.



**Рис. 2. 2. Результати контент-аналізу суб’єктивних уявлень майбутніх управлінців про методи формування готовності до професійної самоосвіти**

***Примітка:*** *відносний вертикальний розмір літер в назвах категорій аналізу відповідає їхній частці у відповідях*

Можна зауважити, що відповіді студентів характеризувались наступним спектром характеристик, серед яких за даними контент-аналізу можна виділити основні: самоосвіта (вказали 9,7 % досліджених), бесіда (9,7 %), самовиховання (6,9 %), самовдосконалення (6,9 %) тощо.

Отже, провівши дослідження суб’єктивного ставлення до професійної самосвіти майбутніх управлінців, можна зробити наступні висновки. Поняття «професійна самоосвіта» переважна більшість опитаних пов’язує з удосконаленням власного «Я», самовдосконаленням, знаннями, цілеспрямованістю, мотивацією, комунікабельністю тощо. Показано, що менше половини опитаних студентів вважають, що в педагогічному коледжі створені всі необхідні умови для професійного саморозвитку майбутнього фахівця. Визначено, що за суб’єктивною думкою майбутніх управлінців провідною умовою професійного саморозвитку виступає наявність кваліфікованих педагогів. Зазначено, що для переважної більшості студентів професійний саморозвиток є важливим, а володіння професійною компетентністю дозволить їм у подальшій професійній діяльності ефективніше та правильніше навчати дітей. Майбутні управлінці вважають необхідним бути професіоналом у своїй справі, дбають про підвищенні рівня свого професійного саморозвитку, намагаються оволодіти високим рівнем комунікабельності. Показано, що найбільш популярними формами позааудиторної роботи психологічні семінари і тренінги, конференції, а також інші виховні заходи. Майбутні управлінці вважали, що володіння творчим потенціалом дозволяє зацікавлювати оточуючих, залучати їх до активної діяльності, шукати нестандартне вирішення проблем, урізноманітнювати процес навчання, а також самовдосконалюватись. Визначено, що підвищення рівня готовності до професійного саморозвитку пов’язується майбутніми управлінцями з професійним та особистісним розвитком. За суб’єктивними уявленнями студентів про методи формування готовності до професійного саморозвитку найбільш важливими виступають самоосвіта, бесіда, самовиховання, самовдосконалення. Таким чином, переважна більшість респондентів вважала, що необхідно урізноманітнювати заходи, щоб допомогти майбутнім управлінцям у підвищенні рівня їх професійного саморозвитку.

Наступною методикою, за якою аналізувались особливості сформованості професійного саморозвитку, а відтак і самоосвіти, майбутніх управлінців, виступала методика діагностики рівня саморозвитку і професійної діяльності Л. Бережнової. Описові статистики для шкал методики були наступними. Шкала «Рівень прагнення до саморозвитку» – М = 36,279; σ = 4,088, «Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку (М = 12,538; σ = 1,885) та оцінка проекту професійної підтримки як можливості професійної самореалізації майбутніх управлінців (М = 10,115; σ = 2,030).

Середньогруповий профіль майбутніх управлінців за методикою діагностики рівня саморозвитку і професійної діяльності Л. Бережнової [20] наведено на рисунку 2.3. В цілому рівень прагнення до саморозвитку було розцінено як середній, адже за нормами автора методики середньому рівню відповідають значення у 35-39 балів. Причому студентів із дуже низьким рівнем було не виявлено (0,0%), осіб із низьким рівнем – 4,8%, осіб із рівнем нижче середнього – 28,8%, осіб із середнім рівнем – 41,3%, осіб із рівнем вище середнього - 21,2%, осіб із високим рівнем –3,8%, осіб із дуже високим рівнем – 0,0%.

В дослідженій групі середньогруповий рівень самооцінки особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, розцінювався як нормальний, адже він знаходився в інтервалі 11-14 балів. А середньогруповий рівень оцінки проекту підтримки як можливості професійної самореалізації розцінювався як такий, що є скоріше перспективним для самореалізації майбутніх управлінців (адже він знаходився в інтервалі 9-10 балів). Отже, показано, що майбутні управлінці прагнуть до саморозвитку, їхнє прагнення базується на самооцінці своїх якостей, що сприяють саморозвитку, а також на оцінці проекту підтримки як можливості професійної самореалізації.

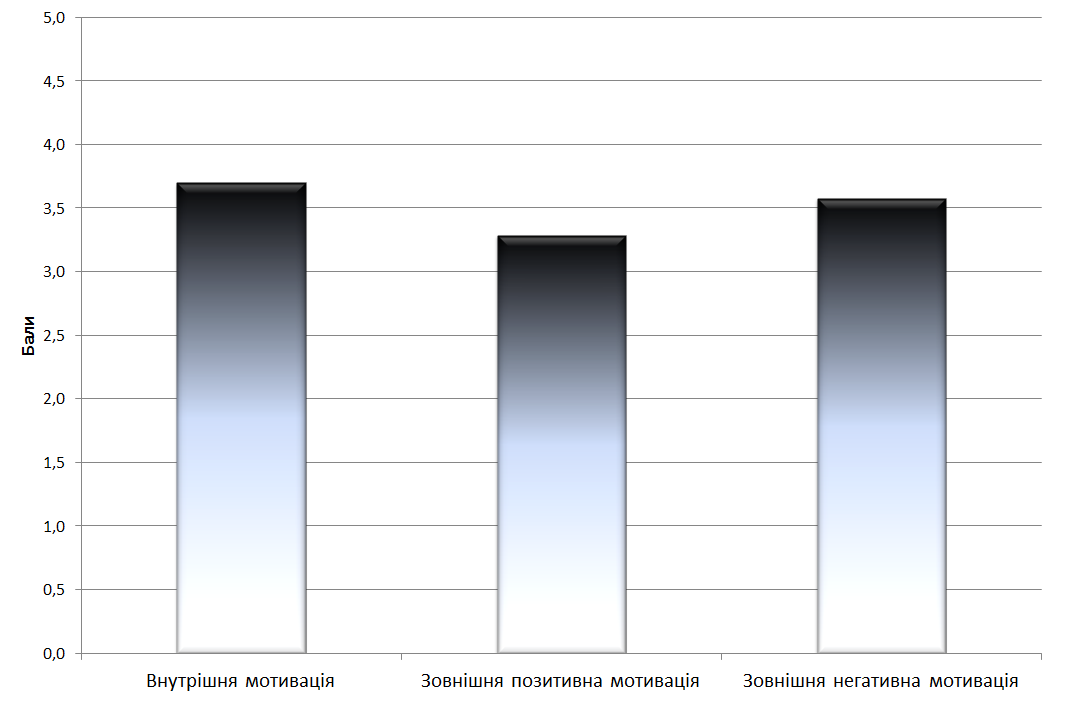
Здібності управлінця до творчого саморозвитку досліджувались за допомогою методики І. Нікішиної. За даними автора значення у 75-55 балів відповідає активному саморозвитку, значення у 54-36 балів свідчить, що орієнтація на розвиток залежить від різних умов, а стала система саморозвитку, що склалася, відсутня, при 35-15 балів відзначається зупинений саморозвиток. За аналізом описових статистик (M = 50,615; σ = 11,244). Встановлено, що у досліджених майбутніх управлінців присутня орієнтація на активний саморозвиток, але ця орієнтація ще знаходиться у процесі формування і у певному ступені залежіть від різних умов.

За допомогою методики діагностики рівня парціальної готовності до пофесійного саморозвитку [20] було визначити рівень готовності майбутніх управлінців до професійного саморозвитку за сьома компонентами: мотиваційним; когнітивним; морально-вольовим; гностичним; організаційним; комунікативним і здатністю до самокерування у діяльності. Наведемо описові статистики для відповідних компонентів: «Мотиваційний компонент» (M = 57,212; σ = 8,833), «Когнітивний компонент» (M = 38,058; σ = 5,110), «Морально-вольовий компонент» (M = 60,702; σ = 9,337), «Гностичний компонент» (M = 113,365; σ = 14,107), «Організаційний компонент» (M = 44,048; σ = 10,004), «Здатність до самокерування в педагогічній діяльності» (M = 32,942; σ = 6,430), Комунікативні здібності (M = 31,606; σ = 5,109).

На рисунку 2.4 наведено середньогруповий профіль майбутніх управлінців за методикою діагностики рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку. З даного рисунку видно, що за усіма компонентами середньогрупові значення вищі за нормативні значення для кожного компоненту. Найбільш виразно переважає гностичний компонент, складовими якого є знання й уміння, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Гностичний компонент впливає на формулювання світогляду, що проявляється в стійкій системі відносин до світу, праці, іншим людям і самому собі; на активність життєвої позиції.

Узагальнюючі результати дослідження за методикою, необхідно зазначити, що досліджені студенти вважають свій рівень професійного саморозвитку достатнім для того, щоб виконувати діяльність. Тобто майбутні управлінці досить високо оцінюють себе по всіх запропонованих параметрах, і в результаті цього існує певний ризик того, що в них може послабшати потреба в цілеспрямованому і систематичному саморозвитку, самовдосконаленні, ослабнути спонукальний мотив для власного професійного розвитку і зростання. Адже відомо, саморозвиток починається з усвідомлення його необхідності і формування готовності до нього.

І наостанок, було проаналізовано відповіді студентів за методикою діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір в модифікації А. Реана. Узагальнений профіль за методикою наведений на рисунку 2.3.



**Рис. 2. 3. Середньогруповий профіль майбутніх управлінців за методикою діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір в модифікації А. Реана**

Описові статистики для шкал методики були наступними: шкала «Внутрішня мотивація»: M = 3,702; σ = 0,907; шкала «Зовнішня позитивна мотивація»: M = 3,288; σ = 0,978; «Зовнішня негативна мотивація»: M = 3,577; σ = 0,962. Таким чином, у майбутніх управлінців внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією, яка в свою чергу переважає над зовнішньою негативною мотивацією. Отримані результати можна інтерпретувати наступним чином: прагнення до професійного саморозвитку майбутніх управлінців забезпечується, в першу чергу, внутрішніми чинниками. Як зазначає О. Захарко [80], більшість дослідників сходяться на думці, що внутрішньо мотивована поведінка здійснюється заради самої себе, спрямована на процес діяльності, виявляється як активність заради активності. Джерело такої поведінки знаходиться в межах виконуваної діяльності, а мотиви діяльності спрямовані на задоволення внутрішніх психологічних потреб, зокрема відчуття людиною своїх можливостей, самоствердження та підтримання значимих соціальних стосунків. Наслідками цього є, з одного боку, підвищення ефективності успішності виконання діяльності, а з іншого – зростання компетентності, саморозвиток та відчуття себе джерелом змін у навколишньому світі.

В свою чергу в системі зовнішньої мотивації відзначається переважання негативної мотивації над позитивною, що можна вважати специфічною характеристикою освітнього середовища. Відомо, що перевага внутрішніх мотивів та позитивна зовнішня мотивація є найбільш ефективними з точки зору задоволеності працею і її продуктивності, але освітнє середовище спрямоване на менш ефективну модель, в який мотиваційні інструменти примушення використовуються частіше, ніж інструменти заохочення. Отже, у майбутніх учителів початкової школи внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією, яка в свою чергу переважає над зовнішньою негативною мотивацією, що обумовлено орієнтацією студентів на оволодіння професією та особливостями освітнього середовища.

Завершальним кроком емпіричного дослідження стало виявлення структурних компонентів та побудова узагальненого особистісного профілю професійного саморозвитку майбутніх управлінців.

**2.3. Шляхи підвищення мотивації майбутніх управлінців до самоосвіти**

В сучасних умовах інноваційних технологій, коли немає дефіциту нової інформації, важливим завданням навчальних закладів є навчити студента вчитися, оволодіти системою компетентностей, які можна було б застосовувати на практиці і сформувати готовність до професійного саморозвитку та самоосвіти протягом всього життєвого професійного шляху. Проблема професійного саморозвитку як ніколи гостро постає на часі реформування системи всіх ланок професійної підготовки майбутніх управлінців. Тільки критично мислячий, креативний, рефлексивний, готовий до постійного удосконалення фахівець здатен виховати нове вільне покоління української нації. Проведене нами емпіричне дослідження показало реальний стан щодо сформованості готовності до професійного саморозвитку та самоосвіти в майбутніх управлінців.

Тому доцільним є впровадження розробленого нами спільно з науковим керівником у навчально-виховний процес спеціального курсу «Технологія професійного саморозвитку майбутніх управлінців». Програма спецкурсу містить пояснювальну записку, компетентності та результати навчання, навчально-тематичний план, плани лекційних і практичних занять, тематику мультимедійних презентацій, питання для самостійної роботи, методи навчання, критерії оцінювання знань студентів, вимоги до заліку список рекомендованої та додаткової літератури, а також термінологічний словник.

Предметом навчальної дисципліни є формування в студентів системи знань щодо теоретико-методологічних основ професійного саморозвитку та самоосвіти: теоретичних положень, позицій, категорій, методів що складають основу побудови науково-теоретичного дослідження професійного саморозвитку особистості та інтерпретації його результатів.

Метою курсу є усвідомлення змісту професійного саморозвитку особистості, компонентної структури готовності до професійного саморозвитку, а також підвищення рівня професійної компетентності майбутніх управлінців, розвиток їх професійних, особистісних, духовно-моральних якостей, цінностей, здібностей, які потрібні для успішної професійної діяльності.

В результаті засвоєння спецкурсу студенти повинні оволодіти інтегральними, загальними і спеціальними компетентностями:

інтегральні:

* здатність застосовувати отримані знання, розв’язувати типові та складні задачі і проблеми у професійній діяльності або у процесі навчання.

загальні:

* здатність до абстрактного мислення;
* здатність до аналізу і синтезу отриманої інформації;
* вміння формувати, впорядковувати, послідовно висловлювати свої думки;
* вміння складати та реалізовувати плани та проекти особистісного професійного саморозвитку;
* готовність до безперервного професійного саморозвитку;
* здатність до інтерактивного використання засобів навчання;
* прагнення до автономної рефлексивної діяльності;
* вміння функціонувати у гетерогенних групах;
* готовність діяти у відповідності до норм моралі та етичних принципів;
* здатність визначати та обґрунтовувати професійні цілі, що співвідносяться власними цінностями та є сенсом життя;
* здатність співпрацювати,проявляти ініціативу та підтримувати взаємини з іншими;
* вміння застосовувати теоретичні знання та набувати практичного досвіду при вирішенні життєвих та професійних завдань;
* здатність використовувати інформаційні технології у повсякденному житті;
* здатність до самоорганізації, самовдосконалення та вільного розвитку як особистості, так і професіонала.

спеціальні (фахові, предметні):

* здатність до логічного, діалектичного мислення;
* вміння володіти навичками дефініції педагогічних понять;
* здатність реферувати першоджерела та наукові публікації з проблем професійного саморозвитку;
* здатність підтримувати високий рівень пізнавального інтересу;
* здатність використовувати інноваційні технології в роботі з дітьми;
* вміння володіти методами та прийомами ведення діалогу, дискусії.

У підсумку сформульовано вимоги до знань студентів.

Студенти повинні знати:

* мету, завдання, структуру професійної педагогічної підготовки майбутніх управлінців;
* сутність понять «професія», «професіоналізм», «майстерність», «такт», «спілкування», «здібності», «цінності», «якості», «готовність до професійного саморозвитку»;
* сутність поняття «професійний саморозвиток», основні компоненти готовності до професійного саморозвитку та їхні характеристики, критерії та рівні;
* структуру технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців.

Студенти повинні уміти:

* чітко формулювати і диференціювати схожі поняття та терміни, вільно використовувати їх у професійній діяльності;
* розрізняти та характеризувати критерії та рівні професійного саморозвитку;
* аналізувати, вирішувати педагогічні ситуації та задачі, конкретні проблеми спілкування, створювати ситуації діалогу у спілкуванні;
* самостійно аналізувати джерела інформації;
* здійснювати самоаналіз професійної діяльності.

Серед основних категорій виокремлено: «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «професіоналізм», «майстерність», «спілкування», «педагогічна техніка», «готовність до професійного саморозвитку».

З метою глибокого засвоєння знань, їх практичного закріплення в програму введено плани лекційних та практичних занять, завдання для самостійної роботи, теми мультимедійних презентацій. Контроль за ефективністю вивчення курсу передбачається здійснювати за допомогою складання заліку.

Пропонований курс розрахований на 46 годин ( з них – 16 лекційних годин, практичних – 12 годин, самостійної роботи – 18 годин) і призначений для підготовки студентів спеціальності 073 «Менеджмент».

Програма курсу побудована за модульно-рейтинговою системою і включає 2 модулі і 9 тем. У зв’язку із зменшенням кількості аудиторних годин, важлива роль у розробленому нами спецкурсі відводиться самостійній роботі студентів, за яку також нараховуються відповідні бали для отримання підсумкової форми контролю.

У першому змістовому модулі «Професійний саморозвиток майбутніх управлінців: теоретико-методологічний аспект» визначаються особливості теоретичних засад формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців, враховуються міжпредметні зв’язки тощо.

Цей модуль передбачає п’ять лекційних занять, два практичних заняття і самостійну роботу.

Вивчення майбутніми управлінцями першої теми «Професійний саморозвиток особистості як наукова проблема» пройшло під гаслом І. Зязюна: «...щоб вижити в даних умовах соціально і духовно, молода людини повинна вміти орієнтуватися і діяти у постійно мінливому світі виробництва, бізнесу, громадсько-політичного життя, комунікацій, не змінивши при цьому своєї самобутності, моральних принципів, поваги до себе і людей, здатності до самопізнання і самовдосконалення».

Лекційне заняття розкривало зміст наступних питань:

- змістовий аналіз та взаємозв’язок педагогічних категорій «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «самовдосконалення», «самовиховання»; аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми професійного саморозвитку особистості;

- професійний саморозвиток як мета професійної підготовки майбутніх управлінців; соціокультурні та особистісні детермінанти професійного саморозвитку особистості.

До лекційного заняття запропоновані наступні завдання й запитання для обговорення:

- У чому полягають гуманістично-філософські аспекти проблеми саморозвитку особистості?

- Яку роль посідає професійний саморозвиток в структурі компетентностей майбутніх управлінців?

- Чи припиняється на якомусь етапі професійний саморозвиток особистості?

Для самостійної роботи були запропоновані завдання: підготувати реферативну доповідь на тему: «Трансформація категорії «саморозвиток»; написати твір-есе «Професійний саморозвиток як міждисциплінарна категорія».

Таке поєднання різносторонніх форм і методів дозволило всебічно висвітлити категорію професійного саморозвитку у змістовому, процесуальному і функціональному аспектах, оскільки, як показав констатуючий етап нашого дослідження, уявлення про професійний саморозвиток у студентської молоді є недостатньо чіткими і, тим більше, слабкою є усвідомлення значущості ролі професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Друга тема була присвячена особистості в парадигмі освіти. Такий вибір теми мав на меті привернути увагу до проблем сучасної освіти, професії педагога, спонукати до самоідентичності в майбутній професії, а тож звернути увагу на взаємодію з наставниками у навчально-виховному процесі. План лекційного заняття передбачав розгляд наступних запитань:

1. Професія педагога в історичній ретроспективі та її роль у сучасному суспільстві.

2. Погляди зарубіжних дослідників на постать управлінця в освітньому процесі.

3. Особистісний профіль сучасного управлінця.

4. Переваги і обмеження професії управлінця.

У завдання й запитання для обговорення були винесені наступні проблеми: науково означити поняття «професіоналізм»; з’ясувати, у чому полягають особливості професійної діяльності майбутніх управлінців; поміркувати, як трансформується професія в майбутньому.

Практичне заняття передбачало наступні форми роботи: участь у дискусії на тему: «Сучасний майбутній управлінець в освітньому євроінтеграційному просторі»; роботу над складанням психограми і професіограми майбутніх управлінців з презентацією її в малих групах; проведення мозкового штурму на тему: «Як зробити престижною професію сучасного управлінця?».

Завдання для самостійної роботи також спонукали до критичності та рефлективності студентів і були сфокусовані на підготовці реферативної доповіді на тему: «Проблеми і перспективи освіти» (назвати головні проблеми, висловити свої погляди на майбутнє; виділити ту проблему, яку вважаєте основною, визначити її причини, запропонувати способи розв’язання); написанні твору-есе «Я і моя професія».

Проблема готовності майбутнього спеціаліста до професійного саморозвитку є надзвичайно важливою, оскільки саме на етапі навчання формується цей важливий конструкт у самосвідомості особистості, а, відтак – матиме місце і сам професійний саморозвиток. Тому третя тема була присвячена готовності до професійного саморозвитку. Лекційне заняття розкривало зміст поняття готовності до професійного саморозвитку; складові готовності студентів до професійного саморозвитку:

* позитивне ставлення до професії педагога та реалізації діяльності;
* професійно важливі якості та мотиви професійної діяльності, а також внутрішнє прагнення студента до професійного саморозвитку;
* знання, вміння, навички готовності до професійного саморозвитку, які виступають засобами саморозвитку; характеристику етапів становлення професійного саморозвитку.

Завдання для самостійної роботи передбачали аналіз етапів готовності особистості до професійного саморозвитку; опис чинників, які сприяють і перешкоджають професійній готовності особистості.

Розроблена нами технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців реалізується в освітньому середовищі, яке є тим пусковим механізмом для скритих, внутрішніх резервів професійного саморозвитку майбутнього управлінця. Тому четверта тема мала на меті висвітлення ролі освітнього середовища у формуванні професійного саморозвитку майбутніх управлінців.

План лекційного заняття передбачав висвітлення наступних питань:

1. Поняття освітнього середовища.

2. Основні властивості освітнього середовища.

3. Основні компоненти освітнього середовища як чинника формування професійного саморозвитку майбутніх управлінців (просторово-предметний, соціально-комунікаційний, психолого-дидактичний, пізнавально-мотиваційний).

Завдання й запитання для обговорення спрямовані на провокативне обговорення наступних запитань:

1. Чому саме освітнє середовище навчального закладу виконує таку важливу роль у формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців?

2. Стосовно проблеми професійно саморозвитку особистості, чи можна стверджувати, що освітнє середовище відіграє визначальну роль у вказаному процесі?

Завдання для самостійної роботи спрямовані на моделювання ситуації з реального навчального процесу, коли спостерігалася позитивна роль освітнього середовища навчального закладу; з’ясування, на які саме особистісні якості, має вплив освітнє середовище навчального закладу.

Серед компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців виокремлено наступні: когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний. Тому проблемі компонентів, критеріїв та рівнів готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців присвячена п’ята тема спецкурсу. Лекційне заняття зосереджене на розкритті змістовних характеристик відокремлених компонентів. План практичного заняття висвітлював наступні запитання:

1. Характеристика критеріїв прояву компонентів готовності до професійного саморозвитку.

2. Змістові ознаки рівнів готовності до професійного саморозвитку.

3. Діагностичний інструментарії для вивчення змістових конфігурацій готовності до професійного саморозвитку особистості. Принципи складання авторських опитувальників та анкет.

4. Провести рольову гру «Моя майбутня професійна кар’єра».

Завдання й запитання для обговорення:

1. На підставі яких теоретико-методологічних засад виокремлено зазначені компоненти готовності до професійного саморозвитку?

2. Чи притаманні зазначені критерії вам особисто?

3. Який Ваш рівень готовності до професійного саморозвитку?

Завдання для самостійної роботи мали на меті зміну ролей в інтерпретації компонентної структури готовності до професійного саморозвитку. Студентам було запропоновано підготувати коротку доповідь-повідомлення «Мій професійний саморозвиток» і складіть анкету для вивчення готовності до професійного саморозвитку. Такий інверсійний прийом сприяв кращому усвідомленню студентом своєї ролі як наставника, який вже досягнув відповідного рівня готовності до професійного саморозвитку.

Таким чином, перший змістовий модуль сприяв теоретичному висвітленню проблеми професійного саморозвитку майбутніх управлінців і дозволив сформувати цілісну науково обґрунтовану картину розуміння професійного саморозвитку.

Метою упровадження другого змістового модуля «Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців» було досягнення розуміння практичного застосування технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців.

Зазначений модуль передбачає чотири лекційних занять, три практичних заняття і самостійну роботу.

Тема 6. «Мотивація досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку» розкриває на лекційному занятті зміст поняття мотивації досягнення, основні психолого-педагогічні теорії мотивації (Д. Мак-Клелланда, А. Маслоу, Д. Аткінсона та Х. Хекхаузена, Д. Мак-Грегора, О. Шелдона, В. Оучі); класифікацію та структуру мотивів професійної педагогічної діяльності, принципи підпорядкування мотивів; сутність мотивації професійного саморозвитку та професійного навчання; умови інтеріоризації стимулів у мотиви професійного саморозвитку.

Завдання й запитання для обговорення:

1. Яка із згаданих теорій мотивації є найбільш близькою для вас?

2. Чи змінюється професійна мотивація особистості на певних етапах професійного становлення особистості?

3. Чи кожен стимул трансформується у професійний мотив?

План практичного заняття передбачав складання кейсу дослідження мотивації професійного саморозвитку особистості, аналіз, які стимули освітнього середовища педагогічного коледжу стануть професійними мовами, а також підготовку до мозкового штурму «Як підвищити мотивацію професійного саморозвитку особистості?». Завдання для самостійної роботи містили інтерактивні завдання:

1. Скласти проективну карту структури мотивів студентської групи.

2. Проранжувати власні мотиви професійного саморозвитку за ступенем значущості і зробити їх змістовий аналіз.

Тема 7. «Когнітивно-пізнавальні можливості змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування готовності до професійного саморозвитку особистості» мала на меті висвітлення сутності пізнавального інтересу особистості; поняття «когнітивних стилів», з’ясувати вплив змісту психолого-педагогічних дисциплін на формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців; показати розуміння сутності когнітивно-пізнавальних можливостей змісту професійної підготовки. Завдання й запитання для обговорення:

1. Яким засоби і прийоми викладачів подобаються вам під час навчання?

2. Які теми та проблеми надихають вас на подальше професійне удосконалення?

План практичного заняття надавав можливість студентам побувати у ролі дослідників і активізував основний евристичний прийом «що було б, якби…». Це проявилося у змістовому аналізі навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх управлінців; розумінні рефлективності і критичності студента при засвоєнні навчального матеріалу; участі у груповій дискусії на тему: «Способи удосконалення когнітивних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування готовності до професійного саморозвитку особистості».

Завдання для самостійної роботи через прийом активної взаємодії – мікрофон мали на меті змоделювати рольову гру «Я-викладач» на прикладі конкретного предмета.

Тема 8. «Соціально – комунікативний простір в процесі інтерактивної взаємодії суб’єктів навчання».

План лекційного заняття

1. Роль педагогічної взаємодії в процесі навчання.

2. Суб’єкт-суб’єктна взаємодія в навчально-виховному процесі.

3. Комунікативний простір освітнього середовища та його вплив на професійний саморозвиток.

4. Самопрезентація майбутніх управлінців.

План практичного заняття:

1. Аналіз стилів спілкування у навчально-виховному процесі.

2. Вплив інформаційного насилля на самооцінку, самоповагу, саморозвиток особистості майбутніх управлінців (булінг, мобінг).

3. Інтерактивне завдання. «Протидія маніпулятивним технікам спілкування».

Завдання для самостійної роботи

1. Поміркуйте, чи можуть інформаційні технології замінити викладача? Обґрунтуйте свою думку.

2. Охарактеризуйте асертивну поведінку у спілкуванні.

Тема 9. «Організаційно-методичні засади формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців» мала на меті практичне розкриття проблеми за таким планом:

1.Принципиорганізаційно-методичних засад формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців.

2. Самостійна робота студентів.

3. Практика.

4. Сутність інтерактивних технологій навчання, спрямованих на професійний саморозвиток (метод проектів, метод створення «ситуацій успіху», метод мозкового штурму, метод аналізу проблемних ситуацій тощо).

5. Застосування інтерактивних методів в середовищі студентської групи.

Завдання для самостійної роботи:

1. Назвіть переваги і недоліки інтерактивних методів і форм навчання?

Головне завдання даного заняття – спробувати впровадити в реальній практиці інтерактивні методи формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців.

Основними методами навчання у спецкурсі виокремлено: 1) проблемний метод навчання, який націлений на формування у студенів здатностей до діалогу, вміння відстоювати свою власну думку; 2) бесіда, яка спонукає студентів міркувати, аналізувати та відтворювати раніше отримані знання; 2) «мікрофон», який дає можливість кожному студенту швидко, по черзі, дати відповідь на запитання чи висловити свою думку; 3) метод навчання «мозковий штурм», який спонукає студентів проявити уяву і творчість, допомагає знайти кілька рішень з означеної теми шляхом вільного вираження думок тощо.

Методичне забезпечення спецкурсу:навчальний контент (конспект або розширений план лекцій), плани практичних занять, завдання для самостійної роботи, питання, тести, задачі, завдання або кейси для поточного та підсумкового контролю знань і вмінь студентів.

1. Методичні рекомендації для студентів з навчальної дисципліни «Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців».

2. Завдання для самостійної роботи студентів.

3. Підручники, навчальні посібники.

4. Запитання для підсумкового контролю студентів.

До того ж, упровадженим спецкурсом передбачалася підготовка мультимедійних презентацій, теми, яких студенти обирали самостійно, опрацьовували певний обсяг теоретичних джерел, аналізували сучасні педагогічні концепції та шляхи їх упровадження на практиці. За їх допомогою було виявлено глибокі знання з відповідної теми, показано уміння осмислювати й аналізувати явища, знаходити та аналізувати необхідну наукову та науково-методичну літературу за темою заняття. Для кращого опрацювання питань спецкурсу,студенти мали змогу скористатися термінологічним словником.

Таким чином, урахування визначених особливостей, упровадження в навчальний план навчально-методичного комплексу розробленого спецкурсу сприяло усвідомленню майбутніми управлінцями значення професійного саморозвитку для майбутньої професійної діяльності.

Основні теми спецкурсу було апробовано нами в ході науково-дослідної практики при проведенні навчальної дисципліни «Соціально-психологічні технології».

Отже, соціально-психологічними чинниками мотивації студентів до самоосвіти є запропонований авторський спецкурс, організацію самостійної роботи студентів, інтенсифікацію навчально-виховного процесу; оптимізацію взаємодії в студентській групі; домінування професійних цінностей серед педагогічного колективу; спрямованість на майбутній професійний саморозвиток.

**Висновки до другого розділу**

В теоретико-методологічній частині дослідження було детально охарактеризовані критерії і показники сформованості готовності до самоосвіти майбутніх управлінців. Нами було виокремлено наступні структурні компоненти готовності до самоосвіти майбутніх управлінців: когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний.

На етапі емпіричного дослідження нами поставлено за мету операціоналізувати ці компоненти, використовуючи показники сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців. Під операціоналізацією мається на увазі визначення поняття (концепта) через вказівку правил фіксування відповідних емпіричних ознак. Отже, для кожного компоненту нами було визначено низку параметрів методик, спрямованих на вивчення сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців лежать в основі між вимірюваними змінними.

Виявлено, що поняття «професійна самоосвіта» переважна більшість опитаних пов’язує з удосконаленням власного «Я», самовдосконаленням, знаннями, цілеспрямованістю, мотивацією, комунікабельністю тощо, при цьому зазначаючи, що в коледжі не створено всі необхідні умови для професійного саморозвитку майбутнього фахівця. Визначено, що підвищення рівня свого професійного саморозвитку пов'язується майбутніми управлінцями з професійним та особистісним розвитком. За суб’єктивними уявленнями студентів саморозвиток фахівця – це безперервний процес, найбільш важливими методами формування готовності до професійного саморозвитку виступають самоосвіта, бесіда, самовиховання, самовдосконалення.

Встановлено, що за своїми індивідуально-типологічними особливостями майбутні управлінці відносяться до раціонального типу. Показано, що Я-концепція майбутніх управлінців є достатньо розвинутою, вони вірять у свої сили, здібності, енергію, самостійність. Вони схильні схвалювати себе, але ці переконання суттєво залежать від зовнішньої оцінки, зацікавлені самі собою і впевнені у свої цікавості для інших, при чому здатність до самокерування та до саморозуміння вважаються такими особливостями, що потребують подальшого розвитку.

Визначено, що для майбутніх управлінців характерна орієнтація на відстоювання своїх ідей, постанову перед собою високих цілей намагання їх здійснити. Визначено сформованість професійної спрямованості і стійкість інтересу до діяльності, що гарантує стабільність мотивації до подальшого освоєння майстерності. Показано, що майбутні управлінці прагнуть до саморозвитку, їхнє прагнення базується на самооцінці своїх якостей, що сприяють саморозвитку, а також на оцінці проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації. Виявлено, що у майбутніх управлінців внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією, яка в свою чергу переважає над зовнішньою негативною мотивацією.

Показано, що стимулюючі чинники переважали за своїм впливом чинники, що заважають саморозвитку майбутніх управлінців. Встановлено, що створення атмосфери, в якій майбутній управлінець здатний зацікавитись професією, здобути визнання в колективі та подолати певні перешкоди, пов’язані із обмеженістю інформаційних та інших ресурсів, активізує когнітивно-пізнавальний компонент професійного саморозвитку. Зазначено, що соціально-психологічний клімат, в якому існує організаційна підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших спеціалістів, сприяє операційно-діяльнісному та рефлексивно-ціннісному компонентам. В свою чергу створення умов освітнього середовища, в яких студент має можливість здобути визнання в колективі та зацікавитись діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компоненту, а творче і інновативне середовище – соціально-комунікативного. Розглянуті закономірності покладені в основу формувального експерименту.

**ВИСНОВКИ**

1. Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми мотивації до самоосвіти майбутніх управлінців в освітньому середовищі дозволив розглянути її змістові характеристики з позиції таких наукових підходів: акмеологічного, аксіологічного, синергетичного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного, системного. Доведено, що особистісний і професійний саморозвиток майбутніх управлінців необхідно розглядати у тісному взаємозв’язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини.

Визначено, що самоосвіта майбутніх управлінців − це свідома самопізнавальна та самопроектувальна діяльність, спрямована на удосконалення своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає майбутню професію.

2. Доведено, що освітнє середовище, взаємодія його суб’єктів, ціннісно-мотиваційні відносини, процеси, які у ньому відбуваються, здатне впливати на готовність майбутніх управлінців до професійного саморозвитку. Встановлено, що освітнє середовище розглядається як специфічно організований гнучкий, відкритий, соціально насичений, динамічний простір, що стимулює професійний саморозвиток майбутніх управлінців. Розуміємо його як цілісну систему формувальних впливів з організаційно-методичними, особистісно-орієнтованими, змістовно-технологічними структурними компонентами.

3. Визначено організаційні умови формування готовності до самоосвіти майбутніх управлінців, найважливішими серед яких є наступні: підтримка позитивної мотивації досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку; використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психологічних та методичних дисциплін для формування комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь, здатностей до інтеграції просторово-предметного, пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного та соціально-комунікаційного компонентів освітнього середовища; створення насиченого соціально-комунікативного простору в процесі інтерактивної взаємодії суб’єктів навчання для створення у студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного досвіду професійних успіхів.

4. Теоретично обґрунтовано і емпірично встановлено компонентну структуру готовності до самоосвіти майбутніх управлінців, яка складається з: когнітивно-пізнавального, операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного компонентів. Когнітивно-пізнавальний компонент передбачає оволодіння системою знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх управлінців; характеризує обізнаність про сутність професійного саморозвитку, його функції, зміст, особливості, складові елементи тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку. Операційно-діяльнісний компонент є процесуально-методичною стороною професійної підготовки і включає в себе: готовність до застосування отриманих знань на практиці; високий рівень майстерності; оволодіння професійними техніками і навичками; високий рівень професійної активності. Потребово-мотиваційний компонент передбачає розвиток мотиваційної сфери, формує позитивне ставлення до професійної діяльності, характеризує ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у діяльності та свідоме прагнення самовдосконалювати себе та свою діяльність; відображає розвиненість вольових якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності. Рефлексивно-ціннісний компонент професійного саморозвитку базується на ціннісному ставленні до власної професійної діяльності через саморегуляцію та професійну рефлексію. Соціально-комунікативний компонент представляє собою всю складну систему комунікаційних взаємозв’язків між учасниками навчально-виховного процесу і проявляється у самопрезентабельності, здатності до суб’єкт-суб’єктної взаємодії, емпатійності, високої комунікативної культури.

Показано, що стимулюючі чинники переважали за своїм впливом чинники, що заважають мотивації до самоосвіти майбутніх управлінців. Встановлено, що створення атмосфери, в якій майбутній управлінець здатний зацікавитись професією, здобути визнання в колективі та подолати певні перешкоди, пов’язані з обмеженістю інформаційних та інших ресурсів, активізує когнітивно-пізнавальний компонент професійного саморозвитку. Зазначено, що соціально-психологічний клімат, в якому існує організаційна підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших спеціалістів, сприяє операційно-діяльнісному та рефлексивно-ціннісному компонентам. В свою чергу, створення організаційних умов освітнього середовища, в яких студент має можливість здобути визнання в колективі та зацікавитись діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компоненту, а творче і інновативне середовище – соціально-комунікативного.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. [для студ. вузов]. М. : Издательский ценр «Академия», 1999. 672  с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. –  М. : Наука, 1982. – С. 240 - 257.
3. *Андрущенко* В. *Філософія освіти ХХІ століття*: *пошук пріоритетів* /В. *Андрущенко* //*Філософія освіти*. –  *Київ*: *Майстер*-*клас*, *2005*, *№1*. – С. *5-17*.
4. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2006. – 512 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та мол. викладачів вищ. навч. закл. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
6. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.
7. Ахмедова А. М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / А. М. Ахмедова – Махачкала, 2007. – 169 с.
8. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах: науч. изд. / Ю. К. Бабанский. – К. : Рад. шк., 1982. – 198 с.
9. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997. – №2, – С. 21 - 36.
10. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность.: монография / В. А. Беликов. – М. : Академия естествознания, 2010. – 310 с.
11. Березовська І. В. Особливості розвитку вольових якостей студентів у навчально-професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /І. В. Березовська; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 23 с.
12. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. / Л. І. Березовська. – К. : Слово, 2011. – 168 с.
13. Бережнова Л. Н. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности / Л. Н. Бережнова // Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2005. – С. 411 – 413.
14. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
15. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
16. Біда О. Педагогічна майстерність як критерій професіоналізму викладача / О. Біда // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / Нац.акад. пед. наук України, від-ня проф. освіти і освіти дорослих, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2013. – С. 305-311.
17. Бірюк Л. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти / Л. Бірюк // Шлях освіти. – 2008. – № 4. – С. 24 - 27.
18. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 12 с.
19. Бойко А. М. Модернізація підготовки вчителя: єдність теорії і практики / А. М. Бойко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Сер. : Педагогічні науки. – Полтава, 2003. – Вип. 5. – С. 12 – 22.
20. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные психологические труды / А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
21. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с.
22. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. канд. пед. наук. … спец: 13.00.04 / Л. А. Бондаренко, Київ, 2014, – 235 с.
23. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку і саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2, – С. 49-57.
24. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : моногр. / О. Б. Будник. – Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2014. – 484 с.
25. Василюк А. Наукові підходи до аналізу освітніх реформ / А. Василюк // Вища освіта України. 2013. – № 2. – С. 20-25.
26. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критич. ситуаций / Ф. Е. Василюк / предисл. В. П. Зинченко. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
27. Выготский Л. С. Собрание сочинений  : в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 501 с.
28. Выготский Л. С. Учения об эмоциях / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер. – 160 с.
29. Вишневская М. Н., Андреева Е. А. Изучение готовности будущего бакалавра педагогического образования к профессионально-педагогическому саморазвитию // Общество ХХІ века: итоги, вызовы, перспективы, № 4, 2015, С. 24 –  29.
30. Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М. : Педагогика, 1986. – 14 с.
31. Власова Е. А. Проблема саморазвития будущих социальных педагогов : Монография / Е. А. Власова. – Балашов: Николаев, 2009. – 116 с.
32. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія / О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
33. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 51 – 60.
34. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності і принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
35. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп., випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
36. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горностай // Проблема саморазвития личности: методология и практика. – Луцк, 1990. – С. 126-138.
37. Грушин Б. А. Очерки логики исторического исследования (Процесс развития и проблемы его научного воспроизведения) / Б. А. Грушин. – М. : Высш. шк., 1961. – 214 с.
38. Гуч О. Э. Освоение исследовательской функции как фактор активизации профессионального саморазвития педагога: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / О. Э. Гуч. – Якутск, 2006. – 19 с.
39. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікативні технології в роботі майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів, ЛДУ, БЖД, 2012. – 380 с.
40. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева ; Рос. акад. образования, Моск. психол.- соц. ин-т. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 492 с.
41. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів /Автореф. дис. канд.. пед. наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти, Л. М. Дибкова, Інститут вищої освіти АПН України, Київ – 2006. – 18 с.
42. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
43. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
44. Дьяченко М. И. Педагогические поблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Минск, – 1979. – 176 с.
45. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною компетентністю в аудіюванні / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 89-96. – Режим доступу <http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_1_18>.
46. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Т. В. Зайчикова. – К., 2005. – 20 с.
47. [Захарко О.](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%97%D0%B0%D1%85%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E$) Внутрішня мотивація як психологічний феномен / О. Захарко // [Соціогуманітарні проблеми людини](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9625187). – 2008. – № 3. – С. 143  – 150. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/spl\_2008\_3\_19](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=spl_2008_3_19).
48. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
49. Зязюн І. Педагогічна спрямованість – найголовніша характеристика майстерності А. С. Макаренка / І. Зязюн // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 1 – 2 (80 – 81). – С. 5 – 7.
50. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навч. посібник / О. М. Іонова. – Харків : ХНПУ імені Г. Сковороди, 2011. – 50 с.
51. Исаев А. К. Самореализация личности как проблема социальной философии: автореф. дис… канд. философ. наук / А. К. Исаев. – М. : – 1993. – 23 с.
52. Исаев И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования / И. Ф. Исаев // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць.– Харків, 2006. – Вип. 29. – С. 63–72.
53. Камінська О. В. Гендерні особливості формування самоставлення в юнацькому віці: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / О. В. Камінська, Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К. , 2008. – 22 с.
54. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
55. Килівник А. М. Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Килівник, Хмельницьк. нац. ун-т. – Хмельницький, 2015. – 20 с.
56. [Киричук О. В.](http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%9E.%D0%92.), Роменець В. А., Кириленко Т. С., Маноха І. П., Пискун В. М. Основи психології: Підручник для студ. вищих навч. закл. / [О. В. Киричук](http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9E.%D0%92._%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D1%87%D1%83%D0%BA) (заг.ред.), В. А. Роменець (заг.ред.). – 6. вид., стер. – К. : Либідь, 2006. – 632с.
57. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
58. Князева Е. Н. Интуиция как самодостраивание / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1994. – № 2. – С. 110 – 122.
59. Князева Е. Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высш. образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31 – 36.
60. Ковальчук Н. П. Рівні професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу / Н. П. Ковальчук. – Умань : Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т.Г.Шевченка, 2007. – 123 с.
61. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. А. Костенко; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
62. Костенко Н., Іванов В. Досвід контент-аналізу: Моделі та практики: Монографія / Н. Костенко, В. Іванов – К. : Центр вільної преси, – 2003. – 200 с.
63. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
64. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. О. Костюшко ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 20 с.
65. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
66. Краевский В. В. Методология педагогики: [Пособие для педагогов-исследователей] / В. В. Краевский – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
67. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К. : Тов «Знання» України, 2010. – 520 с.
68. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. 1993. – № 2. – С. – 51-60.
69. [Кузікова С. Б.](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9A%D1%83%D0%B7%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%A1$) Феноменологія саморозвитку особистості: проблемне поле дослідження / С. Б. Кузікова // [Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9672496:%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB.). – 2012. – Т. 2, Вип. 9. – С. 145-149. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups\_2012\_2\_9\_30](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nvmdups_2012_2_9_30)
70. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
71. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
72. Кулюткин Ю. Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1977. – 152 с.
73. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 45 с.
74. Лозовецька В. Т. *Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості / В. Т. Лозовецька //* Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць, 1 (1)., – 2014, С. – 33-39.
75. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні : (теоретико-методологічний аспект): автор. дис. …д-ра пед..наук: 13.00.01 / В. І. Луговий // Інститут педагог. і проф. освіти АПН України. – К., 1995. – 48 с.
76. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. /С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
77. Малінкіна В. Л. Педагогічні умови формування професійного саморозвитку майбутніх викладачів дизайну / В. Л. Малінкіна // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. - 2016. - Вип. 239. - С. 177-184. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\_ped\_2016\_239\_27.
78. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
79. Марк Аврелий. Наедине с собой / Марк Аврелий. – Симферополь : Реноме, 1998. – С. 271–380.
80. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
81. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
82. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
83. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
84. Моргун В. М. Інтеграція і диференціація освіти: особистісний та технологічний аспект / В. Ф. Моргун // Постметодика, - Полтава, 1996, - С. 41-46.
85. Національна доктрина розвитку освіти[Електронний ресурс]: Указ Президента України від 17.04.2002. №347/2002. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua.
86. Олпорт Г. Становление личности. Авторский сборник // Гордон Олпорт – М. : Смысл,- 2002, 464 с. (Серия: Живая классика).
87. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / С. Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. - 2014. - № 9(1). - С. 191-195. - Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9(1)__30>
88. *Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Москва : Вища шк., 1995. – 237 с.*
89. Педагогічний експеримент: [навч. посіб. для пед. вузів] / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, Т. О.Олійник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди *–* Х. : ТОВ «ОВС», 2001.
90. .Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
91. Пономарьова О. Р. Психолого-педагогічні принципи технології особистісно-орієнтованого розвитку обдарованої молоді / О. Р. Пономарьова // Обдарована дитина, 1998. – № 7. – С. 5-7, № 8. – С. 2-4.
92. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. / Р. М.Пріма [Монографія]. Монографія. – Дніпропетровськ: ІМА-прес. – 2009. – 367 с.
93. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. –440 с.
94. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
95. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию // Карл Р. Роджерс. – М.: Из-во «Эксмо-Пресс», 2001. – 416 с.

Реан А. А. Акмеология / А. А. Реан. – СПб : Ун-т, – 2001, – 224 с.

Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л .С. Рибалко. – Харків, 2008. – 42 с.

1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
2. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский М. : Мысль, 1984. – 140 с.
3. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. ; т. 2. – 810 с.
4. Столин В. В., Пантилеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 123-130.
5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності /Т. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
6. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики Автореф. дис... канд. пед. наук, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. - Тихонова Т. В., Інституті вищої освіти АПН України, Київ – 2001.

Туник Е. Е. Природа и диагностика творческих способностей / Е. Е. Туник. – СПб. : [б.и.], 1992. – 220 с.

Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

1. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія / В. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 364 с.
2. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості / І. М. Хоржевська // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Державне управління. - 2013. - Т. 214, Вип. 202. - С. 110-113. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdu\_2013\_214\_202\_24.
3. Цырева Л. А. Самореализация личности как предмет философского исследования : автореф. дис… канд. психолог. наук./ Л. А. Цырева. - М. :- 1992.- 25 с.
4. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: Дис.. канд. пед. наук. – О., 2004. – 245с.
5. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – М. ; Рига : ПЦ «Эксперимент», 1995. – 239 с.
6. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів – у процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1(42). – С. 57–69.
7. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Чудина Елена Ефимовна. – Волгоград, 2002. – 131 с.
8. Чудина Е.Е. Саморазвитие будущего учителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://borytko.nm.ru>.
9. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : автореф. дисс. … на соиск. уч. степ. канд. педагог наук, 13. 00.08 – теорія и методика профессионального образования, Челябинск, - 2011. – 18 с.
10. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – М. : И-т психологии РАН, – 2013. – С. 20-34.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Анкета**

**визначення мотивації до професійного саморозвитку та самоосвіти**

**майбутніх управлінців**

*Шановні студенти! Просимо взяти участь у дослідженні вашої підготовки в освітньому середовищі. Будьте максимально щирими. Дякуємо за співпрацю!*

*ПІБ (чи псевдо)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_;Вік \_\_\_\_\_\_;Стать\_\_\_\_\_\_\_;Група\_\_\_; Дата\_\_\_20\_\_ р.*

1. Що, на Ваш погляд, означає поняття «професійний саморозвиток» і «професійна самоосвіта»?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Які основні компоненти професійної самоосвіти Ви можете назвати?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. На Вашу думку, чи створені всі необхідні умови для професійного саморозвитку майбутнього фахівця?

*Так\_\_\_\_; Скоріше вірно, ніж невірно\_\_\_\_; Скоріше невірно, ніж вірно\_\_\_\_; Ні\_\_\_\_.*

Вкажіть, які саме\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

1. Чи важливим є для Вас професійний саморозвиток та професійна самоосвіта?

*Так\_\_\_\_; Скоріше вірно, ніж невірно\_\_\_\_; Скоріше невірно, ніж вірно\_\_\_\_; Ні\_\_\_\_.*

1. Чи потрібно майбутньому фахівцю володіти професійною компетентністю?

*Так\_\_\_\_; Скоріше вірно, ніж невірно\_\_\_\_; Скоріше невірно, ніж вірно\_\_\_\_; Ні\_\_\_\_.*

(якщо «так» чи «скоріше вірно», то для чого?)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

1. Чи відчуваєте Ви потребу підвищити рівень свого професійного саморозвитку?

*Так\_\_\_\_; Скоріше вірно, ніж невірно\_\_\_\_; Скоріше невірно, ніж вірно\_\_\_\_; Ні\_\_\_\_.*

1. Чи потрібно майбутньому фахівцю мати високий рівень комунікабельності?

*Так\_\_\_\_; Скоріше вірно, ніж невірно\_\_\_\_; Скоріше невірно, ніж вірно\_\_\_\_; Ні\_\_\_\_.*

(якщо «так» чи «скоріше вірно», то для чого?)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

1. Чи проводилися позааудиторні форми роботи, різноманітні заходи щодо формування готовності до професійного саморозвитку?

*Так\_\_\_\_; Ні\_\_\_\_.*

(якщо «так», вкажіть, які саме\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_).

1. Чи потрібно майбутньому фахівця володіти високим творчим потенціалом?

*Так\_\_\_\_; Скоріше вірно, ніж невірно\_\_\_\_; Скоріше невірно, ніж вірно\_\_\_\_; Ні\_\_\_\_.*

(якщо «так» чи «скоріше вірно», то для чого?)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

1. Для чого, на Вашу думку, слід підвищувати свій професійний саморозвиток?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Які методи та форми можуть використовувати майбутні фахівці початкової освіти для формування готовності до професійного саморозвитку?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Чи потрібно урізноманітнювати заходи, щоб допомогти майбутнім управлінцям у підвищенні рівня готовності їх до професійного саморозвитку?

*Так\_\_\_\_; Скоріше вірно, ніж невірно\_\_\_\_; Скоріше невірно, ніж вірно\_\_\_\_; Ні\_\_\_\_.*

1. Чи погоджуєтесь з думкою, що професійний саморозвиток фахівця – безперервний процес?

*Так\_\_\_\_; Скоріше вірно, ніж невірно\_\_\_\_; Скоріше невірно, ніж вірно\_\_\_\_; Ні\_\_\_\_.*

**Додаток Б**

**НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН**

**спецкурсу «Мотивація до професійного саморозвитку та самоосвіти майбутніх управлінців»**

Пропонований курс розрахований на 46 годин ( з них – 16 лекційних годин, практичних – 12 годин, самостійної роботи – 18 годин) і призначений для підготовки студентів спеціальності 073 «Менеджмент».

Програма курсу побудована за модульно-рейтинговою системою і включає 2 модулі і 9 тем.

**Навчально-тематичний план дисципліни**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Тема** |  | **Кількість годин, відведених на:** | | | | | | |
| Разом | Лекційні заняття | | Семінари та практичні заняття | | | | Самостійна робота |
| **Змістовий модуль I.**  Професійний саморозвиток майбутніх управлінців  : теоретико-методологічний аспект | | | | | | | | |
| **Тема 1**. Професійний саморозвиток особистості як наукова проблема. | 4 | 2 | |  | | 2 | | |
| **Тема 2.** Особистість майбутніх управлінців | 6 | 2 | | 2 | | 2 | | |
| **Тема 3.** Готовність до професійного саморозвитку. | 4 | 2 | |  | | 2 | | |
| **Тема 4.** Освітнє середовище педагогічного коледжу як чинник формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців | 4 | 2 | |  | | 2 | | |
| **Тема 5.** Компоненти, критерії та рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців | 6 | 2 | | 2 | | 2 | | |
| **Змістовий модуль** **ІІ**.  Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців | | | | | | | | |
| **Тема 6.** Мотивація досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку. | 6 | 2 | | | 2 | | 2 | |
| **Тема 7.** Когнітивно-пізнавальні можливості змісту дисциплін для формування готовності до професійного саморозвитку особистості. | 6 | 2 | | | 2 | | 2 | |
| **Тема 8.** Соціально-комунікативний простір в процесі інтерактивної взаємодії суб’єктів навчання. | 6 | 2 | | | 2 | | 2 | |
| **Тема 9.** Організаційно-методичні засади формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців | 4 |  | | | 2 | | 2 | |
| **Разом** | 46 | | 16 | | 12 | | 18 | |

**Змістовий** **модуль І**

**«Професійний саморозвиток майбутніх управлінців: теоретико-методологічний аспект*»***

**Тема 1**. Професійний саморозвиток особистості як наукова проблема

*«...щоб вижити в даних умовах соціально і духовно, молода людини повинна вміти орієнтуватися і діяти у постійно мінливому світі виробництва, бізнесу, громадсько-політичного життя, комунікацій, не змінивши при цьому своєї самобутності, моральних принципів, поваги до себе і людей, здатності до самопізнання і самовдосконалення».*

*І. А. Зязюн*

***План лекційного заняття***

* 1. Змістовий аналіз та взаємозв’язок педагогічних категорій «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «самоосвіта» «самовдосконалення», «самовиховання».
  2. Аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми професійного саморозвитку особистості.
  3. Професійний саморозвиток як мета професійної підготовки майбутніх управлінців.
  4. Соціокультурні та особистісні детермінанти професійного саморозвитку особистості.

***Завдання й запитання для обговорення***

У чому полягають гуманістично-філософські аспекти проблеми саморозвитку особистості?

Яку роль посідає професійний саморозвиток в структурі компетентностей майбутніх управлінців?

Чи припиняється на якомусь етапі професійний саморозвиток особистості?

***Завдання для самостійної роботи***

1. Підготувати реферативну доповідь на тему: «Трансформація категорії «саморозвиток».
2. Написати твір-есе «Професійний саморозвиток як міждисциплінарна категорія».

**Тема 1**. Особистість майбутніх управлінців

***План лекційного заняття***

1. Професія управлінця в історичній ретроспективі та її роль у сучасному суспільстві.

2. Погляди зарубіжних дослідників на постать управлінця в освітньому процесі.

3. Особистісний профіль сучасного управлінця.

4. Переваги і обмеження професії.

***Завдання й запитання для обговорення***

1. Дайте наукове визначення поняття «професіоналізм».

2. У чому полягають особливості професійної діяльності майбутніх управлінців?

3. Як, на вашу думку, трансформується професія в майбутньому?

***Завдання для самостійної роботи***

1. Підготувати реферативну доповідь на тему: «Проблеми і перспективи професії» (назвати головні проблеми, висловити свої погляди на майбутнє; виділити ту проблему, яку вважаєте основною, визначити її причини, запропонувати способи розв’язання).

2. Написати твір-есе «Я і моя професія».

**Тема 3. Готовність до професійного саморозвитку**

***План лекційного заняття***

1. Поняття готовності до професійного саморозвитку.

2. Складові готовності студентів до професійного саморозвитку:

* позитивне ставлення до професії та реалізації в діяльності;
* професійно важливі якості та мотиви професійної діяльності, а також внутрішнє прагнення студента до професійного саморозвитку;
* знання, вміння, навички професійного саморозвитку, які виступають засобами саморозвитку.

3. Характеристика етапів становлення готовності до професійного саморозвитку.

***Завдання й запитання для обговорення***

1. Який зміст ви вкладаєте в поняття «готовність до професійного саморозвитку»?

***Завдання для самостійної роботи***

1. Проаналізуйте етапи готовності особистості до професійного саморозвитку.

2.Опишіть чинники, які сприяють і перешкоджають професійній готовності особистості.

**Тема 4. Освітнє середовище як чинник формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців**

***План лекційного заняття***

1. Поняття освітнього середовища.

2. Основні властивості освітнього середовища.

3. Основні компоненти освітнього середовища як чинника формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців (просторово-предметний, соціально-комунікаційний, психолого-дидактичний, пізнавально-мотиваційний).

***Завдання й запитання для обговорення***

1. Чому саме освітнє середовище навчального закладу виконує таку важливу роль у формуванні професійного саморозвитку майбутніх фахівців?

2. Стосовно проблеми професійного саморозвитку особистості, чи можна стверджувати, що освітнє середовище відіграє визначальну роль у вказаному процесі?

***Завдання для самостійної роботи***

1. Змоделюйте ситуації з реального навчального процесу, коли спостерігалася позитивна роль освітнього середовища навчального закладу.

2. З’ясуйте, на які саме особистісні якості, має вплив освітнє середовище навчального закладу?

**Тема 5. Компоненти, критерії та рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців**

***План лекційного заняття***

1. Сутність когнітивно-пізнавального компонента.

2. Сутність операційно-діяльнісного компонента.

3. Сутність потребово-мотиваційного компонента.

4. Сутність рефлексивно-ціннісного компонента.

5. Сутність соціально-комунікативного компонента.

***План практичного заняття***

1. Характеристика критеріїв прояву компонентів готовності до професійного саморозвитку.

2. Змістові ознаки рівнів готовності до професійного саморозвитку.

3. Діагностичний інструментарії для вивчення змістових конфігурацій готовності до професійного саморозвитку особистості. Принципи складання авторських опитувальників та анкет.

4. Провести рольову гру «Моя майбутня професійна кар’єра».

***Завдання й запитання для обговорення***

1. На підставі яких теоретико-методологічних засад виокремлено зазначені компоненти готовності до професійного саморозвитку?

2. Чи притаманні зазначені критерії вам особисто?

3. Який Ваш рівень готовності до професійного саморозвитку?

***Завдання для самостійної роботи***

1. Підготуйте коротку доповідь-повідомлення «Мій професійний саморозвиток».

2. Складіть анкету для вивчення професійного саморозвитку.

**Змістовий модуль ІІ.**

**Організаційні умови формування** **готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців**

**Тема 6. Мотивація досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку.**

***План лекційного заняття***

1. Поняття мотивації досягнення. Основні психолого-педагогічні теорії мотивації (Д. Мак-Клелланда, А. Маслоу, Д. Аткінсона та Х. Хекхаузена, Д. Мак-Грегора, О. Шелдона, В. Оучі).

2. Класифікація та структура мотивів професійної педагогічної діяльності. Підпорядкування мотивів.

3. Сутність мотивації професійного саморозвитку та професійного навчання.

4. Умови інтеріоризації стимулів у мотиви професійного саморозвитку.

***Завдання й запитання для обговорення***

1. Яка із згаданих теорій мотивації є найбільш близькою для вас?

2. Чи змінюється професійна мотивація особистості на певних етапах професійного становлення особистості?

3. Чи кожен стимул трансформується у професійний мотив?

***План практичного заняття***

1. Скласти кейс дослідження мотивації професійного саморозвитку особистості.

2. Проаналізувати, які стимули освітнього середовища педагогічного коледжу стануть професійними мовами.

3. Мозковий штурм «Як підвищити мотивацію професійного саморозвитку особистості?».

***Завдання для самостійної роботи***

1. Скласти проективну карту структури мотивів студентської групи.

2. Проранжувати власні мотиви професійного саморозвитку за ступенем значущості і зробити їх змістовий аналіз.

**Тема 7. Когнітивно-пізнавальні можливості змісту психолого – педагогічних та методичних дисциплін для формування готовності до** **професійного саморозвитку особистості.**

***План лекційного заняття***

1. Сутність пізнавального інтересу особистості.

2. Поняття «когнітивних стилів».

3. Вплив змісту дисциплін на формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців.

4. Розуміння сутності когнітивно-пізнавальних можливостей змісту професійної підготовки.

***Завдання й запитання для обговорення***

1. Яким засоби і прийоми викладачів подобаються вам під час навчання?

2. які теми та проблеми надихають вас на подальше професійне удосконалення?

***План практичного заняття***

1. Змістовий аналіз навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх управлінців.

2. Рефлексивність і критичність студента при засвоєнні навчального матеріалу.

3. Групова дискусія «Способи удосконалення когнітивних можливостей змісту дисциплін для формування готовності до професійного саморозвитку особистості».

***Завдання для самостійної роботи***

1. Змоделюйте рольову гру «Я-управлінець» на прикладі конкретного предмета.

**Тема 8. Соціально – комунікативний простір в процесі інтерактивної взаємодії суб’єктів навчання.**

***План лекційного заняття***

1. Роль взаємодії в процесі навчання.

2. Суб’єкт-суб’єктна взаємодія в навчально-виховному процесі.

3. Комунікативний простір освітнього середовища та його вплив на професійний саморозвиток.

4. Самопрезентація майбутнього управлінця.

***План практичного заняття***

1. Аналіз стилів спілкування у навчально-виховному процесі.

2. Вплив інформаційного насилля на самооцінку, самоповагу, саморозвиток особистості майбутніх управлінців(булінг, мобінг).

3. Інтерактивне завдання. «Протидія маніпулятивним технікам спілкування».

***Завдання для самостійної роботи***

1. Поміркуйте, чи можуть інформаційні технології замінити викладача? Обґрунтуйте свою думку.

2. Охарактеризуйте асертивну поведінку у педагогічному спілкуванні.

**Тема 9. Організаційно-методичні засади формування** **готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців**

***План практичного заняття***

1.Принципиорганізаційно-методичних засад формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців.

2. Самостійна робота студентів.

3. Практика.

4. Сутність інтерактивних технологій навчання, спрямованих на професійний саморозвиток (метод проектів, метод створення «ситуацій успіху», метод мозкового штурму, метод аналізу проблемних ситуацій тощо).

5. Застосування інтерактивних методів в середовищі студентської групи.

***Завдання для самостійної роботи***

1. Назвіть переваги і недоліки інтерактивних методів і форм навчання.

**ТЕМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ**

* 1. Феномен професійного саморозвитку у сучасній психолого-педагогічній науці.
  2. Самореалізація особистості в професійній діяльності.
  3. Психологічний портрет майбутніх управлінців.
  4. Поняття «компетентність» і «компетенція» в науковій літературі.
  5. Кар’єра і кар’єризм у діяльності.
  6. Форми, методи і засоби формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців.
  7. Професійна освіта і саморозвиток майбутніх управлінців.
  8. Ідеал педагога на сучасному етапі розвитку освіти.
  9. Природа таланту.
  10. Роль здібностей у формуванні готовності до професійного саморозвитку майбутніх управлінців.
  11. Імідж майбутніх управлінців.
  12. Тайм-менеджмент в роботі майбутніх управлінців.