МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0134
спеціальності 013 Початкова освіта
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
А. О. Косик

Керівник: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н., професор Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н., доцент А. Ф. Курінна

Запоріжжя
2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

«21» листопада 2025 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Косик Анні Олександрівні

1. Тема роботи: «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності»
керівник роботи Сущенко Лариса Олександрівна, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.
(затверджені наказом ЗНУ від «04» квітня 2025 р. № 467-с)

2. Строк подання студентом роботи: 21 листопада 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): на основі аналізу наукових праць розкрити сутність ключових понять дослідження; визначити критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності; обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та модель формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності; розробити методику підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиць – 8, рисунків – 3.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Сущенко Л. О.	02.02.25 р.	02.02.25 р.
Розділ 1	Сущенко Л. О.	28.03.25 р.	28.03.25 р.
Розділ 2	Сущенко Л. О.	15.05.25 р.	15.05.25 р.
Висновки	Сущенко Л. О.	25.09.25 р.	25.09.25 р.

7. Дата видачі завдання: 02.02.25 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий	виконано
2	Написання вступу	березень	виконано
3	Написання першого розділу	квітень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
7	Захист	грудень	виконано

Студент _____А. О. Косик
(підпис) (прізвище та ініціали)
Керівник роботи _____Л. О. Сущенко
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____Ю. Є. Зубцова
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 89 с., 8 таблиць, 3 рисунки, 63 джерела.

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, узагальнення, систематизація, класифікація, порівняння наукових підходів; емпіричні – діагностичні (анкетування, бесіда, тестування, самооцінка, експертна оцінка), педагогічний експеримент.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови та модель формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні науково-методичних матеріалів щодо формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Галузь використання: заклади вищої освіти.

ТВОРЧІСТЬ, ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ, ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, ГОТОВНІСТЬ, МАЙБУТНІ ВЧИТЕЛІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

SUMMARY

Kosyk A. O. Preparing Future Primary School Teachers for Creative Self-Realization in Professional Activity. Zaporizhzhia, 2025. 89 p.

The qualifying work consists of an introduction, two chapters, conclusions, a list of references (63 items). The volume of the qualifying paper is 89 pages (with 73 pages of the main text). The work contains 8 tables and 3 figures.

The goal of the research is to identify, theoretically substantiate, and experimentally verify the pedagogical conditions for preparing future primary school teachers for creative self-realization in their professional activity.

In accordance with the goal, the following objectives were set:

1. Based on the analysis of scientific literature, to explore the essence of the concept “creative self-realization of a future primary school teacher in professional activity”.

2. To determine the criteria, indicators, and levels of readiness of future primary school teachers for creative self-realization in professional activity.

3. To substantiate and experimentally verify the pedagogical conditions and the model for developing readiness for creative self-realization in professional activity among future primary school teachers.

4. To develop a methodology for preparing future primary school teachers for creative self-realization in professional activity.

The object of the research is the professional training of future primary school teachers in a higher education institution.

The subject of the research is the pedagogical conditions for preparing future primary school teachers for creative self-realization in professional activity.

In the first chapter, “Preparing Future Primary School Teachers for Creative Self-Realization as a Psychological and Pedagogical Problem”, a scientific interpretation of the essence of the key research concepts is provided; an analysis of the state of readiness of future primary school teachers for creative self-realization in

professional activity is conducted; and a scientific justification for the model of preparing future primary school teachers for creative self-realization in professional activity is presented.

In the second chapter, “Experimental Research on Preparing Future Primary School Teachers for Creative Self-Realization in Professional Activity”, the researched model is developed, scientifically substantiated, and experimentally verified; the criteria and levels of formation of the studied indicators are defined and characterized; and an analysis of the results of the experimental work is provided.

The theoretical significance of the research lies in the fact that the author has identified and scientifically substantiated the pedagogical conditions and the model for developing readiness for creative self-realization in professional activity among future primary school teachers.

The practical significance of the research consists in the development and implementation of scientific and methodological materials regarding the formation of readiness for creative self-realization in professional activity among future primary school teachers.

Keywords: creativity, creative self-realization, professional-creative self-realization, professional training, readiness, future primary school teachers.

ЗМІСТ

Вступ……. 8
Розділ 1 Підготовка майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації як психолого-педагогічна проблема …… 11
1.1. Ключові поняття дослідження …… 11
1.2. Стан готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності …….. 24
1.3. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності……. 43
Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності…….. 53
2.1. Методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності …… 53
2.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи……. 66
Висновки..... 79
Список використаних джерел..... 82

ВСТУП

Сучасна система освіти вимагає від учителя не лише ґрунтовних професійних знань, а й здатності до творчої самореалізації, що забезпечує оновлення змісту, форм і методів педагогічної діяльності. У контексті реформування освіти, впровадження Концепції «Нова українська школа» та орієнтації на компетентнісний підхід особливої ваги набуває підготовка майбутніх педагогів, здатних до творчого пошуку, педагогічної ініціативи й саморозвитку.

Інтеграція зазначеної проблеми в систему професійної підготовки педагогічних кадрів зумовлює необхідність розвитку особистісно-смислової сфери здобувачів вищої освіти, сприяння усвідомленню ними власного потенціалу, формування вмінь рефлексії, творчого мислення та орієнтації на постійне самовдосконалення. Лише той учитель, який у професійній діяльності керується власними переконаннями, інтересами й цілями, здатний аналітично підходити до розв’язання педагогічних завдань. Такий педагог, володіючи механізмами творчої самореалізації, уміє ефективно застосовувати набуті знання крізь призму власної індивідуальності, адаптуючи їх до конкретних освітніх ситуацій і потреб кожного учня.

У контексті дослідження готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації у професійній діяльності особливої ваги набувають наукові праці, у яких розкривається творчий підхід до проблем професійного становлення педагога (Д. Бондаренко, Т. Дорошенко, А. Зайцева, А. Зарицька, Г. Клімашевська, Т. Коваль, А. Ковальчук, А. Лісниченко, Т. Паршук, О. Пінська, О. Плотницька, І. Осінська, Л. Себало, О. Теплова, Н. Чорна та ін.).

Творча самореалізація вчителя початкових класів виступає важливою умовою ефективного освітнього процесу, оскільки саме від неї залежить уміння педагога створювати мотивувальне, емоційно сприятливе та інноваційне

освітнє середовище для молодших школярів. Водночас практика свідчить, що підготовка здобувачів педагогічних спеціальностей ще не в повній мірі орієнтована на розвиток їхньої творчої активності, рефлексивних умінь і здатності до самореалізації у професійній сфері. Тому проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності є надзвичайно актуальною, адже її розв'язання сприятиме підвищенню якості педагогічної освіти, розвитку інноваційного потенціалу майбутніх педагогів і формуванню конкурентоспроможного фахівця нової генерації.

Актуальність і важливість визначеної проблеми та наявність недостатньо розроблених аспектів зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: *«Підготовка майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності»*.

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1. На основі аналізу наукових праць розкрити сутність ключових понять дослідження.

2. Визначити критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

3. Обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та модель формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

4. Розробити методику підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, узагальнення, систематизація, класифікація, порівняння наукових підходів; емпіричні – діагностичні (анкетування, бесіда, тестування, самооцінка, експертна оцінка), педагогічний експеримент.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови та модель формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні науково-методичних матеріалів щодо формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти з метою підвищення ефективності процесу формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

РОЗДІЛ 1
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Ключові поняття дослідження

Творча самореалізація є складним, багатовимірним феноменом, пізнання якого потребує комплексного аналізу його змістових і структурних аспектів. Для отримання науково обґрунтованих результатів дослідження необхідним є уточнення сутності цього поняття та визначення місця процесу творчої самореалізації у професійній діяльності особистості. Дане поняття має міждисциплінарний характер, оскільки перебуває у полі зору різних наукових галузей. Розгляд його характеристик із різних теоретичних позицій дозволяє сформувати цілісне уявлення про досліджуваний феномен.

Категорія «особистість» трактується як суб’єкт суспільних відносин, носій свідомості, системи соціально значущих якостей, формування яких детермінується конкретно-історичними умовами розвитку суспільства. Її сутність охоплює поєднання загальних і неповторних властивостей людини, а також її активну участь у соціальній діяльності.

Важливою ознакою особистості є здатність створювати нові можливості для власного розвитку шляхом діяльності, спираючись на результати культурного, природного та історичного досвіду людства. Саме ця здатність виявляється у процесі самореалізації як специфічній формі прояву сутнісних сил людини.

У науковій літературі підкреслюється, що уникнути процесу самореалізації особистість не може, адже він зумовлений її внутрішніми нахилами та потребою в саморозкритті. Ця потреба відображає суперечність між соціальним змістом особистісного буття та індивідуальною формою його

вияву, між сутнісними силами людини та можливостями їхньої об’єктивації в реальній діяльності. Як рушійна сила розвитку, потреба в самореалізації посідає важливе місце в системі мотиваційних чинників, однак не завжди трансформується в стійкий інтерес чи стає безпосереднім стимулом діяльності. Саме тому в освітньому процесі особливого значення набуває активізація потреби студентів у самореалізації, що забезпечує розкриття та продуктивне виявлення їхнього творчого потенціалу у професійній діяльності.

Дослідники зазначають, що механізми самореалізації повинні відображати структуру цього процесу, виявляти його сутність і динаміку розвитку. У контексті цього підходу В. Муляр виділяє два взаємопов’язані аспекти – технологічний і діяльнісний. Технологічний аспект охоплює соціальну активність, творчість, життєтворчість і культуру як універсальні способи реалізації особистісного потенціалу. Діяльнісний аспект пов’язаний із мотиваційно-ціннісною сферою людини, що визначає місце і роль її потреб, інтересів, цілей та ідеалів у процесі самовтілення.

З огляду на вагому роль творчості у процесі самореалізації, дослідження поняття «творча самореалізація» потребує розгляду взаємозв’язку між категоріями «самореалізація» і «творчість». Аналіз наукових джерел дає змогу окреслити кілька напрямів теоретичного осмислення цього співвідношення: – ототожнення змістових характеристик творчості як ціннісно-процесуального феномена та самореалізації як форми розвитку особистості (О. Шрамко);

– трактування творчості як засобу задоволення потреби в самореалізації (О. Чаплигін);

– визначення творчості як особливої форми самоздійснення, що відображає індивідуальний спосіб об’єктивації сутнісних сил особистості (В. Муляр);

– встановлення спільних характеристик творчої самореалізації та особистості творця, серед яких – суб’єктивність, свобода, самодостатність, евристичність і гуманістична спрямованість (М. Недашківська).

Різноманіття наукових підходів до тлумачення взаємозв’язку творчості й

самореалізації свідчить про багатогранність цих процесів і можливість їх різних інтерпретацій. Попри це, незаперечним є факт їхньої тісної взаємозалежності: самореалізація передбачає індивідуальний, унікальний спосіб виявлення та втілення особистістю своїх можливостей, що повністю відповідає природі творчої діяльності. Водночас творчість не завжди ототожнюється із самореалізацією, оскільки може не мати чітко окресленої мети чи продуктивного результату. У зв'язку з цим слушною видається позиція В. Муляра, який розглядає творчість як один із способів самореалізації особистості. Поєднання творчої активності з механізмами самореалізації, на нашу думку, створює умови для ефективної, індивідуально неповторної професійної діяльності педагога.

Аналіз філософських джерел дозволяє визначити творчу самореалізацію як свідоме, вільне опредметнення сутнісних сил людини, що відбувається в індивідуальній формі та набуває особистісного смислу. Окреслені положення становлять теоретико-філософське підґрунтя для подальшого психологічного аналізу проблеми.

Вивчення психологічної літератури дало змогу виділити ключові поняття, через які розкривається сутність процесу самореалізації, а саме: рефлексія (саморозуміння, самопізнання, самооцінка), цілеспрямованість, активність, творчість і розвиток. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації у професійній діяльності передбачає залучення складових самосвідомості – саморозуміння, самопізнання, самооцінки, які утворюють когнітивну основу цього процесу. Незважаючи на їхню взаємопов'язаність, кожне з цих утворень виконує специфічну функцію в структурі самосвідомості та безпосередньо впливає на продуктивність самореалізації.

Саморозуміння і самопізнання активізуються в ситуаціях практичної діяльності, коли особистість аналізує результати власних дій, співвідносить їх із досягненнями інших і визначає потенційні резерви для подальшого розвитку. Через процес самопізнання людина осмислює, трансформує й творить себе, що

виявляється у новому рівні самореалізації. Неповне або викривлене уявлення про власні можливості може призвести до неадекватного вибору життєвих цілей, невпевненості та закритості до нового досвіду.

Самооцінка, як результат самопізнання та саморозуміння, виконує коригувальну функцію щодо процесу самореалізації, впливаючи на переосмислення цілей і мотивів діяльності. Таким чином, результати функціонування самосвідомості виступають внутрішнім регулятором процесу творчої самореалізації особистості.

Важливою характеристикою процесу самореалізації, згідно з її визначеннями [15; 32], виступає її цілеспрямованість. Так, В. Доній, Л. Сохань трактують самореалізацію як процес, що охоплює повний шлях особистісного становлення внутрішньої мети – від моменту її зародження у свідомості індивіда до набуття конкретної, матеріальної форми [46, с. 171]. Дослідники наголошують, що визначальним критерієм, який відрізняє реалізацію від самореалізації, є авторство у формуванні цілей діяльності: якщо цілі задаються зовнішніми чинниками, йдеться про реалізацію, тоді як їх самостійне визначення суб’єктом свідчить про процес самореалізації. Отже, реалізація властива будь-якому виду діяльності людини, де опредметнюються її властивості, тоді як самореалізація відбувається лише за умови, коли діяльність зумовлена особистими інтересами, прагненнями та ціннісними орієнтаціями [46, с. 172].

Здатність індивіда самостійно визначати цілі діяльності безпосередньо пов’язана з усвідомленням власного потенціалу та особливостей професійної діяльності. Психологічні дослідження [38; 42; 48] доводять, що наявність чітко окреслених особистих і професійних цілей, позитивне сприйняття себе як сильної, відповідальної особистості, здатної керувати власним життям, є ключовими передумовами реалізації потенціалу педагога.

Активність, своєю чергою, розглядається як засіб і водночас механізм, що дає змогу особистості інтеріоризувати досвід людства та трансформувати його у власну діяльність, наповнюючи новим, індивідуалізованим змістом. Оскільки

активність є невід'ємною характеристикою суб'єкта і поза ним не існує, логічним є висновок, що самореалізація можлива лише тоді, коли особистість виступає суб'єктом власної діяльності. При цьому, як зазначають психологи [46, с. 172], самореалізація є процесом, який сприяє становленню особистості як суб'єкта життя.

Отже, поняття самореалізації та суб'єктності є взаємопов'язаними. Самореалізація передбачає активну позицію індивіда як суб'єкта діяльності, що свідомо визначає цілі, прагне до творчого втілення задумів і постійного самовдосконалення. Неможливість звести самореалізацію до окремого акту діяльності зумовлює її повторюваність, у процесі якої досягаються нові якісні результати, розширюється досвід суб'єкта й формується його здатність бути суб'єктом власного життя.

З огляду на мету нашого дослідження, особливого значення набуває з'ясування того, якою мірою та за яких умов людина здатна інтегрувати свої природні, індивідуальні та соціальні якості для досягнення поставлених цілей, подолання труднощів і творчого самозмінення у взаємодії зі світом. У цьому контексті варто звернутися до поняття «суб'єктності», яке психологи визначають як змістово-діяльнісну характеристику активності, що відображає здатність людини бути автором власного життя й ефективно мобілізувати особистісні ресурси [23; 59].

Необхідним атрибутом самореалізації, за твердженням учених, виступає саморозвиток індивіда. Дослідники визначають самореалізацію як якісний рівень особистісного й професійного розвитку [33], найвищу стадію психологічної трансформації особистості, що настає після етапів самовизначення й самовираження [49]. Провідним чинником процесу самореалізації вони вважають внутрішні характеристики – ціннісно-мотиваційну сферу, емоційно-вольову активність, комунікативні якості та потребу у самоздійсненні.

Творчість, на думку дослідників, є невід'ємною складовою самореалізації. Зіставлення сутнісних характеристик цих феноменів дозволило

О. Киричуку та П. М’ясоїду розглядати їх як рівнозначні прояви самотворення та самовираження, спрямовані на вихід за межі власного «Я» [36]. Шлях самореалізації, як і творчості, передбачає постійні зміни, прагнення до відкриття нового та відмову від адаптивної пасивності. Адаптація, у цьому контексті, виступає антиподом самореалізації, адже суперечить сутності суб’єктної активності, що передбачає ризик, внутрішні зусилля та емоційне залучення.

Творчий потенціал ще трактують, як джерело самореалізації, представники гуманістично-рефлексивного напряму психології описують як психоенергетичну напругу, що виникає між прагненнями, можливостями та реальністю особистості й реалізується через рефлексивно-творче зусилля [52; 60].

Узагальнення результатів багатовекторних психологічних досліджень дозволяє розглядати самореалізацію як усвідомлений, цілеспрямований і активний процес самотворення та самовияву особистості, що забезпечує її саморозвиток.

Педагогічний аспект проблеми самореалізації полягає у визначенні її сутності, засобів і умов реалізації в освітньому процесі. Саме педагогічна наука надає теоретичному феномену самореалізації практикоорієнтованого змісту. Вагомий внесок у розвиток ідей самореалізації, спрямованих на активізацію потенційних можливостей особистості та розширення меж її розвитку, зробили українські педагоги. Ці положення висвітлено в працях Н. Лосєвої та Н. Сегеди, які підкреслюють важливість створення умов для творчого саморозвитку дитини. Водночас у межах традиційної системи навчання, що й досі залишається домінантною, переважає вплив педагога на учня, що обмежує можливості самореалізації учасників освітнього процесу.

Узагальнення наведених підходів дає підстави розглядати самореалізацію майбутніх учителів початкових класів у професійній діяльності як процес, що охоплює усвідомлення власних якостей, ініціативність, цілеспрямованість, творчий прояв особистісного потенціалу й прагнення до саморозвитку.

У контексті нашого дослідження варто зауважити, що поняття «самореалізація» і «творча самореалізація» часто вживаються як синоніми. На думку вчених, прогресивний тип характеризується самотворенням особистості у різних сферах (моральній, естетичній, правовій тощо) шляхом самозаперечення та самовизначення у процесі професійно-педагогічної діяльності відповідно до прогресивних культурно-історичних ідеалів. Регресивний тип проявляється у звуженні особистісної активності до індивідуалістичних проявів, що супроводжуються інертністю й ілюзією достатності набутих знань і досвіду. Така позиція призводить до зниження професійної ефективності, втрати задоволення від праці й неможливості повноцінної самореалізації [5; 11; 34].

Беручи до уваги багатоплановість і різноспрямованість наукових підходів до тлумачення феномена самореалізації особистості, доцільним видається здійснити аналіз цієї проблеми крізь призму позицій окремих дослідників.

Успішна самореалізація особистості передбачає не лише засвоєння соціокультурних норм і цінностей, але й активне виявлення суб’єктної позиції, здатність до ініціативи та творчої активності. Так, В. Радул розглядає соціальну самореалізацію молодого вчителя як показник його соціальної зрілості, що виявляється у різноманітних формах діяльності, спілкування та поведінки, які становлять єдність внутрішніх і зовнішніх тенденцій особистісного розвитку. Учений визначає соціальну активність як ціннісний спосіб структурування життєдіяльності індивіда, що забезпечує відносну автономність, цілісність і ефективність його функціонування у міжособистісному просторі [47, с. 24–27].

Разом із тим, у наукових працях спостерігається варіювання термінів, коли замість поняття «саморозвиток» вживається термін «розвиток», що потребує уточнення сутнісних відмінностей між ними. З огляду на це, у контексті професійної діяльності вчителя особливу цінність становлять положення акмеологічного підходу, який розглядає самореалізацію як процес досягнення особистістю найвищих рівнів професійної майстерності й творчої активності. Представники цього напряму вбачають головну мету дослідження у

виявленні закономірностей, чинників та умов, що забезпечують саморух суб'єкта до професійного «акме».

Психолого-педагогічний підхід до проблеми самореалізації, запропонований В. Зарицькою [63], розглядає її в контексті життєвої компетентності особистості. Учена тлумачить життєву компетентність як здатність людини застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до конкретних життєвих ситуацій, підкреслюючи, що саме цей компонент є ключовою детермінантою самореалізації. Самореалізація, за В. Зарицькою, – це не лише процес, але й результат практичного використання особистісних компетентностей у творчій діяльності, що приносить користь суспільству й забезпечує внутрішнє задоволенн [63].

Результати проведених досліджень доводять наявність прямої залежності між рівнем життєвої компетентності та ступенем самореалізації особистості. Відтак, якщо професійна діяльність є складовою життєвого шляху людини, то рівень сформованості професійної компетентності визначає глибину її творчої самореалізації. Це узгоджується з твердженнями дослідників про наявність у структурі професійної компетентності акмеологічних інваріантів, які забезпечують оптимальний розвиток творчого потенціалу та високу ефективність діяльності незалежно від зовнішніх обставин.

С. Сисоєва наголошує, що особистісні якості людини найповніше проявляються саме у творчості, яка стає основним засобом її цілісної самореалізації [51; 52]. Водночас, професійна самореалізація, заснована на відповідності здібностей і професійного вибору, сприяє самовираженню в діяльності, допомагаючи людині долати психологічні й соціальні бар'єри.

Подібні міркування поділяють інші дослідники, які ототожнюють творчість із самоздійсненням особистості, розглядаючи її як багатовимірний процес, що охоплює діяльність, ціннісні орієнтації й міжособистісні взаємодії. Творчі здібності, за їхнім переконанням, розвиваються через опредметнення у результатах діяльності та наступне їх розпредметнення – тобто інтеріоризацію здобутого досвіду.

Отже, у більшості наукових концепцій творчість і самореалізація постають як взаємозумовлені процеси, що взаємно підсилюють і розвивають один одного. Зазначені підходи не суперечать, а взаємно доповнюють одне одного, утворюючи цілісну методологічну основу для подальшого аналізу сутності творчої самореалізації майбутнього вчителя у професійній діяльності.

Поділяючи думку вчених, які розглядають творчий стиль діяльності як універсальний механізм особистісного розвитку й самовираження, підкреслимо, що творчість у педагогічній сфері розуміється як процес створення нового на основі переосмислення вже відомого – у вигляді оригінальних результатів або інноваційних шляхів їх досягнення [24]. Визнання суб'єктивної природи творчості відкриває можливість цілеспрямованого формування досвіду творчої діяльності у майбутнього вчителя як умови його професійної самореалізації.

Педагогічна творчість, згідно з узагальненнями багатьох авторів [1; 8; 11; 23; 27; 32; 42; 52; 54], є системоутворювальною характеристикою професійної діяльності вчителя. У широкому розумінні вона полягає у здатності педагога відкривати нові аспекти відомих методів, бачити кілька альтернатив розв'язання педагогічної ситуації та оновлювати професійні дії відповідно до нових освітніх викликів.

Водночас професійна належність сама по собі не забезпечує глибокого усвідомлення педагогом сутності своєї діяльності чи здатності творчо втілювати в неї власний досвід, цінності й індивідуальні риси. Підготовка майбутнього фахівця, який уміє організовувати власну діяльність на високому рівні творчості, передбачає формування в нього педагогічної майстерності як системного інтегративного утворення.

І. Зязюн трактує педагогічну майстерність як «вияв учителем свого «Я» у професії, як самореалізацію вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості» [19]. Зовнішніми проявами педагогічної майстерності є успішність у розв'язанні навчально-виховних завдань, ефективна організація освітнього процесу, тоді як її сутність полягає у внесенні

особистісного змісту в педагогічну діяльність. Майстерність, за І. Зязюном, ґрунтується на позиції вчителя, його здатності проявляти творчу ініціативу, діяти на основі власної системи цінностей і переконань.

На думку І. Беха, індивідуальність педагога формується під впливом як природних задатків, так і життєвого досвіду. Вона проявляється через самобутність, неповторність, емоційність, оригінальність поведінки та поєднання особистісних і професійних рис у педагогічній діяльності [3]. При цьому індивідуальність – це не лише унікальність, а особливий спосіб виявлення універсального в конкретному, одиничному бутті людини.

Науковці [9; 11; 35] розглядають індивідуальність як результат свідомого саморозвитку та самореалізації, підкреслюючи, що її формування відбувається через «внутрішнє дозрівання, знаходження особистістю власного покликання». Такий процес супроводжується актуалізацією й розкриттям творчого потенціалу майбутнього вчителя.

Ними виділяється низка сутнісних ознак творчої індивідуальності учителя, серед яких:

– сформованість педагогічного «Я», що передбачає усвідомлення професійної місії, домінування педагогічних цінностей і переконань, прагнення до самоактуалізації та цілісності особистісного розвитку;

– розвинена педагогічна «Я-концепція», яка включає уявлення про власну унікальність і значущість у професії;

– активне ставлення до педагогічної діяльності, що характеризується високим рівнем творчої мотивації, постійним прагненням до вдосконалення освітньої практики, розширенням професійних меж і внесенням особистого творчого досвіду в педагогічну діяльність [42; 48; 52].

Узагальнення результатів досліджень вітчизняних учених [5; 8; 11; 15; 27; 35; 40; 42; 48; 52; 58; 62] дозволяє стверджувати, що становлення творчої особистості педагога, розвиток його індивідуальності, креативного мислення та професійно-творчих якостей становить важливе методологічне підґрунтя дослідження проблеми творчої самореалізації.

Особливе значення для розуміння цієї проблеми мають закони педагогіки творчості, визначені С. Сисоєвою. Зокрема, закон взаємозумовленості розвитку суб'єктів педагогічного процесу акцентує, що в творчості особистість виступає одночасно як суб'єкт пізнання та як творець власної сутності. У творчій діяльності реалізуються й розвиваються потенційні можливості індивідуальності. Закон безперервної творчої реалізації та самореалізації особистості ґрунтується на положенні, що творчі здібності людини реалізуються впродовж усього життя, у процесі її самоствердження, самовираження й саморозвитку, що є сутнісними характеристиками творчості [52].

Забезпечення можливостей для творчої самореалізації майбутнього вчителя, формування його власного педагогічного стилю, розкриття індивідуальності та розвиток авторських підходів у навчанні є стратегічними завданнями індивідуально-творчого підходу до професійної підготовки. Його сутність полягає у гармонійному поєднанні суспільного (професійного) та особистісного смислів педагогічної діяльності, у сприянні формуванню самобутньої особистості педагога [32].

У відповідності до теорії Ц. Лі, професійно-творча самореалізація неможлива без розвиненої самосвідомості, навичок самопізнання і самооцінки, вимагає активного самовизначення, проте найбільше значення для успішного її здійснення (як суспільства, так і для особистості) має саморегуляція людини. Завдяки їй досягається не тільки стан рівноваги особистості з мінливою дійсністю, але і внутрішня узгодженість Я-реального та Я-ідеального, гнучкість і динамічність самосвідомості, оптимальний рівень особистісних зусиль. Розбіжність між реальною та ідеальною Я-концепцією призводить до різних наслідків, як негативним (недозволені внутрішньо-особистісні конфлікти), так і позитивним (свідома саморегуляція, особистісне самовдосконалення). Способами фіксації, «не вирішення» внутрішніх конфліктів можуть бути: «догляд» (уникнення вирішення проблеми), сублімація (переклад психічної енергії в інші сфери діяльності), ідеалізація (фантазування, відхід від дійсності),

витіснення (придушення почуттів, прагнень, бажань) тощо [32].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел, процес самореалізації відбувається лише в тій діяльності, яка має особистісну значущість для індивіда, утілює його цінності, цілі й внутрішні мотиви. У цьому сенсі самореалізація розглядається як «внутрішній, особистісний смисл», що втілюється у творчій діяльності, де відбувається «об'єктивація суб'єктивності» – утвердження індивіда як цілісної особистості через смислотворення.

Деякі науковці [11] творче самовираження у професійній діяльності майбутнього вчителя розглядають крізь призму особливого настрою всього організму, психіки здобувача освіти, який винаходить щось нове, небувале. Процес творчої самореалізації майбутнього вчителя, на їх думку, це формування динамічної єдності особистості такого фахівця, здатності до цілеспрямованої саморегуляції, цілепокладання, накопичення багаторівневого комплексу педагогічних здібностей і виконавської майстерності.

Узагальнення теоретичних положень дає підстави стверджувати, що рушійною силою творчої самореалізації, як і саморозвитку особистості, виступає суперечність між усвідомленим професійним покликанням і реальними можливостями його реалізації. Саме подолання цієї суперечності спонукає вчителя до пошуку нових шляхів професійного зростання, оновлення власного педагогічного досвіду та розкриття індивідуальної творчості.

Усвідомлення та осмислення особистістю власного життєвого й професійного досвіду є необхідною передумовою розвитку здатності людини до знаходження смислу. Відтак, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів важливим стає не лише інтелектуальний, а й особистісно-смисловий розвиток студентів, оскільки саме він забезпечує цілісність професійного становлення. Особистісний смисл, поєднуючи мотив і мету діяльності, надає їй цілеспрямованості та внутрішньої значущості, що активізує потенційні можливості особистості й стимулює розкриття її здібностей.

І. Лебедик визначає мету самореалізації майбутнього вчителя як реалізацію ним власного, внутрішньо відчутного професійного

призначення [31, с. 18]. На нашу думку, розуміння покликання та смислу педагогічної діяльності має розглядатися крізь призму розвитку учня. Саме спрямованість на особистісний і пізнавальний поступ дитини визначає гуманістичну суть творчої самореалізації педагога, яка набуває ознак безкорисливого «служіння іншим людям».

Професійна позиція вчителя, орієнтованого на творчу самореалізацію, ґрунтується не на прагненні самоствердитися через діяльність учня, а на бажанні сприяти розкриттю його інтелектуального та особистісного потенціалу. Отже, шлях до справжньої творчої самореалізації педагога полягає не у пристосуванні сенсу професійної діяльності до зовнішніх умов, а у постійному самовдосконаленні відповідно до усвідомленого особистісного смислу. Професійне призначення вчителя полягає у створенні умов для творчого розвитку та самореалізації учня, що вимагає від нього високого рівня морального ставлення до справи, яке виступає складником внутрішньої сутності професіонала.

Відповідно, процес підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності доцільно розглядати як систему спрямованого формування у студентів здатності забезпечувати особистісно орієнтоване освітнє середовище. За таких умов кожен суб’єкт освітнього процесу отримує можливість розкрити власний потенціал.

Узагальнення результатів міждисциплінарних досліджень феномена самореалізації особистості, а також проведений теоретичний аналіз дають підстави трактувати творчу самореалізацію майбутнього вчителя в професійній діяльності як усвідомлений, цілеспрямований і максимально повний вияв професійно-індивідуальних можливостей у творчому педагогічному процесі, спрямований на саморозвиток учнів. Власне, рівень всебічного розвитку школярів може розглядатися як показник успішності творчої самореалізації педагога.

1.2. Стан готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, спрямовані на реалізацію компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, зумовлюють необхідність підготовки педагога нового типу – творчої, ініціативної, духовно багатої особистості, здатної до саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності. У контексті оновлення змісту початкової освіти, розроблення Державного стандарту початкової освіти, впровадження концепції «Нова українська школа» особливого значення набуває проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації, оскільки саме від рівня їхньої професійної та особистісної зрілості залежить якість освітнього процесу й розвиток творчого потенціалу молодших школярів.

Творча самореалізація вчителя початкових класів є не лише показником професійної майстерності, а й критерієм сформованості педагогічної індивідуальності, що виявляється у здатності бачити в кожній дитині неповторну особистість, створювати умови для її розвитку та розкриття здібностей. Проте результати педагогічної практики й досліджень засвідчують, що значна частина студентів педагогічних спеціальностей виявляє недостатню готовність до творчого самовираження у професійній сфері, що виявляється у шаблонності мислення, репродуктивному стилі діяльності, недостатньому рівні рефлексії та самостійності.

Наявні протиріччя між потребою суспільства у творчих, самореалізованих педагогах та реальним станом сформованості такої готовності у майбутніх учителів початкових класів актуалізують необхідність комплексного вивчення цієї проблеми. Актуальність дослідження посилюється й тим, що творча самореалізація педагога є основою його професійного зростання, чинником педагогічної ефективності та гуманістичного впливу на розвиток дитини.

Отже, вивчення стану готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації у професійній діяльності є важливим науковим і практичним завданням сучасної педагогічної науки, вирішення якого сприятиме підвищенню якості професійної підготовки фахівців, формуванню в них потреби в постійному саморозвитку й забезпеченню гуманістично-творчого характеру освітнього процесу в початковій школі.

У контексті вирішення стратегічного завдання щодо визначення педагогічних умов, шляхів і методів формування готовності майбутнього педагога до творчої самореалізації у професійній діяльності вважаємо доцільним насамперед здійснити аналіз вихідного стану означеної готовності у студентів. Зазначеному аспекту було присвячено констатувальний етап експериментального дослідження, спрямований на реалізацію таких цілей:

– виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації у професійній діяльності;

– діагностування наявних недоліків у практиці професійної підготовки у закладах вищої освіти та з’ясування їх причин у контексті досліджуваної проблеми.

Досягнення першого завдання стало можливим завдяки співвіднесенню ступеня розвитку визначених показників досліджуваної готовності з розробленими нами характеристиками рівнів підготовленості студентів до творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Отримання кількісно-якісних даних констатувального етапу забезпечувалося застосуванням комплексу діагностичних методик, який включав анкетування, експертну оцінку, самооцінку студентів, опитувальник, спеціально розроблене професійно-методичне завдання, а також методику «завершення речень». Зазначений інструментарій дозволив отримати дані щодо показників низки критеріїв готовності.

У дослідженні брали участь 28 здобувачів вищої освіти факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету. Для з’ясування рівня розвитку мотиваційно-вольового компонента готовності

до творчої самореалізації використано поєднання психологічних тестів, методів самооцінювання та завершення речень.

Зокрема, методика А. Реана «Мотивація успіху й уникнення невдач» дала можливість визначити рівні сформованості мотивації досягнення успіху у професійній діяльності майбутніх педагогів. Водночас, відповідно до висновків психологічних досліджень, дієвість мотиву досягнення успіху безпосередньо залежить від рівня особистісних домагань суб'єкта. З метою діагностування цього показника студентам було запропоновано завдання завершити речення: «Я дуже хочу в майбутньому…».

Аналіз відповідей дозволив виокремити три рівні розвитку зазначеного показника: а) низький рівень характеризується орієнтацією на прагматичні цілі, не пов'язані з професійним і особистісним саморозвитком («відпочити від навчання», «знайти високооплачувану роботу» тощо); б) середній рівень виявляється у прагненні вдосконалити знання з окремих дисциплін без чіткої кореляції з педагогічною діяльністю («удосконалити знання зі спеціальності»); в) високий рівень демонструє настанову на особистісно-професійний розвиток і реалізацію себе в педагогічній сфері («стати гарним учителем», «працювати з дітьми»).

Для оцінювання інтересу до педагогічної діяльності та особистісної значущості творчої діяльності як показників професійної спрямованості студентів використано модифіковану методику В. Сластьоніна «Педагогічна самооцінка здібності особистості до інноваційної діяльності (прояву творчих здібностей)». Рівні сформованості цих показників визначалися за трибальною шкалою:

– низький рівень (1 бал) – невиражений інтерес до педагогічної діяльності та мінімальна значущість творчої роботи;

– середній рівень (2 бали) – достатня зацікавленість і помірна творча активність;

– високий рівень (3 бали) – глибока мотивація, усвідомлена потреба в самореалізації через творчість.

Діагностику вольової регуляції проведено із застосуванням тесту С. Гріншпуна «Самооцінка вольової регуляції». Узагальнені результати діагностики мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1 – Рівні сформованості показників мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації, %

Показник	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
Мотивація досягнення успіху	42,0	46,0	12,0
Особистісні домагання в професійній діяльності	38,0	45,0	17,0
Інтерес до педагогічної діяльності	42,0	33,0	25,0
Особистісна значущість творчої діяльності	31,0	50,0	19,0
Вольова регуляція	37,0	40,0	23,0
Загальний показник	38,0	42,8	19,2

Отримані емпіричні дані зумовили необхідність подальшого з’ясування факторів, що перешкоджають розвитку та саморозвитку майбутніх педагогів, а також гальмують їхню творчу орієнтацію у професійній діяльності. Для цього було використано методику Н. Клюєвої. До відповідних факторів віднесено: власну інертність; розчарування, спричинене попередніми невдачами; стан здоров’я; нестачу часу; обмежені ресурси та складні життєві обставини; втрату інтересу до педагогічної діяльності; відсутність досвідчених фахівців, у яких можна було б переймати професійні зразки.

Отримані сумарні бали за кожен чинник було унормовано шляхом ділення на максимально можливий показник. Проведений аналіз результатів анкетування дав змогу встановити, що одним із провідних деструктивних чинників, які гальмують професійний розвиток студентів, є втрата інтересу до

педагогічної діяльності. Цей показник майже співпадає за значенням із чинником «розчарування внаслідок попередніх невдач»), що дозволяє розглядати їх у взаємозв'язку та пов'язувати із труднощами, які виникають у процесі педагогічної практики.

Досить суттєвим чинником, що негативно позначається на професійному становленні студентів, виступає дефіцит часу, що, на нашу думку, свідчить про недостатній рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів початкових класів, тобто їхньої здатності до самоорганізації, самоконтролю й ефективного управління власною діяльністю.

Окрім того, студенти вказують на наявність власної інертності та дефіциту фахових наставників, у яких можна було б переймати досвід. Найменший вплив на ефективність професійного розвитку, згідно з отриманими даними, мають такі чинники, як стан здоров'я та обмежені життєві ресурси чи складні обставини.

Наступним етапом констатувального етапу експерименту було визначення рівнів сформованості когнітивного компонента готовності, що охоплює комплекс уявлень студентів про Я-професійне та систему психолого-педагогічних знань щодо умов і засобів реалізації творчої самореалізації у професійній діяльності. З цією метою було використано методи анкетування та незавершених речень.

Анкетування, побудоване навколо запитання «Якими важливими професійними якостями та уміннями Ви володієте?», дало змогу виявити такі рівневі особливості: низький рівень характеризується фрагментарними уявленнями про власне професійне «Я», відсутністю ототожнення себе з майбутньою професією вчителя початкових класів; середній рівень передбачає усвідомлення окремих рис, які відповідають педагогічній діяльності, проте без чіткої орієнтації на професійне самовдосконалення; високий рівень засвідчує наявність у студентів розгорнутих уявлень про свої професійні якості, уміння й прагнення до подальшого професійного розвитку. Результати діагностики рівнів сформованості показників когнітивного компонента подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2 – Рівні сформованості показників когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації, %

Показник	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
Комплекс психолого-педагогічних знань	41,0	50,0	9,0
Комплекс уявлень про Я-професійне	28,0	53,0	19,0
Загальні показники	34,5	51,5	14,0

Діагностування рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації здійснювалось із використанням методу незавершених речень, експертних оцінок і спеціально розробленого методичного завдання. Для виявлення продуктивної стратегії цілепокладання застосовано метод експертної оцінки, що дозволив розмежувати рівні сформованості за такими критеріями: низький рівень – цілі не формулюються для учнів або зазначаються лише у плані-конспекті; середній рівень – цілі подаються у вигляді переліку навчальних завдань без мотиваційної цінності; високий рівень – педагог визначає цілі уроку в термінах умінь, орієнтуючи учнів на активну діяльність і засвоєння способів дії. Результати дослідження операційно-діяльнісного компонента наведено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3 – Рівні сформованості показників операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації, %

Показник	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
Продуктивна стратегія цілепокладання	34,0	54,0	12,0
Рефлексивні вміння	52,0	33,0	15,0
Уміння творчо вдосконалювати зміст предмета	33,0	49,0	18,0
Індивідуальний стиль викладання	34,0	51,0	15,0
Загальні показники	38,3	46,7	15,0

Середні арифметичні значення рівнів сформованості компонентів досліджуваної готовності подано у табл. 1.4, що узагальнює динаміку розвитку майбутніх учителів початкових класів за всіма складовими структури готовності до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Таблиця 1.4 – Узагальнені показники сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації, %

Компонент	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
Мотиваційно-вольовий	38,09	42,8	19,2
Когнітивний	34,5	51,5	14,0
Операційно-діяльнісний	38,3	46,7	15,0
Узагальнений результат	36,9	47,0	16,1

У результаті проведення констатувального етапу експериментального дослідження було отримано дані, що відображають кількісні та якісні характеристики стану сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації у професійній діяльності в процесі навчання у закладі вищої освіти.

Узагальнення результатів за всіма компонентами досліджуваної структури дозволило встановити такі співвідношення рівнів готовності: низький рівень притаманний 36,9% респондентів, середній – 47,0%, а високий – лише 16,1%. Таке співвідношення свідчить про недостатню сформованість внутрішньої готовності студентів до творчої реалізації себе в майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз отриманих даних констатувального етапу дозволив виокремити низку особливостей освітнього процесу професійної підготовки, що визначають напрями подальшого наукового дослідження.

У межах мотиваційно-вольового компонента виявлено недостатню вираженість мотивації досягнення успіху, що поєднується з низьким рівнем професійних домагань студентів. Це свідчить про те, що орієнтири успішності більшості опитаних не співвідносяться з педагогічною професією. Причиною

цього можна вважати зафіксований під час дослідження низький рівень зацікавленості у педагогічній діяльності, попри достатню особистісну значущість творчості як цінності. Втрата інтересу до професії, а також розчарування, викликані невдалими спробами під час педагогічної практики, засвідчують відсутність у студентів цілісного уявлення про специфіку педагогічної діяльності та недостатній рівень готовності до розв'язання професійних завдань.

Дослідження когнітивного компонента показало, що у значної частини студентів недостатньо сформовано комплекс психолого-педагогічних знань про умови та засоби творчої самореалізації в педагогічній діяльності. Крім того, виявлено обмеженість уявлень про «Я-професійне», що не дає змоги майбутнім педагогам повною мірою усвідомити власний професійний потенціал, визначити траєкторію саморозвитку та реалізації творчих можливостей.

Оцінювання показників операційно-діяльнісного компонента засвідчило, що студенти ще не оволоділи достатньою мірою механізмами професійної рефлексії та цілепокладання. Хоча наявні окремі прояви творчого потенціалу, діагностика індивідуальних стилів викладання продемонструвала, що більшість майбутніх учителів віддають перевагу репродуктивним формам роботи, орієнтуючись переважно на підручник і рідко залучаючи додаткові навчальні матеріали. Потребують удосконалення також уміння творчо оновлювати зміст навчального матеріалу з метою створення умов, сприятливих для розвитку і саморозвитку учнів.

Причини зафіксованого стану готовності до творчої самореалізації, на нашу думку, полягають у відсутності в системі професійної освіти цілісної орієнтації на розвиток особистісно-смислової сфери майбутніх фахівців, недостатній увазі до формування рефлексивних і суб'єктних умінь, а також у домінуванні інформативної моделі навчання, спрямованої переважно на інтелектуальний розвиток студентів без належного акценту на їхній творчій активності. Важливим чинником залишається недостатня інтеграція професійно-педагогічної підготовки та відсутність системного підходу до

формування готовності здобувачів вищої освіти до творчої самореалізації в освітній діяльності.

Підготовка майбутнього педагога, здатного до ефективної творчої самореалізації, потребує чіткого визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості його готовності до професійної діяльності. Ефективність вирішення зазначеної проблеми зумовлена необхідністю глибокого осмислення сутності феномена готовності до творчої самореалізації, що ускладнюється дефіцитом комплексних досліджень, присвячених цій тематиці. Це зумовлює потребу у теоретичному аналізі понять «готовність» та «готовність до професійної діяльності».

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема готовності є багатовимірною і розглядається у кількох наукових напрямах: як готовність до професійної діяльності (Н. Мойсеюк, О. Дубасенюк, О. Антонова); як психологічна готовність до різних видів діяльності (М. Дяченко, С. Моторна); як морально-психологічна готовність (Л. Кондрашова); як готовність до професійної творчості (А. Капська); а також як готовність до педагогічної діяльності (А. Линенко, В. Сластьонін).

Оскільки готовність майбутнього вчителя початкових класів до творчої самореалізації розглядається нами як складова його загальнопрофесійної готовності, що визначає ефективність педагогічної діяльності, доцільно розкрити зміст останнього поняття з психолого-педагогічних позицій. У педагогічному контексті професійна готовність трактується як сукупність вимог до особистості педагога, що є індикатором результативності процесу підготовки у закладах вищої освіти та відображає його налаштованість на професійну діяльність.

Визначальним для нашого дослідження є підхід А. Капської, яка розглядає готовність учителя до творчої діяльності як професійно спрямовану творчість, у якій поєднуються потреба та здатність реалізувати власні сили й можливості задля виховання творчої особистості школяра та самореалізації самого педагога [22, с. 8]. На думку дослідниці, готовність до творчої

педагогічної діяльності передбачає сформованість у майбутнього вчителя системи стосунків, установок і якостей, що забезпечують усвідомлене, компетентне та продуктивне виконання професійних функцій. При цьому джерело розвитку готовності вченою вбачено у внутрішніх суперечностях педагогічної діяльності та особистісному світі студента.

Узагальнення наукових підходів до трактування поняття «готовність» дозволяє розглядати її як інтегровану характеристику особистості, що відображає цілісність її професійної спрямованості, знань, умінь і особистісних установок, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності. Готовність виступає показником наявності в педагога системи професійних знань і навичок, здатності цілеспрямовано організовувати власну діяльність, створюючи умови для розвитку учнів.

На підставі викладеного готовність майбутнього вчителя початкових класів до творчої самореалізації у професійній діяльності можна визначити як інтегративну професійну якість, що відображає його здатність ініціативно, усвідомлено та творчо реалізовувати власний потенціал, забезпечуючи у педагогічному процесі умови для саморозвитку учнів.

У межах нашого дослідження формування готовності майбутнього педагога до творчої самореалізації розглядається крізь призму системного підходу, який дозволяє осмислювати творчість як цілісний процес, у структурі якого важливими є не лише окремі компоненти, а й взаємозв’язки між ними, що визначають його сутність.

До функціональної структури готовності до професійної творчості А. Капська відносить ціннісно-мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти, які забезпечують ефективне функціонування студента в освітньому середовищі та залучення його до педагогічної творчості [22, с. 6]. Л. Кондрашова, аналізуючи морально-психологічну готовність студента до вчительської діяльності, виділяє мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний та оцінювальний компоненти. Натомість Н. Мойсеюк розглядає готовність як системне

утворення, до складу якого входять мотиваційний, цільовий, інформаційний, операційний, оцінювальний і коригувальний компоненти, що взаємодіють між собою, утворюючи цілісну структуру професійної підготовки фахівця.

Узагальнюючи наукові підходи до проблеми формування готовності майбутніх педагогів, з урахуванням специфіки визначеної нами готовності майбутнього вчител початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності, доцільно виділити такі її структурні компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивний та операційно-діяльнісний.

Спираючись на результати теоретичного аналізу та використовуючи діагностичні характеристики визначених компонентів, нами розроблено критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації, які відповідають кожному з компонентів:

– мотиваційно-вольовий критерій відображає рівень сформованості в студентів мотивації досягнення успіху, особистісних домагань у професійній діяльності, інтересу до педагогічної професії, усвідомлення значущості творчої діяльності та рівня вольової регуляції поведінки;

– когнітивний критерій характеризується наявністю у студентів системи психолого-педагогічних знань про умови й засоби реалізації творчого потенціалу вчителя у професійній діяльності, а також сформованістю уявлень про власне «Я-професійне» (усвідомлення мети та смислу педагогічної діяльності, самооцінка власних якостей, творчих здібностей і готовності до самореалізації);

– операційно-діяльнісний критерій передбачає оволодіння студентами продуктивними стратегіями цілепокладання (уміння формулювати цілі навчального процесу в термінах компетентностей, поєднувати особистісні цілі учнів зі змістом навчання), рефлексивними вміннями (самопізнання, самооцінка, аналіз педагогічної взаємодії), здатністю творчо оновлювати зміст навчальних предметів, добирати, адаптувати та комбінувати дидактичні засоби, а також вироблення індивідуального стилю викладання.

З огляду на фахову спрямованість студентів – майбутніх учителів

початкових класів, вважаємо за необхідне детальніше охарактеризувати зміст зазначених компонентів.

Мотиваційно-вольовий компонент виступає ключовою складовою готовності майбутнього педагога до творчої самореалізації, адже саме адекватна цілям творчої діяльності мотивація забезпечує саморозкриття особистості вчителя, активізацію його професійного потенціалу та гармонійне поєднання особистісних і професійних прагнень.

Аналіз цього компонента вимагає розгляду потребнісно-мотиваційної сфери особистості, що самореалізується, а також визначення місця потреби у самореалізації серед інших мотиваційних детермінант. Тому одним із завдань викладачів закладів вищої освіти є актуалізація потреби в самореалізації у студентів, створення педагогічних умов для розкриття їхнього творчого потенціалу та спрямування професійного становлення на досягнення творчої самореалізації.

Потреба у самореалізації має універсальний, гнучкий та інтегративний характер: її задоволення не обмежене часовими рамками, вона виявляється у взаємозв’язку з іншими потребами особистості, а процес її реалізації може відбуватися опосередковано через інші види активності. Водночас лише творча діяльність забезпечує цілісну самореалізацію, оскільки саме вона ґрунтується на здібностях людини до творення, змін і розвитку навколишнього світу та самої себе [5; 15; 32; 62].

Творчому педагогу з високим рівнем мотивації самореалізації притаманні сформовані рефлексивні здібності, здатність до новаторського мислення, внутрішня потреба у постійному самовдосконаленні, що відповідає сучасним вимогам до педагогічної професії. Таким чином, рівень мотивації досягнення та усвідомлення особистісних домагань є важливими детермінантами готовності до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Отже, теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що мотиваційно-вольовий компонент є визначальним у структурі готовності майбутнього вчителя початкових класів до творчої самореалізації, оскільки поєднує інтерес

до педагогічної діяльності, усвідомлення значущості творчості, здатність до вольової саморегуляції та прагнення до особистісного зростання.

Проте мотиваційно-вольова сфера не може бути ефективно реалізована без належної когнітивної основи. Саме когнітивний компонент забезпечує теоретичну підготовленість майбутніх педагогів, що включає знання з фундаментальних і спеціальних дисциплін, без яких неможливе усвідомлене здійснення професійної діяльності.

Зміст когнітивного компонента охоплює засвоєння студентами системи психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань про закономірності, принципи та методи особистісно орієнтованого навчання, вікові й індивідуальні особливості розвитку учнів, а також уміння інтегрувати ці знання у власну педагогічну практику. Важливим аспектом когнітивної готовності є усвідомлення майбутнім педагогом свого «Я-професійного», що передбачає рефлексію професійних цілей, усвідомлення власних здібностей і можливостей, розуміння шляхів професійного зростання.

Співвіднесення реальних професійних компетентностей із вимогами творчої педагогічної діяльності сприяє формуванню індивідуальної траєкторії саморозвитку, стимулює професійне вдосконалення та забезпечує поступ до самореалізації у професії.

Наступним компонентом досліджуваної структури є операційно-діяльнісний, що безпосередньо відображає практичну реалізацію творчого потенціалу особистості у професійній діяльності. Його сутність полягає у володінні педагогом комплексом дій, методів і прийомів, які забезпечують ефективне застосування професійних знань, проектування педагогічних ситуацій і здійснення рефлексії власної діяльності.

Визначаючи зміст цього компонента, ми виходимо з того, що рефлексивна та проєктувальна функції особистості є ключовими для процесу самореалізації. Рефлексія дозволяє педагогу виявляти недоліки у власній діяльності, усвідомлювати невикористані можливості, прогнозувати та коригувати подальші етапи професійного розвитку.

Рефлексивні уміння, до яких належать самопізнання, самооцінка, ауторефлексія, децентрація, аналіз педагогічної взаємодії та прогностична рефлексія, розглядаються як невід'ємна складова професійної компетентності сучасного вчителя.

Таким чином, готовність майбутнього педагога до творчої самореалізації є системним особистісно-професійним утворенням, у структурі якого мотиваційно-вольовий, когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти взаємопов'язані та взаємозумовлюють ефективність реалізації творчого потенціалу вчителя початкових класів у професійній діяльності.

Визначаючи показники операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації, було враховано, що саме цей вид самореалізації вирізняється серед інших (адаптаційної, компенсаційної, коригувальної) наявністю індивідуального стилю діяльності.

У межах нашого дослідження індивідуальні стилі професійної діяльності студентів визначатимуться відповідно до модифікованої типології, адаптованої до умов педагогічної підготовки. Як зазначають науковці [16; 25; 57], у період фахового становлення неможливо сформувати остаточно усталений стиль професійної діяльності через недостатність педагогічного досвіду. Тому в межах формувального етапу експерименту студентів буде орієнтовано на такий стиль діяльності, який характеризується: максимальною реалізацією власного потенціалу, здатністю виходити за межі наявних можливостей, відмовою від алгоритмічної роботи, урахуванням творчого розвитку учнів, інноваційністю, пошуком нових форм організації освітнього процесу й створенням авторських педагогічних технологій.

На основі узагальнення цих характеристик до показників уміння творчо вдосконалювати зміст навчальної дисципліни віднесено здатність студентів: трансформувати освітні цілі відповідно до умов навчання, враховуючи інтереси, рівень розвитку та вік учнів; актуалізувати зміст підручника; добирати й адаптувати дидактичний матеріал; поєднувати та модифікувати різні методи і прийоми навчання; самостійно обирати оптимальні засоби

навчання.

Таким чином, до показників операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх педагогів до творчої самореалізації в професійній діяльності віднесено продуктивну стратегію цілепокладання, сформовані рефлексивні вміння, наявність індивідуального стилю професійної діяльності та здатність до творчого вдосконалення змісту навчальної дисципліни.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що більшість дослідників розрізняють три рівні процесу самореалізації особистості – низький, середній і високий. Інші автори конкретизують їх як репродуктивний, продуктивно-творчий і творчо-самодіяльний, що відображають ступінь сформованості індивідуального професійного потенціалу студентів, який реалізується у процесі професійної самореалізації майбутніх учителів.

На нашу думку, використання терміна «репродуктивний» для характеристики початкового рівня самореалізації є не зовсім коректним, оскільки він суперечить сутності самого феномена творчої самореалізації. Тому у нашому дослідженні ми використовуємо класифікацію рівнів готовності майбутнього педагога до творчої самореалізації як низький, середній і високий.

Перший (низький) рівень характеризує студентів, які діють переважно на основі готових методичних рекомендацій і не володіють стратегіями усвідомленого професійного досягнення результатів. Другий (середній) рівень притаманний студентам, здатним цілеспрямовано поєднувати методи і форми навчання відповідно до конкретних умов педагогічної діяльності, частково модернізуючи наявні методики. Третій (високий) рівень свідчить про найвищий ступінь творчої самореалізації педагога, для якого характерні самостійність, оригінальність, новаторство та висока результативність діяльності. Використовуючи відомі методики, учитель цього рівня творчо їх інтерпретує, модифікуючи відповідно до власного стилю та індивідуальних особливостей.

Кожен із визначених рівнів має свої діагностичні характеристики, що дає змогу оцінити стан сформованості готовності здобувачів вищої освіти до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Для низького рівня характерні такі ознаки: слабко виражений інтерес до педагогічної діяльності, відсутність усвідомлення творчості як пріоритетної функції професії; низький рівень вольової регуляції та мотивації досягнення успіху; переважання прагматичних цілей, не пов'язаних із професійним і особистісним розвитком; обмеженість знань психолого-педагогічних понять, що стосуються творчої самореалізації; поверхові уявлення про власне Я-професійне, невизначеність професійної ідентичності; уникання постановки професійних цілей; недостатній рівень розвитку рефлексивних умінь (рефлексія зосереджується лише на зовнішніх чинниках труднощів); слабко сформовані навички творчого вдосконалення змісту навчальної дисципліни; стихійне формування індивідуального стилю діяльності через пристосування до умов педагогічної практики.

Середній рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації характеризується: наявністю певного інтересу до педагогічної діяльності за відсутності її усвідомлення як сфери творчого самовираження; достатнім рівнем вольової регуляції та мотивації досягнення успіху; орієнтацією переважно на поглиблення предметних знань без прямої спрямованості на професійне самовдосконалення; фрагментарним розумінням сутності творчої самореалізації; наявністю частково усвідомлених уявлень про риси власного характеру, важливі для педагогічної діяльності, але без чіткої орієнтації на професійний розвиток; використанням цілепокладання у межах визначення навчальних завдань без урахування їхньої мотиваційної значущості; частковою сформованістю рефлексивних умінь (зосередження на внутрішніх чинниках без повного охоплення педагогічної взаємодії); поєднанням репродуктивних і частково творчих елементів у стилі діяльності; достатнім рівнем уміння творчо модифікувати зміст предмета, хоч запропоновані творчі завдання не завжди відповідають рівню підготовки учнів.

Високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації у професійній діяльності характеризується низкою суттєвих показників. По-перше, майбутні педагоги демонструють виражений інтерес до

професійно-педагогічної діяльності, розглядаючи творчість як її провідну та визначальну функцію. Для студентів цього рівня властивий високий ступінь вольової саморегуляції, розвинена мотивація досягнення успіху, а також прагнення до особистісного й професійного самовдосконалення. Їхні професійні домагання мають чітко виражену спрямованість на розбудову власного педагогічного потенціалу. По-друге, майбутні фахівці володіють глибокими знаннями з психолого-педагогічних дисциплін, що поєднується з усвідомленням широкого спектра власних професійних умінь. Вони орієнтуються на постійне професійне зростання, виявляють готовність до систематичного самоаналізу й розвитку педагогічної майстерності. По-третє, у процесі професійної діяльності студенти використовують цілепокладання у формах, адекватних педагогічним завданням, ураховуючи особистісні цілі учнів у змісті навчання та створюючи умови для їх самостійного творчого самовираження. Рефлексивні вміння виявляються на високому рівні сформованості: педагогічна рефлексія охоплює всі аспекти взаємодії «вчитель – учень». Індивідуальний стиль педагогічної діяльності проявляється у варіативності та креативності рішень, у пошуку нових методичних підходів, у здатності творчо адаптувати навчальний матеріал до можливостей і потреб школярів.

Високий рівень готовності також передбачає розвинену здатність до творчого вдосконалення змісту навчальної дисципліни, що знаходить відображення у методично обґрунтованому конструюванні уроків із використанням творчих форм і методів роботи, відповідно до рівня підготовленості учнів. Виокремлена нами структура готовності майбутнього вчителя початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності подана на рис. 1.1. Слід наголосити, що перехід від нижчого рівня готовності до вищого має поступовий характер, а становлення кожного нового компоненту відбувається на основі вже сформованих попередніх.

Запропонована компонентна структура готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації забезпечує можливість ґрунтовного вивчення,

системного аналізу та оцінювання її стану у процесі професійної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти.



Рисунок 1.1 – Критерії та показники сформованості готовності майбутнього вчителя початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності

Аналіз теоретичних джерел та результати констатувального етапу експерименту дозволяють окреслити компонентну структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до творчої самореалізації у професійній діяльності, яка представлена як інтегрована система, що включає три взаємопов’язані компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивний та

операційно-діяльнісний.

Мотиваційно-вольовий компонент відображає прагнення студента досягати успіху, особистісні домагання, інтерес до педагогічної діяльності, ціннісну значущість творчої діяльності та рівень вольової регуляції. Його розвиток визначає ступінь внутрішньої готовності до самореалізації та ефективного прояву творчого потенціалу в професійній діяльності.

Когнітивний компонент охоплює комплекс психолого-педагогічних знань про умови та засоби виявлення творчої самореалізації вчителя, а також комплекс уявлень студентів про Я-професійне – власні професійні й особистісні якості, творчі можливості та готовність до самореалізації. Формування цього компонента забезпечує усвідомлення студентом свого професійного розвитку та шляхів його оптимізації.

Операційно-діяльнісний компонент включає продуктивні стратегії цілепокладання, рефлексивні вміння, індивідуальний стиль професійної діяльності та здатність творчо вдосконалювати зміст предмета. Його розвиток забезпечує застосування педагогічних знань у практичній діяльності та реалізацію творчої самореалізації через планування, аналіз і модифікацію освітнього процесу.

Високий рівень готовності до творчої самореалізації характеризується стабільним професійним інтересом до педагогічної діяльності, пріоритетністю творчості, сформованими рефлексивними уміннями та здатністю до самостійного та інноваційного застосування педагогічних знань. Середній рівень демонструє певну адаптацію до професійної діяльності з частковим використанням творчих підходів, а низький рівень – обмежену мотивацію, недостатнє володіння професійними знаннями та навичками рефлексії і творчого планування.

Установлено, що формування готовності майбутнього вчителя початкових класів відбувається поступово: розвиток кожного компонента спирається на попередньо сформовані елементи системи, що підкреслює системний та комплексний характер процесу.

Таким чином, окреслена компонентна структура готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації дозволяє здійснювати цілісний аналіз стану професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти та визначати напрями подальшого корекційно-розвивального впливу.

1.3. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності

Сучасна система освіти висуває до педагогів нові професійні вимоги, серед яких ключовим є здатність до творчої самореалізації у професійній діяльності. Підготовка майбутніх учителів початкових класів повинна не лише забезпечувати засвоєння теоретичних знань та практичних умінь, але й формувати готовність до творчого підходу в освітньому процесі, здатність до професійної ініціативи та інноваційної діяльності. Наукові дослідження підтверджують, що рівень творчої самореалізації педагогів впливає на ефективність навчання, розвиток особистості учня та формування його ціннісних орієнтацій.

Незважаючи на значну увагу до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів, в українській педагогічній науці недостатньо розроблені системні моделі підготовки, які б цілеспрямовано забезпечували формування готовності до творчої самореалізації в процесі професійної діяльності. Особливо актуальною є інтеграція психолого-педагогічних знань, спеціально-предметних умінь та розвитку суб’єктної позиції студента, що дозволяє формувати комплексні професійно-творчі компетентності.

Таким чином, розробка та обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності є важливою умовою підвищення якості педагогічної освіти, створення сприятливих умов для саморозвитку студентів і формування педагогів, здатних ефективно реалізовувати інноваційні підходи у навчанні та вихованні

молодших школярів.

Для забезпечення цілеспрямованості процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації у професійній діяльності необхідно спиратися на теоретичну модель, що відображає логіку даного процесу. Модель навчання виступає як опис процесу навчання або його складових за допомогою схеми чи аналогії з природною чи соціальною реальністю, дозволяючи відтворити їх структуру, демонструвати функціональні зв'язки з різними умовами та чинниками, соціальним середовищем, або прогнозувати майбутній стан процесу й його результати [47].

Розроблена модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації ґрунтується на діяльнісному, системному, індивідуально-творчому та особистісно орієнтованому підходах. Основна функція індивідуально-творчого та особистісно орієнтованого підходів полягає у створенні умов для самореалізації студентів: виявлення та розвитку їхніх творчих здібностей, формування власних педагогічних поглядів та індивідуальних методик діяльності [3; 19; 26; 56]. Оскільки творчість, згідно з науковими положеннями, базується на діяльності, діяльнісний підхід також віднесено до методологічних засад дослідження.

Системний підхід у підготовці майбутніх учителів передбачає врахування сутнісних характеристик творчої самореалізації, таких як цілеспрямованість і усвідомленість, а також її носія – активного, ініціативного, творчого фахівця, який постійно аналізує досягнення та недоліки педагогічної взаємодії й орієнтований на саморозвиток, а також професійної діяльності, що є міжпредметно цілісною та наповненою особистісним змістом.

У межах обраної стратегії формування використовується рефлексивно-творчий підхід, що спрямований не лише на засвоєння знань студентами, а й на усвідомлення процесу навчання та професійної діяльності. Основна особливість цієї стратегії полягає в акценті на особистому досвіді та самосвідомості студентів замість прямої передачі інформації викладачем. Вона передбачає створення смислотворчого середовища, що сприяє осмисленню студентами

педагогічної діяльності як творчого процесу; формуванню мотиваційної спрямованості на самореалізацію; актуалізації потреб у самопізнанні, саморозвитку та професійному успіху; свідомому оволодінню методами рефлексивного аналізу педагогічної взаємодії та розвитку навичок самоорганізації й цілепокладання.

Метою розробленої моделі експериментального навчання є підготовка майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації, що передбачає розвиток професійно-творчих якостей, формування професійної самосвідомості та здатності створювати умови для творчого розвитку власного потенціалу та здібностей школярів.

Важливим аспектом створення та функціонування моделі є визначення її принципів, які визначають зміст, методи та організацію навчальної діяльності. До загальних принципів професійної підготовки належать цілеспрямованість, системність, послідовність, безперервність та єдність теоретичної та практичної підготовки. Специфічними для моделі є принципи міждисциплінарної інтеграції, ставлення до студентів як до самоорганізуючихся суб'єктів, проблемності, цілісного розвитку особистості та організації навчання на основі особистісно орієнтованого підходу.

Принцип послідовності забезпечує поетапний розвиток готовності до творчої самореалізації та формування ключових її показників: рефлексивних, цілепокладальних та творчих умінь. Стратегія формування здатності до цілепокладання передбачає рух від репродуктивно-виконавчого до проблемно-розвивального способу з поступовим збільшенням самостійності студентів.

Принцип міждисциплінарної інтеграції спирається на міжпредметну сутність педагогічної діяльності та поліморфну структуру знань майбутніх учителів, що забезпечує цілісне уявлення про професію та запобігає однобокому фаховому сприйняттю.

Принцип ставлення до студентів як до самоорганізуючихся суб'єктів ґрунтується на синергетичних та суб'єктних підходах і передбачає здатність до самостійних, цілеспрямованих перетворень власних можливостей у соціально

значущі професійні якості, рефлексії, самовираження та самореалізації.

Принцип проблемності акцентує увагу на розвитку суб'єктної позиції, активізації рефлексивних механізмів і засвоєнні способів творчої діяльності, що передбачає здатність самостійно знаходити нові рішення та реалізовувати індивідуальні проекти.

Принцип цілісного розвитку особистості орієнтований на формування рефлексивного мислення, яке стимулює розвиток мотивації досягнення та сприяє здатності студентів до творчої самореалізації. Розвиваючи рефлексивні навички, забезпечується усвідомлення значення творчої взаємодії у професійній діяльності.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації слід розглядати як комплексну систему взаємодії всіх компонентів. Важливу роль у цьому процесі відіграє тренінг «Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчо-професійної самореалізації», який інтегрує психолого-педагогічні та спеціально-предметні дисципліни (психологія, педагогіка, методики викладання) з акцентом на індивідуальний підхід до навчання.

Зміст тренінгу охоплює ключові психологічні та педагогічні концепції індивідуалізації навчання, принципи особистісно орієнтованого навчання та методи їх реалізації у викладанні. Методичні знання студентів є центральними, оскільки інтегрують і трансформують знання з різних дисциплін через призму методичних підходів, формуючи систему професійного знання майбутніх учителів. Вихідні положення тренінгу базуються на професійній спрямованості інтегрованих знань та структурованому представленні матеріалу з орієнтацією на формування творчої особистості майбутнього вчителя.

Функціонування моделі навчання можливе за умов створення та підтримки певних педагогічних умов. У психолого-педагогічних дослідженнях педагогічні умови визначаються як комплекс об'єктивних можливостей змісту, методів та організаційних засобів навчання, за яких забезпечується ефективне вирішення поставлених педагогічних завдань. У цьому сенсі вони виступають

динамічним регулятором інформаційних, особистісних, психологічних та педагогічних чинників навчання [32].

Науковий аналіз свідчить, що до ключових педагогічних умов, які сприяють самореалізації студентів, належать: гуманізовані взаємини між студентами та викладачами; підтримка самоосвіти студентів через суб'єкт-суб'єктні взаємини, що базуються на індивідуальному досвіді студента та усвідомленні ним себе як суб'єкта професійного розвитку; спрямованість професійно-педагогічного цілепокладання на розвиток потреби реалізувати власний потенціал у педагогічній діяльності; інтеграція змісту психолого-педагогічних та спеціально-предметних дисциплін; застосування системи педагогічних стимулів; оволодіння студентами принципами побудови і реалізації особистісно орієнтованих технологій [35; 58]. У свою чергу, умови самореалізації викладача включають активність, педагогічну позицію, самоорганізацію, самоосвіту, прагнення до самовдосконалення, самопізнання, наявність громадянської позиції, адекватну мотивацію та рефлексію, а також участь у творчому інноваційному середовищі [15; 32].

На підставі аналізу наукових джерел та результатів експериментального дослідження передбачено, що формування готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності буде ефективним за таких *педагогічних умов*: формування професійних знань студентів на основі інтеграції психолого-педагогічного та спеціально-предметного змісту; організаційно-методичне забезпечення розвитку рефлексивного ставлення здобувачів вищої освіти до професійної діяльності; формування суб'єктної позиції майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Перша педагогічна умова передбачає оволодіння студентами системними знаннями щодо принципів, методів та особливостей особистісно орієнтованого навчання, включаючи формування індивідуальних стилів викладання. Це створює теоретичну основу для розвитку здатності до творчої самореалізації в професійній діяльності. Друга умова спрямована на становлення професійної самосвідомості студентів, корекцію професійно-особистісних установок,

розвиток мотивації до творчої самореалізації та досягнення професійного успіху, а також на формування навичок управління рефлексивним мисленням у педагогічній діяльності. Третя умова забезпечує здатність ініціювати педагогічну діяльність, здійснювати її творчо та відповідально, планувати подальші кроки, створювати умови для саморозвитку учнів.

До основних методів, що сприяють формуванню готовності студентів до творчої самореалізації, належать: евристична та проблемно-пошукова бесіда, дослідницькі та творчі завдання, смислотворчі, інтерактивні, рефлексивні та цілепокладальні методи, змістово-процесуальна інтеграція, навчальні ігри, дискусії, метод проєктів, моделювання фрагментів уроків, ведення щоденника професійних спостережень, оформлення «Методичного портфеля».

Форми навчання поділяються на індивідуальні та групові. Індивідуальні включають твори, самоінтерв'ю (ауторефлексію), рецензії; групові – рефлексивний диспут, інтерв'ю, рефлексивне заняття. Рефлексія може реалізовуватися у таких часових векторах: ретрорефлексія – аналіз виконаної діяльності; синхронна рефлексія – усне коментування власних дій під час виконання завдання; прогностична рефлексія – оцінка та планування майбутньої діяльності.

Роль викладача полягає у наданні консультацій та допомоги, стимулюванні самоорганізації студентів у пошуку й опрацюванні нової професійної інформації, реалізації суб'єкт-суб'єктних взаємин та відмові від прямого транслювання готових знань.

Процес формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації включає три етапи: становлення професійної самосвідомості; формування «педагогічно-творчого Я»; творче самоздійснення у професійній (та квазіпрофесійній) діяльності.

На кожному етапі здійснюється розвиток компонентів готовності – мотиваційно-вольового, когнітивного та операційно-діяльнісного, з поступовим формуванням рівнів від низького до високого. Досягнення середнього та високого рівнів є індикатором сформованості готовності студентів до творчої

самореалізації у професійній діяльності.

Перший етап формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації характеризується становленням професійної самосвідомості та спрямований переважно на розвиток мотиваційно-вольового й когнітивного компонентів. Основними завданнями цього етапу є: усвідомлення студентами змісту та особистісного значення професійної діяльності; спрямування на творчу педагогічну активність; актуалізація потреби досягнення успіху; розвиток вольових якостей, відповідальності та здатності до самоорганізації; формування уявлень про «Я-професійне» та комплексу психолого-педагогічних знань щодо умов і засобів прояву творчої самореалізації вчителя.

Для досягнення цих завдань використовуються такі методи й форми навчання. Смислотворчий метод із використанням навчальних відео, що ілюструють особливості особистісно орієнтованого підходу у освітньому процесі, сприяє усвідомленню його значення для розвитку школярів і творчої самореалізації вчителя, формує образ творчого педагога, інтерес до творчої діяльності та орієнтацію на особистісно орієнтовану педагогіку.

Диспути на тематичні вислови, що стимулюють рефлексію над власною педагогічною позицією та розвиток професійної самосвідомості. Самоінтерв'ю як рефлексивний метод, який забезпечує діалог студента з самим собою для оцінки ефективності власних зусиль та співвіднесення особистісно-професійних якостей з практикою педагогів. Твори-рефлексії про успішні педагогічні ситуації під час практики, що сприяють усвідомленню власних творчих можливостей і виявленню педагогічних засобів та професійних умінь для подальшого розвитку.

Репродуктивно-виконавча стратегія цілепокладання, яка передбачає формулювання цілей заняття викладачем у термінах умінь і способів діяльності, спрямована на розвиток суб'єктної позиції та вольових якостей студентів. Змістово-процесуальна інтеграція, яка забезпечує комплексне формування професійних знань і умінь.

Другий етап орієнтований на формування операційно-діяльнісного та

когнітивного компонентів та сприяє розвитку «педагогічно-творчого Я». Завдання включають: оволодіння прогресивними стратегіями цілепокладання, рефлексивними уміннями, формування суб'єктної позиції та орієнтацію на індивідуальний розвиток учнів.

Методи та форми реалізації другого етапу: використання репродуктивно-виконавчої та проблемно-розвивальної стратегій цілепокладання.

Колективна рефлексія відеозаписів уроків, що дозволяє студентам аналізувати діяльність учителя та учнів, оцінювати досягнення цілей уроку, визначати ефективність застосованих методів та пропонувати варіанти вдосконалення.

Інтерактивні методи рефлексії («Рефлексивне коло», «Рефлексивна мішень», «Острови», «Ключове слово», інтерв'ю), які забезпечують осмислення особистого внеску у результат заняття, відтворення індивідуальних способів навчальної діяльності, виявлення проблем і визначення шляхів їх подолання. Розв'язання навчально-професійних завдань і проблемних ситуацій, що вимагають застосування міжпредметних знань, рефлексивних умінь та механізму децентрації. Виконання міжпредметного проєкту, який формує професійні знання, навички роботи з літературою та професійною інформацією, а також комунікативні компетентності. Навчальні ігри («Незапланована ситуація») для розвитку гнучкості мислення та творчого підходу. Методичний портфель, що включає дидактичні та методичні матеріали для самостійного вдосконалення змісту предмета та власні продукти навчання.

Третій етап акцентує увагу на операційно-діяльнісному компоненті та спрямований на формування педагогічного досвіду, індивідуального стилю викладання і розвитку творчого потенціалу студентів та їхніх учнів. Цей етап реалізується переважно під час педагогічної практики у ЗЗСО та відображає творче самоздійснення студентів у професійній і квазіпрофесійній діяльності. Основними формами та методами третього етапу є практичне застосування отриманих знань, організація власних уроків, експериментальні вправи, методичні дослідження та проєктна діяльність.

Застосування проблемно-розвивальної стратегії цілепокладання, що передбачає створення викладачем таких умов освітнього середовища, за яких студенти ставлять навчальні цілі відносно самостійно. У таких умовах майбутні вчителі виступають активними суб'єктами навчальної діяльності та взаємодіють із викладачем на рівних у процесі спільного досягнення освітніх результатів.

Виконання завдань із творчого вдосконалення змісту предмета, що охоплює підбір дидактичного матеріалу з урахуванням інтересів і рівня підготовки учнів, його адаптацію, розробку відкритих завдань, які дозволяють учням різного рівня реалізувати свої здібності, а також планування уроків відповідно до визначених цілей, модифікацію методів викладання та впровадження нестандартних творчих підходів.

Моделювання фрагментів уроків на рефлексивних заняттях, що забезпечує можливість студентам випробувати себе в ролі вчителя в університетському освітньому процесі, а також приміряти роль учня для аналізу професійних досягнень колег. Рефлексія власних результатів у порівнянні з досягненнями інших сприяє стимулюванню професійного розвитку майбутніх педагогів. Ведення щоденника професійних спостережень під час педагогічної практики, де здійснюється систематична рефлексія педагогічної взаємодії на власних уроках та уроках учителів-наставників. Виконання дослідницьких завдань у процесі практики, що включає перевірку впливу проблемних питань на активність і самостійність учнів, вивчення ставлення дітей до різних видів діяльності та розробку і апробацію власних дидактичних ігор.

На основі зазначених методів і форм побудовано модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності, яка відображає структурно-функціональну взаємодію цілей навчання, специфічних педагогічних підходів і умов, компонентів досліджуваної готовності, а також відповідних методичних прийомів, організаційних форм, етапів реалізації та очікуваних результатів

експериментальної діяльності.

Таким чином, ми прийшли до наступних висновків:

– формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності є комплексним процесом, що передбачає взаємодію мотиваційно-вольових, когнітивних та операційно-діяльнісних компонентів готовності;

– процес підготовки здійснюється поетапно: на першому етапі – становлення професійної самосвідомості, формування мотиваційної спрямованості та вольових якостей; на другому – розвиток операційно-діяльнісного та когнітивного компонентів, формування «педагогічно-творчого Я»; на третьому – творче самоздійснення в педагогічній діяльності, розвиток індивідуального стилю викладання та здатності до вдосконалення змісту навчальної діяльності;

– для забезпечення ефективності формування готовності до творчої самореалізації необхідне створення педагогічних умов, що включають організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності та розвиток їх суб'єктної позиції у процесі підготовки;

– методичне забезпечення формування готовності передбачає застосування проблемно-розвивальних і репродуктивно-виконавчих стратегій цілепокладання, інтегрованих форм навчання, рефлексивних та смислотворчих методів, моделювання педагогічних ситуацій, виконання навчально-професійних і дослідницьких завдань, ведення щоденників професійних спостережень, створення «Методичного портфеля»;

– розроблена модель демонструє структурно-функціональну взаємодію цілей, педагогічних підходів, умов, компонентів готовності, методичних прийомів та організаційних форм навчальної діяльності, що забезпечує поетапне зростання рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації та їх професійної ефективності.

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності

Сучасна педагогічна освіта вимагає від учителів початкових класів не лише високого рівня професійних знань та умінь, а й здатності до творчої самореалізації у професійній діяльності. Підготовка майбутніх педагогів має забезпечувати формування у них професійної самосвідомості, мотивації до педагогічної творчості, навичок рефлексії та здатності до інноваційної діяльності, що прямо впливає на ефективність навчання та розвиток учнів молодшого шкільного віку.

У цьому контексті розробка методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації набуває особливої актуальності. Вона спрямована на формування комплексних професійно-творчих компетентностей, здатності ефективно організовувати освітній процес, реалізовувати інноваційні підходи, створювати умови для саморозвитку як себе, так і учнів, що відповідає вимогам сучасної школи та забезпечує високий рівень педагогічної майстерності.

Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження дав можливість визначити напрями подальшої дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала систематичне та цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Виходячи з визначеного комплексу педагогічних умов, експериментальна

робота була спрямована на поетапну підготовку студентів до творчої самореалізації, що включала застосування різноманітних форм, методів і прийомів, орієнтованих на розвиток та корекцію структурних компонентів і рівнів досліджуваної готовності.

Формувальний етап експерименту було реалізовано на базі факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету. Всього було залучено 28 здобувачів освіти, з яких 15 осіб становили експериментальну групу (ЕГ), а 13 – контрольну (КГ). Головною метою проведення експерименту було емпіричне підтвердження результативності запропонованих педагогічних умов, що передбачали: інтеграцію змісту психолого-педагогічних і фахових дисциплін з метою формування професійно значущих знань; створення організаційно-методичного забезпечення, спрямованого на розвиток рефлексивного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; а також формування суб'єктної позиції майбутніх учителів початкових класів у процесі їхньої професійної підготовки.

Реалізація поставленої мети передбачала вирішення низки завдань із урахуванням фахової спеціалізації студентів, серед яких: сприяння формуванню образу творчого вчителя, професійного «Я» та цілісного розуміння професійної діяльності; усвідомлення взаємозв'язку між особистісними якостями та професійними компетентностями учителя, структурою уроку та результатами навчальної діяльності учнів; активізація потреб у досягненні успіху, самопізнанні, саморозвитку та творчій самореалізації; організація діяльності, що забезпечує свідоме оволодіння методами рефлексивного аналізу та оцінювання власної професійної діяльності й діяльності учнів.

Теоретичне обґрунтування мети та завдань формувального етапу експерименту стало підставою для розробки рефлексивно-творчої стратегії організації навчальної діяльності, орієнтованої на підготовку майбутніх учителів до творчої самореалізації. Реалізація кожної педагогічної умови відбувалася синхронно та послідовно у рамках трьох етапів, на кожному з яких

ступінь підтримки викладача поступово зменшувався, а студенти здійснювали самостійний творчий пошук, визначаючи індивідуальні шляхи реалізації власного професійного потенціалу.

У контрольних групах освітній процес проводився за традиційною методикою, тоді як в експериментальних групах впроваджувалася розроблена експериментальна методика, спрямована на формування готовності до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Перший етап формувального експерименту був спрямований на становлення професійної самосвідомості студентів та формування мотиваційно-вольового і когнітивного компонентів готовності. Основними завданнями цього етапу були: усвідомлення та переосмислення змісту і особистісного значення професійної діяльності, спрямування на творчість у педагогічній діяльності, актуалізація потреби у досягненні успіху, розвиток вольових якостей, відповідальності та самоорганізації, формування уявлень про професійне «Я» та засвоєння комплексу психолого-педагогічних знань щодо реалізації творчої самореалізації в професійній діяльності.

Результати анкетування констатувального етапу засвідчили, що до факторів, які негативно впливають на професійний розвиток студентів, належать: розчарування через попередні невдачі, втрата інтересу до педагогічної діяльності, формування ідеалізованого образу професії до проходження практики, недостатнє знання функцій та ролі вчителя, низький рівень рефлексивних умінь та вольової саморегуляції. Ці фактори призводять до втрати мотивації, стагнації професійного розвитку та неможливості самореалізації в педагогічній діяльності, що потребує конструктивного вирішення.

З огляду на аналіз сучасних досліджень у галузі освіти ([17; 39; 42]), першочерговим завданням експериментальної роботи стало формування професійної самосвідомості майбутніх учителів шляхом усвідомлення ними власного досвіду педагогічної діяльності, переживання ситуацій утруднень і рефлексивного переосмислення змісту та значення професійної діяльності як

творчої діяльності, що відкриває можливості розвитку індивідуальності як учня, так і педагога.

Слід підкреслити, що смисли не можуть бути передані особистості у готовому вигляді або через традиційні канали інформаційного обміну; їх необхідно активно шукати й усвідомлювати. Негативні смисли змінюються шляхом їх переосмислення, проте, за висновками дослідників, цього недостатньо: смисли необхідно творити. Відповідно, експериментальна робота будувалася на принципі відмови від прямої трансляції інформації від викладача до студентів, оскільки такі підходи, які містять елементи повчання та нав'язування, не сприяють засвоєнню інформації як значущої для особистості. Основним механізмом впливу на студентів стало опосередковане звернення до їхнього особистого досвіду та свідомості через організацію смислотворчої діяльності.

Залучення студентів до смислотворчої діяльності як форми творчого інтелектуального процесу сприяло відновленню їхнього інтересу до педагогічної діяльності, усвідомленню особистісної цінності творчості, формуванню уявлення про професійно творчого вчителя, а також стимулювало прагнення наслідувати високопрофесійні моделі, реалізовувати власне самовираження та виявляти й розвивати особисті творчі потенціали.

Ефективність мотиваційно-вольового компоненту готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації залежала від формування мотивації досягнення. У цьому контексті враховувалася роль самооцінки як механізму, що включається у структуру мотиваційної діяльності та забезпечує співвідношення між суб'єктивними можливостями особистості й цілями та умовами діяльності, виступаючи як засіб саморегуляції [11].

Психологічні дослідження вказують на те, що рівень самооцінки безпосередньо впливає на вибір стилю педагогічної діяльності: педагоги з низькою самооцінкою переважно дотримуються традиційних, формальних методів навчання, тоді як ті, у кого самооцінка позитивна, орієнтовані на досягнення успіху, проявляють творчий підхід і здатні формувати на уроках

атмосферу співтворчості [14; 39].

Так, на думку О. Мамон, самооцінка є однією з центральних характеристик особистості, що формує її ядро та значною мірою визначає рівень соціальної адаптації; виконує функцію регулятора поведінки й діяльності індивіда. Авторкою акцентовано, що процес становлення самооцінки відбувається в контексті практичної діяльності та міжособистісної взаємодії [39].

У зв'язку з цим особливу значущість набуває впровадження методів, які стимулюють рефлексію студентами власних успіхів у професійній діяльності, підвищують рівень їхньої самооцінки та активізують розвиток творчих здібностей. Для інтеріоризації цілей заняття на першому етапі формувального експерименту використовувалася репродуктивно-виконавча стратегія введення мети навчання. Викладач забезпечував формування цільової установки у студентів на рівні уявлень про зміст, способи та необхідність досягнення мети, розкривав змістовий та операційний компоненти цілей. Прийняття студентами мети забезпечувало уявлення про необхідні розумові дії для виконання завдань [42].

Результати першого етапу показали відновлення інтересу студентів до педагогічної діяльності, усвідомлення значущості творчої діяльності, закладання основ мотивації досягнення та орієнтації особистісних прагнень на розвиток у професійній діяльності. Особливе значення мало створення рефлексивно-смислотворчого середовища, що дозволило студентам оцінити власні професійні та особистісні якості, усвідомити сенс освітнього процесу через призму самовизначення та творчого виконання завдань, що стало фундаментом формування професійної самосвідомості майбутніх педагогів.

Другий етап експерименту був спрямований на розвиток у студентів здатності застосовувати передові стратегії цілепокладання, удосконалення рефлексивних умінь, формування цілісного уявлення про професійне «Я» та засвоєння комплексу психолого-педагогічних знань, необхідних для реалізації творчої самореалізації в діяльності вчителя. Реалізація цього етапу сприяла

посиленню операційно-діяльнісного та когнітивного компонентів готовності, закріпленню суб'єктної позиції студентів у навчальній діяльності та розвитку їхньої здатності орієнтуватися на індивідуальний потенціал учнів.

Особливе значення в процесі підготовки майбутніх учителів мала реалізація педагогічної умови, що передбачає рефлексивне ставлення до професійної діяльності. Результати констатувального етапу експерименту свідчили про низький рівень професійної самосвідомості студентів: більшість труднощів, з якими вони стикалися під час практики, пояснювалась переважно зовнішніми чинниками (складність теми, дисципліна, непідготовленість учнів). Такий тип рефлексії можна розглядати як неусвідомлений психологічний захист, що проявляється у запереченні реальності, перекладанні власних недоліків на інших та перенесенні внутрішніх конфліктів на зовнішні обставини [59]. Проте у центрі професійної рефлексії студентів має бути педагогічна діяльність, спрямована на створення умов для всебічного розвитку учнів, що забезпечує формування усвідомленої відповідальності за результат навчання.

Такий стан справ є типовим для традиційного підходу до педагогічної підготовки, за якого розвиток рефлексивних умінь майбутніх учителів відбувається неструктуровано та спонтанно, а основним об'єктом рефлексії стає навчальний матеріал, його систематизація та узагальнення. З огляду на це, одним із ключових завдань експериментальної підготовки студентів було сформувати вміння здійснювати педагогічну рефлексію власної діяльності та взаємодії в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Для реалізації цього завдання використовувались відеоматеріали, зокрема записи уроків, а процес роботи студентів умовно поділявся на три етапи. Перед переглядом відеоуроку студентам надавалися детальні інструкції від викладача щодо цілей спостереження та завдань, які необхідно виконати під час аналізу уроку. Під час перегляду відеозапису студенти фіксували письмово: цілі уроку, способи їх реалізації та результати навчальної діяльності учнів. Після перегляду уроку студентам пропонувалося зіставити поставлені цілі з фактичними

результатами, оцінити успішність окремих завдань та методів уроку, визначити проблемні аспекти та їхні причини, а також запропонувати власні корективи до планування уроку та шляхи досягнення навчальних цілей.

Такий структурований підхід дозволяв студентам системно аналізувати педагогічну діяльність, усвідомлювати власні помилки та досягнення, а також розвивати здатність до цілеспрямованої педагогічної рефлексії. Форми організації педагогічної рефлексії включали колективне та індивідуальне обговорення, письмову рецензію. Формування у студентів уміння оперувати механізмами педагогічної рефлексії було спрямоване на розвиток здатності аналізувати кожен етап уроку, оцінювати доцільність застосованих методів і прийомів, планувати подальшу діяльність, контролювати й коригувати власну педагогічну практику, застосовуючи аналітичний підхід та виробляючи індивідуальний стиль професійної діяльності.

Оволодіння навичками аналізу педагогічної діяльності колег виступало важливою передумовою для самооцінки власної професійно-творчої компетентності й формування здатності до рефлексії власної діяльності, що є невід'ємним елементом ефективної педагогічної взаємодії. Алгоритм проведення самоаналізу передбачав: зіставлення поставлених цілей заняття з власними досягненнями, ідентифікацію невирішених проблем, визначення причин їх виникнення та усвідомлення власного внеску у реалізацію освітнього процесу.

Систематичне залучення студентів до рефлексивної діяльності та регулярний внутрішній аналіз ефективності обраних методів і стратегій сприяли активізації їхньої професійної діяльності, розвитку відповідальності та формуванню суб'єктних якостей, необхідних для творчої самореалізації в педагогічній практиці.

Сприяння реалізації рефлексивної діяльності забезпечувалося інтерактивними методами, зокрема «Рефлексивне коло», «Ключове слово», «Рефлексивна мішень», «Анкета-газета», «Ланцюг побажань», «Інтерв'ю». Для обговорення стратегій розв'язання навчально-професійних завдань

застосовувалися методи «Перехресні групи», «1×2×4», «Інтерв'ю», що поєднували індивідуальну роботу, роботу в парах і творчих групах, сприяли обміну знаннями та ідеями, збагаченню професійного досвіду та розвитку умінь розв'язувати проблемні ситуації.

Прикладом організації рефлексивної діяльності в умовах особистісно орієнтованого середовища є заняття семінару на тему: «Проблема корекції помилок у різних видах діяльності на уроці української мови». Етапи заняття включали:

I етап – інтеріоризація мети заняття через репродуктивно-виконавчу стратегію цілепокладання; пояснення важливості володіння методикою корекції помилок у різних видах мовленнєвої діяльності.

II етап – звернення до індивідуального досвіду студентів та рефлексія власних емоцій щодо корекції помилок, групове обговорення та формування рекомендацій для практичної діяльності.

III етап – розвиток рефлексивного мислення, формування суб'єктної позиції, вміння вести дискусію та аргументовано відстоювати власну точку зору.

IV етап – аналіз власних та чужих помилок, визначення причин їх виникнення, обговорення результатів у групі та заповнення аналітичної таблиці.

V етап – набуття умінь застосовувати методично обґрунтовані стратегії корекції помилок у різних видах діяльності, колективна рефлексія щодо ефективності обраних підходів.

VI етап – підсумкова рефлексія через метод «Рефлексивне коло»: оцінка досягнення цілей заняття, здобутих професійних умінь, визначення потреб для подальшого професійного розвитку.

Вирішення проблемних педагогічних ситуацій у межах експериментального навчання сприяло формуванню цілісного професійного образу майбутнього вчителя та стимулювало інтеграцію знань із психології, педагогіки та методик викладання у початковій школі. Досягнення цього

результату стало можливим завдяки тому, що моделюванні ситуації відтворювали реальні міжпредметні педагогічні умови, що, за висновками дослідників, забезпечує комплексний розвиток професійної компетентності студентів.

Прикладами навчально-професійних завдань, що виконували студенти, були: розробка різних стратегій активізації учнівської діяльності в конкретних навчальних ситуаціях; проєктування уроків з урахуванням визначених цілей та вікових особливостей учнів; комбінування кількох методів навчання під час виконання певного завдання; добір індивідуальних завдань для учнів з різними навчальними можливостями; підбір педагогічних засобів для регуляції мотиваційних станів учнів та розвитку їхніх інтелектуальних і психічних здібностей.

Розв’язання таких завдань вимагало від студентів урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, що є ключовим аспектом педагогічної діяльності. Це означало необхідність брати до уваги рівень володіння граматичними та лексичними знаннями школярів, використовувати адекватні вікові методи презентації навчального матеріалу, підбирати завдання відповідно до інтересів учнів, формувати цілі та мотивувати їх до навчання.

Для забезпечення формування мотивації досягнення та розвитку суб’єктної позиції студентів у процесі інтеграції знань із психолого-педагогічних та методичних дисциплін активно застосовувався метод проєктів. Основними принципами цього методу є: зв’язок ідеї проєкту з реальним життям, зацікавленість усіх учасників у його виконанні, консультативно-координуюча роль викладача, самоорганізація і автономія студентів, спрямованість на створення конкретного продукту, монопредметний або міжпредметний характер проєкту, а також його тимчасова та структурна завершеність [48].

Проєкт «Моделі співробітництва на уроках української мови», реалізований студентами в умовах експериментального навчання, характеризувався як дослідницький, міжпредметний, внутрішньоорієнтований,

груповий, середньотривалий із відкритою координацією. Обрання теми та формату проєкту було обґрунтоване потребою створення сприятливих умов для формування суб'єктних якостей студентів, розвитку їхньої вольової та дослідницької активності, реалізації творчого потенціалу, а також для інтеграції знань із різних дисциплін та врахування психологічних аспектів педагогічної взаємодії.

Реалізація проєкту сприяла поглибленню знань студентів щодо інноваційних методик формування особистісно орієнтованого освітнього середовища, перенесенню передових педагогічних ідей у практику шкільного навчання та розвитку орієнтації на співпрацю, творчість і професійне самовдосконалення. Процес виконання проєкту включав формулювання проблеми, пошук інформаційних джерел, колективну роботу над шляхами вирішення завдань, планування та оформлення результатів, захист проєктів та виявлення нових проблемних аспектів.

Роль викладача змінювалася залежно від етапу реалізації проєкту: на початковому етапі вона носила регулятивно-організаційний характер – ініціювання ідеї та допомога у плануванні; під час реалізації проєкту викладач виступав як консультант і джерело додаткової інформації; на завершальному етапі він виконував функцію незалежного експерта, підсумовуючи результати роботи. Особлива увага приділялася забезпеченню суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами, що включало навчання веденню дискусій, аргументованому відстоюванню власної точки зору, критичній оцінці власних і чужих суджень та демонстрації поваги до думок інших.

Виконання завдань і застосування методів педагогічної взаємодії під час другого етапу експериментального навчання створило умови для підвищення рівня готовності студентів до творчої самореалізації, оскільки вони опанували навички оцінювання кожного етапу педагогічної діяльності з позицій рефлексії та суб'єктності. Третій етап навчання був спрямований на розвиток індивідуального стилю професійної діяльності, моделювання власних фрагментів уроків та організацію рефлексивної роботи під час педагогічної

практики, що завершувало формування операційно-діяльнісного компоненту готовності і відображало прояви творчої самореалізації студентів у професійній і квазіпрофесійній діяльності.

В умовах експериментального навчання особлива увага приділялася формуванню у студентів досвіду педагогічної творчості. Виконання творчих завдань передбачало два ключові етапи підготовки студентів. Перший етап охоплював увесь період експериментального навчання і полягав у формуванні студентами «Методичного портфеля», що включав дидактичний та методичний матеріал для творчого вдосконалення навчання української мови (описи методів, ігри, добір текстів, пісні, вірші) та власні продукти навчання (твори, плани міні-уроків, розробки завдань, наочні посібники, виготовлені студентами власноруч). Другий етап передбачав презентацію та рефлексію кращих зразків організації уроку, способів поєднання завдань і застосування нетрадиційних методів навчання української мови, що стимулювало розвиток творчого підходу та індивідуального педагогічного стилю.

Етап безпосередньої реалізації творчих завдань передбачав демонстрацію студентами власних фрагментів уроків, у яких вони застосовували різноманітні методи та прийоми навчання, творчо адаптуючи їх до конкретних освітніх ситуацій. Студенти підбирали дидактичний матеріал, орієнтований на особистісно значущі запити учнів певного віку, враховували вікові та індивідуальні особливості школярів і планували послідовність завдань уроку, керуючись принципом поступовості: від простіших до складніших, від менш комунікативних до більш комунікативних, від концентрації уваги на формі до поступового переносу її на зміст іншомовного висловлювання.

Рефлексивні заняття з мікровикладанням надавали студентам можливість випробувати себе у професійній ролі в безпечних, проте реалістичних умовах університетського освітнього процесу, отримуючи зворотний зв’язок «тут і зараз». Аналіз своєї діяльності та оцінка роботи з боку колег сприяли розвитку уміння децентрації та формуванню рефлексивної позиції. Виконання ролі учня давало студентам цінний досвід, оскільки сприйняття навчальної ситуації з

обох позицій – учня і вчителя – забезпечувало цілісне розуміння педагогічної діяльності, від планування уроку до оцінки результатів.

Мікровикладання також сприяло виявленню творчого потенціалу студентів, оцінці їх професійної готовності та розробці плану подальшого професійного розвитку. Виконання творчих навчально-професійних завдань допомагало студентам усвідомити, що педагогічна діяльність не є стандартною процедурою, а полягає у творчому виборі методів, форм і прийомів навчання, що забезпечує розвиток творчості учнів і організацію співтворчої взаємодії з ними.

Підготовка студентів до педагогічної практики в умовах експериментального навчання передбачала реалізацію всіх функцій практики з метою максимального виявлення творчих надбань студентів. Основною проблемою традиційної практики є недостатньо чітке усвідомлення студентами цілей та завдань уроку, а також обмежена здатність до адекватної рефлексії своєї діяльності.

Для подолання цього недоліку, окрім реалізації другої педагогічної умови експериментального навчання, була розроблена «Методична пам’ятка для практиканта». Вона містила інформацію про цілі, завдання та зміст педагогічної практики, опис основних методів рефлексії, вимоги до ведення щоденника професійних спостережень, у якому відображалася рефлексія педагогічної взаємодії, аналіз етапів уроку, виявлення недоліків і переваг діяльності та способи їх усунення чи використання в майбутньому.

Під час планування уроку студентам пропонувалося систематично опрацювати ряд ключових запитань, що стимулювали аналітичне та рефлексивне мислення, а саме:

Які основні поняття, дії та правила будуть опрацьовані на уроці?

Які власні знання та навички я вже маю щодо цих питань?

На які знання та уміння учнів можна спиратися?

Які труднощі можуть виникнути під час виконання завдань учнями;

Які помилки можуть бути допущені учнями?

Як найбільш доцільно сформулювати навчальне завдання для учнів?

Які етапи передбачає розв'язання завдання?

Які методи, прийоми, засоби та форми навчання доцільно застосувати?

Як спланувати урок, щоб зацікавити учнів і забезпечити їхню творчу самореалізацію?

Відповіді студентів на ці запитання стимулювали активізацію психолого-педагогічних та методичних знань, формували навички рефлексії щодо можливих стратегій педагогічної діяльності, оцінки їх ефективності у відповідності до навчальних цілей та врахування інтересів учнів, що, у підсумку, підвищувало продуктивність уроку.

Застосування даного алгоритму планування та підсумкової рефлексії забезпечувало цілісне формування професійної компетентності студентів, сприяло усвідомленому вибору методів навчання та розвитку здатності до творчого управління навчальною діяльністю учнів.

Рефлексивна діяльність такого типу виключає формальне або відчужене ставлення до професійної діяльності. Ведення щоденника професійних спостережень дозволяло студентам-практикантам здійснювати самоаналіз і самоконтроль, відзначати власні помилки та досягнення та свідомо підходити до виконання професійних завдань, що сприяло розвитку умінь педагогічної рефлексії. Як результат, підвищувалася ефективність професійного зростання студентів у період педагогічної практики та створювалися умови для їх творчої самореалізації у професійній діяльності.

Таким чином, реалізація завдань третього етапу експериментального навчання сприяла визначенню індивідуального стилю викладання, формуванню уявлень про Я-професійне та створенню власного педагогічного іміджу, розвитку рефлексивних та цілепокладальних умінь, а також умінь творчо вдосконалювати зміст предмета з метою створення в освітньому процесі сприятливих умов для саморозвитку учнів.

Експериментальне навчання підтвердило ефективність формування професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів через

організацію рефлексивної та дослідницької діяльності. Використання інтерактивних методів, відеоуроків, методів проєктної та творчої роботи сприяло розвитку здатності студентів аналізувати педагогічні ситуації, оцінювати власну діяльність, планувати уроки з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей учнів і коригувати стратегії навчання. Виконання творчих завдань, мікровикладання та педагогічна практика забезпечили формування індивідуального стилю професійної діяльності, розвиток рефлексивного мислення, цілепокладальних умінь і творчого потенціалу студентів. Така організація освітнього процесу сприяла інтеграції знань із психолого-педагогічних та фахових дисциплін, активізації суб'єктної позиції студентів і створенню умов для їх усвідомленої творчої самореалізації в професійній діяльності.

2.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема формування їх готовності до творчої самореалізації в педагогічній діяльності. Сучасний освітній процес потребує формування здатності студентів аналізувати педагогічні ситуації, інтегрувати знання з психології, педагогіки та методики викладання, планувати й реалізовувати індивідуальний стиль професійної діяльності, а також здійснювати свідому рефлексію діяльності. Це створює умови для ефективного вирішення проблемних педагогічних ситуацій та розвитку творчого потенціалу як учителя, так і учнів.

Дослідно-експериментальна робота, проведена нами з використанням інтерактивних методів, відеоуроків, проєктної та творчої діяльності, підтверджує, що включення студентів у смислотворчу, дослідницьку й рефлексивну діяльність є ключовою передумовою підвищення ефективності

професійної підготовки і формування готовності до творчої самореалізації в педагогічній діяльності.

З метою верифікації результативності реалізації комплексу педагогічних умов, спрямованих на поступовий розвиток мотиваційно-вольового, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності студентів до творчої самореалізації, після завершення формувального етапу експерименту було проведено повторне діагностування учасників контрольних і експериментальних груп. Для цього здійснено повторне анкетування, тестування та подальшу математико-статистичну обробку отриманих емпіричних даних.

З метою визначення динаміки показників сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності до творчої самореалізації у професійній діяльності застосовувались ті самі психодіагностичні інструменти, що використовувалися на констатувальному етапі: методика А. Реана «Мотивація досягнення успіху й уникнення невдач», опитувальник В. Сластьоніна «Педагогічна самооцінка здатності до інноваційної діяльності (прояву творчого потенціалу)», методика С. Гріншпуна «Самооцінка вольової регуляції», а також модифікована нами процедура завершення речень.

Порівняльний аналіз результатів дозволив встановити, що в контрольних групах кількісні показники залишилися відносно стабільними, тоді як у студентів ЕГ зафіксовано істотну позитивну динаміку. Так, частка респондентів із низьким рівнем мотивації досягнення успіху зменшилась із 35,29% до 17,65%, тоді як частка студентів із середнім рівнем зросла на 7,84%, а з високим – на 9,8%. Отримані зміни, на нашу думку, зумовлені впровадженням у освітній процес ЕГ рефлексивно зорієнтованих методів, що сприяли усвідомленню студентами власних професійних успіхів, підвищенню рівня самооцінки та, відповідно, формуванню стійкої мотивації досягнення. Значущим чинником також виступила організація цілепокладальної діяльності, яка забезпечила усвідомлення студентами навчальних і професійних цілей та орієнтацію їхньої активності на результат.

Стосовно другого показника – особистісних домагань у професійній діяльності – встановлено, що кількість студентів із високим рівнем професійних прагнень збільшилася з 21,57% до 27,45%. Частка респондентів із середнім рівнем, які орієнтувалися на вдосконалення фахової підготовки, підвищилася з 43,14% до 52,94%, тоді як кількість студентів із низьким рівнем (орієнтація на прагматичні цілі, не пов'язані з педагогічною діяльністю) зменшилася на 15,68%.

Позитивні зміни простежено також у рівнях сформованості інтересу до педагогічної діяльності, усвідомлення особистісної значущості творчості та розвитку вольової регуляції. Зокрема, кількість студентів з низьким рівнем інтересу до професійно-педагогічної діяльності зменшилась на 17,65%, а частка тих, хто демонстрував середній та високий рівні, зросла на 11,77% і 5,88% відповідно. Аналогічну тенденцію зафіксовано й у сфері усвідомлення особистісної значущості творчої діяльності: показники низького рівня знизились із 19,61% до 5,88%, тоді як середнього – підвищились до 60,78%, а високого – до 33,33%. Динаміка розвитку вольової регуляції також виявилась позитивною: кількість студентів із низьким рівнем зменшилась із 29,41% до 9,8%, середнього – зросла до 50,98%, а високого – до 39,22%.

Отримані результати свідчать про те, що активізація другого, третього та четвертого показників мотиваційно-вольової готовності стала можливою завдяки реалізації смислотворчих педагогічних технологій, переосмисленню студентами власної професійної місії, усвідомленню педагогічної діяльності як творчої та особистісно значущої. Розвиток п'ятого показника – вольової регуляції – забезпечувався через залучення студентів до конструювання міжпредметних проєктів професійного спрямування, виконання проблемних навчально-професійних завдань, організацію і проведення власних уроків. Досягнення позитивних результатів у цих видах діяльності безпосередньо залежало від рівня наполегливості, цілеспрямованості та саморегуляції майбутніх учителів.

Підсумковий підрахунок узагальнених показників сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності студентів до творчої самореалізації у професійній діяльності на початку та наприкінці формувального етапу експерименту, а також визначення середнього арифметичного для кожного рівня, дозволив зафіксувати динаміку їхніх змін, відображену у табл. 2.1.

Таблиця 2.1 – Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів початкових класів,%

Рівні	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	31,84	32,94	28,57	16,01
Середній	43,26	43,14	47,35	52,16
Високий	24,90	23,92	24,08	31,76

Отримані дані засвідчують, що на початку формувального етапу низький рівень розвитку мотиваційно-вольового компонента готовності до творчої самореалізації був притаманний 31,84% студентів КГ та 32,94% студентів ЕГ. Після завершення педагогічного впливу частка студентів із цим рівнем у контрольній групі незначно зменшилася (до 28,57%), тоді як в експериментальній групі спостерігається істотне скорочення цього показника – до 16,01%.

Аналіз емпіричних даних засвідчує, що на початку формувального етапу експерименту низький рівень розвитку мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації у професійній діяльності було виявлено у 31,84% студентів контрольної групи та у 32,94% – експериментальної. Після реалізації експериментальної програми кількість студентів із низьким рівнем у контрольній групі дещо зменшилася до 28,57%, тоді як в експериментальній групі цей показник зазнав помітного зниження – до 16,01%.

На відміну від контрольної групи, де середній рівень розвитку мотиваційно-вольового компонента підвищився лише з 43,26% до 47,35%, в експериментальній групі спостерігається істотніша позитивна динаміка – з 43,14% до 52,16%.

Високий рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента у студентів КГ протягом формувального етапу практично не змінився (24,90% – на початку та 24,08% – наприкінці), тоді як у студентів експериментальної групи цей показник зріс із 23,92% до 31,76%. Отримані результати переконливо свідчать про ефективність запропонованої системи педагогічних впливів, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації та вольової саморегуляції майбутніх педагогів, необхідних для творчої самореалізації у професійній діяльності.

Упроваджена нами експериментальна методика, що була інтегрована у зміст професійної підготовки, передбачала організацію смислотворчої діяльності студентів (осмислення й переосмислення змісту та особистісного сенсу педагогічної праці), рефлексію індивідуальних ситуацій успіху, систематичне застосування технологій цілепокладання на заняттях, а також утвердження суб’єкт-суб’єктної взаємодії між викладачем і студентами. Таке освітнє середовище сприяло реалізації визначених педагогічних умов – забезпеченню рефлексивного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності та стимулюванню їхньої суб’єктної позиції у процесі фахового становлення.

У результаті експериментального навчання спостерігалося якісне зростання рівня мотиваційно-вольового компонента готовності студентів експериментальних груп: вони опанували навички ціннісно-смислової рефлексії, усвідомили особистісну значущість творчості у професійній діяльності, проявили стійкий інтерес до педагогічної професії, підвищили потребу в досягненні успіху та продемонстрували розвиток вольових якостей.

З метою подальшого аналізу динаміки когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації

застосовувалися методики завершення речень та анкетування, спрямовані на самооцінку рівня сформованості фахових знань і рефлексивних умінь (зміст методик детально подано у п. 1.2).

Результати контрольних зрізів засвідчили, що саме у студентів ЕГ відбулися суттєві зміни у сформованості когнітивного компонента. Так, на початку експерименту низький рівень за першим показником фіксувався у 36,73% студентів КГ та у 43,14% – експериментальної; наприкінці експерименту ці показники становили відповідно 32,65% і 17,65%. Частка студентів із середнім рівнем у контрольній групі зросла з 46,94% до 51,02%, тоді як в експериментальній – із 43,14% до 56,86%. Високий рівень залишився незмінним у контрольній групі, тоді як в експериментальній зріс із 13,72% до 25,49%.

Щодо другого показника когнітивного компонента, то динаміка має схожі тенденції: кількість студентів із низьким рівнем у контрольній групі зменшилася з 22,45% до 20,41%, а в експериментальній – із 21,57% до 9,8%. Частина студентів із середнім рівнем у контрольній групі залишилася сталою (57,14%), тоді як в експериментальній підвищилася з 60,78% до 64,71%. Високий рівень зріс відповідно з 20,41% до 22,45% у контрольній групі та з 17,65% до 25,49% – в експериментальній.

Отримані результати свідчать, що студенти експериментальних груп не лише засвоїли зміст тренінгу «Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчо-професійної самореалізації», а й опанували навички самопізнання та самооцінки. Позитивні зміни стали можливими завдяки реалізації змістово-процесуальної інтеграції, використанню індивідуальних і колективних форм рефлексії, навчальних ігор, а також розв’язанню навчально-професійних завдань.

Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента готовності (табл. 2.2) засвідчує істотне зменшення кількості студентів із низьким рівнем у експериментальній групі (з 32,36% до 13,73%), тоді як у контрольній зміни

мають незначний характер (з 29,59% до 26,53%). Це дозволяє зробити висновок про результативність реалізованої експериментальної методики.

Таблиця 2.2 – Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів, %

Рівні	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	29,59	32,36	26,53	13,73
Середній	52,04	51,96	54,08	60,78
Високий	18,37	15,68	19,39	25,49

Порівняльний аналіз отриманих даних дає змогу констатувати, що на початку формувального етапу експерименту середній рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації у професійній діяльності був притаманний 51,96% студентів експериментальної групи. Наприкінці експерименту цей показник зріс до 60,78%, що свідчить про позитивну динаміку процесу когнітивного розвитку. Для контрольної групи такі зміни виявилися менш істотними: з 52,04% до 54,08%.

Показники високого рівня сформованості когнітивного компонента в експериментальній групі також зазнали суттєвого зростання – з 15,68% на початку експерименту до 25,49% наприкінці. У контрольній групі цей рівень зріс незначно – з 18,37% до 19,39%. Виявлена позитивна динаміка засвідчує ефективність педагогічних методів, форм і засобів, упроваджених у процес експериментального навчання, які сприяли активізації пізнавальної діяльності студентів і формуванню в них когнітивної готовності до творчої самореалізації у майбутній професії.

Для відстеження змін у рівнях сформованості операційно-діяльнісного компонента досліджуваної готовності були використані такі методи: експертна оцінка, метод завершення речень і виконання навчально-професійних завдань. Зміст і процедура застосування зазначених методик детально описані в п. 1.2 даного дослідження.

Результати експериментальних зрізів засвідчили, що за першим показником операційно-діяльнісного компонента (стратегії цілепокладання) на початку формувального етапу низький рівень демонстрували 34,69% студентів контрольної групи та 33,33% – експериментальної. Після завершення експерименту цей показник знизився до 32,65% у контрольній групі та до 23,53% – в експериментальній. Водночас кількість студентів із середнім рівнем зросла з 53,06% до 55,10% у контрольній групі та з 54,90% до 58,82% в експериментальній. Високий рівень сформованості зазначеного показника залишився незмінним у контрольній групі (12,25%), тоді як в експериментальній збільшився з 11,77% до 17,65%.

Значне покращення результатів у студентів експериментальної групи пояснюється цілеспрямованим упровадженням на заняттях спеціального етапу, присвяченого формуванню навичок цілепокладання. У межах цього етапу майбутні вчителі брали активну участь у спільному моделюванні навчальних цілей, засвоювали ефективні стратегії планування діяльності, що сприяло утвердженню їхньої суб’єктної позиції та орієнтації на творчу самореалізацію в педагогічній діяльності.

Подальший аналіз результатів експерименту щодо другого, третього та четвертого показників операційно-діяльнісного компонента продемонстрував аналогічні позитивні тенденції. Так, частка студентів експериментальної групи з низьким рівнем сформованості другого показника зменшилася з 45,10% до 35,29%, третього – з 60,78% до 35,29%, четвертого – з 25,49% до 17,65%. Одночасно кількість студентів із середнім рівнем збільшилася: за другим показником – з 37,25% до 45,10%, за третім – з 25,49% до 39,22%. Щодо четвертого показника, то показники середнього рівня наприкінці експерименту дещо знизилися (з 43,14% до 41,18%), проте кількість студентів із високим рівнем підвищилася: за другим показником – із 17,65% до 19,61%, за третім – із 13,73% до 25,49%, за четвертим – із 33,33% до 39,22%.

Отримані результати пояснюються тим, що у процесі експериментального навчання було організовано систематичну педагогічну рефлексію студентами

власної діяльності. Зокрема, вони аналізували відеофрагменти уроків, ситуації педагогічної взаємодії між учителем і учнями, а також епізоди власної навчальної активності. Такий підхід сприяв розвитку професійної рефлексії: майбутні вчителі усвідомлено оцінювали кожен етап заняття, аналізували доцільність використаних методів, форм і засобів, співвідносили поставлені цілі з досягнутими результатами, визначали причини недосягнення мети й прогнозували шляхи подальшого вдосконалення діяльності.

Важливим чинником розвитку операційно-діяльнісного компонента також стало включення в експериментальне навчання творчих і проблемних завдань, а також проведення мікровикладання, що стимулювало формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та підвищення професійної майстерності.

Узагальнення результатів дозволяє зробити висновок (табл. 2.3), що на початку експерименту низький рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності до творчої самореалізації у професійній діяльності був характерний для 44,39% студентів контрольної групи та 41,17% – експериментальної. Після завершення експериментального впливу цей показник у контрольній групі знизився незначно (до 39,8%), тоді як в експериментальній групі – істотно, до 27,94%, що засвідчує результативність запропонованої методики формування досліджуваної готовності.

Таблиця 2.3 – Динаміка рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів, %

Рівні	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	44,39	41,17	39,80	27,94
Середній	37,24	39,71	40,81	46,57
Високий	18,37	19,12	19,39	25,49

Середній рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності за результатами експерименту продемонстрував зростання серед студентів експериментальної

групи (ЕГ) із 39,71% до 46,57%, тоді як у контрольній групі (КГ) цей показник зріс з 37,24% до 40,81%. Високий рівень сформованості відповідного компонента на початковому етапі спостерігався у 18,37% студентів КГ і 19,12% ЕГ, однак після завершення формувального експерименту в КГ він майже не змінився (19,39%), тоді як у ЕГ відбулося помітне підвищення – до 25,49%.

Для визначення динаміки рівнів готовності студентів до творчої самореалізації у професійній діяльності на початку та після завершення формувального етапу експерименту було здійснено діагностику майбутніх учителів початкових класів за допомогою методу експертної оцінки. Отримані результати дали змогу провести порівняльний аналіз розподілу студентів за рівнями готовності. Метод експертної оцінки полягав у визначенні рівнів розвитку професійної готовності студентів-практикантів викладачами-методистами на основі характеристик індивідуальних стилів професійної діяльності, запропонованих Ж. Ковалів.

Оцінювання здійснювалося за трьома рівнями готовності.

Низький рівень характеризується відсутністю зацікавленості майбутнього вчителя початкових класів у педагогічній діяльності, орієнтацією на задоволення власних потреб, спонтанністю у прийнятті рішень, неусвідомленим ставленням до педагогічних ситуацій, формальністю у взаємодії з учнями. Діяльність має ситуативний характер і часто базується на методі «спроб і помилок», без урахування індивідуальних особливостей, які або не використовуються, або пригнічуються.

Середній рівень передбачає наявність у студента певних роздумів щодо власних можливостей і перспектив їх реалізації. Хоча він виявляє інтерес до педагогічної діяльності, його мотивація залишається нестійкою і залежить від зовнішніх умов. Майбутній учитель намагається налагодити педагогічну взаємодію, підтримати зацікавленість учнів, випробовує різні форми освітнього процесу під контролем наставників, діє переважно за відомими інструкціями та зразками. Формування індивідуального стилю діяльності є неповним, фрагментарним.

Високий рівень відзначається стійкою професійною спрямованістю, здатністю до створення емоційно комфортного педагогічного середовища, проявом творчої ініціативи, варіативності у вирішенні педагогічних завдань і готовністю до пошуку нових підходів. Студент цього рівня володіє навичками саморефлексії, саморегуляції, уміє ефективно реалізовувати свій творчий потенціал, використовує авторські методики, адаптуючись до різноманітних педагогічних ситуацій. Його діяльність характеризується самостійністю, активністю у пропонуванні власних ідей і здатністю враховувати можливості як свої, так і учнів.

Застосування зазначеного методу було доцільним, оскільки формувальний етап експеримент проводився після завершення студентами педагогічної практики. Це дало змогу здійснити більш об’єктивну оцінку сформованості їхньої готовності до творчої самореалізації. Динаміку рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4 – Узагальнена динаміка рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності за всіма компонентами, %

Рівні	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	%	%	%
Низький	36,73	33,33	32,65	19,61
Середній	46,94	49,02	48,98	52,94
Високий	16,33	17,65	18,37	27,45

Аналіз результатів, отриманих у межах експериментальних груп, засвідчує чітку позитивну динаміку у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності. Зокрема, кількість студентів із низьким рівнем зазначеної готовності зменшилася з 33,33% на початку експерименту до 19,61% після завершення формувального етапу. Одночасно спостерігається зростання частки учасників із

середнім рівнем – із 49,02% до 52,94%, а також із високим рівнем – із 17,65% до 27,45%. Отримані дані свідчать про суттєве підвищення якості сформованості досліджуваної готовності у студентів експериментальних груп на всіх рівнях, що підтверджує результативність запропонованої системи педагогічних впливів.

На відміну від цього, у контрольних групах зафіксовано лише незначні зміни показників. Так, частка студентів із низьким рівнем готовності зменшилася лише на 4,08%, тоді як кількість респондентів із середнім рівнем зросла з 46,94% до 48,98%, а з високим – з 16,33% до 18,37%. Ця динаміка демонструє відносну стабільність показників у контрольних групах, що підтверджує ефективність саме експериментального педагогічного впливу.

Для більшої наочності зміни рівнів сформованості готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності серед студентів експериментальних і контрольних груп на початку та після завершення формувального етапу експерименту подано на рис. 2.1 і рис. 2.2.

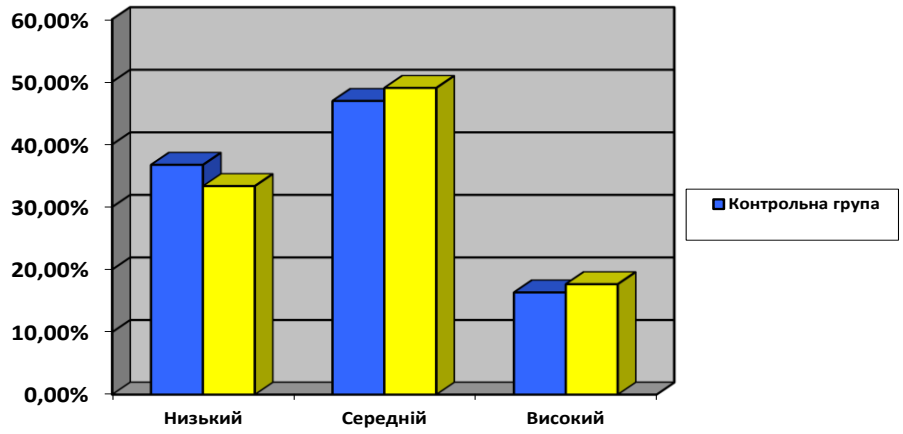


Рисунок 2.1 – Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності в КГ та ЕГ на початку експерименту

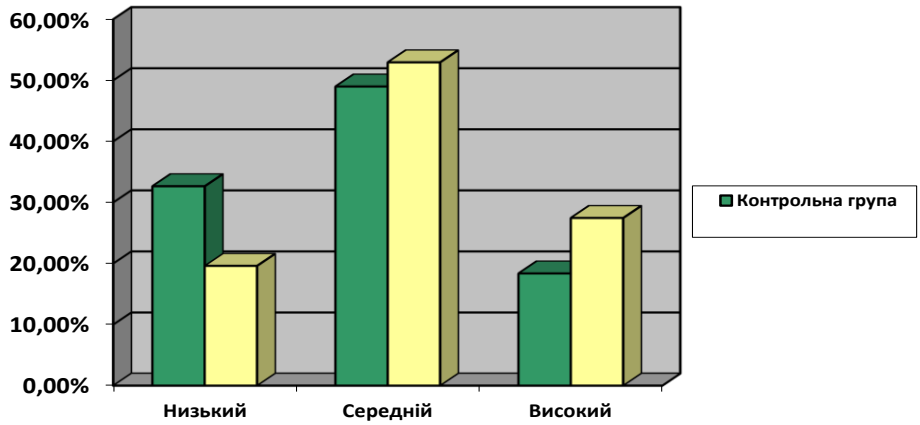


Рисунок 2.2 – Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності в КГ та ЕГ наприкінці експерименту

Отже, узагальнення отриманих експериментальних результатів дає підстави стверджувати, що підвищення рівня сформованості мотиваційно-вольового, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів є взаємопов'язаним процесом, який забезпечує цілісне зростання їхньої здатності до творчої самореалізації в професійній діяльності. Реалізація визначеного комплексу педагогічних умов у межах освітнього процесу сприяє комплексному розвитку зазначених компонентів і, відповідно, загальному підвищенню рівня готовності студентів.

ВИСНОВКИ

Сучасна гуманістична парадигма освіти, що визначає розвиток індивідуальності пріоритетом (домінантою), зумовлює необхідність підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації. Ця підготовка вимагає орієнтації вчителя на постійне самовдосконалення та розкриття власного творчого потенціалу як умови успішної професійної діяльності. Сутність «творчої самореалізації майбутнього вчителя початкових класів» ми визначаємо як усвідомлений і цілеспрямований процес максимального розкриття його індивідуальних професійних можливостей у межах креативного педагогічного процесу, що має на меті стимулювання саморозвитку учнів.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до творчої самореалізації розглядається нами як його інтегративна професійна якість, яка характеризує спроможність педагога проактивно й креативно використовувати власну індивідуальність для формування в освітньому процесі середовища, що сприяє саморозвитку школярів.

Структурно ця готовність складається з трьох взаємопов’язаних компонентів: мотиваційно-вольового (охоплює прагнення до успіху, професійні амбіції, інтерес до педагогіки, усвідомлення особистісної цінності творчості та рівень вольової саморегуляції); когнітивного (включає систему психолого-педагогічних знань про шляхи й умови творчої самореалізації та уявлення студента про своє «професійне Я»); операційно-діяльнісного (вимірюється через наявність продуктивних стратегій у постановці цілей, розвиненість рефлексивних навичок, індивідуальний стиль викладання та здатність творчо адаптувати й вдосконалювати зміст навчальної дисципліни).

Рівень сформованості цієї готовності було діагностовано за трьома рівнями: низьким, середнім та високим.

Ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації досягається за умови впровадження комплексу

педагогічних умов: формування професійних знань студентів на основі інтеграції психолого-педагогічного та спеціально-предметного змісту; організаційно-методичне забезпечення розвитку рефлексивного ставлення здобувачів вищої освіти до професійної діяльності; формування суб'єктної позиції майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Запропонована модель формування готовності описує структурно-функціональний зв'язок між метою, специфічними принципами, зазначеними педагогічними умовами, компонентами готовності, а також відповідними методичними прийомами, організаційними формами, етапами та очікуваним результатом експерименту.

В основі методики підготовки студентів в експериментальних групах (ЕГ) лежать технології, що створюють професійно орієнтоване рефлексивно-творче середовище. Дослідження проводилося у три етапи: етап становлення професійної самосвідомості (акцент на особистому досвіді, формуванні професійних смислів, образу «Я-професійне» та орієнтації на саморозвиток); етап формування «педагогічно-творчого Я» (акцент на механізмі децентрації – виведенні студентів у рефлексивну позицію, розвитку навичок самоорганізації та цілепокладання); етап творчого самоздійснення (акцент на формуванні досвіду творчої діяльності, виробленні індивідуального стилю, застосуванні мікровикладання та рефлексивному аналізі уроків з центрацією на учнях).

Для реалізації методики використовувалися такі засоби: колективна та індивідуальна рефлексія відеофрагментів уроків професійної тематики, розв'язання творчих навчально-професійних завдань, ведення «Методичного портфеля» та щоденника професійних спостережень.

Результати формувального етапу експерименту продемонстрували позитивну динаміку в ЕГ порівняно з КГ. Частка студентів з низьким рівнем готовності в ЕГ (19,61%) виявилася значно меншою, ніж у КГ (32,65%). Частка студентів із середнім рівнем в ЕГ (52,94%) перевищила показник КГ (48,92%). Найбільш суттєву різницю (9,08%) зафіксовано у відсотковому співвідношенні

студентів з високим рівнем готовності. Це підтверджує вищий загальний рівень сформованості готовності в експериментальних групах.

Отже, аналіз отриманих даних та впровадження розроблених умов і методики засвідчили зростання всіх основних показників готовності. Це дає підстави вважати завдання дослідження виконаними, а його мету – досягнутою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барановська О. В. Теоретичні і методичні основи розвитку педагогічної творчості майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища університету : монографія. Київ : ЦП «Компринт», 2021. 410 с.

2. Бех І. Д. Духовність особистості у парадигмальному представленні. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ. 2016. Вип. 20. Кн. 1. С. 12–23.

3. Бех. І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

4. Бєляєв С. Б., Кривенко Ю. О. Шляхи формування учнівського колективу в умовах нової української школи. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 1(3). С. 166–170.

5. Бондаренко Д. В. Творча самореалізація майбутніх учителів музики. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 81 (2). С. 103-106.

6. Василенко Н. В., Кондратюк С. М. Професійна самореалізація майбутнього вчителя початкової школи: сутність, структура, критерії та показники. Науковий вісник Ужгородського університету. *Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1 (50). С. 51–56.

7. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

8. Вікторенко І. Л., Клімашевська Г. Р. Проблема формування готовності вчителя НУШ до креативної професійної діяльності. *Професіоналізм педагога в умовах європейських цифрових інновацій* : матеріали Міжнародної онлайн-конференції, м. Дніпро, м. Слов'янськ, 16–17 травня 2023 року. Дніпро – Слов'янськ, 2023. С. 44–47.

9. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.

10. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 98–111. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/631/605 (дата звернення: 15.07.2025).

11. Гуменникова Т. Р., Жуйпін Хуан Готовність до творчої самореалізації майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58. Том 1. С. 123–126.

12. Дворник Ю., Коваль О. Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до цілісного формування музичності школярів. *Молодий вчений*. 2018. Випуск 2 (54). С. 245-248.

13. Дідик Н. Визначення поняття особистісної зрілості в гуманістичній психології А. Маслоу. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № (1). https://doi.org/10.32626/2227-6246.2008-1.%p

14. Дяченко М. Д. Теоретико-методологічні засади формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. 2015. Вип. 40 (93). С. 120–127.

15. Дяченко М. Д. Шляхи збагачення досвіду творчої самореалізації майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. 2015. Вип. 44 (97). С. 141–149.

16. Єпіхіна М. А. Базові тенденції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у контексті сучасних викликів. *Науковий вісник*

Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2022. № 2 (51). С. 46–49.

17. Желанова В. В. Інноваційний вимір сучасної вищої освіти: аналіз напрямів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 1. С. 145–148.

18. Зубцова Ю. Є., Андрющенко О. О. Проблема діяльності особистості в контексті загальнометодологічних та науково-практичних підходів в освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній* зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко та ін. 2022. № 83. С. 30–34.

19. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

20. Іванюк Г. Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання в контексті розбудови Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 6 (70). С. 252–262.

21. Казанжи І. В. Формування толерантно-партнерських стосунків в умовах Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 64. 2019. Т. 1. С. 36–40.

22. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості. Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: теорія, практика, програми / за заг. ред. А. Й. Капської. Київ, 1998. С. 5–12.

23. Карпенко Н. А. Психологія творчості : навчальний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2016. 156 с.

24. Клімашевська Г. Реалізація технології формування готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 21. Слов'янськ, 2024. С. 214–235.

25. Клімашевська Г. Р. Сутність готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. Вип. 1 (355). С. 52–61.

26. Клімашевська Г. Р. Теоретичні аспекти креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів в умовах Нової української школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць*. Вип. 3(102). Сєвєродонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. С. 156–168.

27. Клімашевська Г. Р. Формування готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів в умовах Нової української школи : дис. … докт. філософ. : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Полтава, 2025. 290 с.

28. Козловський Ю. М. Педагогіка : підручник / Ю. М. Козловський, В. Л. Ортинський, Л. В. Дольнікова. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2020. 372 с.

29. Концептуальні засади реформування школи: Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 12.04.2025).

30. Кушнір Н. О., Шакотько В. В. Підготовка вчителя початкової освіти і виклики Нової української школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2019. № 39. С. 92–99.

31. Лебедик І. В. Основи професійної самореалізації вчителя : посібник. Кіровоград : ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. 62 с.

32. Лі Цін Формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва : дис. … докт. філософ. : 011 Освітні, педагогічні науки / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2021. 248 с. https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d5111407-5817-4aeb-9662-f66f9b262f63/content

33. Лі Цін. Принципи формування готовності до професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2021. Вип. 2 (24). С. 23–28.

34. Лі Цін. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті теоретично-методичного аналізу. *Мистецькі пошуки* : зб. наук. праць. Суми : ФОП Цьома С. П., 2021. Вип. 1 (13). С. 115–120.

35. Лісніченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2011. 277 с.

36. М’ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. пос. для студ. пед. вузів. Київ : Вища шк., 2000. 479 с.

37. Максименко С. Д. Вплив штучного інтелекту на креативний розвиток індивіда в умовах невизначеності освітнього середовища. *Психологічна підтримка освітніх стратегій особистості в умовах невизначеності* : збірник наукових праць / колектив авторів, за науковою редакцією академіка НАПН України С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 3–25.

38. Максименко С. Д. Методологія генетичної психології в міждисциплінарних дослідженнях особистості та її внутрішнього світу. *Психологічні ресурси розвитку особистісної в умовах невизначеності освітнього простору* : збірник матеріалів наукових доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 жовтня 2024 року). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 11–15.

39. Мамон О. В. Самооцінка в професійному розвитку вчителя: аналіз поняття, структури і процесу формування. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. Полтава, 2011. С. 172–176.

40. Моляко В. О., Гулько Ю. А., Ваганова Н. А. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб’єкта : монографія. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.

41. Мотуз Т. В. Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 73. 2020. Т. 3. С. 85–88.

42. Психологія творчості : навчальний посібник / М. О. Сова, С. О. Дєніжна, І. О. Пєтухова. Ірпінь : Державний податковий університет, 2022. 392 с.

43. Про вищу освіту : Закон України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 06.05.2025).

44. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019 (дата звернення: 15.05.2025).

45. Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти : монографія / А. В. Сакун, О. П. Кивлюк, М. О. Нестерова та ін. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.

46. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч. метод. посібник / за ред. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань. Київ : 1996. 791 с.

47. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія. Київ : Вища шк., 1997. 296 с.

48. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ; Інститут обдарованої дитини. Київ : НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. 442 с.

49. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Кіриченко С. В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи в освітній проектній діяльності в контексті Нової української школи. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 144 с.

50. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. *Всеукраїнський наук.-практ. журнал Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 2. С. 4–10.

51. Сисоєва С. О. Освіта як об’єкт дослідження. URL: https://files.core.ac.uk/download/pdf/33688941.pdf (дата звернення: 27.09.2025).

52. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2014. 404 с.

53. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Львів : Львівська політехніка. 2021. 539 с.

54. Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми : колективна монографія. авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, Є. Р. Борінштейн, М. С. Гальченко, М. В. Ліпін, Д. В. Погрібна, Н. В. Савчук, О. А. Федорчук. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. 320 с.

55. Сущенко Л. О. Педагогічний супровід розвитку креативної особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Серія № 5. 2011. Випуск 26. С. 131–136.

56. Сущенко Л. О. Упровадження навчально-ігрових технологій у закладах вищої освіти як вектор розвитку інноваційного потенціалу особистості. *Вища освіта України*. 2024. № 1 (92). С. 168–177.

57. Трипольська Н., Сущенко Л. Проєктування компетентнісно орієнтованого освітнього процесу майбутніх педагогів у контексті ціннісної парадигми. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : збірник тез доповідей ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 183–186.

58. Формування творчої особистості вчителя, студента, учня : психологічний дискурс : колективна монографія / О. Д. Сафін, Н. В. Гуртовенко, С. Ю. Діхтяренко [та ін.] ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2021. 376 с.

59. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.

60. Ханецька Н. В. Психологія творчості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Хмельницький, 2010. 184 с.

61. Шевчук А. А. Творча самореалізація вчителя початкових класів як умова професійного успіху. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку сучасної науки, техніки та технологій* : зб. тез І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25–26 трав. 2022 р.). Київ : МЦНД, 2022. С. 211–213.

62. Klimashevska H., Viktorenko I. Formation technology of the future primary school teachers' readiness for creative professional activity. Pomiędzy. Polsko-Ukraińskie Studia Interdyscyplinarne : System edukacji w ukrainie: Wyzwania czasu wojny. NR 2(13). Krakow : Pomiędzy, 2024. Pp. 12–31.

63. Zarytska V. Assessment of the Nature of Dyslipoproteinemias and Correlations of Indicators of General Reactivity and Lipid Metabolism in Patients with Chronic Nonspecific Inflammation of the Reproductive System. *French-Ukrainian Journal of Chemistry*. 11 (2), 2023, p. 77–94.