**РОЗДІЛ 1**

**Теоретичний аналіз проблеми вивчення особливостей формування готовності до самоосвіти у майбутніх магістрів-психологів в процесі їх фахової підготовки**

**1.1. Готовність майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти як складова їх професійної підготовки**

Одним із важливих завдань роботи визначено розкриття сутності, структури та функцій готовності до самоосвіти майбутніх магістрів-психологів як складової їхньої професійної підготовки.

Професійна підготовка передбачає опанування сукупністю спеціальних знань, умінь і навиків, які дають змогу продуктивно виконувати певну роботу в тій чи іншій галузі діяльності.

Погоджуємось із трактуванням О. Пєхоти, яка визначає професійно-педагогічну підготовку майбутнього психолога як процес навчання, засвоєння професійних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студента в ході практики та одночасно підготовку його до неперервного професійного розвитку, виявлення та формування творчої індивідуальності.

Сьогоднішній випускник закладу вищої освіти має бути досить мобільним та налаштованим учитись все життя.

Проте, на даний момент психологи зустрічаються зі значними труднощами щодо готовності організовувати свою самоосвітню роботу.

Згідно із Законом України «Про освіту», педагогічні та науковопедагогічні працівники зобов’язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

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

Усі перелічені характеристики за своєю суттю акумулюють самоосвітню, самоорганізаційну та саморегулятивну спільну складову.

На нашу думку, саморегуляція зумовлює процес формування майбутнього магістра-психолога як професіонала від моменту мотивування, виникнення потреби у самовдосконаленні, активує когнітивні функції та, як закономірне логічне продовження, спонукає до самоосвітньої діяльності.

Й. Песталоцці, розробляючи ідею природовідповідності навчання, взаємозв’язку виховання й розвитку, був переконаний, що в успішності реалізації цієї закономірності провідна роль належить вдало організованому процесу самоосвіти й самовдосконалення, що сприяє формуванню та вихованню особистості.

У цьому процесі важливим є зв’язок між набутими корисними знаннями та уміннями їх застосовувати. Саме взаємодію процесу пізнання й уміння є основою самовдосконалення [8].

У контексті дослідження важливими є ідеї А. Дістерверга, який виділив принцип «самодіяльності» і стверджував, що основним завданням навчання є розвиток розумових сил і здібностей, підкреслюючи тим самим, що суто формальна освіта не існує взагалі, а цінність мають лише ті знання і навички, які студент здобуває самостійним шляхом, адже розум наповнити нічим не можна, він повинен самодіяльно все охопити, засвоїти і переробити, лише плоди власного мислення або принаймні сприйняте і засвоєне шляхом самостійного роздуму оживляє дух і переходить у переконання і характер.

Учений, наголошуючи на важливій ролі самоосвіти, зауважував, що обов’язок студента – це постійна праця над собою, над своєю освітою, бо він лише до тих пір сприятиме освіті інших, поки продовжує працювати над своєю освітою.

Основи організації розумової праці та самоосвітньої діяльності було закладено Г. Сковородою, який вважав основою розумового розвитку людини самостійну роботу з книгою.

У свою чергу найбільшою навчальною книгою він називав саме життя, адже, не пізнавши навколишнього середовища, не можна пізнати себе в усій глибині. Г. Сковорода стверджував, що загублений той час, який ти не використав на навчання, знаходь годину і щоденно потроху підкидай поживи, щоб душа живилась і росла.

У контексті аналізу самоосвітньої діяльності, як важливої складової педагогічної праці конструктивними є ідеї К. Ушинського, який серед основних професійних якостей особливо виділяв здатність до навчання протягом усього періоду своєї діяльності. А сам процес навчання має бути так спланований.

Проблема формування компетентності самоосвіти як складової професійної підготовки вимагає попереднього з’ясування сутності та чіткого визначення низки понять: «самоосвіта», «самоосвіта майбутніх магістрів-психологів», «готовність до самоосвіти», «формування готовності до самоосвіти» та визначення їх особливостей на сучасному етапі інформатизації суспільства, виокремлення сукупності тих чинників, які забезпечують успішність самоосвіти та ефективність формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти.

Найчастіше у словниках можна зустріти трактування самоосвіти як складової частини системи неперервного навчання, що є об’єднувальною ланкою між базовою професійною освітою та додатковим періодичним підвищенням кваліфікації.

В Українському словнику самоосвіта визначається як самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить про складність і багатоаспектність поняття «самоосвіта», що зумовило наявність різних підходів до його тлумачення.

Так, самоосвіта розглядається як: вид пізнавальної діяльності (А. Громцева, Н. Косенко, П. Пшебильський, Н. Хмель та ін.); процес пізнання (Б. Райський); вид навчання (В. Оконь, І. Колеснікова); форма набуття та поглиблення знань (Л. Борисова, Н. Бухлова, О. Лебєдєва, Р. Скульський); освіта, яка здобувається шляхом самостійної роботи (С. Гончаренко); складова частина самовиховання, удосконалення особистості (Г. Коджаспірова); форма неперервного продовження загальної та професійної освіти (А. Айзенберг, М. Піскунов); готовність людини до самостійного творчого оволодіння знаннями, уміннями та навичками (С. Архангельський та ін.).

Актуальні проблеми самоосвіти висвітлено у наукових доробках М. Бондаренка, Г. Коджаспірової, О. Малихіна, І. Наумченка, М. Рогозіної, Н. Сидорчук, Н. Терещенко, В. Шпак та інших.

Зростаючу роль самоосвіти в інформаційному суспільстві висвітлено А. Андреєвим, В. Корвяковим, В. Надеїним, Є. Полат, Г. Сєріковим, М. Солдатенком, О. Шукліною та іншими вченими; використання інформаційних технологій як засобу самоосвіти розглянуто Є. Ганіним, Ю. Калугіним.

**1.2. Сучасні підходи до тактування поняття самоосвіти у науковому просторі**

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

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

У свою чергу, О. Бурлука трактує самоосвіту як інформаційнозабезпечувальну діяльність, яка здійснюється шляхом придбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності.

Така діяльність, на думку вченої, детермінована соціально-економічними чинниками, характером і змістом праці, творчим і інтелектуальним потенціалом особистості.

Спонукальними силами самоосвіти виступають професійно-трудові, матеріальні, соціально-статусні і духовні інтереси особистості.

Автор зауважує, що процес самоосвіти є найбільш складним видом освітньої діяльності, пов’язаний з процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації і виробленням умінь і навичок самостійно набувати актуальних знань і трансформувати їх у практичну діяльність.

Самоосвіта, на думку вченої, є важливим чинником відтворення і зміни запасу знання, самовдосконалення особистості в професійній і непрофесійній сферах.

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

Поняття самоосвіти трактується низкою інших науковців (О. Айзенберг, І. Колбаско, О. Малихін, В. Рогожкін та ін.) як цілеспрямована, самостійна робота особистості над підвищенням своєї професійної майстерності.

Підкреслено, що самоосвіта є професійною функцією особистості, виконання якої сприяє професійній адаптації, розвиткові та професійному удосконаленню фахівця упродовж його професійної діяльності. Виконання означеної функції є умовою і обов’язком фахівця для набуття й підвищення його професійної компетентності [20].

Основним засобом самоосвіти, стверджує В. Казаков, є самостійне вивчення літератури. Джерелами самоосвіти слугують також засоби масової інформації.

У свою чергу, О. Акімова визначила самоосвіту як діяльність особистості, яку вона здійснює відповідно до самостійно поставлених цілей без безпосередньої участі наукового керівника.

Варто зазначити, що поняття «самостійна робота» та «самоосвіта» мають різне значення та їх ототожнення приводить до плутанини у виборі засобів, форм і методів їх практичного здійснення.

На наш погляд, самостійну роботу потрібно розуміти лише як складову частину самоосвіти.

Самостійна робота є передумовою самоосвіти, так за визначенням С. Гончаренка самоосвіта – це освіта, яку отримують у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі.

Крім того, самоосвіта є невід’ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяє поглибленню, розширенню та більш міцному засвоєнню знань.

Конструктивним у контексті дослідження є аналіз взаємозалежності процесів освіти та самоосвіти.

Так, А. Клочко при дослідженні такого взаємозв’язку зробила висновки, що самоосвіта є інформативним процесом, який сприяє нагромадженню знань, розвитку розумових сил та здібностей, формуванню інтелекту, тоді як освіта – це процес та результат оволодіння систематизованими знаннями, уміннями та навичками, спрямованими на формування світогляду.

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

Як процес самостійного пошуку та засвоєння певних знань, умінь та навичок, неперервного саморозвитку та самовиховання розглядає самоосвіту С. Васильєва.

Авторка наголошує, що самоосвіта – це процес гармонізації потреб особистості та можливостей особистості з метою її оптимальної самореалізації.

Визначення самоосвіти як багатогранного явища, що є особливим видом людської діяльності з метою отримання знань для формування власної особистості, поєднання знань з якостями особистості та формування її інтелектуальної культури, подає І. Грабовець.

Це визначеннятвідображає структуру самоосвіти, яка містить: по-перше, системне оволодіння певними знаннями; по-друге, організовану діяльність, яка спрямована на засвоєння накопичених цінностей культури.

Далі автор зауважує, що в своїй самоосвітній діяльності особистість керується або суто своїми власними прагненнями та цілями, сформованими під впливом ціннісних орієнтацій, або прагненнями та цілями тієї соціальної групи, до якої вона належить, тобто обирає та створює для себе ті знання, які найбільше їй підходять, або яких їй не вистачає.

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

У руслі дослідження важливим є аналіз сутності поняття самоосвіти у професійній діяльності майбутніх магістрів-психологів.

Необхідність втілення у практику нових стандартів освіти, постійне ускладнення змістової частини освіти для забезпечення високого рівня освітніх стандартів, опанування оновлених підручників та навчальних посібників, окрім позитивних зрушень, вносить у освітній процес дещо дестабілізуючий момент та породжує часто невпевненість і пасивність.

Зниження рівня батьківської відповідальності за виховання дитини вносить також негативні наслідки у становленні авторитету психолога. За таких умов він має бути налаштований на постійне вивчення індивідуальних особливостей своїх клієнтів, вироблення ефективних механізмів і моделей налагодження співпраці для здійснення ефективного психокорекційного процесу.

Отже, самоосвіта є складним, поліфункціональним, неперервним інтелектуально-вольовим процесом, спрямованим на пошук, засвоєння та практичне застосування особистістю, в тому числі, і майбутніми магістрами-психологами, необхідної інформації, який забезпечується низкою емоційномотиваційних, психологічно-педагогічних і соціальних чинників.

Іншими словами, самоосвіта є внутрішньою особистісною діяльністю, спрямованою на саморозвиток і самовдосконалення, в тому числі й на професійне.

З огляду на це, під самоосвітою майбутніх магістрів-психологів ми розуміємо свідому систематичну самостійну діяльність у рамках освітнього процесу закладу вищої освіти та за його межами, спрямовану на одержання нових знань, формування професійних умінь і навичок, що саморегулюється особистістю і складає основу її професійного розвитку.

Результативність цієї діяльності значною мірою залежить від рівня професійної мотивації майбутніх магістрів-психологів, забезпечення самоорганізації й самоконтролю власних дій, усвідомлення й об’єктивного оцінювання рівня власної навченості й підготовленості до майбутньої професії.

Для більш детального розуміння сутності дефініції «самоосвіта» варто звернути увагу на наукову думку щодо структури досліджуваного поняття.

Так, у якості компонентів самоосвітньої діяльності Г. Коджаспірова виділяє наступні:

1) когнітивний, який визначається базовою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань і вмінь їх застосовувати;

2) мотиваційний, що виникає в результаті особистого усвідомлення значущості неперервної освіти, професійного вдосконалення і розширення кругозору, наявності стійких пізнавальних інтересів, прагнень, установок, сформоване почуття обов’язку;

3) процесуальний, який складається з розвинутих навичок самостійної пізнавальної діяльності, сформованих операцій розумової діяльності, умінь самоаналізу;

4) організаційний, що являє собою вміння вибирати зміст, форми його присвоєння; планувати свою діяльність і час, самоконтроль, самооцінку;

5) морально-вольовий, який має в своїй основі особистісні характеристики: допитливість, критичність, працездатність.

У контексті дослідження конструктивним видається підхід до визначення структурних компонентів самоосвіти майбутніх магістрів-психологів, запропонований О. Малихіним.

 Так, потребу майбутніх магістрів-психологів у професійній самоосвіті автор розглядає як синтез внутрішніх умов, що й забезпечує даний процес.

При цьому вченим виділено чотири суттєві елементи професійної самоосвіти:

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

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

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

4) система організаційно-управлінських умінь і навичок (прогнозувати і виконувати задачі самоосвіти, планувати свою роботу, уміло розподіляти зусилля і час на різноманітні обов’язки, створювати сприятливі умови для самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів тощо).

Важливим у дослідженні питання формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти є визначення основних функцій самоосвіти.

**1.3. Самоосвіта як необхідна складова процесу професійної підготовки майбутніх магістрів-психологів**

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

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

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

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

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

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

Цікавим є підхід до визначення функцій самоосвіти О. Бурлуки, яка доповнює їх такими як: функція всебічного загальнокультурного розвитку особистості, задоволення моральних, інтелектуальних, естетико-художніх і інших духовних потреб, з яких складається особистісний потенціал.

Самоосвіта може духовно збагатити життя людини, зробити її більш насиченою, змістовною, цікавою, яскравою й творчою.

Поряд з цим, автор також виділяє компенсаторну функцію самоосвіти, тобто можливість за допомогою самоосвіти відновити, надолужити пробіли в освіті.

На думку вченої, саме компенсаторна функція самоосвіти дає можливість сублімувати творчий потенціал особистості, знайти вихід і застосування не тільки в професійно-трудовій діяльності, а й в інших сферах (суспільно-політичній, науково-пізнавальній, дозвіллі тощо) життєдіяльності.

Учена також виділяє функцію амортизації самоосвіти, яка усуває розрив між поколіннями щодо поінформованості, обсягу знань, спрямованості інтересів, освітнього рівня і ціннісним орієнтаціям.

Вона зазначає, що конструктивний діалог між «батьками і дітьми» – одна із критичних проблем людства – може ефективно здійснюватися за допомогою самоосвіти.

В умовах ринкових відносин зростає терапевтична функція самоосвіти, яка допомагає людині придбати нові знання і навички, підвищити кваліфікацію або, навіть, засвоїти нову професію, спеціальність і отже, збільшити шанси на працевлаштування, зміну статусу й т.д.

Забезпечуючи необхідну підготовку або перепідготовку людини, самоосвіта, стає одним з реальних засобів подолання відчуження праці.

Також важливою, як зазначає О. Бурлука, функцією самоосвіти є навчання принципам, прийомам, навичкам самоосвітньої діяльності.

 При всій важливості традиційної освіти, не слід ігнорувати зростаючу значимість самоосвіти в оволодінні технологіями накопичення, відновлення, систематизації знань, методиками й техніками самоосвітньої діяльності.

Справа в тім, що жодна інституціональна освітня система не може вгадати й задовольнити дуже тонкі індивідуальні запити [14].

Підсумовуючи, самоосвіту майбутніх магістрів-психологів доцільно визначати як інтегративну діяльність, яка містить:

-самооцінку − вміння оцінювати свої можливості;

-самоаналіз − вміння брати до уваги наявність своїх якостей;

-самовизначення − вміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;

-самоорганізацію − вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність;

-самореалізацію − реалізація особистістю своїх можливостей;

-самокритичність − вміння критично оцінювати перевагу та недоліки власної роботи;

-самоконтроль − здатність контролювати свою діяльність;

-саморозвиток − результат самоосвіти.

На основі аналізу наукових праць (О. Бурлука, Г. Коджаспіров, О. Малихін та ін.) зроблено висновок про те, що успішна організація самоосвіти майбутніх магістрів-психологів забезпечується за наявності певних умов.

Так, насамперед, має бути науково обґрунтованим вибір навчального матеріалу й забезпечення усвідомлення студентами значущості визначеної освітньої інформації.

Важливим є також сформованість у студентів належного рівня вміння самостійного визначення мети, конкретизованої в завданнях і їх реалізації впродовж усього процесу навчання.

У закладі вищої освіти має бути така самоорганізація навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала:

-самостійне програмування процесу навчання;

-вибір форм самоосвіти;

-оволодіннями методами самостійного набуття знань;

-самостійне оцінювання проміжних і кінцевих результатів своїх навчальних дій, самоконтроль;

-розробку власної програми самовдосконалення тощо.

Первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності та її складовою є готовність (М. Дяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, О. Леонтьєв, В. Сластьонін та ін).

Теоретичний аспект питання готовності до певного виду діяльності досліджувався А. Щербаковим, Ю. Кулюткіним, В. Сластьоніним, Н. Ковалевскою, В. Ільїним та ін.

Результатом формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, на думку А. Імедадзе, є: актуалізація необхідних знань, мобілізація складових його професійного та особистісного досвіду, інтелектуальних, емоційних, вольових процесів та оцінка власних можливостей, співставлення одержаного результату з існуючими вимогами суспільства.

У свою чергу, І. Дичківська професійну готовність визначає як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання; як психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей, що регулює діяльність та забезпечує її ефективність.

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

Готовність розуміється як наявність певних здатностей (Н. Ковалевська), первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності (В. Ільїн), властивість особистості (В. Сєріков).

У свою чергу, Д. Узнадзе, який теоретично та практично досліджував психологічну сутність феномену готовності, розглядав стан готовності як установку, внутрішній стан людини, яка визначає її стійкість та спрямованість на діяльність в умовах, що змінюються.

Д. Узнадзе звертає увагу на фактор, який сприяє реалізації установки – на волю. Він дає визначення установки як стан особистості, моменту її динамічної визначеності, оскільки спрямованість свідомості пов’язана з початковою реакцією людини на вплив ситуації, в якій доводиться вирішувати завдання.

Поняття «готовності» до високопродуктивної діяльності в певній галузі Б. Ананьєв визначає як прояв здібностей.

Учений стверджував, що властивості індивіда визначають готовність до виконання діяльності та досягнення певного рівня продуктивності, є частиною структури суб’єкта та опосередковані потенціалом людини, виявлячись у здібностях, працездатності, таланті.

Деякі вчені виділяють в понятті готовності соціально обумовлену складову. Так Я. Коломінський, розглядаючи готовність як професійну «технічну» підготовку й формування певної особистісної готовності до праці, називає її соціально-психологічною готовністю.

Соціально-психологічна готовність розглядається ним як певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілісної системи її комунікативних якостей, які включають у себе ряд емоційних і поведінкових компонентів [49].

Професійну готовність науковці зазвичай розглядають як мету та результат підготовки, початкову й основну умову ефективної реалізації можливостей кожної особистості у процесі діяльності.

Так, В. Сластьонін визначає професійну готовність як сукупність професійно-обумовлених вимог до психолога.

На думку вченого, до структури готовності входять з однієї сторони психологічна, психофізична і фізична готовність, а з іншої сторони − науково-теоретична і практична компетентність як основа професіоналізму.

Л. Кондрашова включає в зміст морально-психологічної готовності ідейно-моральні та професійні погляди і переконання, професійно-педагогічну спрямованість психічних процесів, самовладання, оптимізм, працездатність, установку на творчу працю, здатність до самооцінки її результатів і потребу в постійному професійному самовдосконаленні.

 Таким чином, аналіз психологічної літератури свідчить про те, що поняття готовності до самоосвіти є психологічним станом особистості й тісно пов’язане з розвитком поняття готовності до певного виду діяльності, обумовлене соціальною й особистісною потребою у праці.

Тому готовність до самоосвіти ми розглядаємо як невід’ємний компонент готовності до діяльності в цілому.

Аналіз досліджень останніх років також підтверджує складність і актуальність досліджуваної проблеми. Так, розкриваються питання щодо підвищення рівня готовності особистості до самоосвіти (І. Ганченко, Т. Клімова, Л. Льянова, Н. Пєсцова, Л.Тучкіна, Т. Яковець та інші).

Наприклад, розглядаються особливості розв’язання цієї проблеми з позиції педагогіки вищої школи, системи неперервної професійної освіти; досліджуються методики формування готовності майбутніх фахівців до самоосвіти; аналізуються основні чинники формування готовності майбутнього спеціаліста до самонавчання та самовиховання: розвиток пізнавального інтересу, умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, реалізація проблемності, використання різних форм і методів навчання тощо.

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

Як засвідчують результати теоретичного вивчення наукової думки, у контексті функціонального підходу стан готовності тлумачиться як психологічна та фізіологічна функція, формування якої є необхідною умовою для досягнення бажаного результату діяльності, тобто «готовність» визначається як стан особистості, що забезпечує швидкість та ефективність діяльності.

Автори виходять із того, що в процесі діяльності проявляються як стійкі особистісні характеристики людини (переконання, погляди, риси характеру), так і ситуативні психічні стани, пов’язані із трудовим процесом (пильність, зібраність, дисциплінованість).

Готовність є пристосуванням можливостей особистості з метою успішної діяльності, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку під час виконання навчальних і трудових завдань, установка на активні й доцільні дії.

У межах особистісного підходу готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб’єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї.

Прихильники цього підходу наголошують, що стан готовності є проявом особистості, має складну динамічну структуру, компоненти якої функціонально взаємопов’язані та становлять єдине цілісне утворення.

Згідно особистісно-діяльнісного підходу готовність окреслюється як прояв усіх якостей особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції.

Стан готовності автори цього підходу визначають як особистісне утворення, що складається з професійного спрямування поглядів, потреби у самовдосконаленні та самовихованні, здатності до самооцінки та подолання труднощів.

 Результативно-діяльнісний підхід визначає готовність як результат процесу підготовки особистості до певного виду діяльності.

Прихильники цього підходу найважливішою умовою майбутньої діяльності називають змістовну сторону самої діяльності; за їхніми переконаннями, неможливо бути готовим до діяльності, не знаючи, що має бути зробленим, не вміючи вирішувати ті або інші завдання діяльності.

Досліджуючи зміст поняття «готовність до самоосвіти», Н. Терещенко зробила висновок, що готовність до самоосвіти є таким психічним станом особистості, за якого людина глибоко розуміє значення самоосвіти, знає, як її здійснювати і має потрібні для цього вміння і навички.

У свою чергу, А. Громцева визначає готовність до самоосвіти як процес оволодіння особистістю всіма компонентами самоосвітньої діяльності.

Конструктивним у контексті роботи є визначення готовності до самоосвіти, запропоноване Ф. Мациєвою. Дослідниця готовність до професійної самоосвіти визначає як внутрішнє налаштування особистості на професійну самоосвіту, так і ґрунтовні знання відповідних дисциплін і теоретичних основ організації самоосвітньої діяльності, потребу у використанні цих знань при вирішенні різних професійних ситуацій, комплекс особистісних характеристик.

На думку О. Федорової, готовність до самоосвіти є природною інтегративною системою, яка може розвиватись з допомогою педагогічного сприяння, в міру сформованості особистісних якостей і характерних рис для організації, здійснення та досягнення цілей самоосвіти, включаючи самовиховання, самопізнання, самовдосконалення, духовне зростання, самореалізацію.

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

К. Соцький, досліджуючи готовність до професійного самовдосконалення як важливу складову готовності до самоосвіти, тлумачить її як особливий особистісний стан, що передбачає:

-наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності;

-прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь; володіння методами й технологіями самовдосконалення;

-розвиток навичок самоосвіти;

-спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, необхідних у професійній діяльності для досягнення успіху.

Узагальнюючи різні наукові погляди на тлумачення поняття готовності до самоосвіти, приходимо до висновку, що найбільш конструктивним є особистісно – діяльнісний підхід до визначення досліджуваного поняття.

Згідно нього, нами готовність майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти визначається як тимчасовий або психологічно стійкий стан активно-позитивної налаштованості на самоосвітню діяльність, умовлений субєктивно-обєктивними факторами та проявляється потребою у самостійному навчанні задля одержання нових знань і формування професійних умінь; реалізується такий стан у практичну діяльність лише за умови наявності потрібних самоосвітніх навичок та досконалому володінні методами самоосвіти.

 У ході дослідження встановлено, що сама професійна діяльність створює передумови для формування умінь і навичок самоосвіти майбутніх магістрів-психологів, вимагає постійного й системного самовдосконалення та самонавчання, самовиховання й саморозвитку.

А. Кочетов зазначає, що треба допомагати оволодівати творчими прийомами діяльності, серед яких значне місце посідають науково-дослідні методи, технологія наукового пошуку, аналіз та узагальнення кращого досвіду.

Навчальну функцію тепер можна сформулювати так: не передавати знання, а вчити, як їх здобувати [20].

Отже, готовність до самоосвіти майбутніх магістрів-психологів є необхідним елементом професіоналізму, що передбачає використання ним сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Як зазначила А. Ратушинська, самоосвітня компетентність, тобто компетентність, яка розвивається самим суб’єктом, ним організована й контрольована, компетентність, яку людина розвиває як автор своїх зусиль, виступає стрижнем структури особистості випускника, одним із базових її компонентів.

Самоосвітня компетентність є одним із проявів соціальної та професійної зрілості особистості [10]

Таким чином, встановлено, що готовність до самоосвіти як важливої складової професійної діяльності доцільно розглядати, з одного боку, як наявність у майбутніх магістрів-психологів розвинутої активної потреби в знаннях і безперервному їх поповненні, а з іншого, – як певну суму знань, умінь і навичок до організації самостійного пошуку інформації з метою задоволення пізнавального інтересу.

Визначивши готовність до самоосвіти як важливу складову професійної підготовки майбутніх магістрів-психологів, можна в повній мірі стверджувати, що здатність та уміння здійснювати самоосвітню роботу впродовж усієї професійної діяльності є для студентів ключовою компетентністю.

**РОЗДІЛ 2**

**Емпіричне дослідження особливостей готовності до самоосвіти у майбутніх магістрів-психологів в процесі їх фахової підготовки**

**2.1. Методика та організація констатувального експерименту**

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

Більшість науковців діагностику визначають як діяльність з виявлення актуального стану і тенденцій індивідуально-особистісного розвитку суб’єктів взаємодії, спрямовану на управління якістю освітнього процесу.

У свою чергу отримати реальну інформацію про рівень оволодіння і розвиток певних навичок можна шляхом систематичних діагностичних зрізів по кожному з параметрів розвитку особистості студента.

Так, Л. Савченко визначає педагогічну діагностику як систему способів, процедур, методик, методів з’ясування обставин, умов і чинників функціювання педагогічних процесів, вивчення їх ефективності та наслідків щодо заходів, які передбачені або наявні.

У діагностиці важливо не тільки зафіксувати результат, а й вибудувати динаміку його змін [10].

На думку А. Кужельного, компонентне вивчення окремих сторін готовності до самоосвітньої діяльності, яка представляє єдність мотиваційних, пізнавальних і морально-вольових компонентів є необхідною умовою їх пізнання в єдності й взаємозв’язку.

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

− за визначеними критеріями та показниками їх сформованості підібрано методики їх діагностування;

− за одержаними результатами досліджувалися рівневі показники готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи;

− здійснено узагальнений кількісно-якісний аналіз результатів констатувального етапу експерименту.

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

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

З метою вивчення суб’єктивного ставлення студентів до самоосвіти як до особистісної та професійної цінності нами було розроблено анкету «Діагностування сформованості в майбутніх магістрів-психологів готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи».

Розробляючи запитання анкети, ми керувалися загальноприйнятою думкою науковців, що процеси самоосвіти й науково-дослідницької діяльності схожі за природою виникнення та способом здійснення, адже в їх основі лежить самостійна, вмотивована та усвідомлена діяльність.

Тому анкета містила стандартизовані запитання, що потребували розгорнутої відповіді, які давали можливість виявити як ступінь усвідомлення майбутніми магістрами-психологами ролі самоосвіти в особистісному та професійному становленні, так і розуміння важливості науково-дослідної роботи студента як чинника та організаційно-методичного засобу формування самоосвітньої компетенції.

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

Оскільки важливою складовою готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи є мотиваційно-ціннісна, то одним із перших напрямів констатувального етапу експерименту було дослідження саме цього компонента.

З цією метою ми визначали: рівень та характер мотивації студентів до майбутньої діяльності; наявність стійкого інтересу до самоосвіти та пізнавальні потреби; значимість професійної самореалізації у системі загальнолюдських цінностей, міру сформованості емоційно-вольових якостей.

Наявність особистого інтересу до самоосвітньої діяльності та потреби в опануванні навичками самоосвіти, насамперед, обумовлено стійкою внутрішньою мотивацією до майбутньої діяльності та усвідомлення самоосвіти як необхідної професійної якості.

28 студентів контрольної групи та 23 студенти експериментальної групи, що становить майже 93 % опитаних в обох групах вважають, що зазначена компетенція є необхідною.

Аргументуючи відповіді, респонденти найчастіше зазначали, що самоосвіта сприяє професійному росту (31,98 % серед тих, хто дав позитивну відповідь у контрольній групі та 33,61% − в експериментальній відповідно) та особистому саморозвитку й самореалізації (42,62 % серед тих, хто дав позитивну відповідь у контрольній групі та 44,26 % − в експериментальній відповідно).

Інші відповіді були менш частими й незначущими. Для більш об’єктивного дослідження названого показника ми використовували методику «Мотивація професійної діяльності» за К. Замфір у модифікації А. Реана, результати якої дали змогу виявити мотиваційні комплекси особистості, встановити типи переважаючої мотивації шляхом аналізу співвідношення трьох видів мотивації.

Студентам було запропоновано визначити своє ставлення до низки характеристик, що визначають мотиви, які лежать в основі професійної діяльності особистості, мають для неї першочергове значення.

Адаптувавши результати методики до мети нашого дослідження, нами діагностовано наступні рівні сформованості позитивної мотивації до професійної діяльності.

Так, елементарний рівень виявлено в 19 майбутніх магістрів-психологів, що входили до контрольної групи та 16 опитаних з експериментальної групи (відповідно 32,64 % і 31,15% опитаних), який характеризується незначною мотивацією до професії та значно переважаючими зовнішніми негативними мотивами (далі ЗНМ): страхом критики, осуду, негативного до себе ставлення.

У мотиваційному комплексі таких студентів значно меншою мірою виражені як внутрішні мотиви до професійної діяльності (далі ВМ): розуміння корисності праці, бажання займатися нею, задоволення від процесу та результатів роботи так і зовнішні позитивні мотиви (далі ЗПМ): матеріальне стимулювання, кар’єра в роботі, престиж.

Базовий рівень виявився у 13 студентів контрольної та 19 студентів експериментальної групи (54,55 % і 56,96 % відповідно).

В їх мотиваційному комплексі здебільшого переважає ЗПМ, інші показники є значно нижчими та можуть бути рівними один одному або один з них може переважати інший.

Високий рівень мотивації до професійної діяльності виявили відповідно 12,81% і 11,89 % опитаних.

Цій групі студентів характерна переважаюча внутрішня мотивація, показники вираження ЗПМ та ЗНМ значно нижчі.

Отже, в результаті дослідження було виявлено, що переважаючим мотиваційним комплексом є тип ЗПМ>ВМ>ЗНМ, де зовнішня мотивація значно перевищує внутрішню, а внутрішня часто дорівнює зовнішній негативній мотивації, що відповідає базовому рівню сформованості позитивної мотивації до професійної діяльності.

Тобто більш значущими для студентів є власне наявність вищої освіти, метою навчання є отримання диплому, водночас у майбутній професійній діяльності вирішальними мотивами є грошовий заробіток та можливість самоствердження у кар’єрі.

Паралельно із дослідженням мотивації майбутніх магістрів-психологів до професійної діяльності ми досліджували мотивацію до здійснення особистої самоосвітньої діяльності.

Дослідження рівня готовності до самоосвіти за мотиваційним компонентом проводилося за допомогою адаптованої методики В. Козлова, Г. Майнулова, М. Фетіскіна.

Цей питальник містить низку характеристик, за якими студентам було запропоновано оцінити себе за дев’ятибальною шкалою, визначивши таким чином свій рівень мотивації до саморозвитку.

Аналіз результатів виявив, що більшість опитаних − 43,39% у контрольній та 41,39% − в експериментальній групах демонструють базовий рівень мотиваційної складової готовності до самоосвіти.

Значно менша кількість майбутніх магістрів-психологів, а саме − 37,6 % опитаних у контрольній групі та 38,53% опитаних в експериментальній групі продемонстрували елементарний рівень готовність до здійснення самоосвітньої діяльності.

І зовсім незначна кількість осіб з контрольної та експериментальної груп продемонстрували високий рівень прояву готовості до здійснення самоосвіти за мотиваційно-ціннісним критерієм.

У нашому дослідження ми розглядаємо готовність до самоосвітньої діяльності як вмотивовану потребу, особистісне психологічне утворення, тому досліджуючи мотивацію до самовдосконалення доцільно вияснити стан сформованих у студентів ціннісних орієнтацій.

 Отже, наступним кроком у дослідженні мотиваційно-ціннісного критерію було ранжування цінностей майбутніх магістрів-психологів за допомогою питальника М. Рокіча «Ціннісні орієнтації».

Згідно з методикою М. Рокіча виокремлено два класи цінностей: термінальні (цінності – цілі) та інструментальні (цінність - засіб).

Тому, аналізуючи результати розподілу ієрархічного розподілу цінностей, ми вважали за доцільне групувати їх у змістовні блоки на різних основах. Якщо брати загальногрупову тенденцію, то загальнолюдські етичні цінності є домінуючими: щасливе сімейне життя, здоров'я, кохання, матеріальне забезпечення, мудрість, вихованість, життєрадісність, чесність.

Досить значимі для цієї групи досліджуваних мають цінності соціальної взаємодії (наявність друзів, впевненість у собі, тверда воля, широта поглядів, чутливість, проте щастя інших – лише на 11 місці).

Варто відмітити невідповідність у групуванні термінальних та інструментальних цінностей.

Це дає підстави припустити, що для даної групи досліджуваних система цінностей та мотивів більш сформована як цілі, однак механізм формування засобів для їх реалізації остаточно не сформований.

Тому ми припускаємо, що у процесі професійної підготовки мотиваційно-ціннісна орієнтація студентів проходить переоцінку і підлягає корекції.

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

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

Більшість опитних нами майбутніх магістрів-психологів віднесли перелічені нами цінності до рангів від 7 по 12, демонструючи базовий рівень сформованих цінностей, що є вирішальними у професійному саморозвитку.

Елементарний рівень прояву зазначених цінностей (ранги від 13 по 18) виявився в опитаних з контрольної та опитаних з експериментальної групи (відповідно 37,19 % і 38,93%).

Варто зазначити, що на високі рангові місця (від 1 до 6 рангу), цінності, що являють інтерес для нашого дослідження віднесли лише по 12 і 18 студентів з контрольної та експериментальної груп, що, відповідно, становить 4,96 % та 7,38 % опитаних.

Для дослідження стану сформованості у майбутніх магістрів-психологів емоційно-вольового механізму, що свідчить про наявність емоційно-вольових якостей, які сприяють майбутній професійній реалізації ми використали тестування «Рівень конкурентоздатності».

Студентам було запропоновано 30 тверджень та декілька варіантів відповідей на них.

Відповідно до набраних балів були виділені рівні прояву певних емоційно-вольових якостей.

Так, результати діагностування сформованості емоційно-вольових якостей свідчать про те, що у більшості опитаних нами студентів (64,05%) з контрольної та (61,48%) з експериментальної груп вони розвинені на базовому рівні.

Дещо менша кількість студентів, а саме 19,83 % − з контрольної групи та 20,49% − з експериментальної вирізняються ситуативними проявами вольових якостей, що свідчить про елементарний рівень їх виявлення.

Для визначення стану сформованості показників, які визначають ціннісно-мотиваційну складову готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи нами використано середнє арифметичне.

Результати дослідження показали, що готовність майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм у більшості студентів, як у контрольній, так і в експериментальній групах, перебуває на базовому рівні.

 Значними, на нашу думку, є показники елементарного рівня сформованості показників готовності студентів до самоосвіти.

І зовсім незначною виявилась кількість респондентів з високим рівнем сформованості показників мотиваційно-ціннісного критерію їх готовності до самоосвітньої діяльності у ході науково-дослідної роботи.

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

Для об’єктивного вивчення стану реальної практики формування готовності до самоосвіти шляхом залучення студентів до науково-дослідної роботи нами було запропоновано низку питань, які висвітлювали знання майбутніх магістрів-психологів в галузі науково-дослідної діяльності, виявляли їх ставлення до цього виду роботи, особистий потенціал щодо здатності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

Так, наприклад, вивчаючи уявлення майбутніх магістрів-психологів про науководослідну роботу як чинник формування самоосвітньої компетенції, ми з’ясовували, якою мірою вони володіють знаннями та вміннями у галузі методології організації та здійснення такої роботи.

Для цього респондентам було запропоновано оцінити міру володіння певним блоком знань на навичок від 1до 5 балів, де 1 − самий низький рівень та, відповідно, 5 − найбільш високий.

Після обробки результатів ми виявили, що переважна більшість студентів з експериментальної та з контрольної груп, що становить відповідно 70,25% та 69,29 % усіх опитаних оцінюють свої знання та навики у галузі наукових досліджень як низькі, що відповідає виділеному нами елементарному рівню.

Студентам було запропоновано також дати відповіді на запитання, які нами розділено на три умовні блоки: пункти1-3 характеризують міру володіння теоретичними знаннями в галузі науково-дослідної роботи, пункти 4-6 відповідають за знання технології здійснення науково-дослідної діяльності, й пункти 7-10 визначають роль науково-дослідної діяльності у формуванні навичок самоосвіти.

Аналізуючи отримані дані перш за все варто зазначити, що найнижчі показники з компонентів теоретичних знань та вмінь у галузі наукового пізнання (пункти 1-3).

 Дещо кращі результати отримані за пунктами, що характеризують знання та навички студентів щодо методики проведення науково-дослідної роботи (пункти 4-6).

Це, на нашу думку, пояснюється отриманим раніше досвідом у процесі написання рефератів, підготовки виступів, написанні курсових робіт.

Порівняння середніх результатів дозволяє зробити висновки, що майбутні магістрів-психологів володіють певним потенціалом у питаннях, що стосуються безпосереднього зв’язку самоосвіти та науково-дослідної діяльності.

Адже, показники умовно виділеного нами блоку з пунктів 7-10 виявились найвищими.

Отримані результати підтверджуються дослідженням уявлення студентів про роль науково-дослідної роботи у самоосвітній роботі та майбутній діяльності.

Так, нами було запропоновано студентам відповісти на запитання анкети: «Визначте своє ставлення до науково-дослідної діяльності як засобу формування самоосвітніх навичок та способу професійної реалізації».

Серед відповідей переважна більшість опитаних (середнє значення по обох групах 75%) обрали твердження про те, що науководослідні завдання є доцільними під час навчання у ЗВО та професійної діяльності й певною мірою сприяють розвитку самоосвітніх умінь майбутніх магістрів-психологів та їх подальшій професійній реалізації.

Водночас 22% опитаних в обох групах ставляться до науково-дослідної діяльності з великою зацікавленістю й вважають її потенційною можливістю у розвитку вмінь самоосвіти та професійного росту і висловились за обов’язкове впровадження науково-дослідної роботи у навчальний процес та діяльність.

Варто зазначити, що серед опитаних виявилось лише 3 % в обох групах таких студентів, які не цікавляться науково-дослідною роботою взагалі й вважають її здійснення під час навчання та у професійній діяльності не обов’язковим.

Продовжуючи дослідження уявлення майбутніх магістрів-психологів про науково-дослідну роботу як чинник формування готовності до самоосвіти ми також з’ясували, яким чином студенти залучені до участі у наукових проектах та заходах, що відбуваються в університеті.

З цією метою нами було проведено анкетування, яке ставило на меті визначити рівень оцінки майбутніми магістрами-психологами міри своєї участі в різних формах науково-дослідної роботи.

Студентам було запропоновано вибрати один з варіантів відповідей, що відповідає тому чи іншому визначеному нами рівню.

Так, щодо загального стану участі студентів у науковому житті навчального закладу, то на високому рівні задіяними вважають себе 37 студентів контрольної та 35 студентів експериментальної групи, а це становить 15,29% та 14,34% опитаних відповідно.

Такі студенти активно беруть участь у різних видах науково-дослідної роботи, з цікавістю виконую дослідницькі завдання під час навчального процесу та практики, презентують свої результати не лише в аудиторії групи, а й цілого факультету чи ЗВО.

Базовий рівень, який передбачає виконання дослідницьких завдань під час навчального процесу та практики, вибіркову (ситуативну) участь у науководослідній роботі демонструють відповідно 19,42% та 17,62 % опитаних.

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

Аналізуючи результати опитування, робимо висновки, що найчастіше майбутні магістри-психологи мають досвід виконання завдань науководослідного характеру в рамках навчального процесу, під час проходження практики та виконання рефератів, курсових робіт.

Варто зазначити, що такий високий результат залучення студентів до науководослідної роботи пояснюється, на нашу думку, тим, що названі форми науково-дослідної роботи передбачені навчальними планами і є обов’язковими для виконання.

Проте заходи, що проводяться позааудиторно (участь у науковопрактичних семінарах, конференціях, роботі проблемних груп, наукових ярмарках) користуються меншою популярністю серед студентства, так як лише близько 30 % опитаних в обох досліджуваних нами вибірках студентів мають досвід такої роботи.

Водночас, робота, яка найбільшою мірою сприяє розвитку самоосвітніх умінь (участь у конкурсах студентських наукових робіт, підготовка тез, публікація статей) є значно недооцінена.

Адже, як свідчать практичні результати, студенти, що беруть активну участь у заходах такого плану вирізняються позитивною динамікою розвитку пізнавальних, творчих, самоосвітніх навичок та при умові системної й ефективної підготовки демонструють високі досягнення за результатами наукових заходів.

 Відзначаючи недостатню активність майбутніх магістрів-психологів в науково-дослідній роботі та в контексті нашого дослідження показників науково-дослідницького критерію, досить значимими, на нашу думку, виявились результати відповідей на запитання анкети: «Укажіть причини, які є перешкодами для здійснення самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи».

Так, найчастішими виявились твердження: «відсутність інтересу» − 23% всіх опитаних, 65 % вказали на «брак часу» та на «відсутність заохочень за схожу роботу в шкільному минулому» вказало 12% від усіх респондентів.

Щодо сприятливих умов в університеті та училищі, рівень організації наукових заходів та доступність інформації, то, відповідаючи на запитання авторської анкети: «Як на Вашу думку, чи у Вашому закладі освіти створене сприятливе середовище для самоосвіти й науково-дослідної роботи?», студенти більшою мірою (81% усіх респондентів) відзначають, що у навчальному закладі створені умови для набуття навичок самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

 Відповідаючи на питання анкети: «Назвіть навчальні дисципліни та позаурочні заходи під час вивчення та проведення яких, на вашу думку, здійснюється цілеспрямована підготовка студентів до самоосвітньої діяльності?», виділили низку навчальних дисциплін, під час вивчення яких формуються вміння самоосвітньої роботи, науково-дослідні навики.

Проте, інформацією про позаурочні заходи, які проводяться у навчальному закладі й участь у яких вимагає творчих та дослідницьких зусиль, повною мірою володіє лише 21 % усіх опитаних.

Швидше за все, такі результати обумовлені тим, що значна частина студентів не мають потреби в інформації щодо наукових подій ЗВО, адже не вивчають навчальні дисципліни настільки поглиблено, щоб відчувати нестачу наукової інформації.

Низька активність майбутніх магістрів-психологів в науково-дослідній діяльності, яка за своєю сутністю є творчою, переконливо свідчить про недостатню реалізацію й використання творчого потенціалу студентів, що й підтверджується аналізом результатів проведеної нами методики «Який Ваш творчий потенціал» (Н. Кіршева, Н. Рябчикова).

Метою проведення цієї методики було з’ясування рівня сформованості в майбутніх магістрів-психологів схильності до творчості у вирішенні науково-дослідних завдань.

Аналіз обробки отриманих результатів свідчить про те, що більшість майбутніх магістрів-психологів − (40,91%) з контрольної та (41,8%) з експериментальної груп володіють базовим рівнем творчого потенціалу.

Тобто при сприятливих умовах такі студенти здатні до творчого вирішення питань у вибраних видах діяльності.

Водночас, високий рівень прояву творчого потенціалу, який виявляється у креативному підході до будь-якої діяльності притаманний опитаним (24,79%) в експериментальній та (26,64%) - у контрольній групах.

Серед майбутніх магістрів-психологів виявилися респонденти (34,3%) в експериментальній та (31,56%) - у контрольній групах, чий творчий потенціал не є достатньо розвинений або не задіяний у повсякденному житті, що відповідає елементарному рівню розвитку досліджуваного нами показника.

Актуальним, на нашу думку, в дослідженні стану сформованості готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи є також визначення рівня володіння студентами інтелектуально-логічними здібностями, що виявляються у вмінні аналізувати, інтегрувати та систематизувати інформацію; обґрунтовувати, пояснювати та виділяти головне.

З цією метою нами був застосований адаптований до потреб дослідження тест «Як я оперую ідеями» (за Л. Ребекка).

Незначний відсоток опитаних, які демонструють високі результати володіння аналітично-логічним типом мислення та переважаючий аналітичний або синтезуючий тип мисленнєвої діяльності свідчать про поверхневе відношення до об’єкту вивчення чи процесу діяльності або про зайву деталізацію окремих частин цілого, що унеможливлює узагальнення та створення цілісного уявлення про предмет.

Такий стан речей свідчить, що студенти мають певні труднощі при виконанні завдань науково-дослідного характеру, що потребують інтелектуально-логічних зусиль.

Тому при недостатньо сформованій мотиваційній, когнітивній та діяльнісній складовій самоосвітньої роботи ці труднощі стають на заваді ефективної та результативної науково-дослідної діяльності майбутніх магістрів-психологів.

Узагальнюючи одержані експериментальні дані, ми дослідили рівень сформованості готовності до самоосвіти в майбутніх магістрів-психологів за науково-дослідницьким критерієм.

Наступним кроком було дослідження стану сформованості готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за інформаційно-діяльнісним критерієм.

 На цьому етапі нами досліджувалися наступні показники:

− наявність системи спеціальних професійних та загальних знань;

− знання технології самоосвіти, методів та способів отримання інформації;

− пізнавальна активність;

− інформаційна культура та обізнаність.

У процесі діагностики нас цікавила оцінка опитуваними свого рівня знань у сфері понять, що пов’язані з самоосвітньою, науково-дослідною та професійною діяльністю.

Опитування проводилося за допомогою методики Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку. Когнітивний компонент», яка була адаптована стосовно дослідження, а саме були змінені назви та кількість показників когнітивного критерію готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти.

Відповідно змінилася таблиця оцінки та обробки результатів. За цією методикою студенти оцінювали себе за дев’ятибальною шкалою за кожним показником.

Вивчаючи уявлення майбутніх магістрів-психологів про самоосвітню діяльність та науково-дослідну роботу як спосіб формування самоосвітніх навичок, ми досліджували їхню міру володіння тими чи іншими компонентами знань щодо способів та методів отримання інформації, її синтезу, аналізу з подальшою трансформацією у ґрунтовні знання.

З цією метою студентам було запропоновано продовжити речення: «Для успішного здійснення самоосвіти я вважаю найкращий спосіб отримання інформації …».

Наведемо зразки найбільш типових відповідей: «Отримую інформацію, користуючись інтернет ресурсами − навчально-наукові сайти, електронні бібліотеки»; «надаю перевагу інформації вже у готовому вигляді, спираючись на схожий досвід друзів, колег, знайомих».

Значно рідше траплялись відповіді такого плану: «інформацію отримую з наукової літератури: підручників, спеціалізованих журналів» тощо.

Зважаючи на отримані результати, студентам було також додатково запропоновано визначити свій рівень знань способів отримання й аналізу інформації.

У продовження дослідження інформаціно-діяльнісного критерію готовності до самоосвіти нами будо проведено опитування щодо визначення рівня пізнавальної активності майбутніх магістрів-психологів.

Так, відповідаючи на запитання авторської анкети: «Чи вважаєте Ви, що самоосвіта має тривати протягом усієї професійної діяльності?», більше 91% опитуваних в обох групах дали стверджувальну відповідь; зовсім незначна кількість (9%) вважають, що протягом діяльності займатись самоосвітою скоріше всього не буде потрібно.

Варто зазначити, що ні один з опитуваних категорично не виключає можливість самоосвіти впродовж професійної діяльності. Більш конкретно зазначений показник діагностувався за допомогою адаптованої методики оцінки рівня пізнавальної активності за питальником А. Шострома «Оцінка рівня самоактуалізації» за шкалою «Пізнавальні потреби».

Студенти мали визначити твердження, яке більшою мірою визначає їх життєву позицію.

Проаналізувавши результати відповідей, що встановлюють ступінь вираженості в людини прагнення до набуття знань про навколишній світ, були отримані наступні дані: високі результати пізнавальної активності виявились у (16,94%) респондентів з експериментальної та (15,98%) − з контрольної груп.

Показники, які свідчать про базовий рівень виявились у (29,75%) студентів з експериментальної групи та (30,74%) – з контрольної; (53,28%) студентів контрольної групи та (53,28%) з експериментальної − демонструють елементарний рівень прояву досліджуваного показника.

Для дослідження стану сформованості інформаційно-діяльнісної складової готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи важливо, на нашу думку, було оцінити також рівень інформаційної культури й інформаційної обізнаності.

З цією метою нами був використаний питальник «Самооцінка вираженості якостей, знань, умінь, що характеризують інформаційну культуру особистості (за В. Кириленком).

Варто зазначити, що відповіді, отримані в ході опитування дають можливість досліджувати сформованість інформаційно-діяльнісного критерію за декількома визначеними нами показниками, доповнюючи та конкретизуючи результати.

 Студентам було запропоновано уважно вивчити набір якостей, знань і умінь, що характеризують інформаційну культуру та методом самооцінки визначити міру їх сформованості.

На основі узагальнення й усереднення визначено рівень сформованості готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за інформаційно-діяльнісним критерієм.

Досліджуючи формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, ми керувалися думкою вчених, про те, що самоосвіта − це перш за все усвідомлений вид діяльності.

Тому, визначаючи рівень готовності до самоосвіти за результативно-практичним критерієм, ми досліджували рівень прояву наступних показників:

− саморегуляторні вміння (здатність визначати цілі, напрями, засоби та ефективність власної самоосвіти);

− технологічно-діяльнісні вміння здійснення самоосвіти;

− володіння комунікативними та самоорганізаторськими навиками;

− здатність до самомоніторингу та рефлексії.

Для визначення рівня діяльнісної активності студентів, здатності до організації самостійної діяльності та самокорекції результатів своєї роботи ми запропонували студентам відповісти на запитання анкети «Діагностика індивідуальних особливостей саморегуляції» (за питальником В. Морсанової «ССП-98»).

Студентам було запропоновано вибрати найактуальнішу для себе відповідь з чотирьох варіантів: «правильно», «мабуть правильно», «мабуть неправильно», «неправильно» до тверджень, згрупованих у сім шкал: «планування», «моделювання», «програмування», «оцінка результатів», «усвідомленість», «реалістичність», «надійність», «дієвість», «загальний рівень саморегуляції».

Дослідження за кожною шкалою дозволяє виявити наступні якості та характеристики: потреби і здібності будувати реалістичні, деталізовані плани; самостійно висувати цілі і досягати мети діяльності; здібності виокремлювати умови, які мають значення для досягання мети, як в теперішньому часі так і в перспективі; потреби і здібності обмірковувати способи своїх дій для досягнення поставленої мети; адекватність самооцінки, сформованості суб’єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів; здібності перебудовувати систему саморегуляції у зв’язку із зміною зовнішніх і внутрішніх умов; автономність в організації; здібність самостійно планувати, організовувати і контролювати роботу з досягнення мети.

Загальний рівень саморегуляції характеризує усвідомленість і взаємозв’язок регуляторних ланок в загальній структурі індивідуальної регуляції.

Високі бали за загальним рівнем саморегуляції набрали 29 і 32 студенти з контрольної групи та експериментальної груп, що становить відповідно 11,98% та 13,11% опитаних.

Такі показники свідчать, що у цих студентів сформовані регуляторні процеси в різних видах діяльності і в поведінці, тобто присутня здатність усвідомлено, самостійно адаптуватися в різних ситуаціях, їхні дії є реалістичними, продуманими, направленими на результат.

Оцінка результатів власної діяльності цієї групи студентів відбувається часто під впливом думки оточуючих.

Студенти, які виявили низькі значення за шкалами вирізняються слабкою самостійністю планування та усвідомленістю своїх дій, а в оцінці результатів вони не стійкі до чужого впливу.

Щодо середньогрупових значень за шкалами, то варто зазначити, що найвищі бали спостерігаються за шкалами, які вказують на потенціал діяльнісних характеристик майбутніх магістрів-психологів, а саме: усвідомленість, програмування, планування та оцінка результатів.

Проте, найнижчий результат балів за шкалою «самостійність» свідчить, що саме у цьому напрямку виникають труднощі при виконанні будь-якої діяльності.

 Наступним кроком було дослідження наявності в майбутніх магістрів-психологів технологічно-діяльнісних якостей та вмінь, які б забезпечували ефективне здійснення самоосвіти в процесі науково-дослідної діяльності.

Для цього нами була застосована «Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Гностичний та організаційний компоненти» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим).

Питання даної методики були нами доповнені та адаптовані до мети дослідження. Так, студентам було запропоновано оцінити за дев’ятибальною шкалою свій рівень володіння певними вміннями та характеристиками, які є вагомими у здатності до самоосвіти.

Результати розподілились наступним чином: більшість студентів (48,76% та 47,13% опитаних) вважають свої діяльнісно-організаційні вміння та якості такими, що відповідають елементарному рівню сформованості.

Одночасно ми досліджували міру прояву таких показників, як сформованість комунікативних та самоорганізаторських навиків. Значимість наявності вказаних умінь підтверджується й відповідями майбутніх магістрів-психологів на запитання: «Якими вміннями та навиками повинен володіти педагог, здійснюючи самоосвіту?».

Аналіз відповідей показав, що переважна більшість опитаних серед інших навиків найчастіше вказували, що для здійснення самоосвіти необхідно вміти: самоорганізовувати власну пізнавальну діяльність, комунікувати в процесі самоосвіти, ділитись власним досвідом та переймати результати самоосвітніх напрацювань колег.

З цією ж метою нами було застосовано також тест «Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)», за якою окремо досліджувались названі вміння.

Дослідження результативно-практичного критерію сформованості готовності до самоосвіти передбачало також виявлення здатності майбутніх магістрів-психологів до моніторингу та рефлексії, так як здатність та вміння критично аналізувати результати самоосвітньої діяльності дає можливість коригувати процес самоосвіти з подальшим його вдосконаленням.

Статистична обробка результатів відповідей свідчить, що у переважної більшості опитаних (відповідно 49,59% та 50,82% опитаних), повна відсутність моніторингової діяльності минулого досвіду, нездатність до аналізу помилок і пошуку нових рішень, що часто спричиняє стан незадоволеності діяльністю. Тих, хто більш здатний до аналізу свого досвіду, виявилось відповідно 33,88,та 30,74%.

Проте надмірна обережність, що є результатом минулих невдач, як свідчить практика, стає на заваді у прийнятті важливих рішень, наслідком чого є відсутність активних дій.

Враховують свої помилки, здатні до виправлення їх у процесі подальшої діяльності відповідно 16,53 і 18,44% опитаних.

Таким чином, спостерігаємо, що переважає елементарний рівень сформованості здатності майбутніх магістрів-психологів до моніторингової діяльності та рефлексії.

На основі досліджених критеріальних рівнів готовності майбутніх магістрів-психологів нами визначено рівень їх готовності до самоосвітньої діяльності у процесі науково-дослідної роботи.

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що переважаючим серед студентів - майбутніх магістрів-психологів з обох груп є елементарний рівень готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, що є аналогічним у дослідженні критеріальних рівнів такої готовності.

Це означає, що майже половина опитаних респондентів з обох груп (43,80% з контрольної групи та 43,44% - з експериментальної) характеризується відсутністю або ж мінімально вираженою мотивацією до професійної діяльності й відсутністю потреби у самостійному пошуку знань; нерозвинутістю внутрішніх спонукань до самореалізації й відповідно нейтральною особистісною спрямованістю на досягнення успіху, слабкими або відсутніми домаганнями на самовдосконалення.

Майбутнім магістрам-психологам властивий низький рівень самостійності й несформованість пізнавальних умінь.

Вони вирізняються надто низьким рівнем володіння теоретичними знаннями і практичними вміннями в аспекті самоосвітньої діяльності в цілому й зокрема в ході науково-дослідної роботи під час навчання в закладі вищої освіти, нестійкістю або й цілковитою відсутністю ціннісних професійних орієнтацій та ціннісних установок, невираженою або надто слабко вираженою зацікавленістю до діяльності, до самоосвіти й саморозвитку; неусвідомленістю цілей і задач самоосвіти як рушійної особистісної сили професійного вдосконалення та низькою пізнавально-пошуковою активністю або ж цілковитою її пасивністю.

Третині опитаних з обох груп (відповідно 38,84% з контрольної та 38,94% - з експериментальної) властивий базовий рівень готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

Тобто третина студентів вмотивовані до професійної діяльності, однак керовані здебільшого зовнішніми прагматичними чинниками; мають потребу в самостійному пошуку знань, однак цінність самоосвіти у майбутній діяльності усвідомлена недостатньо, а відтак і знання й вміння не є ґрунтовними, системними й такими, що можуть бути застосовними в практичній діяльності.

У студентів виражені внутрішні спонукання до самореалізації, однак не завжди чітко й міцно пов’язані з професійною діяльністю; прагнення до вольового зусилля при реалізації самоосвітніх планів у таких майбутніх фахівців не є системними й усвідомленими.

І лише незначна кількість респондентів з обох груп (17,36% та 17,62%) володіють високим рівнем готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Цим студентам властива висока внутрішня позитивна мотивація до професійної діяльності й стійка потреба у самостійному оволодінні знаннями, чітке розуміння мети, сутності, особливостей та ролі самоосвіти у майбутній педагогічній діяльності. В майбутніх магістрів-психологів з високим рівнем готовності розвинуті організаційні вміння самостійного визначення мети самоосвіти, її раціонального та довгострокового планування, а також вони впевнено використовують у навчальному процесі елементи самоосвіти, застосовуючи одержані в ході науково-дослідної роботи результати на практичних заняттях, під час відвідування проблемної групи, виступаючи на конференціях чи семінарах.

Отже, проаналізувавши реальний стан сформованості в майбутніх магістрів-психологів готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, ми дійшли висновку, що досліджувана проблема є надзвичайно актуальною, своєчасною й потребує нагального теоретико-практичного її вирішення.

**2.2. Психологічний та статистичний аналіз констатувального етапу дослідження**

Саме аналіз визначених критеріальних рівнів готовності студентів до самоосвіти у процесі їх науково-дослідної роботи дав змогу нам визначити такі основні бар’єри в організації професійної підготовки майбутніх магістрів-психологів.

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

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

3. Невміння студентами здійснювати самоаналіз власних професійних досягнень, у тому числі й в аспекті самоосвітньої діяльності в процесі науководослідної роботи, а також відсутність у майбутніх магістрів-психологів вмінь розробляти програми особистісного й професійного самовдосконалення.

Отже, визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Кожний із критеріїв відображений у групі показників:

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

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

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

− результативно-практичний критерій: практичні вміння отримання та обробки інформації, саморегуляційні уміння, вміння самомоніторингу та рефлексії, комунікативні та самоорганізаторські навики.

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

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

 Проведено констатувальний етап експерименту з метою вивчення реального стану готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Відповідно до завдань і вимог проведення дослідження до експерименту було залучено групу майбутніх магістрів-психологів, яка довільно була поділена на дві вибірки: контрольну та експериментальну.

 За одержаними результатами визначено рівні сформованості показників готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Здійснено узагальнений кількісно-якісний аналіз результатів констатувального етапу експерименту.

В ході дослідження виявлено певні потенційні чинники для розвитку самоосвітньої компетенції майбутніх магістрів-психологів.

Так, зокрема, результати проведених психодіагностик показали, що у значної кількості студентів досить високий рівень володіння комунікативноорганізаторськими здібностями, більшість студентів є інформаційно обізнаними, мобільними та соціально активними.

 З’ясовано, що характер освітнього процесу, навчально-професійне середовище закладу вищої освіти недостатньою мірою спрямовані на формування мотивів, потреб та ціннісних орієнтирів для здійснення самоосвітньої діяльності, формування навичок самостійного пошуку адекватної навчальної інформації з подальшою її трансформацією у систему знань.

 Виявлено, що потенціал наявного комплексу професійно-значимих, особистісно-розвивальних освітніх дисциплін та видів науково-дослідної роботи, недостатньо використаний для формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти.

Отримані результати підтвердили необхідність розробки моделі формування у майбутніх магістрів-психологів готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи та обґрунтування умов її реалізації.

**РОЗДІЛ 3**

**сприяння процесу формування готовності до самоосвіти у майбутніх магістрів-психологів в процесі їх фахової підготовки**

**3.1. Обґрунтування моделі та умов формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі фахової підготовки**

Інтенсивний розвиток сучасної науки зумовлює не лише збільшення обсягу знань, якими повинен володіти студент, а й підвищення якості освіти, забезпечення її мобільності та ефективності.

Вимоги щодо конкурентоспроможності майбутніх магістрів-психологів на ринку праці вимагають подальшого удосконалення організації навчального процесу у закладах вищої освіти на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів [5].

Тому завданням сучасного викладача стає побудова освітнього процесу таким чином, щоб кінцевим результатом стала особистість професіонала нової якості, який чітко усвідомлює мотивацію, значущість та особливості праці психолога та готовий здійснювати самоосвітню роботу впродовж усієї професійної діяльності.

З метою дослідження проблеми оптимізації формування в майбутніх магістрів-психологів готовності до самоосвіти у процесі науководослідної роботи ми обрали метод наукового моделювання, який дозволяє більш чітко окреслити проблематику, поєднати теоретичну та емпіричну частини дослідження, систематизувати й структурувати найбільш суттєві риси формування готовності до самоосвіти, проєктувати результат та перевірити гіпотезу дослідження.

Розробка моделі для вирішення тих чи інших завдань у галузі професійної освіти майбутніх магістрів-психологів є досить розповсюдженим та ефективним прийомом у теорії та практиці.

Згідно загальноприйнятої наукової думки, моделлю вважається уявна або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об’єкти дослідження і здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об’єкт [19].

Робота з моделями дає нову інформацію про об’єкти, дає змогу досліджувати зв’язки й закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами [18].

Проте, вчені, що досліджують питання моделювання явищ, зазначають, що педагогічна модель дещо відрізняється від загальнонаукового розуміння поняття моделі й обумовлена певною специфікою.

Головною метою моделі є не стільки отримання нових знань про явище, яке моделюється, скільки визначення найбільш ефективного алгоритму дій педагога для вирішення актуального завдання.

Тому ми підтримуємо думку вчених про те, що модель має відображати, відповідно до завдань дослідження, найважливіші елементи, зв’язки, властивості об’єкта, що найбільшою мірою його характеризують і відповідають реальній дійсності.

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

Щодо самого процесу моделювання проекту формування потрібних вмінь та характеристик, то тут науковці виділяють низку умов.

Досить доречним у контексті нашого дослідження є твердження О. Дубасенюк, що процес моделювання буде максимально ефективним при врахуванні наступної концепції: функціональні компоненти педагогічної системи повинні обов’язково бути об'єднані в проектованій структурі умінь та містити гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський компоненти.

Аналіз сутності та функцій моделювання як методу наукового пізнання й урахування засад компетентісного підходу до процесу формування готовності до самоосвіти майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти дали змогу сформулювати важливі положення моделювання зазначеної професійної якості.

А саме:

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

− змістовно виділенні елементи процесу формування повинні відповідати структурі готовності до самоосвіти майбутніх магістрів-психологів як ключової компетенції, якою має оволодіти випускник ЗВО;

− кінцевим результатом моделі обов’язково має бути створення якісно нової властивості, діяльнісної характеристики майбутніх магістрів-психологів, що найбільшою мірою відповідає критеріям та показникам сформованості готовності до самоосвіти;

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

Висновки за констатувальним етапом експерименту обумовили потребу розробки варіанту моделі формування в майбутніх магістрів-психологів готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Розроблена експериментальна модель характеризується цілісністю, структурованістю, поетапністю реалізації та динамічністю.

Цілісність виявляється в єдності її об’єктивних (мети, завдань, змісту професійної підготовки майбутніх магістрів-психологів до самоосвітньої діяльності) і суб’єктивних складових (особливостей професійної самоосвіти студентів, специфіки взаємодії викладачів і студентів, умов формування готовності тощо).

Динамічність полягає в постійній модернізації змістової складової готовності, в удосконаленні методів, форм та засобів формування готовності до самоосвіти.

Структурованість моделі визначалася єдністю її структурних блоків.

У розробленій моделі відображено структурно-функціональну взаємодію та взаємозв’язок цільового, змістового, процесуального та результативного блоків.

Важливою умовою функціонування означеної моделі є її функціональність та дієвість, яка забезпечується чіткою зорієнтованістю всіх її компонентів на досягнення єдиної мети.

Мета реалізації розробленої моделі обумовлює результат і є основним складником цільового блоку та обумовлює кінцевий результат.

На нашу думку, цільове призначення − це формування готовності у майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, яку ми визначаємо як стійкий стан активно-позитивної налаштованості на діяльність, обумовлений суб’єктивно-об’єктивними факторами, та проявляється потребою у самостійному навчанні задля одержання нових знань і формування професійних умінь, наявності потрібних самоосвітніх навичок та досконалому володінні методами самоосвіти під час науково-дослідної діяльності.

 Формування самоосвітньої компетенції у майбутніх магістрів-психологів засобами науково-дослідної діяльності визначається завданнями підготовки студентів, які передбачають:

- формування потреби в самоосвітній і науково-дослідницькій діяльності й розвиток внутрішньої мотивації до самоосвіти;

- усвідомлене оволодіння системою знань і формування дослідницько-пошукових умінь, необхідних для самоосвітньої діяльності;

- набуття досвіду самоосвітньої діяльності у процесі НДР;

- формування умінь самовиховання й самоаналізу сформованості готовності до самоосвіти.

Задля розв’язання поставлених завдань та розробки цільової складової процесу формування у майбутніх магістрів-психологів готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи як теоретичну основу враховано низку педагогічних принципів навчання та виховання, зокрема: цілеспрямованості, неперервності, професійного спрямування; індивідуалізації самоосвіти, науковості та зв’язку з практикою.

Так, принцип цілеспрямованості вимагає чіткого усвідомлення мети процесу, постановки кінцевої та проміжних цілей, прогнозування результатів процесу формування готовності до самоосвіти.

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

Принцип неперервності передбачає, що формування самоосвітньої компетенції має відбуватись неперервно, спираючись на отримані раніше знання, проте носити випереджуючий характер.

Дотримання цього принципу забезпечує перехід на новий якісно кращий рівень готовності до самоосвіти.

Цей принцип знаходить відображення впродовж усього процесу самоосвітньої діяльності: з моменту опанування необхідними знаннями до застосування їх у своїй професійній діяльності і подальшого неперервного вдосконалення впродовж життя.

Принцип професійної спрямованості передбачає обумовленість самоосвітньої та науково-дослідної діяльності майбутніх магістрів-психологів, педагогічне профілювання навчальних дисциплін.

Даний принцип знаходить відображення при розробці програм, навчальних планів, визначенні змісту різноманітних форм освітньої роботи, при підготовці науково-методичних та навчально-виховних матеріалів шляхом включення професійно спрямованого матеріалу у систему самоосвітніх завдань.

Принцип індивідуалізації самоосвітньої діяльності забезпечує розкриття потенціалу до самоосвіти кожного студента та самореалізацію, відповідно до індивідуальних можливостей.

Індивідуалізацію розглядаємо з погляду самоосвітнього процесу, який набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості та реалізується шляхом добору навчального матеріалу, конструювання системи дослідних завдань по кількості та складності відповідно до реальних пізнавальних можливостей конкретного студента.

Принцип науковості передбачає, що формування у студентів знань, які вони отримують у процесі самоосвіти ґрунтувались на раніше отриманих та доведених наукових теоріях та відображали досягнення сучасної науки.

Дотримання даного принципу в процесі формування самоосвітньої компетенції сприяє оволодінню студентами методами наукових досліджень, розумінню наукової сутності фактів, явищ, законів, перспектив нових досліджень, формуванню наукового світогляду.

Принцип зв’язку з практикою передбачає інтеграцію отриманих майбутнім магістром-психологом теоретичних знань у професійне середовище ще на етапі навчання, яка досягається шляхом їх залучення у професійну діяльність під час проходження практики.

Дотримання цього принципу забезпечує розуміння студентами, яких саме знань та вмінь потребує майбутня професійна діяльність та дає можливість коригувати самоосвітні та дослідницькі завдання ще на етапі навчання, забезпечуючи неперервний зв’язок між набуттям студентами нових знань та удосконаленням професійних умінь.

Детальне наповнення кожного блоку моделі та їх ефективне поєднання визначаються методологічними підходами.

Роль методологічних підходів у контексті формування готовності до самоосвіти, на наш погляд, полягає в цілеспрямованій орієнтованості освітнього процесу на досягнення зазначеної мети.

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

Акмеологічний підхід до процесу формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи обумовлює спрямування даного процесу на активізацію в кожного студента особистого «акме» − прагнення до максимальної самореалізації та вдосконалення на всіх етапах діяльності, всебічного розвитку, ініціативності й творчого творення.

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

 Для реалізації діяльнісного підходу в формуванні готовності самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи обов’язковим є етап набуття знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення такої роботи та їх подальша реалізація у практиці.

В контексті нашого дослідження цей підхід здійснюється наступним чином: «потреба− мотивація−діяльність−досвід».

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

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

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

Цілісне застосування теоретичних положень вищеназваних принципів та методологічних підходів, їх функціональний взаємозв’язок дає можливість успішної розробки змістової складової (змістового блоку) формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

Цей блок передбачав:

1) вивчення студентами спецкурсу «Формування готовності до самоосвіти у магістрів-психологів», зорієнтованого на усвідомлене засвоєння теоретичних основ понять самоосвіти, самоосвітньої діяльності, готовності до самоосвітньої діяльності, специфіку готовності до самоосвіти у діяльності, а також розуміння ними науково-дослідної роботи як важливого чинника формування готовності до самоосвітньої діяльності;

2) розробку й реалізацію системи науково-дослідних завдань у процесі навчально-виховної роботи (як аудиторної, так і позааудиторної): науково-дослідні завдання в рамках роботи проблемних груп, під час проходження різного виду практик та ін.;

3) залучення майбутніх магістрів-психологів до активної участі в наукових, дослідницько-пошукових заходах факультету, університету, в межах міста, області, організованих МОН тощо.

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

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

Реалізовувались перелічені форми та методи за допомогою наступних засобів: використання інформаційно-комунікативних технологій, освітніх комп’ютерних програм, психологічних веб ресурсів та ін.

Результативнний блок моделі базувався на аналізі встановлених результатів у процесі проведення формувального етапу експериментального дослідження, порівнянні отриманих показників для обґрунтування ефективності запропонованої моделі та умов формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Результатом реалізації моделі є комплексна сформованість у студентів усіх компонентів досліджуваної готовності, а саме: мотиваційного, ціннісного, пізнавального, діяльнісного й результативного.

Результат формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі НДР досліджувався за наступними критеріями: мотиваційно-ціннісним, науково-дослідницьким, інформаційно-діяльнісним, результативно-практичним і діагностувався за визначеними нами рівнями їх сформованості: високим, базовим, елементарним.

Водночас, розробляючи складові компоненти описаних блоків моделі процесу формування готовності до самоосвіти в майбутніх магістрів-психологів у процесі науково-дослідної роботи, ми керувалися тим, що досліджуваний процес вимагає переформатування освітнього процесу у закладах вищої освіти від традиційної передачі й репродукції знань у процес, де викладач організовує студентів для самостійного здобуття потрібної інформації з подальшою її трансформацією у знання та практичні навички.

Причому, саме науково-дослідна робота в закладі вищої освіти має бути тим важливим фактором, який спонукає студентів до пошуку нового, його пізнання, осмислення, сприйняття, усвідомлення й на цій основі вироблення умінь і навичок практичного застосування.

Проте, як свідчать результати дослідження, далеко не всі студенти готові до самостійного навчання, а тим більше, до самоорганізації й самоконтролю.

Процес самостійного здобуття студентами потрібної інформації з подальшою її трансформацією у знання та навички потребує певного спрямування з боку викладача.

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

Одним із завдань дослідження є розробка й обґрунтування таких умов, за яких би організація процесу формування готовності до самоосвітньої діяльності в майбутніх магістрів-психологів відбувалась найбільш ефективно.

 Саме ці умови й є, на нашу думку, однією із важливих складових розробленої моделі формування готовності до самоосвіти майбутніх магістрів-психологів в процесі науково-дослідної роботи.

Поняття «умови» сьогодні визначається як необхідна обставина, що уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [20].

Водночас, «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається [20].

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що запропоновані різними авторами визначення умов мають спільні та специфічні риси.

Спільним у визначенні поняття «умови» можна вважати те, що більшість авторів дотримується позиції щодо тлумачення умов як обставин процесу, необхідних для досягнення його мети.

Так, Н. Боритко умовами вважає зовнішні обставини, чинники, що істотно впливають на педагогічний процес, свідомо сконструйований педагогом і спричиняють певний результат процесу.

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

Вчена зазначає, що кожен компонент педагогічної системи має свою специфіку, яка обов’язково зумовлює добір педагогічних умов.

 Отже, нами досліджуються умови формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти як важливої складової складного процесу формування готовності до самоосвіти та професійної підготовки майбутніх магістрів-психологів саме в контексті залучення їх до науково-дослідної роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів практичних досліджень дає змогу нам стверджувати, що процес формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи є цілісним і відбувається комплексно.

Тому визначені умови обумовлені як структурою готовності до самоосвітньої діяльності, так і низкою специфічних для професійної підготовки майбутніх магістрів-психологів особливостей.

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

− мотивація навчально-дослідної самоосвітньої діяльності;

− професіоналізація цінностей самоосвіти;

− створення науково-дослідницького середовища у ЗВО;

− дослідницько-пошуковий характер навчання;

− моніторинг самоосвітньої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури й результатів експериментального дослідження свідчить про те, що самоосвітня діяльність студентів відбувається за відсутності контролю з боку викладача за процесом перебігу й результатами, проте ним скеровується.

На цьому етапі формування готовності до самоосвіти важливе значення має вплив внутрішньої мотивації, самоконтролю, самодисципліни студента.

Як зазначають науковці, таким чином робиться акцент не на засвоєння знань, а на розвиток інтересів суб’єктів навчання та на розширення індивідуально значущої підготовки до майбутньої діяльності [12].

Тому у дослідженні неодноразово зазначалось, що самоосвітня діяльність, як і будь-яка інша діяльність людина має бути вмотивована.

Звідси, логічним є визначення нами першочергової умови успішності процесу формування в майбутніх магістрів-психологів готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи − мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Результати експериментального дослідження дають підстави для твердження, що для майбутніх магістрів-психологів досить вагомими мотиваційними чинниками є їх суспільне визнання, соціальний статус і стабільне матеріальне становище, які б могла забезпечити майбутня професійна діяльність. У свою чергу, налаштованість на професійну діяльність активізує цілу низку мотивів, як-от: суспільно-значущих, особистісно-фахових, статусно-іміджевих тощо.

Сукупність зазначених мотивів, їх взаємозв’язок дозволяють досягти нового, більш потужного прагнення студентів до максимальної реалізації своїх завдатків і можливостей; їх перетворення у внутрішню потребу, рушійну силу пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. А отже й до формування цінності самоосвіти як професійної та особистісної.

Звідси, професіоналізація цінностей самоосвіти є, на нашу думку, наступною умовою формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти.

Мотивація до успішної майбутньої діяльності сприяють формуванню професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх магістрів-психологів й усвідомлення готовності до самоосвіти як однієї із професійних цінностей.

Лише в цьому випадку майбутній магістр-психолог бути прагнути до самоосвітньої діяльності.

 Саме середовище, яке максимально наближене до умов майбутньої діяльності, буде ефективним професіоналізуючим середовищем для формування як професійних, так і мотиваційно-ціннісних якостей майбутніх магістрів-психологів, підвищення їх навчально-пізнавальної активності, активізації пошуково-дослідницької діяльності, усвідомлення й засвоєння ґрунтовних знань, формування практичних умінь і навичок.

Тому у створенні науково-дослідницького середовища у закладі вищої освіти ми вбачаємо наступну умову успішного формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи.

Створення сприятливого освітнього середовища, як свідчить аналіз педагогічних джерел, значною мірою сприяє позитивному іміджу освітнього закладу, активізує співпрацю між студентами та викладачами, посилює практичне спрямування освіти.

Так, важливим у створенні сприятливого, розвивального середовища в університеті є взаємозв’язок і єдність людського фактора й факторів освітнього середовища, інтегрованість системи «викладач – студент – навчальне середовище».

У свою чергу, Є. Макагон стверджує, що інтегрованість університетського середовища, що обʼєднує інтелектуальне, психологічне, науково-методичне, соціальне, культурно-естетичне, фізичне, санітарно– гігієнічне, електронне середовища й визначає його сприятливість.

Нами ж цей перелік доповнений науково-дослідницьким середовищем, оскільки науково-дослідна робота в закладі вищої освіти є одним із провідних чинників формування особистості майбутнього фахівця, важливою складовою професійної підготовки й фактором формування готовності до самоосвітньої діяльності.

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

Це насамперед, дослідницька атмосфера й пошуковий мікроклімат у взаємодії студент – викладач, міжособистісне спілкування, змагальність, ініціативність тощо.

Дотримання цієї умови спрямоване на те, щоб у студента, який потрапляє у науково-дослідницьке середовище, формувалась стійка установка на пізнання нового, пошук чогось невивченого й недослідженого, прагнення до самоосвіти, орієнтованість на обов’язковий саморозвиток і активну пізнавальну діяльність.

Створення науково-дослідницького середовища, як нами встановлено в ході дослідження, вимагає не ситуативного чи фрагментарного залучення майбутніх магістрів-психологів до науково-дослідної роботи, а переорієнтацію характеру навчального процесу в закладі вищої освіти на дослідницько-пошуковий, що й є змістом ще однієї із умов формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

Саме навчально-пізнавальна діяльність студентів у науково-дослідницькому середовищі дає змогу розкрити потенціал кожного із них і стимулює бажання включитися в освітній процес, взяти в ньому активну ініціативну участь.

Задля реалізації цієї умови важливо, на нашу думку, забезпечити відповідний вибір змісту, форм і методів організації освітнього процесу.

Так, на нашу думку, доцільним є доповненням змісту основних фахових дисциплін системою завдань, спрямованих на активізацію дослідницько-пошукового потенціалу студентів, залучення майбутніх магістрів-психологів до таких видів діяльності, які б передбачали творчі завдання, забезпечення функціонування широкого кола факультативів, індивідуальних занять, творчих і проблемних груп, упровадження спецкурсів, організацію роботи експериментальних лабораторій тощо.

 При цьому важливо враховувати єдність аудиторної й позааудиторної навчально-виховної діяльності й практичної підготовки студентів.

Метою реалізації цієї умови є спрямованість навчального процесу на формування самоосвітніх навиків шляхом залучення студентів до творчої діяльності, де обов’язкові репродуктивні дії є частиною власного творчого процесу, який є вирішальним у формуванні професійних та особистісних якостей.

Це передбачало переорієнтацію навчального процесу з боку навчання студентів за традиційними методами як пасивних накопичувачів знань у бік виховання самостійно діяльнісних якостей особистості, спонукало майбутніх магістрів-психологів самостійно здобувати, аналізувати та систематизувати свої знання й формувати професійні вміння.

Як нами вже було зазначено, що саме науково-дослідницьке середовище, характерною ознакою якого є дослідницько-пошуковий характер навчання, передбачає формування пізнавальних інтересів та потреб, створення інтелектуального фону навчання, наявність емоційно-позитивного й дослідницько-пізнавального клімату в навчальних групах.

Освітній процес у такому середовищі передбачає виконання вправ і завдань, що мають проблемно-пошуковий характер.

Власне все це й активізує пізнавальну діяльність, стимулює інтерес до самостійного пошуку шляхів вирішення завдання.

Однак, ця низка педагогічних умов формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи буде неповною, якщо не буде сутнісного аналізу результатів діяльності й їх коригування. А тому ще однією умовою нами визначено моніторинг самоосвітньої діяльності студентів.

Причому, під моніторингом ми розуміємо не лише дослідження результатів самоосвіти, а детальний їх аналіз та розробку коригувальної програми оптимізації самоосвітньої діяльності з метою досягнення кращих результатів.

Особливе значення у цьому процесі відіграє суб’єкт-суб’єктна взаємодія між студентом і викладачем, рівень довіри та співпраці.

Адже специфіка моніторингу самоосвітньої діяльності майбутніх магістрів-психологів полягає в тому, що з боку викладача неможливо повною мірою оцінити перебіг самоосвіти студента.

Результат такого оцінювання буде об’єктивним лише за умови одночасного самоаналізу. Тому, на нашу думку, важливою є активізація таких процесів як: самоаналіз, самоспостереження, самоконтроль, самомотивація, самоспонукання до діяльності, що становлять психолого-особистісну основу готовності до самоосвіти.

Таким чином, визначені умови формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи є послідовно взаємопов’язаними.

Послідовна реалізація в закладі вищої освіти обґрунтованих умов забезпечує неперервність процесу формування готовності до самоосвіти майбутніх магістрів-психологів в процесі науково-дослідної роботи. Йдеться про те, що саме результати моніторингу самоосвітньої діяльності студентів сприяють мотивації до самоосвіти на іншому, вищому рівні.

**3.2. Аналіз ефективності дослідницько-експериментальної роботи**

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

Як було зазначено, для кількісного аналізу одержаних результатів використовувалась рейтингова система, що передбачала визначення рівня готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи (високого, базового, елементарного) за набраною кількістю балів за кожним із визначених нами критерієм (мотиваційно-ціннісним, науково-дослідницьким, інформаційно-діяльнісним, результативно-практичним).

Для чіткості й логіки організації й реалізації експериментального дослідження нами умовно виділено чотири основні його етапи:

-на першому етапі передбачалося створення умов для формування в майбутніх магістрів-психологів інтересу й позитивної мотивації до участі в науково-дослідній роботі з метою формування готовності до самоосвіти;

-другий етап передбачав засвоєння студентами знань про самоосвітню діяльність, її роль у майбутній професійній діяльності;

-на третьому етапі формувалися самоосвітні вміння в ході науково-дослідної роботи, а також усвідомлене сприйняття готовності до самоосвіти, як важливого показника їхньої майстерності й визначення науково-дослідної роботи як одного із факторів формування готовності до самоосвіти;

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

У ході дослідження було проведено два контрольно-діагностичних зрізи:

-перший зріз дав змогу діагностувати рівень готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи студентів контрольних і експериментальних груп на початку експерименту;

-другий зріз було проведено після реалізації умов, тобто після завершення експерименту.

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

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

 2. Математична обробка одержаних результатів.

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

Для проведення як первинного діагностичного зрізу з метою визначення вихідного стану готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, так і завершального зрізу, за визначеними критеріями ми скористались тими ж методиками й методами, що й визначали актуальний стан під час констатувального етапу дослідження.

Так, для дослідження рівня готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм ми застосовували методику «Дослідження мотивації професійної діяльності» (К. Земфір в модифікації А. Реана); методику діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку.

Мотиваційний компонент (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим); анкету, бесіду; методику «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича); тест на визначення рівня конкурентоздатності.

Для визначення рівня готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за науково-дослідницьким критерієм нами було застосовано анкетування «Ступінь володіння знаннями та вміннями в галузі науково-дослідної роботи», анкету, бесіду; діагностику «Який ваш творчий потенціал?» (Н. Кіршева, Н. Рябчикова), тест «Як я оперую ідеями» (за Л. Ребекка).

 Для дослідження рівня готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за інформаційно-діяльнісним критерієм ми використовували методику діагностики рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку.

Когнітивний компонент (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим), анкету, бесіду; методику оцінки рівня самоактуалізації, шкала «пізнавальна активність» (за питальником А. Шострома), питальник «Самооцінка вираженості якостей, знань, умінь, що характеризують інформаційну культуру особистості» (В. Кириленко).

Визначаючи рівень готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи за результативно-практичним критерієм, ми застосовували методику діагностики рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку.

Гностичний та організаційний компонент (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим), діагностику індивідуальних особливостей саморегуляції (за питальником В.Морсанової), спостереження; методику визначення самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії, методику виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ 1).

Отже, теоретично обґрунтовано умови формування в майбутніх магістрів-психологів готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, за яких би організація процесу формування готовності до самоосвітньої діяльності в майбутніх магістрів-психологів відбувалась найбільш ефективно:

• мотивація навчально-дослідної самоосвітньої діяльності;

• професіоналізація цінностей самоосвіти;

• створення науково-дослідницького середовища у ЗВО;

• дослідницько-пошуковий характер навчання;

• моніторинг самоосвітньої діяльності.

Визначені умови обумовлені як структурою готовності до самоосвітньої діяльності, так і низкою специфічних для професійної підготовки майбутніх магістрів-психологів особливостей.

Розроблено модель формування готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи, яка забезпечує цілеспрямоване формування означеної якості та є відображенням означеного процесу в єдності цільового, змістового, технологічного, результативного блоків, умов та результату.

Важливою умовою функціонування означеної моделі є її функціональність та дієвість, яка забезпечується чіткою зорієнтованістю всіх її компонентів на досягнення єдиної мети.

Цільовий блок моделі відображає теоретичні та методологічні засади формування в майбутніх магістрів-психологів готовності до самоосвіти, що конкретизовано у таких складових: мета та завдання діяльності, принципи (цілеспрямованості, неперервності, професійної спрямованості, індивідуалізації, науковості, зв’язку з практикою), методологічні підходи (акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентісний, системний, синергетичний).

Змістовий блок відображає зміст формування готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи, а саме: спеціальний курс «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх магістрів-психологів», систему науково-дослідних завдань у рамках організації навчально-виховної роботи та систему науково-дослідницьких заходів університету, факультету.

Обґрунтовано доцільність упровадження складових технологічного блоку, а саме: традиційних та інтерактивних методів, індивідуальних і колективних форм та засобів організації навчального процесу.

Результативний блок передбачає виявлення реального стану сформованості готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи за критеріями: мотиваційно-ціннісним, науково-дослідницьким, інформаційно-діяльнісним, результативно-практичним, за таками рівнями: високий, базовий та елементарний.

Результатом ефективної організації досліджуваного процесу є позитивна динаміка сформованості готовності майбутніх магістрів-психологів до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи.

Впровадження в освітню практику розробленого навчально-методичного забезпечення було спрямоване на усвідомлене засвоєння майбутніми магістрами-психологами теоретичних основ самоосвіти, навичок науково-дослідної роботи (курс «Формування готовності до самоосвіти у майбутніх магістрів-психологів») активізацію мотиваційної сфери майбутніх магістрів-психологів щодо формування в готовності до самоосвіти, опанування ними навичок науково-дослідної роботи.

Зокрема, майбутніх магістрів-психологів було залучено до виконання науково-дослідницьких завдань у рамках роботи проблемних груп (моделювання ситуацій, складання кейсу «Проблема доступності проектної діяльності», використання стратегій «Асоціативний кущ», «Діаграма Ейлера-Венна») під час проходження практики.

Презентація майбутніми магістрами-психологами результатів своєї самоосвітньої і дослідницької діяльності відбувалось під час проведення наукових ярмарок, фестивалів науки, конференцій, олімпіад, круглих столів, години спілкування.

Експериментально перевірено ефективність впровадження в освітній процес визначених умов.

Здійснено кількісно-якісний аналіз результатів експерименту, який підтвердив позитивну динаміку у рівнях сформованості досліджуваної якості в експериментальній групі за визначеними показниками й критеріями до початку експерименту й після його завершення.

Так, у цій групі на 12,7% зріс показник високого рівня, на 13,1% − базового рівня, й на 25,8% знизився показник елементарного рівня.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Акімова О.М. Напрями та форми самоосвіти в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Старобільськ, 2014. № 2. С. 15–22.
2. Багрій В.Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2012. № 6 С.10−15.
3. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості в умовах реформування системи освіти в Україні. Вісник Національного університету Юридична академія України імені Ярослава Мудрого. Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2015. № 2(25). С. 61−68.
4. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. …канд. філос. наук : 17.00.01. Харків, 2005. 16 с.
5. Бурлука О. Важливість самоосвіти особистості в контексті євроінтеграції України. Науковий вісник. Серія «Філософія», ХНПУ. 2014. Вип.43. С. 52−63.
6. Буряк В.К. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів. Вища школа, 2008. № 5. С.10-24.
7. Васильєва С.О. Організація науково-дослідної діяльності старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2007. 32 с.
8. Васянович Г. Григорій Сковорода – філософ і педагог. Вісник Львівського університету. Сер. Педагогічна. 2004. Вип. 18. С. 239–251.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел, Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
11. Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності студентівбакалаврів педагогічних університетів. Рідна школа. 2012. №6. С. 58 −62.
12. Волкодав Т. Формування готовності молодших спеціалістів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення: автореф. дис. … канд. пед. наук 13.00.04. Вінниця, 2017, 21с.
13. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати : наук.-методич. посіб. / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. Харків: Основа, 2007. 112 с.
14. Грабовець І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності: автореф. дис. канд. соц. наук: 22.00.04. Київ, 2004. 31 с.
15. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч.посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
16. Дубасенюк О.А. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук-метод. праць. Житомир: ФОП Левковець, 2014. С. 56−75.
17. Дубасенюк О.А. Моделювання структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнями. Проблеми освіти: наук-метод. зб., Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. №. 85. С. 46-49.
18. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України / головн. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008.1040с.
19. Казаков В.А. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення: навч. посіб. К.: Вища школа, 1990. с. 40.
20. Калугін Ю. Є. Зуйкова М.О. Готовність до професійної самоосвіти студентів вузів. Гуманітарні, соціально-економічні та суспільні науки. 2013. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-professionalnomusamoobrazovaniyu-studentov-vuza-1
21. Кловак Г.Т. Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. 260с.
22. Клочко А. Самоосвітня діяльність як педагогічна проблема. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблема і пошук. Київ − Запоріжжя. 2005. Вип. 36. C. 266–273.
23. Кремінь В. Г. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібн. Тернопіль: Богдан, 2004. 384с.
24. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2013. Вип. 108.2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\_2013\_2\_108\_41
25. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. Портал сучасних педагогічних ресурсів. URL: http://intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\_editions\_emagazine\_pedagogical\_science\_autors\_lodatko \_eo.
26. Макагон О.Е. Середовище як обʼєкт науково–педагогічного дослідження. Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально- виховних закладах : зб. наук. пр. Х. : Стиль-издат, 2004. С. 74–79.
27. Мартинюк І.А. Сутність поняття «самоосвітня діяльність особистості» Теоретичні та прикладні проблеми психології: зб. наук. праць. №3(38). Сєверодонецьк, 2015. С. 204–217.
28. Мартинюк І.А. Сутність готовності особистості до самоосвітньої діяльності. Проблеми сучасної психології. 2016. № 34 С. 327–353.
29. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки: навч. посіб. Київ: НПУ, 2006. 208 с.
30. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. К. : Аконіт, 2003. 911с.
31. Ольхова Н.В. Експериментальна програма формування світоглядної культури студентів в університетському навчально-виховному середовищі : навч. метод. Видання. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2009. 174 с.
32. Осадченко І. І. Дефініція та дидактична сутність поняття «кейс-метод. Гуманітарний вісник. 2011. №19. С. 169–173.
33. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.
34. Прісняков В. Синергетика. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 811 с.
35. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2008. Вип. 24.
36. Ратушинська А.С. Розвиток самоосвітньої компетентності студентів ВНЗ. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 258–263.
37. Рибалка В.В. Методологічні засади теоретичної та практичної психології: особистість, психологічна діяльність, духовність. Психологія і особистість. 2018. №1. С. 9–19.
38. Рокич М. Методика «Ціннісні орієнтації». URL: https://kipt.sumdu.edu.ua/vykhovannia/item/2478-tsinnisni-oriientatsii-m-rokych
39. Рубцов М., Муртазієв Е., Рубцова Н. Методика вибору статистичного критерію та його застосування до результатів педагогічного експерименту. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка. 2018. № 2 (21). С. 164–172.
40. Савченко К.Ю. Моделювання професійних ситуацій на заняттях з педагогічних дисциплін. Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. Кривий Ріг: Редакція КДПУ, 2010. Вип. 30. С. 206–211.
41. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університету імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 455 с.
42. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.
43. Семакова Т.О. Уміння і навички самоосвітньої діяльності: змістове наповнення дефініцій. Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. 2013. Вип. 3(4). С.151−158.
44. Семеног О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів: навчально-методичний посіб. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2002.96 с.
45. Семиченко В. А. Проблема формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. Київ: НАУ, 2018. Вип. 13(1). С. 145–157.
46. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник. Київ: Вища школа. 2004. 335 с.
47. Сидорчук Н.Г. До питання про організацію науково-дослідної роботи студентів навчальних закладів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.: у 2 част. / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. Ч.2. С. 408−413.
48. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с. 129.
49. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.
50. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
51. Степанов О. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
52. Сущенко Т.І. Психологічні особливості реалізації особистісно-орієнтованого педагогічного процесу. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2017. Вип. 53. С. 316–324.
53. Татенко В. Методологія суб’єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Міленіум, 2017. 184 с.
54. Терещенко Ю.М. Віра як світоглядний креатив життєдіяльності людини. Філософія освіти. 2006. №3(5). 216 с.
55. Технології роботи організаційних психологів: Навчальний посібник / За наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 c. 433.
56. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
57. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій / упоряд. Я. В. Крупський, В. М. Михалевич, Вінниця: ВНТУ, 2010. 72с.
58. Тлумачний словник сучасної української мови: загальновживана лексика: близько 60000 слів / за заг. ред. проф. В. С. Калашника. Харків: ФОП Співак Т. К., 2009. 960 с.
59. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. д-ра філолог.наук, проф. В. С. Калашника 2-е вид., випр. і доп. Харків: Прапор, 2006. 992 с. 437.
60. Тлумачний словник. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.- уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 2: 486 с.
61. Третько В.В. Сучасні тенденції інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 23. С. 186–188.
62. Хайрулліна Ю. Світоглядна культура особистості: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 235 с.
63. Шевчук І. Використання інтерактивних технологій у проведенні виховних годин. Початкова школа. 2004. №5. С. 13–15.
64. Швець Ф.Д. Основи наукових досліджень: навч. посібник. Рівне: НУВГП, 2013. 208с.
65. Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання-Прес, 2003. 295с.
66. Шинкарук В.І. Віра, Надія, Любов. Віче. 1994. № 3. С.140-150.
67. Щербан Т. В. Психологія навчального спілкування: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 346 с.
68. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2004. 207 с.