МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Кафедра професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
Тема: «ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО САМООСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ»

Виконав: Тищенко Станіслав Леонідович,
студент 62М-Пр(М) групи денної ф. н.
спеціальність: 015 Професійна освіта Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології.
ОПП: Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)
Науковий керівник: Опанасенко В. П.,
канд. пед. наук, доцент
Допущено до захисту
«__» _____ 20___ р.
Завідувач кафедри:_____
Тетяна САМУСЬ
Дата захисту: «___» _____ 2022 р.
Оцінка «_____»
Підпис членів ДЕК:
_____ Ковальчук В. І.
_____ Самусь Т. В
_____ Маринченко Є. О.

Глухів 2022

Зміст

ВСТУП……. 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ……..... 10

1.1. Сутність готовності особистості до самоосвіти ……. 10

1.2. Проблема готовності майбутнього педагога професійного навчання до здійснення самоосвітньої діяльності…… 16

1.3. Компетентності педагога професійного навчання в системі цільових орієнтирів професійної самоосвіти…… 23

Висновки до першого розділу…….. 33

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ……. 36

2.1. Педагогічні умови формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання…… 36

2.2. Методика формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвітньої діяльності засобами проблемно-розвивального навчання ……. 40

2.3. Критерії та показники сформованості готовності до самоосвіти… 49

Висновки до другого розділу……... 59

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ …… 61

3.1. Результати констатувального етапу експерименту…….. 61

3.2. Особливості організації та проведення формувального етапу експерименту з оцінкою ефективності розробленої методики…… 69

Висновки до третього розділу……..…….. 79
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…….…….. 81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….. 87
ДОДАТКИ…… 93

Вступ

Сучасний стан розвитку українського суспільства висуває нові вимоги до фахової підготовки педагогів професійного навчання для закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти. Особливої значущості набувають питання підвищення рівня їх професійної компетентності, конкурентоспроможності, формування фахівця нової генерації, здатного до самоосвіти, самовдосконалення у професійному розвитку. За цих умов актуалізується пошук інноваційних підходів до підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

У наш час неможливо підготувати висококваліфікованих фахівців без уваги до самоосвіти як одного з основних елементів освітнього процесу в закладах вищої освіти. Враховуючи зростаючу потребу суспільства у високоосвічених і свідомих працівниках, вирішення проблеми самоосвіти, формування професійних компетентностей, умінь і навичок самоосвітньої діяльності у майбутніх педагогів професійного навчання стає соціально значущим. Тому закономірно вважати, що готовність до самоосвітньої діяльності повинна формуватися уже на етапі їхньої професійної підготовки [1].

Відповідно нових віянь в суспільстві відбувається оновлення цілей і змісту системи сучасної вищої освіти України, що передбачає зміщення акцентів із формування в студентів системи знань на створення умов для їх здобування самотужки. Про необхідність організації самоосвіти йдеться в таких законодавчих та нормативно-правових документах: Законах України «Про вищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про освіту», «Про професійний розвиток працівників»; Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»; Стратегії сталого розвитку «Україна – 2030»; Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022-2027 роки тощо. У цих документах наголошується на важливості вирішення соціально значущих завдань щодо оновлення змісту, форм, технологій здійснення професійної підготовки

майбутнього педагога, зокрема педагога професійного навчання, підкреслюється значущість його самоосвіти та професійного саморозвитку.

Підвищену значущість самоосвіти визначає тенденція становлення нової системи освіти, згідно з якою, викладач ЗП(ПТ)О повинен виконувати функції розробника навчальних програм, організатора самостійної активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти, компетентного консультанта та помічника.

Ідея самоосвіти й формування готовності до неї майбутніх фахівців має глибокі історичні коріння. У витоків її стояли античні філософи Аристотель, Платон, Сократ. Перші спроби педагогічного обґрунтування й розвитку теорії самоосвіти належить видатним представникам світової педагогічної думки А. Дістервегу, Дж. Локку, Я. Коменському, Ж.-Ж. Руссо. Вони близько підійшли до наукового трактування сутності самоосвіти, значення її у розвитку особистості, накреслили загальні шляхи формування в студентів готовності до неї.

У класичній педагогіці ідеї самоосвіти розвивали С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський. Наприкінці 20-го століття ці питання стали предметом уваги С. Архангельського, В.Андрєєва, М. Бондаренка, В. Буряка, А. Громцевої, Г.Гусєва, О. Кочетова,О. Пєхоти, М. Піскунова, Б. Райського М. Солдатенка, Н. Трофімової, Т. Цехмістрової, а також важливе значення мають праці О. Бодальова, О. Ковальова, В. Селіванова М. Сметанського, Л. Ярової та інших, присвячені проблемам активізації самоосвіти й професійного самовдосконалення особистості. Проблемою самоосвіти й самовиховання займалися багато педагогів та психологів. Зокрема, великий внесок у теоретичну розробку цих процесів зробили О. Арет, Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Л. Рувинський, К. Ушинський. Основою їхньої теорії є думка, що ці процеси взаємопов’язані й лежать в тісному контакті з зовнішнім світом, та дають великий поштовх до розвитку особистості. На їхню думку, тільки те виховання вважають ефективним, яке пробуджує в особистості потребу в самовихованні. І чим старшою стає особистість, тим більша роль її у формуванні має належати самоосвіті та самовихованню.

Сутність, структура та зміст самоосвіти відображені в дослідженнях

Т.Браже, М. Башкірової, М. Заборщикової, А. Маркової, П.Пшебильського, Р. Сеульського, Є. Тонконогої, Є. Турбовського. Особливостям організації самоосвіти студентів присвячено роботи А. Айзенберга, В.Буряка, Г. Сєрікова та ін. Зокрема, питання професійної педагогічної самоосвіти порушувалися у працях І. Барсукова, М. Бондаренка, Т. Борисової, Г. Коджаспірової, О. Малихіна, О. Найна, І. Наумченка, О.Прокопової, Ю. Рогозіної, Н. Сидорчук, В. Скнар, Р. Скульського, Н. Терещенко, В. Шпак та ін.

При цьому феномен готовності до самоосвітньої діяльності досліджувався науковцями І. Дерезою, Н. Пєсцовою, Ю. Калугіним, М. Зуйковою, А. Крицькою, Т. Яковець.

Організація самоосвітньої діяльності майбутніх викладачів є показником сучасного, досить високого рівня системи освіти. Без належної уваги до самоосвіти як одного з основних елементів процесу навчання у закладах вищої освіти, у наш час неможливо підготувати висококваліфіковані кадри. Сучасні вчені зауважують, що основний резерв підвищення ефективності освітнього процесу та якості підготовки майбутніх фахівців слід шукати в його раціональній організації. Дослідники Б. Райський та М. Скаткін наголошують, що „завдання формування в суб'єктів навчання готовності до безперервної самоосвіти вимагає залучення самоосвіти до навчального процесу як об'єктивного необхідного заняття. Це не нав'язування додаткової, позапрограмної роботи, а зміна характеру навчальної роботи" [6, с. 67].

Під час вирішення цієї проблеми необхідно розв'язати ряд суперечностей, що мають місце у професійній підготовці педагогів професійного навчання, зокрема між:

- зростаючими вимогами суспільства до професійної підготовки педагогів професійного навчання та недостатнім рівнем її якості у закладах вищої освіти;
- необхідністю формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвіти та недостатнім рівнем значущої для цього їхньої теоретичної й методичної компетентності;
- сучасними вимогами до науково-методичного забезпечення

проектування професійного саморозвитку майстрів виробничого навчання і недостатнім ступенем його розробленості на практиці.

У зв’язку з цим, вчені стверджують, що формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвітньої діяльності вимагає розробки цілісної системи педагогічних впливів на розвиток означеної професійної якості. Узагальнення теоретичних джерел та практики роботи закладів вищої освіти засвідчує, що необхідно створити такі умови, які охоплюють вплив всіх чинників, що забезпечують формування готовності майбутнього педагога професійного навчання до ефективної самоосвіти.

Таким чином, результати аналізу обраної проблеми, її соціальне значення, недостатній рівень теоретичної і практичної розробленості та зазначені дослідниками суперечності зумовлюють необхідність нашого магістерського дослідження на тему **«Формування готовності педагогів професійного навчання до самоосвіти в процесі фахової підготовки»**.

Об’єкт дослідження: процес професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Предмет дослідження: методика формування готовності педагогів професійного навчання до самоосвіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвіти.

Визначені об’єкт , предмет та мета дослідження передбачає розв’язання таких **основних завдань**:

1) На основі аналізу нормативних документів, філософської й психолого-педагогічної та методичної літератури охарактеризувати ступінь дослідженості обраної проблеми;

2) Розкрити сутність, зміст, структуру та виявити особливості самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання;

3) Розкрити педагогічні умови формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання під час фахової підготовки;

4) Визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів професійного навчання;

5) Розробити методику формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання під час професійної підготовки;

6) Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування готовності до здійснення самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів професійного навчання.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс загальнонаукових *теоретичних* і *емпіричних методів*:

- **теоретичні методи дослідження**: 1) психолого-педагогічний аналіз і синтез – для визначення вихідних положень дослідження (об'єкта, предмета, мети, завдань), 2) порівняльно-зіставний – для виявлення поглядів різних науковців і методистів-практиків на досліджувану проблему; 3) метод систематизації та узагальнення фактів, суджень та передового педагогічного досвіду з проблеми дослідження;

- **емпіричні методи**: бесіда, тестування, анкетування, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: фундаментальні ідеї сучасної професійно-педагогічної освіти; філософські положення щодо феномену розвитку і саморозвитку особистості, взаємозв'язку та взаємозумовленості явищ і педагогічних процесів; аксіологічний, системний, цілісний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, проблемний підходи до професійного саморозвитку майбутнього педагога професійного навчання.

Наукова новизна і теоретичне значення. *Уточнено* зміст ключових понять дослідження, а саме: «Самоосвіта», «Готовність», «Готовність до самоосвіти»; *визначено* зміст, структуру та функції самоосвіти педагогів професійного навчання, основні компоненти (мотиваційний; організаційно-орієнтаційний; операційно-процесуальний; морально-вольовий; когнітивно-оціночний; індивідуальні особистісні якості) готовності педагогів професійного

навчання до самоосвіти; запропоновано додаткові компетентності педагога професійного навчання для ОПП які є спеціально орієнтованими на професійну самоосвіту (здатність до самоформування мотивів професійної самоосвіти у технічний і педагогічній сферах; здатність до самоорганізації і самовиховання професійно важливих якостей педагога професійного навчання; здатність до самоорганізації професійної самоосвіти технічного і педагогічного спрямування; готовність до самостимулювання власного професійного саморозвитку як майбутнього педагога професійного навчання; готовність до самоконтролю самоосвітньої діяльності впродовж життя); *обґрунтовано* педагогічні умови, що повинні забезпечити ефективне формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання; *подальшого розвитку набули* наукові уявлення про професійні компетентності як цільові орієнтири професійної самоосвіти майбутнього педагога професійного навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у впровадженні тренінгових занять: «Шлях до себе», «Тренінг цілепокладання та побудови життєвої перспективи»; задач проблемного характеру по розділам «Динаміка електромеханічної системи», «Вибір потужності електродвигуна» дисципліни «Електропривод та використання електроенергії в сільському господарстві».

Апробація результатів. Основні результати дослідження оприлюднено у вигляді тез на Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій»(2022).

Структура й обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (56 найменувань) та додатків. Робота також містить 4 таблиці та 3 рисунка. Загальний обсяг роботи – 112 сторінок, з яких основного тексту – 92 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Сутність готовності особистості до самоосвіти

На сьогодні в науково-педагогічній та методичній літературі самоосвіту розглядають як процес самостійного здобуття знань та професійних компетентностей, постійного саморозвитку та самовиховання який передбачає використання різних видів освітньої діяльності. Так, під терміном «Самоосвіта» О. Бурлука розуміє процес гармонізації потреб особистості та можливостей особистості з метою її оптимальної самореалізації [2]. Натомість Г. Зборовський під самоосвітою розуміє вільну діяльність особистості якій характерний вільний вибір та спрямованість залежно від потреб щодо соціалізації, самореалізації та підвищення культурного, професійного, освітнього або наукового рівнів [4, с. 81].

У українському педагогічному словнику С. Гончаренко наводить більш узагальнене визначення самоосвіти як освіти, яку отримує людина у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі [3, с. 269].

Розглядаючи ж самоосвіту особистості більшість дослідників вважають, що в її основі покладено інформаційно-забезпечувальну діяльність, яка проявляється шляхом збирання, нагромадження, систематизації, узагальнення, оволодіння та відновлення системи знань для задоволення особистих пізнавальних потреб, що виникають у процесі різних видів соціальної чи професійної діяльності. Цей вид освітньої діяльності визначається соціальними або економічними чинниками, своїм змістом, а також творчим потенціалом особистості.

Розглядаючи ж причини які спонукають особистість до самоосвіти то вчені в основу покладають особистий інтерес який виникає для вирішення професійних, матеріальних, соціальних та духовних потреб [5, с. 11]. Вчені

також зауважують, що самоосвіта є провідним компонентом навчально- та науково-дослідницької роботи студентів і є важливою складовою процесу самовдосконалення майбутнього фахівця, його особистісного й професійного розвитку.

Дослідниками також доведено, що самоосвіта здатна створити нові сприятливі умови для масових соціальних і професійних переміщень населення. Вона забезпечує особистості можливість неодноразово самостійно обирати професію відповідно до своїх індивідуальних вподобань, фізичних та інтелектуальних можливостей, економічної ситуації на ринку праці (як окремої адміністративно-теріторіальної одиниці громади чи області, так, і держави в цілому), сприяє поліпшенню перебігу трудової міграції з урахуванням суспільних потреб.

Для деяких видів професій пов’заних з творчою діяльністю самоосвіта є основною умовою діяльності.

На думку І. Сидоренка, самоосвіта, в її сучасному трактуванні як педагогічна та соціальна категорія, розглядається як вид пізнавальної діяльності. Для її є характерними активність, самостійність, добровільність та спрямованість на вдосконалення інтелектуальних здібностей та розумових здатностей [7].

Таким чином, в межах нашого магістерського дослідження під самоосвітою ми будемо розуміти освіту, яка може здобуватись під час самостійної роботи як без, так і, під час проходження очного навчального курсу в закладі освіти. Вона сприяє поглибленню й доповненню вже наявних та на їх основі засвоєнню нових знань. Звертаємо увагу на те, що основними засобами самоосвіти, на сьогодні, є самостійне вивчення різного роду джерел інформації (починаючи від навчальної та спеціальної літератури, інтернет джерел до онлайн курсів та блогів.

Педагоги-дослідники в своїх працях розглядають готовність до самоосвіти особистості, з одного боку, як наявність розвинутої активної потреби в знаннях і безперервному їх поповненні, а з іншого, як певну суму вмінь і навичок до

організації самостійного пошуку інформації щоб задовільнити свій пізнавальний інтерес.

Ступінь ефективності самоосвіти студента залежить від його готовності до її самостійної організації. Така готовність є результатом реалізації викладачами ВНЗ таких принципів: особистісно-орієнтованого підходу до організації самоосвіти; формування у студентів сприйняття самостійно здобутих знань як особистісних цінностей; організації самоосвіти як творчого процесу перетворення курсантом отриманих знань на основі власних думок і почуттів; одночасного співвіднесеного формування в курсантів загальнонаукових, спеціальних (фахових) знань та вмінь і знань у сфері самоосвіти; формування гармонійного співвідношення соціально-значущих та особистісних мотивів самоосвітньої діяльності в їх єдності; створення ситуацій емоційного переживання курсантом своїх дій у самоосвітній роботі; всебічного розкриття можливостей навчальних програм гуманітарних дисциплін для організації самоосвітньої діяльності; формування готовності до здійснення самоосвіти майбутніми правоохоронцями за рахунок розкриття відповідних можливостей усіх дисциплін (і фахових, і гуманітарних) [9].

Дослідники встановили, що ефективність і результативність процесу самоосвіти особистості залежить від:

• рівня розвитку спеціальних особистісних якостей;

• засвоєних знань;

• умінь втілювати самоосвітню діяльність.

Тому в педагогіці порушено питання підвищення ефективності навчання, цілеспрямованого формування готовності студентів до самоосвіти та самовиховання. Їх вирішують Ю. Бабанський, А. Громцева, В. Ільїн, Н. Половникова, Л. Рувинський, А. Усова, Т. Шамова та інші [10].

Вчений Г. Серіков вказує на головну умову, що спонукає студентів до самоосвіти - характер взаємодії викладача та студентів в педагогічній практиці. Основним компонентом системи взаємовідносин викладача і студентів вважається суб’єкт-суб’єктна взаємодія між ними. Такий підхід, на думку

дослідника, дозволяє не тільки активізувати суб'єктну діяльність студентів, але й сприяє її вдосконаленню. Студенти отримують можливість через діяльність в межах системної взаємодії з викладачами виявляти самоуправління й покращувати його якість. В основі планування та реалізації конкретних видів взаємодії між викладачами та студентами в педагогічній практиці повинні лежати фактичний рівень готовності особистості до самоосвіти та завдання з галузі швидкого розвитку, вирішення яких сприяє підвищенню цього рівня. Важливою умовою розвитку в студентів готовності до самоосвіти є динамічність системної взаємодії між викладачами та студентами. Саме через динаміку їхньої взаємодії буде виявлятися діалектика системних взаємовідносин між викладачем та студентом, що зумовлена розвитком готовності студентів до самоосвіти [9].

А. Клочко при дослідженні взаємозв'язку процесів освіти й самоосвіти зробив висновки, що самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, є складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями [11].

Перед сучасною вищою освітою постає завдання створити такі умови, які сприяли б появі в студента потреби самовдосконалюватися. Це можливо лише за органічного залучення самоосвітньої діяльності студента до навчального процесу. У навчальному процесі потрібно розвивати саморефлексію професійної діяльності, уміння теоретично осмислити джерело інформації, уміння оцінити результати професійної діяльності та ін. Навчальний процес у сучасному ЗВО приділяє дуже мало уваги самореалізації творчої індивідуальності в процесі професійного самовдосконалення. Причина полягає в загальновизнаних недоліках навчання: перевантаження студентів обсягом матеріалу, який вивчається; недостатній розвиток у них навичок самостійної роботи; відсутність навичок самореалізації [12].

Необхідно зазначити, що самоосвітня діяльність студентів потребує діагностичного аналізу, тому що вона повинна стати органічною складовою частиною освітнього процесу, сприяти активному формуванню особистості

майбутнього фахівця. За всієї різноманітності самоосвіта студентів має такі специфічні особливості [2].

По-перше, самоосвіта тих, хто навчається, завжди пов’язана з продуктивним навчальним процесом або життєвим самовизначенням. Це дає змогу визначити основні шляхи методичного впливу на самоосвіту студентів: удосконалення навчального процесу та його інтенсифікація, різноманітна діяльність щодо підвищення професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців.

По-друге, самоосвіта студентів залежить від стійкості пізнавальних інтересів і практичної діяльності, в якій вони бажають набути успіхів. Це свідчить про необхідність підготовки до самоосвіти, про використання колективних форм і методів педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю студентів.

По-третє, самоосвіта студентів виконує кілька функцій: сприяє закріпленню та поглибленню результатів навчальної діяльності, задоволенню пізнавальних інтересів тих, хто навчається, є засобом підготовки до майбутньої професії, засобом самоствердження в очах однолітків та викладачів.

По-четверте, різноманітні труднощі, які виникають у разі недостатньої культури розумової праці та слабкої загальної підготовленості студентів до самостійної діяльності, завжди пов’язані з невмінням тих, хто навчається, працювати самостійно.

На думку І. Грабовець, у своїй самоосвітній діяльності особистість керується або суто своїми власними прагненнями та цілями, сформованими під впливом ціннісних орієнтацій, або прагненнями та цілями тієї соціальної групи, до якої вона належить, тобто обирає та створює для себе ті знання, які найбільше їй підходять або яких їй не вистачає. Самоосвіта - це багатогранне явище, яке являє собою: системне оволодіння певними знаннями, організовану діяльність, яка спрямована на засвоєння накопичених цінностей культури, особливий вид людської діяльності з метою отримання знань для формування власної

особистості, поєднання знань з якостями особистості та формування її інтелектуальної культури [13].

Самоосвіта є цілісним комплексом процесів і засобів формування особистості, задоволення її всебічних пізнавальних і духовних потреб, розкриття та розвитку її задатків і можливостей. Вона є специфічним інформаційно-забезпечувальним видом діяльності, технологією роботи з різноманітного роду текстами, системою відновлення, розширення та поглиблення раніше отриманих знань, засобом вторинної соціалізації, індивідуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації особистості. Відповідно до соціального статусу й соціальних ролей особистості самоосвіту поділяєть на професійну, політичну, правову, економічну, релігійну, художньо-естетичну, етичну, загальнокультурну та інші [11].

Роль самоосвіти в житті особистості й суспільства визначається властивими їй соціальними функціями (загальноосвітньої та професійної підготовки, загальнокультурного розвитку, оптимальної організації вільного часу, адаптивну, компенсаторну, амортизаційну, терапевтичну і функцію навчання принципам і навичкам самоосвітньої діяльності), що реалізуються в їх єдності та дозволяють оптимально вирішувати перспективні, довгострокові, короткострокові, ситуаційні й одиничні суспільно й індивідуально значимі завдання [14].

Процес формування в студентів досвіду самоосвітньої діяльності пов’язаний з глибокими змінами в організації навчального процесу. Ці зміни повинні бути зорієнтовані на формування творчості, дослідницькі методи. Важливу роль у залученні студентів до самоосвітньої діяльності повинні відігравати активні методи навчання, інноваційні педагогічні технології. Використання інноваційних технологій підвищують ефективність навчання, забезпечують інтенсифікацію освітнього процесу та є спрямованими на особистісний та професійний розвиток і саморозвиток майбутніх фахівців. Професійна підготовка студентів, організована на основі інноваційних

технологій, сприяє розвитку інформаційної культури та професійної мобільності студентів [15].

Таким чином, аналіз понять «самоосвіта» й проблеми формування готовності до неї в студентів вищих навчальних закладів свідчить, що самоосвітні процеси набувають дедалі більш усвідомленої та раціонально організованої форми, а самоосвіта посідає провідну роль і є механізмом активного засвоєння особистістю знань. Вивчення стратегій самоосвіти, трансформації методів і способів отримання нових знань є перспективними напрямом дослідження, особливо в умовах переходу вітчизняної системи освіти до європейської моделі освіти.

1.2. Проблема готовності майбутнього педагога професійного навчання до здійснення самоосвітньої діяльності

У процесі аналізу психологічної, педагогічної літератури та наукових праць з проблеми готовності здобувачів до самоосвіти було встановлено, що готовність як психологічне утворення задіює наступні аспекти психіки: особистісний (розглядаються особистісні якості, здібності та мотивація), діяльнісний (відносять знання, вміння та навички). Як приклад, Ф. Мациєва у своїй праці розглядає готовність до професійної самоосвіти як внутрішнє налаштування, ґрунтовні знання фахових дисциплін та теоретичних засад організації процесу самоосвіти, потре бу використовувати ці знання в процесі вирішення різних професійних задач, комплекс особистісних характеристик [1, с. 34–69].

На думку С. Юдакової, у структурі готовності до педагогічної самоосвіти доцільно виокремити два аспекти: психологічний (відображає рівень внутрішньої готовності здобувача самостійно, систематично займатись фаховою самоосвітою); педагогічний (відображає рівень зовнішнього прояву конкретних характеристик у сукупності та окремо у процесуально-діяльнісній формі) [6].

О. Федорова розглядає готовність до самоосвіти природною системою, що складає інтегративну міру сформованості узагальнених характеристик здобувача для організації, здійснення цілей самоосвіти у найширшому розумінні, включаючи самовиховання, самопізнання, самовдосконалення, духовне зростання, самореалізацію [2, с. 32]. Готовність до самоосвіти розглядається вченими також як система, що має компоненти обізнаність, свідомість, дієвість, умілість. Ці компоненти є також елементами більшої системи – освіченості [2, с. 33]. Ю. Калугін виокремлює такі аспекти готовності до самоосвітньої діяльності як: психологічний (розвинуті психічні пізнавальні процеси, особистісні якості, розуміння, комунікабельність); технічний (професійні знання та уміння, навички; знання та уміння роботи з інформаційними джерелами та засобами інформації; організаційно-управлінські уміння) [6, с. 95–96].

Також, готовність здобувача до самоосвіти розглядається вченими як утворення, що має різну часову тривалість. Так, вчені А. Громцева, Б. Райський, І. Редьковець та ін. розглядають готовність як стан якому характерні єдність позитивного ставлення до самоосвітньої діяльності та практичного оволодіння нею. [8, с. 106]. Ф. Мациєва розкриває підхід, за яким готовність постає як психічний стан та одночасно стійка характеристика конкретного здобувача [1, с. 34–69]. У процесі досліджень комплексу педагогічних умов формування готовності серед студентів закладів вищої освіти Т. Яковець, спираючись на дослідження М. Левітова, виділяє тривалу готовність, готовність як тимчасовий, передстартовий стан, що проявляється у вигляді звичайної готовності (готовність до повсякденної звичної роботи, до якої наразі не висувають підвищених вимог), підвищена готовність (виникає за рахунок введення новизни та творчого підходу до роботи тощо), знижена готовність (виникає внаслідок сильних неконтрольованих емоцій особистості, виникають прояви неуважності, незібраності, помилкових дії) [2].

Під час теоретичного аналізу наукових праць та науково-методичної літератури було встановлено, що підґрунтям розвитку готовності здобувачів до самоосвіти слугують:

– вид самоосвіти;

– внутрішні суперечності, що є рушійними силами формування потреби у самоосвіті (виокремлюють: між необхідністю вирішити ту чи іншу пізнавальну і практичну задачу та наявними у студентів знаннями; між прагненням задовільнити пізнавальний інтерес, що з'явився, та обмеженими можливостями набути знання на занятті; між досягнутим рівнем знань та новими потребами у більш досконалих знаннях; між прийомами пізнавальної діяльності, властивими наявному навчанню, та засобами задоволення інших духовних потреб);

– дієві мотиви, що спонукають особистість до неперервної освіти: переконаність та усвідомлення особистісної значущості постійного поповнення професійних знань, професійного вдосконалення, розширення кругозору, наявність стійких пізнавальних інтересів до певної сфери знань, захоплень;

– здібності здобувача, які дають можливість успішно здійснювати діяльність, швидко досягати потрібного результату;

– сформованість операцій розумової діяльності: аналізу, порівняння, виокремлення суттєвого, синтезу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків;

– вольові зусилля та емоційна підтримка;

– глибокі і міцні загальноосвітні, політехнічні та професійні знання, що використовуються як фундамент пізнавальної діяльності;

– навички самостійної навчальної роботи; розвиток навичок самостійного оволодіння знаннями та уміннями, використовуючи різні форми самоосвіти: читання, слухання, спостереження тощо;

– оволодіння пізнавальними уміннями, що залежать від змісту пізнавальних задач, та організаційними вміннями, визначати шляхи реалізації освітніх задач; уміннями визначати цілі, добирати засоби, уміння самоорганізації, самоконтролю; вмінням самоорганізувати пізнавальну діяльність: визначати джерела пізнання та форми самоосвіти, організації робочого місця, самоконтроль; уміння та навички самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю; уміння рефлексувати, розуміти зміст отриманих професійних знань та творчо їх використовувати, застосовувати комплекс загальнонаукових

та окремих специфічних методів, аналізувати та інтерпретувати, науково оформляти результати професійної діяльності; вміння визначати проблеми та шляхи їх вирішення.

Аналіз наукових джерел показав, що розглядаючи структуру готовності педагога професійного навчання до самоосвіти, доцільно спиратись на навчальну дійсність, особистісні характеристики та структуру процесу самоосвіти. Склад компонентів вищезгаданого психологічного утворення у сучасних дослідників представлений по-різному.

Низка вчених виокремлюють такі компоненти як: мотиваційно-діяльнісний (основними мотивами є інтерес та поставлена задача), спеціальні знання та вміння (знання та уміння необхідні для здійснення самостійних дій, що пов’язані з технічною або інтелектуальною обробкою інформації про об’єкти), внутрішня стала (властивості людини, які обумовлюють можливості професійної самоосвіти; утворюється зоною найближчого актуального розвитку, розвинутих особистих якостей та здібностей: працелюбності, відповідальності, самостійності тощо [4].

Інші пропонують більш узагальнену структуру готовності до самоосвітньої діяльності: емоційно-особистісний компонент, загальні знання та уміння особистості, уміння особистості працювати з інформаційними джерелами, організаційно-управлінські вміння [1, 2, 8].

На нашу думку, найбільш змістовною та такою, що враховує технічну складову підготовки майбутнього педагога професійного навчання є структура готовності студентів до самоосвіти запропонована Л. Тучкіною [2]. Ця структура налічує наступні шість компонентів: мотиваційний (розуміння значущості професійного розвитку в умовах неперервної освіти, високий пізнавальний інтерес), організаційно-орієнтаційний (здатність обирати форми самоосвіти та уміння працювати з джерелами пізнання), операційно-процесуальний (навички самоаналізу та самостійної пізнавальної діяльності), морально-вольовий (допитливість, відповідальність, дисциплінованість), когнітивно-оціночний (достатні професійні знання, уміння та навички), індивідуальні особистісні

якості (ставлення до майбутньої професії, креативність, самоконтроль під час вирішення професійних задач, вміння здійснювати коректну самооцінку своїх здібностей у відповідності з оптимальними професійними вимогами).

Теоретичний аналіз наукових праць присвячених проблемі визначення рівнів розвитку готовності майбутнього фахівця до самоосвіти показав, що наразі дослідниками визначено наступні підходи до їх виокремлення:

1. Компонентний підхід характеризується визначенням міри вираженості системи показників-компонентів готовності до самоосвітньої діяльності.

За цим підходом вчені виокремлюють три рівні розвитку готовності до самоосвітньої діяльності: 1) елементарний (присутні нестійкі ціннісні установки, слабкий інтерес до професійної діяльності, пасивність у процесі самоосвіти оскільки здобувач не усвідомлює її цілі та задачі; рівень володіння теоретичними знаннями та сформованими професійними вміннями невисокий, пізнавальна активність слабка; наявний низький рівень пізнавальних умінь); 2) достатній (характеризується більш стійким ставленням до професії, розуміє необхідність та значення самоосвіти для фахівця, достатньо високий рівень активності у професійному самовдосконаленні, що здійснюється під впливом викладача; рівень оволодіння теоретичними знаннями та професійними вміннями невисокий); 3) оптимальний (спостерігається у здобувача позитивне ставлення до професії, ним усвідомлюється особисте та суспільне значення самоосвіти; спостерігається стійка потреба в оволодінні новими професійними знаннями при наявних високого рівня загальноосвітніх та професійних знань; сформовані вміння самостійно організовувати та здійснювати пошук і переробку інформації) [1].

2. Діяльнісний підхід характеризується тим, що рівні готовності до самоосвіти виокремлюються на основі характеристики самої діяльності.

Так, дослідники характеризують рівні готовності до самоосвіти наступним чином: 1) низький (наявні стихійні мотиви, здобувачі не пов’язують особисті потреби із інтересами суспільства, знання носять ізольований характер з невираженими внутрішньопредметними зв’язками між науковими поняттями;

наявні слабкі вміння роботи з інформаційними джерелами; здобувачі нездатні самостійно організувати пізнавальну діяльність і здатні лише виконувати вказівки викладачів); 2) середній (характеризується прагненням навчатись самостійно; студенти розуміють необхідність пов'язувати самоосвіту з суспільними потребами, але мають деяки ускладнення з формулюванням мети; наявні систематичні знання з навчальних предметів, але міжпредметні зв'язки слабо усвідомлюються; на достатньому рівні здатні працювати з інформаційними джерелами. На цьому рівні студенти прагнуть систематично прагнуть займатись самоосвітою, мають необхідні уявлення про її особливості та умови реалізації, мають потребу у самоактуалізації, володіють необхідними знаннями, вміннями, навичками та прийомами самоосвіти, здатні самостійно працювати з інформаційними джерелами, організовувати свою самоосвітню діяльність, обирати собі форми та методи самоосвіти); 3) високий (характеризується глибоким розумінням з боку студента необхідності керівництва під час самоосвітньої діяльності, соціально значущими цілями, наявними прагненнями досягти мету самоосвіти; знаннями, що ґрунтуються на повному розумінні наявності внутрішніх та міжпредметних зв'язків у відповідній галузі; студент раціонально поєднує використання різних інформаційних джерел під час своєї діяльності, здатен оптимально управляти процесом самоосвіти від планування до досягнення мети) [1].

3. Комплексний підхід характеризується тим, що у визначенні рівнів готовності до самоосвіти враховується як характеристика самої самоосвіти, так і міра розвитку кожного з компонентів готовності.

Комплексний підхід характеризує рівні розвитку готовності здобувача до самоосвіти таким чином: 1) дуже низький (відсутність прагнення та бажання до самоосвіти); 2) низький (наявність початкових занять самоосвітою); 3) середній (наявність деяких умінь при відсутності мети); 4) вищий середнього (наявність певних умінь, але відсутні навички самоуправління); 5) високий (наявність умінь здійснювати самоосвіту та самоуправління цим процесом) [8]. Окрім того, за цього підходу вирізняють рівні розвитку психологічної готовності здобувачів до

самоосвіти (враховують розвиток пізнавальних психічних процесів: уваги, сприйняття, пам’яті; особистісних якостей: самосвідомості, волі, мотивації; розуміння, спілкування), знань, умінь та навичок професійного характеру (вміння розв’язувати професійні задачі, вбачати міжпредметні зв’язки), умінь працювати з інформацією (пошукові вміння опрацьовувати інформацію, комунікаційні вміння), організаційно-управлінських умінь (рівень розвитку вміння мотивувати себе до самоосвіти, контролювати та коректувати свої дії) [8].

Проявами готовності до самоосвіти на сучасному етапі вчені вважають:

–уміння співвідносити світ знань і світ реалій, здатність самостійно знаходити відповіді на актуальні питання, що ґрунтується на вміння вільно орієнтуватись у різних інформаційних джерелах та критично їх аналізувати;

–усвідомлення відсутності власного досвіду та знань для вирішення професійної проблеми;

–емоційно-особистісні показники: розуміння особистої та соціальної значущості самоосвіти, мотивація до самоосвіти;

–показники освіченості: обізнаність, усвідомленість, дієвість, вмілість;

–показники уміння працювати з інформаційними джерелами: якість умінь, здатність визначати потрібні дії та засоби, здатність виконання складних дій;

–показники організаційно-управлінських умінь: здатність визначити мету самоосвіти, наявність умінь планувати самоосвітню діяльність, уміння обрати форми, засоби та методи самоосвіти, кількість та якість самоосвіти та самоконтролю, здатність цілеспрямовано та раціонально діяти;

–перетворення зовнішніх цілей самостійної роботи у внутрішні.

Результатом самоосвітньої діяльності здобувача стає новий якісний стан особистості, зміна її структури в плані самопізнання та самореалізації творчого потенціалу; знання; удосконалені особистісні якості; адаптація до мінливих умов життя; формування культури розумової праці; інтелектуальне самовдосконалення; інформаційна освіченість та розвиток в цілому. Тож, ознаками готовності майбутнього фахівця до самоосвіти можуть слугувати: розуміння значення для себе та соціуму процесу самоосвіти, позитивна оцінка

доцільності здійснення самоосвітньої діяльності, стійкий пізнавальний інтерес до знань професійної галузі, вміння самостійно визначати професійні задачі та здійснювати пошук шляхів їх вирішення, прояв ініціативи в опануванні професійних умінь та навичок, , емоційне піднесення під час опанування нових професійних знань, умінь, навичок у процесі самоосвіти тощо.

1.3. Компетентності педагога професійного навчання в системі цільових орієнтирів професійної самоосвіти

Професійна готовність майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвіти значною мірою залежить від оволодіння викладачами спектром теоретичних установок щодо здійснення педагогічної дії, так і значущим для її організації цінностями компетентнісного підходу. До сукупності відповідних установок, визначених за результатами аналізу теорії самоосвіти, належать такі: загальний і професійний розвиток особистості відбувається за законами саморуху завдяки самоосвіті; здобувач під час організації розвивального навчання є не тільки об'єктом, але й суб'єктом цілісного педагогічного процесу; його функція полягає в активному засвоєнні на особистісному рівні компонентів змісту вищої освіти (загальнокультурних та професійних цінностей) засобами самоосвіти; викладач створює необхідні умови для саморозвитку, розкриває наукові та практичні знання галузі, виконуючи мотиваційну, організаційну, стимулюючу та контролюючу функції модератора; засвоїти зміст фахової освіти як основної мети навчання можливо лише за умови функціонування у навчальному закладі системи організації самоосвіти здобувачів. Вони є складовими цілісного процесу професійної підготовки, сутність яких полягає в усвідомленій самостійної зміни особистості майбутнього фахівця. Саме цінності змісту вищої професійної освіти (засвоєння зазначених у стандарті професійної освіти компетентностей) доцільно формувати під час професійного саморозвитку майбутнього фахівця.

На думку О. Кучерявого [36, с. 40-45] встановивши загальні цільові орієнтири самоосвіти і самовиховання студентів, в аспекті забезпечення цієї цілісності є сенс називати їх складовими єдиного процесу самоформування особистості студента як фахівця. На його думку першою складовою є самоосвіта яка має власний основний цільовий орієнтир (загальнокультурні та спеціальні знання). Спрямованість самоосвіти на спеціальні фахові знання дозволяє називати її професійною. Другою складовою цілісного процесу саморозвитку особистості майбутнього фахівця є самовиховання яке зорієнтовано на моральні та професійні якості, а також фахові уміння.

Результатом стимулювання професійного саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання, у такому разі, є сформована потреба професійного розвитку. Досягти цього можна завдяки поетапного використання спеціально підібраних форм, методів, прийомів та засобів.

Проблема компетентності майбутніх фахівців розв’язується в контексті імплементації Закону України «Про вищу освіту» і вимагає розкриття сутнісних характеристиках компетентнісного підходу до формування особистості майбутнього педагога професійного навчання.

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, а саме: на формування не лише знань, умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку, а передусім особистісних професійних якостей та досвіду їхнього застосування, тобто компетентність є інтегративною характеристикою.

У своїх наукових працях компетентісний підхід вивчали І. Бех [3], Н. Бібік [10], О. Локшина [38], В. Луговий [39], О.Овчарук [45] та ін. Основу сучасного компетентісного підходу складає формування у процесі фахової підготовки найважливішої компетентності фахівця – вміння організувати своє навчання протягом усього життя.

У працях В. Кременя [35] акцентується увага, що розвиток майбутнього фахівця на первинних етапах професійного становлення передбачає цілеспрямоване формування, а на подальших удосконалення професійних

якостей, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей. Необхідність організації процесу безперервного професійного саморозвитку фахівця має подвійну детермінацію: соціальну (задоволення економічних потреб держави в кваліфікованих фахівцях); особистісну (конкурентоспроможність майбутнього фахівця на ринку праці).

У сучасних умовах трансформації освітнього процесу в Україні, пріоритетними стають професійний та особистий розвиток студента, що відображено у законодавчих та нормативно-правових документах (Закони України «Про вищу освіту», «Про професійно- технічну освіту», «Про освіту», «Про професійний розвиток працівників»). Змінюється стратегічна спрямованість освіти, важлива роль належить компетентності фахівця, що дозволяє самостійно знаходити і освоювати необхідні знання, формувати нові професійні вміння. Тому, особливої актуальності набуває проблема професійного саморозвитку через самоосвіту. Сьогодні потрібні фахівці які здатні швидко засвоювати нові способи діяльності, змінювати мислення, самостійно приймати рішення з широкого кола проблем, нести відповідальність за прийняті рішення. З огляду на це зміст освіти має орієнтуватись на забезпечення самовизначення особистості молодого фахівця. Він повинен створювати умови для самореалізації випускника, підготувати його до реалій сучасного суспільства та націлити на його вдосконалення. Ці завдання забезпечуються організацією педагогічних умов.

Ключовим складовим поняттями відповідно до компетентісного підходу виступає компетентність. Визначення цього поняття спостерігається у багатьох сучасних науковців. Так, А. Хуторський [54 с.70- 73] вважає компетентність сукупністю особистісних якостей особистості (ціннісно- смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері. На переконання вченого, компетентність вже сформована його особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід щодо діяльності у заданій сфері.

Сутність визначення компетентності розкривається через поняття

«знання», «уміння», «навички», «отриманий досвід» і здібності, які набуто і розвинуто завдяки освітньому процесу. Компетентність ґрунтується на готовності до виконання поставлено професійної задачі, а також включає в свою структуру особистісні характеристики майбутнього фахівця (мобільність, ініціативність, креативність, тощо).

Звернемо увагу на мету професійного навчання яку сформулював у своїх дослідженнях Р. Гуревич: «розвиток здібностей, потрібних самій особі та суспільству; залучення її до соціально-цінної активності; забезпечення можливостей ефективної самоосвіти (зокрема, підвищення кваліфікації) за межами інституціолізованих освітніх систем» [20, с. 9].

Успішність досягнення такої мети залежить від рівня адаптаційної мобільності випускника, стійкого інтересу до творчої діяльності, прагнення до поповнення знань, емоційності, лідерських якостей, комунікабельності, стресостійкості.

На думку І. Зязюна смислом і метою сучасної освіти повинна стати людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми. На його думку здатність до саморозвитку відповідно соціально-моральним та професійним і педагогічним ідеалам повинна бути притаманна кожному фахівцю.

У свою чергу Е. Зеєр зауважує, що для проектування та впровадження системи професійного саморозвитку під час професійної підготовки педагогів професійного навчання важливо виокремити систему критеріїв. Він також звертає увагу на те, що із змістовної цілі професійної освіти формується необхідність забезпечення саморозвитку, самонавчання, самовиховання у процесі оволодіння знаннями, вміннями, а також компетентностями та загальними професійними якостями» [19. с. 27]. Е. Зеєр узагальнює особливості реалізації компетентнісного підходу у своїх працях та пропонує:

1) Проектувати стандарти професійної освіти, які відповідають вимогам роботодавців до молодих фахівців та визначають рівень їх кваліфікації та особистісних якостей.

2) Розробка освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу. На його думку категоріями стандарту повинні бути: знання, вміння, базові компетентності, професійні компетентності, професійні якості.

3) Включення до навчальних планів особистісно-розвивальних дисциплін та практикумів спрямованих на виховання та розвиток особистості.

4) Проектування особистісно-розвивальних технологій на засадах принципу цілісності та відповідності до логіки освітньо-професійної діяльності.

5) Розроблення дидактичних навчально-методичних матеріалів, спрямованих на самостійний пошук інформації, виконання творчих навчальних проектів, розв'язання проблемних задач тощо.

Компетентності педагога професійного навчання є елементами його освітньо-професійної програми, яка розробляється на основі Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», який затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1460 та потреб реформування професійної освіти.

Основні вимоги до педагогів професійного навчання сформульовано у ОПП «Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти України, галузі знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізації: 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології).

Суспільство ж вимагає від майбутнього педагога професійного навчання загальної широкої освіченості, обізнаності у різних галузях знань; глибокого знання психології, педагогіки та фізіології; фундаментальних знань предмету, нових досягнень і тенденцій у педагогічній науці; володіння методикою професійного навчання; творче ставлення до роботи; володіння педагогічною технікою і педагогічним тактом; постійне вдосконалення знань і педагогічної майстерності.

Виконання зазначених вимог суспільства до педагогів професійного навчання, є похідною від організації в освітніх закладах процесів професійної самоосвіти і самовиховання, основних джерел професійного саморозвитку. Важливою передумовою, яка зумовлює початок цих процесів, є ставлення самого майбутнього педагога професійного навчання до цих вимог.

Професійний саморозвиток педагога професійного навчання здійснюється у формі самовиховання та у формі самоосвіти, які взаємодоповнюють один одного. Це два самостійних процеси, які потребують дотримання як загальних, так і особливих умов організації. У сучасних педагогічних джерелах зазначенні професійні знання, вміння й навички та якості об'єднуються поняттям «професійна компетентність».

Метою професійного саморозвитку є досягнення усвідомленого і засвоєного образу висококваліфікованого фахівця за допомогою *самоосвіти*. Багато дослідників звертають увагу, що проблема професійної компетентності випускників це проблема створена запитами сучасного інформаційного суспільства.

У понятті «компетентність» обумовлена інтегрована здатність майбутнього фахівця кваліфіковано виконувати професійні обов’язки, забезпечуючи досягнення результатів праці на основі професійних знань, умінь і навичок, які їм були отримані в процесі освітньої підготовки.

В структуру суб'єктивних чинників включають тип спрямованості, рівень здібностей, загальні та спеціальні (фахові) професійні компетентності.

Компетентності визначають потребу і можливість постійного саморозвитку, самоосвіти особистості. Тому професійна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, ключовим поняттям для характеристики діяльності, що дозволяє фахівцю найпродуктивніше реалізовувати себе в конкретних видах трудової діяльності, забезпечуючи стійкий ефективний характер праці, зумовлюючи здатність постійного саморуху, саморозвитку, самоосвіти особи.

У своєму дослідженні З. Туряниця [56. с.193] під готовністю розуміє

інтегративне-особистісне професійне утворення, що складається з мотивів, особистісних якостей, способів діяльності, знань…, які є основою для безперервного свідомого професійного самовдосконалення.

На нашу думку, однією з основних якостей, якою повинен володіти педагог професійного навчання, є професійна педагогічна спрямованість. Більшістю вчених ця якість розглядається як основна, яка забезпечує професійний розвиток особистості майбутнього фахівця як педагога. Для професійного зростання недостатньо лише знати свій предмет та вміти його викладати. Необхідною умовою є бажання майбутнього викладача працювати в галузі освіти, його позитивне ставлення до педагогічної праці, потреба в удосконаленні своїх професійних знань, умінь та якостей.

Професія педагога професійного навчання тісно пов'язана у питаннях організації освітнього процесу через комунікацію та взаємодію викладача зі здобувачами, здобувачів один з одним. Управління освітнім процесом потребує гнучкого стилю роботи, коли забезпечується доброзичлива атмосфера та в інтерактивній формі проходить пізнавальна робота здобувачів, засвоюються знання під час виконання практичних завдань. В освітньо-професійній програмі підготовки педагога професійного навчання наводяться компоненти професійної компетентності, що пов'язані з метою їх підготовки враховуючи сучасні соціальні та професійні вимоги.

Нами був проведений аналіз ОПП «Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти України, галузі знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізації: 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології).

Вимоги з ОПП та Стандарту професійної освіти дозволяють співставити рівні професійної компетентності підготовленого педагога професійного навчання з отриманим фахом. Професійні компетентності, які ставляться до викладача, визначаються метою, змістом освіти, а також методичними та

організаційними підходами до процесу здобуття освіти. Під спеціальними фаховими (професійними) компетентностями педагога професійного навчання необхідно розуміти здатності педагогічно, психологічно та методично правильно організовувати освітню діяльність, що спрямовується на формування професійних компетентностей здобувачів. Професійна компетентність педагога професійного навчання розглядається як організована система, яка має характерний комплекс специфічних властивостей притаманний тільки професійній освіті. Цей комплекс формується в процесі оволодіння майбутнім фахівцем професійних знань, умінь та якостей, які будуть застосовуватись ним у майбутній професійній діяльності, а показником сформованості професійної компетентності буде виступати майстерність педагога професійного навчання.

Згідно з вимогами ОПП «Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти України, галузі знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізації: 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) визначається мета, сукупність завдань, професійних знань та умінь необхідних педагогу професійного навчання для виконання своїх посадових обов'язків. Зокрема, інтегральну компетентність педагога професійного навчання в галузі аграрного виробництва формують одинадцять загальних та п’ятнадцять фахових компетентностей.

В умовах сьогодення метою є формування у майбутніх педагогів професійного навчання системи професійних знань і практичних умінь які необхідні для майбутньої професійної діяльності, а також виховання високоморальної, творчої активної особистості.

Компетентність майбутнього педагога професійного навчання є визначається готовністю та здатністю здійснювати професійно-педагогічні функції згідно прийнятим стандартам. Фундамент та потенціал професійного саморозвитку на все життя майбутній викладач ЗП(ПТ) освіти закладає під час навчання за фахом.

На жаль ми дійшли висновку, провівши аналіз ОПП, що наведений перелік компетентностей недостатньо здатен сформувати готовність до самоосвіти у майбутнього фахівця. Відповідна модель педагога професійного навчання як фахівця повинна відповідати безпосередньому саморозвитку особистості здобувача.

Наразі формуванню вищезазначеної готовності відповідають такі компетентності як:

- ЗК 3. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
- ЗК 4. Здатність спілкуватися іноземною мовою.
- ЗК 7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.
- ФК 14. Здатність збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію (дані) відповідно до спеціалізації «Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології».

Тому нами пропонуються додаткові компетентності педагога професійного навчання які ми вважаємо спеціально орієнтованими на професійну самоосвіту та самовиховання. Серед таких компетентностей педагога професійного навчання нами пропонуються:

– *здатність до самоформування мотивів професійної самоосвіти у технічний іпедагогічній сферах;*

– *здатність до самоорганізації і самовиховання професійно важливих якостейпедагога професійного навчання;*

– *здатність до самоорганізації професійної самоосвіти технічного і педагогічного спрямування;*

– *готовність до самостимулювання власного професійного саморозвитку як майбутнього педагога професійного навчання;*

– *готовність до самоконтролю самоосвітньої діяльності впродовж життя.*

Вищезазначені орієнтири професійного саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання як складники ОПП досягаються в освітньому процесі

тільки за умови їхньої особистісної орієнтації. Для забезпечення неперервності процесу оволодіння студентами професійними компетентностями кожного року здійснюється перегляд та удосконалення змісту їх професійної підготовки.

За результатами аналізу навчального плану підготовки майбутніх педагогів професійного навчання зі спеціальності 015 Професійна освіта, спеціалізації: 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) з проблеми організації і здійснення професійного саморозвитку майбутніх фахівців, було встановлено, що:

1. У плані підготовки педагогів професійного навчання присутня важлива дисципліна: «Вступ до спеціальності», основною метою якої є формування мотивації до здобуття освіти, знайомство з ОПП, стимулювання самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку та самовиховання здобувачів. Позитивом є те, що здобувач починає уявляти сутність своєї майбутньої професії вже з першого семестру на першому курсі свого навчання.

2. Важливим також є впровадження професійного саморозвитку у весь освітній процес через професійне спрямування освітніх компонентів (навчальних дисциплін), наприклад: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Інформаційні технології в освіті», «Безпека праці в аграрному виробництві» тощо. Такі освітні компоненти обумовлюють реалізацію системи професійного саморозвитку на рівні виконання основних завдань професійної підготовки.

3. З метою розширення освітніх можливостей побудови студентами власної траєкторії саморозвитку та самовдосканалення до переліку вибіркових освітніх компонентів ОПП та навчальних планів включено такі дисципліни, як: «Інноваційні технології в сільськогосподарському виробництві», «Комунікативні технології у професійній діяльності», «Цифрові технології в професійній діяльності педагога», «Організація гурткової роботи у закладах професійної (професійно-технічної) освіти», «Енергозберігаючі технології в АПК», «Екологічні технології в АПК», «Педагогічна творчість педагога професійного

навчання» тощо.

4. Аналізуючи навчальний план випускного курсу, зроблено висновок: на самостійну роботу студентів відводиться понад 50% кількості годин на дисципліну. Самостійна робота потребує ефективної організації, систематичності і контролю з боку викладача, а також відповідних навичок, якими потрібно володіти здобувачеві з метою забезпечення свого прагнення з оволодіння професійними теоретичними знаннями з дисципліни. Саме вдала організація самоосвіти студентів допоможе досягнути високого рівня якості виконання самостійної роботи.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних праць з обраної проблеми дав змогу з'ясувати, що у сучасній науці категорія професійної самоосвіти є інтегральною. Вона розглядається передусім у філософському, психологічному, соціологічному та педагогічному вимірах. Більшість дослідників вважають, що в її основі покладено інформаційно-забезпечувальну діяльність, яка проявляється шляхом збирання, нагромадження, систематизації, узагальнення, оволодіння та відновлення системи знань для задоволення особистих пізнавальних потреб, що виникають у процесі різних видів соціальної чи професійної діяльності. В межах нашого дослідження під самоосвітою ми розуміти освіту, яка може здобуватись під час самостійної роботи як без, так і, під час проходження очного навчального курсу в закладі освіти. Встановлено, що серед основних особливостей самоосвіти дослідники виокремлюють: самоосвіта студентів пов'язана з продуктивним освітнім процесом або життєвим самовизначенням; самоосвіта студентів залежить від стійкості пізнавальних інтересів і практичної діяльності, в якій вони бажають досягти успіхів; самоосвіта студентів виконує кілька функцій (сприяє закріпленню та поглибленню результатів навчальної діяльності, задоволенню їх пізнавальних інтересів, є засобом підготовки до майбутньої професії, засобом

самоствердження в очах однолітків та викладачів; різноманітні труднощі, які виникають у разі недостатньої культури розумової праці та слабкої загальної підготовленості студентів до самостійної діяльності, завжди пов’язані з невмінням їх навчається та працювати самостійно

Готовність до самоосвіти особистості, у межах нашого дослідження, розглядається з одного боку, як наявність розвинутої активної потреби в знаннях і безперервному їх поповненні, а з іншого, як певна сума вмінь і навичок до організації самостійного пошуку інформації щоб задовільнити свій пізнавальний інтерес. Основними аспектами готовності до самоосвітньої діяльності визначено психологічний та технічний.

Під час теоретичного аналізу було встановлено, що підґрунтям розвитку готовності здобувачів до самоосвіти слугують: вид самоосвіти; внутрішні суперечності, що є рушійними силами формування потреби у самоосвіті; дієві мотиви, що спонукають особистість до неперервної освіти; здібності здобувача, які дають можливість успішно здійснювати діяльність, швидко досягати потрібного результату; сформованість операцій розумової діяльності; вольові зусилля та емоційна підтримка; глибокі і міцні загальноосвітні, політехнічні та професійні знання, що використовуються як фундамент пізнавальної діяльності; навички самостійної навчальної роботи; оволодіння пізнавальними уміннями, що залежать від змісту пізнавальних задач, та організаційними вміннями визначати шляхи реалізації освітніх задач; уміннями визначати цілі, добирати засоби, уміння самоорганізації, самоконтролю; вмінням самоорганізувати пізнавальну діяльність: визначати джерела пізнання та форми самоосвіти, організації робочого місця, самоконтроль тощо.

Визначено, що готовність до самоосвітньої діяльності містить наступні компоненти: мотиваційний; організаційно-орієнтаційний; операційно-процесуальний; морально-вольовий; когнітивно-оціночний; індивідуальні особистісні якості.

Аналіз праць сучасних дослідників дозволив виокремити рівні готовності до самоосвіти які ми взяли за основу у своєму дослідженні: 1) низький; 2)

середній; 3) високий.

Аналіз ОПП «Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти України, галузі знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізації: 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) та навчальних планів дозволив запропонувати додаткові компетентності педагога професійного навчання які ми вважаємо спеціально орієнтованими на професійну самоосвіту: *здатність до самоформування мотивів професійної самоосвіти у технічний і педагогічній сферах; здатність до самоорганізації і самовиховання професійно важливих якостей педагога професійного навчання; здатність до самоорганізації професійної самоосвіти технічного і педагогічного спрямування; готовність до самостимулювання власного професійного саморозвитку як майбутнього педагога професійного навчання; готовність до самоконтролю самоосвітньої діяльності впродовж життя.*

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Педагогічні умови формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання

У сучасних педагогічних дослідженнях доведено, що готовність до самоосвітньої діяльності визначається наявністю відповідних сформованих компетентностей які виступають «діяльнісною характеристикою особистості». Враховуючи це, вчені роблять висновки та узагальнення, що: структурно компетентність відображає конкретну діяльність. У нашому дослідженні, структура самоосвітньої компетентності повинна зіставлятися із складниками самоосвітньої діяльності. Зрозуміло, що для цього необхідно знати механізми формування самоосвітньої компетентності. Необхідно визначити основні взаємозв'язки та взаємодію компонентів функціонування структури освітньої діяльності.

Аналіз навчально-методичної літератури та наукових праць нами прийнята така структура діяльності: потреба — мотив — об'єкт — мета — предмет — умови — засоби — склад — контроль — оцінка —продукт. На думку психологів групування окремих компонентів на підструктури, що відображають логіку діяльності (спонукальна (потреба - мета); інструментальна (умови - склад); контролююча (контроль – продукт)) є слушним.

Потреба виступає поштовхом до активності, оскільки процес задоволення потреби вимагає активних цілеспрямованих дій. К. Платонов, у своїй праці, визначив потребу як «психічне явище». На його думку, вона відображає об'єктивні «нужди» організму в будь-чому. Він також зауважує, що потреба є внутрішньою причиною активності особистості та є мотивом діяльності, визиває відповідні емоції і почуття.

Як відомо, мотив - це спонукальна причина дій та вчинків. Одним з основних елементів спонукального компонента структури діяльності є мета. Під метою розуміють уявний результат, або програму дій здобувача. Вчені також зазначають, що важливим тут є процес цілепокладання який включає постановку суб'єктом завдань для своєї майбутньої діяльності.

Основною формою цілепокладання у самоосвіті є процес прийняття навчальних завдань. При цьому, під навчальним завданням розуміють комплекс умов, які ставляться перед здобувачем та складають зміст його самоосвітньої діяльності. Вивчаючи характеристики елементів (такі як: потреби, мотив, мета) самоосвітньої діяльності дозволило нам зрозуміти, що від рівня їх сформованості залежить рівень активності здобувача щодо самостійного оволодіння професійними знаннями.

Узагальнюючи можемо розкрити логіку залучення майбутнього педагога професійного навчання до процесу самоосвіти. Тож, потреба здобувача як необхідність в самостійному оволодінні знаннями, отримуючи об’єкт (завдання або задачу) перетворюється в мотив самоосвітньої діяльності. За умови, коли мотив та мета співпадають, відбувається діяльність, інакше виникає дія як результат стимулювання. Ми вважаємо, це дуже важливо, що формування компетентності відбувається через включення здобувача до самоосвітньої діяльності, коли джерелом активності майбутнього фахівця є пізнавальна потреба. Нам імпонує думка про те, що на першому етапі формування готовності до самоосвітньої діяльності здобувачів доцільно застосовувати педагогічне стимулювання як засіб залучення майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвітньої діяльності. Результатом самоосвітньої діяльності педагога професійного навчання є не тільки професійні знання, вміння та навички, а також й формування та розвиток особистісних професійних якостей: самостійність, відповідальність, наполегливість, критичність тощо. Також, звертаємо увагу на те, що самоконтроль, самооцінювання досягнутих результатів самоосвіти сприяє виникненню позитивних емоцій у здобувачів та наступному розвитку їх мотивації. Отже, *першою педагогічною умовою формування*

готовності до самоосвіти, а відповідно і самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання виокремлюємо цілеспрямований розвиток у здобувачів потреби в самоосвіті. Інтелектуальний саморозвиток здобувача досягається систематичними вправами, постійними тренуваннями, безупинною працею над собою. У якості форм самоосвітньої роботи можна використовувати різноманітні перегляди відеофільмів на заняттях та позааудиторно, пошук та опрацювання інформаційних джерел у репозитаріях та інтернет мережі, опрацювання змісту теоретичного матеріалу, виконання лабораторних завдань у комп'ютерних класах та онлайн у віртуальних лабораторіях, написання самостійних та навчально-дослідницьких робіт та презентація їх результатів у доповідях, рефератів тощо. Отже, *системне та ступеневе формування вмінь здобувати освіту у майбутніх педагогів професійного навчання виділимо як другу педагогічну умову формування їхньої готовності до самоосвіти*.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки прийнято вважати, що спадковість, виховання та середовище є основними чинниками розвитку здобувачів. З метою забезпечення психолого-педагогічних умов впливу освітнього середовища на організацію самоосвітньої діяльності педагогів професійного навчання необхідно розуміти, що: сукупність різних видів діяльності які необхідні для самоосвіти та саморозвитку здобувача являють собою діяльнісний компонент; характер міжособистісної взаємодії здобувача з суб'єктами освітнього середовища визначається комунікативним компонентом; зміст освіти, що характеризує особистісні якості (комунікацію, наполегливість, відповідальність тощо) майбутнього фахівця та виражається у навчальних планах та навчальних програмах утворюють змістовий компонент; всю матеріально-технічну базу закладу освіти (лабораторне та технологічне устаткування, навчально-методичне забезпечення, технічні засоби навчання, інформаційно-телекомунікаційні засоби навчання, програмні засоби, мережа **Internet** тощо), яка використовується як засоби формування самоосвітньої

компетентності педагогів професійного навчання відносимо до матеріально-технічного компонента.

На самоосвітню діяльність здобувача, за допомогою певних виховних впливів, значною мірою впливає саме освітнє середовище. Зауважимо, що в освітньому середовищі виховною є будь-яка педагогічна ситуація або захід. Тож, вчені рекомендують створювати атмосферу добра, комфорту та піклування у колективі для кожного здобувача, щоб у них зміцнювалась самооцінка та мотивація для навчальної діяльності. Так, І. Мося в своїх методичних рекомендаціях наводить приклад [44] коли під час адаптації здобувача у закладі освіти виникають негативні фактори, які впливають на його самопочуття в колективі групи. Вона зауважує, що, такі фактори ведуть до заниження або завищення самооцінки, виникнення агресії тощо. Тож, *створення сприятливого середовища у групі для самоосвітньої діяльності здобувачів буде третьою педагогічною умовою* для ефективного формування їх готовності до самоосвіти.

Провівши аналіз особливостей формування самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання та фахівців інших галузей, звертаємо увагу на дії які надають можливість ефективно вирішити це завдання. Викладач має ознайомити здобувачів з методами самовиховання які включають: методи самопізнання (до них відносяться - самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання тощо), методи саморегуляції (самоконтроль, самокритика, самонавіювання тощо), методи стимулювання (самозаохочення, самопокарання тощо). Також, викладач має цілеспрямовано формувати готовність майбутніх педагогів професійного навчання до співпраці з фахівцями предметної галузі, які здатні надати їм необхідну інформацію, рекомендацію чи пораду з професійних питань. Але звертаємо увагу, що ми не маємо на увазі нав’язування збоку викладачів та майстрів виробничого навчання свого бачення.

Таким чином, *четвертою педагогічною умовою ефективного формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання є педагогічно доцільна організація процесу самоосвіти та самовиховання*.

Тож, нами теоретично обгрунтовано педагогічні умови, що повинні забезпечити ефективне формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання: цілеспрямований розвиток у майбутніх педагогів професійного навчання потреби в самоосвіті та саморозвитку; системне та ступеневе формування вмінь здобувати освіту; створення сприятливого середовища у групі для самоосвітньої діяльності здобувачів; педагогічно доцільна організація процесу самоосвіти та самовиховання. Зрозуміло, що для того, щоб обгрунтовані педагогічні умови реалізувати, треба уявляти весь освітній процес як систему, всі взаємозв'язки між його складниками, етапами, формами та методами.

2.2. Методика формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвітньої діяльності засобами проблемно-розвивального навчання

У педагогіці проблемно-розвивальне навчання розглядається як система принципів та правил діяльності, що носить проблемний характер обумовлений взаємодією викладача та здобувачів освіти яка спрямована на вирішення відповідними способами та прийомами спеціально створених навчальних проблемних ситуацій і проблем.

Першим систему вищезазначених способів педагогічного впливу описав М. Махмутов. До методів проблемно-розвивального навчання він відніс такі способи навчання як:

– Монологічний;

– Показовий (виклад навчального матеріалу показовим та розмірковувальним методом);

– Діалогічний (виклад діалогічним методом);

– Евристичний (виклад методом евристичної бесіди);

– Дослідницький (використання методу дослідницьких завдань);
– Алгоритмічний (виклад методом алгоритмічного припису);
– Програмований (використання методу програмованих завдань).

Проведений аналіз вищезгаданих методів проблемно-розвивального навчання показав, що вони різняться характерами навчально-пізнавальної діяльності здобувачів та викладача. Також, зазначені методи поділяються на групи: репродуктивні; перехідні; продуктивні. Зазначимо, що І.Лернером та М. Скаткіним визначено п’ять основних методів навчання (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий (евристичний) та дослідницький) які відображають послідовність засвоєння знань та по факту є методами проблемно-розвивального навчання. У цьому аспекті важливим є розуміння того, на думку В. Шаталова, знання є первинними, а творчість другорядна, і це є діалектична основа педагогічних ідей.

Тобто, під розвивальним навчанням ми маємо розуміти процес системного та послідовного залучення майбутніх фахівців до навчально-пізнавальної діяльності, при якому репродуктивні методи навчання поступово замінюються продуктивними з використанням творчих навчальних завдань. Так, спочатку здобувачі повинні залучатись до пояснювально-ілюстративних репродуктивних методів навчання, оволодівати основними знаннями, які стануть фундаментом для розв’язування проблемних ситуацій. Надалі доцільно застосовувати проблемні методи (проблемний виклад, частково-пошуковий (евристичний) та дослідницький методи) шляхом виконання навчальних завдань проблемного характеру.

Як відомо, методи навчання тісно пов’язані з формами навчальної роботи. Основними формами навчальної роботи які визначені законом є різні типи занять: лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття тощо; індивідуальні заняття здобувачів; виконання здобувачами освіти індивідуальних завдань (реферат, розрахункових робіт, курсових проектів, кваліфікаційних та дипломних робіт та проектів); навчальні екскурсії; інші форми організації теоретичного навчання. Оскільки ми досліджуємо проблему формування

готовності до самоосвіти яка безпосередньо пов’язана з формуванням самоосвітньої компетентності під час професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, то нас, цікавить типологія занять, що застосовуються в процесі вивчення технічних дисциплін.

Оволодіння знаннями, уміннями та навичками забезпечується декількома рівнями. На сьогодні вченими прийняті чотири рівні володіння знаннями: впізнавання, відтворення, застосування, творчість. У таблиці 2.2.1 подано приклади формулювань цілей та результатів здобуття освіти для визначення рівнів засвоєння навчального матеріалу з технічних дисциплін професійної підготовки.

Таблиця 2.2.1

Приклади формулювань цілей та результатів навчання для встановлення рівнів засвоєння навчального матеріалу з дисциплін

Характеристика діяльності здобувача	Мета навчальна	Результат навчання
I рівень. Впізнання		
Впізнання; пригадування; загальне уявлення; орієнтація; розрізнення	Зрозуміти значення; дати уявлення; ознайомити з явищами, процесами, будовою, принципом дії	Дає загальне судження явищ та процесів; називає (використовуючи очевидні ознаки), розрізнює (за очевидними ознаками), розпізнає (за очевидними ознаками) будову об’єктів
II рівень. Відтворення		
Усвідомлення; осмислення; встановлення причинно-наслідкових зв’язків; перетворення матеріалу (наприклад, із словесної форм - в математичну або графічну); інтерпретація знань (тлумачення, розкриття, пояснення змісту)	Сформувати знання; дати поняття; сформувати поняття	Називає; пояснює; описує; визначає; розкриває; трактує; формулює
III рівень. Застосування		
Діяльність (інтелектуальна, практична) у знайомій ситуації: за зразком, алгоритмом, за підказкою)	Навчити застосовувати знання на практиці; сформувати уміння виконувати	Аналізує; аргументує; групує; доводить; доповнює; робить висновки; класифікує; коментує; конкретизує; узагальнює; обгрунтовує; оперує; вибирає; оцінює; розподіляє; порівнює; характеризує; апробує; збирає; регулює; виконує; демонструє;

	виробничі операції, регулювання, складання тощо; розвивати уміння	використовує; налагоджує; забезпечує; оформлює; планує; перевіряє; розробляє; розраховує; розшифровує; з'єднує; складає; керує; формує; читає схеми;
IV рівень. Творчий		
Діяльність у нових умовах; застосування знань і умінь у новій ситуації; бачення нової проблеми у традиційній ситуації; бачення структури об'єкта; нової функції об'єкта у відмінності від традиційної; урахування альтернатив при вирішенні проблеми; комбінування та перетворення раніше відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми	Навчити застосовувати знання та вміння в різних умовах; навчити вирішувати нетипові задачі, знаходити шляхи вирішення протиріч, діяти у нестандартній ситуації	Виділяє; імпровізує; інтегрує; інтерпретує; комбінує; конструює; коректує; моделює; модернізує; прогнозує; проектує; систематизує; удосконалює

Між тим, звернемо увагу, що під час опису характеристик діяльності здобувача освіти на певному рівні, формулюванні цілей та прогнозуванні результатів освіти, розробці завдань доцільно застосовувати «мову видимих дій». Дослідники рекомендують під час розробки завдань уникати неконкретних, незрозумілих понять, як «знати», «прочитати», «зрозуміти». На їх думку, варто вживати дієслова «дати визначення», «підрахувати», «зібрати схему», «описати» тощо.

Такий опис рівнів засвоєння знань необхідний для розуміння суті проблемно-розвивального навчання, але недостатній для здійснення на практиці. На нашу думку, проблемно-розвивальне навчання доцільно розглядати у якості технології яка являє собою спроектований та добре організований педагогічний процес, що реалізується для гарантованого досягнення результату навчання.

Тож, на практиці маємо використовувати проект проблемно-розвивальної технології, у якій чітко визначено етапи, обгрунтовано структуру організаційних форм навчання, контролю та передбачено досягнення визначених результатів навчання.

Схему структури навчання за проблемно-розвивальною технологією подається на рис. 2.2.1. Ми ж розглянемо впровадження зазначеної технології на

прикладі вивчення окремого освітнього компонента «Електропривод та використання електроенергії в сільському господарстві».

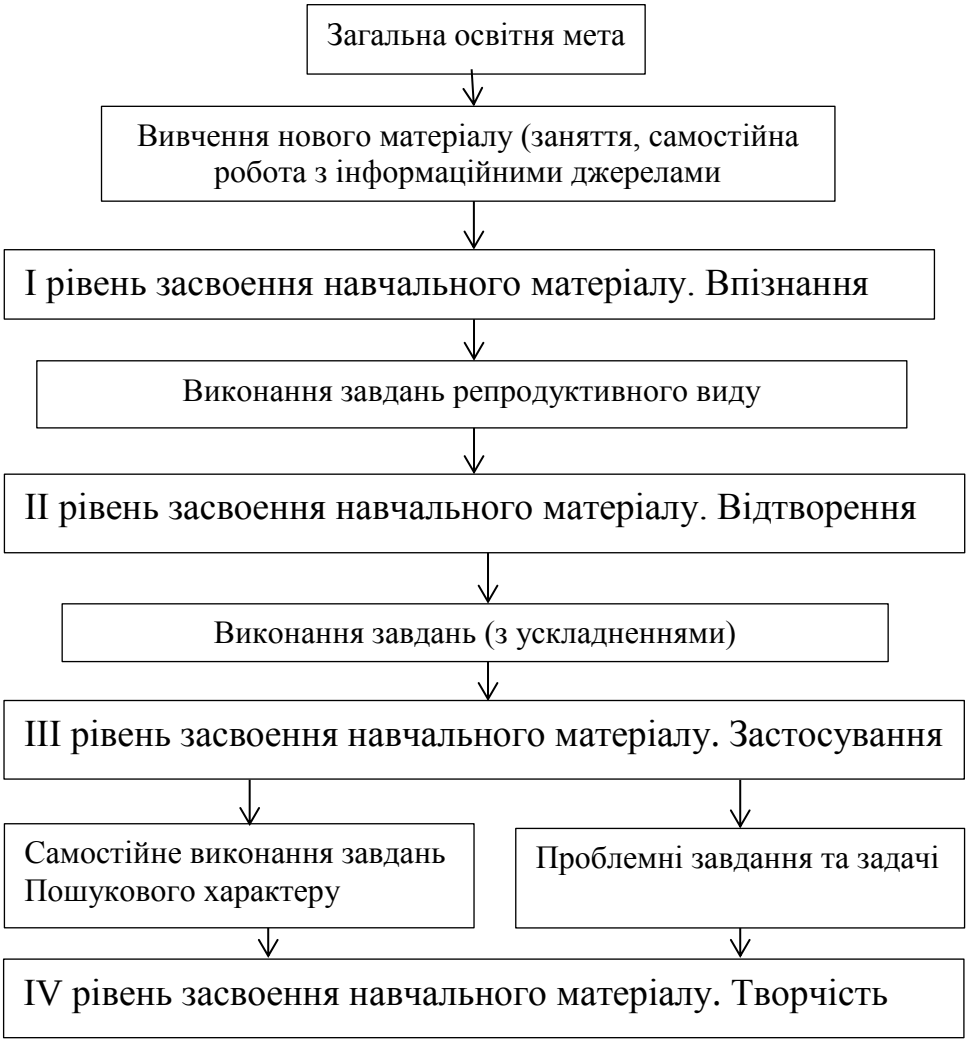


Рис. 2.2.1. Структура технології проблемно-розвивального навчання

Як показано на схемі, загальна навчальна мета («розраховувати», «аналізувати», «демонструвати», «знати», «інтерпретувати», «оцінювати», «виконувати з'єднання електричних схем», «створювати») досягається під час виконання здобувачем відповідних навчальних завдань. Так, після вивчення нового матеріалу (лекція, самостійна робота тощо) у здобувача мають бути сформовані професійні знання на рівні впізнавання. Наступним етапом є залучення студента до виконання завдань репродуктивного характеру, а після оцінювання, коли встановлено, що він володіє необхідним рівнем навчальних досягнень, передбачається виконання самостійних навчальних завдань підвищеної складності. Передбачається, що студент допускається до

продовження навчання за умови коли він засвоїв не менше 70% навчального матеріалу попереднього рівня. Якщо нами передбачається формування компетентностей здобувачів виконувати задачі чи завдання проблемного або дослідницького характеру, то їм надаються до виконання завдання пошукового або проблемного характеру, лабораторні дослідження тощо. Результати навчання після кожного етапу оцінюються і після тематичного контролю співставляються з метою навчання.

Наприклад, відповідно Стандарту та ОПП підготовки бакалаврів за спеціальністю 015 «Професійна освіта» випускник повинен володіти різними професійними компетентностями. Зазначена мета орієнтує на оволодіння здобувачами першим рівнем засвоєння професійних знань та не спонукає до виконання у подальшому навчальних завдань. Формування ж у майбутнього педагога професійного навчання вміння читати креслення або зібрати схему вимагає оволодіння здобувачем 2-м рівнем засвоєння професійних знань. Аналогічно репродуктивному рівню сформованості знань технологія проблемно-розвивального навчання забезпечує формування у здобувачів самоосвітньої компетентності на основі досягнення продуктивних, творчих навчальних результатів. Методика професійної підготовки та використання форм навчання, характерних проблемно-розвивальній технології, досконало розроблена та наведена в сучасних науково-педагогічних інформаційних джерелах. Але наявна організація залучення майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності не позбавлена проблемних аспектів. На цей час мова йде про зміст навчальних завдань, які ми повинні використовувати як для забезпечення здобуття освіти здобувачами, так і для діагностування результатів їх навчальної діяльності. Тож, зупинимося детальніше на цьому аспекті.

На сьогодні від майбутнього фахівця вимагається високий рівень самостійності, вмінь ставити собі цілі, що бажано досягнути та знаходити оптимальні методи їх досягнення під час самоосвіти. Зазначимо, що заклади освіти мають забезпечувати державне замовлення на підготовку майбутніх фахівців з відповідним рівнем сформованості професійних компетентностей.

Таким чином, отримання в закладі освіти теоретичних професійних знань є хоч і необхідною умовою, але недостатньою для задоволення роботодавців та робітників. Саме тому, акценти зміщуються в бік формування професійних здатностей застосовувати знання на практиці з високим рівнем самостійності.

Одним з таких педагогічних підходів, що балансує між академічними та практичними знаннями та уміннями є використання методу проектів. Метод проектів розглядається у довідниковій літературі як організація навчання, за якої здобувачі набувають знань та навичок під час планування та виконання практичних завдань - проектів. Як технологія навчання, метод проектів, якщо розглядати його як технологію навчання, раціонально поєднує практичне та теоретичне навчання орієнтуючись на самостійну діяльність здобувачів.

Вчені зауважують, що в основі цього методу лежить ідея, яка характеризує сутність поняття «проект». Цей метод спрямований на результат, який повинен розв’язати певну проблему, що потребує використання дослідницького підходу та для свого рішення потребує наявності інтегрованих знань та умінь з різних дисциплін. Однією з основних характеристик е структурування змісту проекту (до кожного етапу, при цьому, визначено результати). При цьому виконання проекту повинно передбачати проходження всіх етапів навчального дослідження (визначення проблеми, протиріч, формулювання гіпотези та визначення дослідницьких завдань, методів дослідження, планування та проведення дослідження, аналіз результатів дослідження, формулювання висновків та результатів). Під час реалізації методу проектів застосовують будь-які форми організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, за умови їх самостійного виконання та практичного значення. Таким чином результат цієї діяльності повинен мати як теоретичне та пізнавальне так, і практичне значення. Здобувачі повинні бачити результат, повинні осмислити його та мати перед собою матеріалізовану модель або діючий об’єкт.

Таким чином, навчальний проект представляє собою комплекс пошукових, розрахункових, дослідницьких, розрахунково-графічних та інших видів самостійної роботи, що здійснюється здобувачами під організаційно-

консультативною підтримкою викладача з метою теоретично-практичного розв’язання поставленої проблеми. На нашу думку, проектна технологія ідеально підходить для оволодіння майбутніми фахівцями технічними дисциплінами циклу професійної підготовки під час вивчення навчального матеріалу будь-якого ступеня складності. Це, забезпечується тим, що вона вважається вченими педагогами досить гнучкою та варіативною. Наприклад, дисципліна «Експлуатація МТП» містить курсову роботу з достатньо широким переліком варіантів технологічних процесів, сільськогосподарських культур, параметрів сільськогосподарських угідь та типів грунтів, що задовольняють регіональні, соціальні та інші вимоги до підготовки фахівців.

Найчастіше дослідники групують проекти за такою класифікацією:

1) практико-орієнтований проект націлений на соціальні інтереси самих учасників проекту або зовнішнього замовника. Продукт заздалегідь визначений і може бути використаний у житті групи, закладу освіти, міста, області, держави;

2) дослідницький проект (повторює етапи наукового дослідження). Структура такого проекту містить обґрунтування актуальності теми, формулювання завдань дослідження, висування гіпотези, її перевірка, аналіз отриманих результатів та формулювання висновків;

3) інформаційний проект представляє собою пошук інформації про досліджуваний об'єкт, проведення її аналізу та узагальнення, а потім її апробація;

4) творчий проект (є максимально довільним та характеризуєтьсяі нетрадиційними підходами до оформлення їх результатів. Наприклад створення відеофільму тощо);

5) рольовий проект (найскладніший під час розробки та в процесі реалізації). Беручи участь у такому проекті здобувачі беруть на себе функції виконавців тих чи інших виробничих функцій тощо. Результат проекту залишається відкритим а ж до завершення.

Наведена класифікація характеризується спрямованістю проекту. У сучасній професійній освіті навчальні проекти також поділяють за

комплексністю й характером контактів (монопроекти, міжпредметні проекти), за тривалістю виконання (міні-проекти, короткотермінові проекти, річні), за кількістю здобувачів, що беруть в ньому участь - індивідуальні, парні, групові.

Перевагами персональних та групових проектів дослідники називають:

Перевагами персонального проекту є те, що: план роботи над проектом може бути побудовано та простежено з максимальною точністю; у здобувача формується почуття відповідальності, оскільки досягнення мети проекту залежить тільки від нього; майбутній фахівець набуває досвіду на всіх без винятку етапах виконання проекту (від задуму до апробації результатів); формування у здобувача загальних компетентностей.

Перевагами групових проектів є: формування навичків співпраці; проект виконується більш обмірковано та різнобічно; робота на кожному етапі проекту керується ситуативним лідером який є генератором ідей, лідером-дослідником, лідер-оформлювач продукту, презентації тощо. Кожний здобувач активно бере участь в роботі на певному етапі проектування застосовуючи наявні в нього компетентності. Часто буває так, що в межах проектної групи утворюються підгрупи, що пропонують різні шляхи вирішення поставленої проблеми, мають свої точки зору на їх вирішення. У такому разі між підгрупами виникає змагання, що підвищує мотивацію майбутніх фахівців та позитивно впливає на якість проекту.

Послідовність етапів проектування: перед групою визначаються теми та мета проектів; формулюються проблеми; формулюються гіпотези; визначаються методи збирання й опрацювання інформації; збір необхідних даних та організація виконання роботи; аналіз отриманих даних; перевірка гіпотези; узагальнення та формування висновків; створення презентації для оприлюднення результатів проектування; вибір нових напрямів пошукової діяльності.

Визнаючи дидактичну послідовність проектної діяльності, дослідники звертають увагу на те, що кількість її етапів у різних вчених різниться. Не зупиняємось докладно на їх аналізі зазначимо, що для проведення експерименту

було розроблено технологію навчального проектування, що складається з трьох стадій «Запуск проекту». «Виконання». «Захист» та восьми етапів. Звертаємо увагу, що в проектній технології викладачу відводиться тільки роль консультанта. Вчені зауважують, що навіть за такої ролі консультації здобувачам щодо виконання проектів мають носити евристичний або проблемний характери.

Тобто, доцільно спонукати здобувача самостійно шукати відповіді на поставлені питання, а завдання викладача лише показати напрям цього пошуку. Прикладом є такі відповіді викладача під час звертання до нього проектувальників: Ви врахували, що... ? Ви переконалися, що ці результати отримано за правильною методикою? Ви не всі параметри визначили. Спробуйте... Це треба довести... Я б вам порадив розрахувати за іншою формулою… Оберіть іншу методику розрахунку... Ваша схема працювати не буде. Зверніть увагу на вихідні дані... А як ця проблема ро зв’язується в теорії... Порахуйте, можливо... тощо...

2.3. Критерії та показники сформованості готовності до самоосвіти

Одним із напрямів нашого експериментального дослідження є виділення та обґрунтування основних критеріїв та показників сформованості компетентності майбутніх педагогів професійного навчання щодо здійснення самоосвітньої діяльності.

Досліджень у цьому напрямі достатня кількість. Наприклад, Р. Загнибіда [44] визначає такі критерії професійного самовдосконалення майбутнього фахівця: критерій пізнавальної активності, критерій спрямованості на професійне самовдосконалення, критерій сформованості вмінь і навичок самовдосконалення. У його роботі представлені структурні компоненти і показники професійного самовдосконалення майбутніх фахівців:

– *когнітивний* як сукупність навчальних і професійних знань; потреба в

знаннях професійної та практичної підготовки; знання змісту майбутньої професійної діяльності;

– *мотиваційно-особистісний* як позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності; усвідомлення значущості професійних знань, умінь і навичок; прагнення до набуття конкурентоспроможності у власній професійній діяльності; бажання працювати і вдосконалюватись за обраною спеціальністю; впевненість у подоланні труднощів; знання принципів та правил самоосвіти, саморозвитку й самовиховання; здатність до самооцінки, вміння конструктивно взаємодіяти з оточуючими; прагнення оволодіти професійними знаннями, вміннями й навичками; засвоєння правил професійного етикету;

– *організаційно-діяльнісний* як уміння застосовувати професійні знання в безпосередній практичній діяльності; активній позиції в оволодінні знаннями про професію; адекватна самооцінка наявності системи знань, умінь необхідних для виконання типових функцій професійної діяльності; ініціативність і самостійність у навчально-пізнавальній діяльності; творчий підхід до вибору шляхів досягненнямети професійної діяльності.

Позитивно оцінюючи визначені Р. Загнібідою критерії загалом, зазначимо, що знанням принципів та правил самоосвіти, саморозвитку, самовиховання маютьбути включені в систему компонентів когнітивного критерію.

О. Колодницька [44] виділяє такі критерії професійного саморозвитку особистості педагогічного працівника: самоосвітньо-діяльнісний; проектний; професійно-творчий; рефлексивно-оцінний. *Самоосвітньо-діяльнісний* критерій характеризує рівень знань і вмінь про культуру самоосвіти, самоосвітньої діяльності. Критерій *проектної компетенції* характеризує розуміння поняття «проектна діяльність» та особливостей роботи за цим видом діяльності. *Професійно-творчий* критерій пов'язаний із здатністю до інновацій у праці, проявами ініціативи, оригінальності. *Рефлексивно-оцінний* критерій включає сформованість професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя, що виявляється і розвивається в самоосвітній професійній діяльності через її рефлексивне самоусвідомлення, творче самовираження і систематичний

самоаналіз, самооцінку та самоконтроль.

Н. Ковальчук [30] визначає такі критерії та основні показники професійного самовдосконалення студентів педагогічного навчального закладу: змістовно-мотиваційний (наявність знань про сутність і особливості професійного самовдосконалення; прояв потреби у виробленні позитивних та усуненні негативних властивостей, важливих для майбутньої професії); організаційно- діяльнісний (вміння організовувати професійне самовиховання та самоосвіту; наявність самокритичності в оцінці своєї поведінки, вчинків та результатів навчально-виховної діяльності; активна та планомірна робота над собою згідно з метою професійного самовдосконалення); психотехнічний (самостійність вибору засобів, прийомів та основних напрямків професійного самовдосконалення; прояв активності в пошуку нових способів вирішення завдань професійного самовдосконалення; коригування роботи над собою).

Є й інші версії критеріїв і показників професійного самовдосконалення майбутнього фахівця.

Проте можна стверджувати, що вивчаючи проблему готовності майбутнього фахівця до професійної самоосвіти, сучасні науковці не мають спільної думки щодо визначення критеріїв та показників.

На основі аналізу результатів досліджень науковців різних напрямів та досліджень розв’язання проблеми організації професійного саморозвитку майбутніх майстрів виробничого навчання здійснених Ю.Бєліковою та І. Мосею, ми побудуємо своє уявлення про дану проблему.

Когнітивно-саморегулювальний компонент певного рівня сформованості результатів професійного саморозвитку майбутнього майстра виробничого навчання передусім відбиває появу в його психіці таких новоутворень як конкретні професійні компетентності та готовність до інновацій в професійній сфері; здатність до розширення і поглиблення знань про професійний саморозвиток на основі знань про самоосвіту і самовиховання.

Індикаторами появи новоутворень *в афективній* (емоційно-вольовий) сфері особистості майбутнього фахівця на певному етапі його професійному

саморозвитку слід вважати такі показники: оволодіння новими професійними компетентностями, готовністю до інновацій; поява здатності до саморегуляції власних емоцій впродовж навчання і виробничий практики; оволодіння на належному рівні вольовими якостями; оволодіння такою компетентністю, як готовність до неперервного емоційно-вольового процесу власного професійного саморозвитку. У *рефлексивно-діяльнісному* компоненті віддзеркалюється сукупність таких новоутворень, як: здатність до рефлексії професійного становлення та саморозвитку, готовність до процесів організації самоосвіти і самовиховання як засобів професійного саморозвитку.

На основі досліджень Ю. Бєлікової нами були обрані критерії та інтегральні показники рівня готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання:

– мотиваційно-ціннісний – сформованість ієрархічної системи мотивів до самоосвіти, їх стійкість та дієвість;

– когнітивний – сформованість значущих для здійснення самоосвітньої діяльності компетентностей;

– емоційно-вольовий – здатність до емоційно-вольової регуляції процесів проектування, організації, стимулювання і самоконтролю професійної самоосвіти;

– операційно-діяльнісний – готовність до самостійної організації самоосвітньої діяльності.

При виділені рівнів готовності до професійної самоосвіти ми спиралися на роботи сучасних дослідників які розробляли та досліджували проблеми самоосвіти, саморозвитку та самовиховання в межах продуктивної теорії діяльності. У нашому дослідженні нами визначено рівні професійної самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання за зазначеними критеріями.

Подамо характеристику рівнів готовності до професійної самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання (високий, середній, низький) відповідно до вищезазначених критеріїв.

Високий рівень готовності до професійної самоосвіти *майбутніх педагогів професійного навчання (суспільно-креативний та особистісно-еврестичний):*

За мотиваційно-ціннісним критерієм: у студентів сформована вся система мотивів професійного саморозвитку засобами самоосвіти і самовиховання як результат глибокого усвідомлення потреби та інтересу до нього. Йдеться насамперед про такі мотиви, як прагнення до якісного виконання на робочому місці усього комплексу функцій: професійно-виконавських, професійно-комуникативних, професійно-творчих; бажання бути активним у розбудові української держави, сприяння її сталому розвитку та національному культуротворенню; підвищення громадської активності в аспекті побудови громадянського суспільства. Складниками комплексу системи мотивів внутрішнього плану є оволодіння професією на рівні педагога-майстра, забезпечення готовності до успішної самореалізації і самоактуалізації у професійному середовищі і громадському житті, повне розкриття власного, закладеного природою потенціалу в цілях досягнення у фаховому середовищі рівнів професійно-педагогічної культури, усвідомлення сенсу професійної кар'єри як служіння Україні і майбутнім фахівцям. Зазначена система мотивів перетворилася у рушійну силу дій майбутнього педагога професійного навчання у напрямі оволодіння готовністю до проектування професійного саморозвитку і його здійснення. Другою сутнісною характеристикою високого рівня готовності до самоосвітньої діяльності є його стійкість системи мотивів, що є підґрунтям длярозроблення цілей професійного саморозвитку студентів.

За когнітивним критерієм: сформованість на самоцінному рівні всієї системи компетентностей педагога професійного навчання в контексті досягнення високого рівня його професійного саморозвитку: здатність до самоаналізу власноїморальної, психічної і практичної готовності до самоосвіти; здатність до самоформування мотивів професійної самоосвіти у технічний і педагогічній сферах; здатність до створення на ринку праці педагогів професійного навчання інноваційного продукту; здатність до адекватної самооцінки рівнів сформованої готовності до професійного самовиховання;

здатність до проектування завдань-самозобов'язань щодо особистісного розвитку самоосвітніми і самовиховними засобами; здатність досамоорганізації і самовиховання професійно важливих якостей; здатність до самоорганізації професійної самоосвіти технічного і педагогічного спрямування; готовність до самостимулювання власного професійного саморозвитку як майбутнього майстра педагога професійного навчання; готовність до довільного самоконтролю процесу професійного саморозвитку впродовж життя.

За емоційно-вольовим критерієм: сформована готовність до емоційного переживання суперечностей між ідеальним та реальними «образами – Я» як педагога професійного навчання, здатного до емоційного переживання цінностей національної етнокультури і змісту професійно-педагогічної освіти, наявні потреби самоформуванні значущих для професійного саморозвитку компетентностей; повністю сформована готовність до систематичних вольових зусиль у напрямі організації й самостимулюванні і самоконтролю професійного саморозвитку засобами самоосвіти.

За операційно-діяльнісним критерієм: майбутні фахівці якісно оволоділи всіма компонентами готовності до самостійної організації значущих для професійного саморозвитку самоосвітньої діяльності (йдеться про моральну, психологічну і практичну готовності, їх самоосвітні і самовиховні дії відрізняються неперервністю, системністю, результативністю. Вони охоплюють весь комплекс необхідних для професійного становлення компетентностей педагога професійного навчання. Студенти систематично здійснюють рефлексію професійного становлення.

Середній рівень готовності до професійної самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання (особистісно-еврестичний):

За мотиваційно-ціннісним критерієм: у студентів не у повній мірі сформована система мотивів професійного саморозвитку засобами самоосвіти. Інтерес до нього зафіксовано на рівні цікавості. На належному рівні не сформовані мотиви щодо якості виконання комплексу таких функцій педагога професійного навчання, як професійно-творчих; активної громадської позиції,

сприяння сталому розвитку України та національному культуротворенню. У студентів, що знаходяться на середньому рівні, не сформовані й такі мотиви внутрішнього плану, як оволодіння професією на рівні педагога, забезпечення готовності до успішної самореалізації і самоактуалізації у професійному середовищі і громадському житті, повне розкриття власного, закладеного природою потенціалу в цілях досягнення у фаховому середовищі високих рівнів професійно-педагогічної культури. Вони добре не усвідомлюють особистісний сенс професійної кар'єри. Система мотивів щодо оволодіння професією педагога професійного навчання у цілому сформована. Однак прагнення самоудосконалювати власні професійні дії лише декларуються. Майбутні фахівці цього рівня демонструють нецілісний характер установок, недостатньо сформовані вміння і навички самоосвіти на перспективу.

За когнітивним критерієм: у студентів система компетентностей педагога професійного навчання засвоєна не повною мірою, йдеться про здатність до самоаналізу власної моральної, психічної і практичної готовності до професійної самоосвіти. Недостатньо виявляються навички самоформування мотивів професійної самоосвіти у технічний і педагогічній сферах; не має повністю сформованої потреби до створення на ринку праці педагогів професійного навчання інноваційного продукту; немає систематичного вміння виявляти адекватну самооцінку рівнів сформованої готовності до професійної самоосвіти; не у повній мірі виражена здатність до проектування завдань- самозобов'язань щодо розвитку образа «Я» як педагога професійного навчання самоосвітніми засобами; час від часу демонструється здатність до самоорганізації і самовиховання професійно важливих якостей педагога професійного навчання; здатність до самоорганізації професійної самоосвіти технічного і педагогічного спрямування виражена неповною мірою; готовності до самостимулювання власного професійного саморозвитку виявляється недостатньою, до самоконтролю процесу професійного саморозвитку впродовж життя сформовані не повною мірою.

За емоційно-вольовим критерієм: недостатньо сформована готовність до емоційного переживання суперечностей між ідеальним та реальними образами «Я» як педагога професійного навчання, немає постійної потреби в самоформуванні необхідних для професійної самоосвіти компетентностей; не повною мірою виявляється сформована готовність до систематичних вольових зусиль у напрямі проектування, організації й самостимулюванні і самоконтролю професійного саморозвитку засобами самоосвіти і самовиховання.

За операційно-діяльнісним критерієм: майбутні фахівці недостатньо оволоділи діями у напрямі професійного саморозвитку засобами самоосвітньої діяльності. Немає сформованої готовності у моральній, психологічній і практичній сферах. Їх самоосвітні дії, які охоплюють весь комплекс необхідних для професійного становлення компетентностей педагога професійного навчання, не відрізняються неперервністю, системністю, результативністю.

Низький рівень професійної самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання:

За мотиваційно-ціннісним критерієм: у студентів не сформована повністю система мотивів професійного саморозвитку засобами самоосвіти, особливо йдеться про виконання усього комплексу функцій майбутнього педагога професійного навчання – професійно-виконавських, професійно-комунікативних, професійно-творчих; підвищення громадської активності в аспекті побудови громадянського суспільства і націєтворення. Майбутні фахівці демонструють нерозвиненість або відсутність мотивів внутрішнього плану: оволодіння професією на рівні педагога-майстра, забезпечення готовності до успішної самореалізації і самоактуалізації у професійному середовищі і громадському житті, розкриття власного потенціалу усвідомлення сенсу професійної кар’єри. У майбутніх педагогів професійного навчання спостерігається відсутність готовності до проектування власного професійного саморозвитку і його здійснення. Немає стійкості за часом, яка є характеристикою відповідної системи мотивів, що має бути підґрунтям для розробки цілей професійної самоосвіти студентів.

За когнітивним критерієм: у студентів відсутня або недостатньо сформована система компетентностей педагога професійного навчання в контексті здійснення самоосвіти: розвинута неповною мірою систематична здатність до самоаналізу власної моральної, психічної і практичної готовності до професійного саморозвитку; відсутні або недостатньо розвинуті здатності до: самоформування мотивів професійної самоосвіти у технічний і педагогічній сферах; створення на ринку праці педагогів професійного навчання інноваційного продукту; адекватної самооцінки рівнів сформованої готовності до професійного самовиховання; до проектування завдань-самозобов'язань щодо розвитку образа «Я» як педагога професійного навчання самоосвітніми засобами. Систематично не виявляються вміння до самоорганізації і самовиховання професійно важливих якостей педагога професійного навчання, немає прагнення до самоорганізації професійної самоосвіти технічного і педагогічного спрямування, відсутня або недостатня практична готовність до самостимулювання власного професійного саморозвитку як майбутнього педагога професійного навчання; немає або неповною мірою виражена готовність до самоконтролю професійного саморозвитку впродовж життя.

За емоційно-вольовим критерієм: у студентів не сформована повною мірою готовність до емоційного переживання суперечностей між ідеальним та реальними образами «Я» як педагога професійного навчання, здатного до емоційного переживання цінностей національної етнокультури і змісту професійно-педагогічної освіти, немає потреби у самоформуванні значущих для професійного саморозвитку компетентностей; немає або недостатньо сформована готовності до систематичних вольових зусиль у напрямі проектування, організації, самостимулювання і самоконтролю професійного саморозвитку засобами самоосвіти.

За операційно-діяльнісним критерієм: майбутні фахівці не оволоділи всіма компонентами готовності до самостійної організації значущих для професійного саморозвитку самоосвітньої діяльності зокрема моральної, психологічної і практичної готовності.

Дослідження проблеми професійної самоосвіти у майбутніх педагогів професійного навчання в умовах особистісно-розвивального середовища передбачає визначення за допомогою обґрунтованих критеріїв та показників рівнів професійних самоосвіти, та їхній вплив на загальний рівень професійного саморозвитку студентів.

Рівні компетентності студентів у професійній самоосвіті

Високий рівень:

– Глибока усвідомленість потреби у професійній самоосвіті, пов'язаній з професійним саморозвитком, сприйняття цінностей самоосвіти на рівні особистісних.

– Студенти цієї групи мають широкі, соціально значущі мотиви самоосвітньої діяльності, які зумовлені необхідністю визначення свого місця в суспільстві, у професії.

– Знання майбутніх педагогів професійного навчання про самоосвітню діяльність є повними, глибокими, різноспрямованими і самоцінними. Вони відрізняються уміннями у сферах самопізнання, самооцінки, самоконтролю, самокорекції, самостимулювання професійної самоосвіти.

Середній рівень:

– На середньому рівні виявлена усвідомленість потреби у професійній самоосвіті, пов'язаній з професійним саморозвитком, сприйняття цінностей самоосвіти на рівні особистісних.

– Студенти цієї групи мають соціально значущі мотиви самоосвітньої діяльності, але вони виражені не повною мірою.

– Майбутні педагоги навчання мають певні знання про самоосвітню діяльність, але не мають можливості втілити їх у процесі навчання. Вони мають деякі уміння у сферах самопізнання, самооцінки, самоконтролю, самокорекції, самостимулювання професійної самоосвіти.

Низький рівень:

– Не має усвідомленості, потреби у професійній самоосвіті, пов'язаній з професійним саморозвитком, сприйняття цінностей самоосвіти на рівні

особистісних.

– Студенти цієї групи не мають, соціально значущі мотиви самоосвітньої діяльності, або демонструють низький рівень мотивації до самоосвіти.

– Знання майбутніх педагогів професійного навчання про самоосвітню діяльність є неповними, фрагментарними. Вони не володіють уміннями у сферах самопізнання, самооцінки, самоконтролю, самокорекції, самостимулювання процесу професійної самоосвіти.

Нами визначено основні компоненти, критерії та показники готовності до професійної самоосвіти майбутнього педагога професійного навчання. Ці положення є теоретичною основою експериментального етапу дисертаційного дослідження.

Висновки до другого розділу

У другому розділі нами теоретично обгрунтовано педагогічні умови, що повинні забезпечити ефективне формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання: *цілеспрямований розвиток у майбутніх педагогів професійного навчання потреби в самоосвіті та саморозвитку*; *системне та ступеневе формування вмінь здобувати освіту*; *створення сприятливого середовища у групі для самоосвітньої діяльності здобувачів*; *педагогічно доцільна організація процесу самоосвіти та самовиховання*.

У процесі розробки методики формування готовності до самоосвітньої діяльності педагогів професійного навчання проведено аналіз методичних та наукових джерел, визначено основні педагогічні технології які стали основою розробленої методики (проблемно-розвивальне навчання та проектна технологія), обрано форми організації занять (*лекції, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, виконання здобувачами освіти індивідуальних завдань/проектів пошукового або проблемного характеру*) та методи проблемно-розвивального навчання (*монологічний, показовий (виклад навчального матеріалу показовим та розмірковувальним методом), евристичний (виклад*

методом евристичної бесіди), дослідницький (використання методу дослідницьких завдань), метод проектів (виконання практико-орієнтованих персональних проектів)).

Також, у процесі дослідження було обрано критерії та інтегральні показники рівнів готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання на основі показників професійного самовдосконалення студентів педагогічного навчального закладу які були запропоновані Н. Ковальчук адекватно структурі проміжного результату їх професійного саморозвитку, а саме: мотіваційно-ціннісний (сформованість ієрархічної системи мотивів професійної самоосвіти, їх стійкість та дієвість); когнітивний (сформованість значущих для професійної самоосвіти компетентностей); емоційно-вольовий (здатність до емоційно-вольової регуляції процесів проектування, організації, стимулювання і самоконтролю професійної самоосвіти); операційно-діяльнісний (готовність до самостійної організації самоосвітньої діяльності).

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ

3.1. Організація та особливості проведення констатувального етапу експерименту

Зміст педагогічного експерименту полягав у внесенні цілеспрямованих змін у процес професійної підготовки педагогів професійного навчання. На різних етапах педагогічного експерименту було задіяно 18 здобувачі вищої освіти. Експеримент проводився на базі факультету технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Мета експерименту: у межах перевірки ефективності розробленої системи встановити наявність залежностей між рівнями готовності до самоосвіти майбутніх фахівців та їх компетентностями. У якості незалежної змінної нами було обрано педагогічні умови, які послідовно вводяться на формувальному етапі педагогічного експерименту (X_1 – компетентність студентів у теорії і методиці професійної самоосвіти). У якості з*алежної змінної* було обрано рівні готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання: високий, середній, низький.

Гіпотезою педагогічного експерименту визначено створення умов для оволодіння здобувачами основами професійної самоосвіти виступає у ролі механізму професійного саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання.

Основними етапами було визначено: діагностико-аналітичний, констатувальний, формувальний,оцінно-рефлексивний.

Діагностіко-аналітичний етап передбачав підбір діагностичних інструментів для моніторингу результативності, визначення елементів змісту і вимог до рівня підготовки майбутнього фахівця, визначення педагогічних умов

необхідних для ефективного формування готовності до самоосвіти.

Основні завдання діагностико-аналітичного етапу: аналіз відібраного діагностичного інструментарію, необхідного для оцінки рівнів професійного саморозвитку майбутніх майстрів виробничого навчання; систематизація понять щодо особливостей та рівнів професійної самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання, аналіз можливостей їх впливу на загальний рівень готовності до самоосвіти студентів; розробка експериментої методики.

Під час *констатувального етапу здійснювались:* оцінка рівня готовності майбутніх фахівців за критеріями до організації самоосвітньої діяльності як засобу професійного саморозвитку. *Основними завданнями цього етапу є* визначення рівнів професійної самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання, розробка методичних рекомендацій з урахуванням визначених педагогічних умов впровадження експерименту; аналіз результатів констатувального етапу, визначення контрольних та експериментальних груп респондентів для формувального етапу експерименту.

Під час *формувального етапу здійснювалось:* проведення апробації розробленої методики*: Тренінг «Професійна самоосвіта та саморозвиток майбутньогопедагога професійного навчання»;* Основними завданнями цього етапу були: експериментальне впровадження педагогічних умов та моделі в освітній процес; реалізація розробленої методики формування готовності до самоосвіти в експериментальних групах; проміжний контроль рівня сформованості готовності здобувачів; визначення результативності впровадження педагогічних умов та розробленої методики; проведення оцінювання рівнів готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвіти вексперименталь них та контрольних групах.

Під час оцінно-рефлексивного етапу здійснювалась оцінка та аналіз рівнів сформованості готовності особистості майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвітньої діяльності. *Основним* завданням оцінно-рефлексивного етапу було проведення аналізу результатів розробленої системи для підвищення готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного

навчання та узагальнення результатів формувального етапу експериментальної роботи; формування висновків.

Добір груп для експерименту та поділ на контрольну та експериментальну здійснювалось з огляду на таки чинники: а) якісний склад респондентів значно не відрізнявся; б) тестування, анкетування проводилися в експериментальних і контрольних групах одночасно.

Під час проведення дослідження використовувались наступні методи наукових досліджень: 1). аналіз психолого-педагогічних та методичних інформаційних джерел з метою вивчення проблеми здійснення самоосвітньої діяльності здобувачів, аналіз навчальних планів, навчальних програм дисциплін, результатів сесій респондентів, аналіз анкет, тестів виконаних здобувачами тощо; 2). спостереження за роботою студентів під час аудиторних занять, що допомагали визначати рівень розвитку їхньої самоосвітньої діяльності; 3). бесіди зі здобувачами, в процесі яких було визначено ставлення майбутніх педагогів професійного навчання до майбутньої професії, причини вибору професії, до самостійної роботи; 4). тестування, що використовувалося для визначення рівня знань, умінь і навичок здобувачів; 5). анкетування яке проводилося для визначення рівнів компетентності здобувачів у професійній самоосвіті; 6). вивчення педагогічного досвіду за обраною проблемою.

Під час підготовки до констатувального експерименту було з’ясовано: компоненти самоосвіти, критерії та показники рівнів самоосвіти та саморозвитку здобувачів. Також, було встановлено рівні психолого-педагогічної готовності майбутніх педагогів професійного навчання до здійснення самоосвітньої діяльності.

Для визначення рівнів було проаналізовано: навчально-методичне забезпечення дисциплін.

У процесі експериментальної роботи нами проводилось діагностування рівнів професійного саморозвитку у здобувачів, використовуючи відповідні методи. На констатувальному етапі необхідно було: визначити стан та рівень компетентностей педагогів професійного навчання у професійній самоосвіті та

їх вплив на загальний рівень професійного саморозвитку; оцінити за критеріями (мотиваційно-ціннісному, когнітивному, емоційно- воловому, операційно-діяльнісному) стан проміжного результату професійного саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання; розробити методичні матеріали до педагогічних умов упровадження експерименту; узагальнити результати констатуючого етапу експерименту.

Також, проводились опитування здобувачів різних курсів з метою оцінювання їхньої самоосвітньої діяльності. Зазначаємо, що активізація цієї діяльності спостерігається при виконанні завдань самостійної роботи здобувачів, що є обов'язковою складовою процесу вивчення дисципліни. Також стимулом самоосвіти є творчі завдання, конкурси, безвідривна та навчально-педагогічна практики майбутніх педагогів професійного навчання.

Вивчення професійної самоосвіти здійснювалося за допомогою експертних оцінок і самооцінок, анкетування, тестування. Складність застосування цих методів пояснюється самою природою саморозвитку, який є нелінійним, різноманітним, індивідуально обумовленим процесом. Основні напрями нашої діагностично-експерементальної роботи на констатувальному етапі спрямовані на виявлення у здобувачів ціннісного усвідомлення необхідності безперервного професійного самовдосконалення, наявності мети самоосвіти; наявності ціннісних орієнтацій на професійний саморозвиток, аналіз рівня одержаних професійних знань; аналіз сукупності знань про методи, прийоми та форми професійної самоосвіти; оволодіння навичками самоорганізації; вміння здійснювати самоконтроль, самодисципліну, самоорганізацію, самоаналіз, самооцінку, володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз); адекватність самооцінки власних здібностей і якостей. На констатувальному етапі були проаналізовані отримані результати щодо вибору професії педагога професійного навчання (Додаток А). Студенти вказують на любов до педагогічної діяльності (15,0%); можливість бути корисними для суспільства (24,0%); за покликанням (15,0 %); творчий характер діяльності був до вподоби (13,0 %). Відзначимо, що серед основних факторів

вибору професії були: «вибір батьків» (4,0%), «близькість від дому, зручність » (5 %), «можливість навчання за державні кошти» (10,0 %) тощо. На нашу думку, ефективність застосування готовності здобувачів до самоосвіти найбільше залежить від їх обізнаності, щодо особливостей та специфіки професії, вимог що висуваються до особистості майбутнього педагога професійного навчання.

Більше половини (65,0 %) вважали, що самоосвітою вони безпосередньо повинні займатися, виконуючи роботу педагога професійного навчання.

Більше 30 % здобувачів, які давали відповіді на питання анкети, зазначили, що не мають мотивації для професійного саморозвитку. Позитивним є те, що значна частина респондентів (58,0 %) розуміють необхідність самоосвіти, професійного саморозвитку та самовдосконалення в процесі здобуття освіти. Цікаво здобувачі відповідали про «роль самоосвіти у професійному саморозвитку». Більше 40% респондентів вважають, що вони здійснюються самі по собі під час здобуття освіти. Але більше 50,0 % зазначили, що це є цілеспрямованим та керованим процесом професійної самоосвіти та саморозвитку. Незадовільними виявились відповіді на питання про власні перспективи педагогічної діяльності 63,0 % респондентів не планують працювати за спеціальністю.

Наявність потреби в досягненні мети (щодо професійного саморозвитку) діагностували за допомогою методики «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс); тесту «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов та ін.); методики «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. Маралов [41]), Г. Селевко [53] «Ви вмієте навчатись?». За методикою «Діагностики потреб у саморозвитку» (В. Маралов [43]) респонденти відповідали на запитання, оцінюючи їх. Результати свідчать, що близько 15,0 % здобувачів відповіли ствердно на вислів: «Я прагну вивчати себе». «Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати» тощо. Близько 50,0 % респондентів відповіли: «І так, і ні». Близько 9,0% респондентів відповіли негативно.

За тестом-опитувальником (за методикою Ю. Орлова), який спрямований на визначення ступеня вираженості потреби особистості в досягненні успіху в

діяльності більшість студентів мають базовий рівень потреби в досягненнях (1- 3 – критичний рівень (8,0%); 4-7 – пасивний (21,0 %); 8-13 – базовий (50,0 %); 14-19 – оптимальний (14 ,0%); 20-23 – креативний (7,0%)).

Методика Т.Елерса «Діагностика мотивації успіху» дозволилавстановити, що мотивація до успіху низька у 10,0 % (критичний рівень) здобувачів. Ці студенти не прагнуть досягти перемоги, не схильний до прикладання власних сил та не активні; у 21,0% здобувачів мотивація до успіху незначна (пасивний рівень). Ці студенти інколи докладають зусилля до роботи над собою; середню мотивацію до успіху мають 51,0% здобувачів (базовий рівень). Ці студенти не бояться ризикувати бо можлива невдача не хвилює їх; високою мотивацією володіють 18,0% здобувачів - оптимальний рівень. Такі майбутні фахівці здатні ризикувати для досягнення бажаного результату, орієнтуються на власні сили для досягнення поставленої мети. Надто високим рівнем мотивації до успіху (креативний рівень) не володіє жоден здобувач.

Результати опитування здобувачів за зазначеними методиками свідчать про доцільність саме керованої системи організації самоосвіти. У процесі організації аудиторних занять з дисциплін: «Електропривод та використання електроенергії в сільському господарстві», «Експлуатація МТП» - потрібно у здобувачів сформувати не просто уявлення про самоосвіту, а розвивати й виховувати потребу в ній постійно, керувати цим процесом.

Таблиця 3.1.1

Розподіл респондентів за сформованістю у них умінь з самоосвітньої діяльності на констатувальному етапі

Уміння	1 курс (%)	2 курс (%)	3 курс (%)	4 курс (%)
Планувати самоосвітні заходина певний період (місяць, семестр, рік)	31,0	40,0	51,0	58,0
Шукати інформаційні джерела	38,0	44,0	53,0	64,0
Обробляти інформацію	38,0	51,0	60,0	68,0
Засвоювати технічні та професійні поняття	26,0	35,0	44,0	54,0
Контролювати правильністьсвоїх дій	46,0	53,0	64,0	69,0

Відчуття потреби займатися самоосвітою	24,0	35,0	46,0	54,0

Було проаналізовано стан самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів професійного навчання. Зі змісту таблиць 3.1.1 видно, що цілеспрямована робота з формування у студентів цих навичок діяльності є недостатньою.

Про певний розподіл студентів за рівнями готовності до самоосвіти за критеріями на констатувальному етапі експерименту свідчить отримані дані. Представлені в таблиці дані по мотиваційно-ціннісному критерію дають підставу для висновку, що в експериментальній та контрольній групах є незначна кількість здобувачів (6,7% і 8,2%), рівень самоосвіти яких на початок експерименту вже досяг високого рівня. Цікаво, що виокремилася частина майбутніх педагогів професійного навчання (66,4% і62,2 %), рівень інтересу до професійних знань яких недостатній. Це актуалізує необхідність посилення уваги викладачів до мотивації здобувачів щодо самоосвіти. Характерним для кожної групи було й те, що 26,9 % і 29,6 % здобувачів взагалі не виявляють бажання до здійснення самоосвітньої діяльності

За когнітивним критерієм лише незначна частина майбутніх педагогів професійного навчання в експериментальній та контрольній групах (7,7% і 9,2%) мають високий рівень. Ці здобувачі прагнуть до професійних знань, вони добре оволоділи професійними компетентностями. Частина здобувачів (64,3% та 68,3%) в експериментальній та контрольній групах мають добрі загальноосвітні знання та професійні уміння, отримані під час здобуття освіти в закладах П(ПТ) освіти та на першому курсі університету. Але студенти не демонструють бажання та вміння займатися самооствітньою діяльністю. Для кожної з груп також характерно, що частина здобувачів (24,1% та 26,5%) демонструють низькій рівень професійного саморозвитку, бо не були готові до його забезпечення. Так, у контрольній групі цих здобувачів на 3,2% більше ніж в експериментальній.

За емоційно-вольовим критерієм зафіксовано результати які свідчать, що в експериментальній та контрольній групах тільки незначна кількість майбутніх

педагогів професійного навчання (відповідно 10,2% і 9,6%) мають високий рівень самоосвітньої діяльності. У цих студентів сформована цілісна готовність до емоційного сприйняття, ними повністю усвідомлюється потреба в самоосвіті та саморозвитку професійно значущих компетентностей. Ці студенти готові до постійного прояву вольових зусиль на проектування, організацію й самостимулювання та самоконтроль професійного саморозвитку засобами самоосвіти. Інші здобувачі мають середній рівень (експериментальна група - 57,2% та контрольна група - 64,5%), що свідчить про сформованість лише психологічної та моральної готовності. Тобто, ця частина здобувачів (57,2% та 64,5% мають не повністю сформовану готовність до емоційного переживання, недостатньо сформована готовність до систематичних вольових зусиль, спрямованих на проектування, організацію й самостимулювання і самоконтроль професійного саморозвитку засобами самоосвіти. 32,6% і 25,9% студентів в експериментальній і контрольній групах мали тільки моральну готовність до систематичних вольових зусиль, направлених на підвищення ступеня професійного саморозвитку засобами самоосвіти.

Результати аналізу за операційно- діяльнісним критерієм показують низьку кількості майбутніх педагогів професійного навчання в контрольній та експериментальній групах (9,2% та 7,7%), що мають високий рівень професійного саморозвитку за цим критерієм. Вони мають сформовані моральну, психологічну і практичну готовність до здійснення самоосвітніх дій у цілях власного професійного саморозвитку, добре вміють визначати способи досягнення цілей у самоосвітній діяльності та є компетентними у розробці й реалізації власних проектів професійного саморозвитку. Звертаємо увагу на наявність великої кількості здобувачів (57,2% і 69,2%) які демонструють певні самоосвітні дії, вміють складати і реалізовувати прості проекти професійного саморозвитку. Інша частина здобувачів (24,7% та 33,7%) не має належним чином сформованої готовності до професійного саморозвитку засобами самоосвіти.

Таблиця 3.1.2

Узагальнені показники за критеріями оцінювання на констатувальному етапі експерименту

Критерії	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	%	%	%	%	%
Мотиваційно-ціннісний	26,9	29,6	66,4	62,2	6,7	8,2
Когнітивний	24,1	26,5	63,3	64,3	7,7	9,2
Емоційно-вольовий	25,9	32,6	64,5	57,2	9,6	10,2
Операційно-діяльнісний	23,1	33,6	69,2	57,2	7,7	9,2

Як видно з даних наведених у таблиці в контрольній так в експериментальній групах маємо низьку кількість респондентів, що знаходяться на високому рівні професійного саморозвитку засобами самоосвіти. За всіма критеріями, в контрольній групі їх біля 7,9%, а в експериментальній 9,2%.

Отже, дані свідчать про потребу удосконалення організації системи самоосвіти майбутнього педагога професійного навчання.

3.2. Особливості організації та проведення формувального етапу експерименту з оцінкою ефективності розробленої методики

Під час планування та організації педагогічного експерименту, ми виходили з того, що професійний розвиток майбутнього педагога професійного навчання забезпечується його діяльністю у процесі професійної самоосвіти. Під час формувального етапу експериментальної роботи було перевірено методику формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання. На попередньому етапі було встановлено, що дії здобувачів, спрямовані на самоосвітню діяльність, не повною мірою забезпечують ефективність процесу професійної самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання.

Зазначаємо, що потреба у самоосвітній діяльності зростає поступово, але її рівень у здобувача, який є випускником та через деякий час розпочне професійну діяльність, залишається недостатнім для майбутнього професійного зростання та розвитку. Професійна самоосвіта майбутнього педагога професійного навчання розглядається вченими як провідна форма вдосконалення його професійної компетентності. Вона в своїй основі передбачає засвоєння, оновлення та поглиблення професійних знань, узагальнення передового та власного досвіду шляхом системної самоосвітньої діяльності, спрямованої на особистісний професійний розвиток, задоволення власних потреб та потреб суспільства.

О. Щербак класифікувала професійно важливі якості педагога професійного навчання за наступними групами: «*інтелектуальність* (розсудливість, критичність у сприйнятті дійсності, кмітливість тощо); *креативність* (образність, почуття новизни, здатність висувати ідеї, інтуіція); *психічна та фізична стійкість* (фізичне здоров'я, самоконтроль, внутрішня рівновага тощо); *динамізм* (ініціативність, підприємливість, енергійність тощо); *комунікативність* (комунікабельність, адаптивність, емпатичність, вміння слухати, вести розмову, переконувати); *відповідальність* (дисциплінованість, самоорганізованість, працездатність тощо)» [51, с.148].

Під час організації професійної самоосвітньої діяльності в процесі експерименту ми розробили відповідний алгоритм таблиця 3.2.1.

Таким чином, в системі професійних компетентностей, важливе місце займають такі *здатності як*: здатності до самоаналізу власної практичної готовності до професійної самоосвіти; формування мотивів професійної самоосвіти у технічний сферах; адекватної самооцінки рівнів сформованої готовності до самоосвіти; самоорганізації професійної самоосвіти технічного і педагогічного спрямування; самостимулювання; самоконтролю в процесі професійного саморозвитку.

Формуванню готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів професійного навчання сприяє використання в освітньому процесі

інтерактивного навчання. Користь їх у тому, що освітній процес організовується на основі постійної активної взаємодії здобувачів та інших учасників. Усі учасники цього процесу є рівноправними й рівнозначними його суб'єктами. Інтерактивне навчання передбачає використання кейс-технології, реальних практичних завдань, ігрової форми тощо.

Таблиця 3.2.1.

Особливості організації професійної самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання

Компоненти професійної самоосвіти	*Цільовий компонент* (визначення цілей професійної самоосвіти у системі професійного саморозвитку); *мотиваційний компонент* (особистісні і суспільні потреби у висококваліфікованих педагогах професійного навчання); *змістовний компонент* – розвиток компетентностей з професійної самоосвіти відповідно до ОПП; *діяльнісний компонент* – система конкретних дій самоосвітнього характеру; *контрольно-регулюючий компонент* – моніторинг та регуляція самоосвітньої діяльності; *результативний компонент* – оцінювання досягнень, підвищення результативності та якості самоосвіти.
Мотиви професійної самоосвіти	*Мотиви:* бажання самовдосконалення до визначеного рівня професійного розвитку; поглиблення професійних знань; професійна самореалізація; очікування визнання та позитивної оцінки суспільством.
Умови професійної самоосвіти	*Психологічні умови:* створення мотивації. *Педагогічні умови:* сформоване системне бачення професійної педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання; можливість вибору для студентів альтернативних програм самоосвіти; сприяння творчого розвитку; співпраця всього колективу в процесі організації самоосвітньої діяльності; індивідуалізація; діагностика та контроль.
Труднощі самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця	*Труднощі:* низька мотивація; зниження активності, відсутність віри у себе, недостатній рівень професійних знань; втрата цільових орієнтирів; відсутність контролю та визнання тривалий час

Використовувалась також технологія роботи в малих групах, яка активізує пізнавальну діяльність здобувачів. Майбутній фахівець відчуває потребу у самоосвіті, оскільки це впливає на розвиток його здатностей висловлювати свою точку зору в колективі. За допомогою засвоєних професійних знань та розвинутого технічного мислення у здобувача формується професійний

світогляд, що позитивно впливає на формування професійних якостей.

Під час актуалізації опорних знань та при підведенні підсумків практичних занять можна використовувати інтерактивну технологію «Мікрофон». Наприклад, під час вивченні теми «Водопостачання у сільському господарстві» з дисципліни «Електропривод та використання електроенергії в сільському господарстві» доцільно застосувати цю технологію при формулюванні підсумків заняття. Здобувачу, якому передається імпровізований мікрофон (викрутка, тестер), дається можливість за одну хвилину відповісти на запитання: Що нового ви дізнались про типи насосів? Які несправності можуть виникнути в насосних установках? Чи допоможуть ці знання у власній професійній діяльності? Чи хотів б ви знати більше про використання насосних установок в сільському господарстві?

По завершенню повернення мікрофону викладач підводить підсумки коментуючи відповіді здобувачів, мотивує до самоосвітньої діяльності. Здобувачі активні як під час практичного чи лабораторного заняття, за умови коли максимально реалізовують свою розумову та практичну діяльність, а також під час підготовки до них. Вони відшуковують нові цікаві знання, щоб поділитися ними з іншими учасниками освітнього процесу. А це, приводить до сприяння інтелектуального розвитку майбутніх педагогів професійного навчання, сприяє оволодінню навичками та формуванню готовності до професійної самоосвіти.

Для формування готовності до самоосвіти майбутнього педагога професійного навчання ми пропонуємо використовувати різні форми організації занять, такі як: лекції, практичні та лабораторні заняття, практики, ігрові ситуації, групові тренінги, залучення до навчально-дослідної роботи (проектна діяльність).

Вивчення готовності до самоосвіти здійснювалось за допомогою методів експертних оцінок і самооцінок, анкетування, аналізу та інтерпретації. Складність застосування цих методів пояснюється саме складною природою самоосвіти, яка є індивідуальним процесом.

Аналіз педагогічного досвіду вчених-педагогів і проведене дослідження дозволили сформулювати вимоги до забезпечення та активізації самоосвітньої роботи здобувачів:

1. *Організація самоосвіти передбачає* планомірність її процесів, педагогічне керівництво, постійне проведення організаційних заходів, контроль з боку викладача та самоконтроль здобувачів за перебігом самоосвіти, надання взаємодопомоги в ході самоосвітньої діяльності, стимулювання професійної самоосвіти, створення в освітній установі необхідних умов для самоосвітньої діяльності.

2. З*міст самоосвіти передбачає* врахування індивідуальних особливостей здобувача, рівні його підготовленості й досвіду, оновлення знань, удосконалення навичок та вмінь, що забезпечують формування творчого мислення, креативності, аналітичного мислення.

Методика професійної самоосвіти передбачає використання таких методів: самостійне вивчення технічної, педагогічної та психологічної літератури, самоорганізація діяльності на основі наукової організації праці; *самоспостереження* (потреба в якому вироблялася в майбутнього педагога професійного навчання паралельно з умінням критично оцінювати свою діяльність; *самооцінювання* (включає критичне ставлення до себе, вміння ставити собі цілі; *самоконтроль*.

Методика самоосвіти безпосередньо пов’язана з рівнем сформованості у здобувачів готовності до самоосвіти, комплексу таких умінь, як: аналізувати інформаційні джерела; узагальнювати та систематизувати інформацію; впроваджувати досягнення науки та практики у свою діяльність. До завдань *самоосвітньої діяльності* можна віднести вдосконалення професійних знань з фахових педагогічних та технічних дисциплін, вивчення перспективного досвіду та інновацій в галузі.

На цей час є безліч різноманітних варіантів займатись самоосвітньою діяльністю: книжки (наукова, технічна, педагогічна, науково-методична та інші літератури); фахові періодичні видання (журнали з електротехніки та аграрної

галузі); Інтернет; відео інформація; студенськи конференції; семінари; екскурсії; різноманітні курси тощо. Результат самоосвіти здобувачів може подаватися у формі доповіді на семінарі; реферату; статті до видання; навчального проекту тощо.

Основними формами самоосвіти обрано індивідуальну та колективну роботу здобувачів на заняттях. Ініціатором виступає сам майбутній педагог професійного навчання, хоча їх стимулюють викладачі.

Організовуючи самоосвіту здобувачів, ми дотримувались принципів систематичності та послідовності, неперервності та індивідуальності. Майбутніх педагогів професійного навчання було орієнтовано, що їх самоосвітня діяльність буде продуктивною якщо вони: визначать свої сильні та слабкі сторони, оволодіють способами самопізнання та самоаналізу, будуть відкритими до рефлексії; займатимуться дослідницькою та пошуковою діяльністю.

Враховуючи те, що професійна самоосвіта це цілеспрямоване поглиблення знань, удосконалення професійних умінь та навичок здобувачем під керівництвом викладача, то основними напрямками самоосвіти були фахово-професійний (орієнтований на саморозвиток здобувачів), психологічний (розвиток якостей) та інформаційно-комунікаційний. Здобуття знань у цих напрямків було основою для формування готовності до самоосвіти у майбутній професійній діяльності. Тож, проведена робота щодо організації самоосвітньої діяльності здобувачів спонукала нас зробити наступні висновки:

– самоосвіта це не просто процес пізнання та закріплення професійних знань, а процес одержання нових знань та практичних навичок, формування відповідних професійних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Професійна самоосвіта має бути неперервною, а формування нових професійних знань та вмінь може відбуватись тільки на основі попередньо набутої підготовки;

– самоосвітня діяльність повинна сприяти використанню професійних знань на практиці з метою підвищення практичної підготовки.

Зміст самоосвіти педагогів професійного навчання пов’язаний з

навчально- та науково-дослідною роботою, вивчення науково-педагогічної, навчально-методичної літератури, участь у групових та колективних формах роботи. Завдяки цьому здобувач поглиблює свої професійні уявлення.

Аналіз результатів експерименту проводився через порівняння визначених показників готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання контрольної та експериментальної груп, що діагностувались на констатувальному та формувальному етапах.

Отже, показники за мотиваційно-ціннісним критерієм, що відповідають високому рівню становлять 11,5% та 21,4% здобувачів у контрольній та експериментальній групах. Близько 67,3% та 60,2 % здобувачів мають за мотиваційно- ціннісним критерієм показники середнього рівня. Низький рівень мотивації до самоосвітньої діяльності мають відповідно 21,1% та 18,4% студентів контрольної та експериментальної групах. Зазначимо, що ці показники вище в експериментальної групи ніж у контрольної.

Отримані дані про рівні здобувачів за когнітивним критерієм в контрольній та експериментальній групах становлять 20,4% та 9,6%, що свідчать про високий рівень готовності майбутніх педагогів професійного навчання. За цим критерієм середній рівень демонструють в експериментальній 68,2% здобувачів, а в контрольній 59,2%. Низький рівень мають 22,1% та 20,4% здобувачів в групах респондентів. Тож, тенденція на покращення результатів в експериментальній групі залишається в порівнянні з контрольною.

Аналіз даних показує, що частина майбутніх педагогів професійного навчання контрольної та експериментальної груп за емоційно-вольовим критерієм мають високий рівень готовності – 12,5% та 22,4% відповідно. 61,2% здобувачів експериментальної та 63,4% контрольної груп мають середній рівень готовності до самоосвітньої діяльності. Приблизно 24,0% експериментальної та 16,3% контрольної груп мають показники низького рівня. Тож, як видно, здобувачі експериментальної групи покращили свої показники у порівнянні зі здобувачами контрольної групи.

За операційно-діяльнісним критерієм розподіл здобувачів наступний.

Високий рівень мають 11,5% студентів контрольної групи та 21,4% студентів експериментальної групи. Середній рівень мають 60,2% респондентів експериментальної та 63,4% респондентів контрольної груп. На низькому рівні залишається 25,0% студентів контрольної та 18,4% експериментальної груп).

З таблиці 3.2.2. видно, що більшість респондентів демонструють середній та низький рівень готовності до самоосвіти. Здобувачів контрольної групи з низьким рівнем, на формувальному етапі виявилось більше на 4,7% у порівнянні з констатувальним етапом, ніж в експериментальній групі. При цьому у контрольній та в експериментальній групах спостерігається низька кількість респондентів, що мають високий рівень готовності. За всіма критеріями, у контрольній групі 11,5%, а в експериментальній 21,4% респондентів. Натомість на високому рівні здобувачів в експериментальній групі на 9,9 % більше, ніж у контрольній. Тож, можна стверджувати про ефективність розробленої методики для підвищення готовності майбутніх педагогів професійного навчання.

Таблиця 3.2.2

Результати за рівнями готовності до самоосвіти студентів експериментальної та контрольної груп на формувального етапу експерименту

Критерії	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	%	%	%	%	%
Мотиваційно-ціннісний	21,1	18,4	67,3	60,2	11,5	21,4
Когнітивний	22,1	20,4	68,2	59,2	9,6	20,4
Емоційно-вольовий	24,0	16,3	63,4	61,2	12,5	22,4
Операційно-діяльнісний	25,0	18,4	63,4	60,2	11,5	21,4

Таблиця 3.2.3.

Результати за рівнями готовності до самоосвіти студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному і формувальномуетапах експерименту (%)

Критерії	Низький				Середній				Високий			
	конст. етап		формув. етап		конст. етап		формув. етап		конст. етап		формув. етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ

Мотиваційно-ціннісний	26,9	29,6	21,1	18,4	66,4	62,2	67,3	60,2	6,7	8,2	11,5	21,4
Когнітивний	24,1	26,5	22,1	20,4	68,3	64,3	68,2	59,2	7,7	9,2	9,6	20,4
Емоційно-вольовий	25,9	32,6	24,0	16,3	64,5	57,2	63,4	61,2	9,6	10,2	12,5	22,4
Операційно-діяльнісний	23,1	33,6	25,0	18,4	69,7	57,2	63,4	60,2	7,7	9,2	11,5	21,4

Зведені дані по результатам експерименту на констатувальному і формувальному етапах наведено у таблиці 3.2.3. Результати аналізу наведених даних надають нам можливість констатувати, що за всіма критеріями спостерігається збільшення кількості здобувачів в експериментальній групі які мають високий рівень готовності до професійної самоосвіти. У порівнянні з початком експерименту таких здобувачів збільшилось на 13,2% (за мотиваційним критерієм), на 11,2% (за когнітивним критерієм), на 12,2% (за емоційно-вольовим критерієм та на 12,2% (за операційно-діяльнісним критерієм).

Загалом результати кількісного аналізу змісту таблиці свідчать, з одного боку, про наявність динаміки зростання показників готовності до самоосвіти у здобувачів експериментальної групи, а з іншого – відсутність такої наочно вираженої динаміки в контрольній групі. Діаграму розподілу респондентів експерименту за рівнями наведено на Рис. 3.2.1.

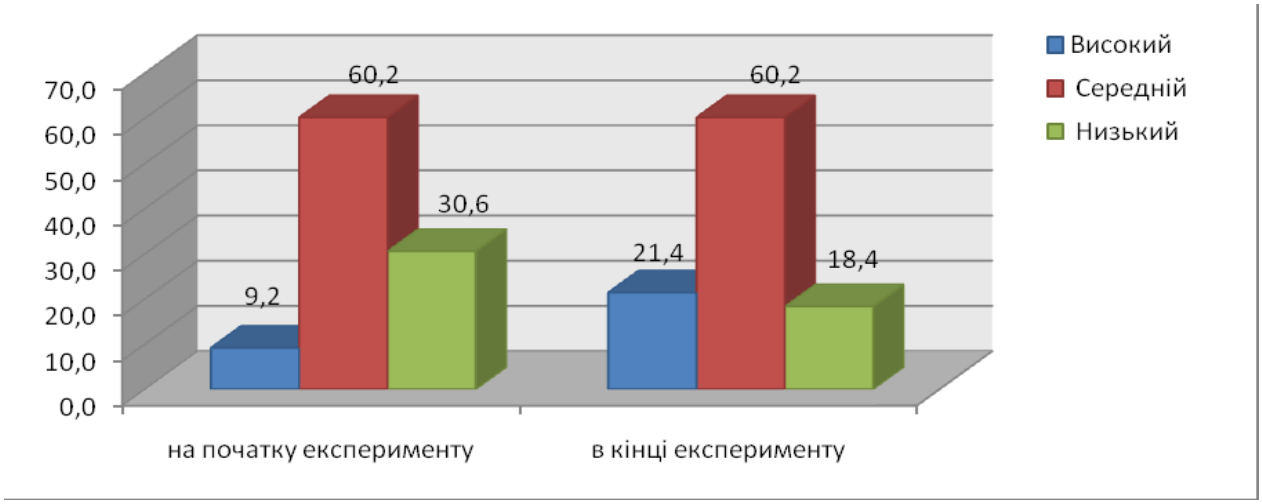


Рис. 3.2.1. Розподіл студентів експериментальної групи за рівнями на початок та кінець експерименту

Динаміка рівнів готовності до самоосвіти здобувачів контрольної групи представлено на Рис.3.2.2.

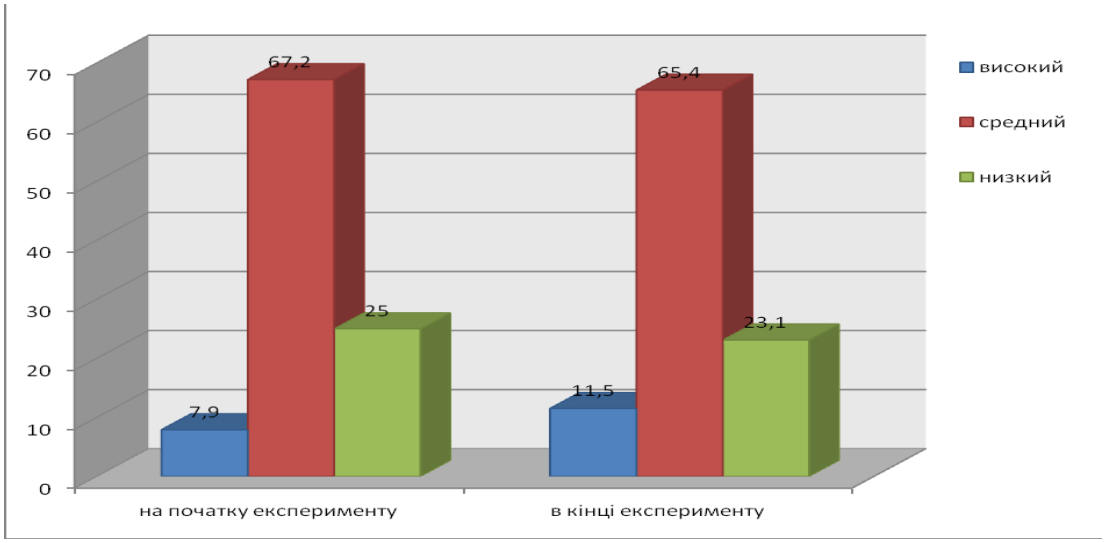


Рис.3.2.2. Розподіл студентів контрольної групи за рівнями на початок та кінець експерименту.

З метою перевірки коректності результатів експерименту нами було обрано розрахунок коефіцієнта корляції Пірсона за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum(d_x \times d_y)}{\sqrt{(\sum d_x^2 \times \sum d_y^2}}.$$

Розрахувавши коефіцієнт кореляції Пірсона на наявність залежності між показниками рівнів компетентності здобувачів у професійній самоосвіті у кінці експерименту ми отримали, що коефіцієнт кореляції Пірсона становить: r_{xy}=1064.67/(34.22x32.32)=**0.96**

Результат за критерієм Пірсона дозволяє стверджувати про дуже високий зв'язок між показниками рівнів компетентності у самоосвіті та рівнем їх готовності до самоосвітньої діяльності у кінці експерименту.

Згідно зі статистичним аналізом**,** коефіцієнт кореляції Пірсона розраховується для оцінки наявності або відсутності між двома змінними величинами лінійного зв'язку. У нашому випадку ми одержали вельми високий рівень кореляційного зв’язку (r_{xy} = 0,96).

На нашу думку, розроблена методика підвищення готовності до самоосвіти у майбутніх педагогів професійного навчання буде ефективнішою, якщо цей процес будувати на дотриманні обґрунтованих педагогічних умов: створення

особистісно-розвивального професійно-освітнього середовища; формування пізнавальної самостійності у здобувачів; упровадження технології стимулювання професійного саморозвитку.

Висновки до третього розділу

Експериментальне дослідження проводилося в чотири етапи згідно з програмою експериментальної роботи, методика реалізації якої передбачала послідовність проведення констатувального та формувального етапів. Кожен із них був спрямований на розв'язання визначених завдань дослідження. Основним методом педагогічного дослідження був визначений формувальний педагогічний експеримент, метою якого стало вивчення стану готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвітньої діяльності**.** Оцінку проміжного стану готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвітньої діяльності проводили за критеріями: мотиваційно- цільовим, що характеризує осмислене ставлення майбутніх педагогів професійного навчання до діяльності з професійної самоосвіти; когнітивним, котрий є сукупністю знань майбутніх педагогів професійного навчання про суть професійноїдіяльності та професійний саморозвиток; емоційно-вольовий, що виражається у здатності до емоційно-вольової регуляції процесів, організації, стимулювання і самоконтролю самоосвітньої діяльності; організаційно- діяльнісний, що виражає готовність до самостійної діяльності.

Рівень професійного саморозвитку засобами освіти є інтегральним показником професійної самоосвіти. Рівень готовності до самоосвіти студентів на початок проведення експерименту в контрольній групі (констатувальний етап) був визначений таким чином: в контрольній групі 7,9% студентів мали високий рівень, в експериментальній 9,2%; середній рівень мали 67,2 % студентів контрольної групи, а в експериментальній – 60,2%; низький рівень в контрольній групі складав 25,0%, а в експериментальній – 30,6%. Початкові

результати в експериментальній і контрольній групі відрізняються, тому що до складу експериментальної групи входили студенти, які навчаються з різною базовою професійною освітою.

Рівень готовності до самоосвіти студентів на кінець формувального етапу проведення експерименту в контрольній і експериментальній групі був визначений таким чином: 11,5% студентів контрольної групи продемонстрували високий рівень, в експериментальній групі цей показник складав 21,4%; середній рівень мали 65,4% студентів контрольної групи, а в експериментальній – 60,2%; низький рівень був зафіксований у 23,1% та 18,4 % у контрольній і експериментальній групах відповідно.

Оцінка динаміки готовності до самоосвіти показує, що в контрольній групі зросли показники високого рівня професійного саморозвитку на 2,6%, середнього рівня – на 1,7%, кількість студентів з низьким рівнем професійного саморозвитку зменшилась на 1,9 %. Цю динаміку можна пояснити тим, що поступовий професійний саморозвиток студентів здійснюється за рахунок оволодіння студентами навчальними дисциплінами, а також завдяки освітньому середовищу навчального закладу. В експериментальній групі зросли показники високого рівня готовності до самоосвіти на 12,2 %, показник середнього рівня залишився без змін, кількість студентів з низьким рівнем зменшилась на 12,24%. Цю динаміку можна пояснити ефективністю педагогічних умов та методів експерементальної методики відтвореною за нашою моделлю.

Згідно зі статистичним аналізом коефіцієнт кореляції Пірсона розраховується для оцінки наявності або відсутності між двома змінними величинами лінійного зв'язку. У нашому випадку ми одержали високий рівень кореляційного зв’язку (r_{xy}=0,96,) між компетентностями студентів у професійній самоосвіті та загальним рівнем професійного саморозвитку.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено розв’язання наукової проблеми формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки, яке полягає в обґрунтуванні педагогічних умов ефективної організації процесів професійної самоосвіти студентів.

Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних праць з обраної проблеми дав змогу з’ясувати, що у сучасній науці категорія професійної самоосвіти є інтегральною. Вона розглядається передусім у філософському, психологічному, соціологічному та педагогічному вимірах. Більшість дослідників вважають, що в її основі покладено інформаційно-забезпечувальну діяльність, яка проявляється шляхом збирання, нагромадження, систематизації, узагальнення, оволодіння та відновлення системи знань для задоволення особистих пізнавальних потреб, що виникають у процесі різних видів соціальної чи професійної діяльності. В межах нашого дослідження під самоосвітою ми розуміти освіту, яка може здобуватись під час самостійної роботи як без, так і, під час проходження очного навчального курсу в закладі освіти. Встановлено, що серед основних особливостей самоосвіти дослідники виокремлюють: самоосвіта студентів пов’язана з продуктивним освітнім процесом або життєвим самовизначенням; самоосвіта студентів залежить від стійкості пізнавальних інтересів і практичної діяльності, в якій вони бажають досягти успіхів; самоосвіта студентів виконує кілька функцій (сприяє закріпленню та поглибленню результатів навчальної діяльності, задоволенню їх пізнавальних інтересів, є засобом підготовки до майбутньої професії, засобом самоствердження в очах однолітків та викладачів; різноманітні труднощі, які виникають у разі недостатньої культури розумової праці та слабкої загальної підготовленості студентів до самостійної діяльності, завжди пов’язані з невмінням їх навчається та працювати самостійно

Готовність до самоосвіти особистості, у межах нашого дослідження, розглядається з одного боку, як наявність розвинутої активної потреби в знаннях і безперервному їх поповненні, а з іншого, як певна сума вмінь і навичок до організації самостійного пошуку інформації щоб задовільнити свій пізнавальний інтерес. Основними аспектами готовності до самоосвітньої діяльності визначено психологічний та технічний.

Під час теоретичного аналізу було встановлено, що підґрунтям розвитку готовності здобувачів до самоосвіти слугують: вид самоосвіти; внутрішні суперечності, що є рушійними силами формування потреби у самоосвіті; дієві мотиви, що спонукають особистість до неперервної освіти; здібності здобувача, які дають можливість успішно здійснювати діяльність, швидко досягати потрібного результату; сформованість операцій розумової діяльності; вольові зусилля та емоційна підтримка; глибокі і міцні загальноосвітні, політехнічні та професійні знання, що використовуються як фундамент пізнавальної діяльності; навички самостійної навчальної роботи; оволодіння пізнавальними уміннями, що залежать від змісту пізнавальних задач, та організаційними вміннями визначати шляхи реалізації освітніх задач; уміннями визначати цілі, добирати засоби, уміння самоорганізації, самоконтролю; вмінням самоорганізувати пізнавальну діяльність: визначати джерела пізнання та форми самоосвіти, організації робочого місця, самоконтроль тощо.

Визначено, що готовність до самоосвітньої діяльності містить наступні компоненти: мотиваційний; організаційно-орієнтаційний; операційно-процесуальний; морально-вольовий; когнітивно-оціночний; індивідуальні особистісні якості.

Аналіз праць сучасних дослідників дозволив виокремити рівні готовності до самоосвіти які ми взяли за основу у своєму дослідженні: 1) низький; 2) середній; 3) високий.

Аналіз ОПП «Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти України, галузі знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальності: 015

Професійна освіта, спеціалізації: 015.37 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) та навчальних планів дозволив запропонувати додаткові компетентності педагога професійного навчання які ми вважаємо спеціально орієнтованими на професійну самоосвіту: *здатність до самоформування мотивів професійної самоосвіти у технічний і педагогічній сферах; здатність до самоорганізації і самовиховання професійно важливих якостей педагога професійного навчання; здатність до самоорганізації професійної самоосвіти технічного і педагогічного спрямування; готовність до самостимулювання власного професійного саморозвитку як майбутнього педагога професійного навчання; готовність до самоконтролю самоосвітньої діяльності впродовж життя.*

У другому розділі нами теоретично обгрунтовано педагогічні умови, що повинні забезпечити ефективне формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання: *цілеспрямований розвиток у майбутніх педагогів професійного навчання потреби в самоосвіті та саморозвитку*; *системне та ступеневе формування вмінь здобувати освіту*; *створення сприятливого середовища у групі для самоосвітньої діяльності здобувачів*; *педагогічно доцільна організація процесу самоосвіти та самовиховання*.

У процесі розробки методики формування готовності до самоосвітньої діяльності педагогів професійного навчання проведено аналіз методичних та наукових джерел, визначено основні педагогічні технології які стали основою розробленої методики (проблемно-розвивальне навчання та проектна технологія), обрано форми організації занять (*лекції, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, виконання здобувачами освіти індивідуальних завдань/проектів пошукового або проблемного характеру*) та методи проблемно-розвивального навчання (*монологічний, показовий (виклад навчального матеріалу показовим та розмірковувальним методом), евристичний (виклад методом евристичної бесіди), дослідницький (використання методу дослідницьких завдань), метод проектів (виконання практико-орієнтованих персональних проектів)*).

Також, у процесі дослідження було обрано критерії та інтегральні показники рівнів готовності до самоосвіти майбутніх педагогів професійного навчання на основі показників професійного самовдосконалення студентів педагогічного навчального закладу які були запропоновані Н. Ковальчук адекватно структурі проміжного результату їх професійного саморозвитку, а саме: мотиваційно-цінісний (сформованість ієрархічної системи мотивів професійної самоосвіти, їх стійкість та дієвість); когнітивний (сформованість значущих для професійної самоосвіти компетентностей); емоційно-вольовий (здатність до емоційно-вольової регуляції процесів проектування, організації, стимулювання і самоконтролю професійної самоосвіти); операційно-діяльнісний (готовність до самостійної організації самоосвітньої діяльності).

Експериментальне дослідження проводилося в чотири етапи згідно з програмою експериментальної роботи, методика реалізації якої передбачала послідовність проведення констатувального та формувального етапів. Кожен із них був спрямований на розв’язання визначених завдань дослідження. Основним методом педагогічного дослідження був визначений формувальний педагогічний експеримент, метою якого стало вивчення стану готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвітньої діяльності**.** Оцінку проміжного стану готовності майбутніх педагогів професійного навчання до самоосвітньої діяльності проводили за критеріями: мотиваційно- цільовим, що характеризує осмислене ставлення майбутніх педагогів професійного навчання до діяльності з професійної самоосвіти; когнітивним, котрий є сукупністю знань майбутніх педагогів професійного навчання про суть професійноїдіяльності та професійний саморозвиток; емоційно-вольовий, що виражається у здатності до емоційно-вольової регуляції процесів, організації, стимулювання і самоконтролю самоосвітньої діяльності; організаційно- діяльнісний, що виражає готовність до самостійної діяльності.

Рівень професійного саморозвитку засобами освіти є інтегральним показником професійної самоосвіти. Рівень готовності до самоосвіти студентів на початок проведення експерименту в контрольній групі (констатувальний

етап) був визначений таким чином: в контрольній групі 7,9% студентів мали високий рівень, в експериментальній 9,2%; середній рівень мали 67,2 % студентів контрольної групи, а в експериментальній – 60,2%; низький рівень в контрольній групі складав 25,0%, а в експериментальній – 30,6%. Початкові результати в експериментальній і контрольній групі відрізняються, тому що до складу експериментальної групи входили студенти, які навчаються з різною базовою професійною освітою.

Рівень готовності до самоосвіти студентів на кінець формувального етапу проведення експерименту в контрольній і експериментальній групі був визначений таким чином: 11,5% студентів контрольної групи продемонстрували високий рівень,в експериментальній групі цей показник складав 21,4%; середній рівень мали 65,4% студентів контрольної групи, а вексперименталь ній – 60,2%; низький рівень був зафіксований у 23,1% та 18,4 % у контрольній і експериментальній групах відповідно.

Оцінка динаміки готовності до самоосвіти показує, що в контрольній групі зросли показники високого рівня професійного саморозвитку на 2,6%, середнього рівня – на 1,7%, кількість студентів з низьким рівнем професійного саморозвитку зменшилась на 1,9 %. Цю динаміку можна пояснити тим, що поступовий професійний саморозвиток студентів здійснюється за рахунок оволодіння студентами навчальними дисциплінами, а також завдяки освітньому середовищу навчального закладу. В експериментальній групі зросли показники високого рівня готовності до самоосвіти на 12,2 %, показник середнього рівня залишився без змін, кількість студентів з низьким рівнем зменшилась на 12,24%. Цю динаміку можна пояснити ефективністю педагогічних умов та методів експерементальної методики відтвореною за нашою моделлю.

Згідно зі статистичним аналізом коефіцієнт кореляції Пірсона розраховується для оцінки наявності або відсутності між двома змінними величинами лінійного зв'язку. У нашому випадку ми одержали високий рівень кореляційного зв’язку (r_{xy}=0,96,) між компетентностями студентів у професійній самоосвіті та загальним рівнем професійного саморозвитку.

Проведене дослідження не вичерпує повною мірою всіх аспектів розв’язання обраної проблеми. Перспективними напрямами подальшого наукового пошуку можуть бути такі: обґрунтування умов оптимального використання ІКТ в цілях подальшого стимулювання самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів професійного навчання, визначення складників методичної культури педагогів професійного навчання як суб’єкта професійного саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко, В. П., Занюн, А. І., Кремень, В. Г., Максименко, С. Д., Ничкало, Н. Г., Сисоєва, С. О., Цехмістер, Я. В., & Чалий, О. В. (2003). *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз.* В В. Кремень (Ред.). Київ: Наукова думка.

2. Андрущенко, В., Горбунова, Л., & Зязюн, Л. (2007). *Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI.* В В. Кремень, В. Андрущенко та ін. (Ред.). Київ: Педагогічна думка.

3. Бех, І. Д. (1995). *Від волі до особистості*. Київ: Україна-Віта.

4. Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і* культура*, 12 (17,18),* 5-7.

5. Бех, І. Д. (2012b). Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія,1,* 30-37.

6. Бєлікова, Ю. (2013). Наукова категорія «професійний саморозвиток»: аспекти аналізу в історичній ретроспективі. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць: Педагогічні науки, 3 (21),* 15-19.

7. Бєлікова, Ю. (2014). Концепція педагогічного забезпечення професійного саморозвитку майбутнього майстра виробничого навчання. *35 років на шляху удосконалення професійної компетентності фахівців: історія, сучасність, перспективи: Всеукраїнська науково- практична конференція, , 5-6 лютого,* (с. 26-28). Донецьк: ДВНЗ «УМО».

8. Бєлікова, Ю. (2014). Професійний саморозвиток майбутнього майстра виробничого навчання: стан забезпечення, структура, стратегія і технології. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць, 11(24),* 9-18.

9. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. канд. філос. наук / О.В. Бурлука. Харків, 2005. 16 с.

10. Бусел, В. Г. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун».

11. Ващук, Ф. Г., Бунда, В. В., Луговий В. І., & Ващук, Ф. Г. (2011).

Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи, 16, 561.

12. Верховна Рада України. (2015). *Практика застосування Закону України «Про професійно-технічну освіту»: Фінансове забезпечення навчальних закладів і установ*. Київ: Парламентське видавництво. Вишнякова, С. М.

13. Вовк Б.І. (2018). *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ*: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Б.І. Вовк; Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. Глухів, 23 с.

14. Вовк Б. І. (2017). *Організація самостійної роботи майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ*: методичні рекомендації (для студентів спеціальності 015 «Професійна освіта»). Суми, 122 с.

15. Вовк Б. І. Опанасенко В. П. Інформаційно-комунікаційні технології в організації самостійної роботи майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ як умова формування самоосвітньої компетентності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Мукачево, 2017. № 1 (5). С. 72–76.

16. Вовк Б. І. Мотиваційна складова самоосвіти майбутніх викладачів практичного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград, 2016. № 147. С. 184–189.

17. Вовк Б. І. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2016. № 18. С. 24–31.

18. Вовк Б. І. Історичний аспект становлення та розвитку проблеми самоосвіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.* Глухів, 2015. Випуск 28. С. 104–113.

19. Гуревич, Р. С. (2008). *Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах*. Вінниця: ДОВ «Вінниця».

20. Демченко Ю. М. (2016). Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя математики : дис. … канд. пед. наук. Кіровоград, 265 с.

21. Дудікова, Л. В. (2011). *Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.

22. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., & Кривонос, І. Ф. (2004). *Педагогічна майстерність.* І. А. Зязюна (Ред.). Київ: Вища школа.

23. Зязюн, І. А. (2005). *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи.* Київ; Глухів: РВВ ГДПУ.

24. Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії.* Черкаси: ЧНУ імені Б.Хмельницького. Зязюн, І. А. (2011). Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу.*Порівняльна професійна педагогіка*, 19-30.

25. Зеленкова, Н. (2013). *Дидактична модель формування інформаційно-комунікаційних компетентностей студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін*. Педагогіка вищої та середньої школи, 37, 94-98.

26. Ковальчук, Н. П. (2006). *Роль професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу*. URL: http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Pedagogica/6_koval_chuk%20n.p.doc.

27. Ковтун, О. (2017). Активні методи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у системі інженерно-технічної освіти. *Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців: І міжнародна науково-практична інтернет-конференція,* Київ, 26-27 квітня (с. 98-101). Київ: НАУ.

28. Кононенко, А. Г. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ.

29. *Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років: проект.* (2014). URL: http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/

30. Кремень, В. (2015). *Професійний розвиток особистості – ключове завдання в умовах євроінтеграції. Концептуальні засади професійного розвитку*

особистості в умовах євроінтеграційних процесів. В В. Г. Кремень, М. Ф. Дмитриченко, Н. Г. Ничкало, М. В. Артюшин, В. П. Тименко (Ред.). Київ: НТУ.

31. Кремень, В. Г., Дмитриченко, М. Ф., Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2015). *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євро інтеграційних процесів: збірник наукових статей*. Київ: НТУ.

32. Кучерявий, О. Г. (1999). *Професійне самовиховання майбутніх педагогів у процесі їх цілісної підготовки*. Київ: Вища школа.

33. Кучерявий, О. Г. (2006). *Модульно-розвивальне навчання у вищій школі: аспекти проектування*. Донецьк: ДНУ.

34. Линенко, А. Ф. (1996). *Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности.* (Дис. докт. пед. наук). Киев.

35. Макаренко, О. А. (2006). *Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагоічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

36. Манько, В. М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійнопізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, 2,* 153-161.

37. Моляко, В. О. (1989). *Психологічна готовність до творчої праці.* Київ: Знание.

38. Мося, І. А. (2013). *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників*. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.

39. Ничкало, Н. Г. (2004). Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. *Професійно-технічна освіта, 3*, 2-5.

40. Оржеховська, В. М. (1996). *Посібник з самовиховання.* Київ: Ін-т змісту і методів навчання.

41. Пєхота, О. М., Будак, В. Д., & Старева, А. М. (2003). *Підготовка*

майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. В І. А. Зязюн, О.М. Пехота (Ред.). Київ: А.С.К.

42. Пєхота О. М. (2000) Педагогіка саморозвитку у вузі. *Актуальні проблеми вдосконалення сучасної вузівської освіти : наук.-метод. зб. за матер. семінару «Дні слов'янської писемності, освіти та культури».* Миколаїв, 52-54.

43. Пришупа Ю. Ю. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2016. 22 с.

44. Радкевич, В. О. (2010). *Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю*. В Н. Г. Ничкало (Ред.). Київ: УкрІНТЕІ.

45. Радкевич, В. О. (2011). Принципи професійно-художньої освіти. В В.О. Радкевич (Ред.). *Дидактичне обґрунтування змісту регіонального компонента у професійній підготовці робітників за професіями «Художник розпису по дереву», «Виконавець художньо-оформлювальних робіт», «Виробник художніх виробів із кераміки».* (с.252). Київ: ІПТО НАПН України.

46. Радкевич, О. П. (2015). *Розвиток правової компетентності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів*. Київ: Поліграфсервіс.

47. Сидоренко І. І. (2006). Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини XIX - початку XX століття : автореф. дис. канд. пед. наук / І. І.Сидоренко. Харків. 23 с.

48. Солдатенко, М. М. (2006). *Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності.* Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова.

49. Туряниця З. (2017). *Формування у майбутніх майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів аграрного профілю готовності до професійного самовдосконалення.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут професійно- технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, Київ.

50. Цвєткова, Г. Г. (2013). Професійне самовдосконалення викладачів

гуманітарних спеціальностей: програма та методика експериментального дослідження. *Наукові записки Ніжинського державного у-ту імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки, 3,* 78-83.

ДОДАТКИ

Додаток А-1

Анкета №1 для виявлення здатності майбутнього педагога професійного навчання до саморозвитку (адаптована версія за І.В. Нікішиною)

Відповідаючи на запитання анкети, позначте бали, які відповідають Вашійдумці:
5 - якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;4 -
скоріше відповідає, ніж ні;
3 - і так, і ні;
2 - скоріше не відповідає;1 -
не відповідає.

1. Я прагну вивчити себе, як майбутнього педагога професійного навчання.
2. Я залишаю час для професійного саморозвитку, як би не бувзавантажений справами.
3. Перешкоди стимулюють мою активність у реалізації програмипрофесійного саморозвитку.
4. Я шукаю зворотній зв’язок між результатами професійній освіти і професійним саморозвитком, оскільки це допомагає мені пізнати і оцінити себе.
5. Я займаюсь рефлексією професійного становлення.
6. Я аналізую свої почуття, пов’язані з професійним саморозвитком, а такожз досвідом його здійснення.
7. Я багато читаю літератури з самоосвіти, самовиховання.
8. Я широко дискутую з питань професійного само становлення педагога професійного навчання.
9. Я вірю в свої можливості як компетентного педагога професійного навчання.
10. Я прагну бути якомога більше відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який здійснюють на мене оточуючі люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від засвоєння нового в питаннях професійногосаморозвитку.
14. Зростаюча відповідальність не лякає мене на шляху професійногосамовдосконалення.
15. Я позитивно ставлюсь до майбутнього професійного зростання всистемі професійній освіти.

Додаток А-2

Анкета №2 для діагностики стану професійного саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання

1. Чому Ви обрали професію педагога професійного навчання?
2. Чи бачите Ви власну кар’єру в обраній професії?
3. Що Ви розумієте під поняттям професійний саморозвиток?
4. Наскільки важливим є безперервний професійний саморозвиток самедля Вас?
5. В який період життя, на Ваш погляд, доцільно займатися професійним саморозвитком?
6. Які фактори сприяють професійному саморозвитку?
7. Які фактори перешкоджають власному професійному саморозвитку?
8. Чи відчуваєте Ви потребу у власному професійному саморозвитку?
9. Чи відомі Вам шляхи й засоби для ефективного професійного саморозвитку?
10. Якими якостями, на Вашу думку повинен володіти майбутній педагог професійного навчання?
11. Які професійні якості Ви б хотіли у себе вдосконалити?
12. Яка роль, на Вашу думку, самоосвіти у професійному саморозвитку?
13. Яка роль , на Вашу думку, самовиховання у професійномусаморозвитку?

Додаток А-3

Самотест «Шляхи розвитку» (для студентів)

1. У мене часто з’являється бажання більше знати про себе.
2. Я вважаю, що я не маю потреби у чомусь змінюватися.
3. Я впевнений у своїх силах.
4. Я вірю: те, що мною заплановано - здійсниться.
5. У мене немає бажання знати свої плюси та мінуси.
6. У моїх планах найчастіше сподіваюся на удачу, ніж на себе.
7. Я хочу краще та ефективніше працювати.
8. Я вмію примусити себе змінитися, коли це потрібно.
9. Мої невдачі частіше пов’язані з невмінням це робити.
10. Я цікавлюся думкою інших про мої якості та можливості.
11. Мені важко самостійно домогтися того, що задумано, і виховати себе.
12. У будь-якій справі я не боюся невдач та помилок.
13. Мої якості та вміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже бажаю що-небудьзмінити.

Обробка результатів проводиться за таким ключем:
1+,2-,3+, 4+, 5-,6-,7+,8+,9+,10+,11-,12+,13-,14-.

Аналіз результатів : для визначення величини готовності «хочу знати себе» слід підрахувати кількість збігів тільки за твердженнями з номерами: 1,2,5,7,9,10,13. Максимальне значення „готовності знати себе“ (ГЗС) може дорівнювати 7 балів. Так само для готовності „можу самовдосконалюватися“ (МС) підраховується кількість збігів за твердженнями за номерами 3,4,6,8,11,12,14. Максимальне значення дорівнює 7 балів (по одному балу за збіг). Одержані значення ГЗС та МС переносимо на координатну площину, де ставимо точку перетину значень.

Площина А. «Можу, але не хочу» - Ви маєте великі можливості досаморозвитку, вони більші за ваші бажання.
Площина Б. «Хочу знати себе і можу самовдосконалюватися».
Площина В. «Не хочу ні знати, ні мінятися».
Площина Г. «Хочу знати, але не можу себе змінити».

Додаток Б

Заняття 1. Тренінг «Шлях до себе»Програма проведення заняття

Програма тренінгу «Шлях до себе або хто я такий?» Розрахована на 1,5-2години.

Мета заняття: формування та розвиток установки на самопізнання і саморозвитокособистості.

1. Вправа «Ім'я та епітет»

Мета: знайомство учасників тренінгової групи, зняття психологічної напруги. Інструкції учасникам: Група займає комфортні місця. Один з учасників представляється іншим і підбирає по відношенню до себе епітет. Другий виступаючий спочатку повторює ім'я та епітет попереднього учасника, потім додає власну комбінацію. Наприкінці гри членам групи пропонується обмінятисявраженнями.

Питання для обговорення:

1. Які епітети вразили?
2. Які імена було важко запам'ятати?

2. Вправа «Взаємні презентації»

Мета: усвідомлення учасниками тренінгу власної ідентичності. Інструкції учасникам:

1. Зараз ви розіб'єтеся на пари. Дається десять хвилин на те, щоб ви розповіли один одному про себе докладніше - адже вам доведеться презентувати свого партнера групі. Намагайтесь отримати більше різнобічної інформації про свого партнера. Хотілося, щоб ви висвітили в самопрезентації наступні найважливіші питання:

– чого я чекаю від роботи у тренінгу?;
– що я ціную у самому собі?;
– предмет моєї гордісті;
– що я вмію робити найкраще.

2. Презентації будуть відбуватися таким чином: пара студентів презентують один

– одного усім членам групи протягом однієї хвилини. Таким чином, завдання - побудувати свою презентацію так, щоб вона тривала точно шістдесят секунд. За цей час потрібно надати яскраву інформацію про себе, презентувати власні здібності. Після цього кожний член групи, у тому числі і ведучий, мають право задати виступаючому будь-які питання, на які той повинен відповідати також від особи сидячого. Приклади питань:

1. Які якості ти найбільш цінуєш в людях?

2. Що ти вважаєш найогиднішим?

3. Чи є людина, яка зробила сильний вплив на твоє життя? Хто вона?

4. Назви твої бажання;

5. Чого б тобі хотілося добитися в житті?

Вправа завершується обговоренням почуттів і думок учасників. При цьому важливо приділити увагу трьом аспектам: здатності враховувати час при презентації, здатності вірно і стисло передати отримані від партнера відомості про нього, щоб домислити відсутню інформацію. Оціни успішність твоєї презентації партнером.

Питання для обговорення:

1. Що ти відчував, коли твій партнер не зумів укластися в відведений час?

2. Чи вдалося твоєму партнерові вірно викласти відомості про тебе?

3. Чи вийшло у твого партнера стати твоїм двійником?

4. Чи згоден ти з відповідями, які давав партнер від твого імені?

3. Вправа «П'ять питань»

Мета: розширення знань учасників про себе та інших членів групи.

Інструкція учасникам: «Напишіть на аркуші паперу 5 питань, на які вам хотілося б почути відповіді від когось із учасників групи. Намагайтеся уникнути формальних питань. (Дається час для запису). Тепер, зачитуючи питання, надайте відповідь на них самі ».

Питання для обговорення:

1. Яка ваша перша реакція на такий несподіваний поворот у змістіінструкції?

2. Які почуття у вас виникали у процесі індивідуальної роботи і роботи вгрупі?

4. Вправа «Хто Я, який Я?»

Мета: усвідомлення себе, визначення зони найближчого особистісного розвитку.

Інструкція учасникам: завдання виконується у три етапи:

Етап 1. Інструкція: «Візьміть листок паперу і напишіть вгорі 2 питання: «Хто Я? Який Я? ». Відповіді запишіть у стовпчик. Це можуть бути слова, фрази,пропозиції. Не оцінюйте їх. Пишіть те, що приходить в голову. Таких характеристик-відповідей повинно бути не менш 15 ».

Етап 2. Інструкція: «Прочитайте ще раз те, що ви написали про себе, тепер з 15 визначень виберіть 5-6 найбільш важливих, тих, які найбільш характерні для вас. Подумайте, може бути, деякі ваші характеристики ви зможете об'єднати в одну загальну. Запишіть їх ».

Етап 3. Інструкція: «А тепер сядьте зручніше, розслабтеся, закрийте очі і

уявіть, що настала чарівна ніч. За цю ніч зникли всі перешкоди на вашому шляху. Все стало можливим, досяжним. Якими ви бачите себе? Відкрийте очі і запишіть 5-6 своїх характеристик з уявного майбутнього. Отже, якими б ви стали, якби все було можливо? »

Після виконання усіх кроків завдання пропонується розповісти, які виникли почуття, думки. Слід звернути увагу учасників на кількість позитивних і негативних характеристик в першому списку рис як на показник прийняття себе, відзначити, які зміни від Я-сьогодення до Я-бажаного, обговорити дійсність, оптимістичність бажаного образу «Я».

5. Вправа «Самореклама»

Мета: навчання навичкам самопрезентації.

Інструкція учасникам: Усім членам групи дається 25-30 хвилин, щоб написати роботодавцю лист з пропозицією своїх послуг і описом своїх психологічних особливостей, здібностей, схильностей, успіхів. Автор підписує лист і здає його ведучому. Ведучий збирає всі листи, потім, не називаючи автора,читає листи вголос. Проводиться обговорення листів в колі. Учасники коланамагаються вгадати автора.

6. Вправа «Знімаємо маски»

Мета: зняття емоційної напруги, формування навичок щирих висловлюваньдля аналізу сутності «Я».

Інструкція учасникам: Всі учасники по черзі беруть картки, котрі лежать настолі, і, без підготовки, продовжують вислів, початок якого записано на картці.

Група прислухається до інтонацій, голосу, оцінює міру щірості. Якщо визнано, що висловлювання було щирим, то вправу продовжує наступний учасник. Якщо ж група визнає, що воно було, нещирим, учасник робить ще одну спробу, але вже після всіх.

Зміст незакінчених пропозицій:

«Мені особливо не подобається, коли ...»

«Мені знайоме гостре відчуття самотності. Пам'ятаю ... »

«Мені дуже хочеться забути, що ...»

«Бувало, що близькі люди викликали у мене майже ненависть. Одного разу, коли

... »

«Одного разу мене налякало те, що ...»

«У незнайомому товаристві я відчуваю ...»

«Навіть близькі люди іноді не розуміють мене. Одного разу ... »

«Пам'ятаю випадок, якщо мені стало соромно, я ...»

«Особливо мене дратує те, що ...»

7. Вправа «... зате ти»

Мета: створення позитивної атмосфери в групі.

Інструкція учасникам: Кожен з учасників підписує свій лист і пише на ньому один якийсь свій недолік, потім передає свій аркуш іншим учасникам. Вони пишуть на його аркуші «... зате ти ...» і далі дають позитивну якість цієї людини: все, що завгодно (у тебе дуже гарні очі, ти краще всіх розповідаєш анекдоти).

Наприкінці виконання завдання кожному учаснику повертається його лист.

Підводячи підсумок тренінгу група обговорює наступні питання:

1. Що нового про себе я дізнався під час занять групи?
2. Що нового я дізнався про інших?
3. Що я хотів би змінити в собі за підсумками роботи в групі?
4. Яким чином я буду це робити?

8. Складання психологічного портрету - «Карта особистості»

Підведення підсумків

Методами **«Мікрофон»**, **«Повітряна кулька»** формулюємо висновки, кожний відповідає, що нового і цікавого дізнався про себе, товаришів.

Заняття 2. «Тренінг цілепокладання та побудови життєвої перспективи»

Програма проведення заняття

Програма «Тренінгу цілепокладання та побудови життєвої перспективи» розрахована на 2-3 години.

Мета заняття: усвідомлення власної системи цінностей, навчання цілепокладанню, навичкам планування та досягнення поставлених цілей, по-будові життєвої перспективи.

1. Вправа «Досягнення мети»

Мета: вироблення вміння грамотно формулювати свої цілі.

Інструкція учасникам: Для того щоб досягти мети, необхідно чітко її представляти, розуміти до чого йдеш. Правильно ставити цілі - це те, що необхідно для успішної особистості. А щоб цілі були дійсно успішними, необхідний ряд умов:

1. Ціль повинна бути конкретна, вимірна і реальна;
2. Розбийте великі і перспективні цілі на дрібні і близькі у часі;
3. Спирайтеся на наявний потенціал, як свій, так і тих, хто готовий допомогти нам у досягненні цілей.

Після вступної частини, учасникам пропонується представити якусь свою мету і кроки, які необхідно зробити, щоб її досягти.

Кожен з учасників має бланк, у якому необхідно заповнити графи:

- Що робити (мета).
- Коли (терміни).
- Що потрібно (засоби, дії).
- Хто може вам допомогти в досягненні мети.
- Які можливі перешкоди, і як їх треба долати.

Наприклад, отримати хорошу роботу в майбутньому. Допоможуть: освіта,контакти з біржею праці, знайомими, реальний досвід роботи.

2. Вправа «Зняття внутрішніх обмежень»

Мета: усвідомлення своїх внутрішніх обмежувачів; оволодіння інструментом покрокового зняття внутрішніх обмежень.

Інструкція учасникам: Головне у проведенні цієї вправи - послідовність, неспішність і делікатність. Виконаємо такі дії:

1. «На шляху досягнення цілей нам зустрічаються різні перешкоди . Їх можна умовно поділити на зовнішні і внутрішні. Багато хто вважає, що з внутрішніми перешкодами (обмежувачами) справитися буває часом складніше, ніж із зовнішніми. Як ми говоримо про внутрішні обмеження? Зазвичай ми починаємо зі слів: «Я не можу ...». Зараз ми спробуємо по кроках

подолати деякі наші внутрішні обмеження. Візьміть чистий аркуш і п'ять разів напишіть фразу

«Я не можу ...», залишаючи вільне місце, щоб її закінчити ».

2. «Завершіть незакінчені пропозиції, тобто продовжите фразу і напишіть, що ви НЕ можете робити (зробити). Я дам вам на це час.

3. «Тепер у всіх свої фразах закресліть слово« можу », а замість цього напишіть зверху слово« ХОЧУ ». Що у вас вийшло? Прочитайте фрази з новими словами. Я хочу попросити учасників знову прочитати вголос вже виправлені фрази ».

4. «Наступний крок. Скрізь закресліть частку «НЕ». Прочитайте, що у вас вийшло. Зараз ви повинні поставити собі дуже важливе питання: «Ви дійсно цьогохочете?» Прочитайте ще раз свої фрази і зробіть наголос на слові «хочу».

5. «І нарешті завершальний крок. Допишіть після слова «хочу» словосполучення «І ЛЕГКО МОЖУ». У вас вийде «Я хочу і легко можу ...» - і далі по вашому тексту. Тепер давайте вимовимо наші нові фрази вголос. Я хочу знову попросити зробити це першими тих, хто вже говорив ».

3. Вправа «Життєві цілі як майстра виробничого навчання»

Мета: вироблення життєвих цілей.

Інструкція учасникам: завдання виконується в 5 етапів.

Етап 1. Інструкція: «Поговоримо про ваші життєві цілі. Візьміть ручку, папір. Протягом 15 хвилин подумайте над питанням «Що я дійсно хочу отриматівід свого життя?» Довго неміркуйте, записуйте все, що приходить вам в голову. Приділіть увагу всім сферам вашому житті. Фантазуйте. Чим більше - тим краще. Відповідайте на питання так, немов ви володієте необмеженим ресурсом часу. Це допоможе згадати все, до чого прагнете».

Етап 2. Інструкція: «Тепер, за дві хвилини вам потрібно вибрати те, чому б ви хотіли присвятити найближчі три роки. Цілі повинні бути реалістичні. Працюючи на цьому і на наступних кроках, на відміну від першого, пишіть так, якщо б це були ваші останні роки і місяці».

Етап 3. Інструкція: «Зараз ми визначимо цілі на найближчі шість місяців - дві хвилини на складання списку і дві хвилини на його редагування».

Етап 4. Інструкція: «Приділіть дві хвилини роботі над аудитом своїх цілей. Наскільки вони конкретні, наскільки відповідають один одному, наскільки ваші цілі реалістичні у категоріях часу і наявних ресурсів.

Етап 5. Інструкція: «Періодично переглядайте свої списки, для того, щоб переконатися, що ви рухаєтеся стосовно обраного напрямку. Виконання цієї вправи схоже на використання карти в поході. Періодично ви звертаєтеся до неї, коригуєте маршрут, можливо змінюєте напрямок, але головне, знаєте куди йти ».

Питання для обговорення:

1. Як ви себе відчуваєте після вправи?
2. Які цікаві висновки ви для себе зробили?
3. Що було несподіваним для вас?4.Что было найважче? Чому?
5. Хто з учасників склав реалістичний план і готовий йому слідувати?

4. Вправа «Події мого життя»

Мета: сформувати структурне бачення свого життя через значущі події; допомогти усвідомити зв'язок (відносини) подій з оточуючими людьми і визначити характер цих зв'язків.

Інструкція учасникам:

«Уявіть собі все своє життя: і минуле, і сьогодення, і можливе, очікуване майбутнє. Спробуйте знайти п'ять-сім найважливіших подій свого життя. Це можуть бути будь-які зміни:

- у природі і суспільстві;
- у ваших думках і почуттях;
- сімейному; навчальному; діловому; особистому житті.

Обов'язково враховуйте не тільки минулі події, але й ті, які можуть відбутися вмайбутньому. Отже, випишіть на окремому аркуші паперу:

- подія А;
- подія Б;
- подія В;
- подія Г;
- подія Д.

Тепер по кожній події спробуйте відповісти на деякі питання, що відносяться до цих подій (на ті питання, які, на вашу думку, не мають відповіді, можете не відповідати):

1. хто більше інших допомагав (або допоможе) нам у цьому?
2. хто більше інших заважав (або завадить)?
3. кого ви цим найсильніше порадували (або порадуєте)?
4. кого ви цим найсильніше засмутили (засмутить)?

Підрахуйте, як часто у своїх відповідях ви згадували ім'я тієї чи іншої людини? Цеможуть бути:

- родичі
- друзі;
- сусіди;
- колеги по навчанню і роботі;
- герої художніх творів;
- історичні особистості;

По завершенню вправи відбувається обговорення в групі.

5. Вправа «Майбутнє»

Мета: усвідомлення учасниками своїх життєвих перспектив і можливостей впливу на свій життєвий шлях.

Інструкція учасникам: «Закрийте очі. Уявіть себе у далекому майбутньому, наскільки це можливо. Де ви знаходитесь? Чим займаєтеся? Який ви? Хто ще тутє крім вас? Поступово відкрийте очі і поверніться у коло». (Час 5-7 хвилин).

Після цього ведучий пропонує описати виникали образи. Далі учасники з подібними уявленнями про майбутнє об'єднуються в мікро-групи. Їм слід придумати назву або девіз групи, за 10-15 хвилин зробити «відеокліп», що рекламує «дух і сутність» групи, її девіз і розіграти свій кліп на сцені.

Обговорення починається з питань учасників групи за кліпами інших груп, якщо було щось незрозуміло. Потім кожен учасник групи розповість про свої почуття з приводу підготовки свого кліпу та перегляду кліпу інших груп.

6. Вправа «Життєві перспективи»

Мета: відпрацювання умінь ставити цілі і планувати їх досягнення, розвитокздатності приймати рішення і бути відповідальним за свій вибір.

Інструкція учасникам: «У нашому житті, щоб отримати бажане, необхідно ставити цілі, вміти їх впорядкувати, оцінити ступінь їх важливості, спланувати потрібні дії і зрозуміти, які особистісні ресурси для цього знадобляться. Візьміть листок паперу, розбийте його на 4 колонки і назовіть їх «Мої цілі», «Їх важливість для мене», «Мої дії», «Мої ресурси». Послідовно заповніть колонки, почніть з першої і запишіть, чого ви хочете саме зараз, протягом тижня, місяця, півроку, року. Намітьте і більш далекі цілі, наприклад, чого б ви хотіли досягти через 5, 10 років. У другій колонці оцініте список ваших цілей за ступенем важливості їх для вас, використовуючи шкалу від 10 (найбільш значущі) до 1 (найменш значущі). У третій колонці позначте ті дії, які необхідно виконати для реалізації кожної мети.

У четверту колонку необхідно записати ваші якості, здібності, ті ресурси, які вам необхідні для досягнення наміченого ».

Далі організовується робота в парах, де учасники групи допомагають один одному усвідомити і прийняти найважливішу мету. Ствердження - це коротказаява про те, чого хоче людина, воно повинно бути конкретним, коротким, сформульованим позитивно, включати власні дії, власні якості, необхідні зміни в вас самих, а ні в інших людях, написано в теперішньому часі, як реально існуюче. Потім в колі кожен розповідає про свою найважливішу мети.*Підведення підсумків*

Методами **«Мікрофон»**, **«Повітряна кулька»** формулюємо висновки, кожний відповідає, що нового і цікавого дізнався про себе, товаришів.

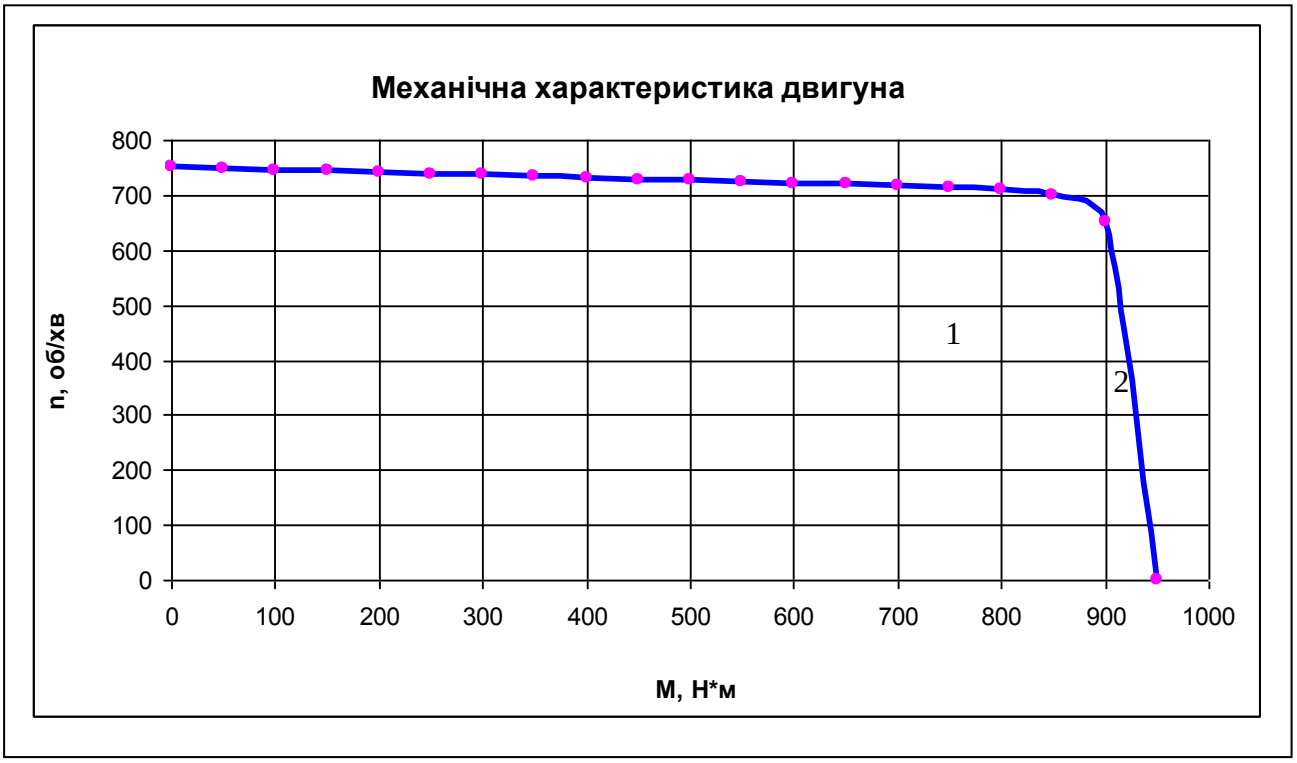
Додаток В

Задачі проблемного характеру з дисципліни «Електропривод та використання електроенергії в сільському господарстві»

Розділ 3. Динаміка електромеханічної системи

Задача 3.1.

На рис. 3.1. зображена механічна характеристика асинхронного електродвигуна з двома тачками N_T: 1 та 2. Зробіть висновок про стійкість електроприводу в характерних таблицях, якщо жорсткість механічної характеристики приводу β, а жорсткість механічної характеристики статичного навантаження β_C. Побудуйте графік.



Варіанти завдань наведені в таблиці 3.1.

Рис. 3.1. Механічна характеристика асинхронного електродвигуна

Таблиця 3.1.

N в-ту	N_m	*β, Нмс*	β_c, *Нмс*
1	*1*	*-80*	*-15*
2	*1*	*-85*	*-10*
3	*1*	*-90*	*-5*
4	*1*	*-95*	*0*
5	*1*	*-100*	*+5*

6	*1*	*-105*	*+10*
7	*1*	*-110*	*+15*
8	*1*	*0*	*-10*
9	*2*	*+5*	*-5*
10	*2*	*+10*	*0*

Рекомендації до рішення:

В основі аналізу лежить умова рівноваги:

$$\beta - \beta_c < 0, \quad (3.1)$$

Задача 3.2.

Використовуючи дані з каталогу визначить частоту вільних коливань та коефіцієнт затухання α для асинхронної машини. Запишіть вираз передаточної функції та накресліть структурну схему в загальному вигляді з численими значеннями коефіцієнтів.

Значення параметрів представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

N в-ту	p_n	$M_к$, ***Нм***	$s_к$, ***о.е.***	J_{Σ}, $Нмс^2$
1	*1*	*1400*	*0,1*	*7*
2	*1*	*1500*	*0,12*	*8*
3	*1*	*1600*	*0,14*	*9*
4	*1*	*1700*	*0,16*	*10*
5	*1*	*1800*	*0,18*	*11*
6	*2*	*2600*	*0,2*	*12*
7	*2*	*2800*	*0,22*	*13*
8	*2*	*3000*	*0,24*	*14*
9	*2*	*3200*	*0,26*	*15*
10	*2*	*3400*	*0,28*	*14*

Рекомендації до рішення:

Власна частота коливань електромеханічної системи визначається формулою:

$$\omega_{ем} = \sqrt{\frac{1}{T_м - T_e} - \frac{1}{4T_e^2}} \quad (3.4)$$

де $T_e = \frac{1}{\omega_{0.ел} \cdot s_к}$ – електромагнітна постійна часу асинхронного електродвигуна на прямолінійній робочій ділянці механічної характеристики; $\omega_0 = \frac{\omega_{0.ел}}{p_n}$ – частота обертання ротора при ідеальному холостому ході; $\omega_0 = 2pf$ –

електрична синхронна частота обертання поля; $T_м = \frac{J_\Sigma}{\beta}$ – електромеханічна постійна часу двигуна; $\beta = \frac{2 \cdot M_к}{\omega_0 \cdot s_к}$ – модуль жорсткості механічної характеристики.

Коефіцієнт затухання визначається за допомогою виразу:

$$\delta = \frac{1}{2 \cdot T_e} \quad (3.5)$$

Розділ 4 Вибір потужності двигуна

Задача 4.1

Оберіть двигун для тривалого режиму роботи відповідно навантажувальної діаграми, параметри якої представлені в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

N в-ту	$M_п$,	$M_с$,	$M_т$,	$t_п$, *с*	$t_с$, *с*	$t_т$, *с*	$t_о$, *с*	$\beta_т$
1	*1,5*	*0,5*	*1,5*	*0,5*	*0,5*	*0,5*	*2*	*0,5*
2	*1,75*	*0,75*	*1,75*	*0,75*	*0,75*	*0,75*	*2,5*	*0,5*
3	*2*	*1*	*2*	*1*	*1*	*1*	*3*	*0,5*
4	*2,25*	*1,25*	*2,25*	*1,25*	*1,25*	*1,25*	*3,5*	*0,5*
5	*2,5*	*1,5*	*2,5*	*1,5*	*1,5*	*1,5*	*4*	*0,5*
6	*10*	*8*	*16*	*2,5*	*2,5*	*2,5*	*8*	*0,3*
7	*12*	*9*	*18*	*2,75*	*2,75*	*2,75*	*9*	*0,3*
8	*15*	*10*	*20*	*3*	*2*	*2*	*10*	*0,3*
9	*17*	*11*	*22*	*3,25*	*2,25*	*2,25*	*11*	*0,3*
10	*20*	*12*	*24*	*3,5*	*2,5*	*2,5*	*12*	*0,3*

Рекомендації до рішення:

Еквівалентний момент (по нагріву) двигуна розраховується по формулі:

$$M_{екв} = \sqrt{\frac{\sum M_i^2 \cdot \Delta t_{pi}}{\sum в_{mi} \cdot \Delta t_i}} \quad (4.1)$$

де $в_{mi} = в_{mm} = \frac{1 + в_m}{2}$ – коефіцієнт погіршення охолодження при пуску та гальмуванні.

Задача 4.2.

Відповідно до даних навантажувальної діаграми, які наведені в таблиці 4.2., підібрати асинхронний електродвигун з таблиці 4.3. із синхронною частотою

обертання n_1=1500об/хв., використавши метод еквівалентних величин, якщо $T_{н.с}=25^0C$.

Таблиця 4.2.

№ в-ту.	Величини	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	P, кВт t, хв	2,8 10	3,2 14	3,8 2	4,2 5	4,6 12	5,8 7	1,1 9	1,5 3	8,0 5	0,7 10	1,4 8
2	P, кВт t, хв	5,5 5	4,5 10	3,8 18	2,2 11	1,7 13	0,7 7	3,9 9	8,1 3	2,3 2	4,5 8	4,0 11
3	P, кВт t, хв	3,9 3	4,2 7	3,8 9	2,2 11	1,8 18	1,2 3	4,6 6	5,6 9	7,0 6	4,0 12	4,6 11
4	P, кВт t, хв	4,8 5	1,3 3	1,5 10	8,0 7	3,5 8	3,3 7	1,3 21	0,7 10	6,5 18	0,9 13	4,6 12
5	P, кВт t, хв	3,0 25	2,2 13	4,5 12	6,0 4	1,7 11	0,9 7	3,6 3	4,8 9	5,9 8	6,3 11	7,0 7
6	P, кВт t, хв	2,8 5	3,5 9	5,8 13	2,5 20	5,5 7	7,0 8	2,2 15	1,1 20	3,0 4	2,8 13	5,6 10
7	P, кВт t, хв	3,8 11	2,8 7	3,9 2	7 8	2,2 13	1,4 15	3,9 7	5,7 2	3,7 5	2,0 6	4,2 9
8	P, кВт t, хв	6,5 5	4,3 4	2,2 10	3,8 15	4,6 7	3,3 8	4,5 10	1,1 4	3,8 3	4,0 11	3,0 18
9	P, кВт t, хв	2,5 14	3,1 2	5,6 3	2,4 19	6,5 23	1,3 12	2,7 19	3,7 14	0,7 4	2,4 20	5,2 8
10	P, кВт t, хв	6,0 6	7,1 3	2,8 10	3,9 12	3,8 8	2,1 7	7,5 11	2,8 4	3,9 2	4,1 7	2,9 13

Таблиця 4.3.

Асинхронні двигуни серії 4А

Тип двигуна	$P_{ном}$, кВт	$n_{ном}$, об/хв	I_1, А при U=380В	η, %	cosφ	$\frac{I_{пуск}}{I_{ном}}$	$M_x/M_{ном}$	$\frac{M_{мак}}{M_{ном}}$	$U_н$,В
4A71A4	0,5	1390	1,7	70,5	0,7	4,5	2,0	2,2	380
4A71B4	0,7	1350	2,2	72,0	0,73	4,5	2,0	2,2	380
4A80A4	1,1	1420	2,8	75,0	0,81	5,0	2,0	2,2	380
4A80B4	1,5	1415	3,6	77,0	0,83	5,0	2,0	2,2	380
4A90L4	2,2	1425	5,0	80,0	0,83	6,0	2,1	2,4	380
4A100S4	3,0	1435	6,7	82,0	0,83	6,0	2,0	2,4	380
4A100L4	4,0	1430	8,6	84,0	0,84	6,0	2,0	2,4	380
4A112M4	5,5	1445	11,5	85,5	0,85	7,0	2,0	2,2	380
4A132S4	7,5	1455	11,1	87,5	0,86	7,5	2,2	3,0	380
4A132M4	11,0	1460	22,0	87,5	0,87	7,5	2,2	3,0	380

Рекомендації до рішення:

Після вибору двигуна за розрахованою еквівалентною потужністю $P_{екв}$ з таблиці 2.2. його перевіряють на перевантажувальну здатність за умовою:

$$\frac{M_x}{M_{ном}} \text{ і } \frac{M_{макс}}{M_{ном}}, \text{ якщо } \frac{M_x}{M_{ном}} \angle \frac{M_{макс}}{M_{ном}}$$

то двигун підходить до роботи.

При чому для визначення максимального моменту частоту обертання n_x при найбільшому навантаженні P_x (обирається з діаграми) визначити з умови, що механічна характеристика прямолінійна.

$$n_x = n_1 - P_x\left(\frac{(n_1 - n_{ном})}{P_{ном}}\right) \text{ об/хв..}$$

Задача 4.3.

Використавши метод середніх втрат обрати асинхронний електродвигун з таблиці 4.3. відповідно до свого варіанта даних навантажувальної діаграми таблиці 4.2.

Рекомендації до рішення:

Двигун обирається за умовою $P_{ном} \geq P_{ср}$, де $P_{ср}$ – середня потужність, яка визначається за формулою:

$$P_{ср} = \frac{P_1 t_1 + P_2 t_2 + ... + P_n t_n}{t_1 + t_2 + ... + t_n} \text{ кВт.}$$

За таблицею 4.2. побудувати навантажувальну діаграму та для кожної її ділянки (11 ділянок) визначити втрати потужності за формулою:

$$\Delta P_1 = P_1 \cdot \frac{(1 - \eta_1)}{\eta_1} \text{ кВт,}$$

отримані дані занести до таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

№ ділянки	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
P, кВт											
t, хв											
η, %											
ΔP_1,кВт											

Відповідно до отриманих даних визначають середні втрати потужності $\Delta P_{ср}$ та розрахувавши коефіцієнт перевантаження λ роблять висновок, щодо обраного двигуна.

Коефіцієнт перевантаження розраховується із співвідношення середніх і номінальних втрат та вважається, що двигун обрано вірно, якщо $\lambda<0,3$.

Задача 4.4.

За навантажувальною діаграмою підйомного крана (таблиця 4.5.) обрати асинхронний електродвигун з таблиці 4.6. для повторно-короткочасного режиму роботи.

Таблиця 4.5.

Параметри навантажувальної діаграми

№ в-ту	P_1, кВт	P_2, кВт	P_3, кВт	P_4, кВт	t_1, с	t_2, с	t_3, с	t_4, с	t_0, с
1	2,3	4,5	11	3	18	30	16	28	20
2	2,5	3,1	5,6	2,4	14	12	13	19	23
3	1,7	4,0	10	4,2	12	19	14	4	20
4	2,5	9,3	5,4	2,1	18	14	17	12	11
5	7,0	14	8,1	10,9	18	15	10	16	18
6	4,2	8,7	6,5	5,1	4	16	15	24	17
7	3,1	0,5	1,7	5,0	15	13	10	20	15
8	2,7	2,4	5,2	3,6	10	6	8	15	10
9	6,5	1,3	2,7	3,7	6	12	22	13	20
10	2,1	4,9	3,6	8,1	11	4	15	13	18

Рекомендації до рішення:

Еквівалентна потужність визначається за формулою:

$$P_{екв.д} = \sqrt{\frac{P_1^2 t_1 + P_2^2 t_2 + P_3^2 t_3 + P_4^2 t_4}{t_1 + t_2 + t_3 + t_4 + 0{,}5 \cdot 4 t_0}} \ кВт.$$

Якщо тривалість включення виявилася нестандартною, перерахувати еквівалентну потужність $P_{екв.ст.}$ для стандартної тривалості включення $ПВ_{ст}$ за формулою:

$$P_{екв.ст} = P_{екв.д} \sqrt{\frac{ПВ_Д}{ПВ_{ст}}} \ кВт.$$

Вибрати за каталогом двигун типу *МТ* крановий з фазним ротором з технічними даними (записуємо їх).

Обраний електродвигун перевіряється на перевантажувальну здатність. Обраний двигун підходить для роботи, якщо

$$M_{макс} > M_x,$$

де $M_{мах}$ – максимальний момент на валу двигуна, який визначається із співвідношення $M_{мах}/M_{ном}$ (табл. 4.6.); $M_{ном}$ – номінальний момент на валу двигуна, який визначається за формулою $M_{ном} = 9550 \cdot (P_{ном}/n_{ном})$, *Нм*, то двигун підходить для роботи.

Таблиця 4.6.

Паспортні дані асинхронних двигунів серії МТ

№	Тип	$P_{ном}$, кВт при $ПВ_{ст}$, %				при t, хв		$n_{ном}$, об/хв	I_1, А при U=380В	cos φ	η, %	I_2, А	U_2, В	$\frac{M_{макс}}{M_{ном}}$	J, кг·м^2	m, кг	$n_{макс}$, об/хв
		15	25	40	60	30	60										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	МТF 011-6	2	1,7	1,4	1,2	1,4	1,2	800 850 885 910	7,1 5,9 5,3 5,1	0,780,720,650,59	55 60 61 60	16,512,09,17,5	116	2,0	0,08	51	2500
2	МТF 012-6	3,1	2,7	2,2	1,7	2,2	1,7	785 840 890 920	10,4 8,9 7,6 7,04	0,780,740,680,57	58 62 64 64	18,515,011,58,4	144	1,9	0,11	58	2500
3	МТF 111-6	4,5	4,1	3,5	2,8	3,5	2,8	850 870 895 920	12,8 11,7 10,4 9,1	0,810,790,730,65	66 68 70 72	21,018,715,011,5	165	1,9	0,20	76	2500
4	МТF 112-6	6,5	5,8	5	4	5	4	895 915 930 950	17,5 16,0 14,4 13,2	0,780,740,70,62	72 74 75 74	23,020,216,913,0	203	2,4	0,27	88	2500

5	MTF 211-6	10,5	9	7,5	6	7,5	6	895 915 930 945	27,5 24,0 21,0 18,5	0,78 0,74 0,7 0,63	74 77 77 78	30,0 25,5 19,8 15,5	256	2,1	0,46	120	2500
6	MTF 311-6	14	13	11	9	11	9	925 935 945 960	37,0 34,5 30,5 28,0	0,76 0,74 0,69 0,63	75 77 79 77	56,9 51,0 42,0 34,0	172	2,5	0,90	170	2500
7	MTF 311-8	10,5	9	7,5	6	7,5	6	665 680 695 710	29,0 25,6 22,8 21,0	0,78 0,74 0,68 0,60	71 72 73 72	32,0 26,0 21,0 16,0	245	3,0	1,1	170	1900
8	MTF 312-8	15	13	11	8,2	11	8,2	680 695 705 720	37,5 34,0 30,5 27,0	0,80 0,76 0,71 0,61	76 76 77 75	63,0 53,0 43,0 32,0	165	3,0	1,55	210	1900
9	MTF 412-6	40	36	30	25	30	25	960 965 970 975	94 86 75 70	0,77 0,75 0,71 0,65	84,0 84,5 85,5 83,5	100 88 73 61	255	2,5	2,7	345	2500
10	MTF 211-6			7,5				930	21	0,7	77	19,8	256	2,1	0,46	100	2500