

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ШИКЕР ЛАРИСА ВАСИЛІВНА

УДК 159.9:37.014:377

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО
САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

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

_____ Л. В. Шикер

Науковий керівник:

Бондарчук Олена Іванівна,

доктор психологічних наук, професор

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Шикер Л. В. Психологічні особливості активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (05 – Соціальні та поведінкові науки). – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, Київ, 2020.

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню й експериментальному вивченню проблем активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти.

В основу дослідження покладено загальне припущення про можливість активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти завдяки спеціально організованому психологічному навчанню.

Об'єктом дослідження визначено особистісний саморозвиток учителя.

Предметом дослідження постав процес активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти.

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні й експериментальному дослідженні психологічних особливостей активізації особистісного саморозвитку в умовах неформальної освіти.

Серед основних завдань дослідження було визначено наступні:

1) обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження проблеми особистісного саморозвитку вчителів загалом і його активізації в умовах неформальної освіти зокрема;

2) визначити сутність, компоненти, критерії та показники особистісного саморозвитку вчителя;

3) дослідити стан (тенденції та особливості) особистісного саморозвитку вчителя;

4) розробити й апробувати модель і програму активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: *вперше*: розроблено модель активізації особистісного саморозвитку в умовах неформальної освіти, у контексті якої було виокремлено цільовий, концептуальний, змістовий, організаційний, результативний блоки; уточнено та конкретизовано можливості транскультурального підходу в особистісному саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти; теоретично обґрунтовано й

апробовано модель і програму активізації особистісного саморозвитку вчителя на засадах транскультурального підходу в умовах неформальної освіти; *розширено та доповнено уявлення* про: методи й прийоми оцінки, розкриття ресурсів особистості; психологічні проблеми та перспективи неформальної освіти; *набули подальшого розвитку й узагальнення* знання щодо сутності, структури, особливостей і чинників особистісного саморозвитку вчителів.

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в тому, що виокремлені психологічні особливості активізації особистісного саморозвитку вчителів, апробований пакет діагностичних методик дослідження визначеного явища та розроблена програма можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти (зокрема післядипломної) для підвищення якості професійної підготовки вчителів, їх професійно-особистісного розвитку як в умовах післядипломної освіти, так і в умовах неформальної освіти. Розроблений та апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати складовою моніторингу особистісного саморозвитку вчителів. Головні положення, отримані результати та висновки дослідження можуть бути застосовані в освітньому процесі закладів вищої освіти під час викладання дисциплін «Загальна психологія», «Педагогічна та вікова психологія», «Психологія особистості», а також в організації психологічного супроводу вчителя в діяльності практичних психологів системи освіти тощо.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено головні наукові підходи до вивчення проблеми особистісного саморозвитку (психоаналітичний, гуманістичний, когнітивний, біхевіористичний, діяльнісний, суб'єктивний, синергетичний, акмеологічний, конгруентний, гуманістично-ціннісний, аксіологічний, трансферний, суб'єктно-діяльнісний, генетико-моделювальний, особистісно-орієнтований, імовірнісний, суб'єктно-вчинковий, транскультуральний). Визначено, що особистісний саморозвиток людини доцільно розглядати з позиції транскультурального підходу, згідно з яким досліджуване явище постає як процес розкриття внутрішнього потенціалу людини за допомогою самопізнання та самовираження як основи перетворення особистісних переконань і установок у позитивному напрямі.

Виокремлено специфічні особливості педагогічної праці, які впливають на розвиток особистості вчителя (поліфункціональність, варіативність, перебування в декількох «вимірах» одночасно, інтегративність, багаторівнева взаємодія, постійне пізнання).

Обґрунтовано зміст і складові особистісного саморозвитку вчителів.

Визначено, що особистісний саморозвиток учителя є процесом розкриття внутрішнього потенціалу педагога з метою вдосконалення особистісних характеристик задля зростання й ефективного виконання професійної діяльності на засадах партнерства, творчості та толерантності.

Схарактеризовано структуру особистісного саморозвитку вчителя, яка містить такі компоненти: 1) ціннісно-мотиваційний (критерій «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку», показники: цінність саморозвитку; прагнення до самоактуалізації; мотивація професійного й особистісного зростання; первинні актуальні здібності); 2) когнітивно-рефлексивний (критерій «саморозуміння і рефлексивність», показники: рівень загальних і спеціальних знань; онтогенетична рефлексія; здатність до саморозуміння); 3) операційно-діяльнісний (критерій «здатність до саморозвитку», показники: здатність до самореалізації; загальноорганізаційні вміння; комунікативні здібності; вторинні актуальні здібності).

Визначено роль неформальної освіти в активізації особистісного саморозвитку вчителів як перманентного процесу актуалізації для них проблеми саморозвитку, сприяння цілеспрямованому оволодінню методологією та технологією відповідних особистісних змін на основі розуміння й прийняття цінності й унікальності кожної людини і самої себе як особистості. Окреслено особливості неформальної освіти (добровільність; наявність сприятливого психологічного середовища; відповідність потребам учасників; спрямованість на роботу з різними категоріями людей; надання психологічного захисту; нефіксованість часових меж; застосування різноманітних форм і методів навчання; відсутність адміністрування; практико-орієнтованість; цілеспрямованість діяльності учасників; варіативність програм і термінів навчання; відсутність оцінювання), що дають змогу активізувати особистісний саморозвиток вчителя.

За результатами емпіричного дослідження виявлено особливості особистісного саморозвитку вчителів. Констатовано недостатній рівень як складових, так і загального рівня особистісного саморозвитку вчителів. Установлено, що високий рівень особистісного саморозвитку виявлено лише в кожного двадцятого респондента, які усвідомлюють, приймають попередній досвід, мають розвинену рефлексивність, активно реалізують власні потреби в саморозвитку, приймають реальність, поважають себе та інших, самостійні, володіють здатністю до самопостереження, самоорганізації, самоконтролю, вміють вирішувати конфлікти. Середній рівень особистісного саморозвитку є

властивим приблизно половині вчителів, які подекуди побоюються змін, а їхня потреба в саморозвитку є недостатньо сформованою, вони часто формують власні судження про життя лише за допомогою інших, не вирізняються самостійністю, недосконало вміють аналізувати власну діяльність, не часто схильні до самоорганізації, за допомогою сторонніх вирішують конфлікти. Низький рівень особистісного саморозвитку характерний для понад третини досліджуваних учителів, які не здійснюють аналіз минулого досвіду, їхня потреба в саморозвитку призупинена, вони залежні від соціального середовища, не володіють навичками самоорганізації, не вміють конструктивно вирішувати конфлікти тощо.

За результатами факторного та кластерного аналізів показників первинних і вторинних актуальних здібностей освітян виокремлено сім типів учителів: «традиціоналісти», «байдужі», «гуманісти», «прагматики», «лідери», «трудівники», «колективісти», характеристики яких засвідчують дисбаланс особистісної сфери за кожним типом і дають змогу окреслити аспекти особистісного саморозвитку вчителів, що потребують особливої уваги.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено гендерно-вікові (стать, вік) та організаційно-професійні (профіль спеціальності, стаж педагогічної діяльності) особливості здатності до саморозвитку вчителів. Було виявлено, що вчителі чоловічої статі більше зорієнтовані на особистісний саморозвиток, аніж жіночої, хоча з віком така здатність проявляється менше. Встановлено, що вчителі природничо-математичного профілю є менш схильними до особистісного саморозвитку ніж суспільно-гуманітарного, причому зі стажем така здатність проявляється менше і є особливо низькою для вчителів зі стажем роботи понад 20 років.

У межах формувального етапу експерименту, на основі транскультурального підходу розроблено й апробовано модель активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти, що охоплює цільовий, концептуальний, змістовий, результативний блоки.

Обґрунтовано психологічні умови активізації особистісного саморозвитку вчителя в осередках неформальної освіти: 1) урахування потреб учасників під час розроблення, уніфікації, оптимізації програм саморозвитку; 2) вдосконалення в педагогів активної життєвої стратегії та готовності до змін; 3) створення транскультурального простору для побудови індивідуальної траєкторії особистісного саморозвитку кожного учасника; 4) функціонування в осередках

неформальної освіти правила вибору оптимальних освітніх технологій особистісного саморозвитку вчителя, що втілені в програмі активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти.

Розроблено й апробовано в умовах неформальної освіти програму активізації саморозвитку вчителів «Основи особистісного саморозвитку педагога». Програма містить три змістові модулі, що спрямовані на підвищення рівня знань щодо сутності особистісного саморозвитку, способів застосування його в житті, розвиток позитивної мотиваційно-ціннісної системи до особистісного саморозвитку, формування умінь, навичок самопізнання та застосування власних особистісних якостей задля успішного особистісного саморозвитку.

Ефективність програми активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти зафіксовано в позитивних змінах рівнів досліджуваного явища в експериментальній групі, статистично значуще збільшення кількості вчителів з експериментальної групи з високим рівнем особистісного саморозвитку та зменшення кількості респондентів із низьким рівнем особистісного саморозвитку в порівнянні з досліджуваними з контрольної групи.

Проведене дослідження не вичерпує всі аспекти цієї теми. У перспективі – кроскультурний аналіз особливостей активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти, дослідження готовності практичних психологів до психологічного супроводу особистісного саморозвитку вчителів в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти тощо.

Ключові слова: розвиток, особистісний саморозвиток, учитель, освіта дорослих, активізація особистісного саморозвитку, неформальна освіта.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дослідження

1. Шикер, Л. В. (2009). Психологічні проблеми професійного становлення вчителів в умовах соціальних трансформацій. *Вісник післядипломної освіти*, 13 (2), 338-343.
2. Шикер, Л. В. (2010). Зміст і показники саморозвитку особистості вчителя. *Вісник післядипломної освіти*, 1(14), 473-479.

3. Шикер, Л. В. (2010). Кризи професійного становлення (професійної соціалізації), методи та моделі їх подолання як чинники активізації особистісного саморозвитку вчителя. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 12 (1), 664-674.

4. Шикер, Л. В. (2011). Психологічні проблеми саморозвитку вчителя у процесі підвищення кваліфікації за очно-дистанційної форми навчання. *Актуальні проблеми психології. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 1 (27-28), 241-247.

5. Шикер, Л. В. (2019). Рівні особистісного саморозвитку вчителів: результати констатувального експерименту. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, 34, 186-192.

6. Шикер, Л. В. (2019). Програма активізації особистісного саморозвитку вчителя та результати її впровадження в умовах неформальної освіти. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, 35, 186-197.

7. Шикер, Л. В. (2020). Психологічна технологія активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти. *Вісник післядипломної освіти*, 11 (40), 113-126.

8. Шикер, Л. В. (2020). Методика дослідження рівнів особистісного саморозвитку вчителів закладів середньої освіти. *Психологічний часопис*, 6 (3), 182-192.

9. Шикер, Л. В. (2020). Гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості особистісного саморозвитку вчителів закладів загальної середньої освіти. *Психологічний часопис*, 6 (2), 193-202.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Schicker, L. (2014). Self-realization as the ability to «Create oneself». *Program and Abstract Book: 6th World Congress for Positive Psychotherapy, Kemer.* (p. 96).

11. Шикер, Л. В. (2016). Складові саморозвитку вчителя: психологічний аспект. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: тези Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Київ, 27 травня 2016 р.)*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 120-121.

12. Шикер, Л. В. (2017). Здатність до саморозвитку як чинник конкурентоздатності педагогів. *Конкурентологія та ринок праці: психологічні аспекти: тези I Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 8-9 грудня 2016 р.)*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 93-95.

13. Шикер, Л. В. (2019). Неформальна освіта як чинник активізації особистісного саморозвитку вчителя. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: тези Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Київ, 24 травня 2019 р.)*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 146-148.

14. Шикер, Л. В. (2019). Адаптивні здібності як чинник саморозвитку вчителя. *Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту: Міжнародна наук.-практ. конф. (Черкаси, 26-27 квітня 2019 р.)*. 119-122.

15. Schicker, L. (2019). Positive Psychotherapy as factor in the formation of self-development of a teacher. *Program and Abstract Book: 7th World Congress for Positive and Transcultural Psychotherapy, Kemer*. (p. 99).

ABSTRACT

Schicker L.V. Psychological peculiarities of personal self-development activation among teachers in the context of non-formal education. – Qualification research, manuscript.

Thesis for a doctor's degree in psychological sciences (Doctor of Philosophy) in specialty 19.00.07 «Pedagogical and age psychology» (05 – Social and behavioral sciences). Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education, NAES of Ukraine. Kyiv, 2020.

Thesis is devoted to the theoretical substantiation and experimental study of the problems of activating the personal self - development of teachers in the conditions of non – formal education.

The study is based on the general assumption of the possibility of activating the personal self-development of teachers in the context of non-formal education through specially organized psychological training.

The object of the study is the personal self-development of the teacher.

The subject of the study was the process of activating the personal self-development of teachers in non-formal education.

The purpose of the study was to theoretically substantiate and experimentally study the psychological features of the activation of personal self-development in the context of non-formal education.

Among the main objectives of the study were identified as follows:

1) to substantiate the theoretical and methodological foundations of the study of the problem of personal self-development of teachers in general and its activation in the context of non-formal education in particular;

2) to determine the essence, components, criteria and indicators of personal self-development of the teacher;

3) to investigate the state (trends and features) of personal self-development of the teacher;

4) to develop and test a model and program of activation of personal self-development of a teacher in the conditions of non-formal education.

The scientific novelty and theoretical significance of the study is that: for the first time: a model of activating personal self-development in non-formal education was developed, in the context of which the target, conceptual, semantic, organizational, effective blocks were singled out; the possibilities of transcultural approach in personal self-development of teachers in the conditions of non-formal education are specified and concretized; theoretically substantiated and tested the model and program of activation of personal self-development of the teacher on the basis of the transcultural approach in the conditions of non-formal education; expanded and supplemented the idea of: methods and techniques of assessment, disclosure of personal resources; psychological problems and prospects of non-formal education; acquired further development and generalization of knowledge about the nature, structure, features and factors of personal self-development of teachers.

The practical significance of the results of the study is that the selected psychological features of personal development of teachers, a proven package of diagnostic methods for studying a particular phenomenon and the developed program can be used by teachers of higher education (including postgraduate) to improve the quality of professional training of teachers, their professional development both in the conditions of postgraduate education and in the conditions of non-formal education. The methodological tools developed and tested in the research can become a component of monitoring the personal self-development of teachers. The main provisions, results and conclusions of the study can be applied in the educational process of higher education institutions in teaching disciplines «General Psychology», «Pedagogical and age psychology», «Psychology of personality», as well as in the organization of psychological support of teachers in the practice of practical psychologists education, etc.

According to the results of theoretical analysis of the literature, the main scientific approaches to the study of personal self-development (psychoanalytic,

humanistic, cognitive, behavioral, activity, subjective, synergetic, acmeological, congruent, humanistic-value, axiological, genetic-transfer, subjunctive, -modeling, personality-oriented, probabilistic, subject-action, transcultural). It is determined that personal self-development should be considered from the standpoint of transcultural approach, according to which the phenomenon is characterized as a process of revealing the inner potential of man through self-knowledge and self-expression as a basis for transforming personal beliefs and attitudes in a positive direction.

The specific features of pedagogical work that affect the development of the teacher's personality (polyfunctionality, variability, being in several "dimensions" simultaneously, integrativity, multilevel interaction, constant cognition) are highlighted.

The content and components of personal self-development of teachers are substantiated. It is determined that the personal self-development of a teacher is a process of revealing the inner potential of a teacher in order to improve personal characteristics for growth and effective performance of professional activities on the basis of partnership, creativity and tolerance.

The structure of personal self-development of a teacher is characterized, which contains the following components: 1) value-motivational (criterion «value attitude to personal self-development», indicators: value of self-development, desire for self-actualization, motivation of professional and personal growth, primary actual abilities); 2) cognitive-reflexive (criterion of «self-understanding and reflectivity», indicators: level of general, special knowledge, ontogenetic reflection, ability to self-understanding); 3) operational-activity (criterion «ability to self-development», indicators: ability to self-realization, general organizational skills, communication skills, secondary actual abilities).

The role of non-formal education in activating teachers' personal self-development as a permanent process of actualizing the problem of self-development for them, promoting purposeful mastering of methodology and technology of relevant personal changes based on understanding and accepting the value and uniqueness of each person and oneself. Features of non-formal education (volunteering; the presence of a favorable psychological environment; meeting the needs of participants; focus on working with different categories of people; providing psychological protection; non-fixed time limits; use of various forms and methods of teaching; lack of administration; practice-oriented; purposefulness of participants; variability of programs and terms of training; lack of assessment), which allow to intensify the personal self-development of the teacher.

The results of empirical research revealed the features of personal self-development of teachers. Insufficient level of both components and general level of personal self-development of teachers was stated. It is established that a high level of personal self-development is found only in every twentieth of respondents who are aware, accept previous experience, have developed reflexivity, actively realize their needs for self-development, accept reality, respect themselves and others, independent, have the ability to self-observation, self-organization. self-control, are able to resolve conflicts. The average level of personal self-development is characteristic of about half of teachers who are sometimes afraid of change, and their need for self-development is insufficient, they often form their own judgments about life only with the help of others, are not independent, do not know how to analyze their own activities. self-organization, with the help of outsiders resolve conflicts. Low level of personal self-development is characteristic of more than a third of the studied teachers who do not analyze past experience, their need for self-development is suspended, they are dependent on social environment, do not have self-organization skills, do not know how to constructively resolve conflicts.

According to the results of factor and cluster analyzes of indicators of primary and secondary actual abilities of educators, seven types of teachers have been identified: «traditionalists», «indifferent», «humanists», «pragmatists», «leaders», «workers», «collectivists», whose characteristics indicate imbalance personal sphere for each type and make it possible to outline aspects of personal self-development of teachers that need special attention.

The results of analysis of variance revealed gender-age (gender, age) and organizational-professional (specialty profile, experience of teaching) features of the ability to self-development of teachers. In particular, it was found that male teachers are more focused on personal self-development than female, although with age this ability is less manifested. It is established that teachers of natural sciences and mathematics are less prone to personal self-development than social and humanitarian, and with experience this ability is less and is especially low for teachers with experience of more than 20 years.

Within the formative stage of the experiment, on the basis of the transcultural approach, a model of activation of personal self-development of a teacher in the conditions of non-formal education was developed and tested, covering target, conceptual, semantic, effective blocks.

Psychological conditions for activating the personal self-development of teachers in non-formal education centers are substantiated: 1) taking into account the needs of

participants during the development, unification, optimization of self-development programs; 2) improvement of teachers' active life strategy and readiness for change; 3) creating a transcultural space to build an individual trajectory of personal self-development of each participant; 4) functioning in the centers of non-formal education of the rules of selection of optimal educational technologies of personal self-development of the teacher, embodied in the program of activation of personal self-development of the teacher in the conditions of non-formal education.

The program of activation of teachers' self-development «Fundamentals of personal self-development of a teacher» was developed and tested in the conditions of non-formal education. The program contains three content modules aimed at improving the level of knowledge about the essence of personal self-development, ways to apply it in life, development of a positive motivational and value system for personal self-development, skills, self-knowledge and application of personal qualities for successful personal self-development.

The effectiveness of the program to enhance the personal self-development of teachers in non-formal education is recorded in positive changes in the levels of the phenomenon in the experimental group, a statistically significant increase in the number of teachers from the experimental group with a high level of personal self-development.

The study does not cover all aspects of this topic. In the future – cross-cultural analysis of the peculiarities of personal self-development of teachers in non-formal education, study of the readiness of practical psychologists for psychological support of personal self-development of teachers in formal, non-formal and informal education and more.

Keywords: development, personal self-development, teacher, adult education, activation of personal self-development, non-formal education.

THE LIST OF PUBLICATIONS ON THE THEME OF THE THESIS

Scientific papers in which the main scientific results of the thesis are published

1. Shyker, L. V. (2009). Psykhologichni problemy profesiinoho stanovlennia vchyteliv v umovakh sotsialnykh transformatsii [Psychological problems of professional development of teachers in the conditions of social transformations]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education*. 13 (2), 338-343.

2. Shyker, L. V. (2010). Zmist i pokaznyky samorozvytku osobystosti vchytelia [The content and indicators of self-development of the teacher's personality]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education*. 1(14), 473-479.

3. Shyker, L. V. (2010). Kryzy profesiinoho stanovlennia (profesiinoyi sotsializatsii), metody ta modeli yikh podolannia yak chynnyky aktyvizatsii osobystisnoho samorozvytku vchytelia [Crises of professional development (professional socialization), methods and models of overcoming them as factors of activation of personal self-development of a teacher]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of general and pedagogical psychology*. 12 (1), 664-674.

4. Shyker, L. V. (2011). Psykholohichni problemy samorozvytku vchytelia u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii za ochno-dystantsiinoi formy navchannia [Psychological problems of teacher self-development in the process of professional development in full-time and distance learning]. *Aktualni problemy psykholohii. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia – Current problems of psychology. Organizational psychology. Economic psychology. Social Psychology*. 1 (27-28), 241-247.

5. Shyker, L. V. (2019). Rivni osobystisnoho samorozvytku vchyteliv: rezultaty konstatyvalnoho eksperymentu [Levels of personal self-development of teachers: results of a statement experiment]. *Pravnychy visnyk Universytetu «KROK» – Legal Bulletin of KROK University*. 34, 186-192.

6. Shyker, L. V. (2019). Prohrama aktyvizatsii osobystisnoho samorozvytku vchytelia ta rezultaty yii vprovadzhennia v umovakh neformalnoi osvity [The program of activation of personal self-development of the teacher and results of its introduction in the conditions of non-formal education]. *Pravnychy visnyk Universytetu «KROK» – Legal Bulletin of KROK University*. 35, 186-197.

7. Shyker, L. V. (2020). Psykholohichna tekhnolohiia aktyvizatsii osobystisnoho samorozvytku vchytelia v umovakh neformalnoi osvity [Psychological technology of activation of personal self-development of a teacher in the conditions of non-formal education]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education*. 11 (40), 113-126.

8. Shyker, L. V. (2020). Metodyka doslidzhennia rivniv osobystisnoho samorozvytku vchyteliv zakladiv serednoi osvity [Methods of researching the levels of personal self-development of secondary school teachers]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological Journal*. 6 (3), 182-192.

9. Shyker, L. V. (2020). Henderno-vikovi ta orhanizatsiino-profesiini osoblyvosti osobystisnoho samorozvytku vchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Gender-age and organizational-professional features of personal self-development of teachers of general secondary education institutions]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological Journal*. 6 (2), 193-202.

Scientific works that certify the approbation of the thesis materials

10. Schicker, L. (2014). Self-realization as the ability to «Create oneself». *Program and Abstract Book: 6th World Congress for Positive Psychotherapy*. Kemer. P. 96.

11. Shyker, L. V. (2016). Skladovi samorozvytku vchytelia: psykholohichnyi aspekt [Components of teacher self-development: psychological aspect]. *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid fakhovoi pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii osobystosti v umovakh transformatsii osvity – Psychological and pedagogical support of professional training and advanced training of the individual in the conditions of education transformation*. Kyiv. 120-121.

12. Shyker, L. V. (2017). Zdatnist do samorozvytku yak chynnyk konkurentozdatnosti pedahohiv [Ability to self-development as a factor in the competitiveness of teachers]. *Konkurentolohiia ta rynok pratsi: psykholohichni aspekty – Competitiveness and the labor market: psychological aspects*. Kyiv. 93-95.

13. Shyker, L. V. (2019). Neformalna osvita yak chynnyk aktyvizatsii osobystisnoho samorozvytku vchytelia [Non-formal education as a factor in activating the personal self-development of teachers.]. *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid fakhovoi pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii osobystosti v umovakh transformatsii osvity – Psychological and pedagogical support of professional training and professional development in the transformation of education*. Kyiv. 146-148.

14. Shyker, L. V. (2019). Adaptyvni zdibnosti yak chynnyk samorozvytku vchytelia [Adaptive abilities as a factor of teacher self-development]. *Aktualni*

problemy psykholohii stres-menedzhmentu – Actual problems of psychology of stress management. Cherkasy. 119-122.

15. Schicker, L. (2019). Positive Psychotherapy as factor in the formation of self-development of a teacher. *Program and Abstract Book: 7th World Congress for Positive and Transcultural Psychotherapy. Kemer. P. 99.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО АКТИВІЗАЦІЇ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	24
1.1. Основні наукові підходи до особистісного саморозвитку вчителів.....	24
1.2. Зміст і складові особистісного саморозвитку вчителів.....	47
1.3. Неформальна освіта як чинник активізації особистісного саморозвитку вчителів.....	61
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	80
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ.....	83
2.1. Методика й організація дослідження особливостей особистісного саморозвитку вчителів.....	83
2.2. Результати емпіричного дослідження особливостей і рівнів особистісного саморозвитку вчителів.....	98
2.3. Гендерно-вікові й організаційно-професійні особливості особистісного саморозвитку вчителів.....	111
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	130
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА АКТИВІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	133
3.1. Мета, завдання, психологічні засоби формування експерименту з активізації особистісного саморозвитку вчителів	

в умовах неформальної освіти.....	133
3.2. Програма активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти.....	147
3.3. Аналіз ефективності впровадження програми активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти.....	181
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.....	195
ВИСНОВКИ.....	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201
ДОДАТКИ.....	244

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасному динамічному світі проблема саморозвитку особистості стає дедалі більш актуальною, адже саме завдяки саморозвитку особистість досягає повної гармонії з собою, стає незалежною від умовностей соціуму, вчиться поважати, приймати себе, опановувати внутрішню свободу та легко адаптуватися до змінних умов. Окрім того, саморозвиток сприяє самореалізації в професійній та особистісній сферах життя людини. Особливого значення це явище набуває для вчителів, особистісний потенціал яких має відповідати потребам і вимогам суспільства.

В умовах упровадження Концепції «Нова українська школа», що передбачає перетворення школи на середовище соціальної рівності, згуртованості, різнобічного розвитку, соціалізації особистості, партнерства, сучасний учитель оволодіває компетентностями (підприємницькою, професійно-педагогічною, соціально-громадянською, загальнокультурною, мовно-комунікативною, психолого-фасилітативною, інформаційно-цифровою), які дають змогу якісно опанувати роль наставника, консультанта, тренера, тьютора, коуча, фасилітатора, ментора тощо. Взнявши відповідальність за особистісне становлення учнівської молоді, вчителі закладають фундамент свідомості, уміння орієнтуватися в навколишній дійсності, формують світогляд вихованців. Таким чином, процес професійної підготовки та самовдосконалення вчителів має передбачати не лише опанування фахових компетентностей, а й оволодіння здатністю до особистісного саморозвитку. Лише та особистість, яка постійно прагне до самовдосконалення, може стати зразком для інших і повноцінно сприяти розвитку особистості підростаючого покоління.

Аналіз наукових досліджень засвідчує значну кількість праць, які присвячені проблемі саморозвитку особистості загалом (О. Адевале, І. Бех,

О. Власова, С. Максименко, С. Мерзлякова, Д. Мідор, В. Рибалка, Т. Титаренко, В. Татенко, Е. Помиткін, Р. Фрагер та ін.) і вчителів у процесі їхнього професійного становлення зокрема (О. Бондарчук, О. Власова, Н. Волянчук, О. Ігнатівич, Л. Карамушка, Н. Павлик, В. Панок, В. Семиченко, З. Становських, Г. Татаурова-Осика та ін.). Дослідники зосереджують увагу на етапах, кризах, проблемах саморозвитку під час професійного становлення. Особливості неперервної педагогічної освіти вивчали такі науковці, як О. Захар, Т. Левченко, Л. Лук'янова, О. Радзімовська, Л. Сігаєва та ін. Процес самовдосконалення вчителів в умовах неформальної освіти став предметом дослідження вчених: О. Аніщенко, В. Бахрушина, Д. Лівінгстона, Л. Лук'янової, Д. Мезірова, Н. Павлик, Т. Ткач, Н. Трамбовецької, С. Яблокова та ін., а чинники саморозвитку особистості – І. Беха, О. Бондарчук, Н. Володарської, В. Ільчука, С. Кузікової, С. Паршук та ін.

Водночас проблема активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти раніше не виступала предметом спеціального дослідження.

Отже, актуальність і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано в рамках комплексних науково-дослідних тем кафедри психології управління ДЗВО «Університет менеджменту освіти» «Формування психологічної компетентності керівників закладів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти» (державний реєстраційний № 0109U002235, 2009–2011 рр.), «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін» (державний реєстраційний № 0112U000700, 2012–2014 рр.) та «Психологічні чинники суб'єктивного

благополуччя персоналу освітніх організацій, державний реєстраційний № 0117U006772, 2017–2020 рр.).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (протокол № 9 від 16 грудня 2009 р.), Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України Національної академії педагогічних наук України (протокол № 1 від 23 лютого 2010 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально дослідити психологічні особливості активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти.

Згідно з поставленою метою було визначено основні **завдання дослідження**:

- 1) обґрунтувати теоретико-методологічні основи дослідження проблеми особистісного саморозвитку вчителів загалом і його активізації в умовах неформальної освіти зокрема;
- 2) визначити сутність, компоненти, критерії та показники особистісного саморозвитку вчителя;
- 3) дослідити стан (тенденції та особливості) особистісного саморозвитку вчителя;
- 4) розробити та апробувати модель й програму активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти.

Об'єкт дослідження – особистісний саморозвиток вчителя.

Предмет дослідження – процес активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних і експериментальних методів:

– *теоретичні методи*: теоретичний аналіз, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація, моделювання, що застосовувалися для визначення теоретико-методологічних основ активізації

особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти;

– *емпіричні методи*: спостереження за процесом особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти; психодіагностичні методи, які використовувалися для дослідження рівнів та особливостей активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти. Для дослідження структурних компонентів особистісного саморозвитку вчителя застосовувалися такі методика: вивчення когнітивно-рефлексивного компонента – методика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (автор – М. Фетіскін), методика «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» (автор – Є. Рогов), «Методика визначення рефлексивності» (автор – А. Карпов); визначення ціннісно-мотиваційного компонента – «Методика діагностики реалізації потреби у саморозвитку» (автор – В. Козлов), тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (автор – Л. Мацко), «Шкала первинних актуальних здібностей Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF)» (автор – Н. Пезешкіан, адаптація – С. Зелінська); дослідження операційно-діяльнісного компонента – методика «Готовність до професійно-педагогічного саморозвитку» (автор – Є. Рогов), «Шкала вторинних актуальних здібностей Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF)» (автор – Н. Пезешкіан, адаптація – С. Зелінська);

– *констатувальний і формувальний етапи емпіричного дослідження*;

– *методи математичної обробки даних* (кореляційний, дисперсійний, факторний і кластерний аналіз) із подальшою якісною їх інтерпретацією та змістовим узагальненням.

Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

База дослідження. Центральний Інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Енергодарська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 2, ТОВ «Київський центр позитивної психотерапії «Позитум», ТОВ «Центр тренінгів «Нью піпл». Загальний обсяг вибірки становить 257 осіб – учителів, які навчалися або працювали в зазначених закладах.

На *першому етапі* (2011–2014 рр.) було проведено теоретичний аналіз проблеми дослідження, визначено стан розробки проблеми та теоретично обґрунтовано зміст, компоненти, критерії та показники особистісного саморозвитку вчителів.

На *другому етапі* (2015–2017 рр.) здійснено розробку програми експерименту, підібрано інструментарій для визначення рівнів і особливостей особистісного саморозвитку вчителів, визначено специфіку неформальної освіти й умов особистісного саморозвитку вчителів.

На *третьому етапі* (2018 р. – перша половина 2020 р.) проведено констатувальний і формувальний експерименти, здійснено порівняльний аналіз ефективності розробленої в дослідженні моделі та програми активізації особистісного саморозвитку вчителів, а також зроблено підсумкове узагальнення одержаних результатів.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: *вперше*:

- розроблено модель активізації особистісного саморозвитку в умовах неформальної освіти, у контексті якої було виокремлено цільовий, концептуальний, змістовий, організаційний, результативний блоки;
- уточнено та конкретизовано можливості транскультурального підходу в особистісному саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти;
- теоретично обґрунтовано й апробовано модель і програму активізації особистісного саморозвитку вчителя на засадах транскультурального підходу в умовах неформальної освіти;

розширено та доповнено уявлення про: методи й прийоми оцінки, розкриття ресурсів особистості; психологічні проблеми та перспективи неформальної освіти;

набули подальшого розвитку й узагальнення знання щодо сутності, структури, особливостей і чинників особистісного саморозвитку вчителів.

Практична значущість одержаних результатів дослідження полягає в тому, що виокремлені психологічні особливості активізації особистісного саморозвитку вчителів, апробований пакет діагностичних методик дослідження визначеного явища та розроблена програма можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти (зокрема післядипломної) для підвищення якості професійної підготовки вчителів, їх професійно-особистісного розвитку як в умовах післядипломної освіти, так і в умовах неформальної освіти. Розроблений та апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати складовою моніторингу особистісного саморозвитку вчителів. Головні положення, отримані результати та висновки дослідження можуть бути застосовані в освітньому процесі закладів вищої освіти під час викладання дисциплін «Загальна психологія», «Педагогічна та вікова психологія», «Психологія особистості», а також в організації психологічного супроводу вчителя в діяльності практичних психологів системи освіти тощо.

Впровадження результатів дослідження. Основні складові дослідження, навчально-методичні, методичні матеріали апробовано й упроваджено в діяльність Енергодарської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 2 (довідка № 73/04-05 від 05.02.2018 р.), ТОВ «Київський центр позитивної психотерапії «Позитум» (довідка № 8/04-02/18 від 04.02.2018 р.), ТОВ «Центр тренінгів «Нью піпл» (довідка № 8/04-02/18 від 04.02.2018 р.), Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (довідка № 19-03/61 від 12.03.2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Теоретичні положення та практичні результати дослідження були представлені на науково-практичних

конференціях, зокрема *міжнародних*: «Психологічні проблеми становлення фахівців в умовах соціальних трансформацій» (Київ, 2009 р.), «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2012 р.), «VI Всесвітній конгрес з позитивної психотерапії» (Анталія, Туреччина, 2014 р.), «Суспільство і психотерапія – в пошуках злагоди, спільних цінностей та ідентичності» (Ужгород, 2015 р.), «Життя, конфлікти і любов в транскультуральному світі» (Одеса, 2017 р.), «VII Всесвітній конгрес з позитивної та транскультуральної психотерапії» (Кемер, Туреччина, 2019 р.), «Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту» (Черкаси, 2019 р.); *всеукраїнських*: «Психотерапія – наука, мистецтво, ремесло» (Львів, 2007 р.), «Психотерапія, суспільство, влада, право» (Полтава, 2009 р.), «Психотерапевтичний простір в Україні: розширення та консолідація» (Черкаси, 2010 р.), «Фестиваль психологічних методик» (Київ, 2019 р.); *семінарах-тренінгах*: «XII Інтернаціональний тренінг-семінар всевітньої асоціації позитивної і транскультуральної психотерапії» (Вісбаден, Німеччина, 2012, р.), «XVII–XVIII Інтернаціональний тренінг-семінар всевітньої асоціації позитивної і транскультуральної психотерапії» (Вісбаден, Німеччина, 2016–2017 рр.), «Позитивна та транскультуральна психотерапія» (Вісбаден, Німеччина, 2018 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 15 публікаціях, з-поміж яких: 9 статей у наукових фахових виданнях України (у тому числі – 4 у виданнях України, що входять до наукометричних баз даних); 6 публікацій у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації українською, англійською, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи складає 298 сторінок, обсяг основного тексту – 186 сторінок. 12 сторінок – анотації. Список використаних джерел містить

408 найменувань, з них 24 англійською мовою. Дисертація містить 19 таблиць, 4 рисунки, 3 додатки, розміщені на 54 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО АКТИВІЗАЦІЇ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Основні наукові підходи до особистісного саморозвитку вчителів

Проблема саморозвитку особистості була і залишається пріоритетним напрямом досліджень науковців. Цей факт підтверджується підвищеною увагою зарубіжних і вітчизняних фахівців, які саморозвиток особистості вивчають не лише спеціально, визначаючи сутнісні особливості, умови формування, а й розглядають у працях, які спрямовані на дослідження особистості.

Необхідно зазначити, що поняття «саморозвиток» у тлумачному словнику сучасної української мови визначено як розумовий чи фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами; розвиток кого-, чого-небудь власними силами, без впливу, сприяння будь-яких зовнішніх сил; саморух [44].

У філософському словнику саморозвиток розглядається як розвиток, причина якого полягає в самій системі, що розвивається [333]; як розвиток під впливом внутрішніх, властивих йому протиріч, чинників, умов [335].

Варто акцентувати на тому, що термін «розвиток» відрізняється від поняття «саморозвиток», оскільки розвиток здійснюється на основі досягнення цілей, що ставить інша особа, саморозвиток відбувається згідно з задумами, метою самої особистості [296]. На думку Л. Рувинського, частина слова «само» не спростовує значення людини в розвитку особистості, не заперечує факт впливу на особистість соціальних чинників, а лише зосереджує увагу на тому, що вплив на розвиток відбувається в процесі саморуху психічних процесів, сил [268]. Як зазначає В. Рибалка, розвиток

особистості призводить до виявлення особливих розвивальних, психогенетичних властивостей, здібностей особистості, які виступають фундаментальним ресурсом її саморозвитку як суб'єкта поліметодичної діяльності [265]. Ознаками особистісного розвитку, вважає Н. Павлик, є нелінійність, нерівномірність, гетерохронність психічних функцій, наявність нормативних криз [209].

Психологічний словник містить розуміння саморозвитку як руху до емоціональної, когнітивної зрілості, до самоактуалізації [28].

У дослідженнях О. Лозової саморозвиток як категорія перебуває в тісному семантичному зв'язку з дефініціями «формування», «становлення», «актуалізація» [151]. Так, поняття «формування» інтерпретується як надання об'єкту певної форми, визначеності, вироблення певних якостей, рис. Феномен «становлення» відображає процес переходу від одного ступеня розвитку до іншого, набуття об'єктом нових ознак, форм під час руху. Актуалізація характеризує перетворення об'єкта зі стану потенційного в стан реальний, відповідний сучасним умовам. Автор наголошує, що визначені явища акумулюють увагу на одному й тому самому об'єкті дослідження (формування стосується особистісних якостей, адаптивних можливостей людини, самооцінки, образу «Я», системи цінностей; становлення охоплює ціннісні орієнтації, соціальні здібності, самооцінку, ідентичність; актуалізація зосереджена на розвитку в процесі навчання, потенційній обдарованості, само актуалізації), тому можуть бути використані в ролі синонімів феномена «саморозвиток» [151].

Варто зазначити, що науковці вживають явище саморозвитку як синонім інших понять, які відображають процеси «самості»: «самовираження», «самовизначення», «самоствердження», «самореалізація», «самовдосконалення», «самовиховання», «самодіяльність» тощо. Вчені О. Куліда, Г. Тараненко, В. Турбан зазначають, що самовираження, самовизначення, самоствердження, самореалізація, саморозвиток пов'язані з утвердженням людиною власної суб'єктивності, однак саморозвиток є

найбільш багатогранним процесом, що охоплює всі інші. Самовираження та самоствердження постають потребами людини, а самовизначення є складовою процесу самореалізації [312; 324] і самовизначається через буття в культурі [14]. Саморозвиток є зміною індивіда в процесі безперервної взаємодії громадського й індивідуального, у результаті якого виникає новий якісний стан особистості [312].

У дослідженнях К. Абульханової-Славської саморозвиток асоціюється з самовдосконаленням, що передбачає процес долучення до культури, підвищення рівня знань у контексті безперервної освіти, а також процес активної реалізації себе у житті тощо [1].

Результати наукових пошуків О. Ігнатович засвідчують, що саморозвиток у контексті творчої самодіяльності суб'єкта є компонентом загальної діяльності людини, яка детермінує її саморозвиток, і постає як процес самотворення через творення предметного світу. Автор зазначає, що паралельно зі зміною суб'єктом предметного світу, змінюється і сам суб'єкт, адже розвиток властивостей суб'єкта відбувається у ході паралельного, діалектично взаємопов'язаного перебігу процесів об'єктного, суб'єктного творення в умовах виконання практичної діяльності [94].

Так, О. Ковальов, В. Лозовий визначають поняття «саморозвиток» у ракурсі феномена «самовиховання», що розглядається як свідомо планомірна праця над собою, спрямована на формування властивостей особистості, які відповідають вимогам суспільства, особистій програмі розвитку, дають змогу здійснити всі види, форми індивідуальної людської діяльності [112; 152].

Для Е. Помиткіна особистісний саморозвиток потрібно розглядати крізь призму духовного розвитку як процес свідомого самовдосконалення особистості, що спрямовує людину на підпорядкування свого природного та соціального «Я» вищим ідеалам, цінностям, смислам у руслі краси, добра, істини, гармонізацію поведінки та способу життя, збагачення духовних надбань людства результатами власної діяльності. Науковець зазначає, що в

духовному розвитку підвищується рівень свідомості, а завдяки розширенню власної свідомості людина стає незалежною від егоїзму, емоцій агресивності чи страху, інших вітальних інстинктів, які характерні для тваринного світу [240].

Таким чином, вживання терміна «саморозвиток» з ознаками відсутності принципових відмінностей в об'єктному, предметному полі дослідження свідчить про те, що цей феномен у працях різних дослідників (К. Абульханова-Славська, О. Ковальов, О. Куліда, О. Лозова, В. Лозовий, Г. Тараненко та ін.) відіграє роль інваріанта, а категорія «саморозвиток» перебуває в стадії семантичної зрілості, зберігаючи перспективність якісних і кількісних змін.

Аналіз наукових пошуків зарубіжних і вітчизняних науковців дав змогу виокремити головні психологічні підходи до характеристики особистісного саморозвитку людини (табл. 1.1).

Згідно з *психоаналітичним підходом*, основою особистісного саморозвитку людини є вроджені, несвідомі схильності, що спрямовують особистість пристосовуватися, адаптуватися до умов середовища (А. Адлер [386], З. Фрейд [340], К. Юнг [375] та ін.).

У теорії З. Фрейда розвиток особистості розглядається в контексті дії інстинктів, які містять чотири компоненти: спонукання; мета (досягнуте задоволення); об'єкт, за допомогою якого мета може бути досягнута; джерело, в якому спонукання породжується. Науковець зазначає, що розвиток особистості полягає в тому, що сексуальність є визначальним людським мотивом. До основних механізмів розвитку людини З. Фрейд зараховує ідентифікацію. З-поміж бар'єрів розвитку особистості автор визначає такі захисні механізми: витіснення, проєкція, формування реакції, фіксація, регресія. Розвиток особистості здійснюється на трьох рівнях: «Воно», «Я», «Над-Я». На рівні «Воно» джерелами розвитку є біологічні вроджені інстинкти, які спрямовують поведінку людини до задоволення. Рівень «Я» передбачає розвиток особистості під впливом вимог суспільства.

Таблиця 1.1

**Психологічні підходи до характеристики особистісного
саморозвитку людини**

Назва підходу	Характеристика особистісного саморозвитку	Автори
Психоаналітичний	Спрямованість вроджених, несвідомих схильностей до пристосування, адаптація до умов середовища	А. Адлер [386], З. Фрейд [340], К. Юнг [375] та ін.
Біхевіористичний	Цілеспрямоване навчання, управління поведінкою особистості за допомогою зовнішніх стимулів	Е. Торндайк [322], Д. Уотсон [327] та ін.
Когнітивний	Формування знань як результату пізнавальної діяльності, вивчення внутрішньої організації психічних процесів	Д. Брунер [37]; Ж. Піаже [233] та ін.
Гуманістичний	Можливість самоактуалізації, що ґрунтується на вірі в процвітаня людини за умови вільного вибору напрямку руху	А. Маслоу [168], Г. Олпорт [197], К. Роджерс [262] та ін.
Екофасилітативний	Розкриття особистісних змін, які виникають під час переходу особистості до нової ідентичності	П. Лушин [155] та ін.
Діяльнісний	Діяльність, що передбачає створення нової характеристики у свідомості, відносинах, поведінці відповідно до соціальних умов	Л. Виготський [53], О. Ігнатович [94], О. Леонт'єв [148] та ін.
Генетико-моделювальний	Процес повноцінного розгортання основних ліній розвитку людини, що зумовлений особливою, унікальною біосоціальною силою – нуждою	С. Максименко [156] та ін.
Суб'єктний	Особистісний саморозвиток – здатність бути суб'єктом свого життя, спрямовувати діяльність у предмет практичного перетворення, становлення власних переконань, усвідомлювати сенс існування	К. Абульханова-Славська [1], С. Кузікова [137], М. Щукін [374] та ін.

Суб'єктно-вчинковий	Учинкова активність, що виконує функцію пускового механізму досягнення суб'єктності, яка зосереджує основні лінії розвитку особистості	В. Татенко [314], В. Шульга [372] та ін.
Суб'єктно-діяльнісний	Здатність людини бути справжнім суб'єктом власного життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення	В. Гриньова [219], Є. Ісаєв [99], В. Слободчиков [290] та ін.
Акмеологічний	Тенденція до саморозкриття, творчого потенціалу, процес самовдосконалення задля успішної самореалізації, самозбагачення, самоздійснення	О. Власова [47], А. Деркач [68], Н. Кузьміна [139], А. Маркова [166], В. Панок [202] та ін.
Аксіологічний	Процес розкриття найважливіших цінностей особистості	З. Карпенко [106], Н. Свещинська [274] та ін.
Особистісно-орієнтований	Процес саморуку та самотворення, що виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх умов	І. Бех [17], М. Боришевський [35], Е. Помиткін [240], В. Рибалка [265] та ін.
Гуманістично-ціннісний	Результат усвідомлення ціннісного ставлення до дійсності, особливостей зростання, створення умов для самоуправління розвитком тощо	Г. Балл [12], О. Бондарчук [33], Л. Карамушка [104] та ін.
Ймовірнісний	Процес спонтанного змінювання складної динамічної системи, який є малопередбачуваним, незворотнім	О. Мерзлякова [173], В. Налімов [185] та ін.
Транскультуральний	Розкриття закладеного внутрішнього потенціалу людини через самопізнання, самовираження	І. Кириллов [109], Н. Пезешкіан [223] та ін.

На рівні «Над-Я» особистість розвивається відповідно до своїх моральних принципів, правил та совісті [340].

Результати аналізу праць К. Юнга [375] показали, що людина прагне здійснювати особистісний саморозвиток з урахуванням несвідомого, набуваючи досвід цілісності. Згідно зі структурою психіки, запропонованої

К. Юнгом, розвиток особистості відбувається на рівні «Я» – усвідомлено, на рівні «Воно» – індивідуально неусвідомлено, а на рівні «Архетипи» – колективно неусвідомлено. Саморозвиток особистості, на думку науковця, здійснюється під впливом минулого та боротьби за розвиток, який орієнтований на майбутнє. Людина розвивається в напрямі реалізації, усвідомлення власних можливостей, досягнення індивідуалізації [375].

У вченні А. Адлера зазначено, що особистісний саморозвиток людини ґрунтується на самовизначенні, яке спрямоване на боротьбу за майбутнє. Самовизначення передбачає соціальний інтерес, особистісне ставлення до людей. Відчуваючи єднання з іншими людьми, особистість здатна подолати складні життєві проблеми. Тому саморозвиток особистості не є індивідуальним явищем, оскільки відбувається він колективі, де створено сприятливі умови для реалізації потенціалу особистості [386].

У контексті *біхевіористичного підходу* особистісний саморозвиток визначається цілеспрямованим навчанням, управлінням поведінкою особистості за допомогою зовнішніх стимулів (Е. Торндайк [322]; Д. Уотсон [327] та ін.). Так, Д. Уотсон вважає, що до головних критеріїв особистісного саморозвитку належать гнучкість особистості, здатність навчатися, цілеспрямованість, усвідомленість. Важливим механізмом саморозвитку є рефлексія, що характеризує усвідомлення причини та поведінки. Метою особистісного саморозвитку, відповідно до поглядів Д. Уотсона, є контроль над поведінкою. Саморозвиток людини відбувається в процесі навчання новим навичкам, встановлення зв'язку між стимулом і реакцією. За допомогою розуміння змісту цього зв'язку людина здатна організувати власну поведінку, контролювати її. Науковець зазначає, що джерелами особистісного саморозвитку людини стають: цілі поведінки, які спонукають особистість перетворювати поведінку для досягнення цілі; пізнавальні здібності, що визначають вихідний рівень саморозвитку людини, стають засобами зміни поведінки; пристосувальні акти, що сприяють виконанню функції співорганізації цілей поведінки та здібностей індивіда [327].

Привертає увагу позиція Е. Торндайка, який стверджує, що особистісний потенціал людини має природжений характер, який ефективно розвивається під впливом зовнішнього середовища. Для Е. Торндайка схема «стимул – реакція» постає зразком тенденцій реагування відповідним чином на певні проблемні ситуації з метою найкращої адаптації. Дослідник розглядає проблемну ситуацію як умови, для пристосування до яких людина не має готової відповіді. Принцип схема «стимул – реакція» виглядає так: вихідний пункт – проблемна ситуація; організм протистоїть їй як ціле; людина активно діє в пошуках вибору; людина навчається за допомогою вправ. Науковець визначив такі особливості розвитку особистості: закон вправи, закон ефекту, закон готовності [322].

Прихильники *когнітивного підходу* характеризують особистісний саморозвиток із позиції формування в особистості знань, а саме – як результат пізнавальної діяльності, вивчаючи внутрішню організацію психічних процесів (Д. Брунер [37]; Ж. Піаже [233] та ін.). Так, на думку Ж. Піаже, особистісний саморозвиток людини відбувається у процесі перетворення мислення від аутистичної форми до егоцентричної та соціалізованої. Кожна особистість, з позиції науковця, має внутрішню потребу в гармонійних відносинах із навколишнім середовищем, яке виводить людину з рівноваги, що вимагає безперервної активності. Для Ж. Піаже прагнення здобути рівновагу зумовлює розвиток та особистісний розвиток як процес саморуху. Акумулюючи досвід у когнітивні «структури» чи «схеми», процес пошуку рівноваги в людини відбуваються за допомогою асиміляції (новий досвід вписується в наявну схему), акомодатії (старі схеми пристосовуються до нового досвіду) [233].

У дослідженнях Д. Брунера проблему особистісного саморозвитку розглянуто в контексті навчання. Науковець визначає досліджуване явище однаковою мірою оволодіння трьома сферами уявлень: дії, образу, слова. Для вченого навчання виявляється чинником, що змінює напрям пізнавального розвитку, або може стати фактором саморозвитку людини.

Д. Брунер визначає чотири моделі пізнавальної діяльності через навчання, що впливає на особистісний саморозвиток людини: навчання як наслідування (оволодіння практичними вміннями); навчання як процес передачі знань; навчання як процес формування мислення (активізація процесу сприйняття, мислення); навчання як встановлення відносини суб'єктивного знання людини до об'єктивного (людина як носій суб'єктивного знання) [37].

Згідно з *гуманістичним підходом*, особистісний саморозвиток людини розглядається як відкрита можливість самоактуалізації, що ґрунтується на вірі в можливість процвітання людини за умови вільного вибору напрямку руху (А. Маслоу [168], Г. Олпорт [197], К. Роджерс [262] та ін.).

Проблема особистісного саморозвитку посіла особливе місце в працях А. Маслоу [168], який зазначає, що для особистості притаманне рухатися вперед, реалізуючи вроджений потенціал. Потяг до самоактуалізації, самовираження, творчості, на думку вченого, є підґрунтям для саморозвитку особистості, що супроводжується задоволенням гуманістичних потреб людини в добрі, моральності, доброзичливості. Реалізувати ці потреби особистість здатна за умови задоволення інших потреб (фізіологічних, безпеки, любові, прихильності, визнанні, оцінці). З-поміж особливих рис людей, що здійснюють самоактуалізацію, А. Маслоу визначає такі: ефективне сприймання реальності, спонтанність, природність, зосередженість на задачах, самостійність, гнучкість в оцінюванні подій, почуття гумору, творчий підхід до справи тощо [168].

Так, К. Роджерс в особистісний саморозвиток вкладає мотиваційні сили, прагнення до самоактуалізації, яке сприяє успішному вдосконаленню особистісних властивостей, рис людини. Потяг до самовдосконалення, саморозвитку (самоактуалізації), з позиції дослідника, є вродженою якістю та джерелом енергії життєдіяльності людини. Самоактуалізація особистості спрямована не лише на збереження життєвих процесів, благополуччя, а й на підвищення напруги та потребу саморозвитку [262].

Як зазначає Г. Олпорт, особистісний саморозвиток людини завжди відбувається у взаємозв'язку з іншими людьми, він зумовлений встановленням нових, розвитком наявних відносин, оскільки цей процес є формою існування людини. До важливого механізму особистісного саморозвитку людини Г. Олпорт зараховує мотиви поведінки (риси): основні, що стимулюють поведінку, та інструментальні, які її формують. «Риси» особистості є результатом її становлення, внутрішнім регулятором, що об'єднує різні сторони психічного світу особистості, вони виявляють значення узагальненого принципу життєдіяльності людини. Особистісний саморозвиток людини, на думку дослідника, визначається здатністю чинити опір рівновазі, долаючи перешкоди [197].

У контексті *екофасилітативного підходу* саморозвиток особистості ґрунтується на розкритті особистісних змін, що виникають під час переходу особистості до нової ідентичності (П. Лушин [155] та ін.).

Згідно з підходом П. Лушина, саморозвиток описується як процес змін особистості в період кризи, як перехід від застарілої ідентичності до нової, більш пристосованої до умов зовнішнього середовища. Саморозвиток людини ґрунтується на розкритті особистісних змін, що виникають під час переходу особистості, яка перебуває в умовах посттравми, до нової ідентичності, змінах у системі її уявлень про саму себе чи спосіб власного життя. У результаті змін суб'єкт набуває нових цінностей, переконань, способів дії, у нього формується новий тип емоційного реагування, що супроводжує перехід до нових можливостей нової ідентичності. Для особистісних змін характерними є такі ознаки: вони зумовлюються переходом до нової ідентичності; цей перехід поєднує як негативні, так і позитивні аспекти. Екофасилітація в цьому контексті передбачає управління відкритою динамічною системою особистості з метою підтримання її в стані саморозвитку, пов'язана з процесом реконструкції можливостей людини в умовах системних переходів чи змін. Екофасилітатор супроводжує процес

відповідно до динаміки, характеру навчальної, особистісної саморегуляції в умовах кризи, переходу [155].

На основі *діяльнісного підходу* особистісний саморозвиток визначається як діяльність, що передбачає створення нової характеристики у свідомості, відносинах, поведінці відповідно до соціальних умов (Л. Виготський [53], О. Ігнатович [94], А. Леонтьєв [148], С. Рубінштейн [266] та ін.).

Положення про особистісний саморозвиток, висловлені С. Рубінштейном, вказують на те, що суттєвим у розуміння розвитку особистості людини є становлення, нових якостей, вищих рівнів буття, як руху до духовного сходження. Процес саморозвитку вчений розглядав як сходження неповторної індивідуальності зі самосвідомістю, самостановленням до своєї родової сутності. Для науковця людина є істинним суб'єктом саморозвитку, творчості, оскільки зовнішні причини діють через внутрішні умови, що є визначальним для з'ясування умов, механізмів становлення суб'єкта саморозвитку. Науковець стверджує, що закони зовнішнього зумовленого розвитку особистості визначаються як внутрішні закони, адже розвиток особистості залежить не стільки від впливу зовнішніх чинників, скільки від власної активності, що спрямована на розвиток творчого потенціалу [266].

З позиції О. Леонтьєва, розвиток особистості постає процесом саморуху, що зумовлений внутрішніми законами. На думку дослідника, саморозвиток визначається як специфічна діяльність особистості, яка створює нові якості в її свідомості, відносинах і поведінці відповідно до змінених соціальних умов. Характер та особливості діяльності людини визначаються потребами, мотивами, діями. Науковець обґрунтовує причиново-наслідкову структуру розвитку особистості, яка охоплює спочатку дії заради потреб, а потім потреби заради дій. Акцентуючи на задатках особистості, О. Леонтьєв стверджує, що ці явища є передумовами

розвитку людини, які змінюються впродовж життя, а на основі задатків формуються здібності, які здатні розвиватися лише в діяльності [148].

Зокрема Л. Виготський зазначає, що особистісний саморозвиток людини – це саморух, який спрямований внутрішнім, автономним поштовхом, розвивається в особистості, після чого за допомогою волі доходить до самоствердження, самовдосконалення. На думку науковця, процес навчання веде за собою розвиток особистості, оскільки навчання є діяльністю, особистість розвивається в процесі діяльності. Л. Виготський вважає, що освіта допомагає людині адаптуватися до змінних умов життя, адже має за мету підготувати особистість до життя в суспільстві. Під час навчання людина може бути не лише активним учасником пізнання, а й поставати ініціатором формування вмінь, навичок, здатності до самоосвіти, самонавчання, самоорганізації [53].

Натомість В. Фрицюк стверджує, що саморозвиток особистості відображає цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану, творчу діяльність, процес планомірної творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних особливостей із метою успішного досягнення життєвих цілей, ефективного здійснення соціального призначення [342].

У розумінні Л. Зязюн, саморозвиток – це інформаційно забезпечувальна діяльність, яка реалізується за допомогою опанування, нагромадження, упорядкування, систематизації, оновлення різновидів досвіду з метою задоволення пізнавальних потреб для здійснення різних видів діяльності [93, с. 347]; глибинна конструкція становлення, постійного удосконалення, зростання, поглиблення людського в людині, продовження будови людської родової природи [93, с. 192].

Згідно з уявленнями представників *генетико-моделювального підходу*, особистісний саморозвиток постає унікальною біосоціальною силою людини – нужда (С. Максименко [156] та ін.).

У дослідженнях С. Максименко зазначено, що особистість людини – це форма існування психіки людини, яка є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, саморегуляції, має унікальний, неповторний внутрішній світ. Саморозвиток особистості відбувається завдяки повноцінному розгортанню основних ліній розвитку людини та зумовлений особливою, унікальною біосоціальною силою – нуждою. Застосовуючи генетико-моделювальний підхід, С. Максименко виокремлює принципи саморозвитку особистості, а саме:

- принцип аналізу за одиницями (передбачає пошук одиниць аналізу особистості, вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається. Одиницею аналізу процесу саморозвитку постає нужда як суперечлива, рухлива й енергетична єдність біологічного, соціального);

- принцип єдності біологічного та соціального (передбачає розгляд складної суперечливої взаємодії біологічного і соціального у двох площинах, як фактори, що діють на особистість ззовні, та як фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування, розвиток із середини);

- принцип креативності (передбачає зустріч нужди з численними та різноманітними об'єктами, які не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання, розвиток унікальних засобів досягнення цілей);

- принцип рефлексивного релятивізму (передбачає самодетермінацію через власну нужду, що відкриває особистості принципово ненасичувану та необмежувану можливість різноманітності всіх проявів і властивостей);

- принцип єдності генетичної та соціальної ліній розвитку особистості (передбачає процес самомоделювання за допомогою створення особливих умов розгортання становлення цілісних одиниць аналізу) [156].

Прибічники *суб'єктного підходу* вивчають особистісний саморозвиток у контексті здатності людини бути суб'єктом свого життя, спрямовувати власну діяльність у предмет практичного перетворення, становлення власних позицій, переконань, життєвих цілей, будувати себе, усвідомлювати сенс

власного існування (К. Абульханова-Славська [1], С. Кузікова [137], М. Щукіна [374] та ін.).

У контексті суб'єктності особистісний саморозвиток людини розглянуто в працях К. Абульханової-Славської. Особистісний саморозвиток визначено як внутрішній процес самозаміни системи внаслідок дії власних суперечностей, вищий рівень саморуху. Самозаміна виступає внутрішнім механізмом індивідуально-особистісного розвитку, який зумовлює процес становлення суб'єктності людини. Концепція розвитку особистості, що розроблена дослідницею, пов'язана з життєвим рухом, який здійснює зміни в людині. Вчена вважає, що власний розвиток людина здійснює сама, зовнішнє середовище лише створює можливості розвитку [1].

Праці С. Кузікової містять судження про те, що саморозвиток особистості є чинником становлення суб'єктності людини. Особистість як суб'єкт саморозвитку спрямовує перетворювальну активність на себе як об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком. До структури саморозвитку особистості дослідниця пропонує включити такі елементи: суб'єкт (особистість), об'єкт (особистість), характер суб'єкт-об'єктного відношення, – де особистість виконує одночасно дві ролі. На думку автора, суб'єктна активність особистості є детермінантою саморозвитку внутрішнього світу, середовищні впливи, біологічні чинники належать до умов розвитку. С. Кузікова вважає, що саморозвиток пов'язаний з усвідомленим, керованим процесом особистісних змін, які відбуваються в умовах конструктивної динаміки образу «Я». Серед головних психологічних ресурсів саморозвитку варто назвати такі: потреба саморозвитку, що зумовлена насиченістю життя, змінами особистісного смислу майбутнього; психологічні умови, які забезпечують успішність саморозвитку; механізми саморозвитку (рефлексія, саморегуляція, зворотний зв'язок) [137].

Відповідно саморозвиток зосереджується на ресурсах, які є життєвими опорами, резервами, що сприяють реалізації потреб людини [252; 274; 350], зумовлює незворотні, спрямовані зміни особистості, які відбуваються під

контролем особистості як суб'єкта життєвого шляху. До важливих особливостей саморозвитку зараховують: самодетермінованість, керованість, усвідомленість якісних перетворень особистості [374].

У межах *суб'єктно-вчинкового підходу* особистісний саморозвиток розглядається як вчинкова активність, що виконує функцію пускового механізму досягнення суб'єктності, яка зосереджує основні лінії розвитку особистості (В. Татенко [314], В. Шульга [372] та ін.). Характеризуючи особистісний саморозвиток, В. Татенко зазначає, що суб'єктність як сутнісна характеристика внутрішнього світу людини є показником вершини саморозвитку людини. Серед критеріїв суб'єктності автор визначає: здатність бути людиною, самою собою, спроможність відстоювати право на людське існування, самовизначення, можливість творити, проектувати нові змісти та форми буття, здійснювати рефлексію своїх творінь. Рушійною силою становлення суб'єктності є вчинкова активність, яка дає змогу наблизитися до функціонального розгляду суб'єкта в його здатності організувати внутрішні ресурси людини, зовнішні обставини в кожному моменті вчинку. Вплив вчинку забезпечує максимальний формувальний, розвивальний ефекти за умови взаємоспрямованості, яка передбачає взаємодію людини з людиною. Так, В. Татенко вважає, що вчинок є душевним і духовним діянням: душа розкривається в особистісному ставленні людини до світу, інших, самого себе; дух визначається в суб'єктності та відповідальності людини. У процесі саморозвитку особистості суб'єктна мета полягає в здатності відтворити, реалізувати максимально власний потенціал, розвинути психіку до можливих меж досконалості, зберегти цей рівень розвитку довше, забезпечуючи формування особистісних структур, розвиток індивідуальності [314; 372].

У дослідженнях В. Шульги людина досягає особистісного саморозвитку в процесі здійснення спільного вчинку, як унікального способу, умови духовного впливу людини на людину, адже вчинок розкриває особистісний потенціал людини. Здійснюючи вчинки, в основу

яких покладено загальнолюдську мораль і цінності, людина досягає рівня суб'єктності, що перетворює світ, себе, набуває нового досвіду, відкриває нові можливості [372].

Представники *синергетичного підходу* характеризують особистісний саморозвиток як процес наростання складності та впорядкованості відкритих, нерівноважених систем особистісних характеристик (Л. Куликова [142], Г. Хакен [343], Ю. Шаронін [355] та ін.). На думку Г. Хакена, у циклі саморозвитку спостерігається дві фази: період плавного еволюційного розвитку (лінійні перетворення є прогнозованими, підводять систему до певного нестійкого критичного стану); вихід із цього критичного стану (одномоментний стрибок, перехід до нового стійкого стану з більшим ступенем складності й упорядкованості). Науковець зазначає, що саморозвиток має непередбачуваний характер, оскільки для складних систем особистісних властивостей завжди є декілька варіантів упорядкування, адже саморозвиток відбувається шляхом випадкового вибору однієї з декількох можливостей подальшої еволюції в крапці біфуркації [343].

Згідно з уявленнями Ю. Шароніна, особистісний саморозвиток відбувається за нелінійними законами, де нелінійність означає багатоваріантність шляхів відбору з альтернатив. Саморозвиток, на думку науковця, має не лише діалектичні причини, а й відхилення, що з'являються в результаті нестабільності, нерівномірності системи, безкінечно розв'язуваних системою в її саморусі [355].

Так, Л. Куликова зазначає, що саморозвиток – це процес бінарної детермінації, в якій самодетермінація є панівною, однак як наслідок взаємодії випадковості та необхідності. На думку автора, саморозвиток особистості проявляється як психологічний механізм «людиноутворення», інструмент духовно-морального самозбагачення, чинник інкультурації людини, шлях соціалізації людини, критерій зрілості особистості [142].

Згідно з *суб'єктно-діяльнісним підходом*, саморозвиток людини визначається як здатність, характеристику особистості до змін (В. Гриньова [219], Є. Ісаєв [99], В. Маралов [162], В. Слободчиков[290] та ін.).

Для В. Маралова саморозвиток особистості – це фундаментальна здатність людини бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, здатність здійснювати особистісний вибір на основі пізнання себе; складний специфічний процес, що розгортається в часі, просторі життєдіяльності особистості, який може приймати такі форми: самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізацію. Окрім того, В. Маралов зазначає, що для ефективного саморозвитку людині бракує прагнення змінитися, позбутися особистісних рис, поведінки, що заважають. До того ж, людина, визначаючи саморозвиток як стратегію життя, зустрічає перешкоди, невизнання. На думку В. Маралова, до важливих етапів саморозвитку особистості належать: виявлення особистісних смислів у процесі саморозвитку (самопізнання); усвідомлення необхідності займатися саморозвитком (мотивація саморозвитку, цілепокладання); самостійне планування саморозвивальної життєдіяльності (самореалізація) [162].

Зокрема В. Слободчиков та Є. Ісаєв визначають особистісний саморозвиток як здатність людини до змін, спроможність трансформувати своє життя в явище іншої якості. Оскільки в людині присутнє особливе духовне начало, яке не схоже ні на природне, ні на суспільне, ні на спадкове, ні на навколишнє середовище, то, на думку дослідників, саморозвиток особистості варто розглядати не як розвиток будь-якої якості, а як самовдосконалення цілісного, всеохопного способу буття людини. Саморозвиток постає у вигляді найскладнішої форми роботи внутрішнього світу людини, зокрема вироблення власних позицій, переконань, постановки життєвих цілей, пошуку шляхів самовизначення, у межах яких особистість виявляє себе, будує себе, осмислює сенс власного існування [290, с. 217].

До головних особливостей саморозвитку В. Блінова зараховує те, що цей феномен визначається життєвими, особистісними смислами; він пов'язаний зі здоланням бар'єрів, подолати які можна завдяки волі та мотивації. Науковець вважає, що найбільшою перешкодою саморозвитку є відсутність відповідальності за своє життя, несформованість здатності до самопізнання, непереборний вплив стереотипів, нерозвиненість механізмів саморозвитку, а також перешкоди, що створюють оточуючі [23].

З позиції дослідників *акмеологічного підходу* особистісний саморозвиток розглядається як тенденція до саморозкриття, саморозгортання творчого потенціалу людини, процес самовдосконалення задля успішної самореалізації, самозбагачення, самоздійснення (О. Власова [47], А. Деркач [68], Н. Кузьміна [139], А. Маркова [166], В. Панок [202] та ін.).

Так, у контексті поглядів А. Деркача, саморозвиток особистості передбачає свідомий процес самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих устремлінь, зовнішніх впливів; цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, що слугує меті максимального духовно-морального, діяльнісно-практичного самозбагачення, самоздійснення. Науковець наголошує на тому, що саморозвиток – це цілеспрямований процес «розгортання» вже наявних, проте «згорнутих» до певного часу задатків, здібностей, умінь, якостей чи «зародження», становлення властивостей і якостей, яких раніше не було [68].

Натомість Н. Кузьміна та А. Маркова вважають, що особистісний саморозвиток є процесом формування особистості, яка орієнтована на найвищі досягнення, самовдосконалення. «Акме» в особистісному розвитку – найвищі рівні досягнень, можливі для особистості на певному етапі її вдосконалення, які виражаються у сформованості людини як суб'єкта діяльності, спілкування, у зрілості його як особистості. Процес розвитку людини протягом усього життя виявляє об'єктивні та суб'єктивні умови, які, діючи у взаємозв'язку, дають людині змогу оптимально реалізуватися як різнобічній соціально активній особистості. Науковці зазначають, що

саморозвиток як самовдосконалення має певні особливості: здійснюється в русі дозрілості, спрямований до оптимального вищого рівня, має суб'єктивний характер, відбувається через протиріччя, упродовж життя в діяльності, враховує індивідуальні властивості розвитку, співвідношення потенційного, актуального в розвитку особистості [139; 166]. Так, О. Власова розглядає саморозвиток як процес набуття особистістю цілісності в контексті соціальних змін на основі різного екзистенційного досвіду власного психологічного перетворення в суспільстві, становлення нових рис, які зумовлені інтеграцією досвіду її соціокультурних взаємодій [47].

Вчені-прибічники *аксіологічного підходу* орієнтовані на людину як найвищу цінність, тому особистісний саморозвиток постає в ролі процесу розкриття найважливіших цінностей особистості (В. Знаков [90], З. Карпенко [106], Н. Свещинська [274] та ін.).

На думку З. Карпенко, джерелом активності особистості є її цінності, які визначають здатність особистості до організації власного життя, життєвих етапів, регуляції об'єктивно існуючих життєвих обставин. Маючи важливе мотиваційне значення, цінності свідчать про значущість діяльності. Автор зазначає, що саме в ціннісних орієнтирах полягає сенс життя людей. Аксіогенез особи є цілісним процесом розвитку ціннісно-сміслової сфери людини, що передбачає розгортання її суб'єктивних здатностей у цілісній ситуації її буття, з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних прагнень людини. Позиція З. Карпенко свідчить про те, що самоздійснення особистості є цінністю, яка існує у формі здатності до саморозвитку [106].

У дослідженнях Н. Свещинської зазначено, що цінності визначають значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності чи невідповідності їх потребам суспільства, соціальних спільнот, створюють модель майбутнього, відповідно до яких саморозвиток формує свого роду довгостроковий план поведінки, визначає тривалу змістову перспективу діяльності [274].

Сукупність особистісних цінностей визначає процес саморозвитку особистості, впливаючи на динаміку його перебігу, і є центральним механізмом, що детермінує саморозвиток на всіх етапах особистісного становлення. Особистісні цінності впливають на можливі шляхи, способи саморозвитку, формуючи цілі та внутрішню програму його реалізації, доводять, що особистісний саморозвиток ґрунтується на цінностях людини, які розглядаються як усвідомлений зміст, що здатен стати реальним мотивом життєдіяльності людини, що веде до саморозвитку [90].

Особистісний саморозвиток у контексті *особистісно-орієнтованого підходу* характеризується як процес саморуху, що виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх умов (І. Бех [17], М. Боришевський [35], Г. Костюк [132], Е. Помиткін [240], В. Рибалко [265], І. Краснощок [133] та ін.).

Фундаментальні погляди в розумінні процесу саморозвитку особистості представлені в працях Г. Костюка. Дослідник розглядав особистісний саморозвиток як детермінований суспільними умовами процес саморуху, що викликано внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому. Саморозвиток особистості залежить від внутрішніх умов, середовища, починаючи від нижчих до вищих форм взаємодії із зовнішнім середовищем. Розуміючи сильні та слабкі якості, особистість прагне до самовдосконалення, самоосвіти та самовиховання. На думку вченого, саморозвиток особистості здійснюється відповідно до того, як формуються внутрішні умови, що важливі для самореалізації. Реалізуючи умови доцільно розуміти саморозвиток не як інертний процес, а як саморух [132].

Аналізуючи праці І. Беха, було з'ясовано, що саморозвиток – це самозміна суб'єкта у напрямі свого «Я-ідеального», яке формується під впливом зовнішніх, внутрішніх причин. Саморозвиток людини пов'язаний з життєдіяльністю особистості, з її цілями, бажаннями, прагненнями, враховуючи вимоги інших та маючи суспільну спрямованість. Науковець вважає, що саморозвиток особистості є індивідуальним процесом, що відбувається у внутрішньому плані людини завдяки самостійному

формулюванні завдань для самовизначення, розв'язання під впливом значущих інших. Важливу роль у процесі особистісного саморозвитку людини відіграють механізми самоприйняття та самопрогнозування, від поєднання яких залежить результат саморозвитку [17].

Згідно з думками М. Боришевського, процес формування особистості відбувається завдяки саморозвитку людини. Під час всебічного саморозвитку особистості, з позиції вченого, передбачається максимальне розуміння самого себе. Це творчий процес, звернений на особистість, самотворчість і самотворення. Причому свідомий саморозвиток особистості можливий лише на певному рівні розвитку свідомості, самосвідомості індивіда на основі самовизначення, самоідентифікації [35].

Рушійною силою саморозвитку як цілеспрямованого, усвідомленого процесу формування себе як особистості постає прагнення людини до розвитку, що відображене в механізмі врівноваження системи «особистісні смисли – індивідуальні ресурси – зовнішні умови». За умови неузгодженості представлених складових у людини виникає внутрішня напруженість, яка запускає процес саморозвитку знову [133; 282; 296 та ін.].

Згідно з дослідженнями науковців *гуманістично-ціннісного підходу*, процес особистісного саморозвитку відбувається на основі актуалізації потреби в саморозвитку, розвитку ціннісного ставлення до особистісного розвитку, урахування індивідуально-психологічних особливостей людини, створення умов для вияву творчих потенцій, самореалізації в процесі діяльності (Г. Балл [12], О. Бондарчук [33], Л. Карамушка [104] та ін.).

Так, О. Бондарчук, відповідно до положень гуманістичної психології, дослідженнях психології управління, організаційної психології вітчизняних учених [33], акцентує на тому, що особистісний саморозвиток ефективно відбувається в спільній діяльності всіх суб'єктів. Лише в таких умовах є можливість створити розвивальне соціальне середовище, яке сприяє появі групових норм, цінностей професійного вдосконалення, особистісного розвитку. Окрім того, важливими є умови для самоуправління розвитком, що

передбачає розширення ступеня усвідомлення різноманітних подій, розвиток рефлексії, здатності до саморегуляції, самоконтролю, прагнення до самоефективності, конструктивізму та співпраці. Науковець зазначає, що особистісний саморозвиток можна здійснити, застосовуючи підготовку фахівця на засадах партнерства, спільної діяльності, передбачаючи усвідомлення, врахування ціннісного ставлення до дійсності, індивідуально-психологічних особливостей і показників особистісного розвитку, створення умов для самоуправління розвитком [33].

Саморозвиток особистості з урахування ідей *ймовірнісного підходу* є процесом спонтанного змінювання складної динамічної системи, який є малопередбачуваним і незворотним (О. Мерзлякова [173], В. Налімов [185] та ін.). На думку В. Налімова, саморозвиток зумовлює не лише осмислення людиною персональних життєвих смислів, а й розширення, трансформацію цих смислів аж до резонансної співзвучності з «вібрацією буттєвості Всесвіту». Особистість взаємодіє сама з собою за допомогою слів, символів через дотик до семантичного поля. Автор стверджує, що готовність до прояву себе в семантичному полі через особистісні сенси та смисли є показником саморозвитку, саморозуміння, самопрояву [185].

Так, О. Мерзлякова характеризує саморозвиток особистості як процес спонтанного змінювання складної динамічної системи, що відбувається за нелінійними законами, тому є малопередбачуваним, незворотним, тобто змінена система не може знову повернутися до попередньої якості. Серед основних передумов процесу саморозвитку дослідник виокремлює: саморозвиток є відкритою системою відносно зовнішнього середовища; незбалансованість чинників саморозвитку є каталізатором здійснення стрибка до саморозвитку [173].

Прихильники *транскультурального підходу* в особистісному саморозвитку вбачають розкриття закладеного внутрішнього потенціалу людини через самопізнання, самовираження (І. Кириллов [109], Н. Пезешкіан [223] та ін.).

На думку Н. Пезешкіана, особистісний саморозвиток визначається як мобілізація внутрішніх ресурсів людини для прийняття позитивних рішень у найскладніших життєвих ситуаціях. Науковець виокремлює три стадії розвитку особистості: злиття, диференціацію, відділення. Ці стадії мають власну характеристику, реалізуються за умови підтримки оточуючими, спрямовані пройти шлях від залежності до автономності. Н. Пезешкіан акцентує на тому, що особистість, здійснюючи саморозвиток, набуває оптимізму як позитивної самоустановки, яка спрямована на тілесний, соціальний і духовний розвиток. Дослідник визначає чотири сфери реалізації особистісного потенціалу: «Тіло», «Діяльність», «Контакти/Традиції», «Фантазій». У ролі головних показників успішного особистісного саморозвитку Н. Пезешкіан називає актуальні здібності, які містять важливі параметри становлення характеру людини, зміст, мотиви поведінки, міжособистісної взаємодії. Актуальні здібності розвиваються на основі базових здібностей до любові та пізнання під впливом оточуючих, навколишнього середовища й стану організму. На думку Н. Пезешкіана, особистість, яка саморозвивається, має знати і вміти застосовувати коректні способи подолання проблем в контексті власного здоров'я та ефективної самореалізації, здійснювати самоконтроль за всебічним розвитком власних здібностей, що призводить до зменшення кількості порушень, конфліктів. Розвиток особистості здійснюється за умови застосування позитивного підходу, змістовної моделі конфлікту, п'ятиступеневої терапії [223].

Підтримує та продовжує ідеї до особистісного саморозвитку Н. Пезешкіана І. Кириллов. Для науковця розвиток особистості передбачає розкриття закладеного потенціалу людини. Зовнішній світ, на думку дослідника, лише створює умови, інструменти самопізнання, самовираження. Особистість має всі необхідні резерви для подолання труднощів, перешкод і бар'єрів, адже людина, на думку І. Кириллова, спочатку не «чистий аркуш», вона є «аркуш непрочитаний» [109].

Отже, аналіз представлених підходів щодо характеристики особистісного саморозвитку людини показав, що науковці досліджують цей феномен із різних позицій, а саме як: процес, діяльність, навчання, активність, розкриття, адаптування, здатність тощо.

Найбільш придатним для досягнення мети та завдань нашого дослідження вважаємо транскультуральний підхід, який об'єднав психоаналітичні, когнітивні, біхевіористичні, гуманістичні, діяльнісні елементи розвитку особистості, що надає можливість розглядати її розвиток комплексно, фокусуючи увагу на індивідуально-біологічних, психосоціальних, духовних аспектах людини.

У межах транскультурального підходу застосовується модель саморозвитку внаслідок конфлікту як єдиної концепції подолання функціональних, психосоматичних, соматичних порушень з метою відновлення, збереження здоров'я людини [223]. Особистісний саморозвиток розглядається як процес розкриття внутрішнього потенціалу людини за допомогою самопізнання та самовираження.

1.2. Зміст і складові особистісного саморозвитку вчителів

Зміст і специфіку особистісного саморозвитку вчителя зумовлюють специфічні особливості педагогічної праці. З-поміж інших видів діяльності, професія вчителя відрізняється гуманістичним, колективним, творчим характером, способом мислення, почуттям обов'язку, рівнем відповідальності, адже від вчителя залежить інтелектуальний, емоційний і фізичний розвиток дітей тощо. Однак, окрім позитивних аспектів, учительська праця привносить у життя людини зміну особистісних якостей, сприяє перенесенню назовні стереотипів поведінки, мислення та спілкування. Професія вчителя (як стресогенна сфера життя людини) постійно потребує від особистості резервів самовладання та саморегуляції, оскільки передбачає значне голосове навантаження, великий обсяг зорової

роботи, порушення режиму праці, відпочинку, суворо регламентацію поведінки, діяльності, високі вимоги до моральності, нервові затрати тощо [51]. Тому, на думку Г. Мешко, вчитель як ніхто має виховувати власний характер, розвивати інтелект, емоційну сферу, а також потребує постійного самовдосконалення, особистісного саморозвитку [51].

Так, Н. Кузьміна пропонує концепцію педагогічної системи як множини взаємопов'язаних структурних, функціональних компонентів, що впливають на діяльність та особистість вчителя. З-поміж структурних компонентів автор визначає: педагогічну ціль, навчальну й наукову інформацію, засоби педагогічної комунікації, учнів, педагогів. До функціональних компонентів зараховано такі: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. Отже, розвинений гностичний компонент дає вчителю змогу досліджувати навчальні труднощі школярів, проектувальний – підбирати оптимальні завдання, що розвивають мислення, конструктивний – спрощувати чи ускладнювати завдання залежно від рівня розуміння інформації, комунікативний – допомагає викликати інтерес у дітей до пізнавальної діяльності, а організаторський компонент допомагає сприяти організації дослідницької роботи з вихованцями. Науковець зазначає, що компоненти мають свою специфіку та своєрідно трансформують діяльність учасників педагогічного процесу.

Окрім того, автор розрізняє п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності: репродуктивний (педагог уміє переказати іншим те, що знає сам); адаптивний (педагог уміє пристосовувати своє повідомлення до особливостей аудиторії); локально-моделювальний (педагог володіє стратегіями навчання учнів); системно-моделювальний (педагог володіє стратегіями формування необхідної системи знань, умінь, навичок учнів із предмета загалом); системно-моделювальний (педагог володіє стратегіями перетворення свого предмета на засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні, самоосвіті та саморозвитку) [140].

Згідно з думкою А. Маркової, вчитель відіграє важливу соціальну роль, а його професійна діяльність має передбачати, окрім власне педагогічної діяльності, самореалізацію особистості. Дослідниця зазначає, що вагому роль у формуванні особистості вчителя відіграє професійна педагогічна самосвідомість, що охоплює: усвідомлення норм, правил, моделі педагогічної професії; формування професійного кредо, концепції учительської праці; співвіднесення з певним професійним еталоном, ідентифікація; оцінка себе іншими, професійно референтними людьми; самооцінка, в якій виділяються когнітивний, емоційний аспекти, позитивна «Я-концепція» тощо [164].

Дослідники О. Бондарчук і В. Семиченко зазначають, що вчитель має не просто передавати знання, володіти технологіями, прийомами роботи, а й бути взірцем професіоналізму, майстерності, творчого ставлення, вдосконалення у власній професійній діяльності, особистісному розвитку. Учитель має бути зорієнтований на професійне вдосконалення на таких рівнях: інформаційному (фіксація корисних напрямів у розвитку науки, практики); аксіологічному (стимулювання творчої активності, формування потреби у подальшому розвитку); діяльнісному (опрацювання відповідних технік, прийомів ефективної роботи); соціально-психологічному (створення розвивального соціального середовища, в якому формуються групові норми, цінності професійного вдосконалення, особистісного розвитку) [30; 277].

До головних специфічних рис педагогічної діяльності В. Семиченко зараховує: 1) поліфункціональність (реалізація освітніх, виховних, розвивальних функцій під час кожної події шкільної діяльності); 2) варіативність (відсутність звичної чіткої детермінованості подій із подальшим застосуванням творчої імпровізації); 3) перебування у декількох «вимірах» одночасно (прогнозування подальших подій, поточне реагування, співвіднесення прогнозу з фактичним перебігом подій, внесення корективів); 4) інтегративність (здійснення інтегративної оцінки стану учня як результату взаємодії життєво значущих для нього систем); 5) багаторівнева взаємодія

(мобілізація учня на спільні дії, стимулювання його активності, контроль якості виконання, оцінювання результатів, співвіднесення своєї дії з діями колег, внесення коректив, прогнозування подальшого розвитку подій); б) постійне пізнання (вивчення та діагностика ситуації, дитини, себе, соціального оточення й умов взаємодії); 7) обмеження багатоаспектності відносин і поведінки (орієнтація на особливі вимоги до особистості вчителя). Таким чином, В. Семиченко зазначає, що професійний образ учителя, який охоплює сукупність професійно значущих якостей, є регулятором навчальної активності учнів [277].

Цікавою є думка М. Савчина та З. Становських щодо особливостей педагогічної діяльності, яка зумовлює високі вимоги до особистості вчителя, зокрема його здатності: бачити в кожному учневі не об'єкт педагогічного впливу, а самостійну особистість, яка розвивається, самостверджується та самореалізується; жити в реальному світі, об'єктивно сприймати факти, долати власні психологічні захисти; орієнтуватися на сутнісні аспекти педагогічної ситуації; долати деструктивний вплив зовнішніх чинників на розвиток власної особистості; дозувати власну активність, оптимально розподіляючи увагу між усіма дітьми; змінювати себе та середовище; дбати про розвиток особистісного потенціалу [272; 306].

Розглядаючи проблему особистості педагога, С. Максименко зосереджує увагу на ознаках, якими має володіти сучасний учитель: унікальність, активність, відкритість, саморозвиток і саморегуляція. Основою, наприклад, унікальності вчителя науковець визначає два основні чинники: своєрідність взаємодії трьох витоків особистості (біологічного, соціального, духовного); саморух, саморозвиток особистості, у процесі якого змінюється індивідуальний образ особистісних проявів. Активність учителя, на думку дослідника, має виявлятися через здатність свідомо, відповідально, творчо спрямовувати власний розвиток до суб'єкта пізнання, поведінки та діяльності. Ураховуючи сучасні реформування школи, актор наголошує на необхідності становлення в учителя здатності розкривати особистісний

потенціал, індивідуальну своєрідність, стимулювати гармонійний розвиток і саморозвиток, виявляти розумові, емоційні, вольові, фізичні властивості кожного учня. Так, С. Максименко зазначає, що психічні механізми, завдяки яким відбуваються зміни в особистості, будуть допомагати педагогу набути соціальний, професійний, фаховий досвід, сформуванати власний стиль поведінки, діяльності та спілкування [158].

Характеризуючи особистість учителя, Н. Чепелева і Н. Пов'якель наголошують на властивостях, які в процесі професійної діяльності фахівця вживлюються та відбиваються в особистому житті педагога, як: особистісна рефлексія, розвинена система особистісних смислів, зорієнтованість на досягнення взаєморозуміння, «Я-концепція» фахівця, професійно важливі якості пізнавальних процесів, професійна рефлексія, професійний інтелект, соціально-когнітивні, комунікативні уміння, професійна ідентифікація, соціальний інтелект тощо [350]. Саме вони дають учителю змогу здійснювати соціально-психологічний супровід, допомогу сім'ям учнів, організувати дозвілля, різноспрямовану взаємодію [294].

Окрім того, враховуючи сучасні трансформації в освіті, які зазначені в нормативних документах, що регулюють освітній процес у школах України (Закон України «Про освіту» [81], Концепція «Нова українська школа» [128]), варто акцентувати на формулі функціонування закладів загальної середньої освіти, що містить такі компоненти: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, які потрібні для успішної самореалізації в соціумі; умотивований учитель, який має свободу творчості; наскрізний процес виховання, який формує цінності; децентралізація й ефективне управління; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі; нова структура школи, яка дає змогу засвоїти новий зміст, набути компетентності для життя; справедливий розподіл коштів; сучасне освітнє середовище [190].

З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне схарактеризувати особистісний саморозвиток вчителя як психологічний феномен.

Для О. Чудіної, особистісний саморозвиток вчителя – це процес якісного, цілеспрямованого свідомого змінення особистісної сфери як пріоритетної мети професійно-педагогічної діяльності [352].

Натомість О. Бондаревська розглядає особистісний саморозвиток вчителя як розвиток суб'єктності, що керується ціннісно-смісловою сферою свідомості особистості. Таким чином, у процесі особистісного розвитку вчителя відбуваються внутрішні зміни в ціннісній і мотиваційній сферах, формується позитивна «Я-концепція», особистість стає цілісною, інтегральною [29].

З позиції О. Шмирко, особистісний саморозвиток вчителя – це процес самореалізації особистості, у результаті якого формуються особистісні риси, що визначають успішність професійної діяльності [369].

На думку Ю. Каверина, особистісний саморозвиток – це неперервний, свідомий і цілеспрямований процес особистісного вдосконалення, що ґрунтується на взаємодії внутрішніх значущих та активно творчих зовнішніх чинників, що спрямований на підвищення рівня професіоналізму, акумуляцію майстерності та досвіду [100].

У працях Н. Уйсімбаєвої зазначено, що особистісний саморозвиток учителя – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як педагога, який охоплює самостійне вдосконалення власних знань, умінь, особистісних і професійних якостей, що забезпечують особистісне зростання, ефективність професійної діяльності [325].

З огляду на подані визначення, з урахуванням особливостей впливу професії вчителя на особистість, а також спираючись на дослідження науковців позитивної психології, трактуємо особистісний саморозвиток учителя як процес розкриття внутрішнього потенціалу педагога з метою вдосконалення особистісних характеристик задля зростання й ефективного виконання професійної діяльності на засадах партнерства, творчості та толерантності.

Варто зазначити, що особистісний саморозвиток часто гальмується через несформованість механізмів саморозвитку [202], нерозвинені здібності до самопізнання, відсутність мотивації до власного саморозвитку, відсутність навичок самовиховання. Несформованість механізмів саморозвитку передбачає боротьбу зі своїми негативними якостями (замість відкриття в собі нових властивостей), що призводить до нездатності відтворити ідеальний образ власної особистості, досягти життєвих цілей. Нерозвинені здібності до самопізнання пов'язані з розпливчастим уявленням про себе, зі звуженням сфер функціонування «Я-концепції», що призводить до появи нереальних цілей саморозвитку, які не досягаються. Відсутність мотивації до власного саморозвитку зумовлена виконанням потреб інших людей. Відсутність навичок самовиховання супроводжується незнанням, невмінням застосовувати здібності до будівництва себе [103].

Так, Л. Сердюк вважає, що серед проблем, які стосуються самореалізації та саморозвитку, потрібно виокремити: нездатність стати суб'єктом власного саморозвитку (роль суб'єкта виконують інші); нерозвиненість здібностей до самопізнання (нечіткість уявлень про себе призводить до неадекватної постановки цілей); несформованість механізмів саморозвитку (неприйняття себе, неправильні уявлення про власні перспективи); стереотипи й установки, пов'язані з неадекватною значущістю інших людей тощо [283].

Натомість А. Смульська зазначає, що проблеми саморозвитку перешкоджають, стримують, знижують ефективність будь-якої діяльності особистості, гальмують процеси розвитку самості. До головних проблем саморозвитку особистості дослідник зараховує: нездатність особистості сприймати себе суб'єктом розвитку; оцінювання людини відповідно до вимог соціального оточення, відсутність мотивів самопізнання, саморозвитку, відсутність бажання займатися самовихованням. Такі проблеми утруднюють постановку цілей до пізнання себе, самовдосконалення. У такому разі процеси самопізнання набувають стихійного характеру, а перешкоди

сприймаються людиною як труднощі, з'являється ілюзорне уявлення про себе, свою «Я-концепцію», породжуються психологічні захисти, будуються життєві цілі, що не відповідають схильностям особистості. Окрім того, такі проблеми створюють умови, у яких людина не може реалізуватися, відчуває дискомфорт, потрапляє в кризові ситуації [295].

Отже, серед головних проблем саморозвитку особистості науковці визначили такі: несформованість механізмів саморозвитку; нерозвинені здібності до самопізнання; нездатність сприймати себе суб'єктом розвитку; відсутність навичок самовиховання, оцінювання себе відповідно до вимог соціального оточення тощо. Окрім того, саморозвиток фахівця іноді гальмується через негативний вплив професійних деструкцій, акцентуацій, відчуженості та вигорання [58; 120; 393], що можуть зумовити професійні кризи (Е. Зеєр, Є. Клімов, Л. Мітіна, М. Пряжников, О. Солдатова, Е. Симанюк, Г. Татаурова-Осика та ін.).

Для І. Охременко проблеми професійного становлення вчителя пов'язані з нестійкістю, нерегульованістю переходу від одного етапу становлення до іншого, відсутністю почерговості, що створює умови для нелінійних траєкторій розвитку. Автор вважає, що проблеми в професійному становленні вчителя можуть бути зумовлені і зовнішніми чинниками, серед яких: вікові зміни, соціально-економічна ситуація, підвищення рівня професійної освіти, кваліфікації, перебудова способів виконання діяльності. Такі психологічні проблеми призводять до криз професійного становлення вчителя, які зумовлюють появу протиріч: між саморозвитком і самозбереженням у професійній діяльності; між результатами та процесом праці; між індивідуальними та соціальними нормами, критеріями праці; між рівнем сформованості різних видів компетентності фахівця; між темпами розвитку мотиваційної та операційної сфери професійної діяльності; між нерівномірним засвоєнням окремих дій та цілісної структури професійної діяльності; між наявністю професійної кваліфікації та вмінням запропонувати себе як професіонала [249].

У межах нашого дослідження структура особистісного саморозвитку вчителя має бути представлена як інтегральне утворення, що містить взаємопов'язані компоненти, які визначають змістові, функціональні характеристики досліджуваного феномена, що мінімізують вищезазначені проблеми і зумовлюють конструктивний саморозвиток особистості вчителя.

До структури особистісного саморозвитку вчителя ми зараховуємо (рис. 1.1):

1) ціннісно-мотиваційний компонент (система цінностей і мотивів, які визначають спрямованість саморозвитку особистості);

2) когнітивно-рефлексивний компонент (комплекс знань про сутність, особливості особистісного саморозвитку, розуміння специфіки самооцінки, самоконтролю власних дій, їх рефлексія);

3) операційно-діяльнісний компонент (сукупність умінь, здатностей, здібностей, які дають учителю змогу успішно здійснювати саморозвиток його особистості).

Ціннісно-мотиваційний компонент особистісного саморозвитку вчителя постає як система цінностей і мотивів, які визначають спрямованість саморозвитку особистості. До показників ціннісно-мотиваційного компонента варто зарахувати: цінність саморозвитку, прагнення до самоактуалізації, мотивацію професійної діяльності, первинні актуальні здібності.

На думку В. Скотного, цінність особистості характеризується як система світоглядних орієнтирів, сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, які є особливо значущими. Науковець зауважує, що цінності утворюють певну основу свідомості, поведінки особистості, безпосередньо впливають на її розвиток [286]. Так, Л. Пагута вважає, що розвиток і саморозвиток має ціннісний характер. У процесі розвитку особистість має усвідомити, що найбільшою цінністю є не лише вона сама, а й саморозвиток вважається цінністю. Саме саморозвиток, на

думку вченого, має бути тим щаблем, якого бажає досягти кожна особистість [214].



Рис. 1.1. Структура особистісного саморозвитку вчителя

Невіддільною складовою ціннісно-мотиваційного компонента особистісного саморозвитку вчителя є прагнення до самоактуалізації. Самоактуалізація в саморозвитку виступає як процес повного розгортання особистісного потенціалу, розкриття найкращих якостей, що закладені природою [332]. На думку Н. Фетіскіна, вона не має зовнішньої мети, не задається соціумом і характеризується внутрішньою позитивною природою [332].

На думку Л. Коростильової, самоактуалізація зумовлює здійснення можливостей розвитку власного «Я» через докладання зусиль, сумісну діяльність з іншими людьми, соціумом, світом загалом [131]. Здійснюючи саморозвиток, як зазначає А. Маслоу, людина повинна мати прагнення до самоактуалізації, що передбачає безперервну актуалізацію потенцій, здібностей як прийняття власної суті, як потяг до єдності, інтеграції особистості. До того ж, адаптація до середовища зменшує прагнення до самоактуалізації, яке є вершиною піраміди потреб [168].

Мотивація професійної діяльності становить основу особистісного саморозвитку вчителя. Мотивація професійної діяльності як складне психологічне явище зосереджується не лише на виконанні професійних функцій, адже має цілу систему збудників професійної (цілі, мотиви, установки) та непрофесійної (самозбереження, особистісний розвиток, досягнення соціального статусу) активності. Людина, реалізуючи професійну діяльність, прагне задовольнити низку індивідуальних значущих потреб, які можуть змінюватися залежно від віку чи інтелектуального, морального розвитку. Мотивація професійної діяльності – це безперервний процес обумовлений об'єктивними, суб'єктивними чинниками [308].

У працях Н. Пезешкіна зазначено, що кожна людина володіє здібностями, які є вимірами розвитку людини. Дослідник виділяє дві базові здібності: до пізнання та любові. Залежно від внутрішніх особливостей людини, її оточення ці здібності диференціюються, утворюють чітку структуру характеру. У процесі життєдіяльності особистості базові здібності

перетворюються на актуальні, які є психодинамічно діючими, постійно фігурують у повсякденному житті в різних ситуаціях. Науковець розділяє актуальні здібності на первинні та вторинні. До первинних здібностей, які з'являються зі здатності любити та виникають на основі емоційних відносин, належать любов, наслідування, терпіння, час, контакти, сексуальність, довіра, надія, віра, сумнів, впевненість, єдність [221].

Характеризуючи *когнітивно-рефлексивний компонент* особистісного саморозвитку вчителя, варто акцентувати на тому, що це комплекс знань про сутність, особливості особистісного саморозвитку, розуміння специфіки самооцінки, самоконтролю власних дій. З-поміж показників когнітивно-рефлексивного компонента потрібно виокремити: онтогенетичну рефлексію, рівень загальних і спеціальних знань щодо саморозвитку особистості, саморозуміння себе та рівня свого саморозвитку тощо.

Вивчаючи онтогенетичну рефлексію як психологічний феномен, В. Козлов [332], Г. Мануйлов [332], М. Марусинець [167], Н. Фетіскін [332] зазначають, що це явище відображає взаємозв'язок «Я-образу» та суб'єктивного переживання емоційного благополуччя. На думку науковців, особистість, яка усвідомлює такий взаємозв'язок, здатна визначати власний життєвий шлях більш усвідомлено, оскільки онтогенетична рефлексія обумовлює критичне ставлення до подій життя, себе. Цей процес стає основою активного перетворення дійсності, прояву суб'єктності під час вибору змісту, способу активності. Завдяки онтогенетичній рефлексії особистість реалізує потребу в набутті повноти життя, адже є механізмом, що об'єднує минулий досвід, нездійснене майбутнє через осмислення, ідеї самореалізації [332].

Рівень загальних і спеціальних знань щодо особистісного саморозвитку вчителя, з позиції В. Коваленко, дає змогу зрозуміти, наскільки особистість обізнана в різних сферах власної життєдіяльності [115]. На думку З. Соколовського, знання – це результат пізнання, сукупність відомостей у якій-небудь галузі; загальне знання – це знання найбільш загальних проблем

життя світу, людини, її походження, мислення, пізнання, розвитку суспільства. Загальні знання включаються у загальну систему відношення «людина – світ» [297]. Для В. Коваленка, спеціальні знання характеризують сукупність відомостей, отриманих у результаті професійної спеціальної підготовки, що створюють можливості для людини розв'язувати питання у визначеній галузі [115]. У процесі саморозвитку серед специфічних знань варто зосередитися на знаннях із педагогіки, психології, медицини, соціології.

Важливим показником для особистісного саморозвитку вчителя є здатність до саморозуміння як процес і результат спостереження, пояснення людиною власних думок і почуттів, мотивів поведінки, спроможність виявляти смисл учинків, відповідати на причинні запитання стосовно свого характеру, світогляду, ставлення до себе та інших [90]. У дослідженнях В. Кайгородова саморозуміння передбачає досягнення людиною сенсу власного існування, у результаті якого відбувається когнітивне, емоційне узгодження продуктів самосвідомості та реальної дійсності [101].

Важливим для особистісного саморозвитку вчителя постає *операційно-діяльнісний компонент* як сукупність умінь, здатностей, здібностей, які дають змогу успішно здійснювати саморозвиток і забезпечувати самореалізацію особистості вчителя. Операційно-діяльнісний компонент містить такі складові: здатність до самореалізації, загальноорганізаційні вміння, рівень комунікативних здібностей, вторинні актуальні здібності.

Досліджуючи проблему самореалізації, Л. Левченко вважає, що самореалізація характеризується як усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самооцінки). Цей процес відбувається на основі підготовчої, мобілізуючої роботи самоактуалізації, коли внутрішні процеси створюють зв'язок між собою задля самобудівництва та саморозвитку особистості. Автор стверджує, що самореалізацію може здійснити лише особистість, яка постає суб'єктом діяльності, усвідомлено визначає цілі діяльності та реалізовує їх

[146]. Здатність до самореалізації як синтез властивостей особистості, який відповідає вимогам діяльності, виявляється в схильності до діяльності, яка вирізняється внутрішнім мотивованим ставленням до діяльності [112].

До операційно-діяльнісного компонента особистісного саморозвитку вчителя варто зарахувати загальноорганізаційні вміння, де вміння визначаються як практичне володіння способами виконання окремих дій чи діяльності відповідно до правил і конкретної мети діяльності [98]. Зокрема Є. Ільїн зауважує, що організаційні вміння педагога пов'язані з реалізацією намічених планів. З-поміж загальноорганізаційних умінь дослідник виокремлює: уміння планувати час, роботу, систему діяльності, орієнтуватися в джерелах інформації, користуватися оргтехнікою, організувати діяльність вихованців тощо [98; 270].

Комунікативні здібності вчителя є одним із важливих показників його саморозвитку. На думку О. Коваленко та М. Прищак, комунікативні здібності характеризуються як здатність до спілкування, контактів, взаємодії між людьми, що передбачає обмін думками, відчуттями і переживаннями. Достатній рівень розвитку комунікативних здібностей є індикатором того, що особистість має відповідну спрямованість, що зумовлена потребами, ідеалами та цінностями [118; 203]. Зокрема О. Нікітіна вважає, що комунікативні здібності допомагають вчителю отримувати інформацію, обмінюватися нею, висловлювати власну думку, домовлятися, знаходити компроміс, аргументувати власну позицію тощо [188].

Повертаючися до актуальних здібностей, запропонованих Н. Пезешкіаном, до операційно-діяльнісного компонента особистісного саморозвитку вчителя варто зарахувати вторинні актуальні здібності, які розвиваються зі здібностей до пізнання. Серед них науковець виокремлює: пунктуальність, чистоплотність, охайність, слухняність, ввічливість, чесність, вірність, справедливість, працьовитість, ощадливість, обов'язковість, точність, сумлінність тощо. Визначення рівня сформованості

вторинних актуальних здібностей дає змогу зрозуміти зміст конфліктної сфери та відкрити нові можливості для саморозвитку вчителя [226].

Таким чином, структура особистісного саморозвитку вчителя охоплює змістовні компоненти (когнітивно-рефлексивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний), показники (онтогенетична рефлексія, рівень загальних, спеціальних знань, здатність до саморозуміння, цінність саморозвитку, прагнення до самоактуалізації, мотивація професійної діяльності, первинні актуальні здібності, здатність до самореалізації, загально організаційні вміння, комунікативні здібності, вторинні актуальні здібності), які є суттєвими для проведення діагностики й активізації досліджуваного явища.

1.3. Неформальна освіта як чинник активізації особистісного саморозвитку вчителів

Вагомість особистісного саморозвитку як неодмінної умови розкриття творчого потенціалу вчителя і забезпечення якості його професійної діяльності. Водночас низка суттєвих проблем, що його гальмують, зумовлюють доцільність активізації особистісного саморозвитку вчителя. Остання постає як перманентний процес актуалізації для вчителів проблеми саморозвитку, сприяння цілеспрямованому оволодінню ними методологією та технологією самозміни, саморозвитку, самореалізації в педагогічній діяльності. Цей процес передбачає надання можливості для трансляції свого досвіду в процесі взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності на основі розуміння й прийняття цінності та унікальності кожної людини і самої себе як особистості [102; 289]

Особливого значення набуває проблема пошуку дієвих чинників активізації особистісного саморозвитку вчителя. Так, Д. Мідор пропонує декілька способів, за допомогою яких учитель може активізувати свій особистісний саморозвиток. Серед таких способів, на думку науковця, варто

зазначити: здобуття наукового ступеня в галузі освіти, оцінки адміністраторів, досвід, участь у програмі наставництва, журналювання, ознайомлення з потрібною літературою, участь у семінарах або конференціях із професійного розвитку, користування соціальними мережами, обмін досвідом з колегами, інтернет-ресурси [397].

У дослідженнях О. Адевале підкреслено, що в процесі вдосконалення вчителя як особистості-професіонала увагу потрібно приділити конструктивним навичкам спілкування, поведінки та знанням з основного предмета, що викладає педагог. Науковець зазначає, що знання й навички вчитель має оновлювати, застосовуючи безперервне навчання без відриву від роботи [385].

З-поміж найбільш вагомих чинників активізації саморозвитку особистості В. Блінова виокремлює: життєві й особистісні смисли, спроможність долати труднощі, здатність до самопізнання, стереотипи, установки, механізми саморозвитку тощо [23].

Для С. Кузікової та О. Радзімовської чинниками саморозвитку особистості є: вік, наявність життєвого, професійного досвіду, зріле «Я» особистості, відкритість, толерантність до нового, наявність усвідомленої мети самоздійснення, саморегуляція, рефлексія [136; 255].

Зокрема В. Ільчук визначає такі чинники активізації саморозвитку викладача: щоденна робота з інформацією, бажання до творчості, зміни у суспільстві, конкуренція, думка студентів. Науковець підкреслює важливі види діяльності, які сприяють саморозвитку педагога: систематичний перегляд певних телепередач; читання педагогічних періодичних видань, методичної та педагогічної літератури; огляд в інтернет-мережі інформації з дисциплін; відвідини семінарів, тренінгів, конференцій, занять колег; дискусії, наради, обмін досвідом із колегами; систематичне проходження курсів підвищення кваліфікації; організація позааудиторної діяльності з дисципліни; вивчення інформаційно-комунікаційних можливостей для підвищення ефективності освітнього процесу тощо [97].

У дослідженні С. Паршук представлені внутрішні та зовнішні чинники саморозвитку вчителя. Так, серед зовнішніх автор виокремлює завантаженість на роботі, стан здоров'я, конфліктність, рівень заробітної плати, до внутрішніх – наявність навичок, мотивів, потреби саморозвитку, рівень сформованості психологічних механізмів саморозвитку, наявність бажання мобілізуватися до змін, ставлення до інновацій тощо [218].

З позиції О. Бондарчук, на особистісний розвиток учителів впливає інтеріоризація зовнішніх соціальних впливів, серед яких: приклад високорозвинених особистостей; навчання за рахунок розширення системи уявлень і знань; інформація, що готує до можливих труднощів у процесі самовдосконалення; пряме перенавчання (зміна актуальних соціальних установок на ідеальні); непряме перенавчання (інтерпретація результатів діяльності особистості). Соціальні впливи, на думку науковця, здійснюються через соціально-психологічні механізми особистісного розвитку, а саме через: соціальне порівняння, оцінку, ідентифікацію, самопрезентацію, рефлексію, самомоніторинг, самоверифікацію, самоатрибуцію, самопроєктування, самопокладання, самовизначення, самовираження, самореалізацію, рефлексивне відчуження негативного смислу, смислового зв'язування, процес вклинювання в домінуючу діяльність, випереджального переносу, суб'єктивну активність. Дослідник визначає психологічні умови особистісного розвитку вчителя, з-поміж яких варто назвати: спеціальне соціальне середовище, застосування інтерактивних форм і методів навчання, забезпечення можливості виміру індивідуально-психологічних характеристик особистості, спеціальну підготовку суб'єктів соціального впливу, поєднання особистісного розвитку з вдосконаленням професійної діяльності [33].

Натомість І. Бех зазначає, що спеціальне соціальне середовище – це науково організований мікросоціум, який вирізняється інтенсивністю характеристик творчої діяльності, спілкування, гуманістичними нормами, цінностями тощо. Учений вкладає в характеристики такого соціального середовища: організацію діяльності, що сприяє реалізації особистості як

творчої індивідуальності; спільне формування норм, принципів взаємодії на принципах рівноправ'я, довіри, толерантності; розвиток духовної культури через соціальне, духовне та предметне збагачення діяльності; інтенсифікацію спільної діяльності через колективні дії; встановлення зворотного зв'язку між учасниками; виконання спеціальних завдань із програванням ролі людини, орієнтованої на особистісний розвиток [20].

Застосування інтерактивних форм і методів навчання, на думку О. Бондарчук, сприяє актуалізації здатності особистості до самоуправління своєї діяльності та поведінки [33]. Рольові та ділові ігри, групові дискусії, проєкти, тренінги, практикуми є важливими інструментами в процесі моделювання міжособистісних комунікацій [181]. Навчання з використанням інтерактивних форм і методів дає змогу особистості виокремити неконструктивні елементи, моделі поведінки з внутрішнього плану в зовнішній; побудувати моделі ідеальної поведінки в зовнішньому плані; модифікувати поведінку в бік максимального наближення до еталона, закріплення його у внутрішньому плані [179].

Умова забезпечення можливості виміру індивідуально-психологічних характеристик особистості надає можливість здійснювати моніторинг особистісного та професійного розвитку вчителів, що сприяє включенню внутрішньої саморегуляції, самомоніторингу. Через застосування діагностичних карт, аркушів діагностики особистість спроможна активізувати процеси самопізнання, скласти програму розвитку тощо [33].

Завдяки спеціальній підготовці суб'єктів соціально впливу, як стверджує О. Бондарчук, створюється атмосфера навчання вчителів на засадах толерантності, чутливості до установок поведінки інших, щирості, з прагненням до самопізнання, здатності до співпереживання та відповідальності [33].

Поєднання особистісного саморозвитку з удосконаленням у професійній діяльності як умова особистісного розвитку вчителя є більш прийнятною в системі післядипломної педагогічної освіти, під час підвищення кваліфікації,

що забезпечує професійний розвиток фахівців у середовищі соціалізації, ресоціалізації, компенсації деформувального впливу соціуму [33].

На думку М. Кириченка та Т. Сорочан, у практиці післядипломної освіти можливим є застосування різних моделей освіти:

- компетентнісна модель передбачає інтеграцію змісту курсової підготовки та науково-методичної роботи в міжкурсовий період із використанням освітніх технологій професійного вдосконалення; можливість вибору термінів, модулів, форм навчання, розроблення коректного діагностичного інструментарію;

- диференційована модель забезпечує реалізацію принципу варіативності створення умов для професійного розвитку освітян у системі післядипломної педагогічної освіти та передбачає наявність різних навчальних планів, графіків, форм, технологій навчання для кожної категорії педагогів;

- диверсифікована модель базується на делегуванні завдань щодо проведення окремих модулів іншим зацікавленим організаціям;

- кластерна модель створює можливості щодо розподілу окремих модулів із підвищення кваліфікації між установами-партнерами;

- пролонгована модель передбачає проведення систематичних курсів із підвищення кваліфікації за певними циклами з різним змістом, формами організації, що враховує потребу педагогів у неперервній освіті;

- накопичувальна модель забезпечує врахування сукупності результатів короткотривалих форм навчання з використанням ЄКТС (Європейська система переведення і накопичення балів);

- особистісно-орієнтовна модель збільшує можливості для самоосвіти педагогів [45; 301].

В умовах систематичного акцентування уваги фахівців на важливості соціального, професійного, особистісного вдосконалення, неперервної освіти, яка розглядається як «освіта дорослих», «освіта протягом життя», серед організаційних форм її реалізації (формальна, неформальна, інформальна), на думку Н. Павлик, дедалі більшої популярності набуває неформальна освіта.

Автор зауважує, що неперервна освіта більшою мірою зорієнтована на неформальне навчання різними формами соціального партнерства [209]. Адже Ю. Деркач вважає, що освіта впродовж життя спрямована на вдосконалення знань, умінь, навичок або кваліфікаційного рівня відповідно до потреб особистості через усі типи навчальної діяльності [68].

Натомість Н. Волкова зауважує, що освіта розглядається як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, які необхідні особистості для успішної життєдіяльності [49]. У процесі освіти особистість отримує відповідний формальний (диплом, сертифікат тощо) і реальний (рівень знань, умінь, фактичний рівень освіченості) результат [381].

Однак і в системі післядипломної освіти, і в процесі підвищення кваліфікації фахівців існує низка проблем, які позначаються на загальному рівні професійного й особистісного розвитку вчителя.

Післядипломна освіта передбачає навчання, розвиток фахівців із вищою освітою для приведення їх професійного рівня кваліфікації до світових стандартів, вимог часу, особистісних і виробничих потреб, удосконалення їх наукового та загальнокультурного рівня, стимулювання та розвиток творчого, духовного потенціалу особистості [33; 254].

Попри це, у системі післядипломної освіти існують проблеми, що виникли в результаті суперечностей, а саме між: справжнім значенням післядипломної освіти в життєдіяльності людини та визначенням процесу в офіційних документах і подальшої його реалізації на практиці; прагненням реалізувати духовні цінності та реаліями сьогодення [33].

Так, А. Столяренко вказує на те, що сучасна система післядипломної освіти не є досконалою, оскільки викладачі недостатньо зорієнтовані в нових вимогах до фахівців у процесі їхнього соціального, професійно-особистісного становлення та розвитку [250].

У працях Н. Бібік акцентовано на змінах, які необхідно здійснити в системі післядипломної освіти: соціально захистити випускників закладів вищої освіти, утримуючи їх у професійному колі, задовольняючи прагнення

просуватися по службі; розвинути фундаментальні науково-предметні знання фахівців, досягти їх збільшення за рахунок нового, перспективного; задіяти особистісні ресурси спеціаліста, сформувати в нього мотивацію до безперервного вдосконалення; диференціювати післядипломну освіту відповідно до запитів кожного педагога; забезпечити узгодження соціального замовлення з особистісними якостями фахівців тощо [21].

На серйозні проблеми в галузі післядипломної освіти й вказує В. Семиченко. Зокрема він визначає такі: відсутність єдиного концептуального підходу до системи підвищення кваліфікації в усіх її ланках; неузгодженість питання державного стимулювання професійного зростання фахівців із вищим рівнем кваліфікації; формальність процедури отримання нового кваліфікаційного рівня; недостатній рівень науково-методичного забезпечення процесу післядипломної освіти; неготовність значної кількості освітян до змін; підвищені вимоги до рівня професіоналізму викладачів. Науковець вказує, що проблеми такого характеру можна розв'язати за напрямками: методологічному (поглиблене вивчення провідного світового досвіду, оцінювання доцільності його впровадження у вітчизняний педагогічний простір); цільовому (зміни ракурсу навчання від інформаційної складової на соціокультурну, ціннісну, особистісно-розвивальну); теоретичному (визначення психолого-педагогічних, соціально-психологічних засад освіти дорослих в умовах змін); концептуальному (розроблення концептуальних основ навчання всіх категорій фахівців); змістовному (гнучке реагування змісту освіти на запити практики); технологічному (створення нових технік, методик роботи) [278].

Саме тому увагу науковців і практиків привернула неформальна освіта як потужне джерело професійного вдосконалення та саморозвитку фахівців. Дослідники (О. Аніщенко [5], В. Бахрушин [15], Л. Лук'янова [127], Н. Павлик [210], Т. Ткач [319], Н. Трамбовецька [96], О. Шапочкіна [354], С. Яблоков [277] та ін.) вивчають сутність, чинники, функції, форми, напрями реалізації, характерні особливості, методи організації неформальної освіти, а також виокремлюють етапи становлення цього явища.

Так, В. Давидова визначає неформальну освіту як систему децентралізованого навчання дорослих, яку на добровільних засадах проводять різні недержавні організації, безпосередньо самі учасники навчання. Така система спрямована на розвиток демократичного суспільства шляхом неперервного навчання кожної особистості [65].

Для О. Шапочкіної неформальна освіта постає складовою системи неперервної професійної освіти, самостійно мотивованим видом діяльності, який пов'язаний із осмисленим вибором особистістю різноманітних форм організації навчання, що спрямовані на саморозвиток, професійне вдосконалення, опанування додаткових компетенцій. Дослідник виділяє такі етапи становлення неформальної освіти:

- догматичний (кін. XVI – поч. XVII ст.) – схарактеризований через спонтанність вибору навчального предмета;
- просвітницький (кін. XVII – XVIII ст.) – визначений через виявлення та подолання прогалин у знаннях майбутнього вчителя;
- реформаторський (XVIII – сер. XIX ст.) – пов'язаний з появою спеціальних курсів для підготовки та перепідготовки вчителів;
- уніфікований (кін. XIX – сер. XX ст.) – схарактеризований виникненням закладів і розробленням програм із неформальної освіти (народні школи, громадські організації та клуби, навчальні гуртки);
- демократичний (кін. XX – поч. XXI ст.) – пов'язаний із державним визнанням неформальної освіти, заснуванням інституцій, центрів неформальної освіти, акредитацією різноманітних курсів [354].

Поданий опис етапів становлення неформальної освіти зосереджує увагу на характерних її рисах і широті простору досліджуваного явища.

Зокрема Н. Павлик зазначає, що неформальна освіта постає позаінституційною, цілеспрямованою, добровільною діяльністю громадських об'єднань, осередків у сфері навчання та виховання, яка зорієнтована на задоволення індивідуальних потреб учасників та реалізується через групове спілкування на умовах толерантності, рефлексії, зворотного зв'язку [210].

Така обставина мотивує особистостей, які прагнуть оволодіти відповідними знаннями, уміння та навичками. Важливо додати, що суб'єктами неформальної освіти переважно виступають особистості, які прагнуть адаптуватися, соціалізуватися та самореалізуватися. І такої категорії особистостей в умовах змін стає дедалі більше.

У наукових доробках В. Бахрушина зазначено, що неформальна освіта – це освіта, яка є інституціолізованою, навмисною, спланованою суб'єктом освітньої діяльності. Вона є додатком, альтернативою, доповненням до формальної освіти в процесі навчання людини впродовж життя. На думку автора, неформальна освіта призначена для осіб будь-якого віку. Реалізовуватися вона може через короткотермінові програми, програми низької інтенсивності, що надаються у вигляді курсів, майстер-класів і семінарів. Неформальна освіта може охоплювати програми, які сприяють грамотності дорослих і молоді, тобто тих, хто бажає сформувати життєві, робочі навички, що спрямовані на соціальний або культурний розвиток [15].

Згідно з дослідженнями Європейського центру з розвитку професійної освіти неформальна освіта постає освітою, що відбувається в рамках планованої діяльності й охоплює програми засвоєння професійних навичок, умінь, підвищення грамотності дорослих, програми базової освіти для осіб, які не завершили навчання в школі, охоплює курси на підприємствах, у сфері інформаційних технологій і комунікацій, структуроване навчання через Інтернет, курси, що організовані громадськими організаціями для членів, цільової групи, широкої громадськості [390].

Так, Д. Лівінгстон визначає неформальну освіту як навчальну діяльність, яка зумовлена освітніми потребами, прагненнями молоді до набуття необхідних знань, умінь, що відбувається за межами програм освітніх закладів. Неформальна освіта охоплює все навчання поза програмами формальних освітніх закладів і програм [396].

Натомість І. Пекар зауважує, що неформальна освіта в багатьох європейських країнах поширюється у сфері громадянської освіти та

спрямована на створення умов для становлення демократично орієнтованого громадянина. Автор наголошує, що, впроваджуючи неформальну освіту серед населення, застосовуються альтернативні форми навчання, інноваційний зміст, що дозволяє адаптуватися до змін у суспільстві [231].

На думку В. Горшкової, неформальна освіта часто відбувається поза спеціальним освітнім простором, у якому чітко позначені цілі, методи, результат навчання. Вона реалізується в освітніх установах, громадських організаціях, клубах, гуртках, під час індивідуальних занять із репетитором, тренером, на курсах, тренінгах, які пропонуються на будь-якому етапі освіти, професійної діяльності [61].

Для С. Яблокова неформальна освіта виступає і як навчальна діяльність у робочий, позаробочий час у колі фахівців, друзів, що не є структурованою, організованою, і як навчальний процес, що відповідає структурі цієї діяльності, набуває організованої форми, не належить до державних програм обов'язкової освіти та визначається цілеспрямованістю [377].

З-поміж головних ознак неформальної освіти Є. Огарев визначає відсутність єдиних, стандартизованих вимог до результатів навчальної діяльності. Науковець зауважує, що така освіта зорієнтована на поповнення знань, умінь у галузі аматорських занять, розваг із метою розширити кругозір, набутти досвід у сфері міжособистісного спілкування, зокрема для компетентної участі в різних видах соціально значущої діяльності [192].

Характерними рисами неформальної освіти, з позиції Т. Ткач, є: взаємна довіра, почуття солідарності, доступність до всіх бажаючих, відсутність системи оцінок, різноманітність у методах навчання, інтерактивність, активність учасників, рівноправність, опора на аналіз особистісного досвіду, побудова програм на засадах потреб учасників, добровільність. Автор наголошує, що неформальна освіта самостійно ініціюється індивідом, який є замовником і активним споживачем знань. Мотивація цієї діяльності полягає в тому, що індивід намагається не лише усвідомити зміни, що відбулися в певному середовищі, а й стати джерелом

цих змін. Неформальна освіта не надає учасникам жодних документів, але посідає особливе місце в житті людини, оскільки вона спрямована на здобуття практичного досвіду, є відкритою та доступною для людей будь-якого віку, соціального статусу чи рівня особистісного розвитку. У ній відсутні структурований зміст освіти, регламентація в часі, загальноприйнятий поділ на навчальні дисципліни, адже неформальна освіта задовольняє освітні потреби різних груп людей, які не завжди пов'язані з їх професійним зростанням [319].

Найважливішими особливостями неформальної освіти, згідно з думкою С. Ларссона, є: вільний доступ до участі (незважаючи на вік, статус, гендер, національність, місце проживання); диференціація змісту навчання залежно від потреб; інтерактивність, інноваційність форм навчання; створення, використання соціальної влади шляхом пропагування критичних ідей [395].

Так, Ю. Деркач вважає, що неформальна освіта є бажаним, усвідомленим процесом, тому визначає її три форми, а саме:

- самоспрямоване навчання (охоплює елементи намірів, усвідомлення);
- випадкове навчання (відсутні наміри, наявне усвідомлення);
- усупільнення (відсутні наміри й усвідомлення) [68].

Під час вивчення процесів, які відбуваються в контексті неформальної освіти, Б. Овервін визначив два її напрями: 1) з позиції суб'єкта навчання, який ініціює взаємодію, визначає зміст навчання; 2) з позиції впливу навколишнього оточення, адже воно є провідним у визначенні головних питань щодо суб'єктів навчання [400].

Натомість О. Аніщенко вважає, що неформальна освіта зумовлена багатьма чинниками, серед яких є: труднощі щодо адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов; зниження зайнятості дорослого населення; зростання безробіття та зниженням рівня доходів на душу населення; втрата кваліфікації дорослого населення; відсутність необхідних навичок; небезпека зниження рівня доступності освіти для дітей, чий батьки соціально та економічно не адаптовані в суспільстві [5].

Визначальними чинниками розвитку неформальної освіти, на думку П. Фордхема, є: потреба в ній з боку громадян, які утворюють різноманітні групи; попит з боку людей з особливими потребами; можливість зосередження особистості на досягненні конкретних для неї цілей; попит на гнучкі, альтернативні, нестандартні методи навчання з метою оволодіння новими знаннями [391].

Базовими функціями неформальної освіти вступають соціальна (зміна соціального статусу шляхом набуття додаткових компетенцій) і особистісна (самореалізація шляхом задоволення актуальних потреб, інтересів, створення простору для активності) [210].

Так, С. Овчаренко конкретизує зазначені функції неформальної освіти: 1) розвивальну (розвиток вміння самостійно вчитися); 2) профадаптаційну (підвищення професійної кваліфікації учасників); 3) розвитку конкурентоспроможності (адаптація до сучасних вимог ринку працевлаштування); 4) навчальну (поглиблення, розширення знань, оволодіння новими знаннями, предметними компетенціями); 5) громадянську (сприяння розвитку демократії, зростання громадянської активності); 6) дозвілльєву (організація змістовного вільного часу учасників); 7) психологічну (створення умов для зростання мотивації особистості) [191].

Натомість О. Огієнко виокремлює найважливішу особливість неформальної освіти – це відсутність організаторів навчальних впливів, адже їх замінює особистість лідера, який ініціює ідеї, організовує взаємодію та діалог учасників. Науковець вважає, що ця обставина надає можливість уникнути об'єкт-суб'єктного підходу до організації навчання, враховує досвід та інтереси всіх учасників неформальної освіти, реалізує ідею навчання шляхом розподілу влади [193].

У працях Н. Павлик зазначено, що неформальна освіта постає як процес додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання, розвитку особистості, організованого поза межами змісту, форм, методів освітніх установ і державних інституцій. Вчена виокремлює сталі та

варіативні особливості неформальної освіти. Таким чином, до сталих ознак, що визначають сенс і зміст неформальної освіти, було зараховано: виведення навчання поза межами інституційного простору; добровільність; наявність сприятливого психологічного середовища; відповідність потребам учасників; спрямованість на роботу з різними категоріями людей; надання психологічного захисту; нефіксованість часових меж; застосування різноманітних форм, методів навчання; відсутність адміністрування; практикоорієнтованість; цілеспрямованість діяльності учасників; варіативність програм і термінів навчання; відсутність оцінювання.

Натомість серед варіативних особливостей неформальної освіти, що залежать від цілей, цінностей, спрямованості учасників, Н. Павлик виокремлює: відносну незалежність цілей, змісту навчання; упровадження індивідуальної форми навчання; ситуаційну десинхронізацію навчання, рефлексії; самокерованість вибору педагогів; неструктурованість цілей, часу навчання; вибір, залучення визначених цільових груп; відкритість груп [210].

Специфічними ознаками неформальної освіти для Н. Павлик є: децентралізація освітніх впливів; автономність центрів неформальної освіти; свідомо організована навчально-виховних впливів; особиста відповідальність учасників неформальної освіти; свобода самовираження; добровільність участі; практичність змісту; активність; рівність усіх учасників [210].

Окрім того, дослідниця виокремлює недоліки системи неформальної освіти, а саме: можливість поширення асоціальних ідей, організацій; неконтрольованість інформаційних впливів; відсутність системного характеру, узгодженості з загальними освітніми планами, змістом навчання; невизнання сертифікатів неформальної освіти на державному рівні; неможливість контролювати рівень кваліфікації організаторів тощо. Однак, на думку Н. Павлик, причина поширення негативних чинників ризику насамперед пов'язана з відсутністю відповідного законодавчого поля [210].

У цьому контексті Д. Мезіров та Е. Тейлор зауважують, що неформальна освіта сприяє становленню дорослої особистості, яка здатна

мислити, діяти як автономний, відповідальний суб'єкт у контексті комунікації та співпраці, що реалізує своє громадянство в рамках демократії, прийняття моральних рішень у ситуації швидких змін. Завдяки неформальній освіті, на думку вчених, відбувається трансформація мислення особистості, що здійснюється за допомогою критичної рефлексії та самопізнання. Це є передумовою автономії в самокерованому навчанні [398].

У процесі дослідження ролі неформальної освіти під час соціалізації особистості С. Зінченко виокремлює етапи внутрішніх перетворень людини: прийняття відповідальності за власні цілі, дії, їх майбутні результати; емоційне переживання щодо визначених цілей, дій, їх результатів; безпосередня реалізація дій у процесі неформальної освіти; усвідомлена оцінка отриманих результатів власної активності [89].

Так, Н. Трамбовецька і Н. Павлик визначають найефективніші інтерактивні форми та методи навчання в умовах неформальної освіти: майстерні, тренінги, воркшопи, семінари, проєктна робота, онлайн-навчання, молодіжні обміни, тематичні клуби/зустрічі, екскурсійні тури, освітній туризм, стажування, конференції, презентації, курси, студії, майстер-класи, круглі столи, відеолекторії, професійні асоціації, секції, гуртки, культурні ініціативи, діалогові групи, публічні дискурси, недільні школи, виїзні заняття тощо. Автори стверджують, що ефективність впливу зазначених форм, методів організації неформальної освіти визначається їх опорою на внутрішні потреби особистості в самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації, оскільки неформальна освіта, базуючись на спільній діяльності учасників (взаємодії, обміні інформацією, моделюванні ситуацій, рефлексії, зануренні в атмосферу ділового співробітництва), має потенціал до інтеграції особистісного та професійного розвитку особистості [96; 210].

До того ж, О. Аніщенко наголошує, що неформальна освіта, спрямована на задоволення потреб особистості, забезпечує гармонійність розвитку особистості, підвищення особистої ефективності шляхом розвитку впевненості у власних силах, опанування прийомів самоорганізації,

самовдосконалення, особистісне, професійне зростання через розвиток навичок, здібностей, покращення якості життя за допомогою застосування отриманих знань на практиці, удосконалення навичок спілкування, умінь працювати в команді, сприяє саморозвитку, самореалізації особистості через активну громадську, волонтерську діяльність, творче самовираження в різних галузях, набуття індивідуального соціального досвіду [5].

На думку Н. Павлик, неформальна освіта забезпечує подолання дискомфорту суперечностей між психологічними та соціальними потребами особистості. Завдяки сприятливій атмосфері комунікації в умовах неформальної освіти розкривається індивідуальність особистості у взаємодії з іншими рівноправними учасниками освітнього простору. За таких умов неформальна освіта реалізує здатність забезпечити базові потреби особистості в самопізнанні, саморозкритті, саморозвитку без виключення з системи соціальних взаємодій з іншими людьми [210].

Важливого значення, на думку О. Бондарчук, набувають умови для самоуправління розвитком, що передбачає розширення ступеня усвідомлення різноманітних подій, розвиток рефлексії, здатності до саморегуляції, самоконтролю, прагнення до самоефективності, конструктивізму та співпраці. Саме такі умови надають можливість створити розвивальне соціальне середовище, яке сприяє появі групових норм, цінностей професійного вдосконалення й особистісного розвитку, що ефективно відбувається у спільній діяльності всіх суб'єктів [33].

Сприятливе середовище, яке створює неформальна освіта для учасників, на думку Н. Трамбовецької, дає кожній особистості змогу задуматися про власні ідентичності, відчувати атмосферу поваги та різноманіття. Окрім того, автор наголошує, що важливу роль у навчанні в умовах неформальної освіти відіграє тренер, лідер, ведучий, який виконує роль мультиплікатора. Саме мультиплікатор як особистість, що об'єднує декілька ролей одночасно (фасилітатора, модератора, експерта, ментора, коуча, тренера) і бере на себе різні функції, створює умови для отримання

специфічного досвіду, який сприяє набуттю нових компетенцій, допомагає проаналізувати досвід на індивідуальному та суспільному рівнях, а також стає прикладом для наслідування. Однак науковець зауважує, що функція мультиплікатора полягає в орієнтації на процес, зміні перспектив для досягнення бажаного результату, а освітні цілі залежать від запиту учасників, від їх можливості зануритися, дослідити тему, середовище з різних перспектив, усвідомити проблему на особистісному, соціальному рівнях, визначити сутність процесів у суспільстві, виробити навички, отримати конкретні знання, практичний досвід, здійснити рефлексію, самопізнання, активізувати саморозвиток [96].

На думку В. Вонсович і А. Смолук, саме активізація як процес перетворення суб'єкта в стан активності (діяльне ініціативне ставлення до навколишнього світу та самого себе [220]) є ключовою умовою в саморозвитку вчителя, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної, особистісної активності, ставить його в позиції суб'єкта освітнього процесу, який здатен керувати власною пізнавальною діяльністю й особистісним становленням [50; 293].

Процес активізації передбачає діяльність, що спрямована на стимулювання процесу усвідомлення особистістю власних інтересів, потреб, визначення необхідних засобів та активних дій для досягнення усвідомлених цілей [220]. Завдяки активізації відбувається перехід до більш високого рівня активності, самостійності особистості в процесі розвитку, який стимулюється інтересом та відбувається за допомогою вдало підібраних методів [208].

Для педагогічних працівників активізація саморозвитку – це посилення діяльності особистості з метою розкриття, удосконалення самого себе як суб'єкта [124]. Активізація в процесі саморозвитку вчителя сприяє формуванню самостійного мислення, дій, позитивного ставлення до досягнення визначених цілей, активному оволодінню новими знаннями,

розвитку нових умінь, які впливають на готовність до безперервного особистісного саморозвитку [341].

Отже, активізація саморозвитку вчителя – це діяльність, що спрямована на осмислення особистістю власних потреб, самостійне визначення засобів і дій для досягнення цілей самовдосконалення. Характерними рисами активізації саморозвитку вчителя є підвищення рівня активності, самостійності, працездатності та інтересу до самовдосконалення, яке постає можливим за умови застосування поліпшеного змісту запропонованого матеріалу та нових форм і методів організації навчання. Такий підхід до активізації саморозвитку вчителів можливо реалізувати за умови створення середовища неформальної освіти.

Грунтовне дослідження європейських тенденцій неформальної освіти було здійснено Л. Лук'яною, у працях якої зазначено, що неформальна освіта: передбачає різноманітні, гнучкі за організацією та формами освітні системи, зорієнтовані на конкретні потреби тих, хто навчається; має ознаки організованості, доповнюваності щодо попередньо набутих знань; може здійснюватися у будь-якому місці; не обтяжена стандартизованими вимогами щодо організації, результатів навчальної діяльності; залишається поза межами державного регулювання. Окрім того, неформальна освіта створює умови для задоволення особистісних потреб, запитів соціуму, мобілізуючи його природну здатність до самовдосконалення, творчого особистісного розвитку, внутрішнього духовного зростання, адже стає спонукальним чинником цього зростання [127]. Дослідниця розрізняє професійну (внутрішньофірмове навчання, навчання безробітних і маргінальних груп) і непрофесійну (сприяння особистісному розвитку, покоління «третього віку», освіта батьків) освіти. Серед визначальних європейських тенденцій розвитку неформальної освіти вчена називає: 1) посилення ролі в реалізації концепції неперервної освіти, а саме – освіти впродовж життя; 2) інтеграцію формальної та неформальної освіти; 3) набуття пріоритетності у забезпеченні загальнолюдських компетенцій;

4) активізацію діяльності установ і громадських організацій, що реалізують завдання такої освіти тощо [127].

Наразі неформальну освіту в Україні трактують як таку, що здобувається зазвичай за певними освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Неформальна освіта сприяє швидкому та вчасному набуттю необхідних компетентностей відповідно до потреб «тут і зараз». Вона здійснюється неурядовими установами, приватними особами, платформами дистанційного навчання через очні (тренінги, майстер-класи, семінари, майстерні тощо) та дистанційні (дистанційні курси, вебінари) форми навчання тощо [336].

Яскравим прикладом осередку неформальної освіти на сьогодні є Київський центр Позитивної психотерапії «Позитум», який функціонує з 2003 року. Центр надає консультативні та навчальні послуги за методом позитивної психотерапії, який заснований на створенні внутрішньої та зовнішньої гармонії людини, розкритті її здібностей, виробленні нового способу реагування на складну ситуацію, пошук рішення, постановку цілей і знаходження способів для їх досягнення.

Головна мета центру – навчити особистість стати найкращим радником самому собі й ефективно розв'язувати життєві завдання та проблеми. Цінностями центру є активність, різноманітність, відкритість, саморефлексія, толерантність, солідарність і свобода.

Серед основних принципів діяльності центру «Позитум» варто виокремити принципи:

- простоти й універсальності (дають змогу застосовувати метод позитивної психотерапії без базової психологічної освіти);
- спрямованості на розвиток і майбутнє (навчають формувати майбутнє через прийняття ситуації сьогодення);

- відповідальності (допомагає кожному робити конкретні кроки щодо зміни власної реальності);
- багатогранності джерел людського щастя (навчає отримувати задоволення від того, що є в цей момент, а не від того, що могло б бути);
- різноманітності (допомагає розвинути здатність до комунікації з особистостями різних культур, вірувань, поглядів, транскультуральний підхід, окреслює взаємодію між культурами).

Діяльність центру «Позитум» ґрунтується на засадах неформальної освіти, оскільки охоплює стимулювальні особливості, що надихають особистість на саморозвиток: учасники самостійно визначають власні потреби; навчання є практичним, гнучким, а також зумовлене потребами учасників; наявність заохочення до самостійного визначення потреб, рефлексії; у разі потреби застосування індивідуальної форми навчання; використання різноманітних форм, методів, технік розвитку; добровільність; відкритість; наявність сприятливого середовища; робота з різними категоріями людей; відсутність оцінювання; допомога в опануванні нових соціальних ролей; можливість отримати індивідуальний соціальний досвід тощо.

У рамках центру підґрунтям вдалої реалізації навчального процесу є такі компоненти: інтеграція різних способів, методів навчання, розвитку; рефлексія після кожного завдання, вправи; перенесення на власне життя знань, здобутих під час навчання; обмін поглядами, сприйняття позицій інших учасників; розвиток і зміцнення потенціалу учасників.

Навчання в центрі «Позитум» відбувається на трьох рівнях: 1) когнітивному (учасники засвоюють факти, осмислюють теорії, встановлюють логічні зв'язки); 2) практичному (учасники вдосконалюють уміння щодо застосування отриманих знань на практиці, реалізують власні ідеї, рішення, тренують навички); 3) афективному (учасники усвідомлюють емоції, цінності отриманих умінь, навичок, здійснюють самоідентифікацію).

Отримані результати навчання учасників у центрі «Позитум» можуть бути представлені так: новий погляд на травмуючу ситуацію; інше ставлення до неблагополучних подій; розроблення альтернативного плану дій у дискомфортній ситуації; відкриття нових ресурсів, сил і здібностей; знаходження нового сенсу життя; здатність розбиратися в собі; наявність віри в себе; спроможність керувати власними емоціями; вирішення конфліктної ситуації; зцілення психосоматичних захворювань, ефективна допомога іншим людям; отримання нової професії.

Отже, теоретичний аналіз літератури та практики неформальної освіти дає змогу припустити, що особистісний саморозвиток учителя можна успішно реалізувати в умовах неформальної освіти з урахуванням специфіки, проблем і труднощів саморозвитку педагогів.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Згідно з результатами теоретичного аналізу літератури, було виокремлено визначальні наукові підходи до дослідження особистісного саморозвитку людини: психоаналітичний (особистісний саморозвиток розглядається як спрямованість несвідомих схильностей на пристосування до умов середовища), гуманістичний (зосереджує увагу на можливості самоактуалізації), когнітивний (саморозвиток як результат пізнавальної діяльності), екофасилітативний (саморозвиток як розкриття особистісних змін, що виникають під час переходу особистості до нової ідентичності), біхевіористичний (особистісний саморозвиток як цілеспрямоване навчання, управління поведінкою за допомогою зовнішніх стимулів), діяльнісний (діяльність, що передбачає створення нової якості у свідомості, відносинах, поведінці відповідно до соціальних умов), генетико-моделювальний (прагнення до самозмін на основі унікальної біосоціальної сили людини – нужди), суб'єктний (саморозвиток – здатність бути суб'єктом свого життя),

суб'єктно-вчинковий (особистісний саморозвиток у розрізі вчинкової активності, що виконує функцію пускового механізму досягнення суб'єктності), синергетичний, суб'єктно-діяльнісний, акмеологічний (саморозвиток – тенденція до саморозкриття, процес самовдосконалення), аксіологічний (саморозвиток – процес розкриття цінностей особистості), особистісно-орієнтований (процес саморуху, що виникає під впливом зовнішніх, внутрішніх умов), гуманістично-ціннісний (як процес підготовки на засадах партнерства, усвідомлення ціннісного ставлення до дійсності), імовірнісний, транскультуральний (розкриття закладеного внутрішнього потенціалу особистості через самопізнання, самовираження) тощо.

Визначено, що особистісний саморозвиток людини доцільно розглядати з позиції транскультурального підходу, згідно з яким досліджуване явище характеризується як процес розкриття внутрішнього потенціалу людини за допомогою самопізнання та самовираження.

Обґрунтовано специфічні особливості педагогічної праці, які впливають на розвиток особистості вчителя (поліфункціональність, варіативність, перебування у декількох «вимірах» одночасно, інтегративність, багаторівнева взаємодія, постійне пізнання), що дало змогу уточнити поняття «особистісний саморозвиток учителя» як процес розкриття внутрішнього потенціалу педагога з метою вдосконалення особистісних характеристик задля зростання й ефективного виконання професійної діяльності на засадах партнерства, творчості та толерантності.

Представлено структуру особистісного саморозвитку вчителя, що містить такі компоненти: 1) ціннісно-мотиваційний (цінність саморозвитку, прагнення до самоактуалізації, мотивацію професійної діяльності, первинні актуальні здібності – терпіння, час, контакти, довіра, надія, ніжність, любов, віра, ідеал, сумніви, впевненість, єдність); 2) когнітивно-рефлексивний (онтогенетична рефлексія, рівень загальних і спеціальних знань щодо саморозвитку особистості, саморозуміння себе та рівня власного

саморозвитку); 3) операційно-діяльнісний (здатність до самореалізації, загальноорганізаційні вміння, комунікативні здібності, вторинні актуальні здібності – акуратність, охайність, пунктуальність, ввічливість, чесність, старанність, обов'язковість, ощадливість, слухняність, справедливість, вірність).

Виокремлено проблеми особистісного саморозвитку, а саме: несформованість механізмів саморозвитку, нерозвиненість здібностей до самопізнання, нездатність сприймати себе суб'єктом розвитку, відсутність навичок самовиховання, оцінювання себе відповідно до вимог соціального оточення, формування професійної ідентичності вчителя, творчого самовизначення як професіонала тощо.

Означено активізацію особистісного розвитку як: перманентний процес актуалізації для вчителів проблеми саморозвитку, сприяння цілеспрямованому оволодінню ними методологією та технологією самозміни, саморозвитку, самореалізації в педагогічній діяльності; надання можливості для трансляції власного досвіду в процесі взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності на засадах розуміння й прийняття цінності та унікальності кожної людини і самої себе як особистості.

Схарактеризовано роль, функції, форми неформальної освіти як вагомого складника освіти дорослих загалом і післядипломної освіти зокрема. Теоретично обґрунтовано можливість сприяння саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти завдяки таким її особливостям, як: добровільність; сприятливе психологічне середовище; відповідність потребам учасників; робота з різними категоріями людей; застосування різноманітних форм, відсутність оцінювання тощо.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

Другий розділ містить загальну стратегію емпіричного дослідження проблеми особистісного саморозвитку вчителя. Обґрунтовано вибір діагностичного інструментарію для виявлення рівнів особистісного саморозвитку вчителя. Наведено результати дослідження рівнів особистісного саморозвитку вчителя загалом і за окремими складовими. Проаналізовано гендерно-вікові й організаційно-професійні особливості особистісного саморозвитку вчителя.

2.1. Методика й організація дослідження особливостей особистісного саморозвитку вчителів

Активізація особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти передбачає не лише теоретичний аналіз наукової літератури з теми дослідження, а й зумовлює проведення емпіричного дослідження, що має на меті виявити особливі стан і резерви активізації особистісного саморозвитку вчителів загалом і в умовах неформальної освіти зокрема.

З-поміж важливих завдань констатувального етапу емпіричного дослідження варто зарахувати такі:

1) дослідити особливості особистісного саморозвитку вчителя та його когнітивно-рефлексивного, ціннісно-мотиваційного, операційно-діяльнісного компонентів;

2) виявити рівні особистісного саморозвитку вчителя;

3) вивчити та проаналізувати гендерно-вікові й організаційно-професійні особливості особистісного саморозвитку вчителя.

Емпіричне дослідження передбачало застосування відповідних методів і методик, завдяки яким можливим постає визначення рівня особистісного саморозвитку вчителя. Однак теоретичне вивчення проблеми особистісного саморозвитку вчителя показало, що в сучасній психологічній літературі відсутні спеціальні методики для комплексної діагностики особистісного саморозвитку вчителя як феномена. Таким чином, загальні підходи до емпіричного дослідження, методи та критерії було підібрано відповідно до створеної структури особистісного саморозвитку вчителя та завдань дослідження.

До головних критеріїв вивчення компонентів особистісного саморозвитку вчителя, з огляду на авторську структуру (див. рис. 1.1), нами зараховано: ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку (ціннісно-мотиваційний компонент), саморозуміння та рефлексивність (когнітивно-рефлексивний компонент), здатність до саморозвитку (операційно-діяльнісний компонент).

Грунтуючись на теоретичній частині дослідження, відбір методик для діагностики складових особистісного саморозвитку вчителя здійснювався відповідно до завдань дослідження, оптимальних організаційних умов проведення, виокремлених емпіричних показників особистісного саморозвитку вчителя. З метою визначення рівнів і особливостей особистісного саморозвитку вчителя були застосовані валідні, надійні психодіагностичні методики, які відповідають головним психометричним вимогам. Вони дали змогу зібрати якісні та кількісні матеріали.

У результаті пілотажного дослідження було обґрунтовано комплекс діагностичних методик для визначення особливостей особистісного саморозвитку вчителя (табл. 2.1).

Для визначення рівня *ціннісно-мотиваційної складової особистісного саморозвитку вчителя* було досліджено такі показники: цінність саморозвитку, прагнення до самоактуалізації, мотивація професійної діяльності, первинні актуальні здібності.

Таблиця 2.1

**Комплекс діагностичних методик вивчення складових особистісного
саморозвитку вчителя**

Показники особистісного саморозвитку вчителя	Методики дослідження
<i>Ціннісно-мотиваційний компонент (критерій – ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Цінність саморозвитку • Прагнення до самоактуалізації • Мотивація професійної діяльності • Первинні актуальні здібності 	<p>Методика діагностики реалізації потреб у саморозвитку [332]</p> <p>Тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості» [203]</p> <p>Методика дослідження мотивації професійного й особистісного зростання [32]</p> <p>Шкала первинних актуальних здібностей Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF) [88]</p>
<i>Когнітивно-рефлексивний компонент (критерій – саморозуміння та рефлексивність)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Онтогенетична рефлексія • Рівень загальних і спеціальних знань з саморозвитку особистості • Здатність до саморозуміння й рефлексії 	<p>Методика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» [332]</p> <p>Шкала «Когнітивний компонент» методики «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [261]</p> <p>Методика визначення рефлексивності [107]</p>
<i>Операційно-діяльнісний компонент (критерій – здатність до саморозвитку)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Здатність до самореалізації • Загальноорганізаційні вміння • Комунікативні здібності • Вторинні актуальні здібності 	<p>Шкали «Морально-вольовий, гностичний компоненти, здатність до самоврядування», «Організаційний компонент» «Комунікативний компонент» Методики «Готовність до професійно-педагогічного саморозвитку» [261]</p> <p>Шкала вторинних актуальних здібностей Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF) [88]</p>

Цінність саморозвитку вчителя вивчалася за допомогою методики діагностики реалізації потреб у саморозвитку [332], метою якої є дослідження потреби особистості в саморозвитку. Методика містить 15 запитань, які потрібно оцінити від 1 до 5 балів, де 1 бал за відповідь – «не відповідає», 2 бали – «швидше не відповідає», 3 бали – «і так, і ні», 4 бали – «швидше відповідає, ніж ні», 5 балів – «повністю відповідає дійсності». Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа. Загальний підрахунок балів дає змогу виокремити три рівні цінності саморозвитку вчителя:

- високий рівень є характерним для вчителів, які активно реалізують власні потреби в саморозвитку (кількісні показники за методикою коливаються від 55 балів і більше);
- середній рівень визначає вчителів, у яких майже відсутня сформована система саморозвитку (кількісні показники ранжуються від 36 до 54 балів);
- низький рівень є притаманним учителям, у яких саморозвиток призупинений (кількісні показники оцінюються від 15 до 35 балів).

Тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості» [203] дає змогу визначити рівень прагнення до самоактуалізації вчителя. Мета методики: дослідити динаміку прояву потреби в самоактуалізації особистості та пов'язаних з нею феноменів буття. Тест містить 100 запитань, на які запропоновано два варіанти відповідей. У процесі обробки результатів методики, що здійснюється згідно з запропонованим ключем, визначається рівень шкал опитувальника, а саме: орієнтація в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні, а також загальний рівень самоактуалізації особистості у відсотках:

- високий рівень прагнення самоактуалізації характеризує вчителів, які повністю приймають реальність, комфортно до неї ставляться, поважають

себе та інших. Вони автономні, самостійні, здатні до розуміння інших людей (кількісні показники коливаються від 66 до 100 %);

– середній рівень визначає вчителів, які не повною мірою готові до прийняття реальності, себе, за допомогою інших формують власні судження про життя (кількісні показники оцінюються від 33 до 65 %);

– низький рівень є притаманним учителям, які ховаються від реальності, не мають здатності розуміти інших, а також є залежними від соціального середовища (кількісні показники ранжуються від 0 до 32 %).

Мотивація професійної діяльності вчителя вивчалася за допомогою методики дослідження мотивації професійного й особистісного зростання [32]. Мета методики полягає в тому, щоб дослідити провідні мотиви професійної діяльності вчителя та їх динаміку в процесі саморозвитку. Методика охоплює 18 мотивів професійного вдосконалення, які варто проранжувати за ступенем значущості. У результаті обробки даних, отриманих згідно з ключем, виокремлюються значущі мотиви професійного вдосконалення: соціальні, престижні, прагматичні, власне професійні, мотиви особистісного, професійного самовдосконалення. Відповідно до того, які мотиви були обрані на провідні (перші) місця, визначено рівень мотивації професійної діяльності особистісного саморозвитку вчителя:

– високий рівень є характерним для вчителів, які обрали значущими мотиви особистісного, професійного самовдосконалення;

– середній рівень визначає вчителів, які на перші місця поставили соціальні та власне професійні мотиви;

– низький рівень є притаманним учителям, які переважно орієнтуються лише на престижні та прагматичні мотиви.

Первинні актуальні здібності як складові особистісного саморозвитку вчителя вивчалися за допомогою Шкали первинних актуальних здібностей Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF) [88]. Цей опитувальник призначено для

оцінки характерологічних, особистісних особливостей людини, оцінки способів переробки конфліктів. Методика містить 85 тверджень і 27 шкал, які необхідно оцінити позитивно чи негативно. Первинні актуальні здібності в методиці зафіксовані у вигляді таких шкал: терпіння, час, контакти, довіра, надія, ніжність, любов, віра, ідеал, сумніви, впевненість та єдність. Підрахунок балів за шкалами відбувається відповідно до запропонованого ключа. У результаті підрахунку балів рівень первинних актуальних здібностей вчителя ранжується таким чином:

- високий рівень мають учителі, які виявляють адекватний ступінь прояву кожної зі шкал (кількість балів оцінюється від 6 до 9);
- середній рівень первинних актуальних здібностей мають учителі, які приділяють надлишкову увагу певним якостям (кількість балів оцінюється від 10 до 12);
- низький рівень є характерним для вчителів, які недооцінюють важливості первинних актуальних здібностей (кількість балів коливається від 0 до 5).

За узагальненням даних методик визначалися рівні ціннісно-мотиваційної складової особистісного саморозвитку вчителя:

- високий рівень є характерним для вчителів, які активно реалізують свої потреби в саморозвитку, повністю приймають реальність, поважають себе та інших. Вони самостійні, серед значущих мотивів визначають мотиви особистісного, професійного самовдосконалення, мають розвинені первинні актуальні здібності;
- середній рівень визначає вчителів, які володіють недостатньо сформованою системою саморозвитку, не повною мірою готові до прийняття реальності, себе, за допомогою інших формують судження про життя. Серед значущих мотивів визначають соціальні, власне професійні мотиви, зосереджують надлишкову увагу на окремих первинних актуальних здібностях;
- низький рівень є притаманним вчителям, у яких процес саморозвитку призупинений, які ховаються від реальності, не мають здатності розуміти

інших. Вони залежні від соціального середовища, орієнтуються на престижні та прагматичні мотиви, недооцінюють важливості первинних актуальних здібностей.

Вивчення рівнів *когнітивно-рефлексивної складової саморозвитку вчителя* здійснювалося в результаті аналізу таких показників: онтогенетична рефлексія, рівень загальних і спеціальних знань щодо особистісного саморозвитку, здатність до саморозуміння.

Онтогенетична рефлексія досліджувалася за допомогою методики «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» [332]. Методика спрямована на вивчення рівня онтогенетичної рефлексії, аналіз минулих помилок, успішного, неуспішного досвіду життєдіяльності особистості. Методика охоплює 15 запитань, на які необхідно відповісти, обираючи одну з трьох відповідей: «так» – у разі позитивної відповіді, «ні» – у разі негативної відповіді, «не знаю» – якщо в респондента є сумніви. Обробка результатів методики здійснюється відповідно до ключа. У результаті обробки отриманих даних виокремлено три рівні сформованості онтогенетичної рефлексії вчителя:

- високий рівень є притаманним учителям, які усвідомлюють та приймають попередній досвід, що дає змогу планувати, творити власне життя, не мають остраху рухатися вперед, не бояться допустити помилку (кількісні показники за методикою варіюються від 0 до 49 балів);
- середній рівень є характерним для учителів, які, пам'ятаючи попередній негативний досвід, бояться змін, з обережністю ставляться до всього нового (кількісні показники коливаються від 50 до 99 балів);
- низький рівень визначає вчителів, які часто ускладнюють собі життя, не здійснюють аналіз попереднього досвіду, а також незадоволені прийнятими життєвими рішеннями (кількісні показники за методикою ранжуються від 100 до 150 балів).

Рівень загальних і спеціальних знань учителів із саморозвитку досліджувався за допомогою шкали «Когнітивний компонент» методики

«Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [261]. Шкала «Когнітивний компонент» містить 6 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити від 1 до 9 балів. У результаті обробки результатів було визначено три рівні сформованості загальних, спеціальних знань учителів:

- високий рівень належить учителям, які досконало володіють психологічними, педагогічними, соціальними, методичними знаннями (кількісні показники за шкалою коливаються від 23 балів і менше);
- середній рівень є притаманним учителям, які частково володіють психологічними, педагогічними, соціальними, методичними знаннями (кількісні показники за шкалою ранжуються від 24 до 36 балів);
- низький рівень є характерним для вчителів, які майже не володіють психологічними, педагогічними, соціальними, методичними знаннями (кількісні показники оцінюються від 37 балів і більше).

Рівні здатності до саморозуміння та рефлексії вчителів вивчалися за допомогою методики визначення рефлексивності [107]. Зазначена методика спрямована на дослідження рівня рефлексивності особистості вчителя. Вона містить 27 тверджень, на які запропоновано такі варіанти відповідей: «абсолютно невірно», «невірно», «швидше невірно», «не знаю», «швидше вірно», «вірно», «абсолютно вірно». Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа. Підрахунок результатів дає змогу виявити три рівні здатності до саморозуміння вчителів:

- високий рівень є характерним для вчителів, які мають розвинену рефлексивність (кількісні показники коливаються від 7 стенів і більше);
- середній рівень визначає вчителів, які мають посередній рівень рефлексивності (кількісні показники ранжуються від 4 до 6 стенів);
- низький рівень є притаманним учителям, які мають не розвинену рефлексивність (кількісні показники за методикою оцінюються від 0 до 3 стенів).

За результатами узагальнення даних методик визначалися рівні когнітивно-рефлексивного компонента саморозвитку вчителя:

- високий рівень є характерним для вчителів, які усвідомлюють, приймають попередній досвід, готові творити власне життя, досконало володіють психологічними, педагогічними, соціальними та методичними знаннями, а також мають розвинену рефлексивність;
- середній рівень визначає вчителів, які згадуючи попередній досвід, бояться змін, обережні до інновацій, частково володіють психологічними, педагогічними, соціальними, методичними знаннями, а також мають посередній рівень рефлексивності;
- низький рівень є притаманним вчителям, які часто ускладнюють собі життя, незадоволені прийнятими життєвими рішеннями, не володіють психологічними, педагогічними, соціальними, методичними знаннями, а також не мають розвиненої рефлексивності.

Операційно-діяльнісна складова особистісного саморозвитку вчителя досліджувалася за такими показниками: здатність до самореалізації, загальноорганізаційні вміння, комунікативні здібності, вторинні актуальні здібності.

Здатність до самореалізації вчителя вивчалася за допомогою шкал «Морально-вольовий і гностичний компоненти, здатність до самоврядування» методики «Готовність до професійно-педагогічного саморозвитку» [261]. Шкали містять 31 твердження, які потрібно оцінити за 9-бальною шкалою. Під час підрахунку загального балу відповідно до запропонованого ключа визначається рівень кожної зазначеної шкали, де високий оцінюється в 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал, вираховується середньоарифметичний бал за трьома шкалами. З огляду на це, рівень здатності до самореалізації вчителя диференціюється таким чином:

- високий рівень мають учителі, які володіють критичністю, самостійністю, умінням доводити почате до кінця, здатністю до самоспостереження, аналізу

власної діяльності, до самоорганізації, самоконтролю (кількісні показники коливаються від 2,1 до 3 балів);

– середній рівень є притаманним вчителям, які не вирізняються особливою самостійністю, працездатністю, самокритичністю, недосконало вміють аналізувати власну діяльність, не часто схильні до самоорганізації та самоконтролю (кількісні показники ранжуються від 1,6 до 2 балів);

– низький рівень є характерним для учителів, які не самостійні, не вміють довести розпочату справу до кінця, не вміють здійснювати аналіз власної діяльності, не володіють навичками самоорганізації та самоконтролю (кількісні показники оцінюються від 0 до 1,5 балів).

Загальноорганізаційні вміння досліджувалися за допомогою шкали «організаційний компонент» методики «Готовність до професійно-педагогічного саморозвитку» [261]. Шкала містить 7 тверджень, які необхідно оцінити за 9-бальною шкалою. Підрахунок загального балу визначає рівні загальноорганізаційних умінь учителя:

– високий рівень є притаманним учителям, які вміють планувати свій час, роботу, орієнтуватися у класифікації джерел, є вільними користувачами оргтехніки, комп'ютерного банку даних (кількісні показники коливаються від 27 балів і менше);

– середній рівень є характерним для учителів, які частково застосовують вміння планувати час, роботу, у присутності інших користуються оргтехнікою, комп'ютером (кількісні показники оцінюються від 28 до 42 балів);

– низький рівень мають учителі, які не вміють планувати свій час, роботу, не володіють навичками користування оргтехнікою, комп'ютером (кількісні показники за шкалою ранжуються від 43 балів і більше).

За допомогою шкали «комунікативний компонент» методики «Готовність до професійно-педагогічного саморозвитку» [261] вивчалися рівні комунікативних здібностей вчителя. Шкала містить п'ять тверджень, які потрібно оцінити від 1 до 9 балів. У результаті підрахунку загального балу

відповідно до запропонованого ключа визначаються такі рівні комунікативних здібностей вчителя:

- високий рівень є характерним для учителів, які здатні акумулювати та застосовувати досвід самоосвітньої діяльності колег, спроможні організувати самоосвітню діяльність інших, уміють ефективно вирішувати конфлікти у спільній діяльності (кількісні показники коливаються від 19 балів і менше);
- середній рівень визначає вчителів, які частково здатні застосовувати досвід самоосвітньої діяльності колег, недосконало спроможні організувати самоосвітню діяльність інших, за допомогою інших уміють вирішувати конфлікти у спільній діяльності (кількісні показники ранжуються від 20 до 30 балів);
- низький рівень комунікативних здібностей є притаманним учителям, які не здатні акумулювати та застосовувати досвід самоосвітньої діяльності колег, не спроможні організувати самоосвітню діяльність інших, не вміють вирішувати конфлікти в спільній діяльності (кількісні показники за шкалою оцінюються від 31 бала і більше).

Вторинні актуальні здібності вчителя досліджувалися за допомогою шкали вторинних актуальних здібностей Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF) [88] за такими шкалами: акуратність, охайність, пунктуальність, ввічливість, чесність, старанність, обов'язковість, ощадливість, слухняність, справедливість, вірність. У результаті підрахунку балів рівні вторинних актуальних здібностей вчителя відповідно до ключа методики визначаються таким чином:

- високий рівень мають учителі, які проявляють адекватний ступінь прояву кожної зі шкал (кількість балів оцінюється від 6 до 9);
- середній рівень вторинних актуальних здібностей мають учителі, які приділяють надлишкову увагу тим чи іншим якостям (кількість балів оцінюється від 10 до 12);

– низький рівень є притаманним учителям, які недооцінюють значущості вторинних актуальних здібностей (кількість балів коливається від 0 до 5).

Згідно з узагальненням даних методик визначилися рівні операційно-діяльнісної складової саморозвитку вчителя:

– високий рівень характеризує вчителів, які володіють самостійністю, критичністю, умінням доводити почате до кінця, здатністю до самостереження, аналізу власної діяльності, самоконтролю, вміють планувати свій час, роботу, орієнтуватися в класифікації джерел, здатні акумулювати та застосовувати досвід самоосвітньої діяльності колег, спроможні організувати самоосвітню діяльність інших, вміють ефективно вирішувати конфлікти в спільній діяльності, проявляють адекватний ступінь вторинних актуальних здібностей;

– середній рівень визначає вчителів, які не вирізняються самостійністю, працездатністю, самокритичністю, не часто схильні до самоорганізації, самоконтролю, частково застосовують уміння планувати час, роботу, частково здатні застосовувати досвід самоосвітньої діяльності колег, недосконало спроможні організувати самоосвітню діяльність інших, за допомогою інших вміють розв'язувати конфлікти у спільній діяльності, проявляють надлишкову увагу вторинним актуальним здібностям;

– низький рівень є притаманним учителям, які не самостійні, не вміють довести розпочату справу до кінця, не вміють аналізувати власну діяльність, не володіють навичками самоконтролю, не вміють планувати свій час, роботу, не здатні акумулювати та застосовувати досвід самоосвітньої діяльності колег, не спроможні організувати самоосвітню діяльність інших, не вміють вирішувати конфлікти в спільній діяльності, недооцінюють значущості вторинних актуальних здібностей.

У Додатку А представлені узагальнені кількісні значення рівнів за кожною методикою дослідження особистісного саморозвитку вчителя.

Для визначення рівнів особистісного саморозвитку вчителя, де рівень особистісного саморозвитку вчителя розуміємо як міру якісного, кількісного

прояву ознак, властивостей саморозвитку особистості, їх відповідність ідеальному зразку, представленому в структурі досліджуваного феномена, було застосовано підхід системно-структурного моделювання складних об'єктів В. Семиченко [280]. У результаті врахування рівнів кожного компонента особистісного саморозвитку вчителя, було виокремлено рівні особистісного саморозвитку вчителя загалом (високий, середній, низький).

Високий рівень особистісного саморозвитку мають учителі, які усвідомлюють, приймають попередній досвід, творять власне життя, досконало володіють загальними та спеціальними знаннями, мають розвинену рефлексивність, активно реалізують власні потреби в саморозвитку, повністю приймають реальність, поважають себе та інших. Вони самостійні, а значущими мотивами їхнього саморозвитку є особистісне, професійне самовдосконалення. Вони проявляють адекватний ступінь прояву кожної з первинних актуальних здібностей, володіють здатністю до самоспостереження, аналізу власної діяльності, до самоорганізації, самоконтролю, вміють планувати свій час, роботу, здатні організувати самоосвітню діяльність інших, вміють ефективно вирішувати конфлікти, а також проявляють адекватний ступінь прояву вторинних актуальних здібностей.

Середній рівень особистісного саморозвитку характеризує вчителів, які, пам'ятаючи попередній негативний досвід, бояться змін, з обережністю ставляться до всього нового, частково володіють загальними, спеціальними знаннями, мають посередній рівень рефлексивності, потреба їхнього саморозвитку сформована недостатньо, за допомогою інших формують власні судження про життя, серед мотивів саморозвитку зазначили соціальні, власне професійні, приділяють надлишкову увагу тим чи іншим первинним актуальним здібностям, не вирізняються особливою самостійністю, працездатністю та самокритичністю. Вони недосконало вміють аналізувати власну діяльність, не часто схильні до самоорганізації, самоконтролю,

частково застосовують уміння планувати час, роботу, недосконало спроможні організувати самоосвітню діяльність інших, за допомогою сторонніх вирішують конфлікти, а також приділяють надлишкову увагу вторинним актуальним здібностям.

Низький рівень особистісного саморозвитку визначає вчителів, які ускладнюють собі життя, не здійснюють аналіз попереднього досвіду, не задоволені прийнятими життєвими рішеннями, не володіють загальними, спеціальними знаннями, мають нерозвинену рефлексивність, їх потреба в саморозвитку призупинена. Вони ховаються від реальності, не здатні розуміти інших, залежні від соціального середовища, значущими визначили престижні та прагматичні мотиви. Вони недооцінюють важливості первинних актуальних здібностей, не самостійні, не вміють аналізувати власну діяльність, не володіють навичками самоорганізації, самоконтролю, не планують свій час, роботу, не спроможні організувати самоосвітню діяльність інших, не уміють вирішувати конфлікти, а також недооцінюють значущості вторинних актуальних здібностей.

Оскільки методики діагностики в такому складі не застосовувалися, то було визначено конструктну й очевидну валідність сукупності дібраних психодіагностичних методик як засобу дослідження рівнів і складових саморозвитку. У ролі експертів виступали досвідчені практичні психологи, сертифіковані психотерапевти та науково-педагогічні працівники – викладачі кафедри психології управління, а також кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти» в кількості 10 осіб). Після роботи з комплексом методик експерти відповідали на запитання:

«Чи відповідає, на Вашу думку, зміст комплексу методик своєму призначенню, а саме – дослідженню рівнів і складових саморозвитку особистості педагогічних працівників?» Оцініть відповідь за 6-бальною шкалою:

- 1 бал – не відповідає;
- 3 бали – скоріше не відповідає;
- 4 бали – скоріше відповідає;
- 5 балів – відповідає;
- 6 балів – повністю відповідає.

Оцініть ступінь Вашої зацікавленості роботою з комплексом методик за 6-бальною шкалою:

- 1 бал – взагалі не зацікавлений;
- 2 бали – не зацікавлений;
- 3 бали – скоріше не зацікавлений;
- 4 бали – скоріше зацікавлений;
- 5 балів – зацікавлений;
- 6 балів – дуже зацікавлений.

Отримані результати переконливо свідчать про змістову валідність опитувальника, адже переважна більшість експертів оцінила як такий, що відповідає (10 %) і повністю відповідає (90 %) своєму призначенню. Вони переважно були скоріше зацікавлені (10 %), зацікавлені (40 %) і дуже зацікавлені (50 %) роботою з комплексом методик. Водночас пунктів опитувальника, які могли б викликати труднощі під час заповнення, зазначено не було.

Отже, на другому етапі експериментального дослідження особистісного саморозвитку вчителя було вирішено важливе завдання щодо відбору діагностично цінних методик вивчення досліджуваного явища з метою здійснення констатувального етапу експерименту. Констатувальний етап дослідження відбувався в період із вересня 2015 р. до червня 2018 р. на базі Спеціалізованої школи № 71 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, Київського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей, молоді, Київського центру Позитивної психотерапії «Позитум». У дослідженні взяло участь 257 учителів, яких розподілили на групи за:

- статтю: жінки (72,8 %) і чоловіки (27,2 %);
- віком: учителі до 30 років (12,5 %); 30–45 років (41,6 %); понад 45 років (45,9 %);
- профілем спеціальності: учителі гуманітарного (60,3 %) і технічного профілю (39,7 %) осіб;
- стажем професійної діяльності: до 5 років (10,9 % учителів); від 5 до 10 років (13,6 %); від 10 до 20 років (54,1 %); понад 20 років (21,4 % учителів).

Отримані емпіричні дані в ході проведення констатувального етапу експерименту піддавалися кількісному та якісному аналізу за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0). З метою виявлення статистично значущих відмінностей даних і зв'язку між різними групами досліджуваних застосовувалися критерій χ^2 , дисперсійний і кореляційний види аналізу.

2.2. Результати емпіричного дослідження особливостей і рівнів особистісного саморозвитку вчителів

З-поміж головних завдань констатувального етапу експерименту належать питання, що пов'язані з виявленням складових особистісного саморозвитку вчителя, які потребують активізації в умовах неформальної освіти.

Аналіз отриманих даних здійснювався відповідно до представлених критеріїв і показників, з огляду на особливості рівнів особистісного саморозвитку вчителя (високий, середній, низький).

Отримані результати дали змогу виявити відсоткове співвідношення рівнів за кожним компонентом особистісного саморозвитку вчителя та визначити їхню специфіку (табл. 2.2).

Рівні ціннісно-мотиваційного компонента особистісного саморозвитку вчителя аналізувалися на засадах вивчення рівня таких показників: цінність

саморозвитку, прагнення до самоактуалізації, мотивація професійної діяльності, первинні актуальні здібності.

Таблиця 2.2

**Розподіл досліджуваних учителів за рівнями особистісного
саморозвитку**

№	Критерії, складові особистісного саморозвитку вчителя	Рівні (кількість досліджуваних у %)		
		Високий	Середній	Низький
<i>Ціннісно-мотиваційний компонент</i>				
1	Цінність саморозвитку	11,3	62,6	26,1
2	Прагнення до самоактуалізації	5,8	58,0	36,2
3	Мотивація професійного й особистісного зростання	5,8	57,2	37,0
4	Первинні актуальні здібності	6,2	64,6	29,2
Загальний рівень ціннісно-мотиваційного компонента		7,3	60,6	32,1
<i>Когнітивно-рефлексивний компонент</i>				
5	Онтогенетична рефлексія	8,2	65,0	26,8
6	Рівні загальних, спеціальних знань	3,1	44,4	52,2
7	Здатність до саморозуміння	6,2	37,0	56,8
Загальний рівень когнітивно-рефлексивного компонента		5,8	48,8	45,4
<i>Операційно-діяльнісний компонент</i>				
8	Здатність до самореалізації	7,0	42,8	50,2
9	Загальноорганізаційні вміння	8,6	42,8	48,6
10	Комунікативні здібності	5,4	44,4	50,2
11	Вторинні актуальні здібності	2,3	66,1	31,5
Загальний рівень операційно-діяльнісного компонента		5,8	49,1	45,1

Загальний рівень особистісного саморозвитку вчителя	6,3	52,8	40,9
---	-----	------	------

Дані, подані в табл. 2.2, вказують на те, що рівень цінності саморозвитку розподілений таким чином: більшість респондентів належать до групи з середнім (62,6 %) і низьким (26,1 %) рівнями цінності саморозвитку. Лише 11,3 % респондентів характеризуються її високим рівнем. Отримані результати вказують на те, що в більшості вчителів майже відсутня сформована система саморозвитку. Цей факт зумовлює необхідність розвинути в учителів потребу в саморозвитку.

Визначені вище дані негативно позначаються на прагненні до самоактуалізації вчителів, адже більшість досліджуваних характеризуються його середнім (58,0 %) і низьким (36,2 %) рівнями. Високий рівень прагнення до самоактуалізації виявлено лише в 5,8 % респондентів. Такі результати засвідчують, що більшість вчителів не готові повною мірою до прийняття реальності, себе, а їхні судження про життя ґрунтуються на думках інших. Проблема підвищення рівня прагнення до самоактуалізації потребує невідкладного вирішення в умовах спеціально організованого навчання.

Згідно з рівнями мотивації професійного та особистісного вдосконалення більшість респондентів віднесено до групи з середнім (57,2 %) і низьким (37,0 %) рівнями. Лише 5,8 % респондентів мають високий рівень такої мотивації. Отримані результати свідчать про те, що більшість учителів значущими мотивами професійного самовдосконалення обрали соціальні та власне професійні мотиви. Такий підхід учителів до особистісного саморозвитку настановує на потребу розширити їх уявлення про перспективи особистісного та професійного самовдосконалення.

Також було визначено рівень первинних актуальних здібностей. У табл. 2.2 зазначено, що більшість учителів мають середній рівень первинних актуальних здібностей (64,6 %); низький рівень мають 29,2 % опитаних; лише 6,2 % учителів характеризуються високим рівнем первинних актуальних здібностей. Це означає, що для більшості респондентів

характерна надлишкова увага окремим якостям (терпіння, час, контакти, довіра, надія, ніжність, любов, віра, зразок для наслідування, сумніви, впевненість, єдність), відсутність внутрішнього особистісного балансу. Проблему дисбалансу первинних актуальних здібностей можливо вирішити шляхом гармонізації внутрішніх особистісних характеристик досліджуваних.

Загалом результати дослідження ціннісно-мотиваційного компонента особистісного саморозвитку вчителя засвідчили його недосконалість, адже саморозвиток потребує ціннісного ставлення, самоактуалізація не розвивається без прагнення, будь-яка професійна діяльність є успішною за наявності мотивації, а первинні актуальні здібності вимагають особливої уваги. Натомість високий рівень розвитку цього компонента виявлено лише у 7,3 % досліджуваних учителів. Більшість респондентів характеризується середнім (60,6 %) і низьким (32,1 %) його рівнями.

Рівні когнітивно-рефлексивного компонента особистісного саморозвитку вчителя аналізувалися на засадах вивчення його показників: онтогенетичної рефлексії, загальних і спеціальних знань, саморозуміння та рефлексії тощо.

У табл. 2.2 зазначено, що рівень онтогенетичної рефлексії розподілився таким чином: більшість респондентів належать до групи з середнім рівнем (65,0 %), лише 8,2 % респондентів мають високий, натомість 26,8 % – низький рівні онтогенетичної рефлексії. Отже, значна частина досліджуваних учителів, ґрунтуючись на попередньому негативному досвіді, відчують страх перед змінами, складно звикають до всього нового. Такі обставини підштовхують до організації відповідного навчання, за яким учителі зможуть отримати позитивний досвід у ситуаціях змін.

Аналіз результатів рівнів загальних і спеціальних знань учителів щодо особистісного саморозвитку показав, що 3,1 % респондентів знаходяться на високому рівні, 44,4 % – на середньому і 52,5 % – на низькому рівні. Такі результати свідчать про те, що більшість учителів не володіють достатніми

знаннями, що становитимуть базу для їхнього особистісного саморозвитку, не усвідомлюють важливість цих знань у контексті професійній діяльності.

Що стосується рівнів здатності до саморозуміння та рефлексії, то отримані результати розподілилися таким чином: найбільша група респондентів із низьким рівнем здатності до саморозуміння та рефлексії (56,8 %); друга група – це респонденти, які показали середній рівень здатності до саморозуміння та рефлексії (37,0 %); з високим рівнем здатності до саморозуміння та рефлексія – 6,2 % респондентів. Такі дані свідчать про утруднення для значної частини досліджуваних педагогів здійснювати процес самопізнання, саморозуміння, самоаналізу та аналізу власних вчинків, реалізовувати процес організації та регуляції власної поведінки та діяльності.

Загалом, можна констатувати, що рівні когнітивно-рефлексивного компонента особистісного саморозвитку вчителя є недостатнім: високий рівень розвитку виявлено лише у 5,8 %, середній – у 48,8 %, низький – у 45,4 %. Тобто у значної частини педагогів майже відсутня загальна тенденція до саморозуміння, слабо проявляються відповідні знання, потребує розвитку й онтогенетична рефлексія.

Розподіл учителів за рівнями операційно-діяльнісного компонента особистісного саморозвитку вчителів аналізувався на засадах вивчення рівнів: здатності до самореалізації, загальноорганізаційних умінь, комунікативних здібностей, вторинних актуальних здібностей.

З табл. 2.2 зрозуміло, що за рівнями здатності до самореалізації вчителі розподілені таким чином: більшість респондентів розподілилися на групи з низьким і середнім рівнями (50,2 % і 42,8 % відповідно) і лише 7 % респондентів характеризуються високим рівнем здатності до самореалізації. Такі результати свідчать про те, що більшість учителів не відчують себе самостійними, з труднощами аналізують власну діяльність, не схильні до самоорганізації, самоконтролю, не спроможні повністю розкрити та реалізувати власний внутрішній потенціал.

Що стосується загальноорганізаційних умінь, то отримані результати розподілилися таким чином: найбільша група респондентів із низьким рівнем загальноорганізаційних умінь (48,6 %); другу за чисельністю групу склали респонденти, які показали середній рівень загальноорганізаційних умінь (42,8 %). Натомість високий рівень таких умінь виявлено лише у 8,6 % учителів. Отримані результати засвідчують, що у більшості досліджуваних педагогів майже відсутня здатність планувати свій час та діяльність. Такі вчителі практично не вміють користуватися оргтехнікою й інформаційно-комунікаційними технологіями. Такі обставини зумовлюють активізацію діяльності вчителів у сфері тайм-менеджменту.

Рівень комунікативних здібностей у вчителів розподілений таким чином: більшість респондентів належать до групи з низьким рівнем (50,2 %), а до середнього рівня було зараховано 44,4 % досліджуваних. Натомість лише 5,4 % учителів належать до групи з високим рівнем комунікативних здібностей. Такі дані свідчать про: утруднення для значної частини респондентів аналізувати, застосовувати у практичній діяльності досвід самоосвіти колег; складність учителів організувати самоосвітню діяльність інших; неспроможність самостійно вирішувати конфліктні ситуації за допомогою співробітництва тощо.

Виявлено недостатній рівень вторинних актуальних здібностей, адже лише 2,3 % опитаних мають їх високий рівень; 66,2 % респондентів належать до середнього рівня; 31,5 % досліджуваних входять до групи з низьким рівнем вторинних актуальних здібностей. Представлені результати свідчать про те, що для переважної більшості досліджуваних характерна надмірна увага певним якостям (охайність, чистоплотність, пунктуальність, ввічливість, чесність, старанність, обов'язковість, ощадливість, слухняність, справедливість, вірність), відсутність у вчителів гармонії між власними потребами та поведінкою, діяльністю. Проблему дисгармонії вторинних актуальних здібностей можна розв'язати шляхом розвитку уміння реалізовувати особистісні потреби в змінних обставинах. Результати

дослідження операційно-діяльнісного компонента особистісного саморозвитку вчителів вказують на недостатню здатність учителів до саморозвитку, реалізації вмінь саморозвитку, самореалізації, саморозкриття тощо. Адже високий рівень його розвитку виявлено лише в 5,8 % досліджуваних учителів, для інших респондентів характерними є середній чи низький його рівні.

Порівняльний аналіз рівнів компонентів особистісного саморозвитку вчителів дозволив з'ясувати нерівномірність їх розвитку (див. табл. 2.2). Найбільш розвиненим у порівнянні з іншими виявився ціннісно-мотиваційний компонент особистісного саморозвитку, що, на нашу думку, становить певний особистісний ресурс його активізації. Хоча і цей компонент сформований явно недостатньо. Когнітивно-рефлексивний і операційно-діяльнісні компоненти сформовані значно гірше та потребують особливої уваги в контексті їх активізації.

На основі узагальнення отриманих результатів, усіх досліджуваних учителів було розподілено на три групи відповідно до рівня їх особистісного саморозвитку (див. табл. 2.1).

Дані табл. 2.2 свідчать, що більшість досліджуваних учителів мають середній (52,8 % від загальної кількості респондентів) і низький (40,9 %) рівні особистісного саморозвитку. І лише 6,3 % досліджуваних належать до групи з високим рівнем особистісного саморозвитку.

Отже, більшість учителів є доволі консервативними, не приймають змін, критично ставляться до всього нового, мають опосередковані знання про власний саморозвиток, оскільки процеси самоаналізу та рефлексії в них розвинені досить слабо. Такі педагоги рідко відчують потребу в саморозвитку, а їх власні судження про життя майже відсутні. Вони вирізняються дисбалансом внутрішніх особистісних характеристик, не схильні до самоорганізації чи самоконтролю, мають дисгармонію між особистісними потребами та власною поведінкою, діяльністю тощо.

Яскраво виражена дисгармонія між особистісними потребами вчителів та їх поведінкою й діяльністю зумовила більш детальний аналіз первинних і вторинних актуальних здібностей освітян.

Згідно з результатами факторного аналізу зазначених показників виявлено 6 факторів, які охоплюють 52,3 % сумарної дисперсії (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати факторного аналізу первинних і вторинних здібностей досліджуваних учителів

Первинні та вторинні здібності	Фактори					
	1	2	3	4	5	6
1. Охайність						,447
2. Чистоплотність	,577					
3. Пунктуальність	,516					
4. Ввічливість			,626			
5. Щирість	,546					
6. Старанність/діяльність		,448				
7. Обов'язковість	,640					
8. Бережливість	,542					
9. Слухняність	,467					
10. Справедливість	,533					
11. Вірність			,645			
12. Терпіння		,601				
13. Час						,599
14. Контакти		,559				
15. Довіра					,685	
16. Надія		,641				
17. Ніжність/сексуальність		,535				
18. Любов				,756		
19. Віра/смисл/релігія		,598	,464			
20. Тіло/відчуття				,542		
21. Діяльність/професія			,401			
22. Взаємодія			,700			
23. Фантазії/майбутнє					,455	

24а, б. Я (мати, батько)				,461		
25. Ти				,489		
26. Ми						,426
27. Пра-ми						,626

До першого фактора (18,3 % сумарної дисперсії) зараховано такі показники: обов'язковість/точність (0,640), чистоплотність (0,577), чесність/щирість/прямоту (0,546), бережливість (0,542), справедливість (0,533), пунктуальність (0,516), слухняність (0,467). Це дало підстави означити його як «відповідальність, старанність». Для цього фактора визначальними особистісними актуальними здібностями вчителів є такі: обов'язковість як здатність без зволікань, нагадувань робити те, про що була домовленість з іншими; охайність, що відображає догляд за тілом, одягом, предметами щоденного користування, чистотою приміщень, оточуючого середовища; чесність, що характеризується відкритим висловленням власної думки без звертання уваги на можливі реакції оточення; ощадливість як економне ставлення до грошей, речей; справедливість, що передбачає об'єктивну оцінку ситуацій, людей, інтересів, відносин, достойну винагороду за працю; пунктуальність, що виявляється в дотриманні обумовленого чи очікуваного часу; слухняність як пасивне виконання прохань, доручень, наказів авторитету, активна вимога схожої поведінки від інших.

До другого фактора (13,2 % сумарної дисперсії) увійшли такі показники: надія (0,641), терпіння (0,601), віра/сенс/релігія (0,598), контактність (0,559), ніжність/сексуальність (0,535), старанність/досягнення (0,448). Це дає змогу інтерпретувати його як «людяність». Головними здібностями вчителів цього фактора є: надія як здатність очікувати розвиток ситуації на краще в майбутньому, визнавати значення та цінність теперішніх подій; терпіння, що означає здатність чекати, відкладати на тривалий час виконання бажань, підтримувати, розвивати в себе та інших ці здібності; віра/сенс/релігія як здатність встановлювати відносини з незвіданим у

самому собі чи оточуючому світі, або з неземним (Бог), цікавитися питанням про сенс життя, проявляти віру через релігію; контактність, що передбачає здатність приділяти увагу собі та іншим з метою отримання інформації про змінні умови та можливості в них виживати; ніжність/сексуальність як здатність насолоджуватися самому та створювати задоволення іншому тілесною сенситивністю; старанність/досягнення як готовність упродовж тривалого часу займатися напруженою, виснажливою роботою для досягнення мети.

Третій фактор (5,9 % сумарної дисперсії) сформували показники взаємодія/спілкування (0,700), вірність (0,645), ввічливість (0,626), діяльність/професія (0,401), що визначило його як «комунікативність». Серед актуальних здібностей учителів цього фактора варто виокремити: контакти/відносини/спілкування як здатність створювати, підтримувати відносини з близькими в родинному колі (Я і партнер, Я і сім'я), з іншими членами соціуму (Я і колектив, Я і спільнота, Я і людство); вірність, що передбачає здатність зберігати, підтримувати відносини, переборюючи перешкоди та розчарування; ввічливість як здатність враховувати очікування, інтереси, вимоги інших людей, часом всупереч особистим інтересам; діяльність/професія/досягнення як здатність проявляти логіку, розум, послідовність, старанність, контроль у професії, кар'єрі, науці.

До четвертого фактора (5,6 % сумарної дисперсії) було зараховано такі показники: любов (0,756), тіло/здоров'я (0,542), ти/єдність/партнерство (0,489), Я (мати, батько)/самоприйняття (0,461). Це дало підстави означити його як «орієнтованість на сім'ю». Так, у межах цього фактора йдеться про такі актуальні здібності вчителів: любов як здатність створювати довгострокові емоційні зв'язки, переживати прийняття себе та іншої людини, єднання з нею та навколишнім світом, Богом, основа внутрішньої стабільності, базової довіри; тіло/здоров'я як здатність приділяти увагу фізичному здоров'ю, зовнішньому вигляду, режиму, сну, харчуванню, задоволенню первинних біологічних потреб, заняттям спортом, гігієні,

відпочинку, сексуальній активності; ти/єдність/партнерство, яке передбачає ставлення до партнера, що сформувалося за прикладом ставлення батьків один до одного та з власного досвіду створення партнерських взаємин із протилежною статтю; Я (мати, батько)/самоприйняття як самоставлення людини, що сформувалося внаслідок розуміння ставлення до неї батьків (мати, батько), братів, сестер, однолітків.

П'ятий фактор (4,8 % сумарної дисперсії) становлять такі показники: довіра (0,685), фантазії/майбутнє (0,455). Це дає змогу інтерпретувати його як «цілеспрямованість». Актуальними здібностями вчителів в контексті цього фактора є: довіра як здатність очікувати від людини її найкращих проявів і способів поведінки; фантазії/майбутнє як творчість людини, її мрії, сновидіння, роздуми, що пов'язані з сенсом життя.

До шостого фактора (4,5 % сумарної дисперсії) зараховано такі показники: пра-ми/традиції (0,626), час/повага до часу (0,599), охайність (0,447), ми/товариськість (0,426). Це дає підстави означити його як «високодуховність». З-поміж актуальних здібностей учителів зазначеного фактора варто виокремити: пра-ми/традиції як світогляд, життєва філософія, релігія, що формується на базі поглядів батьків, традицій суспільства; час/повага до часу як здатність приділяти собі та іншим достатню кількість часу, інтегрувати минуле, теперішнє, майбутнє, знати ритм, послідовність подій; акуратність як любов до порядку, здатність створювати відповідність; ми/товариськість як ставлення до навколишнього світу, до світу за межами сім'ї, що формується за рахунок ставлення батьків до зовнішніх контактів, підкріплюється власним досвідом.

Відповідно до результатів факторного аналізу було здійснено кластерний аналіз, що дав змогу визначити типи вчителів за розвитком особистісних актуальних здібностей (див. Додаток Б.2).

Для першого типу «Традиціоналісти» (23,0 %) характерними є показники, що визначають зміст позитивного полюсу шостого, і негативних полюсів четвертого й другого факторів: такі вчителі вважаються носіями

традицій (0,79635), водночас вони не зорієнтовані на сім'ю (-0,63544), а також їм подекуди бракує людяності (-0,63544). Отже, інтерпретувати зміст цього типу особистості вчителів можна як таких, які підтримують традиції роду, суспільства, однак у них недостатньо розвинена емоційна сфера, їм бракує почуття любові, вони рідко мають надію на покращення ситуації в майбутньому.

Другий тип «*Байдужі*» (21,8 %) визначають характеристики, що належать до негативного полюсу першого фактора: безвідповідальні (-1,10729). Отже, таким педагогам бракує обов'язковості, чесності у відносинах з іншими, вони не пунктуальні, рідко справедливі до інших, майже не прислухаються до їхньої думки.

Третій тип «*Гуманісти*» (8,2 %) за своїми характеристиками відповідає позитивному полюсу другого і негативним полюсам четвертого та п'ятого факторів: для цих вчителів характерною є людяність (1,65974), однак вони нецілеспрямовані (-0,98442), не орієнтовані на сім'ю (-0,64499). Таким чином, такі вчителі вірять в краще майбутнє, мають широке оточення, з представниками якого підтримують постійні контакти, старанно виконують професійну діяльність, але замало уваги приділяють власному здоров'ю, внутрішньому світу, питанням встановлення партнерських взаємин.

Четвертий тип «*Прагматики*» (13,6 %) становлять респонденти, для яких характерні показники, що належать до позитивного полюсу третього та негативного полюсу п'ятого факторів: такі вчителі цілеспрямовані (0,83183), але некомунікативні (-1,2226). Отже, представники цього типу спроможні очікувати від інших найкращі прояви поведінки, вони зорієнтовані на мету, однак не готові підтримувати взаємини з близькими, соціумом, не бажають задовольняти інтереси, вимоги інших людей, не вирізняються старанністю в професійній діяльності, досягненнях.

Для п'ятого типу «*Лідери*» (5,8 %) характерними є показники, що належать до позитивного полюсу третього й четвертого та негативного полюсу п'ятого факторів: такі вчителі цілеспрямовані (1,85135),

комунікативні (0,91869), але не зорієнтовані на сім'ю (-1,25294). Таким чином, вчителі – представники цього типу спрямовують всю свою діяльність на досягнення життєвих цілей. Вони здатні успішно взаємодіяти як із близьким оточенням, так і з соціумом загалом, однак вони не спроможні на довгострокові емоційні зв'язки, замало уваги приділяють власному здоров'ю, складно встановлюють партнерські взаємини з протилежною статтю тощо.

Шостий тип «Трудівники» (19,5 %) визначається характеристиками позитивного полюсу першого та негативного полюсу шостого факторів: ці вчителі відповідальні (1,07905), але не є носіями традицій (-0,72453). Отже, для представників цього типу характерними є обов'язковість, охайність, чесність, ощадливість, справедливість, пунктуальність, слухняність, однак вони не готові пропагувати філософію, релігію, світогляд суспільства, близького оточення тощо.

Сьомий тип «Колективісти» (8,2 %) за своїми характеристиками відповідає позитивному полюсу другого, четвертого, третього та шостого факторів: ці вчителі характеризуються людяністю (0,53970), зорієнтованістю на сім'ю (1,50967), готові бути носіями традицій (1,14442), комунікативні (0,97765). Отже, представники цього типу вирізняються надією на краще майбутнє, ніжністю до інших, контактністю та бажанням спілкуватися з різними членами соціуму, ввічливістю, здатністю проявляти старанність в професійній діяльності, досягненнях, готовністю підтримувати та пропагувати традиції оточуючих, суспільства, здатністю приймати себе та інших, умінням встановлювати партнерські взаємини.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження було виявлено, що кожний із визначених типів учителів за розвитком особистісних актуальних здібностей має певні переваги та недоліки, що зумовлюють дисбаланс особистісної сфери й утруднюють особистісний саморозвиток. Це означає, що активізацію саморозвитку учителів доцільно здійснювати, акцентуючи на збалансуванні особистісних актуальних здібностей учителів.

2.3. Гендерно-вікові й організаційно-професійні особливості особистісного саморозвитку вчителів

Для здійснення поглибленого аналізу особливостей особистісного саморозвитку вчителів було виокремлено гендерно-вікові (стать: жінки, чоловіки; вік: до 30 років, 30–45 років, понад 45 років); організаційно-професійні (профіль спеціальності: учителі суспільно-гуманітарного профілю, учителі природничо-математичного профілю; стаж педагогічної діяльності: до 5 років, від 5 до 10 років, від 10 до 20 років, понад 20 років) характеристики респондентів.

З метою встановлення взаємозв'язку між кожним з особливостей і рівнями особистісного саморозвитку вчителя було використано дисперсійний аналіз, в також застосовано критерій χ^2 – критерій Пірсона.

Здійснений аналіз отриманих результатів виявив статистично значущі зв'язки між рівнями особистісного саморозвитку вчителів та їх гендерними особливостями (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Гендерні особливості особистісного саморозвитку вчителів

Стать досліджуваних	Рівні особистісного саморозвитку вчителів (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Жінки	58,8*	40,6*	0,6*
Чоловіки	31,4*	57,1*	11,5*

*– $p < 0,01$.

Як видно з табл. 2.4, між вчителями-жінками та вчителями-чоловіками щодо рівнів особистісного саморозвитку існують статистичні відмінності ($c < 0,01$).

Було виявлено, що в особистісному саморозвитку вчителів-жінок переважає низький рівень (58,8 %), високий рівень слабо виражений – (0,6 %), середній рівень мають 40,6 % респондентів.

Аналіз результатів дослідження особистісного саморозвитку вчителів-чоловіків дав змогу зазначити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня особистісного саморозвитку (57,1 %), 11,5 % досліджуваних мають високий рівень досліджуваного явища, низький рівень притаманний 31,4 % респондентів.

Окрім того, було здійснено аналіз результатів дослідження особливостей особистісного саморозвитку вчителів-чоловіків і вчителів-жінок за окремими критеріями (табл. 2.4).

Таблиця 2.5

Гендерні особливості особистісного саморозвитку вчителів за критеріями

Критерії особистісного саморозвитку вчителів	Рівні особистісного саморозвитку вчителів за критеріями	Стать досліджуваних	
		Чоловіки (кількість у %)	Жінки (кількість у %)
Ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку	Низький	2,9*	2,1*
	Середній	91,4*	92,0*
	Високий	5,7*	5,9*
Саморозуміння і рефлексивність	Низький	24,3*	29,9*
	Середній	75,7*	70,1*
	Високий	0*	0*
Здатність до саморозвитку	Низький	17,1**	43,3**
	Середній	61,4**	50,8**
	Високий	21,4**	5,9**

*– $p < 0,05$; **– $p < 0,01$.

Встановлено, що між вчителями-жінками та вчителями-чоловіками щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до

особистісного саморозвитку» існують статистичні відмінності на рівні ($p < 0,05$).

Виявлено, що в особистісному саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» учителів-жінок переважає середній рівень (92 %), високий рівень майже невиражений – (5,9 %), низький рівень мають лише 2,1 % респондентів.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів-чоловіків дав змогу зазначити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (91,4 %), 5,7 % досліджуваних мають високий рівень досліджуваного феномена, низький рівень притаманний лише 2,9 % респондентів.

Також було визначено, що між вчителями-жінками та вчителями-чоловіками щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» існують статистичні відмінності на рівні ($p < 0,05$).

Аналіз результатів показав, що в особистісному саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» вчителів-жінок переважає середній рівень (70,1 %), із низьким рівнем – 29,9 % досліджуваних, високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» не має жодний респондент.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» вчителів-чоловіків дав змогу визначити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (75,7 %), 24,3 % досліджуваних мають низький рівень досліджуваного явища, високий рівень не представлений у жодного респондента.

Визначено, що між учителями-жінками та вчителями-чоловіками щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» існують статистичні відмінності на рівні ($p < 0,01$).

Аналіз результатів показав, що в особистісному саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів-жінок переважає середній

рівень (50,8 %), із низьким рівнем – 43,3 % досліджуваних, високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» мають 5,9 % респондентів.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів-чоловіків дав змогу визначити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (61,4 %), 17,1 % досліджуваних мають низький рівень досліджуваного феномена, високий рівень притаманний 21,4 % вчителів-чоловіків.

Результат виявленого зв'язку між рівнями особистісного саморозвитку вчителів та їх гендерними особливостями підтверджує думку К. Гавриловської, П. Климчук, В. Коваленко та Ю. Фоменко, які зазначають, що вчителі-чоловіки (у порівнянні з учителями жінками) мають більш позитивну «Я-концепцію», незалежність від оцінок оточуючих, а також готові до саморозкриття потенцій у сучасному соціумі. Окрім того, науковці зауважують, що традиційно особи чоловічої статі мали більш широкі можливості для реалізації власного внутрішнього потенціалу. Натомість можливості самореалізації жінок залишалися досить обмеженими. Навіть попри розширення свобод для жінок, переваги в кар'єрному й особистісному саморозвитку мають чоловіки. Науковці також підкреслюють, що вчителі-чоловіки більшої мірою готові до особистісного саморозвитку, який ґрунтується на потребі в подальшому забезпечити сім'ю, зорієнтовані на постановку цілей, спрямованих у майбутнє. Їхні соціальні потреби є менш задоволеними, що спонукає до конкретних дій, однак варіанти здійснення саморозвитку визначені недостатньо. Проте вчителі-жінки більше зорієнтовані на створення сімейного затишку, гармонійних здорових відносин із людьми, часто залежні від думки інших, не завжди готові вийти з зони комфорту та здійснити зміни в особистісному просторі, однак чітко усвідомлюють, що особистісний саморозвиток базується на здобутті освіти [56; 115].

Аналіз отриманих результатів виявив статистично значущі відмінності на рівні ($p < 0,05$) між рівнями особистісного саморозвитку вчителів та їх віковими особливостями (табл. 2.6).

У табл. 2.6 зазначено, що вчителі віком до 30 років переважно належать до групи середнього рівня особистісного саморозвитку (53,1 %), високий рівень особистісного саморозвитку в них проявлений не значно (3,1 %), однак досліджуваних із низьким рівнем особистісного саморозвитку серед виокремлених вікових груп зафіксовано найменше (43,8 %).

Таблиця 2.6

Вікові особливості особистісного саморозвитку вчителів

Вік досліджуваних	Рівні особистісного саморозвитку вчителів, кількість досліджуваних у %		
	Низький	Середній	Високий
До 30 років	43,8*	53,1*	3,1*
30–45 років	44,9*	50,5*	4,6*
Понад 45 років	59,4*	38,1*	2,5*

*– $p < 0,05$.

Серед учителів віком від 30 до 45 років виявлено: з високим рівнем особистісного саморозвитку 4,6 %, що водночас є найвищим серед досліджуваних інших вікових груп, з середнім і низьким рівнями – 50,5 % і 44,9 % респондентів відповідно.

Здійснений аналіз також показав, що серед учителів віком понад 45 років найбільше досліджуваних із низьким рівнем особистісного саморозвитку (59,4 %), найменше респондентів із високим рівнем особистісного саморозвитку (2,5 %), а також з найменшою кількістю вчителів середнього рівня досліджуваного явища (38,1 %).

Отже, з віком, здатність до саморозвитку учителів незалежно від статі є нижчою, хоча в чоловіків загалом така здатність, як уже зазначалося, є дещо вищою в порівнянні з учителями-жінками (рис. 2.1).

Також було здійснено аналіз результатів дослідження особливостей особистісного саморозвитку вчителів різного віку за окремими складовими та їх критеріями.

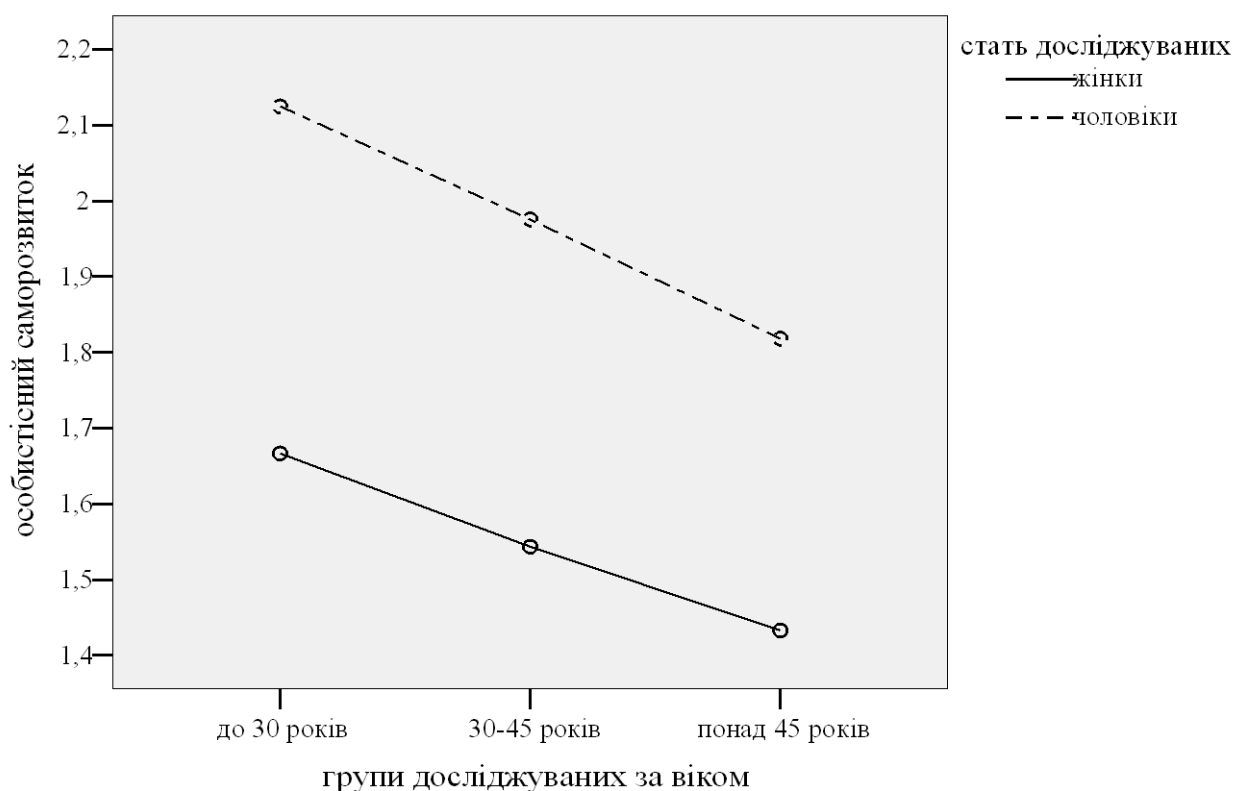


Рис. 2.1. Гендерно-вікові особливості здатності до саморозвитку вчителів (за результатами дисперсійного аналізу)

Визначено, що між учителями різного віку щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» існують статистичні відмінності на рівні $p < 0,05$ (табл. 2.7).

Виявлено, що в особистісному саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів віком до 30 років переважає середній рівень (93,8 %), високий рівень незначно виражений – (6,2 %), а з низьким рівнем респондентів виявлено не було.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів віком від 30 до 45 років дав змогу відмітити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (92,5 %), 4,7 % досліджуваних мають високий рівень досліджуваного явища, а низький рівень притаманний для 2,8 % респондентів.

Досліджено також, що в особистісному саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів віком понад 45 років переважає середній рівень (90,7 %), а високий і низький рівні незначно виражені (6,8 % і 2,5 % респондентів відповідно).

Таблиця 2.7

**Вікові особливості особистісного саморозвитку вчителів
за окремими критеріями**

Критерії особистісного саморозвитку вчителів	Рівні особистісного саморозвитку вчителів за критеріями	Вік досліджуваних		
		до 30 років (кількість у %)	30–45 років (кількість у %)	понад 45 років (кількість у %)
Ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку	Низький	0*	2,8*	2,5*
	Середній	93,8*	92,5*	90,7*
	Високий	6,2*	4,7*	6,8*
Саморозуміння і рефлексивність	Низький	25,0*	25,2*	32,2*
	Середній	75,0*	75,8*	67,8*
	Високий	0*	0*	0*
Здатність до саморозвитку	Низький	31,3*	31,8*	41,5*
	Середній	62,5*	57,9*	47,5*
	Високий	6,2*	10,3*	11,0*

*– $p < 0,05$; **– $p < 0,01$.

Визначено, що між учителями різного віку щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» існують статистичні відмінності на рівні $p < 0,05$.

Аналіз результатів підтвердив, що в особистісному саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» учителів віком до 30 років переважає середній рівень (75 %), із низьким рівнем було виявлено 25,0 % досліджуваних, а високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» не має жодний респондент.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» учителів віком від 30 до 45 років дали змогу визначити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (75,8 %), натомість 25,2 % досліджуваних мають низький рівень досліджуваного явища, а високий рівень не представлений у жодного респондента.

Отримані результати надали можливість виявити, що в особистісному саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» учителів віком понад 45 років переважає середній рівень (67,8 %), низький рівень мають 32,2 % досліджуваних, а високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» не було виявлено у жодного респондента.

Виокремлено, що між учителями різного віку щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» існують статистичні відмінності на рівні $s < 0,05$.

Аналіз результатів показав, що в особистісному саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів віком до 30 років переважає середній рівень (62,5 %), низький рівень мають 31,3 % досліджуваних, а високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» було виявлено у 6,2 % респондентів.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів віком від 30 до 45 років дали змогу визначити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (57,9 %), 31,8 % досліджуваних мають низький рівень досліджуваного явища, а високий рівень притаманний 10,3 % вчителів.

Представлені результати визначили, що в особистісному саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів віком понад 45 років переважає середній рівень (47,5 %), низький рівень було виявлено у 41,5 % досліджуваних, а високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» притаманний 11 % респондентів.

Отримані дані підтверджують позицію О. Аніщенко та Н. Орішко, які стверджують, що особистість у віці до 30 років вирізняється переосмисленням власної значущості в системі соціальних відносин, пошуком сенсу життя, перспективами подальшого розвитку власного «Я», зорієнтованістю на особистісне та професійне самовизначення. Таким чином, особистість цього віку з метою підвищення ефективності функціонування, оптимізації індивідуально-психологічних властивостей прагне до самозмін шляхом особистісного саморозвитку, що дає змогу отримати більше шансів у досягненні поставленої мети [5; 200].

Характеризуючи особливості особистостей віком від 30 до 45 років, науковці акцентують на кризовому стані, що пов'язаний з переоцінкою цінностей і змістом образу «Я». Криза сприяє критичній оцінці особистістю власної сутності та життєвого шляху, надаючи імпульс до подальшого саморозвитку. Дослідники вважають, що особистості цього віку спрямовують особистісний саморозвиток на оптимізацію рівня фізичного, інтелектуального розвитку, збагачення досвіду в особистісній і професійній сферах [5; 200].

Дослідники зауважують, що для особистостей віком понад 45 років характерним є поступове зниження ефективності функціонування психофізіологічних показників, яке супроводжується зміною позиції в суспільстві, зниженням соціального статусу, самооцінки, задоволеності життям і прагненням до вдосконалення. У цей період, на думку науковців, особистість набуває життєвого досвіду, реалізовує життєві плани, стабілізує головні інтереси, серед пріоритетів обирає допомогу дітям і батькам,

близьким похилого віку. Тому особистісний саморозвиток особистостей віком понад 45 років посідає другорядне місце [5; 200].

Аналіз отриманих результатів виявив статистично значущі відмінності між рівнями особистісного саморозвитку вчителів і профілем спеціальності на рівні $p < 0,05$ (табл. 2.8): рівень особистісного саморозвитку вчителів природничо-математичного профілю спеціальності нижчий, аніж у вчителів суспільно-гуманітарного профілю спеціальності.

Таблиця 2.8

Особливості особистісного саморозвитку вчителів за профілем спеціальності

Профіль спеціальності досліджуваних	Рівні особистісного саморозвитку вчителів, кількість досліджуваних у %		
	Низький	Середній	Високий
Природничо-математичний	55,9*	39,2*	4,9*
Суспільно-гуманітарний	45,2*	49,0*	5,8*

*– $p < 0,05$.

У табл. 2.8 зазначено, що серед учителів природничо-математичного профілю спеціальності високий рівень особистісного саморозвитку мають 4,9 % респондентів, середній рівень притаманний 39,2 % учителям, а низький рівень мають 55,9 % досліджуваних.

З-поміж учителів суспільно-гуманітарного профілю спеціальності рівень особистісного саморозвитку розподілився таким чином: високий рівень мають лише 5,8 % досліджуваних, середній рівень – 49,0 %, а низьким рівнем володіють 45,2 % респондентів.

До того ж, було здійснено аналіз результатів дослідження особливостей особистісного саморозвитку вчителів різного профілю спеціальностей за окремими критеріями (табл. 2.9).

Встановлено, що між вчителями природничо-математичного та суспільно-гуманітарного профілів спеціальності щодо рівнів особистісного

саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» існують статистичні відмінності на рівні $p < 0,05$.

Таблиця 2.9

Особливості особистісного саморозвитку вчителів різних профілів спеціальності за критеріями

Критерії особистісного саморозвитку вчителів	Рівні особистісного саморозвитку вчителів за критеріями	Профіль спеціальності досліджуваних	
		Природничо-математичний (кількість у %)	Суспільно-гуманітарний (кількість у %)
Ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку	Низький	2,0*	2,6*
	Середній	90,2*	92,9*
	Високий	7,8*	4,5*
Саморозуміння і рефлексивність	Низький	35,3*	23,9*
	Середній	64,7*	76,1*
	Високий	0*	0*
Здатність до саморозвитку	Низький	35,3*	36,8*
	Середній	54,9*	52,9*
	Високий	9,8*	10,3*

*– $p < 0,05$; **– $p < 0,01$.

Виявлено, що в особистісному саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів природничо-математичного профілю спеціальності переважає середній рівень (90,2 %), високий рівень слабо виражений (7,8 %), а низький рівень притаманний лише 2 % досліджуваних.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів суспільно-гуманітарного профілю спеціальності дали змогу відмітити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (92,9 %), 4,5 % досліджуваних

мають високий рівень досліджуваного феномена, а низький рівень було виявлено лише у 2,6 % респондентів.

Також було визначено, що між учителями різних профілів спеціальності щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» існують статистичні відмінності на рівні $p < 0,05$.

Аналіз результатів підтвердив, що в особистісному саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» учителів природничо-математичного профілю спеціальності переважає середній рівень (64,7 %), низький рівень притаманний 35,3 % досліджуваних, а високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» не має жодний респондент.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» учителів суспільно-гуманітарного профілю спеціальності дали змогу визначити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (76,1 %), 23,9 % досліджуваних мають низький рівень досліджуваного явища, а високий рівень не представлений у жодного респондента.

Виокремлено, що між учителями різних профілів спеціальності щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» існують статистичні відмінності на рівні $p < 0,05$.

Аналіз результатів показав, що в особистісному саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів природничо-математичного профілю спеціальності переважає середній рівень (54,9 %), низький рівень встановлено у 35,3 % досліджуваних, а високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» мають 9,8 % респондентів.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів суспільно-гуманітарного профілю спеціальності дали змогу визначити, що найбільша кількість осіб належить

до середнього рівня (52,9 %), 36,8 % досліджуваних мають низький рівень досліджуваного феномена, а високий рівень визначено у 10,3 % респондентів.

Результати виявленого зв'язку між рівнями особистісного саморозвитку вчителів та їхнім профілем спеціальності підтверджує дослідження Г. Цветкової. Учена зазначає, що педагоги суспільно-гуманітарного та природничо-математичного профілів мають виражену мотивацію до саморозвитку, самоствердження. Однак педагоги суспільно-гуманітарного профілю саморозвиток спрямовують на науково-методичну чи викладацьку види діяльності, а педагоги природничо-математичного профілю спрямовують саморозвиток на науково-дослідну діяльність [346].

Важливим є факт, у підтвердження думки Г. Цветкової щодо різниці між саморозвитком педагогів суспільно-гуманітарного та природничо-математичного профілю, про ціннісно-сміслові орієнтири педагогів. Автор наголошує, що педагоги суспільно-гуманітарного профілю володіють конформістськими цінностями (вихованість, самоконтроль) і є залежними від суспільно-політичної ідеології. Педагоги природничо-математичного профілю мають в основі індивідуалістичні цінності (незалежність, сміливість у поглядах, раціоналізм), їх мислення не залежить від політичних подій, а також вони орієнтуються на жорстко зафіксовані закони, закономірності, принципи. Це пояснює позицію науковця стосовно того, що педагоги суспільно-гуманітарного профілю, намагаючись адаптуватися до змін соціально-політичного середовища задля відповідності найсучаснішим вимогам щодо професійної діяльності й особистості педагога, більш налаштовані на самоствердження, самовдосконалення та саморозвиток. У порівнянні з ними, педагоги природничо-математичного профілю відчувають більшу впевненість у собі та власних можливостях, мають стійкість у поглядах щодо суспільно-політичних змін і не вважають за потрібне підлаштовуватися до ідеології, що постійно трансформується, тому вони не часто схильні до самовираження, самовдосконалення та саморозвитку [346].

Аналіз результатів даних виявив статистичні відмінності на рівні ($c < 0,01$) між стажем педагогічної діяльності вчителів і рівнями їхнього особистісного саморозвитку (табл. 2.10).

З табл. 2.10 зрозуміло, що серед рівнів особистісного саморозвитку вчителів, які мають стаж професійної діяльності до 5 років, переважає середній рівень (57,1 %), низький рівень особистісного саморозвитку властивий 39,6 % вчителів, а високий – лише 3,6 % досліджуваних.

Аналіз результатів дослідження також підтвердив, що серед вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності від 5 до 10 років, найбільшу групу становлять педагоги з середнім рівнем особистісного саморозвитку (68,6 %), з низьким рівнем – 31,4 %, а високий рівень особистісного саморозвитку у вчителів зазначеної категорії не було виявлено.

Таблиця 2.10

Особливості особистісного саморозвитку вчителів за стажем педагогічної діяльності

Стаж педагогічної діяльності досліджуваних	Рівні особистісного саморозвитку вчителів, кількість досліджуваних у %		
	Низький	Середній	Високий
До 5 років	39,3	57,1	3,6
Від 5 до 10 років	31,4*	68,6*	0*
Від 10 до 20 років	49,6	45,4	5,0*
Понад 20 років	74,5*	23,7*	1,8

*– $c < 0,01$.

До групи з найбільшим показником високого рівня особистісного саморозвитку (5,0 %) належать вчителі, які мають стаж педагогічної діяльності від 10 до 20 років, середній рівень особистісного саморозвитку цієї категорії властивий 45,4 % респондентів, а низький рівень – 49,6 %.

Акцентуючи на рівні особистісного саморозвитку вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності понад 20 років, варто зазначити, що до групи з

високим рівнем досліджуваного явища належить 1,8 % респондентів, до групи з середнім рівнем – 23,7 %, а низький рівень особистісного саморозвитку було виявлено у найбільшій кількості вчителів – 74,5 %.

Отже, зі збільшенням стажу професійної діяльності здатність до саморозвитку в учителів різних спеціальностей стає нижчою. Особливо чітко зазначені відмінності виявляються за когнітивно-рефлексивним компонентом (рис. 2.2).

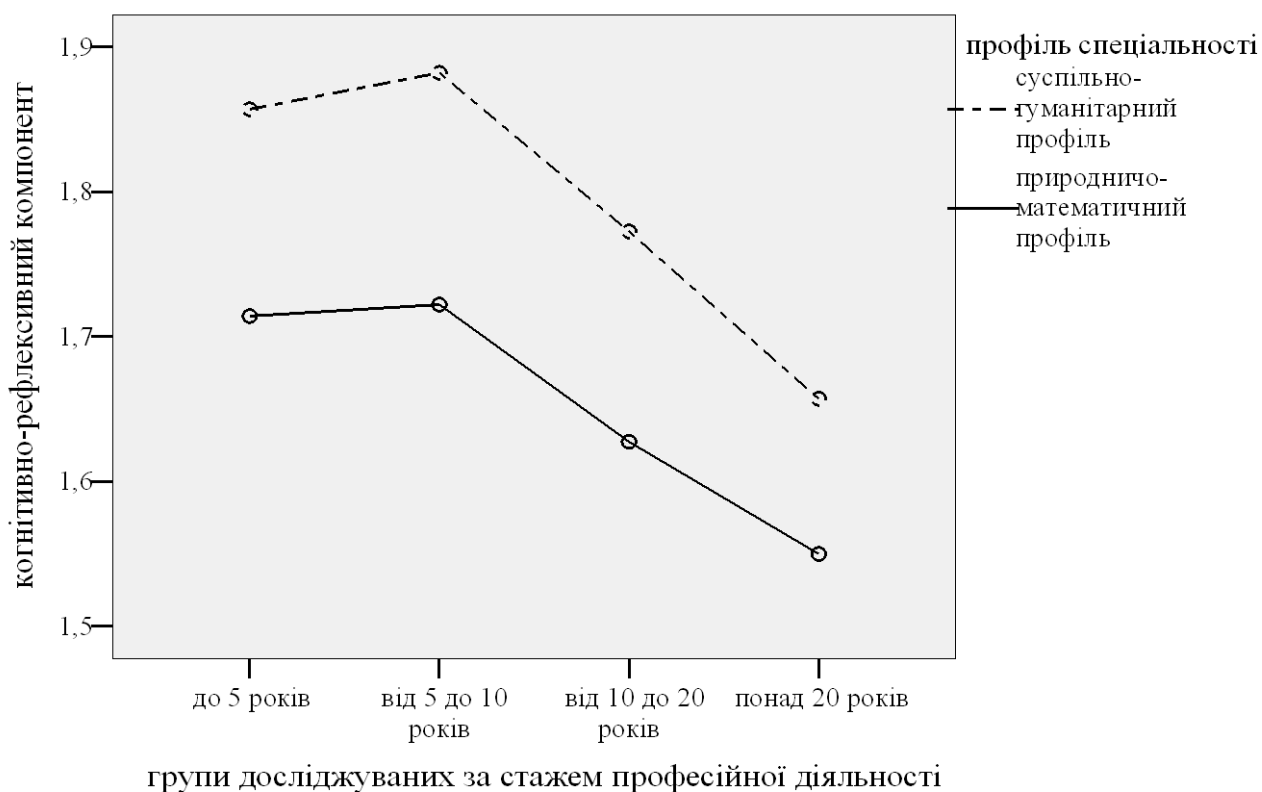


Рис. 2.2. Організаційно-професійні особливості когнітивно-рефлексивного компонента здатності до саморозвитку вчителів (за результатами дисперсійного аналізу)

Здійснено також аналіз результатів дослідження особливостей особистісного саморозвитку вчителів із різним стажем педагогічної діяльності за окремими критеріями (табл. 2.11).

Встановлено, що між учителями різного стажу педагогічної діяльності щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» існують статистичні відмінності на рівні $p < 0,05$.

Таблиця 2.11

Особливості особистісного саморозвитку вчителів із різним стажем педагогічної діяльності за критеріями

Критерії особистісного саморозвитку вчителів	Рівні особистісного саморозвитку вчителів за критеріями	Стаж педагогічної діяльності досліджуваних			
		До 5 років (кількість у %)	Від 5 до 10 років (кількість у %)	Від 10 до 20 років (кількість у %)	Понад 20 років (кількість у %)
Ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку	Низький	0*	0*	3,6*	1,8*
	Середній	92,9*	100*	91,4*	87,3*
	Високий	7,1*	0*	5,0*	10,9*
Саморозуміння і рефлексивність	Низький	21,4*	20,0*	28,1*	38,2*
	Середній	78,6*	80,0*	71,9*	61,8*
	Високий	0*	0*	0*	0*
Здатність до саморозвитку	Низький	32,1**	22,9**	32,4**	56,4**
	Середній	60,7**	71,4**	54,7**	36,4**
	Високий	7,2**	5,7**	12,9**	7,2**

*– $p < 0,05$; **– $p < 0,01$.

Виявлено, що в особистісному саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності до 5 років, переважає середній рівень (92,9 %), високий рівень незначно виражений (7,1 %), а респондентів із низьким рівнем не було виявлено.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів, які мають

стаж педагогічної діяльності від 5 до 10 років, дали змогу відмітити, що всі вчителі належать до середнього рівня (100 %) і не було виявлено жодного респондента з низьким і високим рівнем.

Досліджено також, що в особистісному саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності від 10 до 20 років, переважає середній рівень (91,4 %), високий рівень незначно виражений (5 %), а низький рівень було виявлено у 3,6 % респондентів.

Здійснений аналіз результатів дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності понад 20 років, дав змогу відмітити, що більшість респондентів належить до середнього рівня (87,3 %), 10,9 % досліджуваних мають високий рівень, а низький рівень було виявлено у 1,8 % учителів.

Визначено також, що між учителями різного стажу педагогічної діяльності щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» існують статистичні відмінності на рівні $p < 0,05$.

Аналіз результатів показав, що в особистісному саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» учителів, які мають стаж педагогічної діяльності до 5 років, переважає середній рівень (78,6 %), низький рівень виявлено у 21,4 % досліджуваних, а високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» не має жодний респондент.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» учителів, які мають стаж педагогічної діяльності від 5 до 10 років, дають змогу визначити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (80 %), низький рівень мають 20 % досліджуваних, а високий рівень не притаманний жодному респонденту.

Отримані результати надали можливість виявити, що в особистісному саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» учителів, які мають стаж педагогічної діяльності від 10 до 20 років, переважає середній рівень (71,9 %), низький рівень мають 28,1 % досліджуваних, а високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» не було виявлено у жодного респондента.

Дослідження також показало, що особистісний саморозвиток за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» учителів, які мають стаж педагогічної діяльності понад 20 років, розподілений таким чином: найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (61,8 %), низький рівень мають 38,2 % досліджуваних, а високий рівень не було виявлено у жодного респондента.

Виокремлено, що між учителями різного стажу педагогічної діяльності щодо рівнів особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» існують статистичні відмінності на рівні $p < 0,01$.

Аналіз результатів показав, що в особистісному саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності до 5 років, переважає середній рівень (60,7 %), низький рівень властивий 32,1 % досліджуваних, а високий рівень особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» мають 7,2 % респондентів.

Результати дослідження особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності від 5 до 10 років, дали змогу визначити, що найбільша кількість осіб належить до середнього рівня (71,4 %), низький рівень мають 22,9 % досліджуваних, а високий рівень було виявлено у 5,7 % вчителів.

Представлені результати визначили, що в особистісному саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності від 10 до 20 років, переважає середній рівень (54,7 %), низький рівень властивий 32,4 % досліджуваних, а високий рівень

особистісного саморозвитку за критерієм «здатність до саморозвитку» мають 12,9 % респондентів.

Дослідження також показало, що особистісний саморозвиток за критерієм «здатність до саморозвитку» вчителів, які мають стаж педагогічної діяльності понад 20 років, розподілений таким чином: найбільша кількість осіб належить до низького рівня (56,4 %), 36,4 % досліджуваних мають середній рівень досліджуваного явища, а високий рівень – 7,2 % вчителів.

Отримані результати підтверджують думку Н. Антонової, І. Литвина, Р. Попелюшко та М. Пряжнікова, які вважають, що особистісний саморозвиток вчителя залежить від особливостей різних етапів професійної діяльності й ґрунтується на змінах в уявленні вчителів про ідеального спеціаліста, на кризах професійної кар'єри [6; 150; 241; 248].

Дослідники зазначають, що молоді вчителі зі стажем до 5 років, зазвичай працюють заради набуття досвіду та відповідної кваліфікації. У цей період відбувається адаптація вчителя до умов праці, з'являється прагнення до орієнтації на співробітництво. Зіткнення з реальною роботою призводить до відходу від прагнення навчити всіх, а також спостерігається зниження романтизації обраної спеціальності. Такі вчителі не завжди задоволені кар'єрою, постійно порівнюють власні професійні успіхи з іншими. Це стимулює їх до самовдосконалення, саморозвитку аби показати себе з кращого боку [6; 150; 241; 248].

Вчителі, які мають стаж педагогічної діяльності від 5 до 10 років, на думку науковців, зазвичай працюють на результат. Вони реалістичні, ініціативні, беруть на себе різні суспільні доручення, постійно прагнуть до модернізації навчального процесу, застосовуючи творчі ідеї, а також зорієнтовані на власну картину світу. Їхнє уявлення про себе як професіонала вже сформоване та не потребує змін. Таким чином, учителі, які мають стаж педагогічної діяльності від 5 до 10 років, задоволені власними досягненнями та не готові вдосконалюватися особистісно, адже їх все влаштовує [6; 150; 241; 248].

Для вчителів зі стажем педагогічної діяльності від 10 до 20 років притаманна педагогічна криза, що викликана розбіжностями між прагненням педагога до змін і його власними можливостями здійснити ці зміни. Такі вчителі незадоволені власним професійним статусом, здійснюють переоцінку професійних цінностей, готові опанувати нові спеціальності. Тому, як зауважують дослідники, учителі з таким стажем педагогічної діяльності більше прагнуть до змін, самовдосконалення та саморозвитку [6; 150; 241; 248].

Учителям зі стажем педагогічної діяльності понад 20 років притаманний найвищий рівень сформованості професійно значущих якостей, іноді навіть хворобливе сприйняття контролю власної діяльності. У цей період педагогічної роботи вчителі почувають себе наставниками, неформальними лідерами, визначають доленосні рішення. На їхню думку, вони досягли найвищого рівня своєї кар'єри і тому не потребують подальшого вдосконалення. Таким чином, понад половина вчителів із досвідом педагогічної роботи понад 20 років мають низький рівень особистісного саморозвитку, адже впевнені, що особистісне зростання вже не для них [6; 150; 241; 248].

Отримані результати дослідження дають підстави до врахування виокремлених особливостей у розробці програми активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Згідно з результатами емпіричного дослідження, було виявлено недостатній рівень особистісного саморозвитку та його компонентів у більшості вчителів. Встановлено, що найбільша кількість учителів має середній рівень когнітивно-рефлексивного компонента особистісного саморозвитку, майже у половини респондентів виявлено низький рівень, і лише незначній кількості досліджуваних притаманний високий рівень. Щодо

ціннісно-мотиваційного компонента особистісного саморозвитку вчителів, то більшості досліджуваних притаманний середній рівень, а низький рівень – третині респондентів. Стосовно операційно-діяльнісного компонента особистісного саморозвитку вчителя було встановлено, що незначна частина досліджуваних мають високий рівень, половина респондентів – середній рівень, майже половина вчителів – низький рівень.

Подібні тенденції є характерними й для загального рівня здатності до саморозвитку, високий рівень якого властивий незначній кількості вчителів (лише кожному двадцятому з досліджуваних), які усвідомлюють, приймають попередній досвід, мають розвинену рефлексивність, активно реалізують власні потреби в саморозвитку, приймають реальність, поважають себе, інших, самостійні, володіють здатністю до самостереження, самоорганізації, самоконтролю, а також уміють вирішувати конфлікти. Середній рівень особистісного саморозвитку властивий майже половині вчителів, які побоюються змін, їхня потреба в саморозвитку сформована недостатньо, вони часто формують власні судження про життя лише за допомогою інших, не вирізняються самостійністю, недосконало вміють аналізувати власну діяльність, не часто схильні до самоорганізації, за допомогою сторонніх вирішують конфлікти. Низький рівень особистісного саморозвитку, який є характерним для понад третини досліджуваних учителів, визначає тих, хто не здійснює аналіз минулого досвіду, чия потреба у саморозвитку призупинена. Такі вчителі залежні від соціального середовища, не володіють навичками самоорганізації, не вміють вирішувати конфлікти.

2. На основі факторного та кластерного аналізів показників первинних і вторинних актуальних здібностей освітян виокремлено сім типів вчителів: «традиціоналісти», «байдужі», «гуманісти», «прагматики», «лідери», «трудівники» та «колективісти». Характеристики визначених типів учителів за розвитком особистісних актуальних здібностей свідчать про дисбаланс

особистісної сфери за кожним типом і дають змогу окреслити аспекти особистісного саморозвитку вчителів, що потребують особливої уваги.

3. Установлено гендерно-вікові (стать, вік) й організаційно-професійні (профіль спеціальності, стаж педагогічної діяльності) особливості здатності до саморозвитку вчителів. Виявлено, що вчителі чоловічої статі більше зорієнтовані на особистісний саморозвиток, аніж жіночої, хоча з віком така здатність проявляється менше. Визначено, що вчителі природничо-математичного профілю є менш схильними до особистісного саморозвитку ніж суспільно-гуманітарного, причому зі стажем така здатність виявляється менше і є особливо низькою для вчителів зі стажем роботи понад 20 років.

Окрім того, установлені особливості й недостатній рівень розвитку здатності до саморозвитку значної кількості досліджуваних учителів зумовили доцільність розроблення й апробації спеціальної розвивальної програми в умовах неформальної освіти.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА АКТИВІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У третьому розділі дослідження включено мету, зміст, завдання формувального етапу експерименту, розроблено та схарактеризовано модель і програму активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти (зокрема психологічні умови активізації особистісного саморозвитку вчителя), представлено особливості апробації програми активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти, а також наведено дані щодо ефективності її впровадження.

3.1. Мета, завдання, психологічні засоби формувального експерименту з активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти

Результати теоретичного аналізу літератури та констатувального етапу емпіричного дослідження свідчать про необхідність активізації особистісного саморозвитку сучасного вчителя як важливого чинника успішності його професійної діяльності. Саме тому головною метою формувального експерименту стали розроблення й апробація моделі та програми активізації особистісного саморозвитку вчителя як процесу розкриття й розвитку внутрішнього потенціалу педагога в умовах неформальної освіти.

Завданнями формувального експерименту були такі:

- 1) розробити модель активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти;
- 2) обґрунтувати психологічні умови, засоби активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти;
- 3) створити й апробувати авторську програму активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти;

4) визначити ефективність програми активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти.

Відповідно до першого завдання формувального експерименту, було розроблено модель активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти як знакової системи, що дає змогу відтворити процес активізації як предмет дослідження, продемонструвати єдність її структури, функціонування, зберегти цілісність складових елементів на всіх етапах [16; 73; 378].

Для нашого дослідження було обрано модель структурно-функціонального типу, яка надає можливість відстежувати динаміку процесу активізації особистісного саморозвитку вчителя та досліджувати феномен у різних площинах. Ефективність активізації особистісного саморозвитку вчителя гарантується поступовим впливом взаємопов'язаних блоків моделі, що сприяють коригуванню змісту, інструментів, умов тощо (рис. 3.1).

Модель активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти містить цільовий, концептуальний, змістовий, результативний блоки.

Цільовий блок відображає мету та завдання щодо активізації особистісного саморозвитку вчителя. Головною метою процесу активізації досліджуваного явища постає підвищення рівня особистісного саморозвитку вчителя. До важливих завдань активізації доцільно зарахувати такі: ознайомлення з сутністю, специфікою особистісного саморозвитку, формування знань про способи його застосування на практиці; розвиток позитивної мотиваційно-ціннісної системи до особистісного саморозвитку; формування особистісних якостей, умінь, навичок для здійснення успішного особистісного саморозвитку.

В основу *концептуального блоку* моделі активізації покладені методологічні підходи, які відповідають сутності поставленої меті, науковим

Цільовий блок	Мета: активізація особистісного саморозвитку вчителя
	Завдання: ознайомлення із сутністю особистісного саморозвитку, формування знань про способи його застосування на практиці; розвиток позитивної мотиваційно-ціннісної системи до особистісного саморозвитку; формування особистісних якостей, умінь, навичок для здійснення успішного особистісного саморозвитку
Концептуальний блок	Методологічні підходи: системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, середовищний, інтегративний, гуманістичний, когнітивний, гуманістично-ціннісний, акмеологічний, суб'єктний, діяльнісний, транскультуральний
	Принципи: гуманізації, індивідуалізації, диференціації, безперервності, наступності, науковості, систематичності, послідовності, активності, практико-орієнтовані, наочності, свідомості, мотивованості діяльності, рефлексії діяльності, самостійності, інтеграції, варіативності, конфіденційності, об'єктивності, безпечності
	Психологічні умови: 1) урахування потреб учасників під час розроблення, уніфікації, оптимізації програм саморозвитку; 2) вдосконалення у педагогів активної життєвої стратегії та готовності до змін; 3) створення транскультурального простору для побудови індивідуальної траєкторії особистісного саморозвитку кожного учасника; 4) функціонування в осередках неформальної освіти правила вибору оптимальних освітніх технологій особистісного саморозвитку вчителя
Змістовий блок	Компоненти особистісного саморозвитку вчителя: когнітивно-рефлексивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний
	Програма активізації особистісного саморозвитку вчителя: три змістові модулі: Модуль 1 «Загальна характеристика особистісного саморозвитку вчителя», Модуль 2 «Психологічні умови особистісного саморозвитку вчителя», Модуль 3 «Психологічні засоби вдосконалення процесу особистісного саморозвитку вчителя», 15 занять, 60 год
	Форми: тренінг, консультація, «круглий стіл», самостійна робота
	Методи: метод вправ, «мозковий штурм», «навчаючи-вчуся», робота в парах, групах, метод кейсів, методи арттерапії, «порожній стілець», «велике коло», медитація, метод проєктів, балансна модель, п'ятикрокова модель, техніка метафори, актуальні здібності, позитивне тлумачення
Результативний блок	Критерії: когнітивно-рефлексивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний
	Рівні розвитку: високий, середній, низький
	Результат процесу активізації: вчитель з високим рівнем особистісного саморозвитку

Рис. 3.1. Модель активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти

поглядам щодо особистісного саморозвитку людини, принципів, що регулюють процес активізації особистісного саморозвитку вчителя, психологічних умов, за яких особистісний саморозвиток вчителя буде найефективнішим. Ідеться про системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, середовищний, інтегративний і транскультуральний підходи.

Системний підхід (А. Богданов [25], І. Зязюн [92], Д. Чернілевський [351] та ін.) передбачає активізацію особистісного саморозвитку через тісний взаємозв'язок складових досліджуваного явища як системи, орієнтуючись на внутрішні, зовнішні впливи. В межах системного підходу закладено методичні інструменти взаємодії учасників активізації особистісного саморозвитку, що підкреслюють цілісність взаємозв'язку характеристик структури феномена.

Компетентнісний підхід (В. Баркасі [13], Н. Бібік [21], Г. Селевко [276] та ін.) дає змогу розглядати процес активізації особистісного саморозвитку вчителя як здатність самостійно вирішувати завдання самовдосконалення, адаптуватися до змінних умов розвитку, реалізовувати власні потреби та вимоги оточення, орієнтуючись на власні ресурси.

За особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех [17], О. Дубасенюк [75], І. Якиманська [380] та ін.) учасник процесу активізації безумовно приймається наставником як свідомий відповідальний суб'єкт власного розвитку, взаємодії. Середовищний підхід (А. Бандура [387], О. Керницький [108], О. Ярошинська [382] та ін.) дозволяє створити сприятливе середовище неформальної освіти, яке є важливим чинником у застосуванні інноваційних інструментів саморозвитку учасника активізаційного простору з метою вдосконалення процесів самоорганізації, саморегуляції, самовиховання тощо.

Інтегративний підхід (О. Коваленко [117], А. Токарева [320], Т. Франчук [339] та ін.) сприяє реалізації стратегії неперервності, системності активізації особистісного саморозвитку вчителя через цілісний розвивальний процес, метою якого є особистісне вдосконалення педагога.

активізувати розумову, пошукову діяльність учасників, розвинути ключові вміння в професійному, комунікативному, інформаційному просторі через розкриття особистісних резервів, застосування концептуальних знань.

Транскультуральний підхід передбачає розкриття закладеного внутрішнього потенціалу особистісному саморозвитку через самопізнання та самовираження (Н. Пезешкіан [229], Х. Пезешкіан [230], І. Кириллов [109] та ін.) і ґрунтується на культуральних аспектах виникнення певних уявлень особистості про об'єкт, подію, явище в різних культурах, де префікс «транс» (від лат. *trans* – пере-, наскрізь, за межами) означає культурно-обумовлену позицію людини, її уявлення, цінності, норми, способи поведінки, що передаються від покоління до покоління як досвід, зумовлюючи характер повсякденних учинків і діяльності особистості [230].

Базуючись на критичному мисленні, свідомість індивіда набуває здатності постійно ставили собі питання щодо джерела припущень, етичних суджень, розглядати речі з позиції розуму, почуттів інших людей – представників різних культур. Завдяки цьому в людини розвиваються певні вміння та навички, а саме: здатність уважно спостерігати за поведінкою інших, контролювати емоції, управляти стресом, встановлювати дружні відносини з представниками інших культур тощо. Унаслідок цього змінюються історично та культурно-обумовлені уявлення людини щодо проблеми, відбувається розширення горизонтів її оцінювання [230].

Практичне застосування транскультурального підходу яскраво відображається в запропонованому Н. Пезешкіаном методі позитивної психотерапії, коли транскультуральні відмінності розглядаються не як перешкоди, а як можливість доторкнутися до скарбів світової культури, збагатити себе новими уявленнями про звичні речі та явища [402]. Позитивна психотерапія є короткостроковою та спрямованою на мобілізацію внутрішніх

ресурсів людини для роботи з її актуальними здібностями з метою прийняття позитивних рішень у будь-яких життєвих ситуаціях.

Складовими методу позитивної психотерапії є: 1) positum-підхід (від лат. *positum, positivus* – дійсне, існуюче, фактичне), що ґрунтується на принципі надії відносно конструктивної природи людини, її здібностей, можливостей розв'язувати власні проблеми; 2) психодинамічний диференційний аналіз змісту конфліктів, що базується на принципі гармонізації актуальних і базових здібностей «знати» та «любити», де використовується розподіл енергії за чотирма головними сферами життєдіяльності – тілесної, ментальної, соціально-комунікативної, духовної; 3) п'ятикрокова стратегія психотерапевтичної допомоги на засадах принципу консультування, у процесі якого людина вчиться собі допомагати [230].

Відповідно до підходу позитивної психотерапії, особистість, її життєва ситуація визначені: 1) здатністю любити, що представлена чотирма моделями для наслідування; 2) здатністю до пізнання, що характеризує чотири сфери моделі рівноваги; 3) актуальними здібностями як нормами соціалізації. Актуальні події можуть зумовити внутрішній конфлікт, який представлено двома різноспрямованими векторами внутрішньої напруги та проявляється в психологічних або соматичних симптомах. Психотерапія в цьому випадку розкриває несвідому взаємодію психічних сил, які керують людською поведінкою з метою розрядки психічної напруги, а також прагне надати допомогу особистості, застосовуючи різноманітні фактори: саму хворобу чи порушення, внутрішні ресурси, плацебо-ефекти, розмірність відносин, емоційний катарсис, сугестію, групову динаміку [230].

Метод позитивної психотерапії ґрунтується на принципах:

– надії (людина здатна усвідомлювати своє життя, свої вчинки, відносини, розвивати свої здібності, домагатися кращих результатів);

- балансу чотирьох сфер життя (прагнення до відновлення природної гармонії сфер життя: тіло (здоров'я); контакти (відносини); досягнення (цілі); майбутнє (фантазії, мрії, ідеали);
- консультування, самодопомоги, що реалізується в структурованому п'ятиступеневому процесі розвитку відповідального партнерства з людиною;
- унікальності особистості (здатність побачити в сьогоднішні те, що може зробити людину щасливою, дати їй сили на крок вперед) [230].

З урахуванням вищевказаного, визначено психологічні умови активізації особистісного саморозвитку вчителя, за яких особистісний саморозвиток вчителя буде найефективнішим: 1) урахування потреб учасників під час розроблення, уніфікації, оптимізації програм саморозвитку; 2) вдосконалення в педагогів активної життєвої стратегії та готовності до змін; 3) створення транскультурального простору для побудови індивідуальної траєкторії особистісного саморозвитку кожного учасника; 4) функціонування в осередках неформальної освіти правила вибору оптимальних освітніх технологій особистісного саморозвитку вчителя.

Змістовий блок моделі активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти розкриває зміст, структуру особистісного саморозвитку вчителя, авторську програму активізації досліджуваного феномена в педагогів, що реалізується через упровадження різноманітних методів, форм навчання та розвитку.

Відповідно до результатів аналізу наукових досліджень, що присвячені аспектам активізації особистісного саморозвитку вчителя [33; 41; 104; 154; 177; 187; 279; 331 та ін.], авторську програму активізації особистісного саморозвитку вчителя ми розглядали як інструмент, що дає змогу поетапно реалізувати мету моделі та виконати завдання щодо активізації особистісного саморозвитку педагогів в умовах неформальної освіти.

Програма активізації особистісного саморозвитку вчителя охоплює три модулі, що спрямовані на: 1) підвищення рівня знань щодо сутності,

специфіки особистісного саморозвитку та способів застосування його в житті; 2) розвиток позитивної мотиваційно-ціннісної системи вчителів, що спонукає їх до особистісного саморозвитку; 3) відпрацювання педагогами умінь, навичок із застосуванням особистісних якостей, властивостей з метою ефективного особистісного саморозвитку за всіма його складовими з урахуванням даних констатувального етапу дослідження.

Зокрема, щодо розвитку когнітивно-рефлексивної складової особистісного саморозвитку вчителя враховано: недостатній рівень володіння респондентами загальними, спеціальними знаннями стосовно проблеми особистісного саморозвитку, низький рівень здатності до саморозуміння, онтогенетичної рефлексії. У розвитку ціннісно-мотиваційної складової особистісного саморозвитку вчителя акцентовано на недостатньому рівні цінності саморозвитку, прагненні до самоактуалізації, мотивації професійної діяльності, первинних актуальних здібностей досліджуваних. Під час розвитку операційно-діяльній складової особистісного саморозвитку вчителів ураховано проблему, що пов'язана з недостатніми загальноорганізаційними вмінням і комунікативними здібностями, здатністю до самореалізації, а також з розвитком вторинних актуальних здібностей.

З метою реалізації програми активізації було використано такі форми роботи: особистісно-орієнтований тренінг, консультація, «круглий стіл», самостійна робота тощо.

Особистісно-орієнтований тренінг є однією з найефективніших форм реалізації програми активізації особистісного саморозвитку вчителя як такої, що сприяє створенню комфортного середовища для набуття досвіду, прийняття самостійних рішень учасниками під час здійснення власних проєктів завдяки активним й інтерактивним методам групової роботи [243]. Тренінг водночас є спілкуванням, цікавим процесом пізнання себе та інших, способом перепрограмування наявної в людини моделі керування поведінкою та діяльністю ефективною формою опанування знань,

інструментом для формування умінь і навичок, розширення досвіду, який створює простір організації режиму саморозвитку, самокорекції та самовдосконалення як неперервного процесу [4; 160; 331 та ін.].

Необхідною формою реалізації програми активізації є консультація, під час якої учасники в індивідуальному порядку отримують відповіді від наставника на конкретні запитання або пояснення окремих теоретичних положень чи їх практичного застосування, отримують рекомендації щодо відповідної науково-методичної літератури, поради, які сприяють підвищенню успішності його роботи в зазначеному ключі тощо [258].

«Круглий стіл» проводиться у вигляді наради з обміну досвідом, обговорення практичних досягнень і помилок, що надають учасникам можливість практичного застосування теоретичних знань в умовах, що моделюють діяльність. Учасники навчаються тому як виступати в ролі доповідачів, опонентів, відстоювати власну позицію, демонструвати досягнутий рівень теоретичної підготовки. У формі «круглого столу», що забезпечує активну участь кожного учасника, колективно обговорюються визначальні теми курсу, що є найбільш важкі для розуміння [119].

Самостійна робота виконується без безпосередньої участі наставника, але за його завданням у спеціально відведений для цього час. У процесі самостійної роботи учасники можуть вести щоденникові записи, осмислювати отриманий досвід на занятті, формулювати письмові записи, що в подальшому дає змогу відстежувати розвиток розуміння відпрацьованих проблем, порівняти динаміку особистісних змін [288].

Зазначені форми реалізуються через використання таких методів. Мінілекції передбачають повідомлення нової інформації, що надають можливість глибше зрозуміти ситуацію чи проблему, дійти певних висновків. Мінілекція завершується колективним обговоренням чи вправою, яка допомагає практично застосувати набуті знання [170].

У бесіді в ролі методу навчання й розвитку використовується попередній досвід учасників і приведення його за допомогою діалогу до

усвідомлення нових явищ, понять або відтворення вже наявних. Виокремлено такі види бесіди: вступна, бесіда-повідомлення, бесіда-повторення, контрольна, репродуктивна, евристична [141].

Інструктаж характеризується як ознайомлення зі способами виконання завдань, інструментами та матеріалами. Головною перевагою інструктажу є ефективність у передаванні необхідних знань і розвитку простих навичок. Інструктаж обмежений у часі, зорієнтований на засвоєння конкретних операцій і процедур, які необхідно здійснити учасникам під час виконання роботи. За місцем у навчальному та розвивальному процесі інструктаж розподіляють на вступний, поточний і підсумковий [334].

Важливу роль у процесі активізації особистісного саморозвитку вчителя відіграє застосування експрес-діагностики як методу самодіагностики, що спрямований на поглиблення саморозуміння учасників, усвідомлення ними переваг, ресурсів за допомогою запитань, а також оцінних тверджень [170].

Сутність методу вправ полягає в тому, що учасники проводять багаторазові дії, тренуються в застосуванні засвоєного матеріалу на практиці, поглиблюючи власні знання, відточуючи вміння, навички, розвиваючи мислення та творчі здібності [344].

Важливу роль у процесі активізації особистісного саморозвитку вчителя відіграє метод демонстрації, коли в процесі роботи наставник демонструє матеріал, уміння, навички щодо розв'язання проблеми. Метод полегшує сприйняття, осмислення інформації учасниками та постає джерелом нових знань [251].

Акцент у програмі зроблено на таких інтерактивних методах і техніках, як: групова дискусія, зокрема «займи позицію», «велике коло», «мозковий штурм», «навчаючи-вчуся», робота в парах, групах, рольова гра, методи кейсів і проєктів, проєкція, незавершені речення, методи арттерапії, психогімнастичні вправи, «порожній стілець», медитація, балансна й п'ятикрокова моделі, техніка метафори, позитивне тлумачення тощо.

Дискусія як груповий метод обговорення проблеми передбачає колективне обговорення спірних питань, під час якого відкривається істина. Сутність дискусії полягає в обміні думками на певну тему між учасниками. Ефективну дискусію характеризує розмаїття думок, бажання відшукати найбільш прийнятний варіант розв'язання проблеми. Дискусія формує навички колективної роботи, уміння вислухати позиції інших, навчає інших поважати опонента, відстоювати свої аргументи та шанувати інших [378]. Прийом «Займи позицію» допомагає проводити дискусію з суперечливої теми, дає змогу висловлюватися кожному учаснику, продемонструвати різні думки з теми, обґрунтувати свою позицію в будь-який час, назвати більш переконливі аргументи в разі зміни позиції. Під час проведення методу ведучий називає тему та пропонує висловити власну думку з досліджуваної теми; учасники мають стати біля того плакату, який збігається з їхньою позицією; учасники обґрунтовують свою позицію; якщо після обговорення дискусійного питання учасники змінили думку, то можуть перейти до іншого плакату та пояснити причини свого переходу, назвати більш переконливу ідею або аргумент протилежної сторони [121].

«Мозковий штурм» як метод розвитку полягає в тому, що учасники висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки в контексті конкретної проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань. Отримані ідеї систематизуються, об'єднуються за загальними принципами, підходами. Після цього розглядаються можливі перешкоди реалізації відібраних ідей. Остаточо відбираються лише ті ідеї, які не були відхилені критичними зауваженнями та контрідіями [121].

Робота в парах передбачає виконання учасниками в парах певних завдань. Парна робота вимагає обміну думками і дає змогу швидко виконати вправи, які у звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, інформацію, зробити підсумок події, взяти інтерв'ю, проанкетувати партнера). Після цього один із партнерів доповідає перед групою про результати [121].

Робота в групах передбачає спільне, групове розв'язання певної проблеми чи завдання за допомогою програвання конкретних ролей: «спікер», «секретар», «посередник», «доповідач». Можливим є виділення експертної групи з учасників, які працюють самостійно, оголошують результати, рецензують, а також доповнюють інформацію [121].

Рольова гра – це метод набуття досвіду. Основою рольової гри можуть стати життєві ситуації, професійні проблеми, які є значущими для учасників. Рольова гра передбачає такі етапи: ведучий повідомляє тему, мету, ознайомлює зі змістом кожної ролі; учасники програвують ситуацію, виконуючи різні ролі; учасникам пропонується розповісти про свої враження, почуття; підбиття підсумків [170].

Метод «Навчаючи – вчуся» дає змогу взяти участь у навчанні, розвитку та передачі своїх знань іншим. Метод полягає в тому, щоб поділитися своєю інформацією з одним обраним учасником, розширити обізнаність із заданою темою через спілкування з іншими учасниками [121]. «Велике коло» передбачає коло учасників, що висловлюються стосовно обраного питання. Метод надає можливість за короткий проміжок часу почути кожного учасника, зрозуміти загальну атмосферу мікроклімату групи [121].

Метод кейсів характеризується як метод аналізу ситуацій, конфліктних випадків, інцидентів у життєдіяльності, що допомагає наблизитися до практичної діяльності. Аналіз конкретних ситуацій застосовується для: поглиблення знань із певної теми; встановлення взаємозв'язку між теорією та практикою; формування в учасників умінь аналізувати ситуацію, приймати рішення, а також здійснювати конкретну діяльність [121].

Метод проєкції дає учаснику змогу включитися в процес приписування іншому об'єкту власних почуттів, переживань, мотивів і бажань. Описуючи обрану проєктивну ситуацію, учасник висловлює власне неусвідомлюване до неї ставлення, здійснюючи символічне перенесення змісту внутрішнього світу людини на зовнішній світ. Метод проєкції зумовлює можливість делікатно обійти психологічний захист людини, оберігаючи від травмувань

особистості [389]. Так, метод «Незавершені речення» передбачає відповідь учасника як продовження незавершеного речення типу «Можна дійти такого висновку...», «Я зрозумів, що...» [121].

Для методу проєктів характерною є індивідуальна робота за спільно складеним планом. Суть методу проєктів полягає в тому, щоб стимулювати інтерес суб'єкта розвитку до певних проблем і через проєктну діяльність, яка передбачає рішення однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування отриманих знань. Метод проєктів – це комплексний метод, який дає змогу індивідуалізувати розвивальний процес, виявити самостійність у плануванні, організації, контролі діяльності, а також досягти практичного результату та презентувати його [105].

Цінним методом активізації особистісного саморозвитку вчителя є арттерапія, що передбачає розвиток, зміну особистості за допомогою мистецтва й творчості, засобами яких (малювання, музикотерапія, оригамі, танцювальна терапія, драмотерапія, казкотерапія, ігротерапія, кольоротерапія, фототерапія) людина спроможна відтворити неусвідомлений зміст психічного життя, сумніви, конфлікти, сподівання [129].

Застосування психогімнастичних вправ як різновидів невербальної взаємодії сприяє розслабленню, зняттю фізичної та емоційної напруги, підвищенню настрою учасників [33]. Техніка «порожній стілець» постає як візуалізація двох стільців. Учасник розміщується навпроти порожнього стільця, уявляючи на ньому когось/себе, спілкується з цим уявним образом, ставить запитання, потім змінює стільці, продовжує розмову, виступаючи від імені уявного образу. Зазначена методика спрямована на розвиток здатності до саморозуміння чи розуміння іншої людини, що допомагає прийняти власну подвійність, причини своєї конфліктної поведінки чи інших [182].

Медитація – це метод саморегуляції, що призначений для формування філософського відчуженого ставлення до всього прожитого життя в поєднанні зі створенням ключового образу власного життєвого шляху

шляхом входження в особливий, змінений стан свідомості, у результаті чого підвищується сприйнятливість, встановлюється зв'язок із підсвідомістю [4].

Балансна модель застосовується під час виникнення в людини проблеми, коли вона почуває себе перевантаженою, живе в стані напруги, не бачить сенсу життя і дає змогу зрозуміти те, як людина сприймає навколишній світ, якими шляхами пізнання відбувається сприйняття, пізнання дійсності, допомагає визначити, наскільки збалансованими є чотири сфери її життєвої активності [229]. П'ятикрокова модель постає терапевтичною стратегією, що реалізується у п'ять кроків: спостереження/дистанціювання; інвентаризація; ситуативна підтримка; вербалізація; розширення системи цілей. Спостереження та дистанціювання допомагають знизити емоційний накал переживання проблеми, дистанціюватися від неї, зайняти позицію спостерігача, а також відійти від звичного проблемного способу реагування. Інвентаризація надає можливість побачити те, у чому саме полягає зміст реакцій, способів поведінки людини. Завдяки інвентаризації з'ясовується сутність актуального, базового конфлікту, його динаміка в житті. Ситуативна підтримка передбачає виокремлення можливостей, які відкриваються в ситуації, з'ясовується сенс симптому, виявляються ресурсні здатності учасників. Вербалізація дає змогу встановити взаємозв'язки між різними аспектами конфлікту. Завдяки її застосуванню моделюється альтернативна поведінка, розподіляється відповідальність за досягнення змін [229].

Досить широко використовується техніка «Метафори». Карикатури, афоризми, історії, притчі, прислів'я, приклади з інших культур сприяють розширенню кругозору, зміні звичних уявлень, а також полегшенню інтелектуальної та емоційної зміни життєвої позиції. Притчі дають людині змогу легко ідентифікувати себе з «героем», спробувати знайти нові можливі варіанти розв'язання проблем [402]. Позитивне тлумачення допомагає побачити людині позитивну сторону її проблеми на засадах аналізу страждань, печалі й виявлення їх функції, сенсу як джерела розвитку [401].

Описовим і операційним інструментом аналізу стану особистісного саморозвитку є актуальні здібності, які розвиваються з базових здібностей до любові (первинні здібності: товариськість, довіра, оптимізм, віра тощо) та пізнання (пунктуальність, охайність, чесність, вірність, справедливість, старанність тощо), що характеризують найважливіші параметри становлення людини, мотивів поведінки та міжособистісної взаємодії. Унікальність особистості людини зумовлюється поєднанням різних виражених актуальних здібностей, що утворюють своєрідний профіль здібностей [402].

Представлені методи використовуються в авторській програмі активізації особистісного саморозвитку вчителя, яка містить три змістові модулі та 15 занять, що наведено в підрозділі 3.2.

Результативний блок моделі активізації особистісного саморозвитку вчителя демонструє ефективність, динаміку рівнів особистісного саморозвитку вчителя (високий, середній, низький) і досягнутих зрушень відповідно до поставленої мети.

Таким чином, розроблена модель активізації особистісного саморозвитку вчителя постає цілісним комплексом динамічних, взаємопов'язаних елементів, які стимулюють особистісний саморозвиток вчителя умовах неформальної освіти.

3.2. Програма активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти

Програма активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти реалізована в спецкурсі-тренінгу «Основи особистісного саморозвитку педагога» загальним обсягом 2 кредити/60 год, із них: 1,5 кредити/45 год – аудиторні заняття, 0,5 кредиту/15 год – самостійна робота.

Мета спецкурсу полягає у створенні сприятливих умов для опанування вчителями засад особистісного саморозвитку, оволодіння прийомами самопізнання та техніками особистісного самовдосконалення.

Завдання спецкурсу:

- 1) збагатити знаннями, досвідом вчителів щодо засад особистісного саморозвитку;
- 2) актуалізувати в учителів потребу, інтерес, позитивне ставлення до особистісного саморозвитку;
- 3) сформувані у вчителів здібності до оцінювання власних можливостей, ресурсів;
- 4) відпрацювати в учителів уміння корегувати план особистісного саморозвитку, створювати ефективні стратегії, проекти особистісного зростання.

З урахуванням того, що авторська програма спецкурсу «Основи особистісного саморозвитку педагога» здійснюється у формі тренінгу, реалізуючи її, необхідно дотримуватися відповідних принципів навчання та розвитку, а саме принципів:

- активності учасників (учасники залучаються до групових дискусій, беруть участь у рольових іграх, виконують практичні вправи);
- об'єктивності поведінки (поведінка учасників за допомогою зворотного зв'язку переводиться з імпульсивного на об'єктивний рівень);
- оптимізації пізнавальних процесів в умовах спілкування (учасники отримують інформацію про себе від партнерів зі спілкування та застосовують її в процесі навчання);
- творчої позиції учасників (учасники самостійно розв'язують проблеми, шукають нестандартні способи їх вирішення);
- «тут і тепер» (предметом аналізу учасників є процеси, почуття, дії, які мають місце у конкретній групі в певний момент часу);
- відвертості та відкритості (у ході занять головне – бути самим собою);

- «Я» (увага учасників зосереджується на самопізнанні, самоаналізі, саморозвитку та рефлексії);
- конфіденційності (усе, що відбувається під час занять, залишається в групі) [40];
- безпечності особистісним змінам (завдяки виробленню правил роботи групи, забезпечується позитивний зворотний зв'язок від кожного учасника);
- виходу із зони комфорту та відкритості новому досвіду (пошук нових стимулів, стилів поведінки, способів досягнення цілей призводить до збільшення напруги) [4; 40].

Програма спецкурсу-тренінгу містить три взаємопов'язаних модулів.

Модуль 1. Загальна характеристика особистісного саморозвитку вчителя (15 год аудиторної роботи і 5 год самостійної роботи).

Модуль 2. Психологічні умови особистісного саморозвитку вчителя (15 год аудиторної роботи і 5 год самостійної роботи).

Модуль 3. Психологічні засоби вдосконалення процесу особистісного саморозвитку вчителя (15 год аудиторної роботи і 5 год самостійної роботи).

Модулі програми охоплюють по п'ять занять кожний і передбачають реалізацію таких блоків: вступ; інформаційно-смісловий, практико-розвивальний та завершальний блоки.

Вступний блок забезпечує працездатність групи і передбачає наявність таких елементів заняття: вступне слово наставника про мету, завдання, хід заняття; заходи, що підвищують працездатність групи. Інформаційно-смісловий блок заняття призначений для осмислення сутності особливостей особистісного саморозвитку, а також усвідомлення значення досліджуваного явища для особистості. Практико-розвивальний блок забезпечує формування умінь і навичок, які дають змогу застосовувати отримані знання про особистісний саморозвиток під час створення та реалізації особистісних життєвих проєктів. Завершальний блок заняття призначений для того, щоб учасники мали можливість поділитися враженнями, здійснити рефлексію, зафіксувати завдання для самостійної роботи [84].

Варто зазначити, що досягнення поставленої мети програми спецкурсу забезпечується лише завдяки системному впровадженню всіх трьох змістових модулів в активізаційний процес.

Структура програми спецкурсу «Основи особистісного саморозвитку педагога» представлена в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Структура програми спецкурсу «Основи особистісного саморозвитку педагога»

№ теми	Назва модулів, тем занять	Розподіл годин	
		Ауд.	Сам.
Модуль 1			
Загальна характеристика особистісного саморозвитку вчителя			
1	Уявлення про саморозвиток особистості в дослідженнях науковців	3 год	1 год
2	Суть і структура особистісного саморозвитку вчителя	3 год	1 год
3	Механізми та форми особистісного саморозвитку вчителя	3 год	1 год
4	Роль особистісного саморозвитку в життєдіяльності вчителя	3 год	1 год
5	Готовність особистості до саморозвитку	3 год	1 год
Модуль 2			
Психологічні умови особистісного саморозвитку вчителя			
6	Чинники саморозвитку особистості	3 год	1 год
7	Проблеми особистісного саморозвитку вчителя	3 год	1 год
8	Здоров'я як чинник успіху в особистісному саморозвитку вчителя	3 год	1 год
9	Роль комунікативних здібностей в особистісному саморозвитку вчителя	3 год	1 год
10	Конфлікти та способи їх розв'язання	3 год	1 год
Модуль 3			
Психологічні засоби вдосконалення процесу особистісного саморозвитку вчителя			

11	Техніки подолання труднощів в особистісному саморозвитку	3 год	1 год
12	Основні шляхи та напрями особистісного саморозвитку вчителя	3 год	1 год
13	Психологічні ресурси як джерела особистісного саморозвитку педагога	3 год	1 год
14	Особливості створення проєктів із особистісного саморозвитку вчителя	3 год	1 год
15	Основи управління проєктом особистісного саморозвитку вчителя	3 год	1 год

Модуль 1 «Загальна характеристика особистісного саморозвитку вчителя» спрямовано на усвідомлення значущості особистісного саморозвитку для життєдіяльності вчителя, опанування знань у сфері особистісного саморозвитку, виявлення та розвиток мотивації до активізації саморозвитку педагога. У процесі його реалізації за допомогою мінілекцій, інтерактивних форм навчання та діагностичних методик було опрацьовано такі аспекти особистісного саморозвитку вчителя:

- зміст і структура особистісного саморозвитку педагога;
- механізми та форми особистісного саморозвитку вчителя;
- роль особистісного саморозвитку в життєдіяльності вчителя;
- готовність учителя до особистісного саморозвитку.

Перед початком роботи над опрацюванням теоретичних і практичних аспектів першого модуля проводилися вправи на знайомство, вироблення правил роботи групи, створення комфортної психологічної атмосфери спілкування, виявлення очікувань учасників, формування мотивації до активізації особистісного саморозвитку тощо.

Вправа «Криголам: ім'я як аббревіатура» [70] мала на меті познайомити учасників між собою, а також розвинути вміння виокремлювати характерні риси особистості. Кожний учасник записував будь-який варіант свого імені, який, на його думку, більш прийнятний для спілкування у групі, і розшифрував його, сприймаючи як аббревіатуру і паралельно називаючи

властиві собі характеристики. Наприклад, Катя: «К – креативна, А – активна, Т – толерантна, Я – яскрава». Наприкінці роботи над завданням учасники презентують обране ім'я та його розшифровку.

Завдяки вправі «Правила роботи групи» [271] визначалися правила роботи групи. Тренер пропонував учасникам озвучити методом «мозкового штурму» правила роботи групи, за якими учасники хотіли б працювати під час тренінгу. На дошці фіксувалися всі запропоновані учасниками варіанти правил, які учасники потім групували, систематизували та ухвалювали шляхом голосування. Найважливішими правилами стали такі: 1) добровільність; 2) лаконічність; 3) конфіденційність; 4) «тут і тепер»; 5) щирість; 6) толерантність.

До змісту цього модуля були включені теоретичні вправи на оволодіння знаннями щодо сутності, структури, форм особистісного саморозвитку вчителя, формування мотивації до саморозвитку, а саме: робота в групах «Особистісний саморозвиток – це...», мінілекція «Особистісний саморозвиток в уявленнях науковців», метод незавершених речень «Підтримую позицію», методи «Мікрофон» та «Самопрезентація», робота в парах, групах «Роль саморозвитку», «Складові особистісного саморозвитку», «Самоствердження – самовдосконалення – самоактуалізація», мультимедійна презентація «Механізми саморозвитку», кейс-метод, робота в парах «Знайди відповідність», метод «Займи позицію: Для чого вчителю потрібний саморозвиток?», вправа «Квітка», медитація «Сила моїх бажань» тощо.

Так, метод незавершених речень «Підтримую позицію» [180] мав на меті визначити розуміння учасниками головних наукових підходів щодо особистісного саморозвитку й усвідомлення власної позиції. Хід проведення методу передбачає, що тренер озвучує початок речення з питань характеристик науковцями дефініції «особистісний саморозвиток», кожен учасник має продовжити речення. *Приклад речень:* 1. Підтримуючи позиції

науковців ... підходу, вважаю, що особистісний саморозвиток ...

2. Ознайомлюючись із різними поглядами вчених щодо особистісного саморозвитку, вважаю ...

Завдяки вправі «Складові особистісного саморозвитку» [46] учасники визначили уявлення про складові елементи особистісного саморозвитку вчителя. Хід проведення вправи передбачав такі етапи:

– I етап: учасники мають об'єднатися у пари; кожна пара складає список, схему, структуру особистісного саморозвитку педагога, виокремлюючи необхідні складові;

– II етап: пари об'єднуються у четвірки; кожна четвірка складає один список властивостей, характерних для особистісного саморозвитку вчителя із запропонованих парами списків;

– III етап: четвірки об'єднуються в одну велику групу; група опрацьовує списки четвірок, складаючи єдиний список важливих рис для особистісного саморозвитку педагога; презентуються результати;

– IV етап: тренер порівнює визначені групою учасників складові особистісного саморозвитку вчителя з емпірично перевіреною структурою, обґрунтовуючи важливість кожного елемента.

За допомогою вправи «Для чого саморозвиток?» [285] і методу «Займи позиції» було визначено основні функції та ролі особистісного саморозвитку для людини. Необхідно обладнання: таблички «Повністю згоден», «Згоден, але не повністю», «Повністю не згоден», «Важко відповісти / не знаю». Ведучий розміщував таблички в чотири кути кімнати та зачитував твердження, які пов'язані з проблемою ролей особистісного саморозвитку в житті людини. Учасники визначали своє ставлення на кожне твердження, переходячи з кута в кут. Наступним етапом є відстоювання учасниками власної думки.

Вправа передбачає такі твердження для розгляду:

1) «Я вважаю, що завдяки саморозвитку відбувається духовне становлення особистості, формуються та задовольняються її духовні потреби, збагачується її діяльність»;

2) «На мою думку, особистісний саморозвиток не впливає на засвоєння людиною цінностей, звичаїв, традицій людства»;

3) «Я думаю, що за допомогою саморозвитку особистість не здатна перетворити існуючий світ на інший, по-новому сприйняти звичні явища».

Запитання для обговорення: «Що нам вдалося з'ясувати, виконуючи цю вправу?»

Медитація «Сила моїх бажань» [10] дала змогу визначити готовність учасників здійснювати саморозвиток. Тренер пропонував влаштуватися зручніше; декілька разів глибоко вдихнути і видихнути. «Уявіть, що ви йдете вузькою стежиною через ліс. Подивіться навколо себе. Що це за лес? Світлий або темний? Що ви чуєте? Раптом стежка повертає і виводить вас до старого будинку. Вам стає цікаво, ви заходите в нього. Ви бачите перед собою різні полиці, ящики тощо. Цей будинок виявився старим магазином. Причому чарівним. Я – продавець. Запрошую! Тут ви можете отримати все, що лише забажаєте від життя. Проте, є правило: за виконання будь-якого бажання ви маєте від чогось відмовитися чи щось віддати. Той, хто хоче скористатися послугами магазину, може підійти до мене і сказати, що він бажає придбати. Я лише питаю: “Що ви віддасте за це?” Кожен вирішує для себе, чи готовий він зробити обмін, і якщо так, то чим саме він готовий заплатити».

Запитання для обговорення: «Що було запропоновано вами за бажання?» «Чи важко було вирішити, що віддати? Чи сильним є ваше бажання?»

На заняттях серед завдань, які спрямовані на формування знань, умінь, навичок і здатностей у контексті особистісного саморозвитку вчителя, були застосовані практичні вправи: кейс-метод, проєкція «Зробити спробу», робота в парах «Як я можу щось змінити?», рольова гра «Зйомки фільму “Досвідчений мандрівник”», вправа «Аналіз життя», артметод «Проектний

малюнок», «Велике коло», «Життєві ситуації», артметод «Із казки у реальність», робота в парах «Точка опори», вправа «Троянда і чортополох», дискусія «У ролях один одного».

Зокрема, своєрідний кейс-метод і водночас проєкція «Зробити спробу» [401] мав на меті викликати пізнавальний інтерес учасників, спрямувати аналітичну діяльність на розв'язання проблемної ситуації, спроєктувати образи ситуації на себе, виокремити співзвучні властивості образів у собі, оцінити їх.

Тренер зачитує притчу «Наберися сміливості – зроби спробу».

Текст притчі: «Одного разу цар вирішив випробувати всіх своїх придворних, щоб дізнатися, хто з них здатен зайняти в його царстві важливий державний пост. Натовп сильних і мудрих чоловіків обступила його. “О ви, піддані мої, – звернувся до них цар, – у мене є для вас важке завдання, і я хотів би знати, хто зможе розв'язати цю проблему”. Він підвів присутніх до величезного замка на дверях, такого величезного, якого ще ніхто ніколи не бачив. “Це найбільший і найважчий замок, який коли-небудь був в моєму царстві. Хто з вас зможе відкрити його?” – запитав цар. Одні придворні лише негативно хитали головою, а інші, яких всі вважали мудрими, стали розглядати замок, проте незабаром зізналися, що не зможуть його відкрити. Раз вже мудрі зазнали невдачі, то іншим придворним нічого не залишалось, як також зізнатися, що це завдання їм не під силу, що воно занадто складне для них. Лише один візир підійшов до замку. Він став уважно його розглядати, обмацувати, потім намагався різними способами зрушити з місця і нарешті одним ривком смикнув його. Диво, замок відкрився! Він був просто не повністю замкнений. Треба було лише спробувати зрозуміти, в чому справа, і сміливо діяти. Тоді цар оголосив: “Ти отримаєш місце при дворі, тому що поклався не лише на те, що бачиш і чуєш, але сподіваєшся на власні сили і не боїшся зробити спробу”» [401].

Запитання для дискусії: «Про що йдеться у притчі? Що відгукнулося про вас? Чи з'явилося бажання змінити ситуацію?» Учасники аналізують ситуацію, знаходять в образах притчі властиві собі риси, оцінюють їх.

За допомогою рольової гри «Зйомки фільму “Досвідчений мандрівник”» [79] під час вирішення творчих завдань учасники розвивали пізнавальний інтерес, аналітичну діяльність щодо якостей особистості. У ході вправи учасники об'єднувалися у дві команди. Завдання кожної команди було таке: «зняти фільм», організувати показ сценки про різні пригоди досвідченого мандрівника. Після підготовки кожна з команд мала можливість презентувати свій фільм: розповісти сюжет, показати коротку сценку, максимально передаючи риси справжнього досвідченого мандрівника.

Запитання для обговорення: «Чи легко вдалося вам організувати роботу над фільмом? Чи потрібно було застосовувати знання про особливості мандрівок? Які труднощі ви відчули під час зйомок фільму? Які характерні якості особистості були представлені у фільмі? Яких рис не вистачило актору головного героя, щоб передати індивідуальність мандрівника?»

Вправа «Аналіз життя» [111] допомогла учасникам усвідомити цінності власного життя. Під час проведення вправи тренер наголошував: «Ми можемо багато чому навчитися у природі. Саме в природі ми спостерігаємо постійні циклічні зміни. Усі рослини та тварини проходять через річний цикл: зима дарує всім спокій, навесні життя знову прокидається, влітку воно повністю розквітає, осінь – це час збирати врожай, а потім починається новий цикл народження й смерті. Якщо ми хочемо зібрати врожай, то постійність змін пір року мусить нас заспокоювати. Якщо ж ми прив'язуємося лише до мрій про цвітіння, то це коло буде нас лише засмучувати. Так само і в житті: ми можемо досягти зрілості й зібрати врожай лише тоді, коли зрозуміємо, приймемо, що багато чого йде, зникає чи змінюється, створюючи передумови

для виникнення чогось нового. Нехай ця думка стане нам відправною точкою для ваших роздумів».

Ведучий пропонував кожному учаснику спочатку письмово скласти список того, що в його житті відмирає, стає слабшим, втрачає значущість, відходить на другий план, а потім скласти перелік того, що перебуває в стадії розвитку, того, що ще не стало повноцінною частиною їхнього життя. Після цього учасникам потрібно було з другого списку обрати той пункт, який, на їхню думку, особливо цікавий, важливий і написати до нього невелике пояснення, відповідаючи на запитання: «Яка передісторія появи? Що допомагає становленню? Що заважає? Чи може це стати важливою життєвою ціллю? Яким буде Ваше життя, якщо це буде розвиватися далі?»

Наприкінці вправи кожний учасник презентував свою роботу.

Завдяки вправі «Із казки в реальність» [42] у процесі застосування артметоду учасники навчилися аналізувати власні проблеми через образи казки, а також визначати підходящі методи для розв'язання проблем. Вправа реалізовувалася в три етапи. На першому етапі тренер пропонував учасникам згадати емоцію, яка виникала найближчим часом (позитивна чи негативна), відчуті емоцію та представити образ, який символізує цю емоцію. Цей образ буде головним героєм казки.

Схема сюжету казці:

- 1) Жив-був.., або: за горами, за лісами.., (*як жив*);
- 2) Щось відбулося, якась дуже бурхлива подія, проблема;
- 3) Проблема якимось чином вирішується;
- 4) Казка закінчується добре.

На другому етапі учасники писали казку, малювали образ головного героя, а потім об'єднувалися в пари та розповідали казку один одному від свого імені, вживаючи замість образу головного героя слова «я», «мене» тощо. Партнер, який слухав, мав ставити запитання: «Про що твоя казка? Які

відносини головного героя з іншими персонажами? Чи є в героя мета, способи досягнення мети?»

На третьому етапі тренер разом з учасниками здійснював аналіз казок.

Запитання для обговорення: «У чому допомогла нам вправа? Чи є у Вашій казці підказки щодо саморозвитку і які саме?»

Вправа «Точка опори» [204] сприяла усвідомленню учасниками своїх внутрішніх ресурсів щодо власного саморозвитку. Хід проведення передбачав проходження декількох етапів. На першому етапі тренер наводив вислів Архімеда: «Дайте мені точку опори, і я переверну світ!». У кожної людини мають бути «точки опори», які допомагають їй будувати власне щастя: дозволяють бути щасливим, вижити, вистояти, зберегти свою індивідуальність у найскладніших життєвих ситуаціях. Точки опори людини: віра, надія, любов, природа, справа, мистецтво, люди, образ «Я». У кожного з нас є сильні сторони: те, що ми цінуємо, приймаємо в собі та любимо, що дає нам відчуття внутрішньої свободи, впевненості у власних силах.

На другому етапі учасники об'єднувалися в пари й отримували завдання: «Спочатку один із вас буде в ролі “слухача”, інший – у ролі “оратора”. Протягом 2 хв оратор буде говорити про свої сильні сторони, тобто про те, що допомагає йому бути більш впевненим у цьому житті, що допомагає переживати невдачі, рухатися уперед, про все те, що слугує опорою в житті. Слухачі могли уточнювати певні деталі чи просити ораторів пояснити щось, але не мали права висловлюватися. Оратори не мали пояснювати, чому вони вважають певні якості своїми сильними сторонами. Потім учасники мінялися ролями.

На третьому етапі відбувалося спільне обговорення.

Запитання для обговорення: «Для чого, на вашу думку, людині потрібно знати свою точку опори? Як ви можете використати інформацію про

свою точку опори? Як ви вважаєте, чому ми розглядаємо індивідуальні якості особистості як точки опори для самовдосконалення?»

Дискусія «У ролях один одного» [42] допомогла розвинути в учасників уміння розуміти інших, аналізувати їхню поведінку, цінності, здатність краще розуміти себе. Учаснику, який виконував роль іншого в групі, необхідно було відобразити не лише його манеру поведінки й мовлення, характерні жести й особливості міміки, а й систему поглядів, ціннісні установки, стиль мислення тощо. Група ділилася навпіл. Одна половина утворювала внутрішнє коло учасників дискусії, інша – зовнішнє коло спостерігачів. Кожен з учасників дискусії витягував картку з ім'ям когось з членів групи, які сидять у внутрішньому колі. У цій вправі ведучому потрібно було простежити, щоб нікому не дісталася картка з власним ім'ям. Кожен зі спостерігачів отримував завдання стежити за одним з учасників дискусії з метою визначити, чію роль той грає. Ведучий ставив запитання учаснику-актору, на які мали прозвучати відповіді того учасника, за якого відповідають. Приклади запитань: «1. Ваш улюблений колір? 2. Ваше улюблене чоловіче ім'я? 3. Ваше улюблене жіноче ім'я? 4. Найнеприємніша для вас людська риса? 5. Найцінніше для вас людська якість? 6. Книгам якого жанру ви віддаєте перевагу? 7. Мінімальний розмір вашої зарплати?»

Для перевірки ступеня співпадіння відповідей після завершення процедури ведучий пропонував учасникам порівняти власні результати й підрахувати кількість відповідей, що співпали. Підсумки підбивалися під час загального обговорення.

Важливим також те, що наприкінці кожного заняття було проведено вправи на рефлексію: «Тепло наших рук», «Лист до себе», «Три нотатки», «П'ять бажань», «Комплімент» тощо.

Наприклад, рефлексивний аналіз: «Лист до себе» [331] був спрямований на допомогу учасникам змоделювати власний особистісний саморозвиток після тренінгу, усвідомити результати своєї роботи. Учасники писали собі листи про бачення власного саморозвитку. Наприкінці вправи

учасники за бажанням могли озвучити листи. Після завершення роботи тренер проводив обговорення у «великому колі». Учасники по колу висловлювалися, згадуючи про очікування від заняття.

Вправа «Три нотатки» [271] дала учасникам змогу усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу та проаналізувати власний внесок у професійне самовдосконалення. Учасникам пропонувалося визначити підсумки спільної діяльності та відповісти на такі запитання: «Чим я сьогодні зміг (змогла) допомогти групі? Чому я навчився (навчилася) на занятті? Яку користь я отримав (отримала) від активної участі на занятті?»

Завдяки вправі «Комплімент» [318] учасники систематизували інформацію, отриману на тренінгу. Під час проведення вправи учасники розміщувалися колом. Ведучий передавав м'яку іграшку одному з учасників, кажучи: «Мені в тобі подобається...», – і називав якість, що сподобалася (можливо декілька якостей). Учасник, який отримав іграшку, передавав її іншій людині й називав ті якості, що сподобалися йому. Іграшка мала побувати в усіх учасників.

На етапі завершення роботи на кожному занятті за програмою першого модуля учасники отримували завдання для самостійного опрацювання: скласти таблицю з характеристикою особистісного саморозвитку науковцями різних підходів; розробити модель складових власного особистісного саморозвитку; проаналізувати головні зміни, що відбулися у власній особистості за останні 3–5 років; визначити, до яких результатів вони привели; застосовуючи діагностичні методики, дослідити власний рівень самоактуалізації, мотивацію до саморозвитку.

Варто зазначити, що серед головних очікуваних результатів за першим модулем було: розширення та поглиблення знань учасників щодо сутності, форм і значущості особистісного саморозвитку педагога; підвищення рівня мотивації щодо активізації особистісного саморозвитку вчителя; формування

в учителів здатності оцінювати власну мотивацію до саморозвитку, уміння аналізувати власну діяльність у сфері особистісного саморозвитку.

Другий модуль програми передбачав розв'язання виявлених у процесі констатувального етапу експерименту проблем у розвитку когнітивно-рефлексивної складової особистісного саморозвитку вчителів. Учасники опрацьовували теоретичні та практичні аспекти з питань:

- чинників, проблем особистісного саморозвитку вчителя;
- ролі здоров'я, комунікативних здібностей в особистісному саморозвитку педагога;
- особливостей конфлікту, способів їх розв'язання.

У процесі реалізації другого модуля програми було застосовано вправи на теоретичне опанування знань у сфері розуміння проблем особистісного саморозвитку вчителя: мінілекція «Чинники саморозвитку особистості», робота в групах «Внутрішні та зовнішні чинники саморозвитку особистості» та «Проблеми вдосконалення професійної компетентності вчителя», бесіда «Особливості професійного розвитку вчителів в умовах неформальної освіти», робота в групах «Здоров'я – це...», бесіда «Роль здоров'я в успіху людини», робота в групах «Спілкування і комунікація», мінілекція «Активне слухання» тощо.

Так, робота в групах «Внутрішні та зовнішні чинники саморозвитку особистості» мала на меті виявити й розширити в учасників знання про чинники саморозвитку особистості. Робота виконувалась у два етапи. І етап: учасники об'єднуються у дві групи, одна група визначає внутрішні чинники, а друга – зовнішні; II етап: групи презентують свою роботу, обговорюючи та обґрунтовуючи вплив чинників.

Після завершення пропонувалося відповісти на запитання: «Для чого необхідно визначати вплив чинників на саморозвиток? Що нам вдалося з'ясувати, виконуючи цю вправу?»

Вправа-медитація «Джерело енергії» [10] мала на меті сприяти усвідомленню учасниками цінності власного життя, діяльності, виявленню

визначального чинника саморозвитку особистості. Тренер пропонував: «Розмістіться зручніше. Розслабтеся. Уявіть діяльність, до якої ви хочете розвинути інтерес, внутрішню мотивацію як джерело енергії. Уявіть предмет вашої діяльності. Сконцентруйтеся на ньому. Уявіть те, як предмет вашої діяльності зігриває вас, дає енергію, надихає на роботу. Уявіть, як ця енергія впливає на ваш мозок, стимулює нервові клітини. Вдихайте цю енергію. Уявіть те, як енергія вливається в мозок. Приємні енергетичні хвилі накочуються на вас. Помістіть джерело енергії праворуч від себе. Відчуйте його вплив на праву півкулю мозку, а потім на ліву. Уявіть джерело енергії перед собою. Цієї творчої енергії у вас так багато, що ви хочете нею поділитися з оточуючими. Спрямуйте цю енергію на будь-кого, ви хочете підтримати, надихнути на роботу».

Запитання для обговорення: «Що ви відчували під час виконання вправи? Який основний чинник саморозвитку особистості ви виявили?»

Завдяки мінілекції «Активне слухання» [144] учасники ознайомилися з поняттям «активне слухання», розкрили головні принципи активного слухання. У ході проведення вправи тренер повідомляв про роль, основні аспекти активного слухання. Під час мінілекції було виокремлено правила активного слухання.

1. Слухайте співрозмовника всім тілом, тобто приймайте таку позу, яка буде демонструвати вашу відкритість і увагу: тіло зібране, корпус нахилений до співрозмовника, ноги і руки не перехрещені, міміка та жести виражають симпатію.

2. У процесі розмови ставте співрозмовнику уточнювальні запитання – це оживить слухання і підтвердить увагу до співрозмовника, бажано також вставляти висловлювання типу «так-так».

3. Під час розмови дивіться у вічі співрозмовнику, реагуйте мімікою та кивками голови.

4. Не перебивайте співрозмовника, не розповідайте аналогічний випадок, недослухавши людину до кінця.

5. Не змінюйте теми розмови.

6. Не переймайтеся під час розмови власними проблемами.

7. Не критикуйте і не оцінюйте людину, її вчинки чи почуття.

8. Не узагальнюйте конкретну проблему людини (не варто використовувати фрази типу «У всіх такі проблеми»).

9. Обговорюйте не дії людини, а її почуття.

10. Не давайте порад.

На заняттях серед завдань, що спрямовані на формування здатності до регуляції в особистісному саморозвитку вчителя, були застосовані практичні вправи: кейс-метод «Зробити спробу», робота в групах «Чинники у приказках», метод арттерапії «Намалюй проблему та її рішення», робота в парах «Ситуація з життя», вправа «Скріпка», «Позитивна інтерпретація», метод проєкції «Лист до симптому», вправа «Театр», «Карусель», техніка «Порожній стілець», гра «Квадрат», вправа «Плюси і мінуси конфлікту», техніка «Я-повідомлення».

Під час виконання вправи «Скріпка» [66] було передбачено наочно проілюструвати незворотність змін у випадку порушення здоров'я людини. Тренер роздавав кожному учаснику канцелярську скріпку та подавав таку інформацію: «У вас у кожного в руках є по одній скріпці, ваше завдання – розігнути її». Коли всі учасники виконали завдання тренер додає: «А тепер спробуйте повернути її до первинного стану».

Запитання для обговорення: «Чи вдалося вам повернути скріпку до первинного стану? Як ви вважаєте, чи можна скріпку порівняти зі здоров'ям? Що роблять негативні звички із нашою «скріпкою»?»

Тренер підбиває підсумки, проводячи паралель зі здоров'ям: «Як видно з експерименту, відновити первинний вигляд скріпки неможливо. Так само й зі здоров'ям людини. Зберегти здоров'я легше ніж його відновлювати».

Робота в парах «Позитивна інтерпретація» [401] була спрямована на те, щоб навчити учасників позитивно інтерпретувати симптоми власного тіла. Тренер пропонував учасникам об'єднатися в пари, розповісти один одному про хворобливі симптоми тіла, визначити традиційну медичну інтерпретацію симптому та позитивну інтерпретацію, яка символізує здібності та можливості тіла. Після цього пари презентували свою роботу.

За допомогою роботи в групах «Чинники у приказках» [331] в учасників було сформовано вміння знаходити різноманітні варіанти інтерпретації чинників саморозвитку особистості. Тренер пропонував учасникам для роботи перелік внутрішніх і зовнішніх чинників саморозвитку вчителя: спроможність долати труднощі, здатність до самопізнання, стереотипи, установки, механізми, потреби в саморозвитку, відкритість, ставлення до інновацій, наявність усвідомленої мети самоздійснення, саморегуляція, рефлексія, завантаженість на роботі, стан здоров'я, конфліктність, рівень заробітної плати, соціальне середовище, застосування інтерактивних форм і методів навчання тощо. Учасники об'єднувалися в пари, які обирали по два чинники, підбирали до кожного з них приказки. Після роботи пари презентували результати.

Вправа із застосуванням методу арттерапії «Намалюй проблему та її рішення» [129] дала змогу розвинути здатність учасників аналізувати проблеми та знаходити для них альтернативні рішення. Кожному учаснику пропонувалося намалювати на одному аркуші образ-малюнок основної, на їхню думку, проблеми підвищення кваліфікації вчителя в умовах неформальної освіти, а на другому – образ-малюнок, який символізує розв'язання зазначеної проблеми. Після індивідуальної роботи кожен учасник презентував обрані проблеми та варіанти їх розв'язання, спільно аналізувалися різниці між образами.

Завдяки кейс-методу, роботі в парах «Ситуація з життя» [401] в учасників було сформовано здатність аналізувати дію власних здібностей у

проблемній ситуації. Тренер пропонував учасникам згадати ситуацію з власного життя, яка б демонструвала труднощі, конфлікти під час підвищення кваліфікації. В об'єднаних парах учасники розповідали партнеру ситуації та варіанти їх вирішення, після чого партнер пропонував визначити основні здібності, які були застосовані для вирішення ситуації, акцентуючи на позитивну інтерпретацію труднощів і конфліктів. Результати діяльності пари презентують після обговорення на загал.

За допомогою вправи «Карусель» [144] в учасників відбулося формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакти з іншими людьми, а також розвиток емпатії та рефлексії. Учасники тренінгу утворювали два кола – внутрішнє (нерухоме) та зовнішнє (рухоме). Формували кола за принципом каруселі: обличчям одне до одного. Під час виконання вправи здійснювалася низка зустрічей між учасниками тренінгу, причому щоразу з новою людиною. Завдання: легко розпочати контакт, підтримати розмову та розпрощатися.

Орієнтовні ситуації: «Перед вами – людина, яку ви добре знаєте, але тривалий час не бачили. Ви радієте цій зустрічі...», «Перед вами – незнайома людина. Познайомтесь із нею...», «Перед вами – маленька дитина, яку щось злякало. Підійдіть до неї та заспокойте...», «Після тривалої розлуки ви зустрічаєте коханого (кохану). Ви дуже раді зустрічі...».

На встановлення контакту та розмову відводилося 3–4 хвилини. Потім тренер давав сигнал і після цього учасники тренінгу пересувалися до іншого учасника.

Техніка «Порожній стілець» [182; 401] сформувала в учасників уміння завершувати внутрішній діалог із самим собою або з людиною, з якою напружені відносини, розвинути здатність до саморозуміння. Учасники об'єднувалися в пари. Тренер демонстрував алгоритм виконання вправи. Один з учасників розміщувався навпроти порожнього стільця, уявляючи на ньому когось або себе, спілкується з цим уявним образом, ставив запитання, потім змінював стільці, продовжував розмову, виступаючи від імені уявного

образу, іншої особи. Інший учасник пари спостерігав за процедурою, допомагав партнеру. Потім учасники змінювали ролі.

Використання методу проєкції «Лист до симптому» [33] сприяло формуванню в учасників здатності трансформувати негативні відчуття тіла в позитивні можливості та ресурси. Кожному учаснику пропонувалося написати лист до хворобливого симптому тіла, акцентуючи на імені симптому, його образі, позитивному до нього ставленні, можливості його відпустити в результаті усвідомлення ролі симптому в тілі, здатності застосовувати проєкцію, входячи в образ симптому тощо.

Техніка «Я-повідомлення» [401] була спрямована на формування в учасників уміння домовлятися з партнером у конфліктній ситуації. Тренер демонстрував учасникам приклад «Я-повідомлення»: «1. Почуття. 2. Фактичні дані. 3. Побажання. 4. Наслідок. Я відчуваю... (емоція); коли... (поведінка); і я хочу... (бажаний результат)». «Я відчуваю...» – це опис власних емоцій і почуттів, які викликані конкретною подією. «Коли...» – це короткий та об'єктивний опис поведінки, яка викликала емоцію. Це може навіть допомогти іншій людині побачити свої дії під іншим кутом зору. Можливо, вона навіть не підозрювала, що її вчинки так вплинули на вас. Той, хто вас образив, може і не пам'ятати цього. образу пам'ятає людина, яка її зачала. «Я хочу...», «Мені хотілося б...» – це повідомлення очікувань стосовно поведінки в майбутньому або щодо бажаного результату. Наприкінці виконання завдання учасникам пропонувалося об'єднатися в пари, застосовуючи конфліктогени, у результаті домовитися за «Я-повідомленням».

Важливим було також те, що наприкінці кожного заняття було проведено вправи на рефлексію: «Мій настрій», «Клубок», «Комплімент», «Враження», «Поєма одного дня».

Вправа «Мій настрій» [83] дала учасникам змогу з позитивними емоціями завершити заняття, набратися оптимізму. Учасники малювали свій

настрій. Після цього учасники висловлювали власну думку про тренінг, а тренер оголошував завдання для самостійного опрацювання.

Завдяки вправі «Поема одного дня» [253] учасники усвідомили результати своєї роботи під час тренінгу. Тренер мотивував їх на подальшу роботу. Учасники писали творчий звіт про те, що сподобалося в тренінговому занятті: думки, обговорення запитань. Звіт повинен мати назву «Поема одного дня». Учасники мають представити його іншим учасникам. Після цього тренер оголошував завдання для самостійного опрацювання.

На етапі завершення роботи на кожному занятті за програмою другого модуля учасники отримували завдання для самостійного опрацювання: скласти таблицю власних проблем підвищення кваліфікації та їх рішення у вашій інтерпретації, скласти перелік симптомів власного тіла, до кожного симптому підібрати традиційну інтерпретацію та інтерпретацію з позиції транскультурального підходу, скласти перелік конфліктних ситуацій власного життя, способи їх розв'язання, описати можливі варіанти їх вирішення, застосовуючи стратегію договору, дослідити тип акцентуації, рівень комунікативних здібностей.

З-поміж очікуваних результатів за другим модулем було визначено: підвищення рівня обізнаності учасників із питань чинників особистісного саморозвитку вчителя; удосконалення рівня розвитку рефлексії учасників; формування в учителів здатності здійснювати аналіз проблем саморозвитку, вміння їх розв'язувати.

Третій модуль програми спрямовано на вдосконалення операційно-діяльнісної складової особистісного саморозвитку вчителів шляхом опанування таких питань:

- напрями особистісного саморозвитку вчителя;
- роль психологічних ресурсів в особистісному саморозвитку педагога;
- створення й управління проєктами особистісного саморозвитку вчителя.

У процесі реалізації третього модуля програми були застосовані вправи на теоретичне опанування знань у сфері розуміння напрямів, шляхів, внутрішніх ресурсів, технік подолання труднощів в особистісному саморозвитку вчителя: робота в парах, групах «Труднощі особистісного саморозвитку», мінілекція «Механізми захисту людини», робота в групах «Напрями особистісного саморозвитку», робота в трійках «Карта доріг мого життя», проєкція «Істина – в серці», вправа «Абетка», мінілекція «Актуальні здібності», робота в групах «Проект – це...», інформблок «Алгоритм розробки та реалізації проєкту», «Підсистеми управління проєктами», вправа «Ланцюжок».

Робота в трійках «Карта доріг мого життя» була спрямована на розвиток в учасників здатності усвідомлювати власну компетентність.

Тренер проголошував інструкцію: «Що старші ми стаємо, то більш впевнено маємо керувати власним життям і шукати шляхи його організації. Я хочу надати можливість подумати про шлях, яким ви дотепер мандрували. Після того ми можемо обговорити запитання, розглянути труднощі, можливі способи їх вирішення. Можете намалювати ваше життя як карту доріг. Намалюйте дорогу, якою ви йшли дотепер. Можливо, вона була на початку вузька, а потім ставала дедалі ширшою. Позначте найважливіші місця, які ви проходили; місця, де вивчили щось важливе, були щасливими, успішними. Намалюйте також перешкоди, місця, де ви боялися, мусили боротися, де шлях був вузький і вибоїстий. Де ви сьогодні опинилися на дорозі вашого життя? Куди хочете дійти найближчим часом? Які місця манять вас? Внесіть ці місця на карту. На виконання вправи ви маєте 30 хвилин».

Після виконання індивідуального етапу роботи учасники об'єднувалися в трійки та демонстрували один одному карти доріг, а також пояснювали зображені на ній обрані шляхи та зазначені місця. Після 20 хвилин роботи у трійках відбувалося загальне обговорення.

Вправа-проєкція «Істина – в серці» [401] мала на меті спроектувати образи ситуації на себе, виокремити співзвучні властивості образів у собі,

оцінити їх. Тренер зачитував притчу «Істина – в серці», а учасники аналізували її, знаходили в образах притчі властиві собі риси, а також оцінювали їх.

Текст притчі: «Згідно зі східною легендою, боги вирішили створити Всесвіт. Вони створили зірки, сонце, місяць, моря, гори, квіти, хмари, згодом людину і наостанок – Істину. Задумалися боги над тим, куди сховати Істину, щоб людина не змогла її знайти. «Давайте розмістимо на найвищій гірській вершині», – сказав один. «Давайте сховаємо її на найдальшій зірці», – сказав другий. «Давайте покладемо її на дно глибокої та темної безодні». «Давайте розмістимо її на зворотному боці місяця». Нарешті наймудріший і найстаріший Бог сказав: «Ми сховаємо істину в серці людини. Вона буде шукати її у Всесвіті, не знаючи, що постійно носить її в собі» [401].

Запитання для обговорення: «Про що йдеться у притчі? Що відгукнулося для вас?»

Вправа із застосуванням методу роботи в парах і групах «Труднощі особистісного саморозвитку» [239] надала можливість визначити ключові труднощі особистісного саморозвитку в учасників. Усі учасники об'єднувалися в пари, кожна пара готувала перелік труднощів, які впливають на особистісний саморозвиток. Після виконання завдання пари об'єднувалися в четвірки, які класифікували труднощі, що були визначені у парах. Після цього етапу четвірки об'єднувалися в групу та групували визначені класифікації, виокремлюючи узагальнені види труднощів. Результати роботи групи презентували на загал.

Проекція «Істина – в серці» [401] допомогла учасникам спроектувати образи ситуації на себе, виокремити співзвучні властивості образів у собі, оцінити їх. Тренер зачитує притчу «Істина – в серці», а учасники після прослуховування аналізували її, знаходили в образах притчі властиві собі риси, оцінювали їх.

Текст притчі: «Згідно зі східною легендою, боги вирішили створити Всесвіт. Вони створили зірки, сонце, місяць, моря, гори, квіти, хмари, згодом

людину і наостанок – Істину. Задумалися боги над тим, куди сховати Істину, щоб людина не змогла її знайти. “Давайте розмістимо на найвищій гірській вершині”, – сказав один. “Давайте сховаємо її на найдальшій зірці” – сказав другий. “Давайте покладемо її на дно глибокої та темної безодні”. “Давайте розмістимо її на зворотному боці місяця”. Нарешті наймудріший і найстаріший Бог сказав: “Ми сховаємо істину в серці людини. Вона буде шукати її у Всесвіті, не знаючи, що носить її постійно в собі”» [401].

Запитання для обговорення: «Про що йдеться у притчі? Що відгукнулося для вас?»

Вправа «Абетка» [271] дала змогу визначити уявлення учасників про якості та здібності, що потрібні для особистісного саморозвитку. Тренер пропонував учасникам визначити якості та здібності, які потрібні для саморозвитку особистості, заповнюючи плакат «Абетка» (записати маркером біля кожної літери абетки слова, які б розкривали зміст якостей, здібностей). Кожний учасник мав записати одне–два поняття й озвучити його, наприклад: А – агресивність, Б – благородство, В – вірність. Після роботи учасники презентували свою діяльність.

Інформаційний блок (інформблок) «Алгоритм розробки та реалізації проєкту» дав змогу визначити основну послідовність створення та здійснення проєкту. Для цього тренер пропонував і ознайомлював учасників з ключовими кроками розробки та реалізації проєкту особистісного саморозвитку:

- аналіз поточної ситуації, оцінка власних потреб, аналіз ресурсів;
- визначення проблеми, прийняття рішення щодо пріоритетності заходів;
- постановка мети, визначення завдань;
- планування заходів проєкту та моніторингу;
- етап упровадження. Сама діяльність: виконання плану дій;
- оцінка результатів.

Запитання: «Що нового ви дізналися з даного інформблоку?»

Інформблок «Підсистеми управління проєктами» надав учасникам можливість визначити сутність поняття «управління проєктом», схарактеризувати підсистеми проєктів. Тренер пропонував ознайомитися з поняттям управління проєктом як діяльністю, що спрямована на реалізацію проєкту з максимально можливою ефективністю при заданих обмеженнях щодо часу, коштів (ресурсів) та якості кінцевих результатів? У менеджменті проєктів виокремлюють такі підсистеми: управління діяльністю – визначення послідовності робіт, складання поточного (планування комплексу робіт на певний період) й оперативного планів (деталізація завдань на місяць, тиждень чи добу); контроль за видами діяльності та змінами; управління часом – визначення термінів діяльності, розроблення календарного плану, контроль; управління вартістю – визначення вартості робіт і ресурсів, співвіднесення їх з бюджетними статтями, контроль за використанням бюджетних коштів і залучених додаткових ресурсів; управління якістю – планування якості, забезпечення якості, контроль; управління ресурсами – навчання, розвиток якостей; управління ризиками – визначення ризиків, планування заходів щодо їх мінімізації, контроль; управління інформацією – планування зв'язків із різними особистостями, підготовка звітів, представлення результатів проєкту.

Запитання: «Що нового ви дізналися з цього інформблоку?»

На заняттях серед завдань, що спрямовані на формування умінь створювати й управляти проєктами особистісного саморозвитку вчителя, були застосовані практичні вправи, зокрема вправа «Ніж і масло», метод арттерапії «Ліворукий малюнок», вправа «Аналіз ситуацій», медитація «Мудрий старець», метод арттерапії «Я і мій світ навколо мене», робота в парах «Твоє майбутнє», вправа «Обстоювання особистих цінностей», «Ресурсний стан», «Алгоритм картини майбутнього», «Планування саморозвитку», ділова гра «Mega-Film».

Так, вправа «Обстоювання особистих цінностей» була спрямована на формування в учасників здатності визначати роль різних здібностей та

якостей у житті особистості. Учасники збиралися в центрі кімнати. Кожен куток кімнати відповідав певній позиції щодо спірного твердження: «Повністю погоджуюсь», «Погоджуюсь», «Не погоджуюсь», «Абсолютно не погоджуюсь». Тренер пропонував учасникам одне зі спірних тверджень і радив зайняти той куток, який відповідав думці щодо цього. Ті, хто вагаються або не мають жодної ідеї, мусять залишатися посеред кімнати.

Спірні твердження: «1. Краще допомагати тваринам, ніж людям. 2. Щастя залежить лише від людини, від того, наскільки вона сама хоче бути щасливою. 3. Краще працювати там, де платять багато грошей, ніж мати роботу, яка приносить задоволення. 4. Краще висловлювати власну думку та наполягати на ній, навіть якщо це комусь не подобається».

Запитання для обговорення: «Про які здібності чи якості йшлося у твердженнях? Про що говорять ті чи інші здібності, якості людини?»

Вправу «Ресурсний стан» було призначено для актуалізації ресурсних ситуацій та енергетичного потенціалу особистості, а також спрямовано на розвиток здатності до конструктивного подолання кризових станів. Тренер наголошував, що орієнтація на успіх може бути створена в результаті пригадування минулих успіхів, які засвідчують сховані резерви людини в духовній, інтелектуальній, вольовій сфері та надають впевненості у власних силах. З метою актуалізації власної успішності учасникам необхідно було пригадати ситуації власного успіху, коли вони в чомусь здобули перемогу, пишалися собою та відчували себе щасливими. Учасники об'єднувалися у пари й обмінювалися досвідом успіху. Після цього кожен учасник фіксував відчуття (тілесні, емоційні, поведінкові), які переживав під час успішного досвіду, а також називав здібності, які йому знадобилися, щоб досягти цього успіху тощо.

За допомогою вправи із застосуванням методу арттерапії «Ліворукий малюнок» учасники навчилися застосовувати арттерапевтичні технології для подолання страху. Тренер пропонував учасникам із закритими очима малювати малюнок лівою рукою впродовж 5 хвилин. Після малювання кожен

учасник з чотирьох боків малюнка має побачити образи, написати їх та скласти з ними речення. Після демонстрації результатів діяльності учасники малюнок спалювали.

Метод арттерапії «Я і мій світ навколо мене» [10] дав змогу усвідомити учасниками значущих сфер оточення, прояснити взаємини з навколишнім світом. Інструкція тренера: «Візьміть аркуш паперу. Малюйте, залишаючи середину листа порожнім. Намалюйте все, що вас оточує в житті, з ким і з чим вам доводиться спілкуватися, взаємодіяти – ваш соціальний світ. Намалювали? Тепер в центрі намалюйте себе».

Запитання для обговорення: «Розкажіть що-небудь про свій малюнок. Чи подобається вам ваш малюнок, чи подобається портрет? Що з намальованого для вас найбільш важливе, а що – найменш? Чи існує кордон між тобою та навколишнім світом? Як ви взаємодієте з тим, що намальовано навколо вас?»

Після обговорення учасники класифікували виокремлені взаємовідносини за сферами: сфера «Я» (відносини з самим собою), сфера «Ти» (відносини з партнером), сфера «Ми» (відносини з родиною, друзями), сфера «Пра-ми» (ставлення до близьких, релігії, філософських поглядів). Потім позначили на своєму малюнку знаком «плюс» позитивні зв'язки, а знаком «мінус» – негативні зв'язки з визначеними сферами.

Робота в парах «Твоє майбутнє» [204] допомогла пригадати сфери розвитку людини, актуалізувати навички моделювання життєвих перспектив. Тренер акцентував на тому, що першим кроком до створення себе є уявлення, мрія про те, якою особистістю людина хоче стати, якої життєвої мети досягти.

Тренер пропонував учасникам, застосовуючи методикку «Колесо життя», у якій визначено вісім головних сфер життєдіяльності людини: духовна, інтелектуальна, емоційна, фізична, соціальна, професійна,

психологічна, екологічна, – позначити у відсотковому відношенні розвиток кожної сфери учасника. Після цього учасники у парах аналізували розвиток кожної сфери та виокремлювали ті, які потребували вдосконалення. У сфері професії та кар'єри: «Яким чином ви зможете досягти успіху, задоволення і вершини у своїй кар'єрі?» У сфері сім'ї та особистого життя: «Яким чином ви досягаєте рівноваги між зовнішнім успіхом і особистими відносинами?» У сфері фінансового благополуччя: «Як ви контролюєте фінансове життя і досягаєте фінансової незалежності?» У сфері фізичного здоров'я й фізичної форми: «Як ви домагаєтеся й підтримуєте хорошу фізичну форму, високий рівень енергії та загальне позитивне самопочуття?» У сфері особистісного зростання і розвитку: «Яким чином ви визначаєте і набуваєте ключові знання та вміння, що необхідні вам для щасливого життя?» У сфері соціальної діяльності: «Як ви організовуєте власне життя, щоб змінити цей світ до кращого і залишити в ньому помітний слід?» У сфері духовного розвитку: «Яким чином ви організовуєте внутрішнє життя для того, щоб усвідомити свій потенціал як особистість?»

Після роботи пари презентували отримані результати.

Вправа «Аналіз ситуацій» [144] надала можливість сформулювати в учасників навички планування дій у складних ситуаціях. Тренер роздавав учасникам картки з певними складними ситуаціями і пропонував їм знайти вихід із них (наприклад: «Тебе обікрали в чужому місті», «Ти застряг у ліфті в сусідському будинку», «Ти заблукав в незнайомому місті», «За тобою увечері слідує незнайомий чоловік», «Твої друзі наполягають, щоб ти поїхав з ними на квартиру святкувати день народження» тощо). На виконання вправи відводилося 5–10 хвилин, після чого учасники презентували власні відповіді. Далі проводилося колективне обговорення, під час якого розглядалися різні варіанти розв'язання ситуації.

Медитація «Мудрий старець» [10] сприяла формуванню в учасників здатності користуватися внутрішніми ресурсами з метою власного розвитку. Тренер пропонував учасникам влаштуватися зручніше, декілька разів глибоко вдихнути та видихнути. «Уявіть, що ви перебуваєте в старому великому будинку вікторіанської епохи, у якому ніхто зараз не живе. Проходьте через всі кімнати, дивіться на старі меблі, лампи, картини та інтер'єр. Підніміться сходами на другий поверх, пройдіться по спальнях. Ви помічаєте оксамитову завісу, що прикриває якісь дверцята. Відсуньте завісу і відкрийте двері. За нею ви бачите сходи, якими давно ніхто не ходив. Підніміться сходами. Ви бачите двері, відкрийте її та увійдіть. Ви перебуваєте в заставленій книжками кімнаті, куди світло проникає з усіх боків і зверху. Ви починаєте читати заголовки книг і раптом помічаєте, що в одному з кутів кімнати сидить старець. «Я чекав на тебе», – говорить він. Ви розумієте, що він знає все і відповідь на будь-яке питання, яке ви поставите. Тепер запитуйте: «Навіщо я народився на цей світ?». Послухайте його відповідь і поставте інше питання, яке хочете. Подякуйте мудрого старця, попрощайтесь, вийдіть із кімнати, зійдіть вниз сходами і покиньте будинок». Після медитації кожен учасник робив записи про те, що бачив і відчував.

Запитання для обговорення: «Яку відповідь старця ви почули? Як виглядає будинок, у який ви увійшли?»

Вправа «Алгоритм картини майбутнього» [10] допомогла створити стратегічний план життя на найближчі п'ять років і мотивуючий девіз на найближчі два місяці. Учасникам пропонувалася інструкція: «Давайте спробуємо регулювати власну мотивацію шляхом побудови картини майбутнього. Тренер зачитував учасникам алгоритм картини майбутнього, кожен повинен був визначити свою мету на п'ять років вперед, вписати цю мету в себе в робочих зошитах».

Запитання алгоритму допомогли намалювати картину майбутнього: «Ким ви будете через п'ять років? Яке ви отримаєте до цього часу освіту?»

Який буде ваш щомісячний дохід? Як ви будете себе почувати? Якими будуть ваші перспективи на майбутнє? Якщо ці питання не цілком збігаються з вашими уявленнями про власне майбутнє, поставте собі інші».

Учасники мали визначити, що вони повинні зробити протягом кожного з цих п'яти років, щоб досягти цієї мети. «Вирішуйте, що має бути зроблено протягом найближчих трьох місяців для того, щоб ви могли просунути до мети. Наприкінці року зіставте отриманий результат із вашою метою на рік. Якщо мета буде досягнута, то заохочуйте себе. Подаруйте собі щось, що ви цінуєте, у чому давно відмовляєте собі, те, що ви любите. Потім уточніть мету на наступний рік тощо. Якщо мета не досягнута, то все одно можете заохотити себе. Купіть потрібну для роботи або для здійснення вашої мети річ, пройдіть який-небудь цікавий і важливий тренінг тощо. Ви боролися, але поки що у вас не вийшло. Після цього уточніть свою мету на наступний рік і візьміть на себе певні зобов'язання, які передбачатимуть деякі обмеження в тому випадку, якщо ви не досягнете мети і в наступному році. Перше, що ви можете зробити, – це повідомити, якомога більшій кількості людей про свій намір домогтися поставленої мети».

Ділова гра «Mega-Film» була спрямована на розвиток здатності свідомого управління проектом власного життя та реалізовувалася у два етапи.

I етап. Тренер розповідав учасникам про роботу кіностудії «Mega-Film», пропонував учасникам створити дві команди та повідомляв: «Ваша команда – співробітники кіностудії «Mega-Film». У кіностудії працюють дві знімальні групи – «Альфа» і «Омега». Адміністрації кіностудії вдалося домовитися з одним із найвідоміших продюсерів про зйомки фільму на тему «Створення ідеальної особистості» в категорії «Ультрасучасні біотехнології». Завдання кожної команди – створити фільм».

Перед кіностудією поставлено декілька умов:

- фільм знімається одночасно двома групами, причому група «Альфа» знімає першу половину фільму, а група «Омега» – другу;
- групи працюють ізольовано одна від одної;
- обов'язкова наявність єдиної сюжетної лінії;
- тривалість кожної половини фільму – 3 хв;
- у фільмі мусить бути головний герой (власне, та сама «Ідеальна особистість»), якого глядачі побачать і в першій, і в другій половині;
- наявність «голосу за кадром», який розкриває сенс і зміст сюжету;
- час на підготовку, зйомку і обробку матеріалів – 20 хв;
- спрощена процедура монтажу: фрагменти, зняті на камеру редагувати не можна;
- редагування полягає у видаленні непотрібних фрагментів і в завданні правильної послідовності фрагментів;
- звук записується «наживо», етапу озвучування немає.

Етапи роботи над проектом «Створення ідеальної особистості» (етапи подано у випадковому порядку): вибір назви фільму; визначення потрібного реквізиту; вибір і затвердження акторів; зйомка матеріалу; монтаж фільму (спрощений варіант); узгодження графіка виконання проекту з іншого знімальною групою, виготовлення костюмів; розроблення сценарію; розучування ролей; розподіл обов'язків у команді; визначення експозиції (розстановка предметів і акторів у кадрі); розроблення графіка виконання проекту; узгодження сценарію з іншого знімальною групою; розроблення дизайну костюмів; розроблення тексту для диктора; підбір реквізиту; узгодження назви фільму з іншого знімальною групою.

Учасникам давалися рекомендації щодо виконання проекту:

- 1) розпочинайте роботу з розстановки етапів проекту в тому порядку, який вважаєте правильним;
- 2) для кожного етапу необхідно визначити його тривалість;
- 3) загальний час, виділений на виконання проекту – 30 хвилин;

- 4) у вас буде можливість узгодити послідовність і тривалість етапів виконання проєкту з іншою знімальною групою;
- 5) назва фільму обирається знімальними групами. Природно, назва має бути одна – її необхідно погоджувати з іншою знімальною групою;
- 6) оскільки групи працюють ізольовано, то єдина можливість обмінятися інформацією з іншою групою – електронна пошта (у ролі поштових серверів виступає тренер);
- 7) стиль, формат і жанр фільму обирають знімальні групи;
- 8) у процесі створення фільму використовуйте весь потенціал вашої команди;
- 9) розподіліть обов'язки (функції) співробітників знімальної групи серед учасників вашої команди.

Обов'язки можуть бути розподілені так: режисер, асистент режисера, сценарист, оператор, звукорежисер, освітлювач, художник, декоратор, художник з костюмів, фахівець з ефектів, візажист, актори тощо.

Після цього відбувається презентація фільму.

Запитання для обговорення: «Чи складно було організувати роботу команд? Чому ви навчилися під час цієї гри?»

Як і зазвичай, наприкінці кожного заняття було проведено вправи на рефлексію: «Ми – молодці!», «Піраміда почуттів», «Продовж фразу», «Мікрофон», «Я люблю тебе за те...» тощо.

Наприклад, вправа «Піраміда почуттів» [271] допомогла учасниками закріпити знання, набуті під час тренінгу, досягти стану душевної рівноваги. Кожен учасник виходив на середину кімнати, простягав руку вперед і говорив: «Сьогодні я дізнався (відкрив для себе, зрозумів, відчув)...» Наступний учасник кладе свою руку на долоню попереднього. Таким чином, «будувалася» піраміда почуттів.

Вправа «Продовж фразу» [271] дала учасникам змогу усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу, мотивувала на подальшу роботу. Учасникам пропонувалося по колу висловити власні враження від тренінгу,

починаючи висловлювання за допомогою фраз: «Я усвідомив, що.., дізнався про те...».

Вправа «Мікрофон» [271] надала учасникам можливість усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу, мотивувати на подальшу роботу. Учасники брали уявний «мікрофон» і продовжували речення: «Мені було цікаво відкрити для себе...». Таким чином, вони висловлювали власні очікування.

Вправа «Я люблю тебе за те...» [383] допомогла учасникам усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу. Учасникам пропонувалося осмислити власні позитивні та негативні якості, вміння, з позитивними емоціями завершити заняття, а також набратися оптимізму. Учасники називали уміння, які їм подобаються в собі, та якості, якими вони задоволені.

На завершення роботи на кожному заняття за програмою третього модуля учасники отримували завдання для самостійного опрацювання: розробити таблицю основних технік подолання труднощів в особистісному саморозвитку; визначити психологічні резерви особистісного зростання та засоби їх реалізації у житті; скласти індивідуальну програму саморозвитку в професійній і особистісній сфері; скласти перелік сфер життєдіяльності, які потребують вдосконалення; визначити рівень розвитку актуальних здібностей.

Серед очікуваних результатів за третім модулем було визначено: підвищення рівня обізнаності учасників із питань напрямів, психологічних ресурсів особистісного саморозвитку вчителя; удосконалення рівня розвитку актуальних здібностей учителя; формування в учителів здатності створювати та управляти проектами особистісного саморозвитку.

На завершення роботи під час кожного заняття учасники озвучували власні враження, результати реалізації очікувань. На кожному етапі реалізації програми активізації особистісного саморозвитку вчителя

рефлексивний аналіз супроводжувався ефективними способами зняття внутрішньої напруги, а також прийомами саморегуляції.

Зокрема, вправа «Я люблю тебе за те...» [383] дала змогу учасникам усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу. Учасникам пропонувалося осмислити власні позитивні та негативні якості, вміння, з позитивними емоціями завершити заняття, набратися оптимізму. Вони називали вміння, які їм подобаються в собі, а також якості, якими вони задоволені.

Таблиця 3.2

Узагальнена таблиця розподілу вправ програми спецкурсу за впливом на складові особистісного саморозвитку вчителів

Складові	Назва вправи
Ціннісно-мотиваційна складова	«Вершина», «Підтримую позицію», «Аналіз життя», «Пульс дня», «Квітка», «Сила моїх бажань», «Троянда і чортополох», «Джерело енергії», «Торбинка», «Сходинки», «Поема одного дня», «Пісочний годинник», «Мерехтливі вогники», «Мудрий старець», «Три квітки», «Обстоювання особистих цінностей», «Зорепад очікувань», «Алгоритм картини майбутнього», «Наші імена», «Місто успіху», «Якби я був чарівником», «Театр», «Зебра», «Чемпіони», «Картинна галерея», «Імпульс»
Когнітивно-рефлексивна складова	«Особистісний саморозвиток – це...», «Особистісний саморозвиток в уявленнях науковців», «Лист до себе», «Самопрезентація», «Складові особистісного саморозвитку», «Три нотатки», «Самоствердження – самовдосконалення – самоактуалізація», «Механізми саморозвитку», «Проектний малюнок», «Роль саморозвитку», «Для чого саморозвиток?», «У ролях один одного», «Чинники саморозвитку особистості», «Зробити спробу», «Здоров'я – це...», «Спілкування і комунікація», «Активне слухання», «Конфлікт – це...», «Труднощі особистісного саморозвитку», «Карта доріг мого життя», «Твоє майбутнє», «Істина – в серці»

Операційно-діяльнісна складова	«Зробити спробу», «Як я можу щось змінити?», «Малюнок музики», «Зйомки фільму «Досвідчений мандрівний», «Знайди відповідність», «Життєві ситуації», «Із казки у реальність», «Точка опори», «Чинники у приказках», «Намалюй проблему та її рішення», «Ситуація з життя», «Скрипка», «Позитивна інтерпретація», «Лист до симптому», «Карусель», «Порожній стілець», «Я-повідомлення», «Ніж і масло», «Ліворукий малюнок», «Я і мій світ навколо мене», «Ресурсний стан», «Планування саморозвитку», «Mega-Film»
---	--

Вправи кожного заняття спецкурсу були підібрані так, що кожна з них мала позитивний вплив на вдосконалення складових особистісного саморозвитку вчителів: ціннісно-мотиваційної, когнітивно-рефлексивної, операційно-діяльнісної (табл. 3.2).

До того ж, були застосовані вправи, які сприяли згуртуванню групи, активізували до роботи вчителів, створювали атмосферу довіри, підвищували емоційний настрій: «Ім'я як аббревіатура», «Правила групової роботи», «Пісочний годинник», «Добрі побажання», «П'ять бажань», «Три квітки», «Комплімент», «Ми бажаємо щастя усім», «Тепло наших рук», «Мій настрій», «Наші імена», «Клубок», «Місто успіху», «Комплімент», «Як би я був чарівником», «Піраміда почуттів», «Чемпіони».

Наприклад, учасникам пропонувалася вправа «Піраміда почуттів» [271], що була спрямована на те, щоб закріпити знання, які були набуті під час тренінгу і досягти стану душевної рівноваги. Кожний учасник виходить на середину кімнати, простягає руку вперед і промовляє: «Сьогодні я дізнався (відкрив для себе, зрозумів, відчув)... Наступний учасник кладе свою руку на долоню попереднього. Таким чином «будувалася» піраміда почуттів. Після чого тренер оголошував завдання для самостійного опрацювання.

Ураховуючи, що процес навчання вчителів здійснювався в умовах неформальної освіти, робота над практичним оволодінням навичок, умінь

щодо особистісного саморозвитку, завдання самостійної роботи учасники виконували в зручний для них час.

Завдання самостійної роботи, які виконувалися в межах домашнього завдання допомагали учасникам розвинути самостійність, відповідальність, рішучість, організаційні здібності, розкрити внутрішній потенціал учителів.

Під час реалізації програми спецкурсу здійснювалося поєднання теоретичного та практичного матеріалу, дотримання загальноприйнятих принципів і правил групової роботи, застосування рефлексії.

Детальний зміст авторської програми подано в Додатку В.1.

3.3. Аналіз ефективності впровадження програми активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти

Цей підрозділ презентує результати формульованого етапу експерименту та його інтерпретацію. Формульований експеримент тривав упродовж 2018–2019 рр. на базі Київського центру Позитивної психотерапії «Позитум» як осередку неформальної освіти. Дослідженням було охоплено 87 вчителів, з яких: 42 педагогі – експериментальна група, яка передбачала наявність двох експериментальних підгруп (22 і 20 педагогів); 45 педагогів – контрольна група, які не відрізнялися за рівнями особистісного саморозвитку й основними соціально-демографічними характеристиками.

Розроблена програма спецкурсу «Основи особистісного саморозвитку вчителів» сприяла активізації потенційних можливостей педагогів експериментальної групи.

Аналіз ефективності впровадження програми активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти був здійснений на засадах даних статистичної обробки результатів формульованого етапу експерименту з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0).

Порівняльний аналіз результатів діагностичних зрізів «до» (I зріз) і «після» (II зріз) формувального експерименту показав наявність статистично значущих відмінностей (за критерієм χ^2 та за G-критерієм знаків) [186].

Після реалізації зазначеної програми та повторної діагностики учасників формувального експерименту аналіз отриманих результатів за критерієм χ^2 та G-критерію знаків виявив статистично значущі відмінності між результатами в експериментальній групі «до» та «після» експерименту ($\alpha < 0,01$) (див. Додаток В), тоді як у контрольній групі між першим і другим зрізом статистично значущих відмінностей виявлено не було (табл. 3.3, див. Додаток В).

Таблиця 3.3

Вплив експериментальної роботи на рівень показників критерію «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» особистісного саморозвитку вчителя (у %)

Назва показника	Рівні показників особистісного саморозвитку вчителів	Експериментальна група		Контрольна група	
		I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Цінність саморозвитку	Низький	7,1*	4,8*	2,2	4,5
	Середній	85,7*	61,9*	80,0	82,2
	Високий	7,2*	33,3*	17,8	13,3
Прагнення до самоактуалізації	Низький	4,8*	2,4*	2,2	4,5
	Середній	78,5*	59,5*	84,4	84,4
	Високий	16,7*	38,1*	13,4	11,1
Мотивація	Низький	2,4*	0	2,2	4,4

	Середній	80,9*	66,6*	77,8	75,6
	Високий	16,7*	33,4*	20,0	20,0
Первинні актуальні здібності	Низький	4,8*	2,4*	2,2	4,4
	Середній	78,5*	64,3*	86,6	84,4
	Високий	16,7*	33,3*	11,2	11,2

*– $p < 0,01$.

Порівняння результатів I та II зрізів показників особистісного саморозвитку вчителів за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» – цінність саморозвитку, прагнення до самоактуалізації, мотивація професійного й особистісного зростання, первинні актуальні здібності, – що були проведені в експериментальній і контрольній групах, дало змогу виявити між ними значні відмінності.

Відповідно до показників табл. 3.3 зрозуміло, що результати I та II зрізів показують відмінності (на рівні $p < 0,01$) за показником «цінність саморозвитку» в учителів експериментальної групи: високий рівень збільшився (з 7,2 % до 33,3 %) за рахунок зниження показників низького (з 7,1 % до 4,8 %) і середнього (з 85,7 % до 61,9 %) рівнів. За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

Щодо контрольної групи, то статистично значущих змін у рівнях показника «цінність саморозвитку» за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» майже не відбулося. Згідно з результатами I та II зрізів зафіксовано незначні зміни: високий рівень незначно змінився на 4,5 %, середній рівень збільшився за рахунок високого рівня (на 2,2 %), низький рівень сформованості показника збільшився (з 2,2 % до 4,5 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Результати аналізу також зафіксували значні відмінності (на рівні $p < 0,01$) за показником «прагнення до самоактуалізації» в експериментальній групі: високий рівень збільшився (з 16,7 % до 38,1 %) за рахунок зниження

показників низького рівня (з 4,8 % до 2,4 %) та показників середнього рівня (з 78,5 % до 59,5 %). За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі статистично значущих змін у рівнях показника «прагнення до самоактуалізації» за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» не відбулося. Результати I та II зрізів виявили незначні зміни: високий рівень знизився на 2,3 %, середній рівень залишився незмінним, а низький рівень збільшився (з 2,2 % до 4,5 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Результати I та II зрізів показують відмінності (на рівні $p < 0,01$) за показником «мотивація професійного й особистісного зростання» в учителів експериментальної групи: високий рівень збільшився (з 16,7 % до 33,4 %) за рахунок зниження показників низького рівня на 2,4 % та показників середнього рівня (з 80,9 % до 66,6 %). За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

Щодо контрольної групи, то статистично значущих змін у рівнях показника «мотивація професійного й особистісного зростання» за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» майже не відбулося. За результатами I та II зрізів зафіксовано незначні зміни: високий рівень залишився незмінним (20,0 %), середній рівень зменшився за рахунок низького рівня (на 2,2 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Результати аналізу також зафіксували значні відмінності (на рівні $p < 0,01$) за показником «первинні актуальні здібності» в експериментальній групі: високий рівень збільшився (з 16,7 % до 33,4 %) за рахунок зниження показників низького (з 4,8 % до 2,4 %) і середнього (з 78,5 % до 64,6 %) рівнів. За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі статистично значущих змін у рівнях показника «первинні актуальні здібності» за критерієм «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» не відбулося. Результати I та II зрізів виявили

незначні зміни: високий рівень залишився незмінним (11,2 %), середній рівень незначно збільшився за рахунок низького рівня (на 2,2 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Порівнюючи результати I та II зрізів показників особистісного саморозвитку вчителів за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» – онтогенетична рефлексія, рівень загальних, спеціальних знань, здатність до саморозуміння, – необхідно зазначити наявність між ними значних відмінностей.

Дані, що подано в табл. 3.4 свідчать, що результати I та II зрізів за показником «онтогенетична рефлексія» особистісного саморозвитку вчителя за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» в експериментальній групі зафіксували відмінності на рівні $p < 0,01$: високий рівень збільшився (з 0 % до 23,8 %) за рахунок зниження показників середнього (з 73,8 % до 61,9 %) та низького (з 26,2 % до 14,3 %) рівнів. За критерієм знаків відмінності є статистично значущими.

Таблиця 3.4

**Вплив експериментальної роботи на рівень показників критерію
«саморозуміння і рефлексивність» особистісного саморозвитку вчителя (у
%)**

Назва показника	Рівні показників особистісного саморозвитку вчителів	Експериментальна група		Контрольна група	
		I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Онтогенетична рефлексія	Низький	26,2*	14,3*	31,2	26,6
	Середній	73,8*	61,9*	69,0	69,0
	Високий	0*	23,8*	0	4,4
Рівень загальних, спеціальних	Низький	31,0*	9,5*	26,6	24,4
	Середній	69,0*	57,2*	73,4	69,0

	Високий	0*	33,3*	0	6,6
Здатність до саморозумін ня	Низький	35,7*	11,9*	28,9	28,9
	Середній	64,3*	73,8*	71,1	68,9
	Високий	0*	14,3*	0	2,2

* – $p < 0,01$.

Результати I та II зрізів контрольної групи статистично значущих відмінностей у показнику «онтогенетична рефлексія» за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» не виявили: високий рівень незначно збільшився (на 4,4 %), середній рівень залишився незмінним (69,0 %), а низький рівень зменшився (з 31,2 % до 26,6 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

З табл. 3.4 зрозуміло, що щодо показника «рівень загальних, спеціальних знань» за критерієм «саморозуміння і рефлексивність», то результати аналізу зафіксували значні відмінності (на рівні $p < 0,01$) в експериментальній групі: високий рівень збільшився (з 0 % до 33,3 %) за рахунок зниження показників низького (з 31,0 % до 9,5 %) та середнього (з 69,0 % до 57,2 %) рівнів. За критерієм знаків дані відмінності є статистично значущими.

Натомість у контрольній групі статистично значущих змін щодо показника «рівень загальних, спеціальних знань» за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» не відбулося. Результати I та II зрізів виявили незначні зміни: високий рівень незначно змінився на 6,6 %, зменшилися показники середнього (на 4,4 %) та низького (з 26,6 % до 24,4 %) рівнів. За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Результати двох зрізів за показником «здатність до саморозуміння» за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» у експериментальній групі зафіксували відмінності на рівні $p < 0,01$: високий рівень збільшився (з 0 % до 14,3 %) за рахунок зниження показників низького рівня (з 35,7 % до 11,9

%), змінилися показники середнього рівня (з 64,3 % до 73,8 %). За критерієм знаків відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі статистично значущих відмінностей щодо показника «здатність до саморозуміння» за критерієм «саморозуміння і рефлексивність» не виявили: високий рівень незначно збільшився (на 2,2 %), низький рівень залишився незмінним (28,9 %), а середній рівень зменшився (на 2,2 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Результати дослідження I та II зрізів рівня показників особистісного саморозвитку вчителів за критерієм «здатність до саморозвитку» – здатність до самореалізації, загальноорганізаційні вміння, комунікативні здібності, вторинні актуальні здібності експериментальної та контрольної груп – показали значні відмінності в розвитку зазначеного явища в експериментальній групі під час формувального етапу експерименту, однак у контрольній групі таких змін зафіксовано не було.

Таблиця 3.5

Вплив експериментальної роботи на рівень показників критерію «здатність до саморозвитку» особистісного саморозвитку вчителя (у %)

Назва показника	Рівні показників особистісного саморозвитку вчителів	Експериментальна група		Контрольна група	
		I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Здатність до самореалізації	Низький	26,2*	14,3*	48,9	48,9
	Середній	69,0*	61,9*	51,1	48,9
	Високий	4,8*	23,8*	0	2,2
Загальноорганізаційні вміння	Низький	16,6*	4,8*	46,7	44,5
	Середній	59,5*	52,4*	42,2	44,4
	Високий	23,9*	42,8*	11,1	11,1

<i>Комунікативні здібності</i>	Низький	23,8*	11,9*	44,4	44,4
	Середній	66,7*	59,5*	48,9	46,7
	Високий	9,5*	28,6*	6,7	8,9
<i>Вторинні актуальні здібності</i>	Низький	19,0*	7,1*	46,7	44,5
	Середній	61,9*	54,8*	44,4	46,6
	Високий	19,1*	38,1*	8,9	8,9

* – $p < 0,01$.

Наведені в табл. 3.5 дані презентують статистично значущі зміни на рівні $p < 0,01$ в експериментальній групі за показником «здатність до самореалізації» за критерієм «здатність до саморозвитку» таким чином: збільшилася кількість учителів із високим рівнем (з 4,8 % до 23,8 %) за рахунок зменшення низького та середнього рівнів (із 69,0 % до 61,9 %, із 26,2 % до 14,3 % відповідно). За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі результати I та II зрізів показали відсутність статистично значущих змін за показником здатність до самореалізації: кількість учителів із високим рівнем незначно збільшилася (2,2 %), кількість осіб із середнім рівнем зменшилася (з 51,1 % до 48,9 %), а низький рівень залишився незмінним (48,9 %). За критерієм знаків такі відмінностей не є статистично значущими й істотно не змінюють ситуацію щодо особистісного саморозвитку вчителів.

Результати аналізу також зафіксували значні відмінності (на рівні $p < 0,01$) за показником «загальноорганізаційні вміння» в експериментальній групі: високий рівень збільшився (з 23,9 % до 42,8 %) за рахунок зниження показників низького (з 16,6 % до 4,8 %) та середнього (з 59,5 % до 52,4 %) рівнів. За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі статистично значущих змін у рівнях показника «загальноорганізаційні вміння» за критерієм «здатність до саморозвитку» не відбулося. Результати I та II зрізів виявили незначні зміни: високий рівень залишився незмінним 11,1 %, середній рівень збільшився (на 2,2 %), а низький рівень показника зменшився (на 2,2 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Наведені в табл. 3.5 дані презентують статистично значущі зміни на рівні $p < 0,01$ в експериментальній групі за показником «комунікативні здібності»: збільшилася кількість учителів із високим (із 9,5 % до 28,6 %) рівнем за рахунок зменшення низького та середнього рівнів (із 23,8 % до 11,9 %, із 66,7 % до 59,5 % відповідно). За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

У контрольній групі результати I та II зрізів показали відсутність статистично значущих змін за показником «комунікативні здібності»: кількість учителів із низьким рівнем залишилася незмінною (44,4 %), кількість осіб із високим рівнем незначно зросла (на 2,2 %), а середній рівень зменшився (на 2,2 %). За критерієм знаків такі відмінностей не є статистично значущими та істотно не змінюють ситуацію щодо особистісного саморозвитку вчителів.

З табл. 3.5 видно, що результати I та II зрізів показують відмінності (на рівні $p < 0,01$) за показником «вторинні актуальні здібності» в експериментальній групі: високий рівень (із 19,1 % до 38,1 %) збільшився за рахунок зниження показників низького рівня (з 19,0 % до 7,1 %) та показників середнього рівня (з 61,9 % до 54,8 %). За критерієм знаків ці відмінності є статистично значущими.

Щодо контрольної групи, то статистично значущих змін у рівнях показника «первинні актуальні здібності» за критерієм «здатність до саморозвитку» майже не відбулося. За результатами I та II зрізів зафіксовано незначні зміни: високий рівень залишився незмінним (8,9 %), середній рівень збільшився за рахунок низького рівня (на 2,2 %), а низький рівень зменшився

(з 46,7 % до 44,5 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Окрім того, проаналізовано зміни, що зафіксовані в результаті формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах, за окремими критеріями особистісного саморозвитку вчителя.

Так, порівняння результатів I (до початку формувального експерименту) та II (після проведення формувального експерименту) зрізів рівня критерію «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» особистісного саморозвитку вчителя, що були проведені в експериментальній і контрольній групах, дало змогу виявити значні між ними відмінності (табл. 3.6).

Як видно з табл. 3.6, результати I та II зрізів формувального експерименту зафіксували статистично значущі зміни ($p < 0,01$), які відображають, що в експериментальній групі до формувального експерименту низький рівень критерію «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» особистісного саморозвитку вчителя мали 4,8 % досліджуваних, середній – 80,9 %, а високий рівень – 14,3 %.

Таблиця 3.6

Вплив експериментальної роботи на рівень складових особистісного саморозвитку вчителя (у %)

Назва критерію	Рівні компонентів особистісного саморозвитку вчителів	Експериментальна група		Контрольна група	
		I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку	Низький	4,8	2,4	2,2	4,5
	Середній	80,9*	64,3*	82,2	82,2
	Високий	14,3*	33,3*	15,6	13,3

<i>Саморозуміння і рефлексивність</i>	Низький	31,0*	11,9*	28,9	28,9
	Середній	69,0	64,3	71,1	66,7
	Високий	0*	23,8*	0	4,4
<i>Здатність до саморозвитку</i>	Низький	21,4*	9,5*	46,7	42,2
	Середній	64,3*	57,2*	46,6	51,1
	Високий	14,3*	33,3*	6,7	6,7

* – $p < 0,01$

У результаті реалізації програми кількість досліджуваних в експериментальній групі щодо рівня критерію «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку» особистісного саморозвитку вчителя зменшилася за рахунок низького рівня (на 2,4 %) та середнього рівня (на 30,9 %), але збільшилася кількість із високим (на 33,3 %), а в контрольній групі зменшилася кількість осіб із високим рівнем (на 2,3 %), збільшилася кількість респондентів низького рівня (з 2,2 % до 4,2 %), а середній рівень залишився незмінним (82,2 %) (див. Додаток В). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

За допомогою порівняння результатів I та II зрізів рівнів критерію «саморозуміння і рефлексивність» особистісного саморозвитку вчителя в експериментальній групі виявлено значне підвищення рівня цього критерію, в контрольній групі рівень зазначеного критерію залишився без позитивних змін (табл. 3.6).

З табл. 3.6 зрозуміло, результати I та II зрізів показують, що в експериментальній групі були зафіксовані відмінності (на рівні $p < 0,01$): високий рівень збільшився (з 0 % до 23,8 %) за рахунок зниження показників низького та середнього рівнів, знизилася показники низького (з 31,0 % до

11,9) та середнього (з 69,0 % до 64,3 %) рівнів. За критерієм знаків відмінності є статистично значущими (див. Додаток В).

Щодо *контрольної групи*, то статистично значущих змін у рівнях критерію «саморозуміння і рефлексивність» особистісного саморозвитку вчителя майже не відбулося. Згідно з результатами I та II зрізів зафіксовано незначні зміни: високий рівень збільшився на 4,4 %, середній рівень зменшився (з 71,1 % до 66,7 %), а низький рівень критерію «само розуміння і рефлексивність» особистісного саморозвитку вчителя залишився незмінним (28,9 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою (див. Додаток В).

Порівняльний аналіз результатів I та II зрізів рівня критерію «*здатність до саморозвитку*» особистісного саморозвитку вчителя, проведених в *експериментальній* і *контрольній* групах, вияв значні відмінності рівня зазначеного критерію особистісного саморозвитку вчителя в *експериментальній групі* під час формувального етапу експерименту, а в *контрольній групі* таких змін практично зафіксовано не було (див. табл. 3.6).

Результати дослідження, наведені в табл. 3.2, дають підстави говорити про статистично значущі зміни ($p < 0,01$), які відображають зростання кількості вчителів в *експериментальній групі* з високим рівнем (із 14,3 % до 33,3 %) за рахунок зменшення кількості респондентів із середнім (із 64,3 % до 57,2 %) та низьким (із 21,4 % до 9,5 %) рівнями критерію «*здатність до саморозвитку*» особистісного саморозвитку. За критерієм знаків ці відмінності статистично значущі.

Результати I та II зрізів у *контрольній групі* показали, що статистично значущих змін не відбулося, оскільки кількість учителів із високим рівнем залишилася незмінною (6,7 %), кількість осіб із середнім рівнем збільшилася (на 4,5 %). За критерієм знаків такі відмінностей не є статистично значущими

та істотно не змінюють ситуацію щодо рівня критерію «здатність до саморозвитку» особистісного саморозвитку (див. Додаток В).

Також проаналізовано зміни, які зафіксовані в результаті здійснення експерименту в *експериментальній* і *контрольній* групах, щодо рівнів особистісного саморозвитку вчителя (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Результати аналізу рівня особистісного саморозвитку вчителя

(учасників експериментальної та контрольної груп, у %)

Рівні особистісного саморозвитку вчителів	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Низький	33,3*	9,5*	62,2	57,8
Середній	61,9*	59,5*	35,6	40,0
Високий	4,8*	31,0*	2,2	2,2

* – $p < 0,01$

З табл. 3.7 стає зрозуміло, що в *експериментальній* групі в результаті формувального етапу експерименту помітно збільшується кількість вчителів із високим рівнем особистісного саморозвитку (з 4,8 % до 31,0 %), за рахунок цього зменшилася кількість респондентів із середнім рівнем особистісного саморозвитку (з 61,9 % до 59,5 %) та знизилася кількість учасників із низьким рівнем особистісного саморозвитку (з 33,3 % до 9,5 %). За критерієм знаків різниця між I та II зрізами є статистично значущою, що вказує на позитивні зміни щодо активізації особистісного саморозвитку вчителів в *експериментальній* групі (див. Додаток В).

Що стосується *контрольної* групи, то результати I та II зрізів зафіксували незначну різницю між отриманими даними до та після експерименту. За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою, тому отримані результати не змінюють ситуації щодо активізації

особистісного саморозвитку вчителя. Так, збільшилася кількість учасників із середнім рівнем особистісного саморозвитку (з 35,6 % до 40,0 %), кількість респондентів із високим рівнем залишилася незмінною 2,2 % та знизилася кількість вчителів із низьким рівнем особистісного саморозвитку (з 62,2 % до 57,8 %).

Здійснюючи аналіз процесу активізації особистісного саморозвитку вчителів, варто звертати увагу на відгуки, думки та висловлювання учасників. Найбільш яскравими є такі: «Завдяки курсу я зрозуміла своїх сильні та слабкі сторони. Чітко побачила дитячі травми, психологічні захисти, спрямувалася на глибокий аналіз установок. Тепер я “ознайомлена”, а отже, озброєна!»; «Чудова техніка балансу, “порожнього стільця” допомогли мені розібратися з дитячою травмою, витягнути несвідоме назовні, що заважає нормально спілкуватися та сприймати оточуючих»; «Отримала важливі знання про те, звідки в нас беруться страхи, травми та комплекси, як діагностувати конфлікти в особистості, що з цим робити далі»; «Отримала інформацію про техніки для своєї майбутньої роботи: як знайти ресурс, прийняття унікальності особистості, робота з сімейною системою, робота в балансі любити і знати, щирість і ввічливість, довіра-сумнів»; «Кожний модуль програми “Основи особистісного саморозвитку педагога” – це цікаве навчання, особистісні трансформації, чітка структура діяльності, величезна команда однодумців, нових знайомств і підтримки, глибоке занурення в особистісно важливі теми з практичною роботою над собою»; «Програма спецкурсу – простір до зростання, де створена чарівна атмосфера відкритості, прийняття, любові. Цінними є інсайти власного життя, які осягають під час занять»; «Зміст занять програми спецкурсу дає змогу сформулювати алгоритм не лише саморозвитку, а й самопомоги у складних ситуаціях, досягнути балансу у сфері здоров'я, особистого життя, професійної діяльності, у відносинах із соціумом»; «Для мене робота у програмі

спецкурсу – це шлях до балансу, самовдосконалення, прийняття себе та інших»; «Запропонована методика навчання та саморозвитку в спецкурсі допомагає вирішувати конфлікти особистості, долати життєві труднощі, отримувати позитивний результат у питаннях балансу сфер життя, досягати цілей».

Аналіз відгуків учасників формувального етапу експерименту стосовно програми спецкурсу «Основи особистісного саморозвитку педагога» виявив, що 93 % вчителів отримали задоволення від участі в програмі, 67 % респондентів відчули позитивні зміни в особистісній і професійній сферах, 58 % педагогів стали краще розуміти себе, власну поведінку, 95 % учителів вважають, що такі заняття варто проводити для більшої кількості вчителів, 76 % учителів розробили та готові до реалізації власних проєктів особистісного саморозвитку.

Загалом результати формувального етапу експерименту показали, що важливою умовою активізації особистісного саморозвитку вчителя є модель і програма активізації особистісного саморозвитку вчителя, яка забезпечує формування позитивного ставлення вчителів до особистісного саморозвитку, оволодіння знаннями та досвідом щодо опанування засад особистісного саморозвитку, оволодіння здатностями оцінювати власні можливості, ресурси, вміннями створювати, розробляти, управляти проєктами особистісного саморозвитку.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Розроблено модель активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти, що визначила принципи, психологічні умови та психолого-педагогічні засоби, які були реалізовані в змісті авторської програми активізації досліджуваного феномена. Модель активізації

особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти охоплює цільовий, концептуальний, змістовий, організаційний і результативний блоки.

До головних принципів побудови формувального експерименту зараховано такі: методологічні (гуманізації, індивідуалізації, диференціації, безперервності, наступності); загальнодидактичні (науковості, систематичності, послідовності, активності, практико-орієнтовані, наочності); специфічні (свідомості, мотивованості діяльності, рефлексії діяльності, самостійності, інтеграції, варіативності, конфіденційності, об'єктивності, безпечності).

Психологічними умовами, які сприяють активізації особистісного саморозвитку вчителя на етапі формувального експерименту, були: 1) урахування потреб учасників під час розроблення, уніфікації, оптимізації програм саморозвитку; 2) вдосконалення в педагогів активної життєвої стратегії та готовності до змін; 3) створення транскультурального простору для побудови індивідуальної траєкторії особистісного саморозвитку кожного учасника; 4) функціонування в осередках неформальної освіти правила вибору оптимальних освітніх технологій особистісного саморозвитку вчителя.

Представлені психологічні умови були втілені в авторську програму активізації особистісного саморозвитку вчителя, яку закладено до тренінгу-спецкурсу «Основи особистісного саморозвитку педагога», що містить три змістові модулі: «Загальна характеристика особистісного саморозвитку вчителя»; «Психологічні умови особистісного саморозвитку вчителя»; «Психологічні засоби вдосконалення процесу особистісного саморозвитку вчителя». Кожний модуль охоплює п'ять занять, які були спрямовані на активізацію складових особистісного саморозвитку вчителя.

Результати впровадження розробленої програми активізації особистісного саморозвитку вчителя довели її ефективність. Це підтверджують встановлені статистично значущі відмінності в

експериментальній групі між результатами I та II зрізів, які відображають зниження кількості вчителів із низьким і підвищення кількості досліджуваних із високим рівнями особистісного саморозвитку. У контрольній групі статистично значущих відмінностей у рівнях особистісного саморозвитку вчителя «до» та «після» формувального етапу експерименту виявлено не було.

Отже, результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність розробленої програми активізації особистісного саморозвитку вчителя, а також доцільність її застосування в умовах неформальної освіти.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування й експериментально вивчено психологічні особливості розвитку здатності вчителів до особистісного саморозвитку в умовах неформальної освіти, запропоновано модель і програму активізації такої здатності з урахуванням виявлених особливостей.

1. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження проблеми особистісного саморозвитку вчителів загалом і його активізації в умовах неформальної освіти зокрема. У результаті теоретичного аналізу літератури виокремлено основні наукові підходи (психоаналітичний, гуманістичний, когнітивний, біхевіористичний, діяльнісний, суб'єктивний, синергетичний, акмеологічний, конгруентний, гуманістично-ціннісний, аксіологічний, трансферний, суб'єктно-діяльнісний, генетико-моделювальний, особистісно-орієнтований, імовірнісний, суб'єктно-вчинковий, транскультуральний) до вивчення проблеми особистісного саморозвитку. Визначено, що особистісний саморозвиток людини доцільно розглядати з позиції транскультурального підходу, згідно з яким досліджуване явище характеризується як процес розкриття внутрішнього потенціалу людини за допомогою самопізнання та самовираження як основи перетворення особистісних переконань і установок у позитивному напрямі.

2. Визначено сутність, компоненти, критерії та показники особистісного саморозвитку вчителя. Виокремлено специфічні особливості педагогічної праці, які впливають на розвиток особистості вчителя (поліфункціональність, варіативність, перебування в декількох «вимірах» одночасно, інтегративність, багаторівнева взаємодія, постійне пізнання), що дало змогу уточнити поняття «особистісний саморозвиток учителя» як процес розкриття внутрішнього потенціалу педагога з метою вдосконалення особистісних характеристик задля зростання й ефективного виконання професійної діяльності на засадах партнерства, творчості та толерантності.

Схарактеризовано структуру особистісного саморозвитку вчителя, яка містить такі компоненти: 1) ціннісно-мотиваційний (критерій «ціннісне ставлення до особистісного саморозвитку», показники: цінність саморозвитку, прагнення до самоактуалізації, мотивація професійного й особистісного зростання, первинні актуальні здібності); 2) когнітивно-рефлексивний (критерій «саморозуміння і рефлексивність», показники: рівень загальних, спеціальних знань, онтогенетична рефлексія, здатність до саморозуміння); 3) операційно-діяльнісний (критерій «здатність до саморозвитку», показники: здатність до самореалізації, загально-організаційні вміння, комунікативні здібності, вторинні актуальні здібності).

Визначено роль неформальної освіти в активізації особистісного саморозвитку вчителів як перманентного процесу актуалізації для них проблеми саморозвитку, сприяння цілеспрямованому оволодінню методологією та технологією відповідних особистісних змін на основі розуміння й прийняття цінності й унікальності кожної людини і самої себе як особистості. Окреслено особливості неформальної освіти (добровільність; наявність сприятливого психологічного середовища; відповідність потребам учасників; спрямованість на роботу з різними категоріями людей; надання психологічного захисту; нефіксованість часових меж; застосування різноманітних форм і методів навчання; відсутність адміністрування; практико-орієнтованість; цілеспрямованість діяльності учасників; варіативність програм і термінів навчання; відсутність оцінювання), що дають змогу активізувати особистісний саморозвиток вчителя.

3. Досліджено стан (тенденції та особливості) особистісного саморозвитку вчителів. Констатовано недостатній рівень особистісного саморозвитку вчителів і його компонентів, високий рівень яких виявлений лише в кожного двадцятого з респондентів, які усвідомлюють, приймають попередній досвід, мають розвинену рефлексивність, активно реалізують власні потреби в саморозвитку, приймають реальність,

поважають себе та інших, самостійні, володіють здатністю до самостереження, самоорганізації, самоконтролю, вміють вирішувати конфлікти. Середній рівень особистісного саморозвитку є властивим приблизно половині вчителів, які подекуди побоюються змін, а їхня потреба в саморозвитку є недостатньо сформованою, вони часто формують власні судження про життя лише за допомогою інших, не вирізняються самостійністю, недосконало вміють аналізувати власну діяльність, не часто схильні до самоорганізації, за допомогою сторонніх вирішують конфлікти. Низький рівень особистісного саморозвитку характерний для понад третини досліджуваних учителів, які не здійснюють аналіз минулого досвіду, їхня потреба в саморозвитку призупинена, вони залежні від соціального середовища, не володіють навичками самоорганізації, не вміють конструктивно вирішувати конфлікти тощо.

За результатами факторного та кластерного аналізів показників первинних і вторинних актуальних здібностей освітян виокремлено сім типів учителів: «традиціоналісти», «байдужі», «гуманісти», «прагматики», «лідери», «трудівники», «колективісти», характеристики яких засвідчують дисбаланс особистісної сфери за кожним типом і дають змогу окреслити аспекти особистісного саморозвитку вчителів, що потребують особливої уваги.

Встановлено гендерно-вікові (стать, вік) та організаційно-професійні (профіль спеціальності, стаж педагогічної діяльності) особливості здатності до саморозвитку вчителів. Зокрема було виявлено, що вчителі чоловічої статі більше зорієнтовані на особистісний саморозвиток, аніж жіночої, хоча з віком така здатність проявляється менше. Встановлено, що вчителі природничо-математичного профілю є менш схильними до особистісного саморозвитку ніж суспільно-гуманітарного, причому зі стажем така здатність проявляється менше і є особливо низькою для вчителів зі стажем роботи понад 20 років.

4. На основі транскультурального підходу розроблено й апробовано

модель активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти, що охоплює цільовий, концептуальний, змістовий, результативний блоки. Обґрунтовано психологічні умови активізації особистісного саморозвитку вчителя в осередках неформальної освіти: 1) урахування потреб учасників під час розробки, уніфікації, оптимізації програм саморозвитку; 2) вдосконалення в педагогів активної життєвої стратегії та готовності до змін; 3) створення транскультурального простору для побудови індивідуальної траєкторії особистісного саморозвитку кожного учасника; 4) функціонування в осередках неформальної освіти правила вибору оптимальних освітніх технологій особистісного саморозвитку вчителя, що втілені в програмі активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти. Програма містить три змістові модулі, що спрямовані на підвищення рівня знань щодо сутності особистісного саморозвитку, способів застосування його в житті, розвиток позитивної мотиваційно-ціннісної системи до особистісного саморозвитку, формування умінь, навичок самопізнання та застосування власних особистісних якостей задля успішного особистісного саморозвитку. Ефективність програми активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти зафіксовано в позитивних змінах рівнів досліджуваного явища в експериментальній групі, статистично значуще збільшення кількості вчителів з експериментальної групи з високим рівнем особистісного саморозвитку та зменшення кількості респондентів із низьким рівнем особистісного саморозвитку в порівнянні з досліджуваними з контрольної групи.

Проведене дослідження не вичерпує всі аспекти цієї теми. У перспективі – кроскультурний аналіз особливостей активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти, дослідження готовності практичних психологів до психологічного супроводу особистісного саморозвитку вчителів в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Александров Ю. В.* Психологія розвитку: навч. посіб. / Ю. В. Александров. – Харків : ФОП Панов А. М., 2015. – 336 с.
3. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. *Анісімова А. О.* Психологічні особливості сприяння самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців у ВНЗ / А. О. Анісімова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2016. – Т. 9. – Вип. 9. – С. 21–29.
5. *Аніщенко О. В.* Особистісний і професійний розвиток дорослих : теорія і практика: монографія / О. В. Аніщенко, О. В. Баніт, О. В. Василенко, О. С. Волярська, Н. І. Дорошенко, С. В. Зінченко, Л. Є. Сігаєва ; за ред. О. В. Аніщенко. – Київ : ІПОД НАПН України, 2016. – 354 с.
6. *Антонова Н. О.* Кризові явища у професійному становленні студентів-психологів та психологів-практиків / Н. О. Антонова // Актуальні проблеми психології. – Т. 5: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія; за ред. С. Д. Максименко. – Київ, 2007. – Вип. 6. – С. 3–9.
7. *Антонова О. Є.* Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 208 с.
8. *Антощук О. В.* Організаційно-педагогічні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників за дистанційною формою навчання: дис. ... канд. пед. наук:13.00.04 / О. В. Антощук. – Київ, 2015. – 300 с.
9. *Анциферова Л. И.* Психология формирования и развития личности / Л. И. Анциферова // Психология личности : хрестоматия по психологии / сост. Л. В. Куликов. – СПб., 2000. – С. 207–213.

10. *Артюхова Т. Ю.* Психология саморазвития : учеб. пособие / Т. Ю. Артюхова., Т. В. Шелкунова, О. А. Бенькова. – Красноярск : Сибир. федерал. ун-т, 2017. – 230 с.
11. *Баландина А. А.* Профессиональное саморазвитие как условие эффективной деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения / А. А. Баландина. – Челябинск, 2017 – 104 с.
12. *Балл Г. О.* Психология в рациогуманистической перспективе / Г. О. Балл. – Київ : Основа, 2006. – 408 с.
13. *Баркасі В. В.* Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 171 с.
14. *Бастун М. В.* Культурологічний підхід в освіті як засіб соціалізації особистості майбутнього педагога / М. В. Бастун // Вісник Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2013. – С. 61–64.
15. *Бахрушин В.* Неформальна та інформальна освіта : навіщо вони нам потрібні? [Електронний ресурс] / В. Бахрушин // Портал громадських експертів «Освітня політика». – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna-ta-informalna-osvitanavishcho-voni-nam-potribni>.
16. *Беспалько В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 141 с.
17. *Бех І. Д.* Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади: наук. видання / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.
18. *Бех І. Д.* Виховання особистості : Сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2006. – 272 с.
19. *Бех І. Д.* Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с
20. *Бех І. Д.* Психологічні джерела виховної майстерності / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2009. – 248 с.

21. *Бібік Н. М.* Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік ; за заг. ред. О. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 47–52.

22. *Бібік Н. М.* Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н. М. Бібік // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 60–62.

23. *Блинова В. Л.* Психологические основы самопознания и саморазвития : учеб.-метод. пособие / В. Л. Блинова, Ю. Л. Блинова – Казань : ТГГПУ, 2009. – 222 с.

24. *Богдан Ж. Б.* Психологічні особливості професійного вигорання викладачів технічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Ж. Б. Богдан. – Харків, 2012. – 20 с.

25. *Богданов А. А.* Тектология : Всеобщая организационная наука / А. А. Богданов. – М. : Экономика, 1989. – 304 с.

26. *Бойко В. В.* Социально-психологический климат коллектива и личности / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М. : Мысль, 1983. – С. 208.

27. *Болсун С.* Модель ідеального вчителя / С. Болсун // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 55–60.

28. Большой толковый психологический словарь : Т. 2. / пер. с англ. Робер Артур. – М. : АСТ, 2001. – 560 с.

29. *Бондаревская Е. В.* Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

30. *Бондарчук О. І.* Проблеми вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій у процесі підвищення кваліфікації / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О. Л. Ануфрієва та ін. /

голов. ред. В. В. Олійник. – Київ, 2010. – Вип. 1 (14), ч. 2 : Психологія. – 410 с.

31. *Бондарчук О. І.* Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : гуманістично-ціннісний підхід / О. І. Бондарчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 121. – С. 38–43.

32. *Бондарчук О. І.* Психологічна підготовка педагогічних працівників до діяльності в умовах соціально-економічних змін : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка. – Київ, 2009 – 41 с.

33. *Бондарчук О. І.* Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / О. І. Бондарчук. – Київ : Наук. світ, 2008. – 318 с.

34. *Боришевський М. Й.* Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – №2 (59). – С. 49–57.

35. *Боришевський М. Й.* Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Й. Боришевський. – Київ : Академвидав, 2010. – 416 с.

36. *Бочелюк В. Й.* Психологія : вступ до спеціальності: навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – Київ : Центр учб. літ-ри, 2007. – 288 с.

37. *Брунер Дж.* Культура образования / Дж. Брунер. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.

38. *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.

39. *Вазина К. Я.* Модель саморазвития человека / К. Я. Вазина. – Н.-Новгород : Изд-во Волж. инженер.-пед. ин-та, 1994. – 268 с.

40. *Варій М. Й.* Загальна психологія: навч. посіб. / М. Й. Варій. – Київ : Центр учб. літ-ри, 2007. – 968 с.

41. *Василенко Л.* Психолого-педагогічні умови активізації особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога [Електронний ресурс] / Л. Василенко, І. Василенко // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. 2011. – № 2. – Режим доступу: <http://www.socialscience.com.ua/публікація/505>.

42. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга / И.В.Вачков. – М., 1999. – 176 с.

43. *Вачков И. В.* Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: автореф. дис. ... докт. психол. наук / И. В. Вачков. – М., 2002. – 42 с.

44. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад., голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1118 с.

45. Відкрита освіта : інноваційні технології та інноваційний менеджмент : кол. моногр. / за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергеевої. – Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2018. – 440 с.

46. *Винославська О. В.* Система тренінгових занять для формування етичної складової професійної культури менеджера / О. В. Винославська // Вісник НТУУ КПІ : «Філософія. Психологія. Педагогіка». – 2005. – № 3 (15). – С. 88–95.

47. *Власова О.* Акмеологічна модель розвитку обдарованого учня як цілісної особистості / О. Власова // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(8). – Ч. 1. – С. 230–242.

48. *Власова О. І.* Досвід міждисциплінарного дослідження розвитку цілісної особистості в контексті соціальних змін / О. І. Власова, І. В. Ващенко, І. В. Данилюк, В. Л. Щербина // Психологія і особистість. – 2016. – № 2(1). – С. 116–127.

49. *Волкова Н. П.* Педагогіка / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2002. – 576 с.
50. *Вонсович В.* Саморозвиток і самовиховання майбутніх учителів у вищих навчальних закладах / В. Вонсович // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2008. – № 4. – С. 22–25. – (Серія: «Педагогіка»).
51. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / Г. М. Мешко. – Київ : Академвидав, 2010. – 200 с.
52. *Вульфова Б. З.* Образованность : информация – рефлексия – знание / Б. З. Вульфова // Современная антропология и ее развитие в системе непрерывного образования. – Томск, 2000. – С. 132–138.
53. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2003. – 1143 с.
54. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Т. 4 – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
55. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 501 с.
56. *Гавриловська К. П.* Гендерні відмінності у прагненні до особистісного зростання / К. П. Гавриловська, П. С. Климчук // Наука і освіта. – 2014. – № 5. – С. 121–125.
57. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: от авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : МИРОС, 2002. – 294 с.
58. *Галецька І. І.* Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації / І. І. Галецька, М. М. Мельник // Актуальні проблеми психології. – Т. 5: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / за ред. С. Д. Максименка. – Київ : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 89–95.

59. *Гирич З.* Чем больше в образовании самообразования, тем совершеннее личность / З. Гирич // Новый коллегіум. – 2004. – № 1/2. – С. 57–65.

60. *Голиков Н. А.* Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога: условия, способы, технологии реализации / Н. А. Голиков // Вестник ТюмГУ. – 2004. – № 2. – С. 210–219.

61. *Горшкова В. В.* Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека / В. В. Горшкова // Концепт: научно-методический электронный журнал: Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. – 2014. – № 26. – С. 176–180.

62. *Григорьева Н. Г.* Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте эко-культурного подхода: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. Г. Григорьева. – Хабаровск, 2000. – 45 с.

63. *Гришина И. В.* Методологические основы формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе дополнительного профессионального образования / И. В. Гришина // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 43–50.

64. *Грищенко І. М.* Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів / І. М. Грищенко // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – № 7 (109). – С. 56–61.

65. *Давидова В. Д.* Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Д. Давидова. – Київ, 2008. – 20 с.

66. *Дацишена Т. Г.* Здоров'я – запорука життєвого успіху : методична розробка / Т. Г. Дацишена. – Костянтинівка, 2017. – 13 с.

67. *Дацко О. В.* Програма тренінгу «навички безконфліктного спілкування учнів» / О. В. Дацко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 2 (45). – С. 48–56.

68. *Деркач А. А.* Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

69. *Деркач Ю.* Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді / Ю. Деркач // Вісник Львівського університету. – 2008. – Вип. 23. – С. 17–22.

70. Десять шагов к успеху : программа тренинговых занятий, направленных на компенсацию кризиса профессиональной компетентности педагога [Электронный ресурс] / Ю. В. Левина, Е. Н. Медведчикова. – Анжеро-Судженск, 2005. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/313561/>.

71. *Дивак В. В.* Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти пед. працівників: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Дивак. – Київ, 1999. – 22 с.

72. *Дикова В. В.* Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: дис. ... канд. психол. наук / В. В. Дикова. – Екатеринбург, 2005. – 197 с.

73. *Докучаева В. В.* Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія / В. В. Докучаева. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.

74. *Дроботій О. Л.* Базова програма : працюємо з педагогами (психолого-методичний аспект) / О. Л. Дроботій, М. Л. Кривоніс. – Харків : Ранок, 2011. – 224 с.

75. *Дубасенюк О. А.* Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – 436 с.

76. *Дубровина И. В.* Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка / И. В. Дубровина. – Н.-Новгород : Нижегород. гуманитар. центр, 1995. – 285 с.

77. *Сльнікова Г. В.* З досвіду організації підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Г. В. Сльнікова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 66–69.

78. *Егорычева И. Д.* Самореализация как деятельность / И. Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 11–32.

79. *Журавська Л. М.* Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: навч. посіб. для студентів вищій навч. закладів / Л. М. Журавська. – Київ : Слово, 2006. – 312 с.

80. Закон України «Про вищу освіту» від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

81. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII // Голос України. – 2017. – № 178–179. – С. 10–22.

82. Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12 січ. 2012 р. № 4312-VI. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>.

83. *Замула С. Ю.* Тренінгова програма: Формування позитивного соціально-психологічного мікроклімату в колективі співробітників установ виконання покарань / С. Ю. Замула, Н. А. Перкова, І. М. Рудніцька, В. В. Скороход, С. П. Шелест. – Біла Церква, 2011. – 104 с.

84. *Захарова Г. И.* Теория и методика психологического тренинга : учеб. пособие / Г. И. Захарова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 44 с.

85. *Зарецька О. О.* Особистісний розвиток у вимірі самопроекування: методологічні проблеми / О. О. Зарецька // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Ч. 2. – С. 114–117.

86. *Захар О.* Особливості застосування технологій дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів інформатики / О. Захар // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформатизація вищого навчального закладу. – 2015. – № 831. – С. 23–28.

87. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект : Фонд «Мир», 2006. – 329 с.

88. Зелинская С. Ю. WIPPF – опросник для исследования личностных особенностей, стратегий поведения в конфликте и моделей для подражания / С. Ю. Зелинская, А. И. Ташева // Прикладная психология. – 2000. – № 1. – С. 64–76.

89. Зінченко С. Психологічні особливості неформальної освіти дорослих / С. Зінченко // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2009. – Вип. 1. – С. 154–160.

90. Знаков В. В. Психология понимания : Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 448 с.

91. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 95–106.

92. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. Порівняльна професійна педагогіка / І. А. Зязюн. – Київ, 2011. – С. 19–30.

93. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія / Л. І. Зязюн. – Київ ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с.

94. Ігнатович О. М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія / О. М. Ігнатович. – Київ : ДКС-Центр, 2018. – 376 с.

95. Ігнатюк О. Теоретичний аспект творчого саморозвитку викладача / О. Ігнатюк // Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 3. – С. 17–21.

96. Ідеї. Натхнення. Рішення: посібник для тренерів неформальної освіти / Н. Трамбовецька та ін.; упоряд. Н. Трамбовецька. – Київ : Інша освіта, 2015. – 70 с.

97. Ільчук В. В. Чинники та напрями професійно саморозвитку викладача вищої школи / В. В. Ільчук // Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та

соціальний прогрес : тези доп. Міжнар. наук.-теор. конф. студ. і аспір. (Харків, 8–9 квітня 2014 р.) / ред. Л. Л. Товажнянський. – Харків : НТУ «ХП», 2014. – С. 137–138.

98. *Ильин Е. П.* Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.

99. *Исаев Е. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.

100. *Каверин Ю. А.* Творческое саморазвитие учителя как процесс совершенствования его профессионализма / Ю. А. Каверин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 10 (88). – С. 55–58.

101. *Кайгородов В. Б.* Самопонимание : миф или реальность / В. Б. Кайгородов. – М. : Москов. психол.-социал. ин-т, 2000. – 184 с.

102. *Какарова А. П.* Активизация саморазвития личности учащегося в образовательном процессе : психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] / А. П. Какарова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11516>.

103. *Канівець М.* Бар'єри саморозвитку особистості студента і можливість їх подолання під час навчання у ВНЗ / М. Канівець // Україна і світ : гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес: тези доповідей Міжнар. наук.-теор. конф. студ. і аспір. (Харків, 2–3 квіт. 2013 р.) : у 2 ч. – Ч. 1 / редкол.: Л. Л. Товажнянський та ін. – Харків : НТУ«ХП», 2013. – С. 197–198.

104. *Карамушка Л. М.* Технології підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін / Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2008. – Т. I. – Ч. 20. – С. 12–16.

105. *Карбованець О.* Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів / О. Карбованець, Н. Куруц, Н. Голуб, А. Майорош // Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка, Соціальна робота. – 2008. – Вип. 15. – С. 80–82.

106. *Карпенко З. С.* Аксіопсихологічна психологія особистості: монографія / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

107. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24 – № 5. – С. 45–57.

108. *Керницький О. М.* Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен / О. М. Керницький // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38–39. – С. 43–50.

109. *Кириллов И.* Позитивная психотерапия: базовый курс / И. Кириллов. – М., 2019. – 328 с.

110. *Климов Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК». – 1996. – 400 с.

111. *Климчук В. О.* Тренінг внутрішньої мотивації : результати апробації та структура / В. О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 10. – С. 52–59.

112. *Ковалев А. Г.* Личность воспитывает себя / А. Г. Ковалев. – М. : Политиздат, 1983. – 256 с.

113. *Ковалев А. Г.* Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 319с.

114. *Коваленко В. В.* Застосування науково-технічних засобів спеціалістами при проведенні слідчих дій: монографія / В. В. Коваленко ; МВС України ; Луган. держ. ун-т внутр. справ. – Луганськ : РВВ ЛДУВС, 2007. – 208 с.

115. *Коваленко В. В.* Психологічні особливості прагнення до самоактуалізації чоловіка та дружини / В. В. Коваленко, Ю. С. Фоменко //

Вісник Дніпропетровського університету. – 2014. – Т. 22, Вип. 20. – С. 59–66. – (Серія : «Педагогіка і психологія»).

116. *Коваленко Е. А.* Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук:09.00.03 / Е. А. Коваленко. – Харків, 2005. – 20 с.

117. *Коваленко О. А.* Особливості використання інтегрованого підходу в процесі навчання обдарованих учнів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах [Електронний ресурс] / О. А. Коваленко. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pfto_2013_28_27.pdf.

118. *Коваленко О. Г.* Дослідження комунікативних і організаторських схильностей осіб похилого віку / О. Г. Коваленко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2013. – Вип. 45 (2). – С. 101–110.

119. *Козяр М. М.* Інтерактивні методики навчання у ВНЗ / М. М. Козяр // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 42 (46). – С. 284–292.

120. *Кокун О. М.* Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія / О. М. Кокун. – Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – 200 с.

121. *Колесник І. С.* Використання інноваційних технологій під час проведення годин спілкування [Електронний ресурс] / І. С. Колесник. – Ніжин, 2014. – Режим доступу: http://liceum.ndu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=166&Itemid=163

122. *Колесник О. П.* Психологія духовного саморозвитку особистості: монографія / О. П. Колесник. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 388 с.

123. *Коломінський Н. Л.* Психологічні проблеми формування змісту підвищення кваліфікації менеджерів освіти / Н. Л. Коломінський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2001. – Вип. 1. – С. 150–157.

124. *Комарова А. А.* Активизация саморазвития будущего педагога в процессе компьютерного обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / А. А. Комарова. – Иркутск, 2007. – 177 с.

125. *Кондратьев П. В.* Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапах зрелого возраста: дис. ... канд. психол. наук:19.00.07 / П. В. Кондратьев. – М., 2007. – 171 с.

126. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.

127. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні (друге видання) / Л. Б. Лук'янова; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ : ДКС-Центр, 2016. – 24 с.

128. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.

129. *Копытин А. И.* Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2010. – 336 с.

130. *Корнеева Н. А.* Психологические особенности социального лицемерия учителя как профессионально обусловленной деформации: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Корнеева. – М., 2006. – 16 с.

131. *Коростылева Л. А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.

132. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – Київ : Рад. шк., 1989. – 608 с.

133. *Краснощок І.* Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Краснощок // Рідна школа. – 2007. – № 4 (927). – С. 9–11.

134. *Кудін В. С.* Калейдоскоп ідей методиста позашкільного навчального закладу / В. С. Кудін. – Черкаси, 2010. – 91 с.

135. *Кудрявцев Т. В.* Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20–30.

136. *Кузікова С. Б.* Дослідження феномену саморозвитку особистості в юнацькому віці: концептуальні засади / С. Б. Кузікова // Вісник Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля. Теоретичні і практичні проблеми психології: зб. наук. праць. – 2009. – № 2 (22). – С. 94–102.

137. *Кузікова С. Б.* Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія / С. Б. Кузікова. – Суми : Мак Ден, 2012. – 410 с.

138. *Кузікова С. Б.* Психологічна культура як суб'єктна активність : механізми становлення суб'єкта саморозвитку / С. Б. Кузікова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2012. – Вип. 39. – С. 36–42. – (Серія 12 : Психологічні науки).

139. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.

140. *Кузьмина Н. В.* Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

141. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.

142. *Куликова Л. Н.* Проблема саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. – 313 с.

143. *Кулюткин Ю. Н.* Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.

144. *Кушнірчук О. Р.* Лабіринти спілкування: методичні рекомендації з формування конструктивних життєвих навичок та стратегій поведінки у вихованок шкіл-інтернатів / О. Р. Кушнірчук, Л. М. Вольнова. – Луцьк, 2017. – 46 с.

145. *Левитан К. М.* Личность педагога : становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов, 1991. – 135 с.

146. *Левченко Л. С.* Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Л. С. Левченко. – Харків, 1999. – 19 с.

147. *Левченко Т.* Концепція неперервної освіти у світовому контексті / Т Левченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 3. – С. 7–16.

148. *Леонтьев А. Н.* Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 45 с.

149. *Лещук Н. О.* Вирішувати нам – відповідати нам : навч.-метод. посіб. / Н. О. Лещук, З. А. Сивоградова, Ж. В. Савич. – Київ : Наш час, 2007. – 270 с.

150. *Литвин І. М.* Атестація педагога загальноосвітнього закладу. Психологічний супровід. / І. М. Литвин, В. В. Басик // Завуч. – 2013. – № 19 С. 517.

151. *Лозова О. М.* Контекстний аналіз вживання категорії «розвиток» у наукових кваліфікаційних працях / О. М. Лозова // ScienceRise. – 2015. – № 2(1). – С. 83–86.

152. *Лозовой В. А.* Самовоспитание личности : философско-социологический анализ / В. А. Лозовой. – Харків : Основа, 1991. – 208 с.

153. *Лук'янова Л. Б.* Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими : теоретичний і методичний аспекти: монографія / Л. Б. Лук'янова. – Київ : ІПОД НАПН України, 2016. – 265 с.

154. *Лук'янова Л. Б.* Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова // Педагогіка і

психологія / Науково-теоретичний та інформаційний вісник національної академії педагогічних наук України. – 2015. – № 1 (86). – С. 64–70.

155. *Лушин П. В.* Экологическая помощь в переходной период: экофасилитация: монография / П. В. Лушин. – Київ, 2013. – Т. 2. – 296 с.

156. *Максименко С. Д.* Генезис существования личности: монография / С. Д. Максименко. – Київ : КММ, 2006. – 240 с.

157. *Максименко С. Д.* Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук; Київ : Ваклер, 2000. – 320 с.

158. *Максименко С. Д.* Розвиток психіки в онтогенезі: [в 2-х т.] / С. Д. Максименко. – Київ : Форум, 2002. – Т. 2 : Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 333 с.

159. *Максименко С. Д.* Технологія спілкування. Комунікативна компетентність учителя / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – Київ : Главник, 2005. – 112 с.

160. *Манохіна І.* Тренінг як засіб формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування / І. Манохіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (1). – С. 43–47.

161. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2004. – 256 с.

162. *Маралов В. Г.* Ценность и опасности саморазвития личности / В. Г. Маралов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – Вып. 6–4 (37). – С. 51–53.

163. *Мардер Л. Д.* Тренинг педагогической осознанности / Л. Д. Мардер // Школьный психолог. – 2003. – № 22. – С. 5–12.

164. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

165. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
166. *Маркова А. К.* Психология труда учителя : книга для учителей / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
167. *Марусинець М. М.* Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія / М. М. Марусинець ; Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ ; Умань : Жовтий О. О., 2012. – 419 с.
168. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
169. *Маслоу А.* Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С. 113.
170. *Матійків І. М.* Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посібник / автор І. М. Матійків – Київ : Пед. думка, 2012. – 112 с.
171. *Матолыгина Н. В.* Профессиональное становление студентов на основе индивидуально-творческого подхода в условиях педагогического колледжа: дис... канд. пед. наук / Н. В. Матолыгина. – Кемерово, 1999. – 221с.
172. *Мелик-Пашаев А. А.* Акмеология и творчество. К постановке проблемы / А. А. Мелик-Пашаев // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 23–29.
173. *Мерзлякова О. Л.* Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Л. Мерзлякова ; Держ. вищий навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти». – Київ, 2010. – 20 с.
174. *Міляєва В. Р.* Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / В. Р. Міляєва, Ю. В. Бреус // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. XIII. – Ч. 7. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2011_13_7/120-128.pdf.

175. Міляєва В. Р. Формування компетентності саморозвитку особистості в умовах реалізації компетентнісного підходу у фаховій справі / В. Р. Міляєва, Ю. В. Бреус // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2012. – № 9. – С. 208–215.

176. Мильруд Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя. / Р. П. Мильруд // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 47-55.

177. Мирончук Н.М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування / Н. М. Мирончук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – Київ, 2013. – Вип. 76. – С. 209–214.

178. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М., 1998. – 386 с.

179. Мороз Л. Основи професійно-психологічного тренінгу : (У запитаннях і відповідях): навч. посіб. / Л. Мороз. – Київ : Паливода А. В., 2004. – 130 с.

180. Москальов М. В. Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: дис. ... канд. психол. наук:19.00.07 / М. В. Москальов. – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2009. – 265 с.

181. Москаленко В. В. Социализация личности / В. В. Москаленко. – Київ : Высш. шк., 1986. – 200 с.

182. Мушкевич М. І. Основи психотерапії: навч. посіб / М. І. Мушкевич, С.Є. Чагарна; за ред. М. І. Мушкевич. – Луцьк : Вежа-Друк, 2017. – 420 с.

183. Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 січ. 2018 р. № 36 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-zatverdzhennya-typovoji-osvitnoji-prohramy-orhanizatsiji-i-provedennya->

pidvyschennya-kvalifikatsiji-pedahohichnyh-pratsivnykiv-zakladamy-pislyadyplomnoji-pedahohichn/.

184. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 лип. 2018 р. № 776 «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

185. *Налимов В. В.* На грани третьего тысячелетия: что осмыслили мы, приближаясь к XXI веку : философское эссе / В. В. Налимов, Ж. А. Дрогалина. – М. : Лабиринт, 1994. – 74 с.

186. *Наследов А. Д.* Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.

187. *Нечепоренко М. А.* Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку: дис. ... канд. пед. наук / М. А. Нечепоренко. – Тернопіль, 2019. – 290 с.

188. *Нікітіна О.* Дослідницькі вміння і навички в складі операційного компонента навчальної діяльності молодших школярів / О. Нікітіна // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 2014. – Вип. 132. – С. 312–315. – (Серія: «Педагогічні науки»).

189. *Никифорова М. А.* Профессиональное становление начинающего учителя: сущность понятия в контексте развития / М. А. Никифорова // Управление образованием. – СПб, 2012. – Вып. 1. – С. 45–51.

190. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. – Київ : Літера ЛТД, 2018. – 160 с.

191. *Овчаренко С. Г.* Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи [Електронний ресурс] / С. Г. Овчаренко. – Режим доступу: <http://www.dialog.lviv.ua/files/champions-final-conference.pdf>.

192. *Огарев Е. И.* Образование взрослых : основные понятия и термины / Е. И. Огарев. – СПб. : ИОВ РАО, 2005. – 344 с.

193. *Огієнко О.* Шведський досвід організації та функціонування навчальних гуртків для дорослих / О. Огієнко // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 170–179.

194. *Оксенюк І. Л.* Упровадження очно-дистанційної форми навчання в освітню діяльність інституту / І. Л. Оксенюк // Педагогічний пошук. – 2014. – № 4. – С. 35–37.

195. *Олійник В. В.* Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: Організаційно-педагогічне дослідження / В. В. Олійник. – Київ : ЦППО, 2001. – 36 с.

196. *Олійник Л. М.* Організація очно-дистанційного навчання у післядипломній педагогічній освіті із застосуванням хмарних технологій / Л. М. Олійник // Проблеми сучасної освіти : зб. наук.-метод. праць; у 2-х ч. / Укл. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. – 2017. – Т. 2. – Вип. 8. – С. 98-110.

197. *Оллпорт Г.* Становление личности. Авторский сборник // Г. Оллпорт. – М. : Смысл, 2002. – 464 с.

198. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія. Підручник: у 2-х кн. К. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Либідь, 2004. – 576 с.

199. *Орел В. Е.* Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... докт. психол. наук:19.00.03 / В. Е. Орел. – Ярославль, 2005. – 608 с.

200. *Орішко Н. К.* Специфіка самовдосконалення особистості на різних етапах її онтогенезу / Н. К. Орішко // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 21. – С. 507–519.

201. *Орлов Ю. М.* Самопознание и самовоспитание характера: беседы о психологии со старшеклассниками / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

202. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева. – Київ : Либідь, 2003. – 536 с.

203. Основи психології та педагогіки. Психологія : лабораторний практикум / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, Т. В. Первушина. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 139 с.

204. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : метод. посіб. для виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми : 11 клас ; наук. кер. та ред. І. Д. Зверєвої та Ж. В. Петрочко. – Київ : ФОП Буря О. Д., 2014. – 132 с.

205. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: монографія / О. В. Аніщенко, О. В. Баніт, О. В. Василенко, О. С. Волярська, Н. І. Дорошенко, С. В. Зінченко, Л. Є. Сігаєва; за ред. О. В. Аніщенко. – Київ : ІПОД НАПН України, 2016. – 354 с.

206. *Остапенко Е. О.* Виокремлення компонентів готовності до професійного саморозвитку : інтеграція існуючих підходів / Е. О. Остапенко // Наука і освіта. – Одеса, 2011. – № 6. – С. 177–181.

207. *Остапенко Е. О.* Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток» / Е. О. Остапенко // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». – 2010. – Т. 136. – Вип. 123. – С. 49–53. – (Серія : «Педагогіка»).

208. *Охремяк В.* Активізація пізнавальної діяльності школярів мультимедійними засобами навчання на уроках історії у школі [Електронний ресурс] / В. Охремяк. – Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/40988/.

209. *Павлик Н. В.* Духовно-психологічний супровід дорослих, спрямований на гармонізацію характерологічного розвитку особистості : метод. рек. / Н. В. Павлик. – Київ, 2019. – 55 с.

210. *Павлик Н. П.* Розвиток неформального сегмента у системі неперервної освіти / Н. П. Павлик // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2016. – № 1–2. – С. 7–12.

211. *Павлик Н.* Теорія і практика організації неформальної освіти молоді / Н. Павлик. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – 162 с.
212. *Павлик Н. П.* Неформальна освіта у системі освіти України / Н. П. Павлик // Освітологічний дискурс. – 2016. – № 2. – С. 27–37.
213. *Павлюк М. М.* Особливості професійного становлення педагога в умовах суспільних змін / М. М. Павлюк // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – Київ : Політехніка, 2008. – № 1 (22). – С. 118–122.
214. *Пагута Л. Ю.* Основні особливості саморозвитку особистості: філософський аспект / Л. Ю. Пагута // Філософія і політологія в контексті сучасної культури. – 2016. – Вип. 1. – С. 145–151.
215. *Панасюк А. Ю.* Система підвищення кваліфікації і психологічна перестройка кадрів : метод. посіб. / А. Ю. Панасюк. – М. : Выш. шк., 1991. – 79 с.
216. *Панок В. Г.* Механізм саморозвитку особистості з точки зору прикладної психології / В. Г. Панок // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2016. – № 3. – С. 16–25.
217. *Парфенов Е. А.* Проблема саморозвитку людини в філософській і психолого-педагогічній науці / Е. А. Парфенов, И. Т. Артемьев // Научные труды SWorld. – 2013. – Т. 15. – № 3. – С. 40–45.
218. *Паршук С.* Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / С. Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (1). – С. 191–195.
219. Педагогічна майстерність учителя: навч. посіб. / за ред. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. – Харків : ОВС, 2006. – 224 с.
220. Педагогічний словник / ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Пед. думка, 2001. – 516 с.

221. *Пезешкиан Н.* Если ты хочешь иметь то, что никогда не имел, тогда сделай то, чего никогда не делал / Н. Пезешкиан. – М. : Ин-т позитивной психотерапии, 2010. – 128 с.

222. *Пезешкиан Н.* Как позитивно преодолеть усталость и перенапряжение / Н. Пезешкиан, Х. Пезешкиан. – М., 2013. – 190 с.

223. *Пезешкиан Н.* Позитивная психотерапия – транскультуральный и междисциплинарный поход / Н. Пезешкиан, Х. Пезешкиан // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1993. – № 4. – С. 63–77.

224. *Пезешкиан Н.* Психосоматика и позитивная психотерапия : Пер. с нем. / Н. Пезешкиан. – М. : Ин-т позитивной психотерапии, 2006. – 464 с.

225. *Пезешкиан Н.* Торговец и Попугай. Восточные истории и психотерапия / Н. Пезешкиан ; пер. с нем. – М. : Прогресс; Культура. – 1992. – 240 с.

226. *Пезешкиан Н.* Психотерапия повседневной жизни. Тренинг в воспитании партнерства и самопомощи / Н. Пезешкиан. – М. : Медицина, 1995. – 336 с.

227. *Пезешкиан Н.* Психотерапия повседневной жизни : тренинг разрешения конфликтов / Н. Пезешкиан. – СПб. : Речь, 2002. – 288 с.

228. *Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М., 1996. – 336 с.

229. *Пезешкиан Н.* 33 и одна форма партнерства: пер. с нем. – М. : Медицина, 1998. – 288 с.

230. *Пезешкиан Х.* Позитивна психотерапия как транскультуральный поход в Российской психотерапии: дис. ... докт. мед. наук / Х. Пезешкиан. – СПб., 1998. – 83 с.

231. *Пекар І.* Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві [Електронний ресурс] / І. Пекар. – Режим доступу: <http://iqholding.com.ua/articles/rol-neformalno%D1%97-osv%D1%96ti-u-suchasnomu-susp%D1%96lstv%D1%96>

232. *Петровский В. А.* Индивидуальность и саморегуляция : опыт мультисубъектной теории / В. А. Петровский // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 13–30.

233. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1960. – 659 с.

234. *Пилипенко Н. М.* Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості / Н. М. Пилипенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2 (47). – С. 116–126.

235. *Поваренков Ю. П.* Системогенетическая концепция профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков // Идея системности в современной психологии / под ред. В. А. Барабанщикова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 360–384.

236. *Повійчук О. А.* Готуємося до ЗНО. Профілактика стресів. Заняття з елементами тренінгу для учнів 11 класу / О. А. Повійчук // Шкільний психолог. – 2003. – № 4. – С. 19–26.

237. Положення про організація освітнього процесу у Державному вищому навчальному закладі «Університет менеджменту освіти» / Вчена рада ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – Київ, 2019. – 44 с.

238. *Полякова О. Б.* Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности : учеб. пособие / О. Б. Полякова. – М. : НОУ ВПО Москов. психол.-социал. ин-т, 2008. – 304 с.

239. *Пометун О.* Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ, 2002. – 136 с.

240. *Помиткін Е. О.* Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Е. О. Помиткін. – Київ : Наш час, 2007. – 280 с.

241. *Попелюшко Р. П.* Мотивація як засіб саморозвитку й самореалізації особистості педагога / Р. П. Попелюшко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 6. – С. 136–140.

242. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» // Офіційний вісник України. – 2019. – № 69. – ст. 2431.

243. *Приходько В.* Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції / В. Приходько // Вісник Львівського університету. – 2005. – Вип.19. – Ч. 1. – С. 182–188. – (Серія : «Педагогічна»).

244. *Прищак М. Д.* Комунікація, спілкування, комунікативність : категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 5–8.

245. *Прокоф'єва О. О.* Проблема готовності до особистісного росту і реалізації потреби в саморозвитку у студентів психологічних спеціальностей / О. О. Прокоф'єва // Студентський меридіан. – Вип. 4. – Ч. 2. – Мелітополь, 2006. – С. 109–112.

246. *Протасова Н. Г.* Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. Г. Протасова. – Київ, 1999. – С. 12–13.

247. *Прошутинский Ю. С.* Ресурсное направление психологической помощи [Электронный ресурс] / Ю. С. Прошутинский // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2011. – № 4. – Режим доступа: <http://www.prip.idnk.ru/index.php /vypusk-4-2011/9-2011-02-24-12-27-14/-3-2011/437-2011-09-29-07-00-25>.

248. *Пряжников Н. С.* Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2005. – 480 с.

249. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / И. В. Охременко [и др.] ; под ред. И. В. Охременко. – М. : Юрайт, 2019. – 189 с.

250. Психология менеджмента / А. М. Столяренко, Н. Д. Амаглобела. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 608 с.

251. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко. – Київ : КНЕУ, 2008. – 336 с.

252. Психологія саморозвитку особистості : зб. наук. праць / за ред. Н.В.Чепелевої, Я.Ф. Андрєєвої. – Чернівці – Київ, 2016. – 284 с.

253. Пузиревич К. Організація шкільного самоврядування / К. Пузиревич // Соціальний педагог. – 2009. – № 9. – С. 56–62.

254. Пуцов В. І. Теоретичні основи процесу навчання в системі підвищення кваліфікації / В. І. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 50–54.

255. Радзімовська О. В. Актуальні питання навчання дорослих / О. В. Радзімовська // Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Кривий Ріг, 20–21 листоп. 2017 р.) / за ред. О. О. Лаврентьєвої, Т. М. Мішеніної. – Кривий Ріг, 2017. – 288 с. – С. 123–125.

256. Радул В. В. Основи професійного становлення майбутнього вчителя / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайличенко. – Кіровоград : РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.

257. Разуваева Т. Н. Социально-психологическая структура педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности: автореф. ... д-ра психол. наук / Т. Н. Разуваева. – Сургут, 2009. – 37 с.

258. Рацул А. Б. Педагогіка: інформаційний виклад: навч. посіб. / А. Б. Рацул, Т. Я. Довга. – Київ : Слово, 2016. – 344 с.

259. Реан А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А. А. Реан, А. А. Баранов // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 45–54.

260. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.

261. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. Пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. –

Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

262. *Роджерс К.* Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

263. *Родина О. Н.* Внешняя и внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности / О. И. Родина // Ежегодник Рос. Психол. общества. – М., 1995. – Т. I. – Вып. 2. – С. 168–170.

264. Розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів: кол. монограф. / І. А. Зязюн, О. А. Лавріненко, М. М. Солдатенко, О. М. Семенов, С. Б. Пономаревський, Т. В. Іванова, О. М. Боровік, О. А. Грищенко, О. В. Тринус, О. С. Падалка. – Київ, 2015. – 340 с.

265. *Рибалка В. В.* Методологічні проблеми наукової психології : посібник / В. В. Рибалка. – Київ : ІПОД НАПН України, 2017. – 144 с.

266. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–107.

267. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

268. *Рувинский Л. И.* Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М. : Мысль, 1973. – 144 с.

269. *Руденский Е. В.* Социально-психологические деформации личности учителя / Е. В. Руденский // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 169–174.

270. *Ружицький В. А.* Сутність і види професійних умінь учителів образотворчого мистецтва [Електронний ресурс] / В. А. Ружицький. – Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2013. – № 3 (21). – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=373.

271. *Савенко Н. І.* Прогностичні орієнтири інноваційного розвитку позашкільного закладу : Практико зорієнтований посібник / Н. І. Савенко, Г. Г. Ковганич, В. І. Кириченко, І. Г. Єрмаков. – Харків : Точка, 2009. – 256 с.

272. *Савчин М. В.* Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 481с.

273. *Сарсенбаева Б. И.* Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов: монография / Б. И. Сарсенбаева. – М., 2005. – 304 с.

274. *Свещинська Н. В.* Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Свещинська. – Кіровоград, 2005. – 20 с.

275. Сборник психологических тестов: пособие / Сост. Е. Е. Миронова – Мн. : Женский ин-т ЭНВИЛА, 2005. – Ч. I. – 155 с.

276. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

277. *Семиченко В. А.* Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 86–94.

278. *Семиченко В. А.* Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів: навч.-метод. посіб. / В. А. Семиченко [та ін]; заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 255 с.

279. *Семиченко В. А.* Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 2. – С. 54–57.

280. *Семиченко В. А.* Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 26–30.

281. *Семиченко В. А.* Особливості становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців у контексті загального особистісного розвитку / В. А. Семиченко // Вісник післядипломної освіти. – 2009. – № 13. – Ч. 2. – С. 289–303.

282. *Сергеева Т. В.* Эко-гуманистический подход к саморазвитию личности / Т. В. Сергеева // Вісник Харківського національного університету

імені В. Н. Каразіна. – 2012. – № 1009. – Вип. 49. – С. 53–55. – (Серія : Психологія).

283. *Сердюк Л.* Психологічні бар'єри особистісної самореалізації в інтегрованому освітньому середовищі / Л. Сердюк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – 2012. – Вип. 6. – С. 68–71.

284. *Сігаєва Л. Є.* Неперервна освіта в Україні : її складові і тенденції розвитку / Л.Є. Сігаєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2001 – № 1. – С. 45–46.

285. *Ситников А. П.* Акмеологический тренинг : Теория. Методика. Психотехнология / А. П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.

286. *Скотний В. Г.* Філософія : історичний і систематичний курс / В.Г.Скотний. – Київ : Знання України, 2005. – 576 с.

287. *Скрипник М. І.* Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів / М. І. Скрипник // Матеріали звітної наукової конференції (5–6 березня 1998 р.). – Київ, 1998. – Ч. 1. – С. 41.

288. *Сластенин В. А.* Общая педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, В. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 512 с.

289. *Слесаренко Н. В.* Активизация личностного саморазвития курсанта в образовательном процессе военного института: дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 [Элекстронный ресурс] / Н. В. Слесаренко. – Благовещенск, 2004. – 235 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/aktivizacija-lichnostnogo-samorazvitija-kursanta-v-obrazovatelnom-processe-voennogo.html>.

290. *Слободчиков В. И.* Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Шк. Пресса, 2000. – 320 с.

291. *Слободчиков В. И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – 78 с.

292. *Слюсарев Ю.В.* Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. канд. психол. наук / Ю.В.Слюсарев. – СПб.,1994. – 27 с.

293. *Смолюк А. І.* Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. І. Смолюк. – Київ, 2018. – 23 с.

294. *Смолюк А. І.* Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. І. Смолюк. – Київ, 2017. – 240 с.

295. *Смульська А. В.* Негативний вплив бар'єрів саморозвитку на формування акмеологічної культури майбутніх правознавців / А. В. Смульська // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2012. – Вип. 30. – С. 136–143.

296. *Соколовська С. М.* Сутнісна характеристика понять «саморозвиток» та «професійний саморозвиток» особистості / С. М. Соколовська // Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / за ред. В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 204 с.

297. *Соколовський З. М.* Проблеми використання в кримінальному судочинстві спеціальних знань при встановленні причинного зв'язку явищ: автореф. дис. .. канд. юрид. наук / З. М. Соколовський. – Харків, 1968. – 38 с.

298. *Соколюк А. О.* Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця як суб'єкта професійного становлення / А. О. Соколюк // Освіта регіону. – № 3 (36), 2014. – Київ : Університет «Україна». – С. 99–104.

299. *Сокурєнко О. О.* Інтеграція очної та дистанційної форм навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. О. Сокурєнко // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 8. – С. 193–198.

300. *Солдатова Е. Л.* Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук:19.00.01 / Е. Л. Солдатова ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.

301. *Сорочан Т. М.* Методологія змін у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Педагогіка і психологія. – 2016. – № 4. – С. 24–31.

302. *Сорочан Т. М.* Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти до роботи в умовах реформування галузі / Т. М. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 50–56.

303. *Сосновский Б. А.* Психология человека в условиях нестабильности / Б. А. Сосновский // Ежегодник Рос. психол. общества. – М., 1996. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 51.

304. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Посібник для підвищення кваліфікації психологів центрів соціальних служб для молоді: Ч. 5 / за ред. А. Я. Ходорчук. – Київ: ЦСССМ, 2003. – 264 с.

305. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / О. І. Бондарчук. – Київ: Наук. світ, 2008. – 318 с.

306. *Становських З. Л.* Психологічні основи розвитку самомотивації педагога до духовного зростання / З. Л. Становських // Духовна культура педагога як умова розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників: матеріали круглого столу (23 трав. 2013 р.). – Київ: Ін-т обдарованої дитини, 2013. – С. 44–52.

307. *Столин В. В.* Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности / В. В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.

308. *Субботина Л. Ю.* Особенности мотивации в профессиональном обучении. Методические рекомендации / Л. Ю. Субботина. – М., 2001. – 64 с.

309. *Суворов А. В.* Человечность как фактор развития личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. В. Суворов. – М., 1996. – 57 с.

310. *Суховершина Ю. В.* Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии

вуза: дис. ... канд. психол. наук:19.00.07 / Ю. В. Суховершина. – Курск, 2006. – 155 с.

311. *Сыманюк Э. Э.* Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / Э. Э. Сыманюк. – М. : Москов. психол.-социал. ин-т, 2005. – 252 с.

312. *Тараненко Г.* Дискурсивна складова професійного саморозвитку майбутнього фахівця в умовах мінливості соціокультурного простору / Г. Тараненко, О. Куліда // Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору : Всеукраїнська наук.-практ. конф. з міжнародною участю до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – 2018. – С. 169–171.

313. *Татаурова-Осика Г. П.* Технологія визначення професійної придатності та професійно важливих якостей особистості / Г. П. Татурава-Осика // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2010. – Вип. 6 (2). – С. 274–283.

314. *Татенко В. О.* Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С. 3–13.

315. *Татенко В. А.* Субъект психической активности : поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23–35.

316. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наукове видання / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : КІМ, 2008. – 424 с.

317. Теорія і практика дистанційного навчання в освіті : збірник тез доповідей IV Міжнар. відкритої наук.-практ. конф. (Київ, 15 листоп. 2013 р.) / за заг. ред. В. В. Олійника / НАПН України, Ун-т менеджменту освіти. – Київ, 2013. – 32 с.

318. Технологія проведення профілактичного тренінгу в умовах шкільного середовища. Профілактика алкогольних та наркотичних проблем:

навч.-метод. посіб. / А. М. Вієвський, К. І. Лепеха, О.М. Балакірева, В.В.Дивак, Н.А. Дмитришина, М.П. Жданова, І.М. Олійник, В.Г. Панок, С.В. Сидяк. – Київ, 2014. – 60 с.

319. *Ткач Т. В.* Розвиток особистості засобами неформальної освіти / Т. В. Ткач // Актуальні проблеми психології. – 2008. – № 7 (15). – С. 287–291.

320. *Токарева А. В.* Інтегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти [Електронний ресурс] / А. В. Токарева // Вісник Дніпропетровського у-ту імені Альфреда Нобеля. – 2014. – № 2 (8). – Режим доступу: <http://duan.edu.ua/uploads/vidavnitstvo14-15/10158.pdf>.

321. *Толочек В. А.* Современная психология труда : учеб. пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.

322. *Торндайк Э.* Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк ; пер. с англ. Е. В. Герье. – М. : Работник просвещения, 1929. – 235 с.

323. *Торндайк Э.* Психология обучения взрослых / Э. Торндайк. – М. ; Л., 1931. – 178 с.

324. *Турбан В. В.* Саморозвиток як суттєвий чинник становлення професіоналізму у працівників медичного профілю / В. В. Турбан // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 10. – Вип. 27. – С. 563–575.

325. *Уйсімбаєва Н.* Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя / Н. Уйсімбаєва // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 2014. – Вип. 132. – С. 222–226. – (Серія : «Педагогічні науки»).

326. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 черв. 2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

327. Уотсон Дж. Б. Психология с точки зрения бихевиориста. Хрестоматия по истории психологии / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 17–18.

328. Уотсон Дж. Б. Психология как наука о поведении / Дж. Б. Уотсон. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.

329. Файер О. А. Поняття професійної діяльності та її структурні елементи / О. А. Файер // Університетські наукові записки. – 2009. – № 3 (31). – С. 126–132.

330. Файзуллин Р. Н. Самопознание и саморазвитие учащегося как составная часть целостного педагогического процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. Н. Файзуллин. – Чебоксары, 2003. – 207 с.

331. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. / В. М. Федорчук. – Київ : Центр учб. літ-ри, 2014. – 250 с.

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

333. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

334. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Київ, 2002. – 528 с.

335. Философский энциклопедический словарь / С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклоп., 1989. – 815 с.

336. Формальна, неформальна та інформальна освіта: що вибрати та як поєднати? [Електронний ресурс] / ТЕАСННУВ Незалежна Освітня Корпорація. – Режи доступу: <http://teach-hub.com/formalna-neformalna-ta-informalna-osvita-vchitelya/>.

337. Форманюк Т. В. Синдром «емоціонального сторування» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.

338. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл ; под ред. Л. Я. Гофмана, Д. А. Леонтьева ; пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс. 1990. – 368 с.

339. *Франчук Т. Й.* Інтегративні процеси як основа творення цілісного освітнього простору, формування системи професійної підготовки педагога / Т. Й. Франчук // Змістовні засади професійної підготовки соціально-педагогічних працівників : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. пед. ун-ту. – 1999. – С. 52–63.

340. *Фрейд З.* «Я» и «Оно». В 2-х книгах / З. Фрейд. – Тбилиси : Мерани, 1991 – Кн. 1. – 398 с.

341. *Фрицюк В. А.* Професійний саморозвиток майбутніх педагогів : компетентнісний підхід / В. А. Фрицюк, О. П. Грошовенко // Вісник Університету ім. Альфреда Нобеля. – 2018. – № 1. – С. 208–213.

342. *Фрицюк В. А.* Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія / В. А. Фрицюк. – Вінниця : Нілан ЛТД, 2016. – 364 с.

343. *Хакен Г.* Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 388 с.

344. *Харламов И. Ф.* Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2005. – 520 с.

345. *Химинець В. В.* Роль кафедри інституту в системі безперервної освіти / В. В. Химинець // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 50-річчю Закарпатського інституту методики навчання і виховання, підвищення кваліфікації пед. кадрів (5 трав. 1996 р.). – Ужгород, 1996. – С. 12–13.

346. *Цветкова Г. Г.* Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи: монографія / Г. Г. Цветкова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 478 с.

347. *Циринг Д. А.* Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д. А. Циринг. – Пермь, 2001. – 25 с.

348. *Цокур Р. М.* Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук / Р. М. Цокур. – Одеса, 2004. – 245 с.

349. *Цукерман Г. А.* Психологія саморозвиття / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Інтерпракс, 1995. – 288 с.

350. *Чепелева Н. В.* Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Психологія : зб. наук. праць. – 1998. – Вип. 3. – С. 35–41.

351. *Чернілевський Д. В.* Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський. – Вінниця : АМСКП, 2010. – 484 с. – С. 171–172.

352. *Чудина Е. Е.* Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Е. Е. Чудина. – Волгоград, 2002. – 130 с.

353. *Шайнюк Т.* Проблема саморозвитку особистості / Т. Шайнюк // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. праць. – Луцьк, 2000. – № 3. – 196 с.

354. *Шапочкіна О. В.* Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.04 / О. В. Шапочкіна. – Київ, 2012. – 20 с.

355. *Шаронин Ю. В.* Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования: (синергетический подход) / Ю. В. Шаронин. – М. : МГИУ, 1998. – 321 с.

356. *Шикер Л. В.* Психологічні проблеми професійного становлення вчителів в умовах соціальних трансформацій / Л. В. Шикер // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць Ун-ту менеджменту освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих; / голов. ред. В. В. Олійник. – КИЇВ : Геопринт, 2009. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 338–344.

357. *Шикер Л. В.* Кризи професійного становлення (професійної соціалізації), методи та моделі їх подолання, як чинники активізації

особистісного саморозвитку вчителя / Л. В. Шикер // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ : Міленіум, 2010. – Т. XII. – Ч. 1. – С. 664–674.

358. *Шикер Л. В.* Зміст і показники саморозвитку особистості вчителя / Л. В. Шикер // Вісник післядипломної освіти. – 2010. – Вип. 1 (14). – С. 473–479.

359. *Шикер Л. В.* Психологічні проблеми саморозвитку вчителя у процесі підвищення кваліфікації заочно-дистанційної форми навчання / Л. В. Шикер // Актуальні проблеми психології. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – 2011. – Вип. 1 (27–28). – С. 242–248.

360. *Шикер Л. В.* Психологічна технологія активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти / Л. В. Шикер // Вісник післядипломної освіти. – 2020. – Вип. 11 (40). – С. 113–126.

361. *Шикер Л. В.* Методика дослідження рівнів особистісного саморозвитку вчителів закладів середньої освіти / Л. В. Шикер // Психологічний часопис. – 2020. – Вип. (3). – С. 182–192.

362. *Шикер Л. В.* Гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості особистісного саморозвитку вчителів закладів загальної середньої освіти / Л. В. Шикер // Психологічний часопис. – 2020. – Вип. 6 (2). – С. 193–202.

363. *Шикер Л. В.* Рівні особистісного саморозвитку вчителів: результати констатувального експерименту / Л. В. Шикер // Правничий вісник Університету «КРОК». – 2019. – № 34. – С. 175–186.

364. *Шикер Л. В.* Програма активізації особистісного саморозвитку вчителя та результати її впровадження в умовах неформальної освіти / Л. В. Шикер // Правничий вісник Університету «КРОК». – 2019. – № 35. – С. 186–197.

365. *Шикер Л. В.* Складові саморозвитку вчителя: психологічний аспект / Л. В. Шикер // Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та

підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: тези Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 27 трав. 2016 р.). – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. – С. 126–128.

366. *Шикер Л. В.* Здатність до саморозвитку як чинник конкурентоздатності педагогів / Л. В. Шикер // Конкурентологія та ринок праці: психологічні аспекти: тези I Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 8–9 груд. 2016 р.) – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017. – С. 92–93.

367. *Шикер Л. В.* Неформальна освіта як чинник активізації особистісного саморозвитку вчителя / Л. В. Шикер // Психолого-педагогічне забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 01 листоп. 2017 р.). – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2018, – С. 98-100.

368. Шикер Л.В. Адаптивні здібності як чинник саморозвитку вчителя / Л. В. Шикер // Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту: Міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 26–27 квіт. 2019 р.). – 2019. – С. 119–122.

369. *Шмирко О.* Проблема професійного та особистісного розвитку у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови / О. Шмирко // Вісник Львівського університету. – 2008. – Вип. 24. – С. 145–151.

370. *Шнейдер Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер – М. : Москов. психол.-социал. ин-т, 2007. – 159 с.

371. Штепа О. С. Тенденції особистісного саморозвитку майбутніх психологів: ресурсний аспект / О. С. Штепа // Вісник Львівського університету. – 2013. – Вип. 16. – С. 232–240.

372. *Шульга В. Д.* Вчинок як онтологічний механізм розвитку сутнісних сил людини / В. Д. Шульга // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2012. – Вип. 30. – С. 241–250.

373. *Шульга В. Д.* Спільний учинок як механізм соціалізації учнівської молоді: дис. ... канд. психол. наук:19.00.05 / В. Д. Шульга. – Київ, 2013. – 257 с.

374. *Щукина М. А.* Направления исследований саморазвития личности в современной зарубежной психологии / М. А. Щукина // Вопросы психологии. – 2014. – №4. – С. 94 – 105.

375. *Юнг К.* О становлении личности / К. Г. Юнг // Структура психики и процесс индивидуации. – М. : Наука, 1996. – С. 207–219.

376. *Юнг К. Г.* Психологические типы / К. Г. Юнг. – М. ; Алфавит, 1992. – 105 с.

377. *Яблоков С.* Інтеграція формального, неформального та інформальної освіти в навчанні англійської мови / С. Яблоков // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2018. – № 1. – С. 106–123.

378. *Ягупов В. В.* Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Т. 71. – С. 3–8.

379. *Ягупов В. В.* Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема / В. В. Ягупов // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : наук.-метод. журнал. – Київ : МДГУ, 2003. – Вип. 1. – С. 28–37.

380. *Якиманская И. С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – 1995. – С. 9.

381. *Якуба Е. А.* Социология : учеб. пособие / Е. А. Якуба. – Харьков : Константа, 1996. – 192 с.

382. *Ярошинська О.* Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження / О. Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (Ч. 1). – С. 104–109.

383. *Яценко Г. С.* Психологічні основи групової психокорекції: навч. посіб. / Г. С. Яценко. – Київ : Либідь, 1996. – 264 с.

384. *Яшкова А. Н.* Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Яшкова, Н. Ф. Сухарева. – Саранск : Прогресс, 2009 – 88 с.

385. *Adewale O. S.* Teaching Personality as a Necessary Construct for the Effectiveness of Teaching and Learning in Schools: An Implication for Teacher Development in the Era of Globalisation / O. S. Adewale // *Journal of Education and Human Development*. – 2013. – Vol. 2. – No. 2. – P. 15–23.

386. *Adler A.* The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation in selections from his writings / A. Adler ; edited by H. L. Ansbacher, R.R. Ansbacher. – New York, N.Y. : Basic Books, Inc., Publishers, 1956. – 503 p.

387. *Bandura A.* Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change / A. Bandura // *Psychological Review*. – 1977. – No. 84(2). – P. 191–215.

388. *Bobilya A.* Outcomes of a spiritually-focused outdoor education program / A. Bobilya, L. Akey, D. Mitchell // *Journal of Experiential Education*. – 2011. – No. 33. – P. 301–322.

389. *Bondarchuk O.* Subjective well-being of the teachers of secondary schools as an indicator of psychological safety of educational environment / O. Bondarchuk // *Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*. – Rzeszyw : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. – 2018. – T. VI. – C. 228–240.

390. European guidelines for validating non-formal and informal learning [Electronic resource] / Cedefop. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. – Access mode: https://ru.qwe.wiki/wiki/European_Centre_for_the_Development_of_Vocational_Training.

391. *Fordham P. E.* Informal, non-formal and formal education programmes' in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2 / P. E. Fordham. – London : YMCA George William College, 1993. – 106 p.

392. *Frager R.* Personality and Personal Growth / R. Frager, F. James. – Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall, 2002. – 480 p.

393. *Freundenberg H.J.* Staff burnout / H. J. Freundenberg // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol. 30. – P. 159–165.

394. *Holland I.* Making vocational choices / I. Holland // A theory of careers. – 1973. – No. 1.

395. *Larsson S.* Popular adult education institutions as educational avantgarde / S. Larsson // The second Nordic conference on adult learning “Meaning, Relevance and variation”. – Linköping University, 2007. – P. 26–27.

396. *Livingstone D. W.* Adults informal learning: definitions, findings, gaps and future research / D. W. Livingstone // Nall Working Paper. – 2001. – No. 21. – P. 49.

397. *Meador D.* Ways to Enhance Personal Growth and Development for Teachers [Electronic resource] / D. Meador. – 2018. – Access mode: <https://www.thoughtco.com/ways-to-enhance-personal-growth-and-development-for-teachers-3194353>.

398. *Mezirow J.* Transformative learning in practice : Insights from community, workplace, and higher education / J. Mezirow, E. Taylor. – San Francisco, 2009. – 303 p.

399. *Mok O.* Non-formal learning: clarification of ethe concept and its application in music learning / O. Mok // Australian Journal of Music Education. – 2011. – № 1. – P. 11–15.

400. *Overwien B.* Stichwort : Informelles lernen / B. Overwien // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2002. – Vol. 8. – P. 339–355.

401. *Peseschkian N.* Cultural Dimension in the Training in Medical Psychotherapy. Positive Psychotherapy : A Transcultural and Interdisciplinary Approach to Psychotherapy / N. Peseschkian // Psychother Psychosom. – 1990. – No. 53 (1–4). – P. 39–45.

402. *Peseschkian N.* The five stages of Positive Psychotherapy in organization development / N. Peseschkian // Organization Development Journal. – 1990. – No. 8 (1). – P. 27–34.

403. Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung ("ET 2020") // Amtsblatt der Europäischen Union. – 28.05.2009. – C. 2–10.

404. *Scrutton R.* Measuring the Unmeasurable : Upholding Rigor in Quantitative Studies of Personal and Social Development in Outdoor Adventure Education / R.Scrutton, S. Beames // Journal of Experiential Education. – 2013. – № (1). – P. 8–25.

405. *Shicker L.* Positive Psychotherapy as factor in the formation of self-development of a teacher / L. Shicker // Program and Abstract Book: 7th World Congress for Positive and Transcultural Psychotherapy. – Kemer, 2019. – P. 99.

406. *Shicker L.* Self-realization as the ability to "Create oneself" / L. Shicker // Program and Abstract Book : 6th World Congress for Positive Psychotherapy, Kemer, 2014. – P. 96.

407. *Super D. E.* Occupational psychology / D. E.Super, M. Y.Bahn. – L. : Tavistock, 1971. – 209 p.

408. Young Adult Learners Partnership [Electronic resource] // Explaining personal and social development. – 2003. – Access mode: <http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RR480>.

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РІВНІВ
ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Додаток А.1

Узагальнена таблиця показників і методик дослідження
особистісного саморозвитку вчителя

№	Назва компонента/ показника	Методика дослідження	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>Когнітивно-рефлексивна складова</i>					
1	Онтогенетична рефлексія	Методика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» [Фетіскін]	0–49 балів	50–99 балів	100–150 балів
2	Рівень загальних, спеціальних знань	Шкала «Когнітивний компонент» методики «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [Рогов]	23 бали і менше	24–36 балів	37 і більше
3	Здатність до саморозуміння	Методика визначення рефлексивності [Карпов]	7 стенів і більше	4–6 стенів	0–3 стенів
<i>Ціннісно-мотиваційна складова</i>					
4	Цінність саморозвитку	Методика діагностики реалізації потреб у саморозвитку [Фетіскін, Козлов]	55 балів і більше	36–54 бали	15–35 балів
5	Прагнення до самоактуалізації	Тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості» [Л. Мацко]	66–100 %	33–65 %	0–32 %
6	Мотивація професійної діяльності	Методика дослідження мотивації професійного й особистісного зростання [Бондарчук, Карамушка]	Мотиви особистісного, професійного самовдосконалення	Соціальні, власне професійні мотиви	Прагматичні, престижні мотиви
7	Первинні актуальні здібності	Шкала первинних актуальних здібностей Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF) [Зелинская С]	6–9 балів	10–12 балів	0–5 балів
<i>Операційно-діяльнісна складова</i>					

8	Здатність до самореалізації	Шкали «Морально-вольовий, гностичний компоненти, здатність до самоврядування» Методики «Готовність до професійно-педагогічного саморозвитку» [Рогов]	2,1–3	1,6–2	0–1,5
9	Загальноорганізаційні вміння	Шкала «Організаційний компонент» методики «Готовність до професійно-педагогічного саморозвитку» [Рогов]	27 балів і менше	28–42 бали	43 бали і більше
10	Комунікативні здібності	Шкала «Комунікативний компонент» методики «Готовність до професійно-педагогічного саморозвитку» [Рогов]	19 балів і менше	20–30 балів	31 і більше
11	Вторинні актуальні здібності	Шкала вторинних актуальних здібностей Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF) [Зелинская С.]	6–9 балів	10–12 балів	0–5 балів

Додаток Б

**РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ
ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ І ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОГО
САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ**

Додаток Б.1

Рівень когнітивно-рефлексивного компонента

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький	117	45,4	45,4	45,4
середній	125	48,8	48,8	94,2
високий	15	5,8	5,8	100,0
Total	257	100,0	100,0	

Рівень ціннісно-мотиваційного компонента

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький	82	32,1	32,1	32,1
середній	156	60,6	60,6	92,7
високий	19	7,3	7,3	100,0
Total	257	100,0	100,0	

Рівень операційно-діяльнісного компонента

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький	116	45,1	45,1	45,1
середній	126	49,1	49,1	94,2
високий	15	5,8	5,8	100,0
Total	257	100,0	100,0	

Рівень особистісного саморозвитку вчителя

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький	105	40,9	40,9	40,9
середній	136	52,8	52,8	97,3
високий	16	6,3	6,3	100,0
Total	257	100,0	100,0	

Додаток Б.2

Результати проведення факторного і кластерного аналізів

Factor Analysis
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,932	18,266	18,266	2,922	10,823	10,823
2	2,944	13,201	31,467	2,381	8,818	19,641
3	1,597	5,916	37,383	2,336	8,653	28,294
4	1,357	5,600	42,983	2,118	7,845	36,138
5	1,293	4,789	47,772	1,652	6,117	42,255
6	1,222	4,527	52,299	1,490	5,517	47,772
8	,996	4,283	56,582			
9	,983	3,652	60,234			
10	,967	3,580	63,814			
11	,883	3,270	67,084			
12	,824	3,051	70,136			
13	,817	3,028	73,163			
14	,776	2,874	76,037			
15	,678	2,513	78,550			
16	,640	2,372	80,921			
17	,611	2,263	83,185			
18	,577	2,138	85,323			
19	,552	2,045	87,368			
20	,524	1,940	89,308			
21	,514	1,903	91,211			
22	,494	1,828	93,039			
23	,448	1,659	94,698			
24	,431	1,597	96,296			
25	,368	1,363	97,658			
26	,328	1,214	98,872			
27	,305	1,128	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix(a)

	Component					
	1	2	3	4	5	6
1. Охайність						,447
2. Чистоплотність	,577					
3. Пунктуальність	,516					
4. Ввічливість			,626			
5. Щирість	,546					
6. Старанність / діяльність		,448				
7. Обов'язковість	,640					
8. Бережливість	,542					
9. Слухняність	,467					
10. Справедливість	,533					
11. Вірність			,645			
12. Терпіння		,601				
13. Час						,599
14. Контакти		,559				
15. Довера					,685	
16. Надія		,641				
17. Ніжність/сексуальність		,535				
18. Любов				,756		
19. Віра/Смисл/Релігія		,598	,464			
20. Тіло/Відчуття				,542		
21. Діяльність/професія			,401			
22. Взаємодія			,700			
23. Фантазії/Майбутнє					,455	
24а,б. Я (Мати, Батько)				,461		
25. Ти				,489		
26. Ми						,426
27. Пра-Ми						,626

Final Cluster Centers

	Cluster						
	1	2	3	4	5	6	7
Відповідальність	,20461	-1,01729	,07026	-,21799	-,04139	1,07905	-,10863
Людяність	-,61878	-,32708	1,65974	,49623	-,15685	-,12758	,53970
Комунікативність	,16662	-,01874	,23948	-1,12226	,91869	-,17684	,97765
Орієнтованість на сім'ю	-,63544	,34084	-,64499	-,01194	-1,25294	,38916	1,50967
Цілеспрямованість	-,28266	-,41105	-,98442	,83153	1,85135	-,11982	,45169
Носії традицій	,79635	-,50344	-,01154	-,06411	-,27412	-,72453	1,14442

Cluster Number of Case

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	59	23,0	23,0	23,0
	2	56	21,8	21,8	44,7
	3	21	8,2	8,2	52,9
	4	35	13,6	13,6	66,5
	5	15	5,8	5,8	72,4
	6	50	19,5	19,5	91,8
	7	21	8,2	8,2	100,0

Додаток Б.3

Гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості особистісного саморозвитку вчителів

стать * Рівень особистісного саморозвитку вчителя Crosstabulation

			Рівень особистісного саморозвитку вчителя			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
стать	жінки	Count	110	76	1	187
		% within стать	58,8%	40,6%	,5%	100,0%
	чоловіки	Count	22	40	8	70
		% within стать	31,4%	57,1%	11,4%	100,0%
Total		Count	132	116	9	257
		% within стать	51,4%	45,1%	3,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,776 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	26,323	2	,000
Linear-by-Linear Association	23,274	1	,000
N of Valid Cases	257		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,45.

вікові групи * Рівень особистісного саморозвитку вчителя Crosstabulation

			Рівень особистісного саморозвитку вчителя			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
вікові групи	до 30 років	Count	14	17	1	32
		% within вікові групи	43,8%	53,1%	3,1%	100,0%
	від 30 до 45 років	Count	48	54	5	107
		% within вікові групи	44,9%	50,5%	4,7%	100,0%
	понад 45 років	Count	70	45	3	118
		% within вікові групи	59,3%	38,1%	2,5%	100,0%
Total		Count	132	116	9	257
		% within вікові групи	51,4%	45,1%	3,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,847(a)	3	,042
Likelihood Ratio	12,852	3	,042
Linear-by-Linear Association	9,239	1	,039
N of Valid Cases	257		

стаж професійної діяльності * Рівень особистісного саморозвитку вчителя Crosstabulation

			Рівень особистісного саморозвитку вчителя			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
стаж професійної діяльності	до 5 років	Count	11	16	1	28
		% within стаж професійної діяльності	39,3%	57,1%	3,6%	100,0%
	від 5 до 10 років	Count	11	24	0	35
		% within стаж професійної діяльності	31,4%	68,6%	,0%	100,0%
	від 10 до 20 років	Count	69	63	7	139
		% within стаж професійної діяльності	49,6%	45,3%	5,0%	100,0%
	понад 20 років	Count	41	13	1	55
		% within стаж професійної діяльності	74,5%	23,6%	1,8%	100,0%
Total		Count	132	116	9	257
		% within стаж професійної діяльності	51,4%	45,1%	3,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,730 ^a	6	,001
Likelihood Ratio	24,277	6	,000
Linear-by-Linear Association	10,888	1	,001
N of Valid Cases	257		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,285			,001
Interval by Interval	Pearson's R	-,206	,059	-3,366	,001 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,245	,058	-4,039	,000 ^c
N of Valid Cases		257			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Профіль спеціальності * Рівень особистісного саморозвитку вчителя Crosstabulation

			Рівень особистісного саморозвитку вчителя			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
профіль спеціальності	учителі технічного профілю	Count	57	40	5	102
		% within профіль спеціальності	55,9 %	39,2 %	4,9 %	100,0 %
	учителі гуманітарного профілю	Count	70	76	9	155
		% within профіль спеціальності	45,2 %	49,0 %	5,8 %	100,0 %
Total		Count	127	116	14	257
		% within профіль спеціальності	49,4 %	45,1 %	5,5 %	100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,933(a)	3	,045
Likelihood Ratio	12,924	2	,045
Linear-by-Linear Association	8,513	1	,047
N of Valid Cases	257		

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні особистісного саморозвитку вчителя

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	10,949(a)	5	2,190	5,586	,000
Intercept	432,911	1	432,911	1104,306	,000
стать	6,317	1	6,317	16,113	,000
вік1	1,500	2	,750	1,913	,150
стать * вік1	,033	2	,017	,042	,959
Error	98,397	251	,392		
Total	799,000	257			
Corrected Total	109,346	256			

Dependent Variable: рівні когнітивно-рефлексивного компонента

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,106(a)	7	,301	1,493	,170
Intercept	517,969	1	517,969	2571,303	,000
спец	,841	1	,841	4,175	,042
стаж1	1,040	3	,347	1,721	,163
спец * стаж1	,018	3	,006	,030	,993
Error	50,159	249	,201		
Total	809,000	257			
Corrected Total	52,265	256			

ДОДАТОК В

ПРОГРАМА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З АКТИВІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Додаток В.1

ПРОГРАМА АКТИВІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Змістовий модуль І. Загальна характеристика особистісного саморозвитку вчителя.

Заняття 1. Уявлення про саморозвиток особистості у дослідженнях науковців (3 год)

Мета заняття: ознайомлення вчителів з основними науковими підходами щодо особистісного саморозвитку людини.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про основні погляди науковців щодо особистісного саморозвитку людини; 2) формування в учителів здатності формулювати, аналізувати власне уявлення щодо особистісного саморозвитку людини; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати набуті психологічні знання у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Вступне слово: тренер ознайомлює учасників із регламентом роботи, метою та завданнями тренінгу, особливостями тренінгового заняття, темою заняття.

Криголам: «Ім'я як абрєвіатура» [70]

Мета: познайомити учасників один з одним, розвинути вміння виокремлювати характерні риси особистості. Кожний учасник має записати будь-який варіант свого імені, який, на його думку, більш прийнятний для спілкування у групі, розшифрувати ім'я, сприймаючи його як абрєвіатуру, паралельно називаючи властиві собі характеристики. Якщо учасник називає себе на ім'я по батькові, розшифрувати достатньо лише ім'я.

Наприклад, Катя – К – креативна, А – активна, Т – толерантна, Я – яскрава. Наприкінці роботи над завданням учасники презентують обране ім'я та його розшифровку.

Мозковий штурм «Правила роботи групи» [271]

Мета: прийняти правила роботи групи, які дають змогу успішно реалізовувати кожне заняття тренінгу. Тренер пропонує учасникам визначити методом «мозкового штурму» правила роботи групи, за якими учасники хотіли б працювати під час тренінгу. На дошці фіксуються всі запропоновані учасниками варіанти правил, які учасники потім групували, систематизували та ухвалювали шляхом голосування. Тренер може звертатися до переліку правил у разі потреби. Найважливішими правилами можуть бути наступні:

1) добровільність; 2) лаконічність; 3) конфіденційність; 4) «тут і тепер»; 5) щирість; 6) толерантність.

Вправа «Вершина» [271] допомагає визначити очікування учасників від роботи на тренінгу. Вчителі мають написати свої очікування на стікерах і прикріпити стікери біля підніжжя гори на плакаті, озвучивши їх.

Інформаційно-смісловий блок

Робота в групах «Особистісний саморозвиток – це...» [121]

Мета: визначити розуміння учасниками поняття «особистісний саморозвиток».

Хід проведення:

I етап: «мозковий штурм». Учасникам пропонується назвати свої асоціації з терміна «особистісний саморозвиток». Усі відповіді учасників записуються на дошці.

II етап: тренер об'єднує учасників у чотири групи. Кожній групі пропонується намалювати малюнок або схему, які б характеризували явище особистісного саморозвитку.

III етап: презентація результатів роботи групи, їх обговорення.

Мінілекція «Особистісний саморозвиток в уявленнях науковців» допомагає учасникам отримати інформацію про основні наукові підходи щодо характеристики особистісного саморозвитку людини. Тренер презентує учасникам змістову характеристику особистісного саморозвитку людини з погляду вчених психоаналітичного, гуманістичного, когнітивного, біхевіористичного, діяльнісного, суб'єктивного, синергетичного, акмеологічного, конгруентного, гуманістично-ціннісного, аксіологічного, трансферного, якісно-особистісного, особистісно-орієнтованого, ймовірнісного, суб'єктно-вчинкового, транскультурального підходів.

Метод незавершених речень «Підтримую позицію» [180]

Мета: визначити розуміння учасниками основних наукових підходів щодо особистісного саморозвитку.

Хід проведення: тренер озвучує початок речення з питань характеристик науковцями дефініції «особистісний саморозвиток», кожен учасник має продовжити речення.

Приклад речень: 1. Підтримуючи позиції науковців ... підходу, вважаю, що особистісний саморозвиток... 2. Ознайомлюючись із різними поглядами вчених щодо особистісного саморозвитку, вважаю...

Практико-розвивальний блок

Кейс-метод, проєкція «Зробити спробу» [401]

Мета: викликати пізнавальний інтерес учасників, спрямувати аналітичну діяльність на вирішення ситуації, спроектувати образи ситуації на себе, виокремити співзвучні властивості образів у собі, оцінити їх. Тренер зачитує притчу «Наберися

смівості – зроби спробу». Учасники аналізують ситуацію, знаходять в образах притчі властиві собі риси, оцінюють їх.

Текст притчі: «Одного разу цар вирішив випробувати всіх своїх придворних, щоб дізнатися, хто з них здатен зайняти в його царстві важливий державний пост. Натопт сильних і мудрих чоловіків обступила його. “О ви, піддані мої, – звернувся до них цар, – у мене є для вас важке завдання, і я хотів би знати, хто зможе розв’язати цю проблему”. Він підвів присутніх до величезного замка на дверях, такого величезного, якого ще ніхто ніколи не бачив. “Це найбільший і найважчий замок, який коли-небудь був в моєму царстві. Хто з вас зможе відкрити його?” – запитав цар. Одні придворні лише негативно хитали головою, а інші, яких всі вважали мудрими, стали розглядати замок, проте незабаром зізналися, що не зможуть його відкрити. Раз вже мудрі зазнали невдачі, то іншим придворним нічого не залишалось, як також зізнатися, що це завдання їм не під силу, що воно занадто складне для них. Лише один візир підійшов до замку. Він став уважно його розглядати, обмацувати, потім намагався різними способами зрушити з місця і нарешті одним ривком смикнув його. Диво, замок відкрився! Він був просто не повністю замкнений. Треба було лише спробувати зрозуміти, в чому справа, і сміливо діяти. Тоді цар оголосив: “Ти отримаєш місце при дворі, тому що поклався не лише на те, що бачиш і чуєш, але сподіваєшся на власні сили і не боїшся зробити спробу”» [401].

Запитання для обговорення: «Про що йдеться у притчі? Що відгукнулося про Вас? Чи з’явилося бажання змінити ситуацію?»

Робота в парах «Як я можу щось змінити?»

Мета: аналіз та оцінка можливостей кожного учасника у застосуванні отриманих знань у власній життєдіяльності. Учасники об’єднуються в пари. Кожен учасник у парі має озвучити своє бачення, ставлення, плани до особистісного саморозвитку. В результаті роботи пари презентують спільне уявлення щодо саморозвитку особистості.

Завершальний блок

Рефлексивний аналіз «Лист до себе» [331]

Мета: моделювати учасниками власний особистісний саморозвиток після тренінгу, усвідомити результати своєї роботи. Учасники пишуть собі листи про бачення власного саморозвитку. У цих листах вони зазначали, у результаті якої події вони могли б бути більш особистісно розвиненими. Наприкінці вправи учасники за бажанням можуть озвучити листи.

Після завершення роботи тренер проводить обговорення у «великому колі». Учасники по колу висловлюються, згадуючи про очікування від заняття. Оголошується завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 2. Суть і структура особистісного саморозвитку вчителя (3 год)

Мета заняття: ознайомлення вчителів із сутнісними складовими особистісного саморозвитку.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про основні складові особистісного саморозвитку; 2) формування в учителів здатності виокремлювати, аналізувати власні характерні риси особистісного саморозвитку; 3) розвиток у вчителів уміння використовувати вдосконалені властивості у процесі успішного особистісного саморозвитку.

Вступ до заняття. Вправа «Добрий день» [271]. Викладач ознайомлює учасників із регламентом роботи, метою та завданнями тренінгу.

Вправа «Добрий день» активізує роботу учасників, сприяє створенню комфортної атмосфери для роботи. Усі присутні мають разом промовляти слова, заздалегідь записані на ватмані, супроводжуючи їх певними рухами, які відповідно до змісту тексту може запропонувати тренер (посміхатися до сусіда зліва, потиснути руку сусіду справа тощо).

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, набутий на попередньому занятті, надає змогу представити результати самостійної роботи.

Вправа «Пісочний годинник» [271] сприяє включенню учасників у роботу через осмислення власних очікувань від тренінгу. Ведучий пропонує учасникам визначитися із власними очікуваннями, записати їх на «піщинках», прикріпити їх на плакат із малюнком «Пісочного годинника».

Інформаційно-смісловий блок

Метод «мікрофон»: «Самопрезентація» [331]

Мета: створити умови для виявлення уявлень учасників про себе, для саморозкриття, формування установки про значущість своєї особистості. Учасникам пропонується, застосовуючи уявним мікрофон, по черзі розповісти про себе. Важливо говорити не лише біографічні дані, як акцентувати на особистісних позитивних якостях, індивідуальності, скласти список із 10 і більше характерних властивостей.

Запитання для обговорення: «Ваше головне достоїнство? Чи є у Вас недоліки? Яке Ваше хобі?»

Робота в парах, групах «Складові особистісного саморозвитку» [46] допомагає визначити уявлення учасників про складові елементи особистісного саморозвитку вчителя.

I етап: учасники мають об'єднатися у пари. Кожна пара складає список, схему, структуру особистісного саморозвитку педагога, виокремлюючи необхідні складові.

II етап: пари об'єднуються у четвірки. Кожна четвірка із запропонованих парами списків, складає один список властивостей, характерних для особистісного саморозвитку вчителя.

III етап: четвірки об'єднуються в одну велику групу. Група опрацьовує списки четвірок, складаючи єдиний список важливих рис для особистісного саморозвитку педагога. Презентуються результати.

IV етап: тренер порівнює визначені групою учасників складові особистісного саморозвитку вчителя з емпірично перевіреною структурою, обґрунтовуючи важливість кожного елемента.

Артметод «Малюнок музики» [331]

Мета: допомогти учасникам виразити себе невербально, розвинути вміння інтерпретувати психомалюнки. Учасникам пропонується під звуки музики намалювати ті образи, почуття, символи, які асоціюються з музикою. Потім тренер збирає малюнки, влаштовує імпровізовану виставку з інтерпретацією та впізнаванням авторів малюнків, розкриваючи характерні риси побаченого.

Практико-розвивальний блок

Рольова гра «Зйомки фільму “Досвідчений мандрівний”» [79] викликає пізнавальний інтерес в учасників, спрямує їх аналітичну діяльність на формування уявлень про якості особистості під час вирішення творчих завдань. Учасники об'єднуються у 2 команди, завдання кожної – «зняти фільм», організувати показ сценок про різні досвідченого мандрівника. Після підготовки кожна з команд має можливість презентувати свій фільм: розповісти сюжет, показати коротку сценку, максимально передаваючи риси справжнього досвідченого мандрівника.

Запитання для обговорення: «Чи легко вдалося вам організувати роботу над фільмом? Чи потрібно було застосовувати знання про особливості мандрівок? Які труднощі Ви відчули під час зйомок фільму? Які характерні якості особистості були представлені у фільмі? Яких рис не вистачило актору головного героя передати індивідуальність мандрівника?»

Вправа «Аналіз життя» [111] допомагає учасникам усвідомити цінності власного життя. Слова тренера: «Ми можемо багато чому навчитися у природи. Саме в природі ми спостерігаємо постійні циклічні зміни. Усі рослини та тварини проходять через річний цикл: зима дарує всім спокій, навесні життя знову прокидається, влітку воно повністю розквітає, осінь – це час збирати врожай, а потім починається новий цикл народження й смерті. Якщо ми хочемо зібрати врожай, то постійність змін пір року мусить нас заспокоювати. Якщо ж ми прив'язуємося лише до мрій про цвітіння, то це коло буде нас лише засмучувати. Так само і в житті: ми можемо досягти зрілості й зібрати врожай лише тоді, коли зрозуміємо, приймемо, що багато чого йде, зникає чи змінюється, створюючи передумови для виникнення чогось нового. Нехай ця думка стане нам відправною точкою для ваших роздумів». Ведучий пропонує кожному учаснику письмово скласти список того, що в його житті відмирає, стає слабшим, втрачає значимість, відходить на другий план, потім скласти перелік того, що знаходиться в стадії розвитку, того, що ще не стало повноцінною частиною їх життя. Потім учасникам потрібно з другого списку обрати той пункт, який, на думку учасника, особливо

цікавий, важливий і написати до нього невелике пояснення, відповідаючи на запитання: Яка передісторія появи? Що допомагає становленню? Що заважає? Чи може це стати важливою життєвою ціллю? Яким буде Ваше життя, якщо це буде розвиватися далі? Наприкінці вправи кожен учасник презентує свою роботу.

Завершальний блок

Вправа «Три нотатки» [271] надає можливість учасникам усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу та проаналізувати свій внесок у професійне самовдосконалення. Учасникам пропонується визначити підсумки спільної діяльності та відповісти на такі запитання: «Чим я сьогодні зміг (змогла) допомогти групі? Чому я навчився (навчилася) на занятті? Яку користь я отримав (отримала) від активної участі на занятті?»

Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 3. Механізми та форми особистісного саморозвитку вчителя (3 год)

Мета заняття: ознайомлення вчителів із формами, механізмами особистісного саморозвитку вчителя.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про форми, механізми особистісного саморозвитку; 2) формування в учителів здатності розрізняти форми та механізми саморозвитку особистості; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Добрі побажання» [253]

Мета: сприяти згуртуванню групи, створенню позитивного настрою.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам по колу передати один одному будь-яке гарне побажання за допомогою міміки та жестів.

Запитання для обговорення: «Які почуття викликала вправа?»

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, набутий на попередньому занятті, та допомагає представити результати самостійної роботи.

Криголам «Пульс дня» [74]

Мета: визначити потреби та очікування учасників, обговорити їх.

Хід виконання: учасники по черзі продовжують фрази, які оголошує тренер. Перша фраза: «Сьогодні я...» (для визначення настрою); друга фраза: «Під час цього заняття я...» (для визначення очікувань учасників).

Інформаційно-смісловий блок

Робота в групах «Самоствердження – самовдосконалення – самоактуалізація» [331]

Мета: визначити розуміння учасниками поняття «самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація»

Хід проведення:

I етап: мозковий штурм. Учасникам пропонується назвати свої асоціації зі словами «самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація». Всі відповіді учасників записуються на дошці.

II етап: тренер об'єднує учасників у три групи. Кожній групі пропонується зробити ілюстрацію, яка б відображала поняття «самоствердження», «самовдосконалення», «самоактуалізація».

III етап: Презентація результатів роботи групи, їх обговорення.

Запитання для обговорення: «Чи можна сказати, що формами саморозвитку особистості є: *самоствердження* – це специфічна діяльність в рамках саморозвитку з виявлення певних якостей особистості, рис характеру, способів поведінки і діяльності; *самовдосконалення* – це процес свідомого управління розвитком особистості, своїх якостей і здібностей; *самоактуалізація* – це вміння людини стати тим, ким він здатний стати, реалізувати те, що в ньому закладено? Що нам вдалося з'ясувати, виконуючи цю вправу?»

Мультимедійна презентація «Механізми саморозвитку»

Мета: сформувані в учасників знання щодо механізмів саморозвитку.

Тренер пропонує учасникам за допомогою слайд-шоу ознайомитися з основними механізмами саморозвитку особистості, які виступають як рушійні сили процесу саморозвитку.

Самоприйняття – процес визнання в собі всіх сторін і якостей особистості, що викликають як позитивні, так і негативні емоції. Самопрогнозування – процес виходу за межі сьогоденної особистості, передбачення події зовнішнього та внутрішнього життя, постановка завдань майбутньої діяльності, саморозвитку.

Кейс-метод, робота в парах «Знайди відповідність» [239; 401]

Мета: спрямувати аналітичну діяльність на вирішення ситуації, сформувані вміння розрізняти форми та механізми саморозвитку особистості.

I етап: учасники мають об'єднатися в пари. Кожна пара отримує завдання знайти серед притч Н. Пезешкіана приклад ситуації, яка б характеризувала відповідну форму чи механізм саморозвитку особистості. Пари відповідають за різні процеси.

II етап: пари презентують свої досягнення, аналізуючи, обґрунтовуючи особливості прояву того чи іншого процесу у притчі.

III етап: спільне експертне обговорення серед всіх учасників відповідність притчі обраній формі чи механізму саморозвитку.

Практико-розвивальний блок

Артметод «Проектний малюнок» [331]

Мета: розвиток рефлексії, усвідомлення «Я-реального», «Я-ідеального». Тренер пропонує всім учасникам виконати два малюнки: себе реального та себе ідеального. Малюнки не підписуються, після виконання розкладаються у центрі кімнати. Потім довільно обирається один малюнок, про який кожен учасник

розповідає свої відчуття, враження. Автор малюнка себе не оголошує. В такий спосіб обговорюються всі малюнки.

Запитання для обговорення: «Чи важко досягти ідеального “Я”? Який малюнок сподобався найбільше? Які інтерпретації сподобалися авторам малюнків?»

«Велике коло»: «Життєві ситуації» [10]

Мета: розвинути вміння застосовувати засвоєний матеріал на практиці, аналітичні здібності. Кожний учасник до кожної форми та механізму саморозвитку згадує, підбирає свою життєву ситуацію, коли була застосована та чи інша форма, механізм. Після підготовки учасники презентують свою роботу у «великому колі», обґрунтовуючи вибір ситуації.

Завершальний блок

Вправа «П'ять бажань» [271]

Мета: систематизувати інформацію, отриману учасниками на тренінгу. Кожний учасник отримує аркуш паперу, на якому завершує речення «Я хочу...» п'ять разів.

Після виконання роботи тренер проводить обговорення у великому колі за допомогою методу «Мікрофон». Учасники по колу висловлюються, згадуючи про очікування. Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 4. Роль особистісного саморозвитку в життєдіяльності вчителя (3 год)

Мета заняття: ознайомлення вчителів із значенням особистісного саморозвитку для людини.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про роль особистісного саморозвитку; 2) формування в учителів відчуття значущості особистісного саморозвитку для життя; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Привітання» [271]

Мета: сприяти згуртуванню групи, створенню позитивного настрою.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам обрати собі партнера і швидко потиснути йому руку. Далі тренер говорить учасникам, якими частинами тіла «привітатися» один із одним: права рука до правої руки; спина до спини. Потім проходить зміна партнера. Завдання повторюється з іншими частинами тіла: вухо до вуха; п'ятка до п'ятки; ніс до носа.

Запитання для обговорення: «Які почуття викликала вправа?»

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, набутий на попередньому занятті, і допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Три квітки» [271]

Мета: визначення очікувань учасників щодо тренінгу.

Обладнання: три блоки стікерів різних кольорів, ватман, маркери

Хід проведення: тренер роздає всім присутнім по три стікери різного кольору та коментує: на рожевому необхідно зафіксувати очікування, на зеленому – сумніви, на синьому – пропозиції. Потім кожний учасник розміщує стікери на ватмані, створюючи три квітки різного кольору.

Запитання для обговорення: «Про що свідчать ваші очікування? Чому виникли сумніви? Які пропозиції щодо проведення тренінгу ви можете визначити?»

Інформаційно-смысловий блок

Робота в групах «Роль саморозвитку»

Мета: виявити в учасників розуміння ролі процесу саморозвитку для особистості та соціуму.

Хід виконання:

I етап: учасники об'єднуються у дві групи, одна група визначає роль саморозвитку для соціуму, друга група – для особистості.

II етап: групи презентують свою роботу, обговорюючи спільні та відмінні риси ролі для особистості та соціуму.

Запитання для обговорення: «Для чого необхідно визначати роль процесу саморозвитку? Що нам вдалося з'ясувати, виконуючи цю вправу?»

Метод «займи позиції»: «Для чого саморозвиток?» [285]

Мета: визначити основні функції та ролі особистісного саморозвитку для людини. Обладнання: таблички «Повністю згоден», «Згоден, але не повністю», «Повністю не згоден», «Важко відповісти / не знаю». Ведучий розміщує таблички в 4 кути кімнати та зачитує твердження, які пов'язані з проблемою ролей особистісного саморозвитку в житті людини. Учасники визначають своє ставлення на кожне твердження, переходячи з кута в кут. Далі відбувається відстоювання учасниками своєї думки.

Твердження для розгляду:

– Я вважаю, що завдяки саморозвитку відбувається духовне становлення особистості, формуються та задовольняються її духовні потреби, збагачується її діяльність.

– На мою думку, особистісний саморозвиток не впливає на засвоєння людиною цінностей, звичаїв, традицій людства.

– Я думаю, що за допомогою саморозвитку особистість не здатна перетворити існуючий світ на інший, по-новому сприйняти звичні явища.

Запитання для обговорення: «Що нам вдалося з'ясувати, виконуючи цю вправу?»

Практико-розвивальний блок

Артметод «Із казки у реальність» [42]

Мета: навчити учасників аналізувати власні проблеми через образи казки, вміти усвідомлювати методи розв'язання проблем.

Хід проведення:

I етап: тренер пропонує учасникам згадати емоцію, яка виникла найближчим часом (позитивна або негативна), відчуту емоцію та представити образ, який символізує цю емоцію. Даний образ буде головним героєм казки.

Схема сюжету казці:

- Жив-був, або за горами, за лісами, як жив,
- Щось відбулося, якась дуже бурхлива подія, проблема,
- Проблема якимось чином вирішується,
- Казка закінчується добре.

II етап: учасники пишуть казку, малюють образ головного героя. Після учасники об'єднуються у пари і мають розповісти казку один одному від свого імені, вживаючи замість образу головного героя слово «Я», «Мене» тощо. Партнер, який слухає, має ставити запитання: Про що твоя казка? Які відносини головного героя з іншими персонажами? Чи є у героя мета, способи досягнення мети?

III етап: тренер здійснює разом з учасниками аналіз казок.

Запитання для обговорення: «У чому допомогла нам вправа? Чи є у Вашій казці підказки щодо саморозвитку і які саме?»

Робота в парах «Точка опори» [204]

Мета: сприяння усвідомленню учасниками своїх внутрішніх ресурсів щодо власного саморозвитку.

Хід проведення:

I етап: тренер наводить вислів Архімеда: «Дайте мені точку опори, і я переверну світ!». Цей вислів люди часто чують. У кожної людини має бути «точки опори», які допомагають їй у житті будувати своє щастя: дозволяють бути щасливим, вижити, вистояти, зберегти свою індивідуальність у найскладніших життєвих ситуаціях. Точки опори людини: віра, надія, любов, природа, справа, мистецтво, люди, образ «Я». У кожного з нас є сильні сторони: те, що ми цінуємо, приймаємо в собі, любимо, що дає нам відчуття внутрішньої свободи, впевненості у власних силах.

II етап: учасники об'єднуються у пари і отримують завдання: «Спочатку один із вас буде в ролі «слухача», інший – в ролі «виступаючого». Протягом 2 хв Виступаючий буде говорити про свої сильні сторони, тобто про те, що допомагає йому бути більш впевненим у цьому житті, що допомагає переживати невдачі, рухатися уперед, про все те, що слугує опорою у житті. Слухачі можуть уточнювати деякі деталі чи просити виступаючих пояснити щось, але не мають права висловлюватись. Виступаючі не мають пояснювати, чому вони вважають ті чи інші якості своїми сильними сторонами. Потім учасники міняються ролями.

III етап: спільне обговорення.

Запитання для обговорення: «Для чого, на вашу думку, людині потрібно знати свою точку опори? Як ви можете використати інформацію про свою точку

опори? Як ви вважаєте, чому ми розглядаємо індивідуальні якості особистості як точки опори для самовдосконалення?»

Завершальний блок

Вправа «Комплімент» [318]

Мета: систематизувати інформацію, отриману учасниками на тренінгу.

Учасники розміщуються колом. Ведучий передає м'яку іграшку одному з учасників, кажучи: «Мені в тобі подобається...», – і називає якість, що сподобалася (кілька якостей). Учасник, що отримав іграшку, передає її іншій людині й називає ті якості, що сподобалися йому. Іграшка має побувати в усіх учасників. Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 5. Готовність особистості до саморозвитку (3 год)

Мета заняття: виявити наявність у вчителів готовності до особистісного саморозвитку, активізувати мотивацію учасників до самовдосконалення.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями розуміння необхідності особистісного саморозвитку; 2) формування в учителів інтересу до власного особистісного саморозвитку; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Ми бажаємо щастя усім» [271]

Мета: активізувати роботу учасників, сприяти створенню комфортної атмосфери для роботи. Всі присутні мають побажати один одному і всім, кому заманеться, щасливого дня. Побажання виголошуються, супроводжуючись будь-якими рухами, які можуть символізувати приязне ставлення і привітність.

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, набутий на попередньому занятті, та допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Два питання» [271]

Мета: визначення очікувань учасників щодо тренінгу.

Хід проведення: пропонується на стікерах різного кольору відповісти на два запитання: Що я знаю про проблему? Який результат я хочу отримати від участі в тренінгу? Учасники мають написати свої очікування на стікерах і прикріпити їх на задалегідь підготовленому ватмані.

Інформаційно-смісловий блок

Вправа «Квітка» [204]

Мета: створити умови для кращого пізнання учасниками себе та один одного. Тренер роздає учасникам заготовлені компоненти квітки (серцевина та 5–7 пелюсток) і пропонує на серцевині вписати своє ім'я та якість, яку вони цінують в собі найбільше. На кожній із пелюсток учасники записують близьких людей, які їм дорогі чи мають великий вплив на них: мама, тато, сестра, брат, друг/подруга та ін. Заповнені пелюстки учасники прикріплюють до серцевини. Кожний учасник розповідає про себе і близьких, використовуючи квітку. Запитання для

обговорення: «Що нового ви дізналися про себе та своїх близьких? Які висновки ви для себе зробили?»

Медитація «Сила моїх бажань» [10]

Мета: визначити готовність учасників здійснювати саморозвиток. Тренер пропонує влаштуватися зручніше. Декілька разів глибоко вдихнути і видихнути. «Уявіть, що ви йдете по вузькій стежині через ліс. Подивіться навколо себе. Що це за лес? Світлий або темний? Що ви чуєте? Раптом стежка повертає і виводить вас до старого будинку. Вам стає цікаво, і ви заходите в нього. Ви бачите перед собою різні полиці, ящики тощо. Цей будинок виявився старим магазином. Причому чарівним. Я – продавець. Запрошую! Тут ви можете отримати все, що лише забажаєте від життя. Проте, є правило: за виконання будь-якого бажання ви повинні будете від чогось відмовитися або щось віддати. Той, хто хоче скористатися послугами магазину, може підійти до мене і сказати, що він бажає придбати. Я лише спитаю: “Що ви віддасте за це?” Кожен вирішує для себе, чи готовий він зробити обмін, і якщо так, то чим саме він готовий заплатити».

Запитання для обговорення: «Що було запропоновано вами за бажання? Чи важко було вирішити, що віддати? Чи сильним є ваше бажання?»

Практико-розвивальний блок

Вправа «Троянда і чортополох» [10]

Мета: розвиток уміння аналізувати та інтерпретувати мотиваційні наміри свої та інших людей. Тренер дає одному учаснику два малюнки рослин. Учасник підходить до будь-якого з тих, хто сидить в колі та говорить: «Я дарую тобі цю троянду за те, що ти ... і дарую тобі цей будяк за те, що ти ... (троянда – за ту якість, яку ти приймаєш в людині, вона тобі подобається, а чортополох – за ту якість, яку ти не береш, над яким потрібно попрацювати). Учасник, який отримав троянду і чортополох, «дарує» їх іншому члену групи. Вправа продовжується.

Дискусія «У ролях один одного» [42]

Мета: розвинути в учасників уміння розуміти інших, аналізувати їх поведінку, цінності, здатність краще розуміти себе. Учаснику, виконуючому роль іншого в групі, необхідно відобразити не тільки його манеру поведінки і мови, характерні жести і особливості міміки, але і систему поглядів, ціннісні установки, стиль мислення. Група ділиться навпіл. Одна половина утворює внутрішнє коло учасників дискусії, інша зовнішнє коло спостерігачів. Кожен з учасників дискусії витягує картку з ім'ям когось з членів групи, що сидять у внутрішньому колі. У цій вправі ведучому потрібно простежити, щоб нікому не дісталася картка з власним ім'ям. Кожен зі спостерігачів отримує завдання стежити за одним з учасників дискусії з метою визначити, чию роль той грає. Ведучий ставить запитання учаснику-актору, на які мають прозвучати відповіді того учасника, за якого відповідають: 1. Ваш улюблений колір? 2. Ваше улюблене чоловіче ім'я? 3. Ваше улюблене жіноче ім'я? 4. Найнеприємніша для вас людська риса? 5. Найцінніше для вас людська якість? 6. Книгам якого жанру ви віддасте перевагу? 7. Мінімальний розмір вашої зарплати?

Для перевірки ступеня співпадіння після завершення процедури ведучий пропонує учасникам порівняти свої результати і підрахувати кількість відповідей, що співпали. Підсумки підводяться під час загального обговорення.

Завершальний блок

Вправа «Тепло наших рук» [271] допомагає учасникам завершити заняття з позитивними емоціями та зберегти їх до наступної зустрічі. Учасникам пропонується якимось особливо потиснути один одному руки на прощання. Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Змістовий модуль II. Психологічні умови особистісного саморозвитку вчителя.

Заняття 6. Чинники саморозвитку особистості (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників з основними чинниками саморозвитку особистості.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями щодо чинників особистісного саморозвитку; 2) формування в учителів здатності до аналізу впливу психологічних чинників на особистісний саморозвиток; 3) розвиток у вчителів умінь застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Привітаємо сусіда» [163]

Мета: активізувати роботу учасників, сприяти створенню комфортної атмосфери для роботи. Учасники тренінгу мають привітати свого сусіда, називаючи його ім'я.

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, набутий на попередньому занятті, та допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Зорепад очікувань» [271]

Мета: визначення очікувань учасників щодо тренінгу.

Учасникам пропонується на стікерах у вигляді зірок написати власні очікування від тренінгу та прикріпити на малюнок «Нічне небо».

Інформаційно-смісловий блок

Мінілекція «Чинники саморозвитку особистості» допомагає учасникам отримати інформацію про погляди вчених щодо чинників саморозвитку особистості. Тренер презентує учасникам декілька наукових поглядів на явище чинників саморозвитку особистості.

Робота в групах «Внутрішні та зовнішні чинники саморозвитку особистості»

Мета: виявити в учасників знання про чинники саморозвитку особистості.

Хід виконання: I етап: учасники об'єднуються у дві групи, одна група визначає внутрішні чинники, друга група – зовнішні. II етап: групи презентують свою роботу, обговорюючи та обґрунтовуючи вплив чинників. Запитання: «Для чого необхідно визначати вплив чинників на саморозвиток? Що нам вдалося з'ясувати, виконуючи цю вправу?»

Медитація «Джерело енергії» [10]

Мета: сприяти усвідомленню учасниками цінності власного життя, діяльності, виявленню основного чинника саморозвитку особистості. Слова тренера «Розмістіться зручніше. Розслабтеся. Уявіть діяльність, до якої ви хочете розвинути інтерес, внутрішню мотивацію як джерело енергії. Уявіть предмет вашої діяльності. Сконцентруйтеся на ньому. Уявіть, як предмет вашої діяльності зігріває вас, дає енергію, надихає на роботу. Уявіть, як ця енергія впливає на ваш мозок, стимулює нервові клітини. Вдихайте цю енергію. Уявіть, як енергія вливається в мозок. Приємні енергетичні хвилі накочуються на вас. Помістіть джерело енергії праворуч від себе. Відчуйте його вплив на праву півкулю мозку. Тепер розташуйте нею зліва. Уявіть джерело енергії перед собою. Цією творчої енергії у вас так багато, що ви хочете нею поділитися з оточуючими. Спрямуйте цю енергію на будь-кого, ви хочете підтримати, надихнути на роботу».

Запитання для обговорення: «Що ви відчули під час виконання вправи? Який основний чинник саморозвитку особистості ви виявили?»

Практико-розвивальний блок

Кейс-метод «Зробити спробу» [401]

Мета: викликати спрямувати аналітичну діяльність учасників на вирішення ситуації, виявлення особливостей впливу чинників на саморозвиток особистості. Тренер зачитує притчу «Голодний каптан». Учасники аналізують ситуацію, знаходять в образах притчі чинники впливу на розвиток особистості, обґрунтовують результат роботи.

Текст притчі «У своєму скромному буденному жупані мулла відправився на свято до одного відомого городянина. Він опинився серед блискучих нарядів з шовку і оксамиту. З презирством гості дивилися на його бідний одяг. Муллу зумисне не помічали, морщили ніс і відтісняли від столу. Тоді мулла пішов додому, одягнув свій найкрасивіший каптан і повернувся на свято. Як же все гості стали підлещуватися перед ним! Кожен намагався вступити з ним у розмову або принаймні запам'ятати одне з його мудрих слів. Можна було подумати, що святковий стіл приготували тільки для нього. З усіх боків йому пропонували найсмачніші страви. Замість того щоб їсти, мулла запихав їх у широкі рукави жупана. Шоковані і зацікавлені гості брали в облогу його запитаннями: «О пане, що це ти робиш? Чому ти не їси того, що ми тобі пропонуємо?» А мулла, продовжуючи набивати свій каптан стравами, відповів спокійно: «Я справедлива людина, і якщо говорити по правді, то ваша гостинність належить не до мене, а моєму каптану. То він повинен отримати те, що заслугує» [401].

Запитання для обговорення: «Про що йдеться у притчі? Які чинники саморозвитку закладені у притчі?»

Робота в групах «Чинники у приказках» [331]

Мета: сформувати в учасників уміння знаходити різноманітні варіанти інтерпретації чинників саморозвитку особистості. Тренер пропонує учасникам для

роботи перелік внутрішніх та зовнішніх чинників саморозвитку вчителя: спроможність долати труднощі, здатність до самопізнання, стереотипи, установки, механізми, потреби у саморозвитку, відкритість, ставлення до інновацій, наявність усвідомленої мети самоздійснення, саморегуляція, рефлексія, завантаженість на роботі, стан здоров'я, конфліктність, рівень заробітної плати, соціальне середовище, застосування інтерактивних форм, методів навчання тощо. Учасники об'єднуються в пари, які обирають по два чинники, підбирають до кожної приказки. Після роботи пари презентують результати.

Завершальний блок

Рефлексивний аналіз «Мій настрій» [83] дає змогу учасникам із позитивними емоціями завершити заняття, набратися оптимізму. Учасники мають намалювати свій настрій. По закінченню учасники висловлюють свою думку про тренінг. Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 7. Проблеми особистісного саморозвитку вчителя (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників з основними проблемами особистісного саморозвитку вчителя, які виникають у процесі підвищення кваліфікації.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про проблеми особистісного саморозвитку людини; 2) формування в учителів здатності до розв'язання проблем, особистісний саморозвиток; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Наші імена» [42]

Мета: активізувати роботу учасників, сприяти створенню комфортної атмосфери для роботи. Ведучий пропонує всім учасникам групи встати в коло. Кожен по черзі робить крок до центру кола і вимовляє своє ім'я в тій формі, яка йому самому дуже подобається. Після цього за сигналом ведучого всі теж роблять крок до центру і повторюють його ім'я. Сам учасник не рухається і мовчки спостерігає за цим.

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Сонце» [271]

Мета: визначення очікувань учасників щодо тренінгу.

Хід проведення: пропонується на стікерах у вигляді промінчиків написати власні очікування від тренінгу та прикріпити біля жовтого кола, озвучивши їх.

Інформаційно-змістовий блок

Робота в групах «Проблеми вдосконалення професійної компетентності вчителя» [239]

Мета: визначити рівень усвідомлення учасниками проблем професійного становлення, післядипломної освіти вчителів.

Хід виконання: учасники об'єднуються у дві групи. Одна група визначає та аналізує проблеми професійного становлення вчителя, інша група – проблеми післядипломної освіти вчителя. Після роботи групи презентують результати діяльності, корегуючи та уточнюючи інформацію.

Бесіда «Особливості професійно-особистісного розвитку вчителів в умовах неформальної освіти» [239]

Мета: виокремити, усвідомити основні проблеми професійно-особистісного розвитку вчителів загалом і в умовах неформальної освіти зокрема. Тренер пропонує учасникам відповісти на ряд питань: Що ви знаєте про неформальну освіту? У чому сутність професійно-особистісного розвитку вчителів? Які труднощі виникають під час професійно-особистісного розвитку в умовах неформальної освіти?

Практико-розвивальний блок

Метод арттерапії «Намалюй проблему та її рішення» [129]

Мета: розвинути здатність учасників аналізувати проблеми та знаходити для них альтернативні рішення. Кожному учаснику пропонується намалювати на одному аркуші образ-малюнок основної, на їх погляд, проблеми підвищення кваліфікації вчителя в умовах неформальної освіти та на другому – образ-малюнок, який символізує розв'язання зазначеної проблеми. Після індивідуальної роботи кожен учасник презентує обрані проблеми та їх рішення, спільно аналізуються різниці між образами.

Кейс-метод, робота в парах «Ситуація з життя» [401]

Мета: сформувати здатність аналізувати дію власних здібностей у проблемній ситуації. Тренер пропонує учасникам згадати ситуацію з власного життя, яка демонструвала б труднощі, конфлікти під час підвищення кваліфікації. В об'єднаних парах учасники розповідають партнеру ситуації та їх вирішення, після чого партнер пропонує визначити основні здібності, які були застосовані для вирішення ситуації, акцентуючи на позитивній інтерпретації труднощів, конфліктів. Результати діяльності пари презентують після обговорення на загал.

Завершальний блок

Вправа «Клубок» [67] спрямована на визначення ролі заняття для власного саморозвитку учасників. Учасники стають колом, кожний розповідає, що дізнався на занятті, яку нову інформацію почув, передає клубок іншому учаснику, залишаючи у себе кінчик нитки. Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 8. Здоров'я як чинник успіху в особистісному саморозвитку вчителя (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників з основними аспектами здоров'я людини, сформувати вміння застосовувати техніки позитивної інтерпретації симптомів тіла.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про основні аспекти здоров'я людини; 2) формування в учителів здатності відчувати власне тіло; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати техніки позитивної інтерпретації симптомів тіла.

Процедура заняття

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Місто успіху» [66]

Мета: Налагодити позитивну атмосферу в групі, сприяти більш тісній взаємодії між учасниками. Тренер об'єднує учасників у групи та дає їм завдання намалювати своє власне місто успіху (намалювати місто, в якому кожен з учасників буде робити те, що в нього виходить найкраще, найуспішніше). Після роботи групи презентують свою роботу.

Запитання: «Що потрібно для того, щоб побудувати “Місто успіху”?»

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Торбинка» [66]

Мета: визначити очікування та задачі заняття. На фліпчарті заздалегідь намальована торбинка. Тренер: «У нас з вами є така торбинка, в якій будуть зберігатися очікування від заходу та задачі, які ви поставите перед собою. Далі кожен з вас отримає стікер, на якому має написати свої очікування, та причепить його у середину мішечка».

Інформаційно-змістовий блок

Робота в групах «Здоров'я – це...» [121]

Мета: визначити розуміння учасниками поняття «здоров'я».

Хід проведення:

I етап: «мозковий штурм». Учасникам пропонується назвати свої асоціації з терміна «здоров'я». Всі відповіді учасників записуються на дошці.

II етап: тренер об'єднує учасників у чотири групи. Кожній групі пропонується намалювати малюнок або схему, які б характеризували здоров'я.

III етап: Презентація результатів роботи групи, їх обговорення.

Бесіда «Роль здоров'я в успіху людини» [239]

Мета: визначити значення здоров'я у житті людини. Тренер пропонує учасникам відповісти на ряд питань: Яке значення має здоров'я людини в її житті? Яким чином здоров'я впливає на працездатність особистості? Про що говорить стан здоров'я вчителя? Чому успіх особистості залежить від здоров'я?

Практико-розвивальний блок

Вправа «Скріпка» [66]

Мета: наочно проілюструвати незворотність змін у випадку порушення здоров'я людини. Тренер роздає кожному учаснику канцелярську скріпку та подає наступну інформацію: «У вас у кожного в руках є по одній скріпці, ваше завдання –

розігнути її». Коли всі учасники виконали завдання: «А тепер спробуйте повернути її до попереднього стану».

Запитання для обговорення: «Чи вдалося вам повернути скріпку до первинного стану? Як ви вважаєте, чи можна скріпку порівняти зі здоров'ям?»
Що роблять негативні звички із нашою «скріпкою»? Тренер підбиває підсумки, проводячи паралель зі здоров'ям: «Як видно з експерименту, відновити первинний вигляд скріпки неможливо. Так само й зі здоров'ям людини. Зберегти здоров'я легше ніж його відновлювати».

Робота в парах «Позитивна інтерпретація» [401]

Мета: навчити учасників позитивно інтерпретувати симптоми власного тіла. Тренер пропонує учасникам об'єднатися у пари, розповісти один одному про хворобливі симптоми тіла, визначити традиційну медичну інтерпретацію симптому та позитивну інтерпретацію, яка символізує здібності та можливості тіла. Після пари презентують свою роботу.

Метод проєкції «Лист до симптому» [33]

Мета: сформувати в учасників здатність трансформувати негативні відчуття тіла у позитивні можливості та ресурси. Кожному учаснику пропонується написати лист до хворобливого симптому тіла, акцентуючи на імені симптому, його образі, позитивному до нього ставленні, можливості його відпустити в результаті усвідомлення ролі симптому в тілі, здатності застосовувати проєкцію, входячи в образ симптому тощо.

Завершальний блок

Вправа «Комплімент» [271] допомагає учасникам завершити заняття з позитивними емоціями та зберегти їх до наступної зустрічі. Учасники по колу передають одне одному зірочку зі словами: «Мені в тобі подобається...». Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 9. Роль комунікативних здібностей в особистісному саморозвитку вчителя (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників із значенням комунікативних здібностей у житті особистості.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про сутність комунікативних здібностей; 2) формування в учителів комунікативних здібностей; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати комунікативні здібності у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Як би я був чарівником» [134]

Мета: активізувати роботу учасників, сприяти створенню комфортної атмосфери для роботи. Учасникам по колу потрібно, передаючи чарівну паличку, висловити привітання у вигляді побажань для кожного учасника гри на занятті.

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Сходинки» [144]

Мета: допомогти учасникам визначити очікування від тренінгу для вдосконалення своїх комунікативних навичок. Тренер малює на аркуші «Сходинки комунікативної майстерності», де найнижча сходинка – «низька комунікативна компетенція», найвища – «майстер комунікації» і пропонує учасникам визначити місце, яке вони займають на цих сходинках. Учасники пишуть на стікерах свої імена і приклеюють їх на відповідні сходинки. Далі за принципом добровільної активності учасники висловлюють свої сподівання від тренінгу «Я чекаю від цього тренінгу...».

Інформаційно-змістовий блок

Робота в групах «Спілкування і комунікація» [239]

Мета: ознайомити учасників із сутністю спілкування, комунікація, визначити її характерні риси, відмінності. Учасники об'єднуються у дві групи. Одна група готує інформаційне повідомлення із поняттям «спілкування», друга група працює над поняттям «комунікація». Після роботи групи презентують свої результати.

Мінілекція «Активне слухання» [144]

Мета: ознайомити учасників із поняттям «активне слухання», розкрити основні принципи активного слухання. Тренер повідомляє про роль, основні аспекти активного слухання, виокремлює правила активного слухання:

1. Слухайте співрозмовника усім тілом, тобто приймайте таку позу, яка буде демонструвати вашу відкритість і увагу – тіло зібране; корпус нахилений до співрозмовника; ноги і руки не перехрещені; міміка і жести виражають симпатію.
2. У розмові ставте уточнювальні запитання – це оживить слухання і підтвердить увагу до співрозмовника, бажано також вставляти висловлювання типу «так-так».
3. Під час розмови дивіться у вічі співрозмовнику, реагуйте мімікою та кивками голови.
4. Не перебивайте співрозмовника, не розповідайте аналогічний випадок, не вислухавши людину до кінця.
5. Не змінюйте теми розмови.
6. Не переймайтеся під час розмови власними проблемами.
7. Не критикуйте і не оцінюйте людину, її вчинки чи почуття.
8. Не узагальнюйте конкретну проблему людини (не варто використовувати фрази типу «У всіх такі проблеми»).
9. Обговорюйте не дії людини, а її почуття.
10. Не давайте порад, що повинні робити інші, а що не повинні.

Практико-розвивальний блок

Вправа «Театр» [144]

Мета: розвинути виразність рухів, розвинути комунікативні навички.

Хід вправи: учасниці об'єднуються у дві групи – одна група за допомогою міміки та жестів повинна зобразити ситуацію з життя («У зубного лікаря», «На

екзамені», тощо), інша група повинна відгадати, що намагалися показати учасники іншої групи. Потім групи міняються ролями.

Вправа «Карусель» [144]

Мета: формування навичок швидкого реагування під час вступу в контакти з іншими людьми; розвиток емпатії та рефлексії. Учасники тренінгу утворюють два кола – внутрішнє (нерухоме) та зовнішнє (рухоме) – за принципом каруселі обличчям одне до одного. Під час виконання вправи здійснюється низка зустрічей між учасниками тренінгу, причому щоразу з новою людиною. Завдання: легко розпочати контакт, підтримати розмову та розпрощатися.

Орієнтовні ситуації: «Перед вами – людина, яку ви добре знаєте, але тривалий час не бачили. Ви радієте цій зустрічі...», «Перед вами – незнайома людина. Познайомтеся з нею...», «Перед вами – маленька дитина, яку щось злякало. Підійдіть до неї та заспокойте...», «Після тривалої розлуки ви зустрічаєте коханого (кохану). Ви дуже раді зустрічі...».

На встановлення контакту й проведення розмови відводиться 3–4 хвилини. Потім тренер дає сигнал і учасники тренінгу пересуваються до іншого учасника.

Техніка «Порожній стілець» [182; 401]

Мета: сформувати в учасників уміння завершувати внутрішній діалог із самим собою або особою, з якою напружені стосунки, розвинути здатність до саморозуміння. Учасники об'єднуються у пари. Тренер демонструє алгоритм виконання вправи. Один з учасників розміщується навпроти порожнього стільця, уявляючи на ньому когось або себе, спілкується з цим уявним образом, ставить запитання, потім змінює стільці, продовжує розмову, виступаючи від імені уявного образу, іншої особи. Інший учасник пари спостерігає за процедурою, допомагає партнеру. Потім учасники змінюють ролі.

Завершальний блок

Вправа «Враження» [271] допомагає учасникам усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу, мотивувати на подальшу роботу. Тренер пропонує учасникам дати відповіді на запитання: «Ваші враження від сьогоднішньої зустрічі? Що нового ви дізналися? Ваші побажання ведучим та учасникам тренінгу». Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 10. Конфлікти та способи їх розв'язання (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників із основними особливостями конфлікту та способами його вирішення.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про сутність та особливості конфлікту; 2) формування в учителів здатності знаходити способи вирішення конфліктів; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати отримані знання на практиці.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Інтерв'ю» [271].

Мета: активізувати роботу учасників, сприяти створенню комфортної атмосфери для роботи. Тренер пропонує учасникам взяти одне в одного інтерв'ю. Запитання для інтерв'ю записані на ватмані: Чи раді ви сьогодні зустрітися з учасниками тренінгу? Як ви налаштовані на роботу в тренінгу? Як ви долаєте проблеми, які виникають у роботі?

Запитання для обговорення: «Які почуття викликала вправа?»

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Зебра» [271]

Мета: визначити очікування учасників групи. Тренер роздає учасникам стікери і пропонує записати, чого вони очікують від заняття, а потім наклеїти їх на плакат із зображенням спектра кольорів.

Інформаційно-змістовий блок

Робота в групах «Конфлікт – це...» [239]

Мета: визначити розуміння учасниками поняття «конфлікт».

Хід проведення:

I етап: «мозковий штурм». Учасникам пропонується назвати свої асоціації зі слова «конфлікт». Всі відповіді учасників записуються на дошці.

II етап: тренер об'єднує учасників у групи. Кожній групі пропонується намалювати малюнок або схему, які б ілюстрували визначення поняття «конфлікт».

III етап: Презентація результатів роботи групи, їх обговорення.

Мінілекція «Причини та види конфліктів»

Мета: інформувати учасників про причини, види конфліктів, стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

Хід проведення: тренер повідомляє, що 80 % конфліктів виникає без бажання їх учасників. Відбувається це через особливості нашої психіки і того, що більшість людей або не знає про них, або не надає їм значення. Головну роль у виникненні конфліктів відіграють так звані *конфліктогени* – слова, дії (або бездіяльність), що можуть призвести до конфлікту. Конфліктогени бувають трьох типів: прагнення до переваги; прояви агресивності; прояви егоїзму. К. Томас і Р. Кілменн виокремили п'ять типів стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях: конкуренція, ухилення, пристосування, співробітництво, компроміс.

Практико-розвивальний блок

Гра «Квадрат» [239]

Мета: обговорення причин конфліктів та засобів їх попередження; технологія запобігання конфліктам, визначення ролі інформаційної взаємодії в процесі перетворення деструктивного конфлікту на конструктивний.

Хід вправи: тренер пропонує присутнім індивідуально визначити, скільки квадратів є на малюнку. Відповіді записуються.

Запитання для обговорення: «Чому кількість у багатьох не співпала? Чи може різне бачення ситуації, тлумачення інформації спричинити конфлікт?»

Відмінності в баченні ситуації мають долатися шляхом надання іншій стороні необхідної, достатньої інформації щодо власного бачення проблеми, ґрунтуються на готовності спільно уточнити своє бачення, сформувані спільну позицію щодо певної ситуації, явища.

Що нам вдалося з'ясувати, виконуючи цю вправу?

Вправа «Плюси і мінуси конфлікту»

Мета: з'ясувати позитивні та негативні сторони конфлікту.

Учасники об'єднуються у дві групи. Одна група визначає конструктивні сторони конфлікту, інша – деструктивні. Після сумісної роботи групи презентують результати. Запитання: Що вдалося з'ясувати під час виконання вправи?

Техніка «Я-повідомлення» [401]

Мета: сформувати в учасників вміння домовлятися з партнером у конфліктній ситуації. Тренер демонструє учасникам приклад Я-повідомлення: 1. Почуття. 2. Фактичні дані. 3. Побажання. 4. Наслідок. Я відчуваю... (емоція); коли... (поведінка); і я хочу... (бажаний результат). «Я відчуваю...» – опис власних емоцій і почуттів, викликаних конкретною подією. «Коли...» – короткий та об'єктивний опис поведінки, яка викликала емоцію. Це може навіть допомогти іншій людині побачити свої дії під іншим кутом зору. Можливо, вона навіть не підозрювала, що її вчинки так вплинули на вас. Той, хто вас образив, може і не пам'ятати цього. Образу пам'ятає людина, яка її зачала. «Я хочу...», «Мені хотілося б...» – повідомлення очікувань стосовно поведінки у майбутньому, бажаного результату. Після пропонується учасникам об'єднатися у пари, застосовуючи конфліктогени, домовитися за «Я-повідомленням».

Завершальний блок

Вправа «Поема одного дня» [253] допомагає учасникам усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу, мотивувати на подальшу роботу. Учасники мають написати творчий звіт, який відображав би все, що сподобалося в тренінговому занятті: думки, обговорення запитань. Звіт повинен мати назву: «Поема одного дня» і представити його іншим учасникам. Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Змістовий модуль III. Психологічні засоби вдосконалення процесу особистісного саморозвитку вчителя.

Заняття 11. Техніки подолання труднощів в особистісному саморозвитку (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників з основними техніками подолання труднощів саморозвитку особистості.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями щодо технік подолання труднощів в особистісному саморозвитку; 2) формування в учителів здатності аналізувати та визначати оптимальні техніки подолання труднощів в особистісному саморозвитку; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати техніки подолання труднощів особистісного саморозвитку у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа-привітання «Мерехтливі вогники» [239]

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу, гарний настрій, зосередити учасників на спільній роботі.

Хід виконання: учасники сідають у коло. Потім по черзі називають своє ім'я і промовляють, наприклад, «Вітаю!» Сусід повинен якнайшвидше підвестися, з піднятими догори руками повторити цю фразу і сісти, опустивши руки. Наступний учасник повинен зробити те ж саме, щоб хвиля пішла по колу.

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, набутий на попередньому занятті, та допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Колаж» [271]

Мета: визначення очікувань учасників щодо тренінгу. Тренер пропонує кожному учаснику намалювати свої очікування на стікерах різного кольору та закріпити їх на підготовленому ватмані.

Інформаційно-смісловий блок

Робота в парах, групах «Труднощі особистісного саморозвитку» [239]

Мета: визначити основні труднощі особистісного саморозвитку в учасників. Всі учасники об'єднуються в пари, кожна пара готує перелік труднощів, які впливають на особистісний саморозвиток. Після роботи пари об'єднуються в четвірки, які з визначені у парах труднощі класифікують. Після четвірки об'єднуються в групу та визначені класифікації групують, виокремлюючи узагальнені види труднощів. Результати роботи групи презентуються на загал.

Мінілекція «Механізми захисту людини» [109]

Мета: інформувати учасників про сутність механізмів психологічного захисту та особливості реакцій відповідно механізмів.

Хід проведення: тренер повідомляє, що механізми психологічного захисту – це явища, що спотворюють реальність, поведінку, сприйняття задля послаблення хворобливої тривоги, що може стати руйнівною. Серед основних механізмів захисту виокремлено: заперечення, придушення, регресія, проєкція, заміщення, інтелектуалізація, реактивна освіта, компенсація.

Практико-розвивальний блок

Вправа «Ніж і масло» [144]

Мета: розвинути уміння долати страх перед неприємними ситуаціями.

Хід вправи: учасники стають у два ряди одна навпроти одної та ритмічно піднімають-опускають (не б'ють!) праву руку, як ніж. Кожний учасник по черзі повинен пройти через цю шеренгу і стати в кінці шеренги. Після виконання вправи

проводиться обговорення: «Як було легше уникнути удару – продумавши свій шлях чи кинувшись бігти не думаючи?». Учасники мають усвідомити необхідність планування дій в складних ситуаціях. Для закріплення інформації тренер розповідає притчу «Вставай!»: «Учень запитав свого наставника:

– Учитель, що ти скажеш мені, якщо дізнаєшся про моє падіння?

– Вставай!

– А якщо я знову впаду?

– Я знову скажу тобі: «Вставай!»

– І скільки ж це триватиме – ось так падати і підніматися?

– Падай і піднімайся, поки живий! Ті, хто впали і не піднялися, – мертві». Після можна провести коротке обговорення: «Які висновки можна зробити з притчі?».

Метод арттерапії «Ліворукий малюнок»

Мета: навчити учасників застосовувати арттерапевтичні технології для подолання страху. Тренер пропонує учасникам із закритими очима намалювати малюнок лівою рукою упродовж 5 хвилин. Після малювання кожний учасник в чотирьох боків малюнка має побачити образи, написати їх та скласти з ними речення. Після демонстрації результатів роботи учасники малюнок мають спалити.

Вправа «Аналіз ситуацій» [144]

Мета: сформувати навички планування дій в складних ситуаціях.

Хід вправи: керівник роздає учасникам картки з певними складними ситуаціями і пропонує їм знайти вихід із них (наприклад: «Тебе обікрали в чужому місті», «Ти застрягла у ліфті в сусідському будинку», «Ти заблукала в незнайомому місті», «За тобою увечері слідує незнайомий чоловік», «Твої друзі наполягають, щоб ти поїхала з ними на квартиру святкувати день народження» тощо). На виконання вправи відводиться 5–10 хвилин, після чого учасниці презентують власні відповіді. Далі проводиться колективне обговорення, в ході якого розглядаються різні варіанти розв'язання ситуації.

Медитація «Мудрий старець» [10]

Мета: сформувати в учасників здатність користуватися внутрішніми ресурсами задля власного розвитку. Тренер пропонує влаштуватися зручніше. декілька разів глибоко вдихнути і видихнути. «Уявіть, що ви перебуваєте в старому великому будинку вікторіанської епохи, в якому ніхто зараз не живе. Проходьте через всі кімнати, дивіться на старі меблі, лампи, картини, інтер'єр. Підніміться по сходах на другий поверх, пройдіться по спальнях. Ви помічаєте оксамитову завісу, що прикриває якісь дверцята. Відсуньте завісу і відкрийте двері. За нею ви бачите сходинки, якими давно ніхто не ходив. Підніміться по сходах. Ви бачите двері, відкрийте її та увійдіть. Ви перебуваєте в заставленій книжками кімнаті, куди світло проникає з усіх боків і зверху. Ви починаєте читати заголовки книг і раптом помічаєте, що в одному з кутів кімнати сидить старець. «Я чекав на тебе», говорить він. Ви розумієте, що він знає все і відповідь на будь-яке запитання, яке ви поставите. Тепер запитаєте: «Навіщо я народився на цей світ?». Послухайте його

відповідь і поставте інше питання, яке хочете. Подякуйте мудрого старця, попрощайтесь, вийдіть із кімнати, зійдіть по сходах і покиньте будинок». Після медитації кожен учасник робить записи про те, що бачили, відчували. Запитання для обговорення: «Яку відповідь старця ви почули?»

Завершальний блок

Вправа «Ми – молодці!» [271] допомагає залишити в пам'яті учасників тренінгу позитивні емоції стосовно сприйняття інформації та тим самим сформуванню бажання участі у наступних тренінгах. Учасники мають одне одному на плечі покласти руки та тричі сказати: «Ми - молодці!». Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 12. Основні шляхи та напрями особистісного саморозвитку вчителя (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників з основними напрямками особистісного саморозвитку.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями щодо основних напрямів особистісного саморозвитку; 2) формування в учителів здатності визначати ефективні напрями особистісного саморозвитку; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Овації»

Мета: активізувати роботу учасників, сприяти створенню комфортної атмосфери для роботи.

Хід проведення: Учасники мають по черзі вставати та вітатися з присутніми, всі інші «нагороджують» їх оваціями.

Запитання для обговорення: «Які почуття викликала вправа?»

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, набутий на попередньому занятті, та допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Незакінчені речення» [180]

Мета: визначення очікувань учасників щодо тренінгу.

Хід проведення: Тренер пропонує кожному учаснику продовжити незакінчені речення: «Від тренера я очікую..; Від інших учасників я очікую..; Від себе я очікую..; Мета, яку я маю намір досягти – ».

Інформаційно-смісловий блок

Робота в групах «Напрями особистісного саморозвитку» [Пометун]

Мета: сформуванню знання в учасників щодо сфер особистісного саморозвитку. Учасники об'єднуються у 4 групи. Кожна група складає список сфер діяльності людини, де є можливість самореалізуватися особистості та розвинути свій внутрішній потенціал. Після роботи групи презентують результати.

Робота в трійках «Карта доріг мого життя»

Мета: розвинути в учасників здатність усвідомлювати власну компетентність і напрями життя.

Тренер проголошує інструкцію: «Що старші ми стаємо, то впевненіше маємо керувати власним життям і шукати шляхи його організації. Я хочу дати можливість подумати про шлях, яким ви дотепер мандрували. Після того ми можемо обговорити питання, розглянути труднощі, можливі шляхи їх вирішення. Можете намалювати ваше життя як карту доріг. Намалюйте дорогу, якою ви йшли дотепер. Можливо, вона була на початку вузька, а потім ставала дедалі ширшою. Позначте найважливіші місця, які ви проходили; місця, де вивчили щось важливе, були щасливими, успішними. Намалюйте також перешкоди, місця, де ви боялися, мусили боротися, де шлях був вузький і вибоїстий. Де ви сьогодні опинилися на дорозі вашого життя? Куди хочете дійти найближчим часом? Які місця манять вас? Внесіть ці місця на карту. На виконання вправи ви маєте 30 хвилин...». Після індивідуальної роботи учасники об'єднуються у трійки і демонструють один одному карти доріг, а також пояснюють обрані шляхи і зазначені місця. Після 20 хвилин роботи у трійках відбувається загальне обговорення.

Практико-розвивальний блок

Метод арттерапії «Я і мій світ навколо мене» [10]

Мета: усвідомлення учасниками значущих сфер оточення, прояснення взаємин із навколишнім світом.

Інструкція: «Візьміть аркуш паперу. Малюйте, залишаючи середину листа порожнім. Намалюйте все, що вас оточує в житті, з ким і з чим вам доводиться спілкуватися, взаємодіяти – ваш соціальний світ. Намалювали? Тепер в центрі намалюйте себе».

Запитання для обговорення: «Розкажіть що-небудь про своє малюнку. Чи подобається вам свій малюнок, чи подобається портрет? Що з намальованого для вас найбільш важливе, а що – найменш? Чи існує кордон між тобою і навколишнім світом? Як ви взаємодієте тим, що намальовано навколо вас?»

Після обговорення учасники мають класифікувати виокремлені взаємовідносини за сферами: сфера «Я» (відносини із самим собою), сфера «Ти» (відносини з партнером), сфера «Ми» (відносини з родиною, друзями), сфера «Пра-ми» (ставлення до значущих осіб, релігії, філософських поглядів). Потім позначити на своєму малюнку знаком «плюс» позитивні зв'язки і знаком «мінус» – негативні зв'язки з визначеними сферами.

Робота в парах «Твоє майбутнє» [204]

Мета: пригадати сфери розвитку людини, актуалізувати навички моделювання життєвих перспектив. Тренер зосереджує увагу учасників на тому, що першим кроком до створення себе є уявлення, мрія про те, якою особистістю людина хоче стати, якої життєвої мети досягти. Тренер пропонує учасникам, застосовуючи методику «Колесо життя», у якій визначено вісім головних сфер

життєдіяльності людини: духовна, інтелектуальна, емоційна, фізична, соціальна, професійна, психологічна, екологічна, – позначити у відсотковому відношенні розвиток кожної сфери учасника. Після цього учасники у парах аналізували розвиток кожної сфери та виокремлювали ті, які потребували вдосконалення. У сфері професії та кар'єри: «Яким чином ви зможете досягти успіху, задоволення і вершини у своїй кар'єрі?» У сфері сім'ї та особистого життя: «Яким чином ви досягаєте рівноваги між зовнішнім успіхом і особистими відносинами?» У сфері фінансового благополуччя: «Як ви контролюєте фінансове життя і досягаєте фінансової незалежності?» У сфері фізичного здоров'я й фізичної форми: «Як ви домагаєтеся й підтримуєте хорошу фізичну форму, високий рівень енергії та загальне позитивне самопочуття?» У сфері особистісного зростання і розвитку: «Яким чином ви визначаєте і набуваєте ключові знання та вміння, що необхідні вам для щасливого життя?» У сфері соціальної діяльності: «Як ви організовуєте власне життя, щоб змінити цей світ до кращого і залишити в ньому помітний слід?» У сфері духовного розвитку: «Яким чином ви організовуєте внутрішнє життя для того, щоб усвідомити свій потенціал як особистість?» Після роботи пари презентують отримані результати.

Завершення

Вправа «Піраміда почуттів» [271]

Мета: закріпити знання, набуті під час тренінгу, досягти стану душевної рівноваги. Кожен учасник виходить на середину кімнати, простягає руку вперед та промовляє: «Сьогодні я дізнався (відкрив для себе, зрозумів, відчув)... Наступний учасник кладе свою руку на долоню попереднього. Таким чином «будується» піраміда почуттів. Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 13. Психологічні ресурси як джерела особистісного саморозвитку педагога (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників з основними напрямками особистісного саморозвитку.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про внутрішні ресурси особистісного саморозвитку; 2) формування в учителів здатності розвивати психологічні ресурси особистісного саморозвитку; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати отримані знання, вміння у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Чемпіони»

Мета: активізувати роботу учасників, сприяти створенню комфортної атмосфери для роботи, представити один одного в позитивному ключі

Учасники стають у пари. Упродовж хвилини учасники опитують один одного і краще пізнають. Потім кожен учасник представляє групі у найкращому вигляді свого партнера, презентуючи його цінність.

Запитання для обговорення: «Які почуття викликала вправа?»

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, набутий на попередньому занятті, та допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Пісня» [271]

Мета: визначення очікувань учасників щодо тренінгу.

Хід проведення: Учасникам пропонується за допомогою уривку з будь-якої дитячої пісні представити власні очікування від тренінгу.

Інформаційно-смісловий блок

Проекція: «Істина – в серці» [401]

Мета: спроектувати образи ситуації на себе, виокремити співзвучні властивості образів у собі, оцінити їх. Тренер зачитує притчу «Істина – в серці». Учасники аналізують, знаходять в образах притчі властиві собі риси, оцінюють їх.

Текст притчі «Згідно зі східною легендою, боги вирішили створити Всесвіт. Вони створили зірки, сонце, місяць, моря, гори, квіти, хмари, згодом людину і наостанок – Істину. Задумалися боги над тим, куди сховати Істину, щоб людина не змогла її знайти. «Давайте розмістимо на найвищій гірській вершині», – сказав один. «Давайте сховаємо її на найдальшій зірці», – сказав другий. «Давайте покладемо її на дно глибокої та темної безодні». «Давайте розмістимо її на зворотному боці місяця». Нарешті наймудріший і найстаріший Бог сказав: «Ми сховаємо істину в серці людини. Вона буде шукати її у Всесвіті, не знаючи, що носить її постійно в собі» [401]. Запитання: «Про що йдеться у притчі? Що відгукнулося про вас?»

Вправа «Абетка» [271]

Мета: визначити уявлення учасників про якості, здібності, потрібні для особистісного саморозвитку. Тренер пропонує учасникам визначити якості, здібності, які потрібні для саморозвитку особистості, заповнюючи плакат «Абетка» (записати маркером біля кожної літери абетки слова, які б розкривали зміст якостей, здібностей). Кожний учасник має записати одне–два поняття та озвучити його, наприклад: А – асертивність, Б – благородство, В – вірність. Після роботи учасники презентують свою діяльність.

Мінілекція «Актуальні здібності» [401]

Мета: ознайомити учасників із актуальними здібностями. Тренер зазначає, що дослідники виокремлюють актуальні здібності, які містять важливі параметри становлення характеру людини, зміст, мотиви поведінки, міжособистісної взаємодії. До вторинних актуальних здібностей належать: пунктуальність, чистоплотність, акуратність, слухняність, ввічливість, чесність, вірність, справедливість, працьовитість, ощадливість, обов'язковість, точність, сумлінність.

Серед первинних актуальних здібностей виокремлено: терпіння, час, контакти, довіра, надія, ніжність, любов, віра, зразок для наслідування, сумніви, єдність.

Практико-розвивальний блок

Вправа «Обстоювання особистих цінностей»

Мета: сформувати в учасників здатність визначати роль здібностей, якостей у житті особистості. Учасників збираються у центрі кімнати. Кожен куток кімнати відповідає певній позиції щодо спірного твердження: «повністю погоджуюсь», «погоджуюсь», «не погоджуюсь», «абсолютно не погоджуюсь». Психолог пропонує учасникам одне зі спірних тверджень і радить зайняти той куток, який відповідає думці щодо цього. Ті, хто вагаються або не мають жодної ідеї, повинні залишатися посеред кімнати.

Твердження: 1. Краще допомагати тваринам, ніж людям. 2. Щастя залежить тільки від людини, від того, наскільки вона сама хоче бути щасливою. 3. Краще працювати там, де платять багато грошей, ніж мати роботу, яка приносить задоволення. 4. Краще висловлювати власну думку і наполягати на ній, навіть якщо це комусь не подобається. Запитання для обговорення: «Про які здібності йшлося у твердженнях? Про що говорять ті чи інші здібності, якості людини?»

Вправа «Ресурсний стан»

Мета: актуалізація ресурсних ситуацій та енергетичного потенціалу особистості; розвиток здатності до конструктивного подолання кризових станів. Тренер наголошує, що орієнтація на успіх може бути створена в результаті пригадування минулих успіхів, які засвідчують сховані резерви людини у духовній, інтелектуальній, вольовій сфері та надають впевненості у власних силах. Для актуалізації власної успішності учасникам необхідно пригадати ситуації власного успіху, коли вони в чомусь здобули перемогу, пишались собою та відчували себе щасливими. Учасники об'єднуються у пари та обмінюються досвідом успіху. Після чого кожен учасник фіксує відчуття (тілесні, емоційні, поведінкові), які переживав під час успішного досвіду, здібності, які знадобилися, щоб досягти цього успіху тощо.

Завершення

Вправа «Продовж фразу» [271] дає змогу учасникам усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу, мотивувати на подальшу роботу. Учасникам пропонується по колу висловити власні враження від тренінгу, починаючи висловлювання за допомогою фраз: «я усвідомив, що..., дізнався про те...». Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 14. Особливості створення проєктів із особистісного саморозвитку вчителя (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників із алгоритмом створення проєктів особистісного саморозвитку.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про алгоритм створення проєктів особистісного саморозвитку; 2) формування в учителів здатності створювати проєкти особистісного саморозвитку; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати отримані знання, вміння у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Картинна галерея»

Мета: активізувати роботу учасників, сприяти створенню комфортної атмосфери для роботи. Учасникам пропонується на стікерах намалювати власний портрет із привітанням для всіх присутніх і закріпити результат своєї творчості на загальному ватмані «Картинна галерея групи».

Запитання для обговорення: «Які почуття викликала вправа?»

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Сьогодні на тренінгу» [271]

Мета: визначення очікувань учасників щодо тренінгу.

Хід проведення: Учасники на стікерах пишуть свої очікування від заняття та на задалегідь підготовленому ватмані «Сьогодні на тренінгу» наклеюють. Кожен має вголос зачитати свої очікування.

Інформаційно-смысловий блок

Робота в групах «Проект – це...» [239]

Мета: визначити розуміння учасниками поняття «проект».

Хід проведення: I етап: мозковий штурм. Учасникам пропонується назвати свої асоціації зі слова «проект». Всі відповіді учасників записуються на дошці; II етап: тренер об'єднує учасників у чотири групи. Кожна група робить малюнок або схему, які б ілюстрували визначення поняття «проект»; III етап: презентація результатів роботи групи, їх обговорення.

Висновки: проєкт – це унікальна сукупність скоординованих дій (робіт) з певними початком та закінченням, що здійснюється певною особою або організацією для досягнення певної мети у задалегідь визначені термін, витрати та параметри виконання.

Інформблок «Алгоритм розробки та реалізації проєкту»

Мета: визначити основну послідовність створення та здійснення проєкту.

Хід проведення: тренер пропонує і ознайомитися з основними кроками розробки і реалізації проєкту.

Алгоритм розробки та реалізації проєкту особистісного саморозвитку:

- аналіз поточної ситуації, оцінка власних потреб, аналіз ресурсів;
- визначення проблеми, прийняття рішення щодо пріоритетності заходів;
- постановка мети, визначення завдань;
- планування заходів проєкту та моніторингу;
- етап упровадження. Сама діяльність: виконання плану дій;
- оцінка результатів.

Запитання: «Що нового ви дізналися з даного інформблоку?»

Практико-розвивальний блок

Вправа «Алгоритм картини майбутнього» [10]

Мета: створення стратегічного плану життя на найближчі 5 років і мотивуючого девізу на найближчі 2 місяці. Інструкція: давайте спробуємо регулювати власну мотивацію шляхом побудови картини майбутнього. Тренер зачитує учасникам алгоритм картини майбутнього, кожен повинен визначити свою мету на 5 років вперед, вписати цю мету у себе в робочих зошитах.

Питання алгоритму можуть допомогти намалювати картину майбутнього: Ким ви будете через 5 років? Яке ви отримаєте до цього часу освіту? Який буде ваш щомісячний дохід? Як ви будете себе почувати? Якими будуть ваші перспективи на майбутнє? Якщо ці питання не цілком збігаються з вашими уявленнями про власне майбутнє, поставте собі інші.

Тепер визначте, що ви повинні зробити протягом кожною з цих п'яти років, щоб досягти цієї мети. Вирішуйте, що має бути зроблено протягом найближчих трьох місяців для того, щоб ви могли просунутися до мети. Наприкінці року зіставте отриманий результат із вашою метою на рік. Якщо мета буде досягнута, заохочуйте себе. Подаруйте собі щось, що ви цінуєте, у чому давно відмовляєте собі, то, що ви любите. Потім уточніть мету на наступний рік тощо. Якщо мета не досягнута, все одно заохочуйте себе. Купіть собі потрібну для роботи або для здійснення вашої мети річ, пройдіть який-небудь цікавий і важливий тренінг тощо. Ви боролися, але поки у вас не вийшло. Після цього уточніть свою мету на наступний рік і прийміть на себе певні зобов'язання, що передбачають деякі позбавлення в тому випадку, якщо мета не буде досягнута і в наступному році. Перше, що ви можете зробити, – це повідомити, як можна більшій кількості людей про свій намір домогтися поставленої мети.

Вправа «Планування саморозвитку» [204]

Мета: навчити учасників складати індивідуальний план саморозвитку. Тренер зазначає, що кожна справа починається з планування. Реалізація власної стратегії саморозвитку – не виключення. Найбільш важлива якість, що гарантує успіх, – це самодисципліна. Тренер пропонує учасникам познайомитися зі схемою планування, яка допоможе перекласти стратегію особистого зростання на мову щоденного планування. Учасники об'єднуються у пари. Кожний учасник у парі допомагає партнеру скласти індивідуальний план саморозвитку, зазначаючи терміни, види діяльності, критерії реалізації тощо. Після роботи пари презентують результати. Запитання для обговорення: «Що дало вам виконання цієї вправи?»

Завершення

Вправа «Мікрофон» [271] дає змогу учасникам усвідомити результати власної роботи під час тренінгу, мотивувати на подальшу роботу. Учасники мають

взяти «мікрофон» і продовжити речення: «Мені було цікаво відкрити для себе...», висловлюючи таким чином про здійснення очікувань. Після чого тренер оголошує завдання для самостійного опрацювання.

Заняття 15. Основи управління проектом особистісного саморозвитку вчителя (3 год)

Мета заняття: ознайомити учасників із організацією управління проектом особистісного саморозвитку.

Завдання заняття: 1) оволодіння вчителями знаннями про основні аспекти управління проектом особистісного саморозвитку; 2) формування в учителів здатності організувати процес управління проектом особистісного саморозвитку; 3) розвиток у вчителів уміння застосовувати отримані знання у практичній діяльності.

Вступ до заняття. Хід проведення: тренер вітає учасників, ознайомлює їх з темою тренінгу, актуальністю, подає інформацію про регламент роботи.

Вправа «Імпульс» [149]

Мета: активізувати роботу учасників, сприяти створенню комфортної атмосфери для роботи. Починаючи з ведучого, за годинниковою стрілкою, учасники висловлюють свої вітання, називають імена. Потім передають імпульс натисканням на праву руку сусіда. Вправа завершена, коли імпульс дійде до ведучого.

Запитання для обговорення: «Які почуття викликала вправа?»

Рефлексія попереднього заняття актуалізує досвід учасників, допомагає представити результати самостійної роботи.

Вправа «Вхідний квиток» [236] дає змогу визначити очікування в учасників. Учасники отримують картку кольорового паперу – вхідний квиток, на якому фіксують свої очікування від заняття.

Інформаційно-смысловий блок

Вправа «Ланцюжок»

Мета: визначити сутність поняття «управління проектом».

Хід проведення: учасникам пропонується по колу визначити сутність поняття «Управління проектом».

Запитання для обговорення: «Чи легко було виконувати вправу спільно? Що ми з'ясували?»

Інформблок «Підсистеми управління проектами»

Мета: визначити сутність поняття «управління проектом», схарактеризувати підсистеми проектів. Тренер пропонує ознайомитися з поняттям управління проектом – це діяльність, спрямована на реалізацію проекту з максимально можливою ефективністю при заданих обмеженнях щодо часу, коштів (ресурсів) і якості кінцевих результатів? У менеджменті проектів виокремлюють такі підсистеми: управління діяльністю (визначення послідовності робіт, складання поточного (планування комплексу робіт на певний період) та оперативного планів (деталізація завдань на місяць, тиждень чи добу); контроль за видами діяльності та змінами); управління часом (визначення термінів діяльності, розроблення

календарного плану, контроль); управління вартістю (визначення вартості робіт та ресурсів, співвіднесення їх з бюджетними статтями, контроль за використанням бюджетних коштів і залучених додаткових ресурсів); управління якістю (планування якості, забезпечення якості, контроль); управління ресурсами (навчання, розвиток якостей); управління ризиками (визначення ризиків, планування заходів щодо їх мінімізації, контроль); управління інформацією (планування зв'язків із різними особистостями, підготовка звітів, представлення кінцевих результатів проєкту).

Запитання: «Що нового ви дізналися з цього інформблоку?»

Практико-розвивальний блок

Ділова гра «Mega-Film»

Мета: показати важливість ситуації управління проєктом, визначити основні операції управління проєктом.

Хід проведення:

I етап. Тренер розповідає учасникам про роботу кіностудії «Mega-Film», пропонує учасникам створити дві команди та повідомляє:

– Ваша команда – співробітники кіностудії «Mega-Film». У кіностудії працюють дві знімальні групи – «Альфа» і «Омега». Адміністрації кіностудії вдалося домовитися з одним із найвідоміших продюсерів про зйомки фільму на тему «Створення ідеальної особистості» в категорії «Ультрасучасні біотехнології». Завдання кожної команди – створити фільм.

Перед кіностудією поставлено декілька умов:

- Фільм знімається одночасно двома групами, причому група «Альфа» знімає першу половину фільму, а група «Омега» – другу.
- Групи працюють ізольовано один від одного.
- Обов'язкова наявність єдиної сюжетної лінії.
- Тривалість кожної половини фільму – 3 хв
- У фільмі повинен бути головний герой (власне, та сама «Ідеальна особистість»), якого глядачі побачать і в першій, і в другій половині.
- Наявність «голосу за кадром», який розкриває сенс і зміст сюжету.
- Час на підготовку, зйомку і обробку матеріалів – 20 хв.
- Спрощена процедура монтажу: фрагменти, зняті на камеру редагувати не можна!
- Редагування полягає у видаленні непотрібних фрагментів і в завданні правильної послідовності фрагментів.
- Звук записується «вживу», етапу озвучування немає.

Етапи роботи над проєктом «Створення ідеальної особистості». Етапи представлені у випадковому порядку: Вибір назви фільму. Визначення потрібного реквізиту. Вибір і затвердження акторів. Зйомка матеріалу. Монтаж фільму (спрощений варіант). Узгодження графіка виконання проєкту з іншою знімальною групою, виготовлення костюмів. Розроблення сценарію. Розучування ролей. Розподіл обов'язків у команді. Визначення експозиції (розстановка предметів і акторів в кадрі). Розроблення графіка виконання проєкту. Узгодження сценарію з

іншого знімальною групою. Розроблення дизайну костюмів. Розроблення тексту для диктора. Підбір реквізиту. Узгодження назви фільму з іншого знімальною групою.

Рекомендації щодо виконання проєкту:

1) Починайте роботу з розстановки етапів проєкту в тому порядку, який вважаєте правильним.

2) Для кожного етапу необхідно визначити його тривалість.

3) Загальний час, виділений на виконання проєкту – 30 хв

4) У Вас буде можливість узгодити послідовність і тривалість етапів виконання проєкту з іншою знімальною групою.

5) Назва фільму обирається знімальними групами. Природно, назва має бути одна – її необхідно погоджувати з іншою знімальною групою.

6) Оскільки групи працюють ізольовано, єдина можливість обмінятися інформацією з іншою групою – електронна пошта (в ролі поштових серверів виступає тренер).

7) Стиль, формат і жанр фільму вибираються знімальними групами.

8) У процесі створення фільму використовуйте весь потенціал вашої команди.

9) Розподіліть обов'язки (функції) співробітників знімальної групи серед учасників Вашої команди.

Обов'язки можуть бути, наприклад, такими: режисер (визначено), асистент режисера, сценарист, оператор, звукорежисер, освітлювач, художник, декоратор, художник з костюмів, фахівець з ефектів, візажист, актори

II етап. Презентація фільму.

Запитання для обговорення: «Чи складно було організувати роботу команд? Чому ви навчилися під час цієї гри?»

Завершення

Вправа «Я люблю тебе за те...» [383] дає змогу учасникам усвідомити результати своєї роботи під час тренінгу. Учасникам пропонується осмислити власні позитивні та негативні якості, вміння, з позитивними емоціями завершити заняття, набратися оптимізму. Учасники називають уміння, які їм подобаються в собі, та якості, якими вони задоволені.

Додаток В.2
Порівняльний аналіз результатів контрольної групи
до і після експерименту (за G – критерієм знаків)

Test Statistics^b

	Рівень когнітивно-рефлексивного компонента після експеримента - Рівень когнітивно-рефлексивного компонента до експеримента	Рівень ціннісно-мотиваційного компонента після експеримента - Рівень ціннісно-мотиваційного компонента до експеримента	Рівень операційно-діяльнісного компонента після експеримента - Рівень операційно-діяльнісного компонента до експеримента	Рівень особистісного саморозвитку вчителя після експеримента - Рівень особистісного саморозвитку вчителя до експеримента
Exact Sig. (2-tailed)	,500 ^a	1,000 ^a	,500 ^a	,500 ^a

a. Binomial distribution used.

b. Sign Test

Frequencies

	N	
Рівень когнітивно-рефлексивного компонента після експеримента - Рівень когнітивно-рефлексивного компонента до експеримента	Negative Differences(a,b,c,d)	0
	Positive Differences(e,f,g,h)	2
	Ties(i,j,k,l)	43
	Total	45
Рівень ціннісно-мотиваційного компонента після експеримента - Рівень ціннісно-мотиваційного компонента до експеримента	Negative Differences(a,b,c,d)	2
	Positive Differences(e,f,g,h)	1
	Ties(i,j,k,l)	42
	Total	45
Рівень операційно-діяльнісного компонента після експеримента - Рівень операційно-діяльнісного компонента до експеримента	Negative Differences(a,b,c,d)	0
	Positive Differences(e,f,g,h)	2
	Ties(i,j,k,l)	43
	Total	45
Рівень особистісного саморозвитку вчителя після експеримента - Рівень особистісного саморозвитку вчителя до експеримента	Negative Differences(a,b,c,d)	0

Positive Differences(e,f,g,h)	2
Ties(i,j,k,l)	43
Total	45

Додаток В. 3

Порівняльний аналіз результатів експериментальної групи до і після експерименту (за G – критерієм знаків)

Test Statistics^b

	Рівень когнітивно-рефлексивного компонента після експеримент а - Рівень когнітивно-рефлексивного компонента до експеримент а	Рівень ціннісно-мотиваційного компонента після експеримент а - Рівень ціннісно-мотиваційного компонента до експеримент а	Рівень операційно-діяльнісного компонента після експеримент а - Рівень операційно-діяльнісного компонента до експеримент а	Рівень особистісного саморозвитку вчителя після експеримент а - Рівень особистісного саморозвитку вчителя до експеримент а
Exact Sig. (2-tailed)	,000 ^a	,000 ^a	,000 ^a	,000 ^a

a. Binomial distribution used.

b. Sign Test

Frequencies

	N	
Рівень когнітивно-рефлексивного компонента після експеримент а - Рівень когнітивно-рефлексивного компонента до експеримент а	Negative Differences(a,b,c,d)	0
	Positive Differences(e,f,g,h)	17
	Ties(i,j,k,l)	25
	Total	42
Рівень ціннісно-мотиваційного компонента після експеримент а - Рівень ціннісно-мотиваційного компонента до експеримент а	Negative Differences(a,b,c,d)	1
	Positive Differences(e,f,g,h)	16
	Ties(i,j,k,l)	25
	Total	42
Рівень операційно-діяльнісного компонента після експеримент а - Рівень операційно-діяльнісного компонента до експеримент а	Negative Differences(a,b,c,d)	0
	Positive Differences(e,f,g,h)	13
	Ties(i,j,k,l)	29
	Total	42
Рівень особистісного саморозвитку вчителя після експеримент а - Рівень особистісного саморозвитку вчителя до експеримент а	Negative Differences(a,b,c,d)	1
	Positive Differences(e,f,g,h)	21

Ties(i,j,k,l)	20
Total	42

Додаток В. 4

Порівняльний аналіз результатів експериментальної і контрольної групи до і після експерименту (за критерієм χ^2)

Групи досліджуваних * Рівень когнітивно-рефлексивного компонента до експеримента

Crosstab

			Рівень когнітивно-рефлексивного компонента до експеримента		Total
			1	2	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	13 31,0%	29 69,0%	42 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	13 28,9%	32 71,1%	45 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	26 29,9%	61 70,1%	87 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,044 ^b	1	,834		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,044	1	,834		
Fisher's Exact Test				1,000	,509
Linear-by-Linear Association	,044	1	,835		
N of Valid Cases	87				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,55.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,023			,834
Interval by Interval	Pearson's R	,023	,107	,208	,836 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,023	,107	,208	,836 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Групи досліджуваних * Рівень когнітивно-рефлексивного компонента після експеримента

Crosstab

			Рівень когнітивно-рефлексивного компонента після експеримента			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	5 11,9%	27 64,3%	10 23,8%	42 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	13 28,9%	30 66,7%	2 4,4%	45 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	18 20,7%	57 65,5%	12 13,8%	87 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,954 ^a	2	,011
Likelihood Ratio	9,560	2	,008
Linear-by-Linear Association	8,343	1	,004
N of Valid Cases	87		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,79.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,305			,011
Interval by Interval	Pearson's R	-,311	,093	-3,022	,003 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,309	,094	-2,993	,004 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Групи досліджуваних * Рівень ціннісно-мотиваційного компонента до експеримента

Crosstab

			Рівень ціннісно-мотиваційного компонента до експеримента			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count	2	34	6	42
		% within Групи досліджуваних	4,8 %	80,9 %	14,3 %	100,0 %
	контрольна група	Count	1	37	7	45
		% within Групи досліджуваних	2,2 %	82,2 %	15,6 %	100,0 %
Total		Count	3	77	7	87
		% within Групи досліджуваних	3,4 %	88,5 %	8,0 %	100,0 %

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,356 ^a	2	,025
Likelihood Ratio	10,057	2	,007
Linear-by-Linear Association	6,232	1	,013
N of Valid Cases	87		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,279			,025
Interval by Interval	Pearson's R	,269	,077	2,577	,012 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,271	,077	2,600	,011 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Групи досліджуваних * Рівень ціннісно-мотиваційного компонента після експеримента

Crosstab

			Рівень ціннісно-мотиваційного компонента після експеримента			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	1 2,4%	27 64,3%	14 33,3%	42 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	2 4,4%	37 82,2%	6 13,3%	45 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	3 3,4%	64 73,6%	20 23,0%	87 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,998 ^a	2	,082
Likelihood Ratio	5,097	2	,078
Linear-by-Linear Association	4,622	1	,032
N of Valid Cases	87		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,233			,082
Interval by Interval	Pearson's R	-,232	,101	-2,197	,031 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,236	,101	-2,235	,028 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Групи досліджуваних * Рівень операційно-діяльнісного компонента до експеримента

Crosstab

			Рівень операційно-діяльнісного компонента до експеримента			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count	9	27	6	42
		% within Групи досліджуваних	21,4%	64,3%	14,3%	100,0%
	контрольна група	Count	21	21	3	45
		% within Групи досліджуваних	46,7%	46,7%	6,7%	100,0%
Total		Count	30	48	9	87
		% within Групи досліджуваних	34,5%	55,2%	10,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,454 ^a	2	,040
Likelihood Ratio	6,605	2	,037
Linear-by-Linear Association	5,944	1	,015
N of Valid Cases	87		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,34.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,263			,040
Interval by Interval	Pearson's R	-,263	,101	-2,512	,014 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,269	,101	-2,575	,012 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Групи досліджуваних * Рівень операційно-діяльнісного компонента після експеримента

Crosstab

			Рівень операційно-діяльнісного компонента після експеримента			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	4 9,5%	24 57,1%	14 33,3%	42 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	19 42,2%	23 51,1%	3 6,7%	45 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	23 26,4%	47 54,0%	17 19,5%	87 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,838 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	18,272	2	,000
Linear-by-Linear Association	16,633	1	,000
N of Valid Cases	87		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,21.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,403			,000
Interval by Interval	Pearson's R	-,440	,086	-4,515	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,440	,086	-4,516	,000 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Групи досліджуваних * Рівень особистісного саморозвитку вчителя до експеримента

Crosstab

			Рівень особистісного саморозвитку вчителя до експеримента			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	14 33,3%	26 61,9%	2 4,8%	42 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	28 62,2%	16 35,6%	1 2,2%	45 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	42 48,3%	42 48,3%	3 3,4%	87 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,286 ^a	2	,026
Likelihood Ratio	7,397	2	,025
Linear-by-Linear Association	6,706	1	,010
N of Valid Cases	87		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,278			,026
Interval by Interval	Pearson's R	-,279	,102	-2,681	,009 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,287	,102	-2,764	,007 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Групи досліджуваних * Рівень особистісного саморозвитку вчителя після експеримента

Crosstab

			Рівень особистісного саморозвитку вчителя після експеримента			Total
			1	2	3	
Групи досліджуваних	експериментальна група	Count % within Групи досліджуваних	4 9,5%	25 59,5%	13 31,0%	42 100,0%
	контрольна група	Count % within Групи досліджуваних	26 57,8%	18 40,0%	1 2,2%	45 100,0%
Total		Count % within Групи досліджуваних	30 34,5%	43 49,4%	14 16,1%	87 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,488 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	31,273	2	,000
Linear-by-Linear Association	26,968	1	,000
N of Valid Cases	87		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,76.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,490			,000
Interval by Interval	Pearson's R	-,560	,072	-6,231	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,562	,074	-6,266	,000 ^c
N of Valid Cases		87			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.