

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ
ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти –другий (магістерський)

Виконала:

студентка 6 курсу, 631 групи

Курик Юлія Сергіївна

Керівник: кандидат філологічних наук,
доцент **Мафтин Л.В.**

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол №4/1 від 16 листопада 2021 р*

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ	7
1.1. Сутність поняття «уміння професійної самоорганізації», його зміст та структура	7
1.2. Завдання, зміст і методи організації педагогічної підготовки формування у студентів умінь професійної самоорганізації.....	23
1.3 Критерії сформованості у майбутніх вчителів початкової школи умінь професійної самоорганізації.....	38
Висновки до першого розділу.....	42
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	44
2.1. Діагностика рівня сформованості у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки	44
2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки	59
Висновки до другого розділу.....	79
ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	83
ДОДАТКИ	91

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах соціально-економічних перетворень у суспільстві, коли кардинально перебудовується вся сукупність суспільних відносин, з-поміж стратегічних напрямів реформування сучасної системи освіти, представлених у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», одним з актуальних постає завдання професійної підготовки педагогічних кадрів, на які покладено провідну роль у навчанні та вихованні нових поколінь. Це зумовлює необхідність створення в процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів оптимальних умов для саморозкриття кожного студента, усвідомлення власної значущості, формування умінь професійної самоорганізації для забезпечення можливості безперервного саморозвитку майбутніх учителів та самовдосконалення професійної діяльності. Сформованість умінь професійної самоорганізації може стати запорукою динамічного розвитку професіоналізму майбутніх учителів.

Актуальність дослідження посилюється низкою суперечностей між суспільними вимогами до рівня професійної самоорганізації вчителя та фактичним рівнем сформованості в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації; зростаючою потребою студентів у підвищенні рівня професійної самоорганізації та недостатньою розробкою теоретичних основ її формування в майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної підготовки.

Зазначені суперечності знижують якість професійної підготовки майбутнього вчителя. Випускник ЗВО, розпочинаючи самостійну педагогічну діяльність, стикається з труднощами, пов'язаними з організацією колективної, групової та індивідуальної роботи учнів, постановкою цілей пізнавальної діяльності, створенням емоційно-психологічного комфорту для кожного учасника педагогічного процесу, раціональним розподілом робочого та вільного часу, організацією власного робочого місця тощо. Це є наслідком низького рівня сформованості у випускників закладу вищої освіти умінь професійної

самоорганізації.

Високий рівень педагогічного професіоналізму досягається вчителем лише тоді, коли в нього виникає й реалізується потреба професійного саморозвитку та самовдосконалення, мотиваційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності. Останнє проявляється в усвідомленні майбутнім учителем ролі професійної самоорганізації та систематичному застосуванні в педагогічній діяльності уміння цілепокладання, планування, уміння організації та регулювання діяльності, уміння контролю та аналізу результатів власних дій.

Стан дослідження проблеми. Значний внесок у розробку теоретичних основ педагогічного професіоналізму зробили Є. Климов, Н. Кузьміна, І. Підласий, К. Платонов, В. Сластьонін, Л. Спірін, В. Сухомлинський, О. Щербаков та інші. Дослідженням індивідуальних характеристик професійного обличчя вчителя займалися Ф. Гоноболін, О. Дубасенюк, В. Кан-Калік, С. Кондратьєва, Л. Кондрашова, З. Курлянд, О. Мороз, Р. Хмельюк, М. Ярмаченко та ін.. Професійне становлення і самовиховання майбутніх педагогів досліджується в роботах Р. Гаріф'янова, С. Даньшевої, С. Єлканова, В. Лозового, В. Орлова, Н. Юрочкіної та ін.

Потреба суспільства більш повно використовувати та розвивати творчий потенціал кожної особистості обумовила необхідність вирішення проблеми формування у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації. Питанням формування педагогічних умінь, які складають основу професіоналізму вчителя, присвячені роботи О. Абдуліної, О. Арделян, С. Кисельгофа, О. Острянської, О. Сластьоніної та ін. Вирішенню проблеми самоорганізації особистості в процесі навчання у середній та вищій школі присвячені роботи М. Аверіна, С. Амірова, Ю. Болотіна, С. Даніярова, В. Донцова, Н. Копеїної, В. Мосолова, Т. Новаченко, М. Піскунова, І. Раченка, Н. Сухорукової та інших.

Актуальність і соціальна значущість проблеми, недостатня теоретична та практична розробленість, а також виявлені суперечності й зумовили вибір теми дослідження **«Особливості формування умінь професійної самоорганізації у майбутніх учителів початкової школи».**

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування в майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки.

Мета дослідження зумовила вирішення таких **завдань**:

1. Проаналізувати сучасний стан досліджуваної проблеми у науковій літературі.
2. Розкрити сутність, зміст та структуру професійної самоорганізації майбутніх вчителів початкової школи.
3. Визначити рівень сформованості у майбутніх вчителів початкової школи умінь професійної самоорганізації.
4. Обґрунтувати педагогічні умови ефективності формування у майбутніх вчителів початкової школи умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки.

Об'єкт дослідження – формування у майбутніх вчителів початкової школи умінь професійної самоорганізації.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки.

Для досягнення поставленої мети та вирішення окреслених завдань використано такі **методи дослідження**:

– аналіз, систематизація й узагальнення наукової літератури з метою теоретичного обґрунтування змістового і методичного рівнів проблеми дослідження, сутності, змісту, структури, рівнів сформованості у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації;

– моделювання навчально-виховного процесу ЗВО для удосконалення форм і методів педагогічної підготовки у формуванні в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації;

– спостереження, анкетування, бесіда, метод самооцінки тестування для отримання первинного емпіричного матеріалу;

– методи математичної статистики для проведення якісного та кількісного аналізу результатів констатувального експерименту.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що узагальнено структурні компоненти вмінь професійної самоорганізації; критерії (ціле мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та аналітичний) і рівні сформованості у майбутніх вчителів вмінь професійної самоорганізації; визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування у студентів вмінь професійної самоорганізації:

Практичне значення дослідження, полягає в тому, що одержані результати з педагогічної підготовки формування у майбутніх вчителів вмінь професійної самоорганізації може використовуватися в практиці вищої школи, оскільки сприяє підвищенню рівня теоретичної обізнаності студентів і вдосконаленню їх практичних вмінь професійної самоорганізації.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерелі та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ

1.1. Сутність поняття «уміння професійної самоорганізації», його зміст та структура

Нові соціально-економічні умови в сучасному суспільстві вимагають від спеціалістів не лише глибоких знань за фахом, а й постійного прагнення до самовдосконалення, готовності самостійно вирішувати складні професійні питання, знаходити необхідну інформацію та на її основі формувати нові знання.

Уміння самостійно працювати, ефективно організовуючи власну діяльність, важливі для фахівців різних галузей. Але особливого значення ці уміння набувають у роботі вчителя: для всебічного розвитку своїх вихованців учителю необхідно постійно працювати над власною особистістю, підвищувати рівень власного професіоналізму.

Значний внесок у розробку теоретичних основ педагогічного професіоналізму зробили Є. Климов, Н. Кузьміна, К. Платонов, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Щербаков та інші. Дослідженням індивідуальних характеристик професійного обличчя вчителя займались В. Адольф, О. Дубасенюк, В. Кан-Калік, Л. Кондрашова, З. Курлянд, О. Мороз, Р. Хмелюк, М. Ярмаченко та ін., питання професійної підготовки і діяльності фахівців вивчали О. Абдулліна, Г. Балл, Є. Бондаревська, В. Галузинський, М. Євтух, Н. Кічук, О. Кондратюк, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало та ін.

У трактуванні сутності поняття педагогічного професіоналізму не існує однозначного підходу до його розуміння. І. Підласий, С. Трипольська [79, с. 3–9] розглядають професіоналізм як систему здобутих протягом професійного навчання компетентностей, якостей, умінь мислити і діяти професійно. На нашу думку, педагогічний професіоналізм не слід обмежувати лише здатністю вчителя розраховувати перебіг педагогічних процесів та передбачати їх наслідки. Але

разом з цим заслуговує на увагу запропонована ними структура педагогічного професіоналізму. Її зміст виражено через поняття «ідеального педагога» [79, с. 3].

Неможна не погодитись з твердженням І. Підласого та С. Трипольської стосовно поєднання в особистості ідеального педагога (тобто вчителя-професіонала) якостей фахівця, працівника та просто людини [79, с. 9]. Відповідно до цього положення автори і визначають професійні риси ідеального педагога: «фізичне здоров'я і висока працездатність; урівноваженість психічних процесів; спокійний характер та стійка (розвинута) воля; ініціативність; організаційні здібності і навички; високий рівень загальної освіти і належна фахова підготовка; прагнення до самовдосконалення і постійного поповнення своїх знань; знання споріднених наук про людину; знання методики викладання предметів; знання останніх досягнень науки; розуміння учнів; уміння спілкуватися з ними; володіння сучасними технологіями навчання і виховання; дисциплінованість і відповідальність; суспільна активність» [79, с. 8].

За твердженням зазначених вище авторів, саме сформованість у майбутнього вчителя зазначених якостей свідчить про рівень його педагогічного професіоналізму.

Дещо інший підхід до визначення педагогічного професіоналізму знаходимо в працях О. Прохорова. Він розуміє професіоналізм як таку інтегровану якість, яка є результатом довготривалої педагогічної діяльності та обумовлює високий рівень продуктивності праці [83, с. 408]. У структурі професійної педагогічної діяльності він виділяє три складових компонента: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування та професіоналізм самовдосконалення. На його думку, основою, підґрунтям формування професіоналізму особистості є професіоналізм знань, характерними рисами якого є комплексність, особистісна забарвленість та формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методологічному та технологічному). Основними структурними компонентами професіоналізму спілкування є, на думку автора, взаєморозуміння між учасниками педагогічного процесу, педагогічний такт викладача та його зовнішня естетична виразність. У структурі професіоналізму

самовдосконалення О. Прохоров акцентує увагу на самоосвіті та самовихованні [83, с. 408–409]. Ми погоджуємось з думкою автора про те, що самоосвіта – це фундамент професійного зростання вчителя, формування у нього соціально цінних та професійно значущих якостей. Неможна не погодитись з точкою зору О. Прохорова і щодо розкриття сутності поняття професіоналізму як складного системного утворення, усі компоненти якого взаємопов'язані та взаємообумовлені. Але ми вважаємо, що запропонована структура професіоналізму вчителя має дещо спрощений та абстрактний характер.

Ми згодні з думкою тих вчених, які вважають, що педагогічний професіоналізм не можна розглядати лише як сукупність професійних характеристик та якостей особистості, що відповідають вимогам учительської професії. Л. Кондрашова зазначає, що змістовий бік педагогічного професіоналізму складається не лише з професійно значущих якостей особистості педагога, але й з набору певних засобів (інтелектуальних, моральних, духовних), які забезпечують педагогічний вплив вчителя на вихованців [42, с. 13]. Педагогічний професіоналізм потрібно розуміти як комплексну характеристику, системне особистісне утворення, що поєднує в собі професійні знання, уміння, навички, особистісні якості, які відбивають специфіку вчительської праці і засобів, виступають сукупною силою вирішення професійно-педагогічних завдань [82, с. 4].

У роботах багатьох авторів педагогічна підготовка майбутнього вчителя-професіонала розглядається як важливий фактор формування його професіоналізму. При цьому увага акцентується на її особистісно-орієнтованій спрямованості. К. Ушинський, підкреслюючи роль педагога у формуванні особистості дитини, зазначав, що «...у вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виходить лише з живого джерела особистості людини... Без особистого, безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає у характер, неможливе. Тільки особистість зможе діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характер може формувати характер» [98, с. 38–39]. Справжній учитель, як говорив К. Ушинський, – «це той, хто

постійно сам вчиться, займається самоосвітою, знайомиться з найновішою педагогічною літературою, підвищує і удосконалює свою кваліфікацію» [98, с. 38–39].

Визнаючи велику значущість особистісного аспекту підготовки майбутніх учителів, Л. Кондрашова вважає необхідним спрямовувати педагогічну підготовку на формування таких якостей особистості, як відповідність тому моральному ідеалу, згідно з яким педагог прагне виховувати школярів; любов до дітей, готовність віддати їм багато сил і часу; суспільна, активна професійна позиція; загальна широка освіченість, обізнаність у суміжних дисциплінах, у науках про людину; комунікативні здібності, культура спілкування [42, с. 12].

На жаль, більшість викладачів спрямовують студентів лише на оволодіння змістом певного навчального курсу, залишаючи поза увагою саме формування професійного обличчя студента, тим самим недооцінюючи комплексний характер педагогічної підготовки майбутніх вчителів та її роль у розвитку педагогічного мислення та формуванні професійно-педагогічних якостей студентів педагогічного університету.

Специфіка професії педагога полягає в тому, що досягнення високого рівня професіоналізму тісно пов'язано з особистісним зростанням людини, і становлення вчителя-професіонала можливе лише як результат єдності його професійного та особистісного розвитку.

Для того, щоб стати вчителем-професіоналом, студент ще у ЗВО повинен навчитися раціонально організовувати власну діяльність, виявляючи при цьому активність у самопізнанні власних можливостей, визначенні основних напрямків самовдосконалення, шляхів та методів досягнення поставленої мети, розвитку власної самоорганізації.

Педагогічна підготовка студентів повинна відображати характер, структуру педагогічної діяльності вчителя. Багатовекторність та взаємозалежність напрямів впливу, який здійснює в процесі професійної діяльності кожний вчитель, дозволяє зробити висновок про її складну структурну та функціональну організацію. У нашому дослідженні ми дотримуємось точки зору Н. Кузьміної [51], яка пропонує

виділяти в системі педагогічної діяльності п'ять структурних елементів: суб'єкт та об'єкт педагогічного впливу, цілі навчання і засоби педагогічної комунікації, предмет їх спільної діяльності. Функціонально вони взаємопов'язані між собою завдяки конструктивному, організаторському та комунікативному компонентам педагогічної діяльності. Виключення хоча б одного компонента порушує цілісність всієї системи педагогічної діяльності та становить загрозу її нормальному функціонуванню. Останнім часом в змісті і структурі педагогічної діяльності значна роль відводиться самоорганізації.

Проблема самоорганізації лише нещодавно стала об'єктом наукових досліджень, але ідею самоорганізації виявив ще Аристотель, досліджуючи утворення понять за допомогою антропоморфних метафор [6, с. 530]. Спеціальні дослідження проблем самоорганізації як універсального принципу організації складних систем були розпочаті в кібернетиці. Поглиблене вивчення загальних принципів та механізмів самоорганізації складних систем обумовило виникнення у 60-ті роки ХХ ст. нової концепції науки – синергетики. В. Стьопін зазначає, що синергетику слід розуміти як сферу наукового знання про системи, що саморозвиваються [96, с.8], в якій завдяки міждисциплінарним дослідженням виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення стійких структур у відкритих системах.

Майже одночасно з формуванням у 50–60-і роки ХХ ст. концепції самоорганізації як наукового напрямку питання самоорганізації почали розглядатися і в педагогічній науці – з точки зору значення самоорганізації для розвитку та вдосконалення особистості.

У сучасній науковій літературі у зв'язку з розвитком системного та синергетичного підходів питанню самоорганізації особистості приділяється все більше уваги. Усі педагогічні системи, здатні самоорганізовуватися та саморозвиватися, функціонують відповідно до ідеї синергетичного підходу, який є найбільш плідним у розумінні феномена людини, у розкритті особливостей наукової творчості, освіти, комунікації. Е. Князева та С. Курдюмов, досліджуючи синергетичний підхід до освіти, зазначають, що навчання є нелінійною ситуацією

відкритого діалогу, ситуацією пробудження власних сил та здібностей того, хто навчається [36]. Відповідно до цього положення, особистість студента в контексті синергетичної парадигми розглядається як складна система, здатна до самоорганізації, саморозвитку, рефлексії та самоосвіти. Ми погоджуємось з точкою зору М.Федорової, яка вважає, що одним з основних завдань вищої школи в контексті синергетичного підходу є завдання підготовки професійно мобільного, здатного адаптуватися до змін фахівця, педагога, наділеного здатністю до цілеспрямованого пошуку, прийняття рішення та самоорганізації [100, с. 51].

Психологічний аспект проблеми формування та розвитку у особистості здатності до самоорганізації розглядають у своїх дослідженнях В. Андреев, І. Бех, Л. Зайверт, Л. Кобильнік, О. Ковальов, Г. Костюк, С. Максименко, М. Пейсахов, Е. Петров, Л. Радванська та інші. Спільною рисою для психологічних досліджень питань самоорганізації є орієнтація на її розуміння як однієї з умов, що забезпечують вдосконалення власних якостей, самоактуалізацію, саморозвиток та самореалізацію особистості.

Вирішенню проблеми самоорганізації особистості в процесі навчання у вищій школі присвячені роботи М. Аверіна, О. Ішкова, Н. Копеїної, М. Мурачковського, В. Мусієнко-Репської, М. Піскунова, М. Рогозіної, Н. Сухорукової та ін.

В. Сухомлинський трактував поняття «самоорганізація» як «уміння примусити себе» виконувати певну роботу та застерігав шкільну педагогіку від неминучості виникнення потреби перевиховання людини у випадку відсутності навчання її самоорганізації [97, с. 245].

У науковій літературі самоорганізацію розглядають як діяльність та здатність особистості, що пов'язана з умінням організувати себе і виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості, мотивації, плануванні своєї діяльності, швидкому прийнятті рішень і відповідальності за них, критичності в оцінюванні результатів своїх дій, почутті обов'язку; систематизований процес, в ході якого проявляється, вдосконалюється або відтворюється побудова складної

динамічної системи.

М. Аверін, Т. Аверіна, Ю. Болотін [48] пропонують більш глибоке визначення самоорганізації, розуміючи її як біологічну та соціальну характеристику людини: з одного боку – це вроджена атрибутивна здатність усіх біологічних систем самостійно підтримувати, відроджувати та вдосконалювати власну самоорганізацію при зміні внутрішніх і зовнішніх умов існування і діяльності з урахуванням набутого раніше досвіду з метою збереження цілісної системи, підвищення її стійкості і забезпечення нормального функціонування й розвитку; з іншого боку – цілісний спосіб життя особистості, її усвідомлена навчально-виховна і розвиваюча самодіяльність, спрямована на всебічний розвиток власних сил, постійне вдосконалення якостей, здібностей та вмінь, необхідних у житті, навчанні, праці [48, с. 54].

На думку С. Амірова та В. Мосолова, самоорганізація – це свідомою робота над собою з метою вдосконалення емоційних та морально-вольових рис характеру в діяльності, яка спрямована на розвиток і вирішення суспільних особистісно значущих завдань [89, с. 50].

В якості діяльнісного утворення самоорганізація вперше розглядається в роботах К. Варшавського та М. Мурачковського, які пропонують розуміти її як систему умінь або як комплекс заходів, які здійснює робітник для забезпечення систематичності та впорядкованості власної діяльності.

Різноманітність визначень поняття «самоорганізація» свідчить про складність досліджуваного явища. Аналіз наведених вище даних дозволяє зробити висновок про те, що *самоорганізація* – цілеспрямована дія, діяльність особистості, метою якої є нагромадження і засвоєння певної інформації, її узагальнення, осмислення, аналізу, виведення висновків та визначення шляхів подальшого самовдосконалення особистості.

Людині як біосоціальній істоті притаманні два види самоорганізації: біологічної та соціальної. Перший обумовлений генетичною програмою розвитку і автоматично забезпечує соматичний (тілесний) розвиток індивіда. Соціальна самоорганізація особистості включає самопізнання, і самовизначення,

саморозвиток і самореалізацію, забезпечуючи тим самим ефективну роботу людини над собою. Соціальна самоорганізація здобувається протягом життя, фактором впливу чого виступає соціальне середовище, предметно-практична і особистісно-рольова діяльність людини, системи виховання [48, с. 54].

Явище соціальної самоорганізації виконує системоутворюючу функцію стосовно особистості. Від рівня самоорганізації особистості, ефективності самоконтролю залежить інтенсивність психічного та професійного розвитку людини. На думку Л. Гутнера, низький рівень самоорганізації призводить до виникнення специфічних механізмів гальмування.

Частіше за все самоорганізацію розглядають з точки зору її важливості для розвитку певних вольових, моральних, інтелектуальних якостей особистості. У той же час майже нерозкритим залишається питання впливу самоорганізації особистості на розвиток професіоналізму фахівця. Ми вважаємо, що можна говорити як про самоорганізацію взагалі як обов'язковий елемент структури особистості як системи, так і про самоорганізацію людиною певного виду своєї діяльності. У зв'язку з тим, що для переважної більшості людей основною діяльністю є професійна, на нашу думку, потрібно більш докладно розглянути саме професійну самоорганізацію. Професійна самоорганізація важлива для фахівців будь-якої сфери діяльності. Для майбутніх учителів особливого значення набуває педагогічна самоорганізація.

Ми згодні з Т. Новаченко, яка пропонує розглядати педагогічну самоорганізацію як цілісне, динамічне утворення особистості, що «характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності та самоуправління і спрямоване на безперервне самовдосконалення для здійснення якісної професійної діяльності» [70, с. 249].

Ці компоненти педагогічної самоорганізації тісно взаємопов'язані, взаємодіють та взаємозалежать одне від одного, утворюючи складну систему, яка має чітку функціональну структуру.

Так, рефлексивне ставлення людини до власної діяльності надає можливість майбутньому педагогу самостійно вивчати, аналізувати, осмислювати,

самоідентифікувати себе і вдосконалювати власне професійне «Я».

Наступним структурним компонентом педагогічної самоорганізації є педагогічна компетентність. Вона віддзеркалює рівень володіння фахівцем професійно необхідними знаннями та вміннями. На думку І.А. Зязюна, компетентність – одна з інтелектуальних якостей педагога, особливий тип організації знань, що забезпечує здатність приймати рішення в екстремальних умовах [75, с.42].

Професійна компетентність майбутнього вчителя обумовлює формування та розвиток основних компонентів інтелектуального досвіду педагога: вміння ефективно знаходити та обробляти необхідну інформацію, свідомо та інтуїтивно регулювати власну інтелектуальну активність, вміння обирати оптимальні способи розумової роботи залежно від зовнішніх обставин. Актуальність компетентнісного підходу в системі освіти обумовлена тим, що він спрямований на процес формування єдиного цілісного особистісного досвіду та мотиваційної і ціннісно-сислової оцінки студентів у процесі їх навчання. Компетентнісний підхід, як зазначає Д. Іванов, – «це один з тих підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл у освітній процес» [31, с.8], метою якого є не оволодіння певною інформацією, а розвиток здатності особистості діяти в проблемних ситуаціях.

Самоуправління як компонент педагогічної самоорганізації функціонально виражається у вміннях учителя аналізувати протиріччя, прогнозувати розвиток ситуації, ставити мету, формувати критерії оцінки якості виконаної роботи, приймати рішення щодо реалізації запланованих дій, контролювати їх виконання, корегувати мету або власні дії відповідно до отриманих результатів тощо.

Таким чином, аналіз структурних компонентів педагогічної самоорганізації дозволяє зробити висновок про те, що професійна самоорганізація – це складне системне утворення, яке можна розглядати як умову, процес та результат особистісного вдосконалення майбутнього вчителя. Але тільки оволодіння майбутнім фахівцем кожним з компонентів складної структури самоорганізації забезпечить очікуваний високий результат професійного та особистісного

розвитку.

Для досягнення позитивних результатів у будь-якій діяльності (зокрема – для реалізації проекту розвитку власної особистості) потрібна активна робота самої людини, спрямована на оволодіння відповідними вміннями: умінням визначати цілі, планувати процес їх досягнення, приймати рішення, організовувати власну діяльність для здійснення поставленої мети, контролювати цей процес та оцінювати отримані результати.

Усвідомлення майбутніми вчителями власного професійного обличчя та активне прагнення студентів до професійної самореалізації є необхідними складовими професіоналізму майбутніх вчителів.

Значну практичну допомогу у вирішенні питання підвищення професіоналізму студентів педагогічних університетів може надати орієнтація у ході педагогічної підготовки на професіограму сучасного вчителя, в якій систематизовано загальногромадянські та професійно значущі якості, спеціальні знання, уміння та навички за фахом. Ми погоджуємось з точкою зору Л. Спіріна, який зазначає, що професіограма – це ідеальна абстрактна модель особистості вчителя, яка інтегрує її найбільш суттєві якості, необхідні для здійснення професійної діяльності, тобто для рішення освітньо-виховних завдань у будь-якій педагогічній системі [95].

Великий внесок до розробки професіограми вчителя загальноосвітньої школи зробив В. Сластьонін. Він одним з перших запропонував структуру професіограми вчителя і зазначав, що вона повинна включати у себе:

1) суспільно-політичні якості: усвідомлення суспільного обов'язку, громадянськість, соціальну активність і відповідальність, навички суспільної діяльності, уміння творчо працювати, використовувати та цінити колективний досвід, критично оцінювати досягнуте;

2) соціально-психологічні, особистісні та етико-педагогічні якості: професійно-педагогічна спрямованість особистості, уявлення про соціальну роль та суспільний престиж професії вчителя; інтерес та любов до учнів, уміння розуміти їх потреби і особливості, педагогічна спостережливість та уява;

педагогічний такт, стійкі духовні, пізнавальні інтереси; вимогливість, чесність, принциповість, справедливість, скромність, вірність слову, комунікабельність, стриманість; організаторські здібності;

3) вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя, спрямовані на формування основ педагогічної майстерності, яка органічно пов'язана з оволодінням конструктивним, організаторськими, комунікативними та гностичними вміннями;

4) обсяг, склад та рівень спеціальної підготовки вчителя. Цей пункт професіограми визначає структуру та зміст спеціальної підготовки, необхідної вчителю для успішного вирішення навчально-виховних завдань;

5) методична підготовка [92, с. 74–76].

Усі компоненти професіограми особистості вчителя тісно взаємопов'язані між собою, утворюючи єдиний системний комплекс: спрямованість особистості студента обумовлює поглиблення та розширення сфери професійно необхідних знань, які здобуваються завдяки системі умінь та сукупності якостей характеру, а вдале застосування отриманих знань на практиці, у педагогічній діяльності, залежить від рівня розвитку педагогічних здібностей майбутнього вчителя.

Аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок про те, що більшість авторів, досліджуючи питання взаємозв'язку між розвитком самоорганізації особистості фахівця та ефективністю його професійної діяльності, ототожнюють поняття професійної самоорганізації та самоорганізації професійної діяльності. На нашу думку, ці поняття взаємопов'язані, але не замінюють одне одного, оскільки мають різне змістове наповнення.

У межах нашого дослідження слід вважати, що поняття «самоорганізація особистості» має два основних значення.

З одного боку, його можна розглядати як особливу характеристику людини як відкритої системи, здатної до активної взаємодії із зовнішнім світом та до саморозвитку, з іншого – це безпосередньо активна цілеспрямована діяльність особистості з метою власного самовдосконалення та самореалізації.

Порівнюючи зміст понять «професійна самоорганізація» та

«самоорганізація професійної діяльності», можна зробити висновок, що перше поняття значно ширше, оскільки воно об'єднує дві сутнісні значення самоорганізації – і особистісне (характерологічне), і діяльнісне. Саме тому, поняття професійної самоорганізації можна розглядати також в двох аспектах: перший – самостійна організація власної діяльності на високому професійному рівні, мається на увазі якісне самостійне виконання певних завдань через сформованості умінь та навичок організатора-професіонала; друге – особлива характеристика особистості, яка обумовлює відповідну активність у професійному саморозвитку, становленні, системну цілісність, професійне самовдосконалення і прагнення до професійної самореалізації.

Поняття «самоорганізація професійної діяльності» розглядаються в нашому дослідженні як цілеспрямована діяльність особистості, орієнтована на оволодіння необхідною інформацією, її обробку, узагальнення та аналіз із метою ефективного виконання своїх професійних зобов'язань.

Такий підхід до розуміння поняття самоорганізації професійної діяльності дозволяє зробити висновок про те, що воно є структурною складовою діяльнісного компонента більш широкого поняття професійної самоорганізації особистості.

У нашому дослідженні самоорганізація розглядається як специфічна характеристика особистості майбутнього вчителя, результат та умова активності студентів у професійній самореалізації та самовдосконаленні.

Важливою умовою розвитку професіоналізму майбутнього вчителя є вдосконалення його потенційної здатності до власної професійної самоорганізації. А уміння професійної самоорганізації можна вважати складовою структури професійного обличчя вчителя та одним з показників його професіоналізму.

У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного, загальноприйнятого визначення самого поняття «уміння». В одних випадках уміння визначаються як розумова дія, в основу якої покладено аналіз умов та шляхів розв'язання якогось завдання, відбір потрібних знань, навичок та застосування їх в оптимальній комбінації та послідовності [60]; в інших – уміння визначається як готовність до практичних дій, що виконуються свідомо на основі набутих знань [52], або як

здатність виконувати певну діяльність і дії на основі раніше отриманого досвіду [80, с. 16]; можливість виконувати дії у відповідності з метою та умовами, в яких людині доводиться орієнтуватися; у третіх – уміння розуміють як свідоме володіння яким-небудь прийомом діяльності [8].

Існують визначення поняття уміння як практичної дії, свідомої та цілеспрямованої інтелектуальної діяльності; як способу діяльності; системи дій; послідовності дій; сукупності мисленневих операцій; готовності до виконання нових завдань.

У нашому дослідженні ми дотримуємось точки зору С. Гончаренко, який зазначає, що уміння – це «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [22, с. 338].

За ступенем складності виділяють прості і складні уміння.

Під простим умінням розуміють можливість використовувати здобуті знання на практиці. Складне уміння, як зазначає В. Ягупов, формується на основі знань, простих умінь та навичок і дає можливість виконувати складні дії, що потребують особливого контролю свідомості, творчо застосовувати знання та навички у певному виді діяльності відповідно до обставин [105].

Різні підходи до визначення поняття «уміння» обумовлюють різноманітність їх класифікацій.

Ю. Бабанський розробив класифікацію умінь навчальної праці з точки зору питань раціональної організації навчальної діяльності: навчально-організаційні; навчально-інформаційні; навчально-інтелектуальні [8, с. 8–18].

Кожна група умінь складається з ряду простіших умінь, які найефективніше виявляються в єдності та взаємозв'язку. До групи навчально-організаційних умінь Ю. Бабанський пропонує відносити уміння визначати завдання діяльності, уміння раціонально планувати свою діяльність, уміння створювати сприятливі умови для діяльності (режим дня, гігієна робочого місця тощо).

До навчально-інформаційних умінь належать уміння працювати з книгою, уміння здійснювати бібліографічний пошук, працювати з довідником, уміння працювати з технічними джерелами інформації, уміння здійснювати спостереження.

Навчально-інтелектуальна група умінь має такі складові: уміння мотивувати свою діяльність, уважно сприймати та запам'ятовувати інформацію, уміння логічно осмислювати навчальний матеріал, виділяючи в ньому головне, уміння розв'язувати проблемні завдання та самостійно виконувати вправи, уміння здійснювати самоконтроль в навчально-практичній діяльності.

Сформованість умінь цих трьох груп дозволяє говорити про свідоме ставлення особистості до навчальної роботи, свідчить про єдність освітньої, розвиваючої та виховної функції навчання.

У сучасній літературі існують два підходи до розуміння педагогічних умінь – психологічний і власне педагогічний.

У рамках першого підходу педагогічні вміння розглядають як складні психологічні утворення, які поєднують професійні знання і навички із складними розумовими і практичними діями [94, с. 64]. Недоліком цього визначення є те, що воно стосується не лише умінь педагогічної діяльності: його можна розглядати і відносно будь-якої іншої професійної сфери.

Більш повне, на наш погляд, визначення пропонує В. Сластьонін. Він розглядає педагогічні уміння як систему педагогічних впливів, пов'язаних між собою і спрямованих на вирішення педагогічних завдань в умовах, що змінюються [93, с. 22].

Отже, можна побачити, що більшість з перелічених організаторських умінь стосується не лише організації роботи школярів, але й власної діяльності вчителя. Тобто незважаючи на те, що поняття «самоорганізація» автором у класифікації не використовується, можна стверджувати, що мова йде саме про певні уміння самоорганізації.

Ми пропонуємо розуміти поняття «уміння професійної самоорганізації» як здатність особистості успішно вирішувати нагальні педагогічні проблеми та виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку, вдосконалення професійно необхідних рис характеру та здібностей для підвищення рівня власного професіоналізму.

Уміння професійної самоорганізації потрібно розглядати як комплексне

явище, що складається з сукупності компонентів, які представляють собою певні якості, властивості та дії особистості.

Уміння самоорганізації, на нашу думку, можна розглядати як синонімічно близьке до поняття «уміння самоуправління». Відповідно до основних етапів самоуправління власної діяльності ми виокремлюємо основні компоненти її самоорганізації.

Загальну схему самоорганізації особистості в процесі вирішення певної проблеми наведено на рис. 1.1.

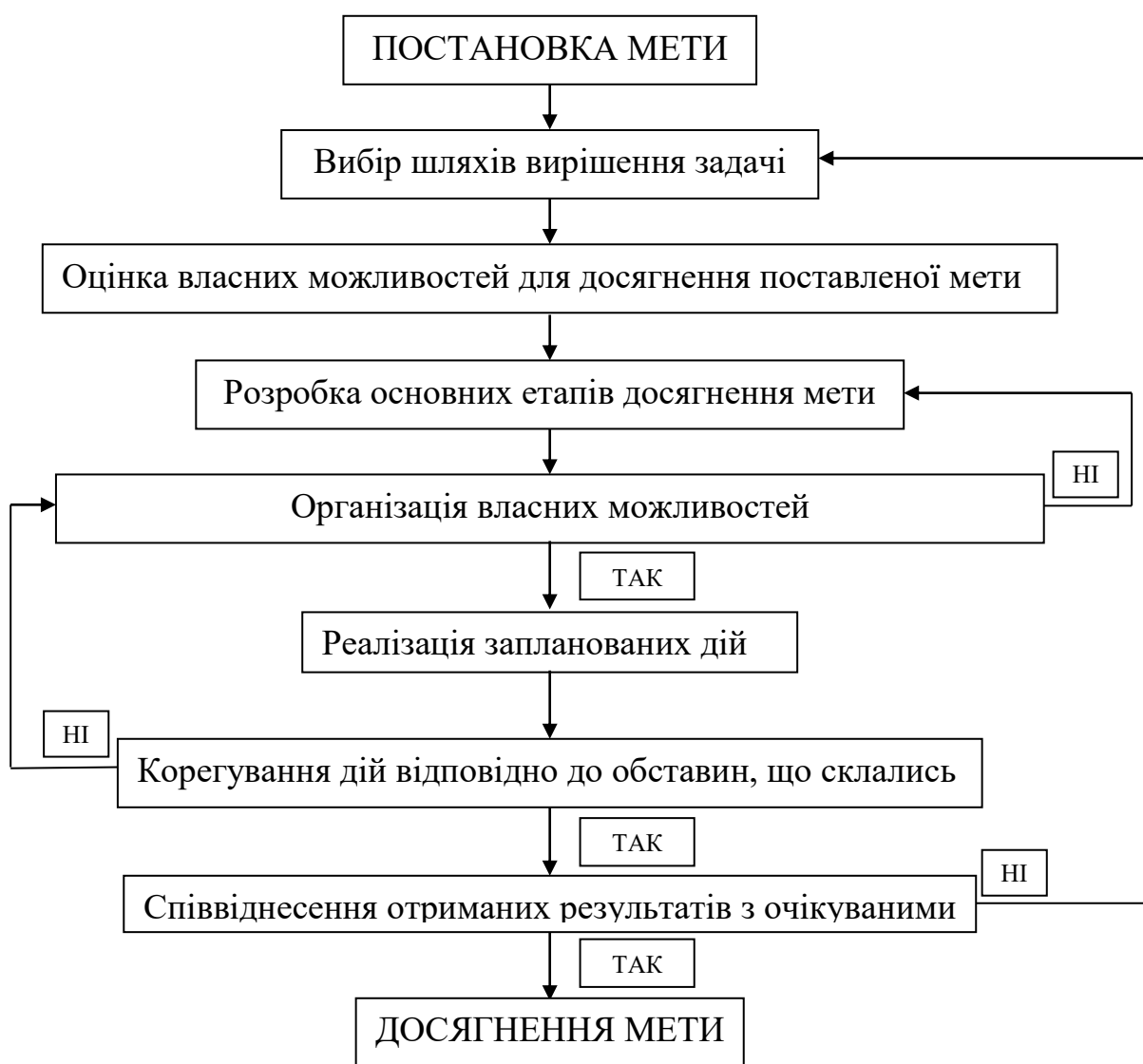


Рис. 1.1. Алгоритм самоорганізації особистості в процесі вирішення проблемних питань

Аналіз наведеної схеми ставить перед висновком, що ключовими ланками управління діяльністю є цілепокладання, планування, регулювання, організація, контроль та оцінка. Кожному з цих етапів відповідає набір умінь самоорганізації. Для зручності використання класифікацію цих умінь зведено у табл. 1.1.

Процес формування умінь професійної самоорганізації має різнорівневий характер. Для визначення рівня сформованості цих умінь у майбутніх педагогів потрібно з'ясувати критерії і показники, які свідчать про ступінь оволодіння студентами вміннями самоорганізації.

Таблиця 1.1

Класифікація умінь професійної самоорганізації

Етап управління діяльністю	Уміння професійної самоорганізації
Етап цілепокладання	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння бачити проблему ▪ уміння будувати ієрархічну систему цілей ▪ уміння визначати критерії оцінки досягнення поставленої мети ▪ уміння ставити завдання на певний період ▪ уміння виділяти основні етапи досягнення мети
Етап планування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння розробляти плани заходів для досягнення мети ▪ уміння знаходити позитивну мотивацію власних дій ▪ уміння передбачати можливі невдачі та їх причини ▪ уміння знаходити альтернативні варіанти вирішення проблеми ▪ уміння планувати бюджет часу
Організаційний етап	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння самостійно складати свій розпорядок дня (робота в бібліотеці, відвідування консультацій, наукових гуртків, спортивних секцій тощо) ▪ уміння раціонально організувати власне робоче місце ▪ уміння розподіляти свою роботу за рівнем складності та важливості ▪ уміння організувати власну діяльність відповідно до розробленого плану ▪ уміння раціонально використовувати вільний час
Етап регулювання	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння корегувати заплановані дії відповідно до обставин ▪ уміння мобілізувати внутрішні сили на вирішення нагальних питань ▪ уміння регулювати свій емоційний стан ▪ уміння передбачати результат власних дій та відповідну реакцію на свої вимоги ▪ уміння проявляти активність та самостійність у досягненні поставленої мети
Етап контролю	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння робити висновки, підводити підсумки проведеної роботи

та оцінки	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння аналізувати результати власної діяльності ▪ уміння оцінювати отримані результати ▪ уміння знаходити причини, які завадили у досягненні запланованого, та самостійно долати труднощі, що виникли ▪ уміння корегувати плани досягнення поставленої мети: виділяти заходи, які потрібно здійснювати й надалі, які доцільно розпочати або активізувати, а також ті заходи, які необхідно виключити або призупинити їх реалізацію.
-----------	---

Отже, завдяки правильно організованому навчально-виховному процесу у вищій школі створюються умови для формування у студентів умінь професійної самоорганізації. Основні завдання, зміст та методи організації педагогічної підготовки студентів з метою формування в майбутніх педагогів умінь професійної самоорганізації представлено в наступному параграфі даної роботи.

1.2. Завдання, зміст і методи організації педагогічної підготовки формування у студентів умінь професійної самоорганізації

Підвищення професіоналізму педагогів загальноосвітньої та вищої школи, формування у них готовності та прагнення до організації власної неперервної освіти та професійного розвитку упродовж усього трудового життя є актуальною проблемою сьогодення. У зв'язку з цим сучасним підходом до вирішення проблем педагогічної освіти можна вважати рух за професіоналізацію підготовки і діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Аналіз історичного аспекту проблеми професійної підготовки студентів дозволяє стверджувати, що ідея про необхідність переведення вихованця з позиції об'єкта у положення суб'єкта педагогічного процесу і власного розвитку не є новою. Так, І. Кант [34] у своїх філософських лекціях висунув положення про те, що для студентів важливіше оволодіння не готовими знаннями, а «методом

самостійно розмірковувати та робити умовиводи». Цим він підкреслював важливість орієнтації освіти на формування важливих для суспільства та науки якостей особистості студента – самостійного мислення та здатності діяти. І. Фіхте стверджував, що викладач університету повинен допомогти студенту реалізувати свої здібності і стати «своїм власним вчителем» [20, с. 35; 145].

Увага до професійної підготовки, до навчальної діяльності студентів активізувалась з середини 60-х років ХХ ст. На нашу думку, потрібно відзначити розробки наукової школи Б. Ананьєва, в яких особлива увага приділяється психології студентського віку, його ролі в розвитку особистості. У подальшому даний напрямок розвивався в роботах соціологів (В. Лісовський, Г. Андрєєва) та психологів (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Семиченко), які вивчали психологічні механізми підготовки студентів у ЗВО.

У педагогіці проблемам підготовки у вищій школі присвячено багато робіт, спрямованих на дослідження різноманітних її аспектів: організації навчально-виховного процесу (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безпалько та ін.); основам інтегративного підходу до навчального процесу у ЗВО (В. Бондар, І. Зязюн, С. Гончаренко, І. Підласий); загально-педагогічній підготовці студентів (О. Абдулліна, І. Богданова, Н. Ничкало); компетентнісно-орієнтований підхід до підготовки вчителя обґрунтовується в роботах І. Беха, А. Бойка та інших; питання формування особистості в процесі навчання у ЗВО досліджували Г. Балл, К. Платонов, Б. Федоришин та ін. Особливий напрямок складають роботи, присвячені дослідженню індивідуальних характеристик професійного обличчя вчителя та вихователя (Ф. Гоноболін, О. Дубасенюк, В. Кан-Калик, С. Кондратьєва, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Мороз, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, М. Ярмаченко та інші.). Дослідженням питань розвитку системи професійної підготовки вчителя в історичному контексті займалися Н.Дем'яненко, В.Луговий, В.Майборода.

Аналіз сучасної педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про існування декількох концепцій підготовки майбутніх учителів до самостійної педагогічної діяльності. Серед них найбільш значущими, на нашу думку, є

гуманізація та гуманітаризація вищої освіти (І. Зязюн, М. Романенко, В. Семиченко), комплексний (В. Баркасі, О. Бодаков) та професійно-діяльнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців (Г. Атанов, С. Сисоєва), особистісно-зорієнтоване навчання студентів педагогічних університетів (Л. Кондрашова, Л. Нечепоренко), концепція безперервної післядипломної освіти, спрямована на підготовку студентів до постійного професійного самовдосконалення після закінчення навчального закладу, концепція активізації пізнавальної та науково-пошукової діяльності майбутніх вчителів тощо.

Ми поділяємо точку зору О. Бодакова, який зазначає, що лише завдяки комплексному підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі можлива глибока та всебічна підготовка майбутніх учителів до самостійної педагогічної діяльності. На його думку, комплексний підхід до педагогічної підготовки потрібно розглядати як охоплення основних моментів навчально-виховного процесу і мети навчання, його змісту, діяльності всіх підрозділів, які забезпечують основні види і форми підготовки майбутнього фахівця, організацію та управління з урахуванням зворотного зв'язку [13, с. 14–23].

В. Семиченко, досліджуючи питання організації процесу професійної підготовки, наголошує на важливості чітко визначеної ієрархії цінностей, які відображають структуру кінцевої мети і статусні відносини внутрівузівського життя [68, с. 176]. Найбільш значущими ціннісними орієнтирами у професійній підготовці майбутніх фахівців є, на думку В. Семиченко, розвиток особистості та пошук індивідом свого місця в житті; професіоналізація (підготовка до повноцінного включення в професійно-рольові відносини) і спеціалізація (оволодіння студентами окремими технологіями, прийомами планування і управління, операціональною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, умінь) [68, с. 177].

Ми повністю погоджуємось із запропонованою В. Семиченко ієрархією пріоритетів у професійній підготовці майбутнього фахівця. Адже саме розвиток особистісного потенціалу кожного студента, реалізація творчих можливостей майбутніх вчителів дозволять їм у майбутньому ефективно вирішувати основне

завдання сучасної школи – формувати гармонійно та всебічно розвинену особистість школяра.

Ми, погоджуючись з В. Семиченко, вважаємо, що система професійної підготовки забезпечує виконання державного замовлення на спеціалістів (тобто вона є діяльнісно зорієнтованою), і в той же час професійна підготовка є певним етапом і одночасно засобом життєвого самовизначення особистості (в цьому простежується її особистісна значущість). Особистість саме завдяки та в процесі власної активної діяльності отримує можливості спрямовувати, конкретизувати, наповнювати фактичним змістом процес професійної підготовки, отримує реальні можливості для свого розвитку [68, с. 185].

Отже, саме особистісно-діяльнісний підхід до підготовки педагогічних кадрів містить в собі умови для розвитку творчої і активної особистості, яка вміє бачити перспективу, формулювати проблему, вирішувати її, реалізовувати стратегію професійної діяльності і техніку вираження власного професійного «Я» [41, с. 19].

У зв'язку з тим, що процес професійної підготовки у вузі є штучним аналогом свого природного прототипу – професійної діяльності [68], розвиток індивідуального потенціалу майбутнього вчителя потрібно орієнтувати не стільки на поточну роботу студентів, скільки на віддалену перспективу – самостійну професійну педагогічну діяльність. Тому професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів необхідно організовувати таким чином, щоб студенти усвідомили, що «вчитель, який припинив працювати над власним розвитком і не бере участі в інноваційній діяльності, має індивідуальність і є суб'єктом педагогічної діяльності, але особистість у ньому вмерла» [54, с. 16].

Проблема визначення мети та змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів привертає увагу багатьох дослідників. На думку О. Абдулліної, професійно-педагогічна підготовка вчителя в ЗВО є складною системою, яка поєднує в собі відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти системи підготовки: суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну та загальнокультурну [1, с. 24].

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її

інтеграції в Європейський освітній простір зазначено, що зміст педагогічної освіти передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, практичну та соціально-гуманітарну підготовку [47].

Аналіз наведених прикладів структури професійної підготовки майбутнього вчителя дозволяє зробити висновок, що педагогічна підготовка є одним з важливих компонентів системи навчання і виховання вчителя в ЗВО. Ми погоджуємось з точкою зору Є. Бондаревської, яка зазначає, що педагогічна підготовка – це процес активного входження майбутнього вчителя в світ педагогічної культури і поетапного оволодіння її теоріями, творчими способами та особистісними змістами [81, с. 57–58]. Як зазначає Є. Осовський, саме в ході педагогічної підготовки створюється оптимальний просторово-часовий полігон, де можна було б реалізувати актуальні задачі підготовки майбутнього вчителя [81, с. 63].

Але, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, питання визначення мети та основних завдань педагогічної підготовки ще не має єдиного вирішення. Так, О. Абдуліна зазначає, що метою загально-педагогічної підготовки є формування вчителя, який володіє основами педагогічної теорії та загальними практичними вміннями та навичками як показником здібності застосовувати теоретичні знання в практичній професійній діяльності [1, с. 32]. Цікавим є підхід О. Абдуліної й до визначення завдань педагогічної підготовки майбутніх учителів: вона їх розглядає з точки зору функціональної значущості загально-педагогічної підготовки в системі професійної підготовки майбутнього вчителя, виділяючи її внутрішні (ідейно-виховну, освітню, розвиваючу) та зовнішні (координуючу та інтегруючу) функції [1, с. 35].

А. Орлов зазначає, що мета педагогічної підготовки вчителя для ХХІ ст. – розвиток педагогічної спрямованості особистості студента і формування його готовності до роботи в навчально-виховних закладах різного типу. Основні завдання педагогічної підготовки, на думку А. Орлова, спрямовані на засвоєння студентами:

- «знань, формування ціннісного ставлення до них та розвиток

здатності до професійної рефлексії;

- розвиток педагогічного мислення;
- формування репродуктивних та творчих способів діяльності;
- формування загально педагогічних умінь;
- розвиток найважливіших професійно-особистісних якостей;
- формування у майбутнього вчителя потреби в професійному та особистісному саморозвитку» [81, с. 58].

Г. Гавришина [19], досліджуючи проблему психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, зазначає, що «її метою є досягнення кожним студентом психолого-педагогічної готовності до педагогічної діяльності. Виходячи з цієї мети, основні завдання психолого-педагогічної підготовки студентів ЗВО спрямовані на формування у майбутніх учителів професійно-педагогічної спрямованості; оволодіння ними системою педагогічного та психологічного знання з циклу психолого-педагогічних дисциплін і системою загальнопедагогічних умінь; розуміння студентами сутності професійної самоактуалізації та розвиток у майбутніх учителів активної особистісної рефлексивної позиції в педагогічній діяльності (на рівні самопізнання, самовизначення та самореалізації)».

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України першочерговим завданням окреслено необхідність забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога з одночасною реалізацією принципів особистісної педагогіки. Це свідчить про потребу сучасної школи у фахівцях, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати власне самовдосконалення та орієнтувати школярів на самореалізацію та саморозвиток.

Отже, узагальнюючи наведені вище точки зору щодо визначення мети і завдань педагогічної підготовки, можна стверджувати, що головна мета педагогічної підготовки полягає у формуванні у майбутніх учителів високого рівня професіоналізму. Досягнення цієї мети пов'язано з вирішенням основного завдання педагогічної підготовки – формуванням та вдосконаленням кожного з

компонентів педагогічного професіоналізму відповідно до професіограми вчителя. Це означає, що для реалізації завдань педагогічної підготовки велику увагу потрібно приділяти її змісту.

Ми погоджуємось з твердженням О. Абдуліної, яка зазначає, що «система загальнопедагогічної підготовки складається з таких елементів, як підготовка з теорії та історії педагогіки, теоретична та практична підготовка в процесі навчальних занять з предметів педагогічного циклу, всі види педагогічної практики та позааудиторної роботи; формування системи загально-педагогічних знань і системи загально-педагогічних умінь; підготовка з питань методології та методів педагогічної науки, дидактична підготовка, підготовка до позакласної виховної роботи та підготовка до суспільно-педагогічної діяльності» [1, с. 27].

Усі змістові елементи педагогічної підготовки О. Абдуліна розподіляє на взаємопов'язані між собою блоки (компоненти) – загальний, особливий та індивідуальний, кожний з яких має свою змістову структуру [1, с. 28]. Так, до «загального компонента змісту педагогічної підготовки належать нормативні, обов'язкові педагогічні дисципліни, спрямовані на формування у майбутніх учителів фундаментальних знань із педагогіки. До другого змістового компонента педагогічної підготовки можна віднести дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки факультетів. Третя складова – індивідуальний зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів – передбачає самостійну роботу студентів за інтересами, спрямовану на розвиток індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності» [1, с. 28].

Г. Гавришина [19], розглядаючи педагогічну підготовку майбутніх учителів із точки зору технологічного підходу, зазначає, що зміст психолого-педагогічної підготовки складається з системи професійно та особистісно-орієнтованих технологій навчання: ціннісно-орієнтаційних, когнітивних та активно-діяльнісних.

На нашу думку, розгляд змісту педагогічної підготовки лише як системи дидактичних технологій є недостатнім, тому що за такого підходу надається перевага практичній підготовці майбутніх учителів, в той час як недооцінюється роль вивчення педагогічної теорії та фактично не розкривається питання

підготовки майбутніх учителів до виховної та суспільно-педагогічної діяльності. В нашому дослідженні ми дотримуємось точки зору О. Абдулліної, яка розглядає педагогічну підготовку як складну відкриту систему, усі компоненти якої функціонально взаємопов'язані та взаємозалежать одне від одного.

Питання структурування педагогічної підготовки студентів ЗВО є одним з основних для вищої педагогічної школи. Підтвердженням цього є постійна робота вчених над вдосконаленням структури загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. О. Абдулліна зазначає, що перша єдина загальна програма з педагогіки для педагогічних інститутів була розроблена в 1933 р., а в 1935 р. вийшов перший систематизований підручник педагогіки М. Пістрака [1, с. 41]. У 40–60-і рр., як зазначає О. Абдулліна, встановився стабільний склад навчальних дисциплін (педагогіка, історія педагогіки), відбувався посилений пошук шляхів досягнення єдності теоретичної та практичної підготовки вчителя, вдосконалення педагогічної практики. З 1970–1971 навчального року педагогічні ЗВО перейшли на нові навчальні плани, за якими передбачалась нова структура вивчення педагогічних дисциплін: на I курсі – «Вступ до педагогіки», на II курсі – «Педагогіка школи», на III курсі – «Історія педагогіки» [1, с. 42].

У 1975 р. до навчальних планів педагогічних інститутів було введено нову структуру психолого-педагогічних дисциплін, яка краще забезпечувала систематичність загально-педагогічної підготовки вчителя протягом усіх років навчання в інституті, здійснення більш органічного зв'язку між дисциплінами педагогічного циклу [1, с. 43]. Структуру загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічних інститутів за типовим навчальним планом, який діяв протягом 1975–1984 рр., наведено в табл. 1.2.

Аналіз структури загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічних ЗВО у 1975-1984 рр. свідчить про те, що вивчення основних теоретичних питань педагогіки було сконцентровано на II-III курсах.

**Структура загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічних ЗВО
в 1975–1984 рр.(за О. Абдулліною)**

Курс	Предмети педагогічного циклу	Кількість годин		Педагогічна практика
		лекційних	практичних	
I	Вступ до вчительської спеціальності	36	-	Загальнопедагогічна робота (2 години на тиждень)
II	Педагогіка	50	40	Загальнопедагогічна робота (2 години на тиждень)
III	Історія педагогіки	50	10	Загальнопедагогічна робота (2 години на тиждень); Літня педагогічна практика (4 тижні)
IV	Спецкурси та спецсемінари	12	12	Навчально-виховна практика (6 тижнів)
V	Спецкурси та спецсемінари	12	12	Навчально-виховна практика (7 тижнів)

Проходження студентами педагогічної практики було заплановано на кожен рік навчання, але суттєвим недоліком організації педагогічної практики на I-III курсах було те, що вона мала характер суспільної роботи, що обумовлювало відсутність зв'язку з теоретичним навчанням і пасивність значної частини студентів. Навчальна педагогічна практика планувалась на IV-V курсах, але часу, відведеного для її проходження, було недостатньо для глибокого ознайомлення студентів з умовами професійної вчительської діяльності, для оволодіння практичними професійними вміннями. Отже, наведена структура загальнопедагогічної підготовки не повністю забезпечувала її неперервність, єдність теоретичного та практичного компонентів.

У 1985–1986 навчальному році було введено нові навчальні плани педагогічних інститутів. Структуру загальнопедагогічної підготовки студентів

педагогічних інститутів того часу наведено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

**Структура загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічних ЗВО
в 1985–1991 рр. (за О. Абдулліною)**

Курси/ семестри	Предмети педагогічного циклу	К-сть годин		Педагогічна практика
		лекц.	практ.	
I: 1-й сем.	Вступ до спеціальності	20	16	–
2-й сем.	Педагогіка	20	10	Пед. практика в школі (1 тиждень)
II: 3-й сем.	Педагогіка	22	10	Пед. практика в школі
4-й сем.	Педагогіка	12	6	(2 тижня)
III: 5-й сем.	Методика виховної роботи	24	36	Пед. практика в школі
6-й сем.	Історія педагогіки	25	4	(1 тиждень) Літня пед. практика (8 тижнів)
IV: 7-й сем.	Історія педагогіки	25	6	–
8-й сем.	Спецкурси та спецсемінари	12	12	Навчально-виховна практика (6 тижнів)
V: 9–10 сем.	Спецкурси та спецсемінари	12	12	Навчально-виховна практика (7 тижнів)

Структура загальнопедагогічної підготовки студентів цих років створювала певні можливості для підвищення рівня педагогічної підготовки майбутніх учителів. Цьому сприяло введення до навчального плану в якості нормативного курсу методики виховної роботи та безперервної педагогічної практики студентів з I по V курс. Збільшення кількості спецкурсів, спецсемінарів, факультативів також сприяли посиленню зв'язків між теоретичною та практичною підготовкою студентів, поєднанню єдиної основи підготовки та її диференціації з урахуванням когнітивних, особистісних, емоційних-вольових та діяльнісних особливостей студентів та їх професійних інтересів.

У 90-х роках ХХ ст. до структури педагогічної підготовки майбутніх

учителів було внесено певні зміни: курс «Вступ до спеціальності» замінено дисципліною «Наукові основи педагогічної діяльності», вивчення курсу «Педагогіка» повністю перенесено на II рік навчання, проходження студентами педагогічної практики заплановано тільки на старші курси (як і за програмами 1975–1984 рр.), зменшено тривалість літньої педагогічної практики та загальну кількість годин, відведених на вивчення дисциплін педагогічного циклу. Підтвердженням цього є дані, наведені в табл. 1.4.

Таблиця 1.4

**Структура загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічних ЗВО
в 90-і рр. ХХ ст.**

Курс	Предмети педагогічного циклу	Кількість годин			Педагогічна практика
		лекц.	практ.	сам. роб.	
I	Наукові основи педагогічної діяльності	18	10	4	–
II	Педагогіка	36	24	20	–
III	Методика виховної роботи	20	36	8	Літня педагогічна практика (4 тижня)
	Історія педагогіки	32	–	–	
IV	Історія педагогіки	–	20	28	Навчально-виховна практика в школі (6 тижнів)
	Спецкурси та спецсемінари	–	12	12	
V	Спецкурси та спецсемінари	–	–	–	Навчально-виховна практика в школі (6 тижнів)

Порівняльний аналіз структури педагогічної підготовки майбутніх учителів у 80-і та 90-і рр. ХХ ст. дозволяє зробити висновок, що в 90-і роки змінюються не лише назви певних курсів (наприклад, з'являється дисципліна «Наукові основи педагогічної діяльності» замість курсу «Вступ до спеціальності»), значно зменшується кількість годин, відведених на вивчення педагогічних дисциплін за рахунок винесення певних тем з курсів на самостійне опрацювання студентами. Так, кількість годин для лекційних і семінарських занять з курсу НОПД (або «Вступ до спеціальності» за програмами 1984–1991 рр.) скоротилась на 2 та

6 годин відповідно (або на 6,25 % та 18,75 % навчального часу курсу), а 2 теми (12,5 % обсягу курсу) винесено на самостійне опрацювання студентами. На вивчення курсу «Педагогіка» – системоутворюючого компонента відносно усього змісту педагогічної освіти майбутніх учителів – у навчальній програмі 1991 р. виділялась така ж кількість годин – 80, але змінився їх розподіл за видами навчальної роботи: на 18 годин (22,5 % обсягів курсу) зменшилась кількість лекційних занять, на 2 години (2,5 %) – кількість практичних, що обумовило необхідність винесення 10 тем з курсу «Педагогіка» (25 % його обсягу) на самостійне опрацювання.

Загальна кількість годин, розрахованих на вивчення студентами курсу «Методика виховної роботи» в навчальних програмах 90-х років ХХ ст. дещо збільшилась (на 4 години), в основному за рахунок зменшення кількості лекційних занять (на 9 %) і винесення 4 тем (12,5 % обсягу курсу) на самостійне вивчення.

Значні зміни відбулися в структурі курсу «Історія педагогіки». Так, за новими програмами порівняно з навчальними програмами 1985–1991 рр., значно збільшилась кількість годин (на 20), запланованих для вивчення цієї дисципліни. Але якщо за старими програмами 83,3 % усього часу відводилось на лекційні заняття, то в програмі 90-х років лекції складають лише 40 % у загальній структурі курсу. Програма курсу «Історія педагогіки» 90-х рр. свідчить про його практичну переорієнтацію. Підтвердженням цього є збільшення частки семінарських занять (на 8,3 %) у загальній структурі курсу та винесення 35 % тем на самостійне опрацювання студентами.

Таким чином, порівнюючи різні навчальні програми з педагогічних дисциплін, можна зробити висновок, що в 90-і роки ХХ ст. на вивчення усіх дисциплін педагогічного циклу було заплановано менше годин навчального часу (276 годин проти 284 годин за програмами 1985–1991 рр.) за рахунок зменшення кількості спецкурсів та спецсемінарів на старших курсах. У той же час значно змінилось співвідношення між кількістю лекційних та практичних занять на користь останніх. Так, за програмами 1985–1991 рр. на лекції відводилось 60,6 % часу від загальної кількості годин, запланованих на вивчення педагогічних

дисциплін. У структурі педагогічної підготовки майбутніх учителів в 90-і рр. ХХ ст. фактично незмінною залишилась кількість семінарських та лабораторно-практичних занять з педагогічних дисциплін. При цьому значно зменшилась частка лекційних занять, які складають лише 38,4 % від загальної кількості годин, і, за рахунок цього, збільшились обсяги навчальної інформації для самостійного опрацювання студентами.

Входження України до європейського освітнього простору на початку ХХІ ст. обумовило значні зміни в структурі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Відмінність нової структури педагогічної підготовки від попередньої полягає в розподілі усього навчального матеріалу з кожної педагогічної дисципліни на кредити ECTS відповідно до європейських вимог, що обумовлює подальше зростання ролі самоосвіти у формуванні професіоналізму майбутніх учителів.

Така структура педагогічної підготовки має кращі можливості для формування професіоналізму майбутніх учителів. Цьому сприяють такі фактори, як збільшення частки педагогічної підготовки в структурі професійної підготовки майбутніх учителів, про що свідчить помітне зростання загальної кількості годин для вивчення дисциплін педагогічного циклу та розширення видів педагогічної практики.

Так, включення до навчальних планів оглядової психолого-педагогічної практики для студентів II курсу сприяє більш близькому безпосередньому знайомству майбутніх учителів з професією педагога та закріпленню на практиці основних теоретичних положень курсу «Педагогіка». Таким чином, обов'язкова навчальна практика в школі на II курсі забезпечує не лише безперервність педагогічної практики студентів протягом усіх років навчання в університеті, але й безпосередній зв'язок професійних знань і практичних умінь та навичок майбутніх учителів.

Проведення педагогічної практики, починаючи з молодших курсів, свідчить про використання позитивного досвіду з організації цілісної (теоретичної і практичної) підготовки майбутніх учителів у 1985–1991 рр.

Прогресивною рисою сучасного стану організації навчальної педагогічної практики є її обов'язковий характер, у той час як у своєму попередньому варіанті

вона мала характер суспільної праці, у зв'язку з чим значна частина студентів ігнорувала важливість її проходження.

Збільшення частки самостійної роботи в структурі навчального процесу, з одного боку, є позитивною рисою реформування педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах входження України до європейського освітнього простору. Це пояснюється тим, що саме в умовах необхідності самоосвітньої діяльності у студентів розвиваються такі професійно необхідні для вчителя якості, як активність, самостійність, відповідальність, наполегливість тощо. Але, з іншого боку, ефективність формування у майбутніх учителів зазначених професійних якостей та результативність самоосвітньої діяльності студентів залежить від рівня сформованості у них комплексу вмінь професійної самоорганізації. Низький рівень сформованості у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації обумовлює невисоку ефективність самоосвітньої діяльності студентів та низьку якість підготовки з тем, винесених на самостійне опрацювання.

Педагогічну підготовку майбутніх учителів з формування у них умінь професійної самоорганізації можна розглядати як складний, закономірний, безперервний процес, спрямований на формування у майбутніх учителів готовності до самостійної творчої педагогічної діяльності.

Дисципліни педагогічного циклу мають значний потенціал для формування та розвитку у студентів умінь професійної самоорганізації. Але аналіз цілей, завдань, змісту навчальних програм педагогічних дисциплін показав, що питання формування у студентів умінь професійної самоорганізації часто розглядаються на суто теоретичному рівні, а отримані знання недостатньо висвітлюють зміст і напрями роботи особистості по оволодінню вміннями самоорганізації. У системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя недостатньо уваги приділяється педагогічному забезпеченню трансформації знань студента у відповідні вміння професійної самоорганізації. Ці вміння не є у людини вродженими – вони формуються в процесі життя та діяльності. Для того, щоб навчитись достатньо швидко, чітко та ефективно організовувати свою діяльність, потрібно, щоб самоорганізація стала засобом, інструментом педагогічної підготовки, а не лише її

кінцевою метою. Формуючись в процесі активної діяльності, уміння самоорганізації потім і проявляються в діяльності (в т. ч. і професійній), підвищуючи її ефективність.

Уміння професійної самоорганізації формуються і розвиваються у майбутнього вчителя не лише під час навчання в середніх та вищих педагогічних закладах, але й, головним чином, у процесі самостійної педагогічної діяльності.

Неможна не погодитись з думкою М. Дьяченка та Л. Кандибовича про те, що формування особистості людини відбувається протягом усього життя, але саме у вузі закладаються основи тих якостей фахівця, які стануть початком нової діяльності в якій відбудеться його подальше шліфування як особистості [21, с. 73]. У зв'язку з цим результатом педагогічної роботи ЗВО повинна стати повна підготовка студента до професійної педагогічної діяльності в умовах нових вимог суспільства. Важливо змінити позицію студента, зробити так, щоб він став справжнім суб'єктом навчально-виховного процесу.

Оволодіння майбутніми вчителями уміннями професійної самоорганізації передбачає свідоме і успішне оволодіння педагогічною діяльністю. Свідома дія – це процес, який підпорядкований кінцевій меті і який призводить до результату, що прогнозується [56, с. 105]. Уміння професійної самоорганізації передбачають застосування теоретичних знань з проблем педагогічної самоорганізації особистості на практиці, тобто забезпечують ефективне функціонування педагогічних знань у процесі самостійної практичної діяльності. Знання з теорії та методики професійної самоорганізації повинні «працювати» в процесі педагогічної підготовки, тобто не залишатися лише на інформаційному рівні, а набувати особистісного сенсу, виступаючи в якості особистісних цінностей майбутнього вчителя. У зв'язку з цим особлива роль у процесі формування вмінь професійної самоорганізації належить операційно-діяльній сфері, тобто практичному володінню тими вміннями і навичками діяльності, які входять до складу досліджуваного нами комплексу вмінь професійної самоорганізації. Це обумовлює необхідність організації педагогічної підготовки майбутніх учителів таким чином, щоб студент був не слухняним виконавцем, а активним учасником і організатором власної діяльності.

1.3. Критерії сформованості у майбутніх вчителів початкової школи умінь професійної самоорганізації

Проблема критеріїв сформованості умінь у науковій літературі досить дискусійна. Поняття «критерій» у спеціальних джерелах трактується як ознака, відповідно до якої робиться оцінка, «мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, яку покладено за основу класифікації» [24, с. 181].

У загальному розумінні критерій розглядається як ознака, на основі якої оцінюється що-небудь, мірило суджень [18]. Критерій вказує не лише на норму, але й виступає, головним чином, в якості ідеального еталону, який визначає найвищий, найбільш досконалий рівень того явища чи процесу, що вивчається.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що питання визначення критеріїв сформованості у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації є недостатньо розкритим. Це пояснюється тим, що в більшості досліджень визначаються критерії сформованості лише одного з компонентів самоорганізації.

Так, В. Худяков, досліджуючи уміння самоконтролю, пропонує визначати рівень сформованості у студентів умінь за такими критеріями, як «психологічна готовність студентів до здійснення самоконтролю; уміння усвідомлювати і конкретизувати кінцеву мету (результат діяльності); володіння прийомами самоперевірки; володіння прийомами самооцінки; уміння здійснювати аналіз недоліків і визначати шляхи їх подолання» [99, с. 12].

Певний інтерес викликає дослідження М. Бондаренка, який займався розробкою критеріїв діагностування у студентів рівня сформованості умінь самостійної навчальної роботи і визначив наступні:

1. Ступінь розвитку мотиваційної сфери, що окреслює спрямованість особистості, її відповідність інтересам суспільства, колективу, розуміння необхідності і пізнавальної діяльності. Основний показник – система ціннісних орієнтацій, високорозвинені пізнавальні здібності і інтереси, самостійний стиль мислення, творчо-пошукова позиція, потреба в постійному оновленні і збагаченні знань.

2. Ступінь оволодіння знаннями, уміннями, навичками, необхідними і

достатніми для організації самостійної навчальної роботи. Основний показник – осмислення діяльності, ступінь узагальнення уміння, оригінальність діяльності.

3. Ступінь розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності, активності. Основний показник – розуміння творчої самостійності і наявність прагнення до неї, прояв ініціативи, наполегливості у плануванні та виконанні запланованого, здатність до самостійності, самооцінки, самоконтролю.

Узагальнюючи критерії визначення рівня сформованості умінь професійної самоорганізації, враховувались вимоги, що ставляться до вибору критеріїв взагалі: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису [55].

На нашу думку, формування у студентів умінь професійної самоорганізації можливе лише в процесі активної діяльності, спрямованої на самостійну організацію своєї навчальної роботи та дозвілля. Відповідно до основних структурних компонентів діяльності (цільового, мотиваційного, змістового, операційного та оцінного) було виділено критерії оцінки рівня сформованості у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та аналітичний.

Ціле-мотиваційний критерій визначення рівня сформованості у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації виявляється у загальній спрямованості студентів на оволодіння уміннями професійної самоорганізації. Вона виражається в позитивних мотивах професійного самовдосконалення, наявності усвідомленої мети та потреби в оволодінні уміннями професійної самоорганізації, прагненні студентів навчитись ефективно організовувати власну діяльність.

Показником змістового критерію є, на нашу думку, знання майбутніх учителів про сутність процесу професійної самоорганізації. Він характеризується ступенем обізнаності майбутніх вчителів про особливості самоорганізації навчальної діяльності та дозвілля, теоретичними знаннями студентів з питань цілепокладання та планування діяльності для досягнення мети, рівнем обізнаності майбутніх учителів про значення та шляхи раціональної організації власної діяльності та знання про способи саморегуляції власної поведінки та оцінки

отриманих результатів.

Організаційно-діяльнісний критерій ми структурували на такі показники, як володіння студентами умінням правильно визначати першочергові цілі, розробляти чіткі плани роботи на певний період (на день, тиждень, місяць тощо) з метою раціонального використання своїх сил і часу, уміння ефективно організовувати власну навчальну діяльність та дозвілля, вчасно мобілізувати внутрішні сили для досягнення поставленої мети та правильно організовувати відпочинок, а також уміння систематично контролювати, оцінювати та аналізувати результати власної діяльності.

Одним з важливих критеріїв для оцінки рівня сформованості у студентів умінь професійної самоорганізації є, на нашу думку, аналітичний. Основним показником цього критерію є усвідомлення кожним студентом себе як особистості і професіонала, що проявляється через знання власних особливостей та уявлення про можливості їх використання з метою підвищення рівня самоорганізації, активність у пошуку нових способів вирішення проблем професійної самоорганізації, розуміння власної відповідальності за якість виконання запланованого, систематичний самоконтроль та самозвітування в процесі самостійного виконання навчальних завдань та організації власного дозвілля, вміння бачити власні помилки на різних етапах самоорганізації діяльності та знаходити ефективні шляхи їх подолання [46, с. 21].

Рівні сформованості в студентів умінь професійної самоорганізації – це якісний облік і взаємодія зазначених вище критеріїв та показників. За ступенем вияву показників ми виділяємо 3 рівні сформованості в студентів умінь професійної самоорганізації.

Низький (початковий) рівень має такі характеристики, як негативне ставлення до формування вмінь професійної самоорганізації, відсутність бажання виконувати самостійні завдання з навчальних предметів та працювати над власним професійним самовдосконаленням; часткове розуміння самоорганізації як системоутворюючого компонента у структурі особистості, поверхневі знання про мету професійної самоорганізації, етапи, методи та прийоми її здійснення,

невміння застосовувати знання з питань самоорганізації на практиці; непослідовність та невпевненість дій в процесі цілепокладання, планування, реалізації запланованого, відсутність прогнозування очікуваного результату, повільність; організація самостійної діяльності лише за вказівками та рекомендаціями викладача; відсутність знань про власні можливості для особистого та професійного зростання, несистематичність або відсутність роботи з метою підвищення рівня професійної самоорганізації, самоконтроль та самооцінка результатів діяльності мають суб'єктивний характер.

Середній рівень характеризується пасивним ставленням до оволодіння вміннями професійної самоорганізації, усвідомленням необхідності систематичної самоорганізації діяльності, мотивів та цілей оволодіння вміннями професійної самоорганізації, і в той же час відсутністю бажання докладати для цього зусилля; розумінням сутності процесу професійної самоорганізації, достатньо глибокими та міцними знаннями про методи та прийоми організації власної діяльності, але відсутністю розуміння системного характеру процесу особистісно-професійного самовдосконалення майбутнього вчителя; послідовністю дій та достатньою якістю виконання цілепокладання, планування, організації діяльності, аналізу отриманих результатів; характерні труднощі у самостійному виборі прийомів та методів самоорганізації власної діяльності, орієнтація на ті алгоритми, які пропонує викладач; проявляється часткова обізнаність про особистісні потенційні можливості для підвищення рівня власної самоорганізації та епізодичне їх використання для підвищення рівня свого професіоналізму; цілеспрямована, але несистематична робота в професійному самовдосконаленні; зростання об'єктивності в самооцінці результатів виконаної роботи.

Високий рівень сформованості вмінь професійної самоорганізації має такі ознаки, як позитивне ставлення до оволодіння вміннями професійної самоорганізації, глибоке розуміння ролі вмінь професійної самоорганізації в особистісному та професійному самовдосконаленні; глибокі, систематизовані знання про особливості самоорганізації в педагогічній діяльності, методи та прийоми професійної самоорганізації, процес особистісно-професійного самовдосконалення

майбутнього вчителя; характерна адекватна оцінка власних можливостей та їх активне використання для професійного та особистісного самовдосконалення; систематична робота з розвитку вмінь професійної самоорганізації; висока зацікавленість у виконанні самостійних навчальних завдань.

Формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації потребує спеціальної педагогічної підготовки студентів [63, с. 12].

Загальна результативність формування у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки залежить від педагогічних умов (особистісна спрямованість педагогічної підготовки, особистісно-діяльнісний підхід до її організації, використання проектних технологій на основі принципу ролівої перспективи тощо), ігнорування яких негативно впливає на результати усієї системи педагогічної підготовки. Більш докладно питання взаємозв'язку між ефективністю педагогічної підготовки з формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації та дотриманням певних педагогічних умов у процесі її організації розглянуто в наступному розділі даної роботи.

Висновки до першого розділу

Сутність наукових результатів, отриманих у першому розділі дослідження, полягає у наступному: визначено понятійно-термінологічний апарат проблеми дослідження й проаналізовано основні підходи до її розв'язання на теоретичному та практичному рівнях; з'ясовано сутність, зміст, структуру та рівні сформованості у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації. Ці результати включають наступні окремі результати:

1. З'ясовано, що в психолого-педагогічних дослідженнях найбільш повного розкриття одержали визначення сутності понять «педагогічний професіоналізм», «самоорганізація», «педагогічна самоорганізація», «уміння», «педагогічні уміння»; питання дефініції поняття «уміння професійної самоорганізації» не отримало достатньої уваги в психолого-педагогічній літературі;

2. Визначено поняття самоорганізації як цілеспрямованої діяльності особистості з метою накопичення певної інформації, її узагальнення, аналізу, формулювання висновків та визначення шляхів подальшого самовдосконалення особистості; обґрунтовано розуміння професійної самоорганізації як складного системного утворення, яке являє собою умову, процес та результат особистісного вдосконалення майбутнього вчителя; з'ясовано визначення поняття «уміння професійної самоорганізації» як здатності особистості успішно вирішувати нагальні педагогічні проблеми та виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку, вдосконалення професійно необхідних рис характеру та здібностей для підвищення рівня власного професіоналізму;

3. Визначено основні етапи самоорганізації діяльності майбутнього вчителя (цілепокладання, планування, реалізація запланованого, регулювання, контроль та оцінка) та відповідні до них групи умінь професійної самоорганізації; виділено критерії оцінки рівня сформованості умінь професійної самоорганізації (цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, аналітичний) та рівні сформованості у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації: низький (початковий), середній та високий, які розрізняються між собою за ступенем прояву показників цього складного особистісного утворення;

4. З'ясовано, що педагогічна підготовка є складним, закономірним, безперервним процесом, який складається з таких елементів, як підготовка з теорії та історії педагогіки, теоретична та практична підготовка в процесі навчальних занять з предметів педагогічного циклу, усіх видів педагогічної практики та позааудиторної роботи; формування системи загально-педагогічних знань і системи загально-педагогічних умінь; підготовка з питань методології та методів педагогічної науки, дидактична підготовка та підготовка до позакласної виховної роботи.

Проведене науково-теоретичне дослідження дозволило дійти висновку про необхідність виявлення та обґрунтування педагогічних умов, які забезпечать ефективність та результативність формування у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Діагностика рівня сформованості у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки

Відповідно до теоретичних положень, які викладено в першому розділі кваліфікаційної роботи, слід зазначити, що формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації – складний керований процес. Його результативність залежить від створення в ході професійної підготовки педагогічних умов, які забезпечують розвиток у студентів прагнення до професійного та особистісного самовдосконалення.

За мету констатувального експерименту було поставлено діагностувати рівні сформованості в студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича спеціальності 013 Початкова освіта умінь професійної самоорганізації.

Мета дослідження обумовила зміст завдань його експериментальної частини:

1) виявити особливості орієнтації студентів на оволодіння вміннями професійної самоорганізації;

2) визначити наявні рівні сформованості у студентів спеціальності 013 Початкова освіта умінь професійної самоорганізації.

Мета і завдання дослідження визначили необхідність застосування різних наукових методів, серед яких важливе місце належить констатувальному експерименту.

У ході констатувального експерименту виявлявся рівень сформованості у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації, встановлювалися труднощі, які виникають у студентів у процесі самостійної організації навчальної, професійної діяльності.

Для отримання об'єктивних даних щодо сформованості у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації на етапі констатувального експерименту було здійснено діагностику умінь кожної групи, які складають загальний комплекс умінь професійної самоорганізації: уміння цілепокладання, уміння планування власної діяльності та її організації, уміння регулювати власні дії, контролювати та оцінювати результати своєї діяльності.

За основу використано критерії сформованості у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації, які було теоретично обґрунтовано в розділі 1 роботи: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та аналітичний.

Результативність будь-якої діяльності пов'язана з характером мотивації до її здійснення. У зв'язку з цим констатувальний етап нашого дослідження ми розпочали з вивчення мотивів оволодіння майбутніми вчителями початкової школи уміннями професійної самоорганізації.

Вивчення характеру мотивації діяльності студентів з оволодіння уміннями професійної самоорганізації передбачало дослідження значущості для майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації в процесі їх професійного зростання та самореалізації, сформованості уявлень про роль умінь професійної самоорганізації для особистісного та професійного самовдосконалення вчителя, характеру ставлення студентів до оволодіння уміннями професійної самоорганізації.

Дані про характер мотивації діяльності майбутніх учителів з формування у них умінь професійної самоорганізації було отримано за допомогою анкетування, шкалування, спостереження і проведення бесід зі студентами Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича спеціальності 013 Початкова освіта.

Ступінь значущості для майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації визначалась за допомогою 5-бальної шкали самооцінок. Для цього студентам було запропоновано оцінити за 5-бальною системою оцінювання значущість оволодіння уміннями професійної

самоорганізації для успішної педагогічної діяльності:

5 балів відповідають оцінці «дуже важливо»

4 бали – «важливо»

3 бали – «скоріше важливо, ніж не важливо»

2 бали – «скоріше не важливо, ніж важливо»

1 бал – « не важливо».

Дані, отримані в результаті опитування, дозволяють зробити висновок, що самооцінка студентами різних курсів рівня значущості оволодіння уміннями професійної самоорганізації залишається майже незмінною від I до V років навчання в університеті: 4,2 бали – I курс, 4,7 бали – II–III курси і 4,9 бали – IV–V курси.

Причина такої ситуації, на нашу думку, полягає в недооцінці викладачами вищої школи роботи з формування мотиваційного компоненту діяльності по оволодінню уміннями професійної самоорганізації (особливо на молодших курсах) і недостатнім врахуванням можливостей педагогічної підготовки та специфіки її організації на різних курсах.

Характер ставлення студентів I-V курсів до оволодіння уміннями професійної самоорганізації вивчався за допомогою опитувальника, в якому їм пропонувалось висловити своє ставлення до формування у себе умінь професійної самоорганізації, обравши одне твердження з кожної тріади.

За результатами обробки отриманих відповідей було виділено 3 групи студентів, що характеризуються різним ставленням до діяльності з формування умінь професійної самоорганізації:

– негативне ставлення (переважає зовнішня мотивація діяльності з оволодіння уміннями професійної самоорганізації – вимоги з боку викладачів, батьків);

– пасивне ставлення (з'являється внутрішня мотивація діяльності з оволодіння уміннями професійної самоорганізації, але переважають мотиви, спрямовані на вирішення певних тимчасових труднощів – складання заліків, бажання достроково скласти іспити тощо);

– позитивне ставлення (виникають стійкі внутрішні мотиви досконало

володіти уміннями професійної самоорганізації).

Результати опитування, проведеного з метою виявлення ставлення студентів різних курсів до оволодіння уміннями професійної самоорганізації, подані в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Характер ставлення студентів різних курсів до оволодіння уміннями професійної самоорганізації (у %)

Курс	Ставлення студентів до оволодіння уміннями професійної самоорганізації (172 студентів)		
	негативне	пасивне	позитивне
<i>Уміння цілепокладання</i>			
I	18,9	60,5	20,6
II–III	15,7	59,9	24,4
IV–V	12,2	71,9	15,9
середнє знач.	15,6	64,1	20,3
<i>Уміння планування діяльності</i>			
I	19,4	63,2	17,4
II–III	28,6	55,1	16,3
IV–V	14,1	66,8	19,1
середнє знач.	20,7	61,7	17,6
<i>Уміння організації діяльності</i>			
I	14,9	51,7	33,4
II–III	18,5	53,7	27,8
IV–V	8,3	40,4	51,3
середнє знач.	13,9	48,6	37,5
<i>Уміння регулювання діяльності</i>			
I	9,1	50,3	40,6
II–III	6,2	40,7	53,1
IV–V	3,6	44,9	51,5
середнє знач.	6,3	45,3	48,4
<i>Уміння контролю та оцінки результатів діяльності</i>			
I	22,1	46,6	31,3

II–III	17,0	56,8	26,2
IV–V	5,3	46,9	47,8
середнє знач.	14,8	50,1	35,1

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок про те, що для переважної більшості студентів усіх років навчання в університеті характерне пасивне ставлення до оволодіння системою умінь професійної самоорганізації (в середньому 54,0 % для I–V курсів).

Найбільш яскраво проявляється пасивне ставлення майбутніх учителів до оволодіння уміннями ціле покладання (64,1 %), планування діяльності (61,7 %), контролю та оцінки її результатів (50,1 %).

Крім цього, для умінь групи цілепокладання характерні найвищі показники негативного ставлення до оволодіння цими уміннями. У той же час, значна кількість студентів позитивно ставиться до формування умінь регулювання власної діяльності (48,4 %) та умінь її організації (37,5 %).

Аналіз даних табл. 2.1. дозволяє зробити висновок, що кількість студентів з негативним ставленням до оволодіння уміннями кожної з визначених груп поступово зменшується від I до V курсу: I курс – 16,8 %, IV-V курс – 8,7 %.

Але, на жаль, кількість студентів із позитивним ставленням до оволодіння уміннями професійної самоорганізації залишається майже незмінною: 28,6 % – I курс, 29,2 % – II–III курс, 33,9 % – IV–V курс. Самі студенти пояснюють таку ситуацію значним навчальним навантаженням, що обумовлює «брак часу та сил для власного професійного самовдосконалення».

Незначне підвищення серед студентів IV-V курсів кількості респондентів з позитивним ставленням до формування умінь професійної самоорганізації можна пояснити тим, що активна педагогічна практика на старших курсах обумовлює актуалізацію для майбутніх учителів проблеми вдосконалення власної педагогічної самоорганізації.

Порівнявши відповіді студентів щодо їх ставлення до оволодіння уміннями професійної самоорганізації та значущості цих умінь, можна стверджувати, що не

існує прямої залежності між самооцінкою значущості умінь професійної самоорганізації та позитивним ставленням до оволодіння даними способами діяльності. Так, більшість студентів вважають уміння професійної самоорганізації важливими і необхідними для майбутньої успішної педагогічної діяльності. Але, на жаль, багато хто з майбутніх учителів початкової школи, розуміючи важливість самоорганізації особистості для професійного становлення та самореалізації, не бажають докладати власних зусиль для оволодіння уміннями професійної самоорганізації. Це свідчить про недостатню вмотивованість діяльності студентів щодо оволодіння уміннями професійної самоорганізації і готовність студентів докладати зусилля в зазначеному напрямку лише за умов наявності зовнішніх вимог з боку викладачів та батьків і зовнішнього оцінювання результатів своєї роботи.

Велике значення у формуванні умінь професійної самоорганізації має усвідомленість знань майбутніх педагогів про самоорганізацію особистості. Це пов'язано з тим, що теоретичні знання складають основу успішної практичної діяльності.

Рівень теоретичної підготовки студентів з питання формування умінь професійної самоорганізації виявлявся шляхом вивчення повноти їх знань і уявлень про сутність і специфіку самоорганізації власної діяльності в процесі навчання та її роль у професійній діяльності вчителя початкової школи.

Залежно від повноти, глибини та систематизованості знань і уявлень майбутніх учителів з питань професійної самоорганізації, студенти були розподілені на три групи, які відповідають низькому, середньому та високому рівням теоретичної обізнаності про професійну самоорганізацію вчителя початкової школи.

З метою з'ясування у майбутніх учителів початкової школи наявних теоретичних знань про сутність і особливості професійної самоорганізації особистості студентам було запропоновано відповісти на питання анкети вивчення усвідомленості знань майбутніх учителів початкової школи про професійну самоорганізацію та уявлень про функціональну структуру умінь

професійної самоорганізації.

Аналіз відповідей студентів на питання щодо розуміння ними сутності поняття «самоорганізація» показав, що переважна більшість респондентів вважають, що самоорганізація – це «здатність людини організувати себе в певній сфері діяльності». Іноді зустрічаються уточнення стосовно виду діяльності (навчальна, пізнавальна тощо), «без допомоги оточуючих», «з метою підвищення продуктивності своєї діяльності».

Значна частина студентів пов'язують самоорганізацію з «умінням правильно організувати свій час», «здатністю раціонально і правильно і продуктивно використовувати час», «умінням правильно організувати та планувати свій робочий день»: I курс – 30,6 %, II–III курси – 10,8 %, IV–V курси – 0 %. Ми вважаємо, що переважання такої відповіді серед студентів I курсу пояснюється процесом їх адаптації до умов навчання у вищій школі: значне збільшення обсягів самостійної роботи порівняно із навчанням у середній школі призводить до виникнення у першокурсників відчуття «постійного катастрофічного браку часу». Звідси закономірно витікає бажання навчитися раціонально його розподіляти.

Дуже часто студенти (особливо II–III курсів) розуміють самоорганізацію як «уміння визначати певну мету і досягати її», «самостійно приймати рішення і нести відповідальність за свої дії та вчинки», «здатність визначати першочергові завдання та планувати свої дії для їх досягнення».

У багатьох випадках студенти (особливо старших курсів) пов'язують самоорганізацію з психоемоційним станом людини: «самоорганізація – це уміння володіти собою в складних ситуаціях», «здатність налаштувати себе на вирішення актуальних задач», «уміння бути зібраним у складних ситуаціях, контролювати себе і ситуацію», «уміння тримати себе в руках».

Дехто із студентів I курсу (6 %) та II–III курсів (4 %) розглядають професійну самоорганізацію з точки зору самодисципліни: «дисциплінування самого себе для розвитку своєї індивідуальності», «уміння примусити себе якісно виконувати роботу», «самостійно налаштовуватися на роботу, незалежно від того, подобається вона чи ні».

Цікаво, що для старших курсів характерне значне збільшення відповідей, в яких майбутні вчителі початкової школи розглядають самоорганізацію з точки зору її необхідності для майбутньої педагогічної діяльності (I курс – 2 %, II–III курси – 4 %, IV–V курси – 21 %): «самоорганізація – це вміння майбутнього вчителя навчити своїх учнів самостійності», «професійна характеристика особистості вчителя, необхідна для ефективної педагогічної діяльності». Але практично всі визначення поняття «самоорганізація», запропоновані студентами I–V курсів, мають неповний, часто однобічний характер.

Відповіді студентів на друге питання показали, що більшість студентів (72,3 %) правильно розуміють сутність професійної самоорганізації, але відсутність у відповідях 84,5 % респондентів обґрунтування власної точки зору щодо здійсненого вибору умінь та розташування дій в порядку їх реалізації свідчить про поверхневий характер знань студентів з питань професійної самоорганізації особистості.

Аналіз відповідей студентів різних курсів на третє питання анкети показав, що найбільше значення для майбутніх учителів мають вміння саморегуляції (69 %), самоконтролю (51,8 %) та самоаналізу (32,4 %). Цікаво, що у студентів від I до V курсу закономірно зростає кількість виборів відповіді «вміння саморегуляції» (60,7 % – I курс, 68 % – II–III курси, 78,5 % – IV–V курси) та «вміння оцінювати результати власної діяльності» (з 23,5 % на I курсі до 35,7 % на IV–V курсах). Це можна пояснити зростанням значущості зазначених умінь самоорганізації в процесі розвитку професіоналізму майбутніх учителів. У той же час результати анкетування показують деяке зниження значення умінь самоконтролю для випускників порівняно із студентами молодших курсів (52,9 % – I курс, 52,6 % – II–III курси, 50 % – IV–V курси). Подібна ситуація спостерігається і відносно умінь самопланування (29,4 % I курс, 18,6 % – II–III курси, 7,0 % – IV–V курси). Причина такого стану справ криється, скоріше за все, у прагненні першокурсників швидше адаптуватися до нових умов навчання в університеті (порівняно зі школою) саме завдяки раціональному плануванню діяльності та контролю за своїми власними діями.

Уміння самоаналізу та цілепокладання найбільше значення мають для студентів II–III курсів. Це свідчить про прагнення студентів цієї групи до самопізнання та самозміни з метою професійного самовдосконалення. Але, як свідчать результати нашого дослідження, організаційний компонент діяльності по оволодінню студентами II–III років навчання уміннями професійної самоорганізації розвинений недостатньо, на відміну від мотиваційного.

Відповіді майбутніх учителів на четверте питання анкети показали, що 87,8 % студентів молодших курсів і 73,2 % старшокурсників, розкриваючи зміст різних груп умінь професійної самоорганізації, зазначили лише одне-два уміння, орієнтуючись тільки на назву певної групи умінь професійної самоорганізації. Це свідчить про те, що студенти, маючи загальне уявлення про самоорганізацію власної діяльності, не володіють достатнім обсягом знань про сутність кожної із зазначених груп умінь самоорганізації у професійній діяльності.

Результати, подані в табл. 2.2, фіксують рівні усвідомленості знань та уявлень студентів про сутність процесу професійної самоорганізації та зміст кожної групи умінь професійної самоорганізації.

Таблиця 2.2

Рівні усвідомленості знань і уявлень студентів про зміст та особливості професійної самоорганізації особистості (у %)

Рівні	Курси			Середнє значення (172 осіб)
	I	II-III	IV-V	
уміння цілепокладання				
низький	86,4	81,8	67,6	78,6
середній	13,6	16,1	27,9	19,2
високий	0	2,1	4,5	2,2
уміння планування				
низький	63,1	65,2	58,6	62,3
середній	32,2	24,7	30,3	29,1
високий	4,7	10,1	11,1	8,6
уміння організації діяльності				

низький	61,2	55,7	51,4	56,1
середній	20,5	22,6	24,7	22,6
високий	18,3	21,7	23,9	21,3
уміння регулювання діяльності				
низький	58,3	45,4	39,1	47,6
середній	25,1	27,2	31,4	27,9
високий	16,6	27,4	29,5	24,5
уміння контролю та оцінки результатів діяльності				
низький	50,9	48,1	41,7	46,9
середній	37,3	36,4	33,4	35,7
високий	11,8	15,5	24,9	17,4

Аналіз даних, наведених в табл. 2.2, дозволяє стверджувати, що знання більшості студентів про професійну самоорганізацію майбутнього вчителя та структуру умінь професійної самоорганізації навчальної і педагогічної діяльності поверхневі та не систематизовані. Про це свідчить переважання низького та середнього рівнів знань студентів про зміст кожної із досліджуваних груп умінь професійної самоорганізації.

Характерним є деяке зниження кількості старшокурсників із низьким рівнем теоретичної обізнаності з питань професійної самоорганізації порівняно із студентами молодших курсів. Найкраще це видно на прикладі динамічних змін рівня знань майбутніх учителів про уміння цілепокладання та регуляції власної діяльності. Але, на жаль, саме уміння цілепокладання, планування та організації діяльності мають найнижчі показники теоретичної обізнаності студентів (78,6, 62,3 та 56,1 % відповідно).

Зниження кількості студентів з низьким рівнем знань про уміння регуляції, контролю та оцінки результатів діяльності свідчить про відсутність систематизації майбутніми вчителями інформації з питань професійної самоорганізації особистості. Це обумовлює необхідність організації педагогічної підготовки майбутніх учителів таким чином, щоб вона сприяла поглибленню

теоретичних знань студентів з питань професійної самоорганізації та підвищенню рівня їх систематизації.

З метою визначення рівня активності студентів педагогічного університету в процесі оволодіння уміннями професійної самоорганізації їм було запропоновано відповісти на питання анкети.

Дослідження показало, що студенти розуміють важливість власної активності у розвитку умінь самоорганізації (54,2 % студентів I-V курсів зазначають, що оволодіти уміннями самоорганізації можна лише самостійно). А 34,5 % респондентів зазначають, що саме під час навчання в університеті потрібно оволодівати уміннями професійної самоорганізації, і лише 11,1 % студентів вважають за найкраще формувати зазначені уміння вже під час самостійної професійної діяльності (причому такої точки зору дотримується 15,6 % першокурсників і лише 6,2 % студентів IV–V курсів).

Це пояснюється тим, що старшокурсники під час проходження педагогічної практики в школі мали можливість переконатись у нагальній необхідності оволодіння уміннями професійної самоорганізації ще до початку самостійної педагогічної діяльності. На думку 40,8 % респондентів дуже важливо формувати уміння самоорганізації власної діяльності ще під час навчання в середній школі. Найбільше таких відповідей характерно для студентів I курсу (що можна пояснити переходом до нових форм навчання і зростанням ролі умінь самостійної діяльності) і старшокурсників (це пояснюється тим, що під час активної педагогічної практики в середній школі майбутні вчителі безпосередньо зустрічаються з проблемою розвитку у школярів самостійності та активності).

Аналіз відповідей студентів на друге питання анкети дозволяє зробити висновок про існування прямої залежності між характером ставлення студентів до оволодіння уміннями професійної самоорганізації та рівнем їх активності у діяльності, спрямованій на опанування цими уміннями: позитивне ставлення до формування у себе умінь професійної самоорганізації відповідає високому рівню активності діяльності з їх формування, пасивне – середньому, а негативне – низькому.

Активність людини у будь-якій діяльності обумовлює досягнення відчутних

результатів лише за умови систематичного та планомірного підходу до її реалізації. Аналіз відповідей студентів на питання «Чи маєте Ви індивідуальну програму роботи з вдосконалення власної самоорганізації?» показав, що 35,4 % майбутніх учителів не мають відповідної програми, і лише 2,9 % респондентів зазначили, що у них є детально розроблена програма, яку вони періодично корегують.

Для з'ясування рівня сформованості у студентів педагогічного університету умінь самоорганізації, з метою визначення основних напрямків системи роботи з їх формування, нами було проведено відповідне анкетування. До анкети було включено питання на виявлення рівня сформованості різних груп умінь професійної самоорганізації: цілепокладання, планування, організації, регулювання власної діяльності, контролю та оцінки її результатів.

З метою отримання даних щодо загального рівня сформованості у студентів кожної групи умінь професійної самоорганізації ми узагальнили зібрану інформацію та оформили в табл. 2.3.

На рис. 2.1 на основі узагальнених даних табл. 2.3 зображено рівні сформованості у студентів педагогічного університету кожної групи умінь професійної самоорганізації педагогічної діяльності.

Аналізуючи рис. 2.1, можна зробити висновок, що для студентів I-V курсів характерне переважання низького (для групи умінь цілепокладання та планування діяльності) та середнього (уміння організації, регулювання діяльності, контролю та оцінки її результатів) рівнів сформованості умінь професійної самоорганізації. Переважання високого рівня над низьким характерне лише для однієї групи умінь професійної самоорганізації – умінь контролю та оцінки результатів діяльності. Але переважання низького рівня в студентів системи умінь груп цілепокладання, планування діяльності та умінь її організації свідчить про те, що вміння контролювати та об'єктивно оцінювати результати власної роботи не розглядається студентами як один з елементів системи професійної самоорганізації педагогічної праці та фактично не використовуються майбутніми вчителями для вдосконалення організації власної навчальної та професійної діяльності та покращення її результатів.

Узагальнені дані щодо рівнів сформованості у майбутніх вчителів початкової школи кожної групи умінь професійної самоорганізації (у %)

Групи умінь професійної самоорганізації	Рівень сформованості	Курс			Середнє значення		
		I	II–III	IV–V	для I–III курсів	для IV–V курсів	для I–V курсів (172 осіб)
1. Уміння цілепокладання	низький	33,7	40,8	46,8	37,2	46,8	42,0
	середній	53,0	41,7	29,4	47,4	29,4	38,4
	високий	13,3	17,5	23,8	15,4	23,8	19,6
2. Уміння планування	низький	55,1	48,8	33,9	51,9	33,9	42,9
	середній	29,1	36,0	43,3	32,6	43,3	38,0
	високий	15,8	15,2	22,8	15,5	22,8	19,1
3. Уміння організації діяльності	низький	38,0	31,2	25,6	34,6	25,6	30,1
	середній	42,2	52,0	46,1	47,1	46,1	46,6
	високий	19,8	16,8	28,3	18,3	28,3	23,3
4. Уміння регулювання діяльності	низький	36,7	24,6	16,5	30,6	16,5	23,6
	середній	52,1	58,8	52,5	55,5	52,5	54,0
	високий	11,2	16,6	31,0	13,9	31,0	22,4
5. Уміння контролю та оцінки результатів діяльності	низький	37,3	27,5	19,4	32,4	19,4	25,9
	середній	38,9	43,6	48,2	41,3	48,2	44,8
	високий	23,8	28,9	32,4	26,3	32,4	29,3

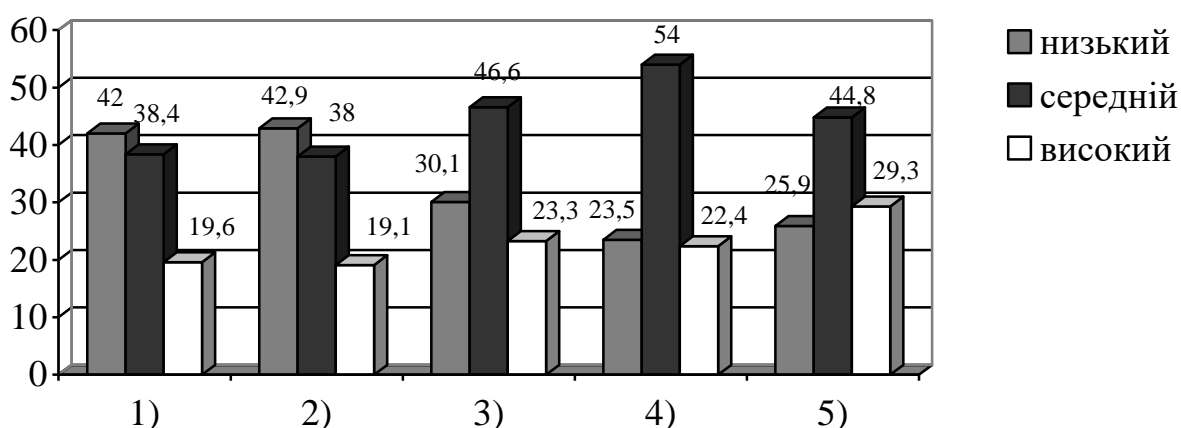


Рис. 2.1. Рівні сформованості у студентів умінь професійної самоорганізації: 1) уміння цілепокладання; 2) уміння планування; 3) уміння організації діяльності; 4) уміння регулювання діяльності; 5) уміння контролю та оцінки результатів діяльності.

Проаналізувавши дані, можна зробити висновок, що у більшості студентів і молодших, і старших курсів рівень сформованості різних груп умінь професійної самоорганізації має переважно середні показники. Але характерним є значне переважання середнього рівня сформованості умінь цілепокладання та планування власної діяльності для студентів молодших курсів. Серед старшокурсників низький рівень сформованості умінь професійної самоорганізації для жодної з груп досліджуваної системи умінь не є домінуючим, але, на жаль, він притаманний для значної кількості студентів. У той же час для студентів IV-V курсів характерним є помітне зростання (порівняно із студентами молодших курсів) високого рівня сформованості умінь організації та умінь регулювання навчальної та професійної діяльності. Скоріше за все, це пов'язано з нагальною необхідністю застосовувати уміння професійної самоорганізації цих груп у процесі проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі.

Володіння уміннями професійної самоорганізації не лише сприяє професійному становленню та самовдосконаленню особистості майбутнього вчителя. Сформованість цих умінь сприяє також зменшенню або навіть повному усуненню перенавантаження, зменшенню фізичних та моральних зусиль при вирішенні складних питань, збільшенню вільного часу у майбутніх учителів початкової школи.

Результати проведеного констатувального експерименту свідчать про переважання у студентів спеціальності 013 Початкова освіта середнього рівнів сформованості умінь професійної самоорганізації.

На нашу думку, це обумовлено низкою факторів, серед яких слід відмітити такі:

- 1) слабка шкільна підготовка студентів до умов навчання в педагогічному університеті;
- 2) переважання у майбутніх учителів початкової школи пасивного ставлення до оволодіння уміннями професійної самоорганізації;
- 3) недостатній рівень обізнаності студентів з теоретичних питань професійної самоорганізації власної особистості та розуміння її ролі в

професійній діяльності вчителя;

4) недостатнє використання виховного потенціалу навчальних дисциплін педагогічного циклу з метою формування у майбутніх учителів системи умінь професійної самоорганізації;

5) невисокий рівень активності майбутніх учителів початкової школи у професійному самовихованні, несистематичність самовиховної діяльності студентів педагогічного університету в напрямку оволодіння уміннями професійної самоорганізації.

Дані твердження вимагають визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов формування у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації.

2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки

Педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи, спрямована на оволодіння ними вміннями професійної самоорганізації, має перманентний характер: вона розпочинається на I курсі, продовжується протягом усіх років навчання в університеті та в процесі самостійної педагогічної діяльності. Основне завдання педагогічної підготовки майбутніх учителів полягає в тому, щоб студенти ще під час навчання в університеті не лише усвідомили важливість цих умінь, але й навчилися за їх допомогою будувати свою діяльність та професійне майбутнє.

Ми розглядаємо оволодіння студентами вміннями професійної самоорганізації як показник ефективності педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Як зазначають М. Дьяченко та Л. Кандилович, результативність процесу формування у майбутніх учителів професійних умінь залежить від цілого комплексу педагогічних умов: будь-які вміння «формуються під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого або неусвідомленого сприйняття інформації» [26, с. 131].

Для визначення педагогічних умов формування в студентів умінь професійної самоорганізації з'ясуємо сутність поняття «умови». Згідно словнику [18, с. 1295] «умови» – це необхідні обставини реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь». В. Андрєєв зазначає, що «умови є важливим компонентом комплексу об'єктів, через наявність якого з необхідністю впливає існування даного явища» [3, с. 107].

А. Король вважає, що «педагогічні умови – складне та динамічне утворення, спрямоване на забезпечення активної взаємодії системи факторів на основі поєднання мотиваційних, інтелектуальних та емоційних структур творчої

особистості; результативність цієї взаємодії; формування установок на самоактуалізацію особистості, оволодіння вмінням аналізу, порівняння, створення продуктів власної творчості» [99].

У контексті нашого дослідження можна визначити *педагогічні умови* як значущі обставини в організації педагогічної підготовки майбутніх учителів, від яких залежить досягнення майбутнім фахівцем достатнього для ефективної самостійної педагогічної діяльності рівня сформованості умінь професійної самоорганізації.

У науковій педагогічній літературі існують різні підходи до визначення умов формування в студентів як загальних, так і спеціальних умінь.

Переважає більшість робіт стосується визначення умов підвищення ефективності процесу навчання та розвитку навчально-пізнавальних умінь.

Прогресивною рисою наведеної розробки педагогічних умов є те, що вона спирається на розуміння процесу формування умінь як складної системи, компонентами якої є діяльність вчителя і діяльність учнів. Відповідно до розуміння навчально-виховного процесу як системи, умови формування умінь А. Усова і А. Бобров також визначають, спираючись на принципи системного підходу. Про це свідчить виділення в окремі пункти особливостей організації діяльності вчителя та характер виконання певних дій учнями.

Педагогічні умови формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації також слід розглядати як систему. Такий підхід дозволяє підкреслити функціональний та логічний взаємозв'язок та взаємозалежність між окремими педагогічними умовами організації професійної підготовки майбутніх учителів.

Вихідною умовою успішності педагогічної підготовки до самоорганізації своєї діяльності, яка поєднує між собою усі інші умови, є усвідомлене моделювання такої ситуації, яка вимагала б від студентів відповідних дій і вчинків. Дане завдання можна реалізувати, коли студенти, усвідомлюючи роль педагогічної самоорганізації в їхньому професійному становленні власної особистості, будуть зацікавлені не тільки процесом, а й і результатом свого

особистісного та професійного вдосконалення.

Відповідно з цим положенням до основних педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації, належать наступні:

- 1) особистісна спрямованість педагогічної підготовки та особистісно діяльнісний підхід до її організації;
- 2) використання проектної технології на основі принципів рольової перспективи;
- 3) застосування тренінгів самоорганізації;
- 4) педагогічне керування процесом формування у студентів умінь професійної самоорганізації.

Розвиток сучасної вищої педагогічної освіти актуалізує питання формування творчої особистості майбутнього фахівця, професійного становлення особистості вчителя-професіонала.

У зв'язку з цим можна відзначити, що особистісна спрямованість педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є однією з найважливіших умов, які сприяють формуванню у них умінь професійної самоорганізації (як одного з компонентів педагогічного професіоналізму).

Необхідність особистісної спрямованості усієї системи педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи з формування в них умінь професійної самоорганізації пояснюється тим, що оволодіння будь-якими вміннями відбувається лише в діяльності, а темпи входження кожної людини в діяльність залежать від цілої низки особистісних факторів: темпераменту, характеру людини, її світогляду, особливостей мислення, загального рівня культури тощо. Крім того, дослідження та врахування в подальшому процесі педагогічної підготовки особистісних особливостей студентів допоможе викладачам правильно підбирати навчальні завдання відповідного рівня складності, обирати ефективні форми контролю за їх виконанням, що сприятиме не лише засвоєнню студентами необхідного обсягу інформації, спонукатиме до постійного самоконтролю та самоаналізу власних дій, але й сприятиме

встановленню між викладачем та студентами взаєморозуміння та взаємоповаги.

«Важливість розвитку взаємин у системі викладач-студенти на основі принципу педагогічної взаємодії обумовлена тим, що систематичне придушення особистості учня (студента) призводить до сумних наслідків: учень (студент) думає більше не про навчальний предмет, який вивчає, а про вимоги вчителя (викладача), внаслідок чого стихійно виникає тенденція неприймання усього того, що говорить учитель (викладач). Антагонізм між учителем та учнями (викладачем та студентами) має соціальні наслідки: виховується пасивна до соціальних проблем людина, нездатна до самоорганізації, ініціативи, самостійності та критичного мислення» [24, с. 89].

Організація педагогічної підготовки майбутніх учителів з урахуванням їх особистісних особливостей у процесі формування у них умінь професійної самоорганізації полегшується завдяки загальній індивідуалізації процесу навчання у вищій школі та орієнтації на індивідуальний підхід у підготовці майбутніх учителів.

Індивідуальний підхід до формування в майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки допомагає студентам розкрити своє власне «Я», знайти себе в педагогічній професії, вчитися розуміти та ефективно використовувати в практичній діяльності свої професійні якості та здібності. Викладач виконує при цьому лише роль консультанта, допомагаючи студентам глибше пізнати себе, з'ясувати напрямки професійного самовдосконалення, скласти програму власного самовиховання тощо.

Особистісна спрямованість педагогічної підготовки студентів з формування у них комплексу умінь професійної самоорганізації забезпечує можливість використання індивідуальних для кожного студента методів впливу з урахуванням його особливостей і потенційних можливостей, сприяє розвитку його професійних якостей, оволодінню необхідними для вчительської діяльності знаннями та вміннями.

У нашому дослідженні вміння самоорганізації розглядається як певне

надбання особистості майбутнього вчителя початкової школи, необхідне для ефективної педагогічної роботи. З іншого боку, оволодіння людиною певними вміннями можливе лише в результаті активної професійної позиції та цілеспрямованої діяльності кожного студента. В. Бондаревський зазначає, що «психічні процеси, стани і якості в житті кожної людини тісно взаємопов'язані. А основа цієї цілісності – діяльність, у процесі якої людина пізнає, відчуває, виявляє характер, темперамент, інтереси, здібності, переконання тощо. Саме ця двохаспектність поняття «уміння професійної самоорганізації» (з одного боку, вони підвищують ефективність професійної педагогічної діяльності, з іншого – формуються лише в умовах активної діяльності особистості) обумовлює важливість використання особистісно-діяльнісного підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у процесі формування у них умінь професійної самоорганізації» [15].

В умовах особистісно-діяльнісного підходу студент виступає одночасно як об'єкт педагогічного впливу, і як суб'єкт самостійної пізнавальної професійної діяльності і спілкування, які складають основу його становлення як особистості і спеціаліста високого рівня професіоналізму [44, с. 52]. Саме самостійність у пізнавальній діяльності, яка є сутнісною характеристикою особистісно-діяльнісного підходу, забезпечує можливість оволодіння студентами вміннями самоорганізації, створює умови для самореалізації, самовиховання та самоствердження особистості майбутнього вчителя початкової школи, а процесу навчання надає особистісно-орієнтований, діяльнісний характер [44, с. 53].

Організація педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі особистісно-діяльнісного підходу під час вивчення дисциплін педагогічного циклу активізує можливості студентів у розвитку умінь розмірковувати, спостерігати педагогічні явища і процеси, аналізувати їх, створює установку на творче вирішення навчально-пізнавальних завдань, відповідальне ставлення до педагогічної роботи.

Професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи відбувається лише в діяльності, яка моделює труд вчителя. І особистісно-

діяльнісний підхід до педагогічної підготовки студентів під час формування у них умінь професійної самоорганізації забезпечує занурення студентів у такі умови, коли майбутні вчителі постають перед необхідністю вирішення реальних педагогічних проблем.

Активність і самостійність студентів у процесі педагогічної підготовки в університеті забезпечує їм можливість співвіднести індивідуальні якості та професійні характеристики особистості сучасного вчителя, а це, у свою чергу, розвиває у них потребу в професійному самовдосконаленні [44, с. 53].

Особистісна спрямованість педагогічної підготовки повинна бути характерною рисою кожної з форм її організації в процесі формування у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації. Найбільш важливим, на нашу думку, є дотримання цієї педагогічної умови в ході організації навчального процесу та самовиховної діяльності студентів. Цьому сприяють вирішення на заняттях з дисциплін педагогічного циклу проблемних ситуацій, педагогічних задач, дослідження особливостей самовиховної та самоосвітньої діяльності видатними вченими минулого та сучасності, використання ігрових технологій.

«Технологія вузівського навчання повинна забезпечувати професійне зростання кожного студента, тобто залучати його до активної професійної діяльності через вирішення завдань, які постійно ускладнюються, та програвання різних ролей, які розкривають специфіку і творчу природу педагогічної праці» [103, с. 68].

Традиційні технології навчання в університеті сприяють засвоєнню студентами готових знань, що спричиняє несформованість у них умінь самостійно знаходити інформацію та оперативно використовувати її в професійних ситуаціях. Це пояснюється пріоритетністю інформативної сторони навчання у вищій школі та недооцінкою процесуальної.

Ми погоджуємось з твердженням Л. Кондрашової про те, що використання в процесі навчання в педагогічному університеті принципу рольової перспективи дає змогу подолати розрив між його інформативною та процесуальною

сторонами, посилити особистісно-діяльнісний характер професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів [43, с. 293–297].

На нашу думку, використання імітаційно-ігрового підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є важливою умовою формування в них умінь професійної самоорганізації. Це пов'язано з тим, що принцип рольової перспективи, який покладено в його основу, обумовлює необхідність моделювання студентами різноманітних імітаційно-ігрових ситуацій, що сприяє одночасній активізації і інформаційної, і процесуальної сторін педагогічної підготовки майбутніх вчителів. При цьому, як зазначає С. Щербина, «існуючі вольові зусилля і позитивно забарвлений емоційний стан закріплюють ціннісне ставлення студентів до обраної професії та формують необхідне професійно-особистісне обличчя сучасного вчителя» [103, с. 68].

Дослідження психологів та педагогів свідчать про те, що рольова перспектива є тим механізмом, який управляє, розвиває та стимулює пізнавальну самостійність студентів у навчанні. Імітаційно-ігровий підхід до навчання – це модель формування професійного «Я» студентів, яка забезпечує процеси самонатхнення, самоперевірки, самовизначення, самовираження, самоствердження та самореабілітації» [40, с. 42], забезпечує можливість активної взаємодії студентів між собою та з викладачем.

Цінність ігрового підходу для формування в майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації полягає в тому, що під час застосування на навчальних заняттях рольових ситуацій, педагогічних ігор студент виступає активним учасником педагогічного процесу, самостійно намічає мету, формулює на її основі задачі, шукає оптимальні шляхи та раціональні способи їх вирішення. Таким чином, майбутні вчителі початкової школи самостійно організують свою діяльність для вирішення педагогічних ситуацій, перетворюючи педагогічну теорію в інструмент педагогічних дій. Це, у свою чергу, сприяє формуванню у них умінь професійної самоорганізації, необхідних для професійного становлення та саморозвитку молодих фахівців.

Організація навчального заняття в рамках імітаційно-ігрового підходу

передбачає для студентів виконання послідовних етапів роботи з його підготовки та проведення:

1) «цільовий компонент – передбачає постановку мети, проектування рольової діяльності, прогнозування очікуваних результатів;

2) процесуальний компонент – складається з актуалізації знань, умінь, здійсненні практичних дій, спрямованих на вирішення навчальної задачі;

3) оцінний компонент – передбачає аналіз і оцінку (самооцінку) виконання завдання-ролі, з'ясування причин невідповідності отриманого результату з прогнозованою рольовою перспективою, подолання помилок, постановка нових перспектив» [44, с. 87].

Кожний з цих етапів зовнішньої організації заняття пов'язаний із внутрішньою самоорганізацією кожного з учасників заняття-гри, його вміннями самостійно організувати та управляти власними діями під час підготовки та проведення гри.

З іншого боку, ті дії студентів, які вони реалізують в ході заняття-гри, умовні, адже вони здійснюються у спеціально змодельованих ситуаціях професійної спрямованості. Однак поєднання реальної діяльності з умовністю ситуацій, які програються, дозволяють зняти емоційну напругу на занятті. «Гра сприяє оптимізації настрою, позитивних емоцій, стимулює розвиток психічних якостей особистості майбутнього вчителя, збагачує життєвим досвідом, готує до успішної адаптації в професійно-педагогічній діяльності та виконання функцій вчительської праці» [9, с. 7].

«Використання імітаційно-ігрового підходу в педагогічній підготовці під час формування в майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації цінне не лише для студентів, але й для викладачів – моделювання навчальних ситуацій забезпечує цілеспрямоване, оперативне та перспективне управління пізнавальною діяльністю майбутніх учителів; дозволяє «бачити» кожного студента, його здатність до вирішення навчальних завдань, сформованість деяких умінь самоорганізації, визначати в конкретній імітаційно-рольовій ситуації не лише рівень знань та умінь, але й рівень професійних

якостей, спеціальних здібностей майбутніх фахівців» [44].

Найбільше можливостей як для саморозкриття кожного студента, так і для ефективної роботи з володіння вміннями професійної самоорганізації під час педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, має використання проектної технології, яка базується на принципах ролівої перспективи.

Використання методу проектів в процесі вивчення педагогічних дисциплін забезпечує кожному студенту можливість самостійно формулювати та ставити ціль своєї діяльності, приймати відповідні рішення, відповідати за власні вчинки та отримані результати, активно діяти, тобто створює необхідність самостійної раціональної організації власної діяльності. Це, у свою чергу, сприяє оволодінню майбутніми вчителями уміннями цілепокладання, планування та організації діяльності.

За основу методу проектів покладено сам зміст поняття «проект», його прагматичну спрямованість на відповідний результат, який можна одержати, вирішуючи певну проблему практичного або теоретичного характеру. Саме тому ми погоджуємось з А. Бистрюковою, яка зазначає, що метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми (технології), яка повинна завершитися цілком реальним практичним результатом, оформленим певними чином [17, с. 59].

Використання методу проектів обумовлює необхідність активної самостійної творчої роботи кожного студента. Саме в ході цієї роботи й вдосконалюються набуті протягом навчання в університеті вміння професійної самоорганізації майбутніх учителів початкової школи.

Успішність вирішення майбутніми вчителями початкової школи певних навчально-виховних проблем під час розробки власних проектів забезпечується лише за умови правильно спланованої та організованої систематичної роботи студентів. Залучення майбутніх учителів до створення власних педагогічних проектів сприяє формуванню у них умінь самостійної роботи з пошуковим апаратом бібліотеки, самостійного опрацювання наукової, навчально-методичної та довідкової літератури, розвитку творчого системного мислення, виховання

культури розумової праці. При цьому студенти, розробляючи навчально-виховні проекти, з метою отримання реального результату за конкретний проміжок часу змушені певним чином планувати свою діяльність, визначати основні етапи роботи для досягнення своєї мети, аналізувати свій бюджет часу та правильно розподіляти його, обирати завдання першочергового значення, мобілізувати внутрішні сили на вирішення нагальних питань, аналізувати отримані результати та давати оцінку власній діяльності. Отже, виконуючи завдання з проектування способів вирішення певної педагогічної проблеми, студенти поставлені в такі умови, які забезпечують виникнення у майбутніх учителів початкової школи потреби та прагнення до оволодіння вміннями професійної самоорганізації.

Ми пропонуємо студентам виконувати індивідуальні проекти в процесі вивчення усіх дисциплін педагогічного циклу: педагогіки, методики виховної роботи, історії педагогіки.

Практика свідчить, що з метою підвищення якості студентських розробок та збільшення виховного впливу зазначеної роботи на розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи, його прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, доцільно впроваджувати в практику щомісячні звіти студентів про виконану роботу [24, с. 12].

Щомісячне звітування студентів перед викладачем про результати виконаної роботи сприяє формуванню в майбутніх педагогів навички (а згодом – і звички) звітуватись і перед самим собою, активізує студентів у обмірковуванні своєї мети, а також є надійним засобом нагадування людині про необхідність прагнення до поставленої мети та реалізації своїх мрій.

Ефективність системи щомісячних студентських звітів пояснюється тим, що вона дозволяє студенту самостійно визначати першочергові завдання, створює сприятливі умови для розвитку та прояву ініціативи, самостійності, відповідальності майбутніх учителів, сприяє оволодінню вміннями планувати свою діяльність, раціонально використовувати свій час та розподіляти сили, співвідносити бажане з реальною можливістю досягти мети, вміння корегувати свої дії відповідно до обставин, уміння спокійно, виважено доводити свою думку

та переконувати співрозмовника в її правильності.

Ще одна перевага системи щомісячних звітів (можливо, одна з найголовніших) полягає в тому, що таке звітування сприяє розвитку діалогу між студентом і викладачем на паритетних правах, що надає широкі можливості для реалізації особистісно-орієнтованого принципу навчання і виховання студентів.

Відповідно до даних, отриманих у ході співбесіди із студентом, викладач має можливість спрямовувати діяльність студента в певному напрямку, надаючи йому відповідні навчальні завдання. Наприклад, за результатами проміжного звітування – виступити з доповіддю перед своєю академічною групою, опрацювати систематичний каталог бібліотеки університету та зробити добірку статей з теми дослідження тощо.

Перевіряючи наробки студентів під час звітування, викладач відзначає позитивне й недоліки, вносить пропозиції щодо шляхів поліпшення організації роботи з розробки проекту. У процесі доопрацювання проекту студент може апелювати до викладача, відстоюючи своє бачення вирішення певного питання, обговорювати з ним можливі варіанти виправлення недоліків. Саме такий суб'єкт-суб'єктний діалог викладача і студента лежить в основі реалізації особистісно-орієнтованого підходу до процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Особливу увагу до самостійної роботи студентів над розробкою власних проектів ми пояснюємо тим, що саме при розробці проекту студенти комплексно використовують загальнопедагогічні, дидактичні і спеціальні знання, у процесі роботи над проектом у майбутніх учителів розвивається весь комплекс умінь професійної самоорганізації: уміння цілепокладання, планування, організації діяльності та ін., крім того, розробка проекту – це творча діяльність, яка сприяє розкриттю кожним студентом свого професійного «Я».

Використання методу проектів як засобу формування у студентів умінь професійної самоорганізації під час вивчення педагогічних дисциплін дозволяє кожному студенту «самореалізуватись як творчій особистості, максимально виявити активність, психологічну неповторність (своєрідність), сприяє

формуванню професійної компетентності та готовності до творчого виконання професійних функцій» [44, с. 85].

Якісне виконання майбутніми вчителями індивідуальних навчально-виховних проектів потребує певного рівня сформованості вмінь та навичок самостійної роботи. Велике значення має також позитивна мотивація та установка студентів на оволодіння відповідною групою вмінь з метою подальшого особистісного та професійного самовдосконалення.

У зв'язку з цим слід вважати, що важливою умовою для організації ефективної педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спрямованої на формування у них умінь професійної самоорганізації, є використання тренінгових занять (насамперед, тренінгів самоорганізації). Тренінги з невеликою групою студентів мають величезний потенціал для формування та розвитку кожної групи умінь професійної самоорганізації: умінь цілепокладання, планування, організації та регулювання діяльності, умінь контролю та оцінки її результатів.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що тренінгові технології розглядаються переважно як особлива сфера прикладної психології. У педагогіці термін «тренінг» розуміють у найбільш широкому контексті для визначення різноманітних форм групової роботи учнів (студентів).

У нашому дослідженні тренінг розглядається як важлива умова організації педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спрямованої на оволодіння ними вміннями професійної самоорганізації з метою подальшого особистісного та професійного розвитку. Відповідно до цього тренінгові технології в межах нашого дослідження потрібно розуміти як використання активних групових методів навчально-виховної роботи з метою вирішення завдань щодо розвитку та вдосконалення якостей студентів, необхідних для покращення їх побуту та підвищення ефективності професійної діяльності. При цьому, як зазначає Т. Зайцева, тренінговий вплив «спрямовується на досягнення позитивних змін учасників, підвищення рівня їх «конгруентності» із собою та

навколишнім світом» [29, с. 9].

Обґрунтувавши особливості тренінгів, ми вважаємо, що тренінг самоорганізації можна розглядати як інструментальну опосередковану дію, яка надає майбутнім учителям у ході застосування активних групових методів навчально-виховної роботи такі прийоми діяльності, які дозволяють учасникам тренінгу оволодівати своєю поведінкою, перебудовуючи непродуктивні структури діяльності, і тим самим покращувати регуляцію поведінки та ефективність власної діяльності.

Використання тренінгових занять у процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів сприяє розвитку у них навичок самопізнання, саморозуміння, рефлексії, зміненню ставлення до себе та інших, виробленню навичок саморегуляції, самоконтролю та самоаналізу, вдосконаленню емоційної гнучкості. Розвиток усіх цих показників самоорганізованості особистості сприяє покращенню соціальної адаптації студентів молодших курсів – до умов навчання в університеті, а старшокурсників – до умов самостійної педагогічної діяльності. Отже, тренінги самоорганізації сприяють не лише особистісному розвитку студентів, але й спрямовані на вирішення питань підвищення успішності навчання в університеті та ефективності самостійної педагогічної праці в майбутньому.

Результативність використання тренінгових занять у процесі формування у майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації пояснюється тим, що, по-перше, на тренінгах відбувається мобілізація внутрішнього потенціалу кожного студента, розширення кола його можливостей, необхідних для вчительської діяльності. Це підтверджують слова Н. Цзена та Ю. Пахомова: «Робота з психотехнічними вправами – гарний стимул включення психічних резервів, які ще не використані. Заняття полегшують обмін досвідом, дають змогу по-новому подивитись на багато проблем, допомагають побачити свою діяльність в більш широкому культурному контексті.

По-друге, важливість тренінгів у формуванні вмінь професійної самоорганізації пояснюється тим, що оволодіння студентами значною групою

професійних умінь відбувається в процесі «програвання» певних ситуацій. Саме так звані «ситуації включення», які потребують від студентів аналізу обставин, проектування дій і відносин, прийняття певного рішення, сприяють формуванню таких якостей особистості, як здатність практично діяти, приймати нестандартні рішення та нести за них відповідальність, бути здатним до індивідуального розвитку та самовдосконалення тощо. При цьому дуже важливою умовою є встановлення позитивного емоційного клімату в групі та посилення зворотного зв'язку між викладачем та студентами.

Важливим компонентом їх взаємодії є оптимістична морально-психологічна підтримка з боку викладачів, створення для кожного студента ситуації успіху на шляху його професійного становлення [5, с. 5]. Оволодіння студентами вміннями професійної самоорганізації на тренінгових заняттях в умовах моделювання певних педагогічних ситуацій дозволяє розглядати тренінг у якості своєрідного «тренажера», на якому в спеціально створених ситуаціях, що характеризують особливості самостійної педагогічної діяльності вчителя, студенти оволодівають вміннями професійної самоорганізації та вдосконалюють інші, професійно необхідні знання та уміння.

Робота в невеликій групі дозволяє на тренінгових заняттях максимально використовувати можливості кожного учасника, що сприяє підвищенню інтенсивності та стійкості позитивних змін, що виникають у студентів у процесі занять.

Дуже влучно, на наш погляд, значущість групового методу роботи на тренінгу в процесі формування певних умінь підкреслюють Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянников: «важливим моментом процесу формування... умінь є мисленнєве програвання своєї поведінки в різних ситуаціях... Не завжди уявне втілюється в реальність, але ті «поведінкові заготовки», які створюються в ньому, можуть актуалізуватись в інших ситуаціях... Будь-яка поведінкова ситуація в групі може бути моделлю будь-якої завгодно іншої ситуації в групі ж або у позагруповій реальності» [28, с. 11].

Використання групового методу роботи на заняттях тренінгу

самоорганізації дозволяє досягти відчутних результатів у процесі формування у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації. Адже, як зазначає Т. Зайцева, «лекції та інші традиційні методи лише розширюють коло знань, але не обумовлюють зміни в поведінці» [29, с. 15].

Загальновідомо, що будь-які вміння людина набуває лише в процесі активної діяльності. Знання про способи діяльності ще не забезпечують уміння ними користуватись. Знання означає лише теоретичне оволодіння об'єктом [49, с. 16]. У процесі теоретичної підготовки, за влучним виразом К. Ушинського, «передається думка, яку вивели з досвіду, але не сам досвід» [98, с. 222]. Для того, щоб оволодіти способом діяльності, щоб знання про нього перетворились у навичку або вміння, потрібно спосіб діяльності реально здійснювати і тим самим набувати досвід його практичної реалізації. Цей досвід за своїм змістом не тотожний знанням про ці способи [57, с. 45]. У зв'язку з цим залучення студентів до активної індивідуальної та групової діяльності на тренінгах самоорганізації з метою забезпечення тісного взаємозв'язку між теоретичною підготовкою майбутніх учителів з питань професійної самоорганізації і практикою майбутньої професійної діяльності ми розглядаємо як важливу умову, яка забезпечує позитивний результат у формуванні умінь професійної самоорганізації.

Цінність використання тренінгів у формуванні в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки, обумовлюються також тим, що ділові ігри, групові дискусії, різноманітні модифікації «мозкового штурму», «конференції ідей», метод вирішення педагогічних задач та аналізу практичних ситуацій, які є основними формами тренінгу самоорганізації, сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до подальшої діяльності щодо оволодіння уміннями професійної самоорганізації.

Тренінги самоорганізації, надаючи кожному студенту широкі можливості самопізнання з метою подальшого самовдосконалення, допомагають майбутнім учителям початкової школи побачити реальну перспективу власного професійного зростання, роль умінь самоорганізації в цьому процесі.

Розвиток активності студентів в оволодінні уміннями професійної

самоорганізації багато в чому визначається грамотно організованим процесом педагогічного керування професійним самовдосконаленням майбутніх учителів. Це пояснюється тим, що формування у студентів професійних якостей особистості відбувається нерівномірно, а вміння самоорганізації власної діяльності у більшості студентів досить пізно набувають сили впливати на процес їх професійного самовдосконалення.

Ми розглядаємо вміння самоорганізації студента як елемент і як одну з важливих умов професійного становлення і самовдосконалення майбутніх учителів, тому можна стверджувати, що процес формування зазначеної групи вмінь – це відносно самостійне явище і в той же час – керований процес.

Аналіз наукової літератури з проблем організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців показав, що певним чином висвітлюються питання організації, стимулювання та педагогічного керування процесом професійного самовиховання студентів (роботи А. Арета, Р. Гаріф'янова, С. Даньшевої, С. Єлканова, А. Кобенка, А. Кочетова, Л. Рувінського та ін.). У той же час проблема педагогічного керування процесом формування в студентів умінь професійної самоорганізації недостатньо розглядається в сучасних джерелах психолого-педагогічної літератури.

Педагогічне керування процесом формування в майбутніх учителів початкової школи комплексу умінь професійної самоорганізації може відбуватися в декількох напрямках:

- 1) особистий приклад викладачів у самоорганізації власної діяльності та професійному зростанні;
- 2) індивідуальна допомога студентам та оптимістична підтримка їх намагань оволодіти вміннями самоорганізації;
- 3) популяризація серед майбутніх учителів досвіду самостійної організації навчальної та професійної діяльності;
- 4) організація виховного впливу колективу студентської групи на розвиток у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації.

У зв'язку з тим, що вміння самоорганізації розвиваються у кожної людини

індивідуально, відповідно до особливостей її особистісних характеристик, великого значення в педагогічному керуванні процесом формування вмінь професійної самоорганізації набуває індивідуальна допомога студентам в організації роботи над собою. «Саме в процесі індивідуальної роботи із студентами максимально враховуються інтереси, можливості, здібності, ціннісні орієнтації, установки особистості з метою її професійного становлення і творчого розвитку» [38, с. 66].

На наш погляд, принцип індивідуальної роботи викладачів щодо організації процесу оволодіння студентами вміннями професійної самоорганізації потрібно поєднувати з ретельно продуманою та послідовно здійсненою системою виховного впливу колективу студентської групи на розвиток умінь самоорганізації в кожного студента.

Педагогічне керування колективним самовихованням майбутніх учителів початкової школи з метою формування у них умінь професійної самоорганізації складається, на нашу думку, з декількох компонентів:

1) колективний аналіз і оцінка рівня сформованості умінь самоорганізації навчальної та професійної діяльності в кожного студента, виявлення його сильних та слабких сторін;

2) колективне складання індивідуальних програм розвитку умінь професійної самоорганізації;

3) постійний колективний контроль динамічних змін у формуванні умінь самоорганізації;

4) колективний аналіз результатів.

Великого значення в педагогічному керуванні процесом формування у студентів умінь професійної самоорганізації має, на наш погляд, популяризація досвіду оволодіння та використання цих умінь видатними педагогами минулого, сучасними вчителями-практиками, студентами старших курсів.

З цією метою доцільно включати до змісту різних видів занять такі дані, що ілюструють можливості професійної самоорганізації для самовдосконалення та самореалізації особистості. Крім цього, необхідно проводити зустрічі студентів із

видатними людьми регіону, керівниками підприємств, досвідченими вчителями загальноосвітніх шкіл. Для студентів молодших курсів особливого значення набувають зустрічі із старшокурсниками, які вже досягли певних успіхів у навчанні та можуть познайомити студентів I-II курсів з особливостями такої організації власної діяльності, яка б сприяла і досягненню позитивних результатів у навчанні, й отриманню задоволення від цієї діяльності.

Отже, успішність педагогічного керування процесом формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації буде забезпечено, якщо викладач зможе [63, с. 23]:

- розвинути у студентів потребу в саморозвитку та самовихованні;
- бути яскравим зразком організованості, вміння управляти собою, впливати через власну діяльність на своє професійне зростання;
- цікаво і різноманітно організовувати роботу для підготовки та реалізації професійного самовиховання студентів;
- враховувати установки, мотиви, ціннісні орієнтації, можливості і здібності кожного студента, забезпечуючи динамічний баланс вимог і здібностей;
- цікавитись тим, чим живуть студенти, довіряти і підтримувати їх, поєднуючи це з високими вимогами до їх духовних і професійних якостей, до змісту їх роботи над собою і результатів цієї діяльності;
- забезпечити студентам свободу вибору навчальних завдань, способу їх виконання, надаючи при цьому повну інформацію про умови, можливості, наслідки ситуації вибору;
- створити умови для педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості.

Таким чином, процес формування у майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації буде протікати успішно, якщо в процесі педагогічної підготовки забезпечувати її особистісну спрямованість, використовувати проектну технології та тренінги самоорганізації, а також забезпечувати грамотне педагогічне керування процесом формування в студентів умінь професійної самоорганізації.

Розглядаючи вміння професійної самоорганізації як складне комплексне утворення, ми вважаємо, що кожна з перелічених педагогічних умов впливає на

розвиток кожного з умінь професійної самоорганізації.

В загальній системі «педагогічні умови – уміння професійної самоорганізації» можна виділити підсистеми нижчого порядку «педагогічна умова – група умінь професійної самоорганізації», що дозволяє зробити висновок про пріоритетність дотримання певних педагогічних умов при формуванні конкретної групи вмінь професійної самоорганізації. У кожній такій підсистемі обов'язковою ланкою, яка забезпечує взаємозв'язок між її елементами, є певні форми реалізації педагогічної підготовки (навчальна діяльність, самостійна робота студентів, педагогічна практика, самовиховання та самоосвіта). Для зручності використання поелементну структуру системи «педагогічні умови – уміння професійної самоорганізації» подано в табл. 2.4.

Аналіз структурних елементів системи «педагогічні умови – уміння професійної самоорганізації» дозволяє зробити висновок, що кожна із визначених педагогічних умов впливає одночасно на ефективність формування декількох груп умінь професійної самоорганізації. Реалізація кожної умови відбувається завдяки використанню певних форм та методів роботи в процесі педагогічної підготовки.

Таблиця 2.4

Структура системи «педагогічні умови – вміння професійної самоорганізації»

Педагогічні умови	Групи вмінь професійної самоорганізації	Форми організації педагогічної підготовки з формування вмінь професійної самоорганізації
Особистісна спрямованість педагогічної підготовки	Уміння цілепокладання, уміння регулювання діяльності	Аудиторна робота на лекціях, семінарах та лабораторних заняттях, підготовка до занять, створення бібліотеки з конспектів першоджерел, підготовка доповідей на студентських конференціях, виконання конкурсних робіт, ведення зошиту самоорганізації, читацького щоденника, словника педагогічних термінів, складання опорних конспектів з теми лекції або

		семінару
Використання проектної технології	Уміння цілепокладання, планування, уміння організації діяльності	Виконання та захист творчих проектів з дисциплін педагогічного циклу, щомісячне звітування перед викладачем про результати самостійної роботи над індивідуальним проектом
Застосування тренінгів самоорганізації	Уміння регулювання власної діяльності, уміння контролю та оцінки результатів діяльності	Факультатив «Основи професійної самоорганізації майбутнього вчителя», семінарські та лабораторні заняття з педагогічних дисциплін.
Педагогічне керування процесом формування вмінь професійної самоорганізації	Уміння цілепокладання, планування, організації, контролю та оцінки результатів діяльності	Педагогічна практика: планування навчальної та виховної роботи на весь період практики, підготовка та проведення уроків, організація педагогічного експерименту та висвітлення його результатів на студентській конференції; самоосвіта та самовиховання: самопізнання, визначення основних напрямків особистісного та професійного самовдосконалення, розробка програми професійного самовиховання.

Особистісна спрямованість педагогічної підготовки та реалізація особистісно-діяльнісного підходу до її організації сприяє формуванню та розвитку в майбутніх учителів умінь цілепокладання та регулювання власної діяльності; використання проектної технології впливає на оволодіння студентами вмінь цілепокладання, планування та вмінь організації діяльності; застосування тренінгів самоорганізації – на формування вмінь регулювання власної діяльності, умінь контролю та оцінки результатів діяльності, а педагогічне керування процесом формування вмінь професійної самоорганізації сприяє оволодінню студентами вміннями цілепокладання, планування, організації, контролю та оцінки результатів діяльності.

Таким чином, найширший спектр впливу має педагогічне керування процесом формування в студентів умінь професійної самоорганізації. Ця умова впливає на ефективність оволодіння майбутніми вчителями початкової школи фактично усім комплексом умінь професійної самоорганізації, адже ці вміння не

лише формуються в процесі самовиховання, самоосвіти та самостійної педагогічної діяльності під час педагогічної практики, але й значно впливають на їх ефективність.

Системний підхід до розуміння процесу педагогічної підготовки дозволяє зробити висновок, що лише дотримання усього комплексу визначених педагогічних умов сприятиме отриманню позитивних результатів у процесі формування в майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації.

Висновки до другого розділу

Сутність наукових результатів, отриманих у другому розділі дослідження, полягає у наступному: діагностовано рівні сформованості у майбутніх вчителів початкової школи умінь професійної самоорганізації; теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які регулюють ефективність формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації під час педагогічної підготовки. Ці результати включають наступні окремі результати:

1. З'ясовано характер ставлення студентів педагогічних університетів до оволодіння уміннями професійної самоорганізації, рівні усвідомленості знань та уявлень студентів про зміст та особливості професійної самоорганізації особистості, рівні активності майбутніх вчителів в оволодінні уміннями професійної самоорганізації;

2. На основі розроблених критеріїв та показників було виявлено загальний рівень сформованості у майбутніх учителів кожної групи умінь професійної самоорганізації; результати констатувального етапу дослідної роботи показали, що низький рівень сформованості умінь професійної самоорганізації характерний для 37% студентів, середній – для 42,7%, високий – для 20,3% майбутніх

учителів.

3. Обґрунтовано доцільність визначення у кваліфікаційній роботі з формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації сукупності педагогічних умов: забезпечення особистісної спрямованості педагогічної підготовки та особистісно діяльнісний підхід до її організації, використання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу проектної технології на основі принципів рольової перспективи, застосування в процесі організації аудиторної та позааудиторної роботи із студентами тренінгів самоорганізації, здійснення педагогічного керівництва процесом формування у студентів умінь професійної самоорганізації.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичний аналіз проблеми, який полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації. Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки:

На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури доведено, що розвиток професіоналізму майбутнього вчителя початкової школи залежить від удосконалення його потенційної здатності до власної професійної самоорганізації, а формування в студентів умінь професійної самоорганізації має системний і цілеспрямований характер. Його успішність та результативність залежать від ефективності організації педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

З'ясовано сутність, зміст, структуру та рівні сформованості в майбутніх учителів початкової школи умінь професійної самоорганізації. Визначено, що структура досліджуваної групи умінь спричинена логічною послідовністю основних етапів організації власної діяльності: етапу цілепокладання, планування, етапу організації діяльності, етапу її регулювання, контролю та оцінки отриманих результатів. Кожному з етапів відповідає комплекс умінь професійної самоорганізації, до складу якого входять уміння цілепокладання, планування, уміння організації діяльності та її регулювання, уміння контролю та оцінки. У ході дослідження встановлено критерії та показники сформованості в майбутніх учителів досліджуваної групи умінь: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та аналітичний. Виокремлено три рівні сформованості умінь професійної самоорганізації: низький, середній та високий, які диференціюються за ступенем вияву показників визначених критеріїв.

На основі розроблених критеріїв та показників було виявлено загальний рівень сформованості у майбутніх учителів кожної групи умінь професійної самоорганізації; результати констатувального етапу дослідної роботи показали, що низький рівень сформованості умінь професійної самоорганізації характерний

для 37% студентів, середній – для 42,7%, високий – для 20,3% майбутніх учителів.

На основі аналізу професіограми сучасного вчителя, дослідження суперечностей, що існують у системі педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування в студентів умінь професійної самоорганізації в процесі педагогічної підготовки. Серед них основними є забезпечення особистісної спрямованості педагогічної підготовки та реалізація особистісно-діяльнісного підходу до її організації; використання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу проектної технології, методів рольової перспективи та тренінгів самоорганізації; здійснення педагогічного керування процесом формування в студентів умінь професійної самоорганізації.

Доведено, що у визначених педагогічних умовах формування в майбутніх учителів умінь початкової школи професійної самоорганізації відбувається поетапно, відповідно до основних етапів педагогічної підготовки студентів: цільового, організаційно-мотиваційного, інформаційно-змістового, операційно-діяльнісного та аналітичного. Керування педагогічною підготовкою з формування вмінь професійної самоорганізації полягало у використанні під час вивчення дисциплін педагогічного циклу проектної та тренінгової технологій, в основу яких покладено методи активного навчання.

Описано, що використання тренінгових занять, застосування рольових та ділових ігор, вправ-ситуацій і вправ-завдань стимулювало зростання методичної грамотності майбутніх учителів початкової школи щодо самоорганізації власної діяльності та сприяло підвищенню рівня оволодіння студентами вміннями професійної самоорганізації.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Актуальними залишаються такі питання, як вивчення можливостей впровадження інноваційних технологій в процесі формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації; дослідження проблеми самоорганізації студентами власного дозвілля.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений.* – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів.* К.: Либідь, 1998. 560 с.
3. Андреев В. И. *Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности.* М.: Высшая школа, 1991. 240 с.
4. Андрущенко В. *Високі педагогічні технології // Вища освіта України.* 2007. №2. С. 70-76.
5. Антонщук Є. *Таємниці успіхів учнів та інструкторів «Української школи ейдетики» // Психолог.* 2007. №25–27. С. 4–6.
6. Аристотель. *Сочинения: в 4 т. Т.4 / Аристотель; [пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура].* М.: Мысль, 1983. 830 с.
7. Атанов Г. О. *Теорія діяльнісного навчання: [навч. посібник].* К.: Кондор, 2017. 186 с.
8. Бабанский Ю. К. *Рациональная организация учебной деятельности.* М.: Знание, 1981. 96 с.
9. Байкова Л. А. *Технология игровой деятельности.* Рязань: РГПИ, 1994. 139 с.
10. Балл Г. О. *Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти.* Рівне.: Ліста-М, 2013. 128 с.
11. Баркасі В. В. *Підготовка соціально компетентних учителів у вищих закладах освіти [Електронний ресурс] Режим доступу : http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00049349_0.html*
12. Бех І. *100 ключів виховного успіху // Шкільний світ.* 2009. № 21–23. С. 3–152.
13. Бодаков А. В. *Система работы педагогического института по подготовке будущего учителя к воспитательной работе в школе // Подготовка будущих учителей к воспитательной работе.* Гродно, 1907. С. 4–23.
14. Бондар В. І. *Дидактика : Ефективні технології навчання студентів.* К.:

- Вересень, 2006. 129 с.
15. Бондаревский В. Б. Беседы о самовоспитании: для учащихся старших классов. М. : Просвещение, 1996. 127 с.
 16. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів у вищій школі // Рідна школа. 2002. № 6. С. 18–29.
 17. Быструкова А. Характеристика понятийного поля исследования проблемы педагогического проектирования // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. Слов'янськ, 2007. Вип.38. С. 55–60.
 18. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укладач і гол. ред. В. Бусел]. – Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. 1440 с.
 19. Гавришина Г. В. Технология психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vlsu.ru/index.php?id=1662&type=1>
 20. Гайденко П. П. Философия Фихте и современность. М. : Мысль, 1979. 288 с.
 21. Галузинський В. М. Основи педагогічної психології вищої школи в Україні : [навч. посібник для викладачів та аспірантів вищих навч. закладів] – К. : МПП «Інтел», 1995. 166 с. – (Інститут систем досліджень освіти, Київський державний лінгвістичний університет).
 22. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
 23. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історично-методологічні та теоретичні аспекти / Н. В.Гузій. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. 243 с.
 24. Дем'яненко Н. М. Загально-педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX-перша половина XX ст.). К. : ІЗІМН, 2008. 328 с.
 25. Джонсон Д. В. Тренінг саморозкриття // Практична психологія та соціальна робота. 2013. № 7. С. 52–64.
 26. Дубасенюк О. А. Методологічні основи професійної виховної діяльності педагога // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – К., 2011. Ч.1. С. 130–134.
 27. Житник Б. О. Методичний порадник : форми і методи навчання. Х. : Основа, 2015. 128 с.

28. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении. Киров: Энном, М-ГМГУ, 1991. 142 с.
29. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. СПб. : Речь; М. : Смысл, 2012. 80 с.
30. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посібник]. К. : УФІМБ, 1997. 302 с.
31. Иванов Д. О. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учеб.-метод. пособие / [Д. О. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов] ; под ред. Е. Н. Обухова. М. : АПК и ПРО, 2003. 101 с.
32. Історія педагогіки: / [робоча програма курсу / укл. М. Г. Вієвська, Л. В. Кондрашова, Л. О. Савченко]. Кривий Ріг, 1996. 32 с.
33. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. М. : Просвещение, 1990. 144 с.
34. Кант И. Критика чистого разума. Симферополь: Изд-во «Реноме», 1998. 528 с.
35. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. К. : Либідь, 2011. 96 с.
36. Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М. : Наука, 1994. 153 с.
37. Кобиляцький І. І. Основи педагогіки вищої школи. К. : Вища школа, 2008. 288 с.
38. Козловський О. В. Швидкочитання. 800 слів за хвилину : Як одержувати максимум інформації при мінімумі витрат часу. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2004. 304 с.
39. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. К.: «К.І.С», 2014. 2004. 112 с.
40. Кон И. С. Открытие «Я». М. : Политиздат, 1978, 366 с.
41. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. Кривой Рог: КГПУ, 2007. 474 с.
42. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. М. : Издательство «Прометей МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. 160 с.
43. Кондрашова Л. В. Организация учебного процесса в высшей школе на принципах ролевой перспективы // Технологии непрерывного образования и

- творческого саморазвития личности. Гродно : ГГУ, 1999. С. 293–297.
44. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе. Кривой Рог : КГПУ, 2000. 170 с.
 45. Кондрашова Л. В. Сборник педагогических задач. М. : Просвещение, 2007. 144 с.
 46. Кондрашова Л. В. Формування професійних рис педагога в умовах вищої школи // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2005. Вип.11. С. 18–29.
 47. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір // Освіта. – 2015 – 12–19 січня. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі // Рідна школа. 2003. № 8 С. 53–60.
 48. Копнин П. В. Логические основы науки. К. : Вища школа, 1968. 501с. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Радянська школа, 1989. 608 с.
 49. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. Л. : Изд-во ЛГУ, 1997. 183 с.
 50. Кулько В. А. Формирование у учащихся умений учиться. М. : Просвещение, 2003. 80 с.
 51. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : Знання, 2007. 495 с.
 52. Лазарев В. С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. 1999. № 6. С. 12–18.
 53. Левитов Н. Д. Психология труда. М.: Учпедгиз, 1963.–340 с.
 54. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : 1965. – 574 с.
 55. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.
 56. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку. К. : МАУП, 2014. 196 с.
 57. Лукашевич Н. П. Самоменеджмент: как достигнуть успеха в деловой карьере:

- Кн. 1. Деловая карьера: путь к успеху: учеб. Пособие. Х. : ОКО, 2008. 125 с.
58. Люблинская Г. О. Учителю о психологии младшего школьника. М. : Просвещение, 1977. 224 с.
59. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985). К. : Либідь, 1992. 196 с.
60. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : [навч. посібник]. К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 2007. 94 с.
61. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація : [навч. посібник]. К. : Либідь, 2012. 96 с.
62. Морозова О. Учителі і учні: мистецтво діалогу // Психолог. № 10. 2007. С. 17–20.
63. Мусієнко-Репська В. І. Підготовка студентів до педагогічного самоменеджменту в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Одеса, 2000. 20 с.
64. Научитель Е. Д. Адаптация студента в вузе // Практична психологія та соціальна робота. 2001. № 7. С. 21–23.
65. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн.. М. : ВЛАДОС, 2002. Кн.3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
66. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / [за ред. І. А. Зязюна]. К. : Вид-во «Віпол», 2010. 636 с.
67. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: Проблеми теорії і методики [текст] // Управління якістю професійної освіти. Донецьк, 2001. С. 18–23.
68. Новаченко Т. Педагогічна самоорганізація в післядипломній освіті педагогічних працівників // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 248–251.
69. Олексюк О. М. Ціннісний дискурс у педагогіці духовного потенціалу

- особистості // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). Ніжин, 2007. №2. С. 45-51.
70. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін. К., 2003. 276 с.
71. Освітні технології : навч.-метод. посіб [за заг. ред. О. М. Пехоти]. К. : А. С. К., 2002. 251 с.
72. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.. наук : спец. 13.00 04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. А. Остряньська. Х., 2002. 20 с.
73. Педагогічна майстерність / [за ред.. І. А. Зязюна]. К.: Вища школа, 1997. 349 с.
74. Петров Э. Г. Самосовершенствование преподавателя. Херсон : ОЛДІ-плюс, 2002. 144 с.
75. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. К. : Видавництво А. С. К., 2003. 240 с.
76. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. К.: Либідь, 2006. 256 с.
77. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. 1998. №1. С. 3–9.
78. Платонов К. К. Вопросы психологи труда. М. : Медицина, 1970. 264 с.
79. Проблемы стандартизации высшего педагогического образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// www. portalus. ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192626104&archive=1196815384&start_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192626104&archive=1196815384&start_from=&ucat=&)
80. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / [За ред. Л. В. Кондрашової]. Кривий Ріг, 2006. 327 с.
81. Прохоров О. А. Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: Переяслав-Хмельницький, 2006. С. 405–409.

82. П'ятакова Г. П. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів]. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 120 с.
83. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. Х. : Основа, 2006. 128 с.
84. Раченко И. П. НОТ учителя : книга для учителя. [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1989. 238 с.
85. Романенко М. І. Гуманізація освіти : концептуальні проблеми та практичний досвід. Дніпропетровськ : Промінь, 2001. 90 с.
86. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 423 с.
87. Самоорганизация личности в процессе обучения // Педагогика. 1993. № 5. С. 49–52.
88. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. К. : Вища школа., 2014. 335 с.
89. Сисоева С. О. Створення сприятливих умов для педагогічної творчості вчителів // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. Суми, 1994. С. 206–215.
90. Слостенин В. А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы // Советская педагогика. 1973. № 5. С. 72–80.
91. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М. : Просвещение, 1976. 160 с.
92. Слостенина Е. С. Экологическое образование в подготовке учителя: Вопросы теории и практики. М. : Педагогика, 1984. 104 с.
93. Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 34 с.
94. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая реальность // Вопросы философии. 2002. № 3. С. 5-15.
95. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю К. : Радянська школа, 1984. 254 с. – (Педагогічна бібліотека).
96. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2т. / переклад з рос.; ред. кол. В. М. Сметанов (голова) [та ін]. К. : Рад. школа, 1983. Т.1. – 496 с.

97. Федоришин Б. Система професійної орієнтації як фактор формування особистості: історично-психологічний аспект // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. К.; Вінниця, 2006. Вип.9. С. 215–219.
98. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Федорова Марина Анатольевна. Ставрополь, 2004. - 169 с.
99. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії. Тернопіль : Навчальна книга, 2003. 136 с.
100. Хазратова Н. В. Тренінг адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі освіти // Пактична психологія та соціальна робота. 2000. №5. С. 27–31.
101. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : [навч. посібник]. К. : Вища школа, 2004. 207 с.
102. Щербина С. М. Формування активної професійної позиції у майбутніх педагогів // Рідна школа. 2011. №1. С. 66–69.
103. Ягупов В. Психологічний зміст понять «знання», «навички» та «уміння» // Освіта. 2003. 28 травня – 4 червня.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Компоненти комплексу умінь професійної самоорганізації
майбутнього вчителя початкової школи та методика їх оцінки**

Групи умінь професійної самоорганізації	Показники рівня сформованості умінь професійної самоорганізації	Методика діагностики та оцінки
Уміння цілепокладання	<ul style="list-style-type: none"> – потреба в оволодінні уміннями цілепокладання, – теоретична обізнаність з питань цілепокладання (знання про ієрархію цілей, необхідність вибору пріоритетної мети та встановлення часових меж її досягнення), – володіння уміннями будувати «дерево цілей» та визначати першочергові завдання, – активність у пошуку нових способів вирішення проблем професійної самоорганізації 	анкетування, шкалування, завдання на визначення системи цілей, аналіз педагогічних ситуацій
Уміння планування	<ul style="list-style-type: none"> – прагнення навчитись розробляти ефективні програми та плани для вирішення поставлених задач, – інформованість про роль планування діяльності для досягнення мети, – сформованість умінь планувати власну діяльність з метою раціонального використання сил та часу, – розуміння власної відповідальності за якість виконання запланованого 	система завдань на виявлення умінь планування заходів для покращення навчальної та професійної діяльності, розробка стратегічного плану власного професійного вдосконалення, аналіз записів в «зошиті самоорганізації»
Уміння	– значущість для студентів умінь професійної	опитувальник вивчення

<p>організації діяльності</p>	<p>самоорганізації, – знання про шляхи раціональної організації власної навчальної і професійної діяльності та дозвілля, – володіння вміннями ефективно організовувати навчальну, професійну діяльність та дозвілля, – знання власних особливостей та можливостей їх використання з метою підвищення якості професійної діяльності</p>	<p>усвідомленості знань про уміння професійної самоорганізації, завдання на виявлення умінь організаційного етапу управління навчальною та професійною діяльністю, ділові ігри, мікровикладання</p>
<p>Уміння регулювання</p>	<p>– ставлення до оволодіння вміннями професійної самоорганізації, – знання про способи саморегуляції власної поведінки, – володіння вміннями та навичками мобілізації внутрішніх сили для досягнення мети та уміння правильно організувати відпочинок, –</p>	<p>мікровикладання, рольові ігри, вирішення педагогічних задач</p>
<p>Уміння контролю та оцінки результатів діяльності</p>	<p>– усвідомлення необхідності систематичного аналізу діяльності, – знання про основні способи контролю та оцінки отриманих результатів, – сформованість умінь контролю, оцінки та аналізу результатів власної діяльності, – самоконтроль та самозвітування в процесі реалізації навчальної, професійної діяльності та організації дозвілля.</p>	<p>анкетування, аналіз записів в «зошиті самоорганізації», завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків на кожному етапі організації педагогічної діяльності, вправи на аналіз процесу планування, складання ревізії виконання плану</p>

**Функціональна структура педагогічної підготовки майбутніх учителів
початкових класів
до оволодіння вміннями професійної самоорганізації**

Етапи	Зміст	Завдання	Технології та методи
I. Цільовий	Орієнтація студентів на необхідність визначення пріоритетних напрямків роботи, чітку постановку мети, завдань та вибір орієнтирів у власній навчальній та професійній діяльності	Формувати у студентів розуміння необхідності самопізнання та прагнення до нього, ознайомити з поняттям «професійна самоорганізація», орієнтувати на необхідність визначення чіткої мети діяльності, формувати у студентів звичку визначати основні етапи досягнення мети	Проектні, тренінгові технології, задачний та ігровий підходи <i>методи:</i> бесіди, педагогічні тренінги, розробка власної картотеки для виконання завдань з педагогічних дисциплін, створення автопортрету «Яким я буду вчителем»
II. Організаційно-мотиваційний	Загальні психолого-педагогічні знання, інформація про особливості професійного самовдосконалення та роль умінь професійної самоорганізації в цьому процесі, знання та вміння самостійної організації власної навчальної роботи	Розвивати та поглиблювати інтерес до педагогічної професії, створювати передумови для розвитку у студентів прагнення до самопізнання та самовдосконалення, актуалізувати цінності професійної самоорганізації, формувати стійку потребу в оволодінні вміннями професійної самоорганізації	Тренінги особистісного росту, технологія проблемного та діалогічного навчання, організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності; <i>методи:</i> бесіди, диспути, конференції, творчі зустрічі, години спілкування, тренінги
III. Інформаційно-змістовий	Особистісно цінні знання з теорії і практики оволодіння	Збагачувати зміст виховного компоненту	Технологія проблемно-пошукового

	уміннями професійної самоорганізації	дисциплін педагогічного циклу сучасними концепціями розвитку особистості, технологіями професійного самовдосконалення і життєтворчості	навчання, особистісно орієнтовані технології (на основі принципу ролі перспективи); <i>методи:</i> проблемно-моделюючі лекції, семінари, практикуми, вирішення проблемних ситуацій та педагогічних задач, вивчення та аналіз програм самовиховання видатних дослідників сучасності та минулого
IV. Операційно-діяльнісний	Засвоєння методики самоорганізації навчальної діяльності, дозвілля, власного часу, робочого місця тощо; уміння аналізувати, оцінювати результати своєї діяльності та планувати власні дії на найближчу та віддалену перспективу	Формувати уміння та навички професійної самоорганізації, досвід застосування умінь професійної самоорганізації в процесі власного самовдосконалення, усвідомлення себе як суб'єкта власного особистісного та професійного розвитку	Тренінгові технології, ігровий, проблемний, задачний підходи до стимулювання діяльності студентів щодо оволодіння уміннями професійної самоорганізації під час вивчення педагогічних дисциплін, викладання факультативного курсу «Основи професійної самоорганізації майбутніх учителів» <i>методи:</i> ділові та творчі ігри, дискусії, тренінги, аутотренінг, проекти, розробка програми та планів професійного саморозвитку, письмовий звіт про виконану самостійну

			роботу (ведення зошитів самоорганізації), підготовка конкурсних робіт та доповідей на студентські конференції
V. Аналітичний	Формування у майбутніх учителів навичок систематичного оцінювання результатів власної діяльності	Розвивати вміння контролювати процес виконання певної дії, оцінювати отримані результати, співвідносити їх із запланованою метою, корегувати ціль та шляхи її досягнення.	Тренінгові технології, імітаційно-ігровий та задачний підходи <i>методи:</i> рольові та ділові ігри, вирішення педагогічних задач та ситуацій, мікровикладання, педагогічні тренінги, зустрічі старшокурсників із студентами I-II курсів, розробка випускниками «Пам'ятки першокурснику»

**Анкети визначення характеру ставлення майбутніх учителів до оволодіння
уміннями професійної самоорганізації**

Додаток В.1

**Опитувальник для визначення характеру ставлення студентів
I–V курсів до оволодіння уміннями професійної самоорганізації
на етапі констатувального експерименту**

Оберіть, будь ласка, з кожної тріади одне твердження – те, яке найбільше характерне для Вас. Ваші щирі відповіді допоможуть визначити характер вашого ставлення до оволодіння уміннями професійної самоорганізації.

1. – Хочу оволодіти уміннями цілепокладання і буду докладати для цього максимум зусиль;

– Хотілося б оволодіти уміннями правильно визначати мету своєї діяльності та виділяти основні етапи її досягнення, але для цього потрібно багато часу і зусиль, яких не хочу докладати;

– У мене немає бажання працювати над оволодінням уміннями цілепокладання;

2. – Вважаю необхідним докласти усі зусилля для того, щоб навчитись ефективно планувати власну навчальну та професійну діяльність;

– Мені б хотілося навчитися розробляти плани виконання поставлених завдань, але це потребує багато часу, якого мені бракує;

– Я не вважаю за потрібне витратити власні сили і час на такі дрібниці, як планування власної діяльності;

3. – Хочу досконало володіти уміннями раціональної організації діяльності для виконання усього запланованого і докладу для цього необхідні зусилля;

– Було б непогано вміти раціонально організувати свій робочий місце день, але немає бажання витратити сили для того, щоб щось змінювати в своєму житті;

– Життя за розкладом – це не для мене.

4. – Я готовий докласти максимум зусиль для того, щоб навчитись корегувати заплановане відповідно до обставин, мобілізувати себе та керувати своїми емоціями.

– Хотілося б оволодіти уміннями регулювання власної діяльності, але для цього потрібно багато часу і зусиль, яких не хочу докладати;

– У мене немає бажання працювати над оволодінням уміннями регулювання власної діяльності;

5. – Я хочу навчитись аналізувати та об'єктивно оцінювати результати власної діяльності;

– Для вчителя важливо вміти систематично контролювати процес виконання запланованих дій, визначати недоліки та причини виникнення труднощів, але це потребує багато часу та зусиль, яких не хочу докладати;

– Я виконую те, що наказано. А результати моєї роботи майже завжди контролюють та оцінюють викладачі, батьки та друзі.

Додаток В.2

Анкета вивчення усвідомленості знань майбутніх учителів про професійну самоорганізацію та уявлень про функціональну структуру умінь професійної самоорганізації (констатувальний етап)

1. Як Ви розумієте поняття «самоорганізація»?

2. Які з перелічених умінь належать до комплексу умінь професійної самоорганізації? Розташуйте запропоновані уміння в порядку виконання дій. Чому Ви вважаєте, що у такий спосіб проблему буде вирішено раціонально?

- уміння саморегуляції,
- уміння організації власної діяльності,
- уміння раціонально планувати власну діяльність,
- уміння самоконтролю,
- уміння самоаналізу власної діяльності,

- уміння цілепокладання,
- уміння оцінювати результати власної діяльності

3. Підкресліть ті з перелічених умінь, які Ви вважаєте найбільш важливими для Вас як для майбутнього вчителя.

4. Розкрийте сутність тих умінь, які, на Вашу думку, належать до умінь професійної самоорганізації.

Додаток В.3

Питання для визначення рівня активності студентів педагогічного університету в оволодінні уміннями професійної самоорганізації (констатувальний експеримент)

1. Де людина, на Вашу думку, потрібно оволодівати уміннями професійної самоорганізації?

- в середній школі
- на роботі
- у вищій школі
- самостійно

2. Чи займаєтесь Ви самоосвітою, самовихованням у зв'язку з навчальним процесом?

3. Чи маєте Ви розпорядок дня, який сприяє підвищенню продуктивності Вашої діяльності?

4. Що б Ви робили в ситуації, про яку розповідає молодий педагог: «Я не знаю, як поводитись на батьківських зборах. За декілька днів до них псується настрій. Живу в очікуванні неприємностей, невдач, негативних емоцій... Подумки програю можливі ситуації на батьківських зборах – думки плутаються, починається серцебиття, усі слова кудись зникають!»

Програми самоорганізації самостійної роботи студентів (за В. Буряком)

Самоорганізація підготовки до семінарських занять

Характер підготовки	Результати виконаної роботи	Дата занять
1) прочитана обов'язкова література 2) прочитана додаткова література 3) прочитані конспекти лекцій 4) складено конспекти основної літератури 5) складено план відповіді на заняттях 6) сформульовані питання до викладача, який проводить заняття 7) під час підготовки обговорював деякі питання <ul style="list-style-type: none"> – з товаришами – з викладачами 		

Самоорганізація роботи на семінарському занятті

Характер підготовки	Результати виконаної роботи	Дата занять
1) обговорював з викладачем і товаришами по групі спільний план заняття і вибрав тему доповіді 2) виступав з доповненнями до відповідей інших 3) ставив питання викладачу 4) записав пояснення, уточнення викладача 5) письмово відмітив для використання в майбутньому цікаві підходи товаришів до навчального матеріалу 6) при виконанні завдання враховував результати, одержані (висловлені) товаришами по групі		

Самоорганізація роботи з лекціями

Характер підготовки	Результати виконаної роботи	Дата занять
1) відмічено зв'язок з попередньою лекцією 2) виділено основні визначення 3) записані висновки із змісту лекції 4) відмічено матеріал, необхідний для практичних занять 5) за темою лекції прочитана рекомендована викладачем література 6) до тексту законспектованої лекції зроблені доповнення з прочитаної літератури 7) ознайомився із способами роботи товаришів над лекціями		

Додаток Д

Дидактичні ігри, спрямовані на формування у студентів умінь професійної самоорганізації на заняттях з педагогічних дисциплін

Старт-фініш (за Л.Кондрашовою та М. Вієвською)

Мета: перевірити рівень знань студентів, формувати уміння регулювання власної діяльності (уміння регулювати свій емоційний стан, передбачати результат власних дій, уміння проявляти активність у досягненні поставленої мети) та уміння контролю та оцінки (уміння робити висновки, підводити підсумки проведеної роботи).

Обладнання: фішки, кубики, ігрове поле.

Хід гри: В аудиторії визначається ігровий стіл. Студенти навчальної групи об'єднуються в 4 команди. Шляхом жеребкування кожна команда обирає номер і фішки певного кольору. Серед студентів групи обирається суддя. Команди виставляють свої фішки на відповідні доріжки старту. До ігрового поля запрошуються по одному представнику від кожної команди. Вони по черзі підкидають кубик, пересувають фішку на ту кількість кроків, яка випала на горизонтальній поверхні кубика і відповідають на питання з певної теми розділу. Правильна відповідь дає право команді наблизитись до фінішу, неповна відповідь – фішка повертається на своє попереднє місце розташування, неправильна відповідь – фішка повертається на «старт». В кінці заняття аналізується робота команд, характер відповідей, підводяться підсумки та визначається команда-переможець.

Три питання про головне

Мета: формувати у студентів уміння виділяти головне та планувати свою доповідь, уміння знаходити альтернативні варіанти вирішення проблеми та визначати критерії оцінки досягнення поставленої мети, регулювати власні емоції, уміння стежити за думкою співрозмовника, аналізувати відповідність почутого до поставленого питання та спрямовувати думку співрозмовника в необхідному

напрямку.

Хід гри: Студентам пропонується уявити себе в ролі журналістів, яких запросили на брифінг з вченими-педагогами. За регламентом зустрічі кожен журналіст має право поставити лише 3 питання, які б сприяли отриманню найбільш глибокої інформації з теми дослідження вчених (тема семінару). В групі обираються 3–5 студентів, які виступають в ролі журналістів. Вони по черзі ставлять питання до аудиторії. Запитання не повинні повторюватись. Відповідача на кожне питання «журналісти» обирають самостійно серед членів навчальної групи. Після отримання відповідей на усі питання група аналізує якість поставлених запитань та отриманих відповідей.

Критерії оцінювання питань: точність, глибина, відповідність темі заняття.

Критерії оцінювання відповідей: структурованість доповіді, наявність вступної частини, висновків та конкретних прикладів, емоційність доповідача, культура його мовлення.

Історичні паралелі

Мета: формувати вміння узагальнювати та порівнювати факти, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, вдосконалювати вміння раціонально використовувати свій час та організовувати робоче місце, розвивати вміння чітко визначати мету діяльності та виділяти основні етапи її досягнення, вміння мобілізувати внутрішні сили на вирішення нагальних питань.

Хід гри: Студентам пропонується знайти спільні та відмінні риси в педагогічних поглядах різних вчених, в педагогічних традиціях різних історичних епох, в особливостях розвитку історичної думки в різних регіонах однієї країни. Обов'язковою умовою є аргументація своєї доповіді яскравими, доказовими прикладами і намагання пояснити причину виявлених розбіжностей та спільних рис.

Наприклад: 1. Назвіть педагогічні ідеї Я. А. Коменського, які актуальні в сучасній школі. Як ви вважаєте, чому?

2. Знайдіть спільні та відмінні риси в педагогічних поглядах К. Ушинського та М. Пирогова.

3. Дайте характеристику розвитку системи освіти в різних регіонах України в 19 ст. Чим обумовлений зазначений рівень розвитку освіти в кожному регіоні?

4. Порівняйте програму самовиховання К. Ушинського з вашою програмою особистісного самовдосконалення. Що в них спільного та відмінного? Як ви вважаєте, чому?