

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Формування педагогічної самоорганізації майбутніх вчителів у
процесі професійної підготовки**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
К. І. Смірнова

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.пед.н., доцент Іванова Козич І. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.психол.н., доцент Овсяннікова В. В.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2021 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Смірновій Катерині Іванівні

1. Тема роботи Формування педагогічної самоорганізації майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки

керівник роботи Козич Ірина Володимирівна, к.пед.н.

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз наукових джерел

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати наукові підходи до визначення поняття «самоорганізація»; розглянути педагогічну самоорганізацію в контексті удосконалення педагогічної освіти; розкрити сутність та структуру педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти; розглянути особливості формування педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти; експериментально дослідити процес формування педагогічної самоорганізації майбутніх учителів.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 2 таблиці, 6 рисунків

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Козич І.В., доцент		
Розділ 1	Козич І.В., доцент		
Розділ 2	Козич І.В., доцент		
Висновки	Козич І.В., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень 2021 р.	Виконано
2	Аналіз наукових джерел	лютий 2021 р.	Виконано
3	Написання вступу	березень 2021 р.	Виконано
4	Написання першого розділу	квітень-травень 2021 р.	Виконано
5	Написання другого розділу	серпень-жовтень 2021 р.	Виконано
6	Написання висновків	листопад 2021 р.	Виконано
7	Оформлення списку джерел	листопад 2021 р.	Виконано
8	Передзахист, нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
9	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ К. І. Смірнова

Керівник роботи _____ І. В. Козич

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. В. Козич

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 101 сторінка, 2 таблиці, 6 рисунків, 84 джерела, 1 додаток.

Об'єкт дослідження – самоорганізація як складова формування особистості.

Предмет дослідження – процес формування педагогічної самоорганізації майбутніх учителів.

Мета дослідження – розробити та експериментально перевірити методику формування педагогічної самоорганізації майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження: теоретичні: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури вітчизняних та зарубіжних авторів з проблеми; емпіричні: анкетування, опитування, бесіда, самооцінка, педагогічне спостереження, експертна оцінка.

Практичне значення результатів дослідження полягає в:

– розробці та реалізації методики діагностики рівнів педагогічної самоорганізації у студентів педагогічних закладів вищої освіти;

– розробці та впровадженні курсу «Педагогічна самоорганізація та її роль у становленні майбутнього вчителя».

Матеріали дослідження можуть бути використані у професійній підготовці студентів закладів вищої освіти, а також у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти педагогів.

Ключові слова: САМООРГАНІЗАЦІЯ, СИСТЕМНИЙ ПІДХІД, СИНЕРГЕТИКА, САМОУПРАВЛІННЯ, САМОРЕГУЛЯЦІЯ, ПЕДАГОГІЧНА САМООРГАНІЗАЦІЯ, НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС, ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ.

SUMMARY

Smirnova K. I. Shaping Pedagogical Self-Organization of Potential Teachers in Professional Training Process.

The work is presented on 101 pages of printed text, contains 2 tables, 6 figures. The list of references includes 84 sources.

The object of the study: self-organization as a component of personality formation.

Subject of research: the process of formation of pedagogical self-organization of future teachers.

The purpose of the study: to develop and experimentally test the method of forming pedagogical self-organization of future teachers in the process of professional training

The paper analyzes scientific approaches to the definition of "self-organization"; pedagogical self-organization in the context of improvement of pedagogical education is considered; the essence and structure of pedagogical self-organization of students of higher education institution are revealed; features of formation of pedagogical self-organization of students of higher education institution are considered; the process of formation of pedagogical self - organization of future teachers is experimentally investigated.

The practical significance of the study is: development and implementation of methods for diagnosing the levels of pedagogical self-organization in students of pedagogical institutions of higher education; development and implementation of the course "Pedagogical self-organization and its role in the formation of the future teacher".

Key words: self-organization, system approach, synergetics, self-government, self-regulation, pedagogical self-organization, educational process, specialist training.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	10
1.1. Наукові підходи до визначення поняття «самоорганізація».....	10
1.2. Педагогічна самоорганізація в контексті удосконалення педагогічної освіти.....	28
1.3. Сутність та структура педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти.....	36
1.4. Особливості формування педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти.....	46
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	56
2.1. Організація та методика проведення експериментального дослідження.....	56
2.2. Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію.....	63
2.3. Результати експериментальної роботи з формування педагогічної самоорганізації майбутніх учителів.....	75
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85
ДОДАТОК.....	93

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена концептуальними положеннями модернізації вітчизняної системи професійної освіти майбутніх фахівців, її корінним реформуванням, що засноване на підготовці творчої особистості, створенні реальних умов для підвищення її інтелектуального, культурного, професійного потенціалу, стимулювання прагнення до самореалізації. Складності і завдання, що стоять перед суспільством, потребують ініціативи від кожного індивідуума, тому вільний розвиток, бачення в кожній людині особистість є одним із важливих факторів професійної діяльності. У зв'язку з цим одним із завдань професійної підготовки студента повинна стати актуалізація свідомого оволодіння професійною діяльністю, активізація педагогічної самоорганізації, розширення меж саморозвитку і самоздійснення, включення у процес професійного самовдосконалення.

В умовах сьогодення існуюча система підготовки студентів закладів вищої освіти все ще здебільшого базується на традиційному підході – передачі суми професійних знань і формування відповідних їм умінь і навичок. Гуманістична спрямованість сучасних вимог до професійно-педагогічної освіти передбачає безперервний загальний та професійний розвиток майбутнього фахівця, вдосконалення засобів педагогічної самоорганізації.

Проблема теорії самоорганізації знайшла своє відображення у працях як зарубіжних (В. Буданов, Т. Григор'єва, В. Данилов, Н. Климонтович, О. Князева, С. Курдюмов, Г. Малинецький, І. Пригожин, Г. Рузавін, Г. Хакен, С. Харитонов, С. Хорунжий, Г. Шефер, Е. Янч та ін.), так і українських учених (І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, В. Лутай, Л. Малишко, А. Свідзинський, Я. Цехмійстер, В. Цикін та ін.), які обґрунтували сутність і принципи розуміння різноманітних аспектів існування світу, природи та людини.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів висвітлено у працях Н. Вишнякової, П. Горбунової, О. Євтодотюк,

Л. Зоріної, С. Кульневича, Т. Левченко, Л. Новікової, В. Редюхіна, О. Чалого, С. Шевельової та ін.

Самоорганізацію як різновид діяльності досліджували вчені-психологи К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.

Водночас, аналізуючи науково-педагогічну літературу, нами не було виявлено досліджень, присвячених проблемі формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних закладів вищої освіти. Актуальність, недостатня теоретична та методична розробленість означеної проблеми й зумовила вибір теми дослідження «Формування педагогічної самоорганізації майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки».

Об'єкт дослідження – самоорганізація як складова формування особистості.

Предмет дослідження – процес формування педагогічної самоорганізації майбутніх учителів.

Мета дослідження – розробити та експериментально перевірити методику формування педагогічної самоорганізації майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки.

Для досягнення поставленої мети були поставлені наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення поняття «самоорганізація».
2. Розглянути педагогічну самоорганізацію в контексті удосконалення педагогічної освіти.
3. Розкрити сутність та структуру педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти.
4. Розглянути особливості формування педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти.
5. Експериментально дослідити процес формування педагогічної самоорганізації майбутніх учителів.

Методи дослідження:

- теоретичні: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури вітчизняних та зарубіжних авторів з проблеми;
- емпіричні: анкетування, опитування, бесіда, самооцінка, педагогічне спостереження, експертна оцінка.

Теоретичні засади дослідження становлять праці вчених, в яких розкрито сутність та особливості самоорганізації (Л. Божович, В. Буряк, Л. Виготський, С. Єлканов, А. Калініченко, С. Рубінштейн, Л. Рувінський, О. Рудницькі та ін.); механізми педагогічної рефлексії (І. Зязюн, Дж. Келлі, К. Роджерс, М. Семечкін, Г. Сковорода та ін.); принципи теорії самоорганізації, їх застосування у педагогічній діяльності (Н. Вишнякова, О. Князева, С. Кульневич, С. Курдюмов, Г. Малинецький, В. Лутай, І. Пригожин, А. Свідзинський, Г. Хакен, С. Шевельова та ін.).

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження: досліджено процес формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічного закладу вищої освіти; конкретизовано й науково обґрунтовано сутність поняття «педагогічна самоорганізація»; визначено структуру, критерії, показники та рівні означеного цілісного утворення.

Практичне значення результатів дослідження полягає в:

- розробці та реалізації методики діагностики рівнів педагогічної самоорганізації у студентів педагогічних закладів вищої освіти;
- розробці та впровадженні курсу «Педагогічна самоорганізація та її роль у становленні майбутнього вчителя».

Матеріали дослідження можуть бути використано у професійній підготовці студентів закладів вищої освіти, а також у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти педагогів.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Наукові підходи до визначення поняття «самоорганізація»

Проблема самоорганізації цікавила суспільство ще з давніх часів. Процес розвитку поглядів на самоорганізацію можна поділити на два етапи: давня історія (починається з часів античності та закінчується серединою XX століття) та дійсна історія становлення (починається з 1960 року) та продовжується до сьогодення, оскільки в науці відсутнє єдине поняття самоорганізації [5, 17].

Хаос та турбулентність як причини порядку почали привертати увагу ще філософів Давньої Греції. Особливе місце серед них займає Геракліт, який вважає, що порядок створюється з перманентного протистояння полярних сил. За його думкою всі системи, які створюються, піддаються тривалим змінам [6, 25].

Наступний в ряду філософів – Платон. Вчений розробив принцип природи, який рухається сам по собі та визначив цей принцип як «світову душу» [6, 36].

Перше систематичне вчення про самоорганізацію належить Аристотелю: саме він в своїх працях дає уявлення про оборотність та циклічний розвиток світу та розкриває поняття «невизначеності» [6, 36].

В кінці Середньовіччя з'являються праці Людовика Моліни, Рене Декарта, Френсіса Бекона, які пов'язані з вивченням процесів самоорганізації складних в складних системах. Особливе значення для дослідження процесів самоорганізації мають праці філософа XVI століття Л. Моліни. В своїх роботах він вперше розглядає ймовірність як характеристику подій та розвиває оригінальне вчення про самоорганізацію ансамблю вільних людських воель з

деякою керуючою волею. В своїй праці «Багато вільних воль» філософ описує волю таким чином: «Воля – важливий фактор самоорганізації складної системи людини». Французький філософ, математик, фізик та фізіолог Декарт (1596-1650 рр.) в своїй праці «Початок філософії» заперечував існування вільної волі. Декарт вважав проблему узгодження вільних воль з Божественним початком нерозв'язаною [62, 74].

На початку Нового часу ідеї самоорганізації розглядаються в працях Гегеля, І. Канта, Ч. Дарвіна. Гегель створив систематичну теорію діалектики, де центральним поняттям виступає розвиток, а протиріччя виступало внутрішнім джерелом розвитку. Теорія еволюції Ч. Дарвіна дозволила по-іншому розглянути поняття «розвиток» з позиції природничо-наукового підходу. І. Кант розглядав самоорганізацію як таку взаємодію частин, коли кожна частина зобов'язана своїм існуванням дії інших та всього цілого. Крім того, частина повинна бути органом, що виробляє інші частини, котрі також взаємно виробляють інші [62, 83].

В ХХ столітті ідеї самоорганізації розглядаються в наукових працях О. Богданова, Е. Шведінгера, Н. Вінера, І. Пригожина [43, 12].

Основні наукові передумови феномену самоорганізації описані О. Богдановим в науковій праці «Тектологія». Вся його робота присвячена проблемі доцільності систем, неврівноважених відношень як між елементами всередині системи, так і неврівноважених відношень між системою та зовнішньою середою. Дослідження О. Богданова є прологом кібернетики та синергетики [5, 19].

Особливо актуальною проблема самоорганізації стала в другій половині минулого століття, це пов'язано з розвитком кібернетики як самостійної роботи. Дослідженням проблеми самоорганізації займались біологи, нейрофізіологи, психологи, педагоги, кібернетики та фізики. Розроблена ними концепція самоорганізації була направлена на вивчення закономірностей виникнення структури в нерівноважних системах, яка однаково проявлялась в фізичних, хімічних, біологічних та соціальних системах. Виникнення поняття

«самоорганізуюча система» та його введення в науку пов'язано з іменем англійського кібернетика У. Ешбі, котрий вперше заявив про це поняття в 1947 році [29, 66].

В рамках кібернетики дослідженням самоорганізації займалися спочатку зарубіжні (Н. Вінер, Г. Паск, У.Р. Ешбі), а потім і вітчизняні вчені (О. Лернер, В. Пушкін, Б. Юдін).

Норберт Вінер – один з засновників кібернетичного підходу до самоорганізації. Він заявив, що процеси обміну інформації живих організмів та машин схожі та вважав, що розкриття секретів самоорганізації в природі може стати наступним кроком до розробки кібернетичних систем штучного інтелекту. За думкою вченого, основною задачею дослідників проблем самоорганізації є створення штучних систем, які здатні до адаптації власної поведінки в умовах мінливості навколишнього середовища [29, 67].

В. Пушкін розглядає самоорганізацію в кібернетиці як складну динамічну систему, яка здатна при зміні зовнішніх та внутрішніх умов зберігати або удосконалювати свою організацію з врахуванням попереднього досвіду. Самоорганізуюча система характеризується здатністю до адаптації, прагненням до встановлення певної рівноваги з зовнішнім середовищем, і тому має властивість змінюватись та пристосовуватись до зміни середовища. В якості найбільш важливих параметрів самоорганізуючих систем можна виділити їх складність, адаптивність, прагнення до рівноваги, надійність, гнучкість та стійкість [59, 94].

З кібернетики, трансформуючись, поняття «самоорганізація» переходить в філософію, де самоорганізація розглядається як вища форма розвитку динамічних систем та виступає в якості загальнонаукової конкретизації філософського принципу саморозвитку (А. Астаф'єв, М. Ведмедєв, О. Горєлов та ін.).

В 60-ті роки ХХ століття вчені розробили нову концепцію науки, яку назвали синергетикою (В. Буданов, І. Добронравова, М. Климонтович, О. Князева, С. Курдюмов, В. Лутай, І. Пригожин, Г. Хакен та інші). Існують

два підходи до визначення основного питання синергетики.. З одного боку, синергетика – це теорія систем, що самоорганізуються (Г. Хакен); з іншого – виникнення порядку через флуктуації – змінення завдяки впливу (І. Пригожин) [79, 16].

Оскільки синергетичний підхід базується на загальних принципах побудови самоорганізації, її виникнення, розвитку й самоускладнення, то синергетика і теорія самоорганізації поняття тотожні.

Поняття «самоорганізація» як здатність особистості самостійно й усвідомлено організовувати свою діяльність було сформульовано в 70-80-х рр. ХХ ст.

У сучасній науковій літературі у зв'язку з розвитком системного та синергетичного підходів питанню самоорганізації особистості приділяється все більше уваги. 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 [7, 231]; цілеспрямований процес, під час якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи [7, 305].

Поняття «самоорганізація» розкривається в синергетиці, міждисциплінарному напрямі наукових досліджень, що ставить своєю головною задачею пізнання загальних закономірностей та принципів, на яких базуються процеси самоорганізації в системах різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних тощо [76, 511].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» самоорганізація визначається як:

1. Самостійна організація своєї роботи, поведінки.
2. Процес, у перебігу якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи.
3. Упорядкування яких-небудь елементів, обумовлене внутрішніми

причинами, без зовнішнього впливу [13, 1290].

М. Аверін, Т. Аверіна, Ю. Болотін 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 рівень своєї організації при зміні зовнішніх і внутрішніх 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» [36, 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» [65, 50].

В якості діяльнісного утворення самоорганізація вперше розглядається в роботах К. Варшавського та М. Мурачковського [12; 47], які пропонують розуміти її як систему умінь або як комплекс заходів, які здійснює робітник для забезпечення систематичності та впорядкованості власної діяльності.

У педагогіці ідеї самоорганізації застосовуються для осмислення педагогічних явищ, проектування й побудови моделей педагогічних систем, а також застосування у контексті ідеї управління, виховання і предметного навчання розвитку методичної підготовки майбутніх учителів. Ідея про пріоритетну роль особистісних структур свідомості базується на синергетичному тлумаченні феномена самореалізації, який вбачається у здібності системи до самоперетворення в нову якість, тобто до саморозвитку, основою ж педагогічної самоорганізації є здатність учителя до «самовирощування» своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, що надають гуманістичний смисл його діяльності та потребують

деякої зовнішньої ініціативи (С. Кульневич).

Досліджуючи розвиток професійної самоорганізації майбутнього вчителя біології А. Яворський розглядає самоорганізацію «як: сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значимих особистісних якостей; єдність теоретичної й практичної готовності до праці тощо» [83, 7].

В. Буданов в науковій статті «Синергетична методологія» розглядає синергетику, як науку про процеси розвитку та самоорганізації складних систем природи [9, 79].

І. Добронравова в підручнику «Філософія науки» так характеризує поняття «самоорганізації»: «В синергетиці самоорганізація складної системи розглядається як утворення (за рахунок впорядкування руху елементів середовища) нового цілого, значно більшого за масштабами, ніж ці елементи» [20, 43].

В. Лутай вважає, що самоорганізація – атрибутивна властивість всіх складних відкритих систем, незалежно від їх природи. Всі складні відкриті системи слід розглядати як особливі форми прояву цієї властивості [42, 100].

Проаналізувавши думки вчених синергетичного підходу, можна сказати, що вони або ототожнюють поняття синергетики та самоорганізації або розглядають самоорганізацію як складову синергетики, оскільки синергетичний підхід базується на загальних принципах побудови самоорганізації, її виникнення, розвитку і самоускладнення. Ми вважаємо, що поняття самоорганізації більш ширше, ніж синергетика, синергетика – це лише один з аспектів самоорганізації. Тому, що синергетика розглядає механізми вільної кооперації взаємодії елементів систем в нестійких станах, а самоорганізація включає в себе механізми вільної кооперації, але при цьому розглядає і інші механізми, які допомагають системі самоорганізовуватись.

Різноманітність визначень поняття «самоорганізація» свідчить про складність досліджуваного явища. Починаючи з 60-х років і до нашого часу,

вчені продовжують займатися проблемою самоорганізації, тому що в науці відсутнє єдине визначення цього поняття. Розглянемо роботи таких вчених: О. Бондаревської, С. Кульневича, О. Морозова, Л. Фрідман, Т. Шрейбер, Д. Чернилевського.

Л. Фрідман описує самоорганізацію як принцип організації навчального процесу. Причому вважає, що самоорганізація може бути лише раціональною і представляє собою вміння особи без систематичного зовнішнього контролю і без стимуляції ззовні організувати та проводити власну навчальну діяльність [77, 98].

Т. Шрейбер вважає, що самоорганізація реалізується в упорядкованості діяльності і поведінки людини. Специфіка самоорганізації знаходить своє відображення в системі саморегуляції особистості, а потім і у своєрідності діяльності і поведінки. В свою чергу, результати діяльності і відношення до них особистості приводять до її перебудови, розвитку особистості і її регулятивної системи [82, 7].

На думку О. Морозова та Д. Чернилевського, самоорганізацію особистості найповніше можна розглянути через зміну саморегуляції особистості – рух від саморегуляції гомеостатичної (адаптивної), зумовленої силою зовнішніх регуляторів (традицій, моральних норм, права, вимог навчальної програми й ін.) до регуляції свідомими, цілеспрямованими, зумовленими внутрішніми регуляторами – совістю, обов'язком, іншими високими почуттями й тими нормами моральності, які особистість сприйняла як цінності й спеціально розвивала в собі як принципи своєї поведінки й ставлення до світу й до самої себе [46, 57].

О. Бондаревська та С. Кульневич вважають, що самоорганізація – це процес переведення свідомості особистості з режиму відтворення у режим концентрації власної діяльності [8, 82].

Вказана група вчених розглядає поняття «самоорганізації» через її структуру. О. Морозов та Д. Чернилевський виокремлюють саморегуляцію особистості, О. Бондаревська та С. Кульневич – концентрацію діяльності,

Л. Фрідман – самостійність та раціональність діяльності.

Проаналізуємо структурно-функціональний склад самоорганізації. Даною розробкою займалися такі автори, як: В. Арюткін, Г. Домбровецька, М. Курнев, В. Моросанова, О. Птіцина, Я. Устинова.

Як стверджує Г. Домбровецька «в структурі самоорганізації виділяють п'ять основних компонентів, які містять в собі комплекс взаємопов'язаних вмінь: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний» [65, 50].

О. Птіцина до структурних компонентів самоорганізації відносить: «мотивацію, стиль навчальної діяльності, самопізнання як сукупність самооціночних характеристик особистості» [58, 8].

В. Арюткін в структурі самоорганізації особистості виділяє та розглядає такі компоненти: «суб'єктивний еталон особистості, самоінформування, професійне самостворення, самопізнання» [4, 28].

На думку М. Курнева «структура самоорганізації особистості представлена мотиваційно-цільовим, змістово-операційним, емоційно-вольовим та оціночно-корекційними компонентами» [40, 9].

І. Ішков виокремлює в структурі самоорганізації шість функціональних компонентів:

1. Цілепокладання відображає рівень розвитку навичок прийняття та виконання цілей.

2. Аналіз ситуації відображає рівень розвитку навичок виявлення та аналізу обставин, які відіграють важливу роль для досягнення поставленої мети.

3. Планування відображає рівень розвитку навичок планування людиною власної діяльності.

4. Самоконтроль відображає рівень розвитку контролю та оцінок людиною власних дій, психічних результатів та станів.

5. Корекція відображає рівень розвитку навичок корекції людиною своїх цілей, способів та направленості аналізу обставин, плану дій, критеріїв оцінки,

форм самоконтролю, вольової регуляції та поведінки в цілому.

6. Вольові зусилля відображають рівень розвитку навичок регуляції людиною власних дій, психічних процесів та станів, демонструють розвиненість вольових якостей, вміння долати перешкоди, які виникають, характеризують здатність суб'єкта мобілізувати свої фізичні та психічні стани, концентрувати в заданому напрямку активність, що забезпечує необхідне спонукання, яке ініціює діяльність та підтримує її в результаті реалізації плану [29, 95].

Є. Коноз, О. Конопкін, В. Моросанова, Н. Пейсахов, М. Шевцов та інші стверджують, що на успішність мимовільної активності людини великий вплив здійснює рівень сформованості її регуляторно-особистісних властивостей [31, 33].

Здійснений нами аналіз структурно-функціонального складу самоорганізації дає можливість зробити наступні висновки. По-перше, в науці на даний момент відсутнє єдине визначення структури самоорганізації. По-друге, досліджуючи роботи авторів, можна сказати, що в залежності від бази дослідження структурного складу самоорганізації одні вчені виділяють тільки функціональні компоненти, інші – заявляють про існування особистісного компонента. Ми вважаємо, що правильно розглядати це явище як складну систему та поєднувати обидва компонента.

Під час аналізу наукових джерел було виявлено проблему ототожнення поняття «самоорганізації» з поняттями «самоуправління» та «саморегуляція» в якості синонімів [5, 67].

Н. Пейсахов в своїй науковій праці відмічає: «одні вчені вважають самоорганізацію функцією самоуправління, інші говорять про самоорганізацію як поняття більш широке, ніж самоуправління. Така ж ситуація і з поняттями «самоуправління» та «саморегуляція»: самоуправління може включати в себе саморегуляцію, бути рівною їй за змістом, виступати поняттям більш широким, ніж поняття саморегуляція [54, 35].

Н. Пейсахов вважає, що самоуправління – це здатність особистості

прогнозувати майбутні результати, ставити перед собою цілі, самостійно планувати свої дії, формувати критерії оцінки якості, знаходити необхідну інформацію про хід процесу управління та змінювати його. Саморегуляція представляє часткові, локальні зміни в рамках самостійно встановлених норм. В випадку свідомої саморегуляції суб'єкт приймає поставлену перед ним мету, норми та еталони. Тому якщо самоуправління призводить до розвитку особистості, то мимовільна саморегуляція стабілізує, закріплює в досвіді стандартні способи поведінки. Н. Пейсахов та М. Шевцов вважають, що самоуправління є механізмом, умовою самоорганізації, зберігання та становлення системи, її розвитку [54, 43].

В розвитку системи самоуправління Н. Пейсахов та М. Шевцов виділяють дві стадії. Перша стадія розвитку системи самоуправління – це горизонтальна структура та розвиток в собі здатності до прогнозування, планування, контролю. Метою другої стадії розвитку системи самоуправління є створення вертикальної організації системи самоуправління, яка дозволяє людині свідомо змінювати всю ієрархію форм своєї активності: переживання, діяльність, поведінка, спілкування [54, 44].

Частина дослідників розглядає саморегуляцію в контексті проблеми волі (О. Биков, Л. Веккер, В. Іванніков, В. Калін, Т. Шульга та ін.), котра в психології існує в двох варіантах: перший представлений традиційною проблемою самодетермінації, а другий – проблемою саморегуляції. Вказані автори наділяють волю регулятивними функціями і розглядають вольову регуляцію як особистісний рівень регуляції [29, 69].

Близьких поглядів з Н. Пейсаховим притримується і Г. Нікіфоров. Він вважає, що психічне самоуправління та саморегулювання відносяться як ціле та частина: управління включає в себе регулювання. При цьому самоуправління конкретизує мотиви діяльності, ставить цілі, визначає шляхи їх досягнення, а саморегулювання займається виконанням поставлених цілей [49, 52].

У своєму дисертаційному дослідженні Г. Бурденюк стверджує, що самоуправління виражається у вигляді самоорганізації та саморегуляції, і за

рахунок самоорганізації та саморегуляції суб'єкта забезпечується реалізація його функцій самоуправління [10, 13].

І. Кльоцина вважає, що різниця між самоорганізацією та саморегуляцією полягає в тому, що самоорганізація – це свідоме управління поведінкою та діяльністю, інтеграція здійснюється за рахунок ціле направлених зусиллях, а при особистісній саморегуляції задіяні, крім того, ще і неусвідомлені механізми психіки. Тому, можна вважати що поняття «особистісна саморегуляція» ширше поняття «самоорганізація» [32, 192].

Н. Вагапова вважає, що самоуправління включає в себе не тільки регуляцію діяльності відносно цілі, але і пошук самої цілі діяльності. Тому самоуправління – це більш високий рівень управління діяльністю, в процесі котрого система, яка реалізує діяльність, сама створює ціль цієї діяльності. Таким чином, саморегуляція включається в процес адаптації системи до середовища, самоуправління – в процес пристосування середовища до системи. Якщо перший процес характерний для природи, то другий для суспільства. Людина, як біосоціальна сутність включає в себе обидва процеси. При цьому самоуправління виділяється як процес більш високого рівня, який включає в себе і саморегуляцію [11, 25].

За думкою І. Трофімової, самоорганізація, «являючись механізмом управління діяльністю, на відміну від саморегуляції, яка є механізмом її здійснення, визначає усвідомлення суб'єктом всієї складності структурно-функціональної побудови та розвитку діяльності» [74]. З цього випливає, що процеси саморегуляції по відношенню до процесів самоорганізації представляють собою ієрархічно більш низький рівень управління діяльністю. Автор вважає, що початковим рівнем самоорганізації є рівень адаптації, за ним іде рівень регуляції, і потім, самоорганізації. Наступний розвиток самоорганізації як психологічного механізму розвитку в діяльності – майстерність в діяльності та самий високий рівень розвитку самоорганізації – самореалізація або творчість.

Досліджуючи методику самоорганізації підлітків Ли Сиунь приходять до

думки, що «під самоорганізацією розуміється інтегральна якість особистості, в якій поєднані інтелектуальні, емоційні, вольові, оціночні характеристики, котрі спрямовані на структурування власної активності, що проявляється через створення системи самостійних дій. Кожна дія, котра спрямована на певний результат, виконує своє функціональне навантаження і робить персональний внесок в успішне досягнення мети цієї діяльності. Вона передбачає формування цілого комплексу вмінь та навичок організації, котрі є основою планомірної, усвідомленої і успішної діяльності» [69, 18].

Ю. Цагареллі розглядає взаємопов'язані та взаємообумовлені процеси самоорганізації, самоуправління і саморегуляції як різні прояви єдиної за своєю сутністю групи психологічних самопроцесів. Він пропонує групи задач, які розв'язуються за допомогою процесів самоорганізації, самоуправління та саморегуляції зрівняти з поняттями «загальне», «особливе», «одиничне». За його думкою, процеси самоорганізації діяльності пов'язані з рішенням найбільш загальних та глобальних задач співвідносяться з поняттям «загальне». На рівні самоуправління діяльністю розв'язуються більш особистісні задачі, пов'язані з категорією «особливе». Найбільш особистісні задачі, котрі розв'язуються на рівні саморегуляції діяльності, Ю. Цагареллі пов'язує з категорією «одиничне» [80, 12].

Д. Ішков в монографії розглядає поняття «самоорганізації», «саморегуляції» та «самоуправління» як синоніми, тому що вважає, що принципіальної різниці між даними поняттями немає [29, 70].

Отже, в зв'язку з тим, що в сучасній науці продовжується процес розвитку та становлення теорії самоорганізації та відсутністю одиничної трактовки поняття, ми проаналізували відношення та взаємозв'язок самопроцесів, та можемо зробити наступні висновки. Частина дослідників (Н. Пейсахов, М. Шевцов, Ю. Цагареллі та інші) вважають, що самоорганізація, самоуправління та саморегуляція відносяться як «загальне, особливе та одиничне». Інші (Н. Вагапова, Г. Нікіфоров та інші) відносять самоуправління до процесів більш високого рівня та включають в нього саморегуляцію. Ще

одна група дослідників (В. Андрєєв, С. Кулікова та інші) самоорганізацію розглядають як елемент частини самоуправління особистості. Окремі вчені (І. Кльоцина та інші) вважають, що поняття «саморегуляція» ширше, ніж поняття «самоорганізація».

На основі проведеного аналізу різних підходів до відношення та взаємозв'язку самопроцесів, ми прийшли до висновку, що поняття «самоорганізація», «саморегуляція» та «самоуправління» не є синонімами. Ми вважаємо, що структура самопроцесів має три ступені: найнижчу ступень займає саморегуляція, середню ступень – самоуправління та вищу ступень – самоорганізація. Також ми стверджуємо, що рівень розвитку самоорганізації особистості знаходиться у взаємозв'язку та взаємозалежності від рівня розвитку саморегуляції та самоуправління в цілому.

На основі порівняльного аналізу досліджень вчених, які присвячені різним аспектам самоорганізації А. Ішков виділяє декілька підходів до вивчення цього поняття: особистісний, діяльнісний, особистісно-діяльнісний, технічний і акмеологічний. Розглянемо їх більш детально.

Особистісний підхід – самоорганізація розуміється як особистісне сполучення (Т. Губайдуліна, М. Дяченко, Л. Кандибович, Т. Єгорова, Н. Копеїна та інші). В цьому випадку виділяють та вивчають властивість або комплекс особистісних властивостей, котрі створюють або детермінують таку психологічну якість, як організованість (особистісна самоорганізація). Особистісний підхід до дослідження самоорганізації виходить з того, що характеристики системи самоорганізації людини залежать від загального рівня його психологічного розвитку – інтелектуального, вольового, емоційного, та направлений на вивчення особистісних посилок самоорганізації [29, 73].

М. Дяченко та Л. Кандибович є представниками особистісного підходу та розглядають самоорганізацію як інтегральну сукупність природних та соціально набутих властивостей, які виражаються в свідомих особливостях волі та інтелекту, мотивах поведінки та реалізується в порядкуванні діяльності та поведінки. Вони вважають самоорганізацію показником особистісної зрілості, а

в якості основної ознаки високої самоорганізації виділяють активне самостворення себе як особистості. При цьому одним з показників розвитку самоорганізації, за їх думкою, є відповідність життєвих виборів (професії, друзів) індивідуальним особливостям особистості. Тоді як вибрана професія не співпадає зі здібностями особистості, прийняття стилю та діяльності, не забезпечених особистісними якостями, суспільним положенням, – все це є ознакою відсутності або слабкою самоорганізацією особистості [24, 246].

Діяльнісний підхід розглядає самоорганізацію як процес, який складається з визначених етапів (операцій, функцій, вмінь, навичок). Метою даного напрямку досліджень (В. Донцов, В. Єлманова, Н. Кузьміна, Н. Мурачковський, О. Сорокова, Я. Устінова) є вивчення структури процесу самоорганізації, зв'язок між компонентами (функціями) структури та їх вплив на успішність організації самостійної діяльності [29, 73].

Ю. Цагареллі розділяє особистісну та діяльнісну самоорганізацію та дає їм наступні визначення. Самоорганізація особистості – це процес свідомого та ціленаправленого конструювання своєї особистості, виходячи з еталонних уявлень та результатів самооцінки. Процеси самоорганізації особистості задовольняють потреби в чіткому розумінні цілі розвитку особливості. Процес самоорганізації діяльності забезпечує визначення магістральних шляхів досягнення цих цілей [80, 12].

Вид самоорганізації визначається вибором об'єкта дослідження. О. Птіцина вважає, що принципіальна відмінність двох підходів складається в тому, що прибічники особистісного підходу стоять ближче до кібернетичного підходу, тому що розглядають особистість як самоорганізуючу систему, а прибічники діяльнісного підходу розглядають діяльність як сполучення, яке підлягає організації та самоорганізації [58, 6].

Обидва підходи об'єднуються в третій – інтегральний (особистісно-діяльнісний), який знайшов своє відображення в роботах (С. Амірова, В. Арюткіна, Г. Домбровецька, Н. Заєнутдінов, П. Керженцев, Л. Охитіна, О. Птіцина, І. Трофімова). Представники інтегрального підходу розглядають

елементи процесу самоорганізації в одному ряді з особистісними характеристиками, детермінуючими самоорганізацію як психологічну якість, тобто при розгляданні самоорганізації діяльності враховують ще і особистісні якості суб'єкта, які здатні вплинути на результати діяльності [29, 75].

Н. Попова є представником інтегрального підходу до вивчаемого поняття. Вчена вважає, що самоорганізація в професійній діяльності фахівця представляє собою здібності особистості, які виражаються в вмінні використовувати власні інтелектуальні та емоційно-вольові риси для розв'язання професійно значимих задач [56, 17].

Успішно розвивається технічний підхід до самоорганізації, який вивчає та розробляє прийоми та техніки, які підвищують ефективність організації людиною власної діяльності (Г. Алдер, Г. Архангельський, П. Берд, Н. Варшавський, О. Гастєв, М. Єрастов, С. Ключніков, Г. Попов). Значне місце в технічному підході займають методи наукової організації розумової праці, самоменеджменту (персонального менеджменту) і тайм-менеджменту (керування часом). Елементи технічного підходу використовуються у всіх інших напрямках самоорганізації для підвищення рівня організації людиною власної діяльності.

Акмеологічний підхід (С. Анісімов) – поняття самоорганізації розглядається як сукупність прийомів, методів та засобів дії, що дозволяють ефективно вирішувати завдання продуктивного особистісно-професійного розвитку до досягнення професіоналізму [3, 6].

В рамках діяльнісного підходу до дослідження самоорганізації можна виділити два напрямки: субстратно-функціональний та структурно-функціональний.

В субстратно-функціональному напрямку відносяться роботи В. Андрєєва, Т. Болдишевої, М. Мурачковського, О. Сорокового. В роботах виділяються та вивчаються окремі компоненти процесу самоорганізації, без розгляду взаємодії цих компонентів між собою [2; 47].

В. Андрєєв є представником субстратно-функціонального напрямку і

вважає, що здатність до самоорганізації проявляється в чіткому плануванні свого життя, своїх справ як на день, тиждень, місяць, рік, так і на перспективу. Це здатність раціонально використовувати свої сили та свій час [2, 96].

Структурно-функціональний напрямок включає в себе роботи (Н. Пейсханова, С. Єлканова, Я. Устинової, Р. Шахурова). Напрямок передбачає не тільки перерахування функцій, але і встановлення взаємозв'язків між ними.

Н. Пейсахов є представником структурно-функціонального напрямку та вважає, що в системі психічних явищ властива самоорганізація як свідоме впорядкування та побудування підсистем та елементів в найкращому порядку, можливому за даних умов, знаходження оптимальної сили зв'язку між підсистемами, тобто пошук оптимальної структури [54, 16].

Тобто, порівнюючи субстратно-функціональний напрямок та структурно-функціональний, можна сказати, що для першого характерно відсутність строгого вибору та взаємодії кожного компонента процесу самоорганізації, то для другого – всі елементи процесу самоорганізації складають єдину структуру, яка функціонує, вони відбираються та взаємозалежать один від одного.

Проаналізувавши різні підходи до поняття «самоорганізації» ми дійшли висновку, що, не дивлячись на різноманіття теоретичних та прикладних досліджень, в психолого-педагогічній літературі до сьогоднішнього дня не існує єдиного визначення самоорганізації. Можна говорити, що самоорганізація є складним багаторівневим явищем, вивчаючи його, різні автори акцентують свою увагу на її різних аспектах.

Аналіз наукових джерел дав нам можливість визначити наступні види самоорганізації: технічна, біологічна, соціальна, психологічна, професійна (педагогічна) самоорганізації. Охарактеризуємо ці види.

1. Технічна самоорганізація – це процес, який заснований на програмі автоматичної зміни алгоритму дій при зміні властивостей об'єкта, яким керують, цілі управління та параметрів навколишньої середовища (наприклад, система самонаведення ракет). Як явище технічна самоорганізація – це набір альтернативних інтелектуальних адаптивних систем, які забезпечують задану

працездатність без залежності від умов функціонування.

2. Біологічна самоорганізація заснована на генетичній програмі зберігання виду (як процес), яка забезпечує соматичну будову об'єкта (як явища). Процеси мутації живих організмів, їх пристосування до конкретних умов існування є проявом біологічної самоорганізації.

3. Соціальна самоорганізація (як процес) заснована на суспільній соціальній програмі гармонізації суспільних відносин, яка включає в себе пріоритети установок, інтересів, орієнтації на цінності, мотивів та цілей (котрі постійно змінюються) відносно постійних в часі законів організації [28, 26].

4. Проблемою психічної самоорганізації займалися багато видатних спеціалістів, в тому числі В. Бехтерев, Л. Виготський, Л. Божович. Але ідеї психологічної самоорганізації потрібно шукати ще раніше – в фізіології та психології початку ХХ ст.: в роботах О. Ухтомського (теорія домінанти) та дослідженнях представників гештальтпсихології, які заклали ряд загальних теоретико-методологічних принципів. До визначення психологічної самоорганізації є декілька підходів, які розглядають її окремі аспекти, однак єдиного визначення про «психологічну самоорганізацію» немає. Для визначення психологічної самоорганізації ми будемо використовувати інтегральний підхід, оскільки вважаємо, що він найбільш точно відображає це поняття. За інтегральним підходом, психологічна самоорганізація – це процес самоорганізації діяльності, при якому враховуються особистісні якості суб'єкта, здатні значним чином вплинути на результати діяльності [5, 75].

5. Розглядаючи професійну самоорганізацію, нами було виділено два підходи до визначення професійної самоорганізації: О. Бодальова, О. Деркач, І. Ісаєва та Л. Шабуніна.

За думкою Л. Шабуніна, професійна самоорганізація – це здатність фахівця до «самовирощування» своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, що надають гуманний зміст його діяльності [80, с. 8].

За словами А. Деркача, професійна самоорганізація позиціонується сучасними науковцями як системна якість, що забезпечує ефективність

діяльності, незалежно від її змісту і специфіки, і проявляється у внутрішніх стимуляторах, які забезпечують активний розвиток спеціаліста, реалізацію його творчого потенціалу [19, 175].

І. Ісаєв вважає, що професійна самоорганізація – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [28, 96].

Висновки вітчизняних та закордонних дослідників свідчать, що самоорганізація завжди спонтанна, залежно від переважання того чи іншого компонента. На особливу увагу заслуговує те, що в системах, які самоорганізуються, основний фактор розвитку – внутрішній. Самоорганізація як обов'язкова умова розвитку не може бути нав'язана системі ззовні. Однак вона ініціюється зовнішніми впливами, які, разом з тим, не є визначальними. Ця властивість застосовна до будь-якої педагогічної структури, у зв'язку з чим її поняття одержують принципово нове й точніше трактування. Зокрема виховання може бути розглянуте як процес самоорганізації особистості засобами своїх внутрішніх ресурсів, що потребують певної зовнішньої ініціації [57, 93].

Поняття «педагогічна самоорганізація» почало використовуватись в педагогічних дослідженнях радянської доби для визначення одного з принципів навчального процесу (С. Шацький, О. Макаренко, В. Сухомлинський). Вчені описували схильність дитячих, підліткових колективів та студентів до педагогічної самоорганізації, яка при правильному використанні дає позитивні результати в навчально-виховній роботі [25]. Також вони розглядали процес формування педагогічної самоорганізації особистості під якою розуміли контакти та взаємодію з зовнішньою середою (ровесники, батьки, викладачі). Наприклад, від викладача студент отримує інформацію та енергію, яка спонукає майбутнього спеціаліста до педагогічної самоорганізації та саморозвитку.

1.2. Педагогічна самоорганізація в контексті удосконалення педагогічної освіти

Зміст освіти ХХІ століття, за загальним визнанням, полягає в тому, щоб зростити людину з особистим суверенітетом, вільну й творчу, здатну безупинно самовизначатися не тільки й не стільки за цілями діяльності, скільки за загальнолюдськими цінностями, «спрямовану бути», самоздійснитися в повноті своєї людської сутності. Тільки така людина зможе за велінням своєї душі включитися в соціальну співтворчість, сутнісно впливати на суспільне відродження, усвідомлено його прогнозувати й здійснювати. Щоб освіта стала справді людиноперетворюючою, вона повинна за змістом й організацією бути звернена до «внутрішніх сфер» людини, викликаючи в неї неспокійне самоусвідомлення, «особистісний подив» власною складністю й суперечливістю й відповідальне самоперетворення, «переродження самої себе» [73]. Але для цього людині важливо розуміти й сприймати себе, визначати перспективи свого самопросування в розвиткові, бачити й використовувати власні інтелектуальні, емоційні, духовно-моральні резерви, засоби самоактивізації й самовідновлення. Інакше кажучи, сьогодні особливо актуалізувалися системні знання в сфері самоздійснення, самоперетворення, самоорганізації людини.

Саме тому переорієнтація вітчизняної педагогічної освіти як освітньої системи на європейські стандарти, з урахуванням державних освітніх самоорганізаційних традицій, повинна передбачати акцентування уваги фахівців на самоорганізаційних аспектах професійної діяльності.

Таким чином, проблема педагогічного удосконалення самоорганізації майбутнього фахівця та його професійного самовдосконалення, зважаючи на євроінтеграційні процеси в освіті, постає основною у процесі організації навчання в вищому навчальному закладі.

Теоретичні основи саморозвитку та самоорганізації особистості – це ті знання, які можуть бути основою й спонукальною силою індивідуально-

професійного зростання, але одержати ці знання слухачеві складно через обмеженість у джерелах і часі [71, 55]. Тому джерелом і зразком найчастіше стає педагог вищої школи або методист-предметник в умовах освітнього, офіційного й міжособистісного, неформального спілкування. Педагогічна відповідальність будь-якого методиста (викладача), коли саме життя ставить його в умови не просто сумлінного виконання своїх функцій, а «проживання» зі слухачами складних моментів їхнього індивідуально-професійного становлення, саморозвитку, винятково висока. Сутність саморозвитку полягає у принциповому превалюванні та цілеспрямованому використанні особистістю власної внутрішньої енергії в загальному процесі її визрівання.

Дослідження теорії самоорганізації знайшло своє відображення у працях як зарубіжних (В. Буданов, Т. Григор'єва, В. Данилов, М. Климонтович, О. Князева, С. Курдюмов, Г. Малинецький, І. Пригожин, Г. Рузавін, Г. Хакен, С. Харитонов, С. Хорунжий, Г. Шефер, Е. Янч та ін.), так і українських учених (І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, В. Лутай, Л. Малишко, А. Свідзинський, Я. Цехмійстер, В. Цикін та ін.), які обґрунтували сутність і принципи розуміння різноманітних аспектів існування світу, природи та людини.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів висвітлено у працях Н. Вишнякової, П. Горбунової, А. Євтодюк, Л. Зоріної, С. Кульневича, Т. Левченко, Л. Новікової, В. Редюхіна, О. Чалого, С. Шевельової та ін.

Проблема самоорганізації матеріальних систем в ХХ столітті стала однією з центральних проблем науки. Істотний внесок у вирішення цієї проблеми здійснили системний й інформаційний підходи. Термінологія, вироблена в цих сферах дослідження, отримала загальнонауковий характер в описах й поясненні процесів самоорганізації. Як відзначає Г. Хакен, принципи самоорганізації, досліджувані синергетикою, поширюються «від морфогенезу в біології, деяких аспектів функціонування мозку до флаттера крила літака, від молекулярної фізики до космічних масштабів еволюції зірок, від м'язового скорочення до руйнування конструкцій» [79, 16].

Розвиток педагогічної синергетики спричинив популяризацію терміна «самоорганізація» в психолого-педагогічних дослідженнях останніх років та розробку дослідниками різноманітних моделей самоорганізації. Однак аналіз праць вітчизняних та зарубіжних (переважно російських) вчених дозволяє зробити висновок про недостатнє змістовне та кількісне наповнення зазначеної дефініції.

На думку А. Морозова та Д. Чернилевського, самоорганізацію особистості найповніше можна розглянути через зміну саморегуляції особистості – рух від саморегуляції гомеостатичної (адаптивної), зумовленої силою зовнішніх регуляторів (традицій, моральних норм, права, вимог навчальної програми й ін.) до регуляції свідомими, цілеспрямованими, зумовленими внутрішніми регуляторами – совістю, обов'язком, іншими високими почуттями й тими нормами моральності, які особистість сприйняла як цінності й спеціально розвивала в собі як принципи своєї поведінки й ставлення до світу й до самої себе [46, 124]. Такий підхід до розуміння самоорганізації особистості як удосконалювання нею саморегуляції в діяльності, поведінці, самопочутті з метою досягнення здатності самоорганізації, вираження повноти своєї суб'єктності (спочатку зі значною, а потім усе з меншою часткою участі наставників) «у знятому виді» містить у собі всі попередні підходи, оскільки зміна саморегуляції не відбувається сама по собі й ізольовано від цілісного процесу розвитку особистості, а здійснюється разом з ним, у ньому, за допомогою його значною мірою, для нього ж, знаменуючи новий виток саморозвитку й новий спосіб включення у взаємодію з дійсністю – свідомою, цілеспрямованою саморегуляцією. Йдеться не про заміну зовнішніх регуляторів внутрішніми, не про витіснення одних іншими, – а про діалектику їхнього становлення.

Продуктивність індивідуально-професійної самоорганізації вчителя значною мірою залежить від попереднього порівняно високого рівня загальнокультурного розвитку, від глибини самопізнання, від сформованості «комунікативного ядра особистості» як системи здатності відображення

відносин і поведінки; від наявного досвіду цілеспрямованої самозміни й інше [46, 137].

Передумови продуктивності індивідуально-професійної самоорганізації студента в період навчання (за А. Морозовим і Д. Чернилевським):

- попередній рівень загальнокультурного розвитку;
- глибина самопізнання;
- сформованість комунікативного ядра особистості;
- досвід цілеспрямованої самозміни.

Провідними факторами самоорганізації особистості в умовах вищої освіти виступають: зміст навчання, сам процес організації навчання (методика навчання, яка одночасно пробуджує активне самопізнання, що стимулює самоосвіту, особистісний саморозвиток); ділове й міжособистісне спілкування «слухач – слухач», «слухач – група», «слухач – викладач» та ін.

Закладаючи в основу підготовки фахівця принцип розвитку й саморозвитку (замість принципу «нагромадження знань, умінь і навичок»), сучасна вища освіта повинна повернути на службу цій ідеї не тільки зміст навчання, але також і методи (способи взаємодії педагогів вищої школи зі слухачами в ім'я оволодіння останніми не тільки знаннями, уміннями, навичками, але й формування «образу «Я» відповідно до соціально-особистісного призначення, сходження до потреби й здатності відповідного самодобудовування). Саме тому у навчанні неухильно зростає роль не просто активних методів засвоєння матеріалу, а принципово змінюється ключ навчання: методи проведення навчальних занять всіх видів (лекції, семінари, практикуми, педагогічна практика й ін.) націлюються на формування «питань» до вчених і методистів, до наукової літератури, інтенсивну потребу в нових знаннях і досвіді, на розвиток «попиту» на все те, що народжує й збагачує професіоналізм майбутнього фахівця, а також на формування готовності ці знання відшукувати, вибудовувати в систему, будувати вивідне, особистісно значиме, ціннісно забарвлене власне знання-переконавання [53, 56].

Вивчення наукових публікацій із зазначеної проблеми дає підстави

зробити висновок про переважне наукове використання поняття «самоорганізація» в психолого-педагогічній сфері у двох смислових значеннях: як особистісної самоорганізації та як професійної (педагогічної) самоорганізації. Відмінність у змістовному наповненні даних понять ґрунтується на розмежуванні особистісно-життєвих та професійних компетентностей особистості.

Хоча спроб визначення сутності конструкта «педагогічна самоорганізація» у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі небагато, але й існуючі підходи не дають однозначного розуміння цього поняття. Аналіз літератури дає змогу зробити висновок про спроби структурно-функціонального, процесуального, ресурсного, предметного та інших підходів до його осмислення.

Частина дослідників (Л. Фрідман, Н. Вольська та ін.) визначають самоорганізацію або як принцип організації навчання, або як складову організованості особистості, або як уміння чи комплекс умінь для досягнення певної мети.

О. Дубасенюк дає визначення через осмислення структурно-функціональних особливостей самоорганізації: професійна самоорганізація – це активний, свідомий процес, що спонукається метою і мотивами самоуправління, який передбачає наявність: об'єкта самоорганізації, мети самоорганізації, засобів здійснення самоорганізації. Дослідниця визначає її об'єкт як професійну виховну діяльність, мету як досягнення професійної умілості, засоби як комплекс інтелектуально-практичних дій і операцій, що досягли певного рівня сформованості [22, 38].

О. Бондаревська та С. Кульневич формулюють «процесуальне» визначення, відповідно до якого самоорганізація – це процес переведення свідомості особистості з режиму відтворення у режим концентрації власної діяльності [8, 23].

С. Кульневич в одній з робіт пропонує також «ресурсне» визначення, відповідно до якого педагогічна самоорганізація – це самонарощування

особистісних структур свідомості, яке ініціюється зовнішніми впливами, що не є визначальними для системи на основі «внутрішніх ресурсів». До так званих «внутрішніх ресурсів» автор відносить: критичність, мотивацію, рефлексію, колізійність, опосередкування, автономність [38]. За С. Кульневичем, вже не викликає сумніву судження, що в центрі проблематики становлення синергетичного світогляду перебуває феномен самоорганізації як основа для побудови систем нового класу не тільки в точних, але й у гуманітарних науках. У науковій методології з'являються зовсім інші, порівняно із класичними, природничо-науковими, принципи дослідження та перетворення досліджуваного предмета будь-якої науки. У дуже загальному вигляді – це принципи відкритості, додатковості, суб'єктності. Основна характеристика самоорганізованого світогляду – суб'єктність, тобто самостійно породжений особистістю зміст.

Н. Попова визначає педагогічну самоорганізацію як властивість особистості в умінні використовувати власні інтелектуальні й емоційно-вольові риси для вирішення професійно значимих завдань. Самоорганізація, на думку вченої, виявляється в:

- обґрунтованому цілепокладанні;
- плануванню діяльності;
- самообілізації;
- стійкій активності в досягненні результату;
- критеріальній оцінці результатів власних дій [55, 24].

Н. Попова, досліджуючи самоорганізацію вчителя, виходила з теоретичної розробки цього поняття у різних науках: менеджменті, кібернетиці, педагогіці, психології, акмеології, філософії, фізіології (С. Амірова, О. Санісімов, І. Раченко, В. Сластьонін та ін.). Дослідниця наголошує, що особливу значимість має розгляд сутності самоорганізації з позиції особистісно-діяльнісного підходу [55, 25].

Н. Вольська, як зазначалось вище, визначає самоорганізацію як одне з

умінь, що характеризує організованість особистості [14, 76].

Л. Фрідман описує самоорганізацію як сутнісний принцип організації навчального процесу. Причому вважає, що самоорганізація може бути лише раціональною і є вмінням особи без систематичного зовнішнього контролю і без стимуляції зовні організувати і проводити власну навчальну діяльність [78, 64]. Сутнісними умовами самоорганізації дослідник визнає самостійність та раціональність в діяльності.

Т. Шрейбер вважає, що самоорганізація реалізується в упорядкованості діяльності й поведінки людини. Специфіка самоорганізації знаходить своє відображення в системі саморегуляції особистості, а потім й у своєрідності діяльності й поведінки. У свою чергу, результати діяльності й відношення до них особистості приводять до її перебудови, розвитку особистості і її регулятивної системи [82, 9].

Л. Шабунін визначає професійну самоорганізацію як здатність фахівця до «самовирощування» своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, що надають гуманний зміст його діяльності.

Самоорганізація професійного виховання, за Л. Шабуніним, – це процес самонадбудовування особистістю своїх моральних якостей за допомогою додання особистісного змісту («породження заново») духовним цінностям професії [81, 10].

Т. Новаченко вважає, що педагогічна професійна самоорганізація – це система, елементами якої є педагогічна рефлексія, професійна компетентність та самоуправління [50, 11].

Зустрічається визначення самоорганізації як діяльності і здатності особистості, пов'язаної з умінням організувати себе, які проявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку.

Педагогічному розвитку в процесі освіти часто перешкоджає явище закритості й несприйнятливості студентом новацій, тенденція покладатися на

вже сформовані в неї стереотипи знань і дій. Може з'явитися психологічний бар'єр стосовно нового знання, якщо воно суперечить звичному. Відомо, що нове легше сприймається людиною за умови, що воно якимось погоджується зі сформованими в нього стереотипами, і чим вони стійкіше, тим складніше включення в них нових форм поведінки й діяльності.

Засвоєння нового і його використання в сформованій системі суб'єктивного досвіду пов'язане з перебудовою й навіть руйнуванням звичних стереотипів професійних дій і вчинків. Нові знання, уміння, навички, ставлення, досвід творчої діяльності й досвід соціальних відносин легше здобуваються при впізнаванні студентом його місця й ролі в контексті виконуваної педагогічної діяльності, де він буде виступати її орієнтовною основою. Важливе значення має й життєвий досвід студента, загальний контекст його життєдіяльності. Відомо, що низький рівень загальної культури особистості, яка навчається, перешкоджає її включенню в найбільш ефективні спільні, діалогічні форми організації навчання.

Ось чому перевага ірраціональних проявів у процесі педагогічної самоорганізації має наслідком стихійну самоорганізацію, перевага раціональних – раціональну самоорганізацію. Під раціоналізацією складної відкритої системи професійної свідомості ми маємо на увазі дотичні слабкі синергетичні впливи у визначених точках біфуркації. Ці впливи сприяють зміні атракторів, на які виходить самоорганізація особистості. Здійснюються дані впливи як самою особою на рівні самосвідомості, так і викладачами в період навчання. Саме тому елементи педагогічної синергетики як розділу філософії освіти повинні стати обов'язковими для впровадження у процес навчання вищих навчальних закладів.

Висновки вітчизняних та зарубіжних дослідників свідчать, що самоорганізація завжди спонтанна, залежно від переважання того чи іншого компонента. На особливу увагу заслуговує те, що в системах, які самоорганізуються, основний фактор розвитку внутрішній. Самоорганізація як обов'язкова умова розвитку не може бути нав'язана системі ззовні. Однак вона

ініціюється зовнішніми впливами, які, разом з тим, не є визначальними. Ця властивість застосовна до будь-якої педагогічної структури, у зв'язку із чим її поняття одержують принципово нове й точніше трактування. Зокрема виховання може бути розглянуте як процес самоорганізації особистості засобами своїх внутрішніх ресурсів, що потребують певної зовнішньої ініціації.

Внутрішні ресурси – це особистісні структури свідомості: критичність, мотивування, рефлексія, колізійність, опосередкування, автономність й ін. Вони формують особистісний досвід створення власної картини світу. Феномен самоорганізації свідомості опосередковується процесами осмислення, переосмислення й певної дискредитації традиційного змісту педагогічної діяльності, а також осмислення її нових орієнтирів.

Таким чином, виходячи з синергетичного положення про самоорганізацію як процес, робимо висновок, що педагогічна самоорганізація – це процес синергетичного самоструктурування, самовпорядкування та самовдосконалення складових професійної компетентності педагога.

1.3. Сутність та структура педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти

Як вже говорилося раніше поняття «самоорганізація», а зокрема «педагогічна самоорганізація», почало використовуватись у педагогічних дослідженнях радянської доби для визначення одного з принципів організації навчального процесу. Самоорганізація як принцип чи процес досліджувалась педагогами і психологами у контексті вивчення організації навчальної діяльності чи організованості суб'єкта навчання. З появою праць з педагогічної синергетики термін «самоорганізація» набуває синергетичного підтексту, оскільки даний термін є ключовим в синергетичній терміносистемі і як складова увійшов до назви нової теорії – теорії самоорганізації.

Проблему педагогічної самоорганізації вивчали такі вчені, як: О. Дубасенюк, С. Кульневич, Н. Попова, Т. Новаченко. Вчені розглядають поняття «педагогічної самоорганізації» з різних підходів: як свідомий процес (О. Дубасенюк), як «самонарощування» особистісних структур свідомості, як властивість особистості (Н. Попова), як педагогічну систему (Т. Новаченко).

На думку Т. Новаченко, педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності і самоуправління та спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього вчителя для здійснення якісної професійної діяльності [51, 16]. Вчена виділяє наступні компоненти педагогічної самоорганізації.

Педагогічна рефлексія.

Визначаючи педагогічну рефлексію як компонент педагогічної самоорганізації, Т. Новаченко виходила з того, що її значення спричиняється зверненням у внутрішню психологічну сутність майбутнього вчителя. Педагогічне рефлексивне ставлення студента до власної діяльності дає можливість спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, тому це є важливим фактором у конструюванні власного професійного «Я».

Професійна компетентність.

У процесі навчання студент вищого навчального закладу опановує не тільки загальнолюдський досвід пізнання та перетворення світу, але й привносить власне бачення і розуміння проблем, з'ясовує природу тих чи інших явищ, навчається взаємодіяти, впливати, змінювати тощо. Для цього майбутньому вчителю необхідно оволодіти професійною компетентністю, яка припускає розвиток і формування основних компонентів розумового досвіду. На рівні когнітивного досвіду – вміння ефективно переробляти інформацію, на рівні метакогнітивного – вміння свідомо й інтуїтивно регулювати роботу власного інтелекту, на рівні інтенціонального – вміння вибрати інтелектуальну діяльність, яка б дозволяла зіставляти особливості свого розуму

з об'єктивними потребами довкілля (у педагогічному училищі студенти оволодівають основами професійної компетентності).

Самоуправління.

Визначаючи самоуправління компонентом педагогічної самоорганізації, вчена базується на тому, що це здатність людини керувати собою. Усвідомлення мети, завдань, продумування, відпрацювання та внутрішнє прийняття рішень з формування тієї чи іншої якості чи групи якостей, розробка принципів і правил особистої поведінки застосовується майбутнім учителем для досягнення найвищого рівня у професійній діяльності. Самоуправління процес творчий, пов'язаний з утворенням нового, зустріччю з незвичайною ситуацією або протиріччям, необхідністю пошуку нових рішень і засобів для досягнення поставленої мети.

У педагогічній самоорганізації розвиток індивідуальності складається з того, щоб не заважати студентові рухатись його особистісним шляхом. Вплив педагога повинен опиратися на логіку розвитку індивідуальності, що базується на відчутті причетності до колективу та суспільства в цілому. У такому процесі відкриваються нові можливості для сумісної, узгодженої взаємодії [51, 17-18].

О. Дубасенюк дає таке визначення: «педагогічна самоорганізація студентів – це активний, свідомий процес, що спонукається метою і мотивами самоуправління, який передбачає наявність: об'єкта самоорганізації, мети самоорганізації, засобів самоорганізації» [22, 38].

С. Кульневич вважає, що педагогічна самоорганізація студентів – це «самонарощування» особистісних структур свідомості, яке ініціюється зовнішніми впливами, що не є визначальними для системи на основі «внутрішніх» ресурсів. До таких «внутрішніх» ресурсів автор відносить: критичність, мотивацію, рефлексію, опосередкування, автономність [39, 38].

Н. Попова визначає педагогічну самоорганізацію студентів як властивість особистості в умінні використовувати власні інтелектуальні і емоційно-вольові риси для вирішення професійно-значимих завдань. Вчена розробила свою

структуру педагогічної самоорганізації студентів, яка складається з таких компонентів: цілепокладання, планування навчальної діяльності, самообілізація, стійка активність та досягнення результату, оцінка результатів власних дій [56, 27].

О. Макаренко та В. Сухомлинський розглядали педагогічну самоорганізацію студентів як процес, під час якого студенти контактують та взаємодіють з зовнішньою середою (викладачі) та в результаті отримують інформацію та енергію, що спонукає майбутнього спеціаліста до самоорганізації та саморозвитку [1].

С. Котова в дисертації «Формування компетенцій самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів вузу» характеризує педагогічну самоорганізацію студентів як процес, який включає в себе наступні функціональні компоненти: постановка мети, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, вольова регуляція, корекція, зацікавленість викладачів в успіхах студента та свідомість виконання самостійної роботи студентів [37]. Охарактеризуємо їх:

Постановка мети характеризує індивідуальні особливості прийняття та утримання цілей, рівень свідомості у студента цих процесів. Цей компонент означає вміння самостійно встановлювати цілі, свідомо організовувати свою діяльність. Науково-пізнавальна діяльність студента повинна спонукатись свідомою метою, яка сформована самим студентом.

Аналіз ситуації характеризує індивідуальні особливості виявлення та аналізу студентом значимих зовнішніх та внутрішніх умов досягнення цілей, рівень їх усвідомленості та адекватності.

Планування характеризує індивідуальні особливості планування студентом своєї наукової діяльності.

Самоконтроль характеризує індивідуальні особливості контролю та оцінки студентом власних дій, психічних процесів та станів.

Вольова регуляція характеризує індивідуальні особливості регуляції студентом власних дій, психічних процесів та станів.

Корекція показує індивідуальні особливості зміни студентом (при зміні ситуації): своєї поведінки, цілей, способів та направленості аналізу важливих умов, план дій, критеріїв оцінки, форм самоконтролю та вольової регуляції.

Крім того, формуванню педагогічної самоорганізації сприяє щира зацікавленість викладачів в успіхах студентів. Первинне значення має і свідомість в навчанні. Не можна викладати матеріал, не зважаючи уваги на те, чи розуміють студенти матеріал. Якщо початковий рівень студентів нижчий від того, що очікувався, то потрібні коригування програми і завдань самостійної роботи студентів. Таким чином, викладач повинен знати початковий рівень знань і вмінь студентів та познайомити їх з цілями навчання, засобами їх досягнення та засобами контролю.

Свідомість виконання самостійної роботи студентів забезпечують наступні характеристики: методологічна свідомість матеріалу, що відбирається для самостійної роботи; складність завдань має бути посиленою для виконання їх студентами; послідовність викладання матеріалу з урахуванням логіки предмету та психології засвоєння матеріалу; дозування матеріалу для самостійної роботи відповідно до навчальних можливостей студентів; діяльнісна орієнтація самостійної роботи [37, 15-16].

О. Осницький визначає структуру педагогічної самоорганізації студента за допомогою трьох компонентів якостей та вмінь, а саме: проектувальний, виконавчий, контрольний-оціночний [52, 18].

Проектувальний компонент включає в себе вміння планувати свою навчальну діяльність, орієнтуватися в часі, прогнозувати наслідки своїх рішень, формувати стратегії свого розвитку).

Виконавчий компонент – вміння самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність, конструктивно вести ділову бесіду).

Контрольний-оціночний компонент – вміння адекватно оцінювати результати своєї діяльності, контролювати свою діяльність [52, 19].

О. Гура розглядає педагогічну самоорганізація студентів як процес, який відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта,

що доповнюють одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь і навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності [17, 87].

Крім того, вчений вважає, що формування педагогічної самоорганізації залежить від зовнішніх умов – організаторських впливів педагогів і внутрішніх – самоорганізації студентів. Ці явища взаємопов'язані та взаємообумовлені. Організаторська діяльність викладача та педагогічна самоорганізація студентів спрямовані на досягнення єдиної мети – підготовку студентів до професійної діяльності.

О. Гура [17] вивчаючи формування педагогічної самоорганізації студентів, виокремлює три етапи цього процесу: самопізнання та прийняття рішення займатися педагогічною самоорганізацією; планування та визначення програми педагогічної самоорганізації; самоконтроль та самокорекцію цієї діяльності.

Перший етап – самопізнання та прийняття рішення займатися педагогічною самоорганізацією. Самоорганізація – це складний процес визначення фахівцем власних здібностей та можливостей, рівня розвитку професійних якостей. Вона відбувається за такими напрямками:

- самопізнання в системі соціально-психологічних відносин, в умовах професійної діяльності та вимог;
- вивчення рівня професійної компетентності, що відбувається шляхом самоспостереження, самоаналізу власних вчинків, поведінки, результатів діяльності, самоперевірки у певних умовах професійної діяльності;
- самооцінка, що виникає на основі зіставлення набутих професійних знань, умінь, навичок та професійних якостей з вимогами професійної діяльності. На основі самопізнання, в результаті глибокого переживання внутрішньо особистісного конфлікту у студентів виникає рішення займатися

самоорганізацією, створюється модель майбутньої роботи на собою.

Другий етап – планування та визначення програми педагогічної самоорганізації. Планування педагогічної самоорганізації – це багатозначний процес, який пов'язаний з визначенням мети та завдань педагогічної самоорганізації як на перспективу, так і на певні етапи професійної діяльності студента; з визначенням основ, що організовують діяльність із самоорганізації (розробка особистих правил поведінки, вибір форм та методів роботи над собою).

Третій етап – самоконтроль та самокорекція педагогічної самоорганізації. Сутність діяльності студента на даному етапі полягає в тому, що він контролює роботу над собою, постійно здійснює рефлексію та на цій основі своєчасно долає можливі відхилення реалізованої програми від тієї, що була задана, вносить певні корективи в план подальшої роботи [17, 89-90].

А. Яворський у структурі професійної самоорганізації студента вищого навчального закладу виділяє п'ять взаємозалежних, взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-оцінний, рефлексивний та емоційно-вольовий [84].

Мотиваційно-ціннісний.

Цей компонент професійної самоорганізації об'єднує переконання, прагнення, внутрішні психологічні установки. Загальновідомо, що мотивація є містком між свідомістю й діяльністю людини, а цінності визначають широку мотивацію людської поведінки і являють собою центральне утворення структури особистості. У вітчизняній психології мотивацію розглядають як динамічний процес формування мотиву. Отже, провідною ланкою в структурі мотиваційно-ціннісного компоненту є мотив. У процесі педагогічної практики майбутніх педагогів можна виокремити декілька груп мотивів, які активізують педагогічну діяльність і сприяють визначенню мети. Одну з груп становлять мотиви, які базуються на потребах особистості студента, – удосконалення і досягнення. Наступна група мотивів – це мотиви, що базуються на інтересі та обов'язку [70].

Діяльнісно-оцінний компонент.

Конкретизуючи особливості професійної діяльності педагога, Л. Кондрашова наголошує на тому, що фахова робота здійснюється на двох різних, але взаємозалежних рівнях: теоретичному і власне практичному. При цьому реалізується цілеспрямоване вираження особливостей індивідуальності, що охоплює установку, погляди і переконання, систему взаємин, мотивацію, емоційно-вольові якості, професійну компетентність, навички й уміння, а також практичне впровадження [35]. Аналогічної думки щодо особливостей професійної діяльності педагога дотримується І. Колеснікова [33].

Рефлексивний компонент.

С. Рубінштейн обґрунтував два способи ставлення людини до світу: «включений» і «рефлексуючий». Перший індивід характеризується пасивним ставленням до життя, і залежить від обставин. Другий індивід виявляє активне, діяльне ставлення до життя, йому властивий більш високий рівень розвитку, у своїй поведінці він керується не зовнішніми факторами, а внутрішніми цілями й намірами [63].

Інтелектуально-пізнавальний компонент.

Найважливішою характеристикою праці педагога є творчість. За визначенням В. Давидова, людина, яка може застосовувати принцип творчої діяльності у своїй сфері, є всебічно розвинутою особистістю. Тому в процесі підготовки майбутнього педагога потрібно поставити за мету розвинути в студента особистісні якості, серед яких головні – здатність усвідомлювати необхідність змінювати обставини, й себе, знаходити власні ресурси для практичної реалізації завдань. В. Давидов наголошує, що суспільство потребує формування в дітей нового кола здібностей, тому необхідно створити таку систему виховання і навчання, яка організовує ефективне функціонування нових типів відтворювальної діяльності [18].

А. Ішков, досліджуючи формування педагогічної самоорганізації студентів, виявив п'ять основних компонентів педагогічної самоорганізації (цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекція) та один

особистісний компонент – вольові зусилля [29, 103].

А. Кирилова включає в структуру педагогічної самоорганізації такі компоненти: знання з теорії самоорганізації, цілепокладання, аналіз ситуації, планування, рефлексія, корекція, оцінка результатів, самостійність та вольові зусилля [31, 32].

Системний аналіз літератури з проблеми сутності педагогічної самоорганізації та її структури показав, що педагогічна самоорганізація є складним утворенням, різні автори дають різне визначення цьому поняттю. Проблема визначення терміну «педагогічна самоорганізація» актуальна і на сьогоднішній день, тому що в психолого-педагогічній літературі не існує єдиного наукового загальноприйнятого визначення. В залежності від структури педагогічної самоорганізації, одні дослідники виділяють тільки функціональні компоненти, інші – особистісні.

Ми вважаємо, що в структурі педагогічної самоорганізації потрібні і функціональні і особистісні компоненти. Тому, ми вивели «робоче» поняття педагогічної самоорганізації студентів вищих навчальних закладів – це впорядкована та динамічно суб'єктивна властивість, яка об'єднує в собі три компоненти (пізнавальний, функціональний та особистісний), які знаходяться в тісному взаємозв'язку та проявляються в свідомому побудуванні навчальної та пізнавальної діяльності студентів вузів.

Також на основі «робочого» поняття та аналізу різних підходів нами визначено наступну структуру педагогічної самоорганізації студентів вищих навчальних закладів, яка складається з трьох компонентів: пізнавальний (знання з теорії педагогічної самоорганізації студентів), функціональний (здатність до цілепокладання, аналізу ситуації, планування, самоконтролю, корекції) та особистісний (самостійна робота студентів в навчальній і пізнавальній діяльності та вольові зусилля студентів до навчання).

Обґрунтуємо вплив кожного компоненту педагогічної самоорганізації на формування педагогічної самоорганізації студентів.

Пізнавальний компонент включає в себе знання з теорії педагогічної

самоорганізації. Ми вважаємо, що педагогічна самоорганізація буде формуватися швидше у тих студентів, які володіють знаннями про теорію самоорганізації, її структуру, види, особливості формування самоорганізації як процесу. При чому, важливо не тільки володіти цими знаннями, але і усвідомити їх важливість та роль для навчальної діяльності, прагнути до самостійного вивчення теорії питання та практично використовувати ці знання на практиці.

Функціональний компонент включає в себе: здатність до цілепокладання, аналізу ситуації, планування, самоконтролю, корекції. На наш погляд здатність ставити цілі навчання, виявляти та аналізувати систему умов, які сприяють досягненню мети, свідомо планувати свою навчальну діяльність та поведінку, здатність коректувати поставлену мету, форми самоконтролю позитивно впливають на формування педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти.

Особистісний компонент включає в себе самостійну роботу студентів в навчальній і пізнавальній діяльності та вольові зусилля студентів до навчання. Самостійна робота сприяє оновленню та вдосконаленню знань, умінь та навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетенції. Високий рівень вольових зусиль дозволяє студентам свідомо регулювати свої психічні процеси та реалізувати власні плани щодо навчальної діяльності. Отже, високий рівень самостійної роботи та вольових зусиль студентів сприяє формуванню високого рівня педагогічної самоорганізації.

Здійснивши аналіз сутності та структури педагогічної самоорганізації, можна сказати, що даною проблемою займалися та займаються багато вчених. Але на сьогоднішній день відсутнє єдине наукове та загальноприйняте визначення поняття та її структури. Одні дослідники в структурі виділяють тільки функціональні компоненти, інші – особистісні. Вважаємо, що структура повинна включати обидва компоненти.

1.4. Особливості формування педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти

В умовах реформування вищої освіти перед державою і суспільством стоїть складне завдання удосконалити педагогічну систему навчання, методологію, зміст та методи підготовки професійних кадрів тощо.

Враховуючи реалії та вимоги держави до підготовки професійних кадрів, на перший план виходить формування особистості студента, його розвиток та самоорганізація в процесі навчання. На наш погляд, студенти, які навчаються, мають сумістити основні теоретичні знання та практичні вміння, усвідомити та вміти реалізувати спонтанно виникаючі ситуативні педагогічні проблеми, оцінювати їх критично та розвивати здатність до педагогічної рефлексії.

I. Доброскок виділяє низку недоліків навчально-виховного процесу підготовки фахівців.

Перш за все, потрібно звернути увагу на такі напрями діяльності під час підготовки фахівців:

- стереотип підготовки студентів орієнтований на їх підготовку з традиційним відтворенням (ретрансляцією), відсутній творчий підхід до навчально-виховного процесу;
- відсутність систематичного та неперервного практичного досвіду, що не дозволяє самоорганізуватися студентам для поліпшення свого практичного досвіду;
- відсутність у студентів мотивації до творчого становлення та виявів індивідуальності;
- відсутність у викладачів мотивації щодо покращення викладання у вищому навчальному закладі [21, 171].

Такі недоліки в навчанні посилюються низкою протиріч, які виникають у межах навчально-виховного процесу. Це протиріччя між:

- необхідним рівнем індивідуального розвитку особистості та її творчим

потенціалом у процесі навчання студента у вищому навчальному закладі;

- необхідним професійним саморозвитком та самоуправлінням студента;

- необхідним плануванням процесу самоосвіти студента та самовихованням у навчально-виховному процесі [21, 171].

Очевидно, сьогодні потрібно активізувати педагогічну самоорганізацію студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, оскільки основою педагогічної самоорганізації є здатність студента до вдосконалення внутрішнього світогляду, особистісної діяльності, що дозволить йому самовдосконалитися для його майбутньої професійної діяльності.

За Л. Фрідманом, раціональна самоорганізація є вміння особистості без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги і стимуляції з боку викладача, самостійно та раціонально організувати і проводити власну навчальну діяльність з реалізації прийнятих цілей навчання [78, 63].

С. Кульневич педагогічну самоорганізацію визначає як застосування гуманістичного особистісно орієнтованого підходу в навчанні, що виявляється в особливих досягненнях учнів. Процес навчання потребує розуміння сутності сучасних освітніх процесів, що виявляється в рівні аналізу проблем сучасної вітчизняної освіти [38, 54].

Визначаючи педагогічну самоорганізацію, ми вважаємо, що студентам необхідно зануритися у внутрішню психологічну сутність, що дасть можливість аналізувати, осмислювати, оцінювати, творчо підходити до вирішення проблем, пов'язаних з професійною діяльністю майбутнього фахівця, тощо.

А відтак, з різних визначень самоорганізації впливає одна-єдина позиція: важливим є, насамперед, ставлення самого студента до цілком усвідомленого навчання, а педагог, координатор навчально-виховного процесу, має здійснювати тільки допомогу. Отже, самовдосконалення та самоорганізація студента будуть залежати від того, наскільки в процесі навчання буде переважати комунікативність, дослідницька діяльність, моделювання, рефлексивна самоорганізація тощо під час педагогічного організаційного

впливу, що дасть можливість подіяти на свідомість індивідуума з метою перетворення якості певного сегмента професійної самосвідомості. В умовах викладання соціальної педагогіки особистісно орієнтоване навчання має суб'єктивний характер і спрямовується на суб'єкта, який бажає засвоїти знаннєві парадигми педагогіки.

У дослідженні А. Ляпіна і Е. Аралова процес самоорганізації студентів розглядається як система цілеспрямованих і мотивованих емоційно-вольових дій, що ґрунтується на професійних знаннях, уміннях та навичках, які дозволяють продуктивно, творчо здійснювати професійну діяльність і є результатом самоідентифікації особистості. Перехід особистості від простої організованості до більш високого якісного рівня – самоорганізації, пов'язується науковцями, насамперед, з роллю педагога [44]. Успішність цього процесу багато в чому залежить від того, наскільки наставник здатний створити для кожного студента ситуацію успіху, що, у свою чергу, активізує у нього позитивну мотивацію, стимулює діяльність щодо включення у процес самоорганізації [48, 93-94]

Л. Виготський завжди нагадував, що соціалізація побудована на особистісно-діяльнісній основі, сприяє зниженню негативного впливу ряду несприятливих чинників (стосунки в колективі; дефіцит поваги з боку викладачів; поява особистісних проблем; низький рівень сформованості психофізіологічних якостей студентів; невміння доволно входити в оптимальний психологічний стан, швидкого і повного відновлення та ін.), за умови модернізації її процесу і змісту у відповідності зі змінами в структурі і змісті провідних видів соціально-культурної і професійної діяльності і динаміці соціального і особистісного процесів розвитку.

Змістом соціально-культурної діяльності виступає інтелектуальний, емоційний і «поведінковий» досвід особистості, який формується всіма обставинами життя і визначає вибір тих чи інших конкретних видів діяльності. Чим ширший діапазон вибору, чим більше особистість залучена в реальні життєві процеси і виконання різних соціальних ролей, тим більше скорочується

дистанція між «чужим» і власним» досвідом [16, 125].

Отже, виходячи з нашого визначення самоорганізації студента у навчально-виховному процесі вишу, наголошуємо, що студент має набувати низки навичок, які проявляються в активності, мотивації діяльності, самостійності прийняття рішень, відповідальності, оцінці результатів виконаної роботи та критичності її аналізу. Водночас, індивідуальна компетентність студента – це володіння прийомами самореалізації і саморозвитку індивідуальності в рамках професійного спрямування особистості, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю. А педагогічна самоорганізація – це процес синергетичного самоструктурування, самовпорядкування та самовдосконалення складових професійної компетентності викладача.

В умовах самоорганізації навчально-виховного процесу в студента мають формуватися основні компоненти розумового досвіду, уміння ефективно оволодівати інформацією, втілювати в практику інтелектуальну діяльність, яка б становила та створювала компетентність педагогічної самосвідомості. Наголосимо, що процес самоорганізації та самоуправління – це творчий процес, пов'язаний з новими протиріччями та ідеями, пошуками істини, з'ясуванням та досягненням поставленої мети.

Становлення професійного фахівця, як стверджують Ю. Бабанський, Л. Виготський, В. Розов, Н. Ничкало та інші науковці, потребує утвердження компонентів професійної діяльності, знань та вмінь у процесі вивчення педагогічних предметів, набування досвіду викладача та готовність до застосування власних прийомів та способів діяльності.

Потрібно також пам'ятати і про формування індивідуальності, яка можлива тільки за відповідних умов, а це поєднання особистісних характерних ознак, вироблених у процесі єдності між особистістю та її індивідуальністю. В умовах розвитку педагогічної науки слід звернути увагу і на методичні підходи, які застосовуються в навчально-виховному процесі.

І. Учитель зазначає, що «готовність майбутнього педагога до педагогічної

самоорганізації проявляється в постійному прагненні студента до професійного саморозвитку, в найвищому розвитку його рефлексивних здібностей, в здатності планувати, критеріально оцінювати власні результати і вчасно здійснювати самокорекцію помилок, у володінні методиками раціонального виконання дій, спрямованих на вирішення навчальних, особистісних та професійних задач» [75, 226].

Аналіз сучасного стану проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів та творчого розвитку і самореалізації дає можливість стверджувати, що цілісний системно-діяльнісний підхід до розв'язання цієї багатоаспектної проблеми потребує побудови авторської методичної системи підготовки фахівця, що надасть проблемі новий аспект її вирішення з точки зору підготовки якості студента, його інтересу та мотивації до поставленої проблеми.

Самоорганізація студентів передбачає низку заходів, серед яких можна виокремити: цілепокладання, планування, аналіз, самооцінку та самоконтроль. В основі цілепокладання лежить прийняття суб'єктом цілей, поставлених перед ним іншою людиною або самим собою та їх усвідомлення [26]. Якщо метою навчання студента є не надбання глибоких теоретичних знань і практичних навичок, а отримання вищої освіти, то цілком зрозуміла й закономірна його низька здатність до самоорганізації. Вона буде невисокою у разі, коли основним стимулом виступає страх отримати погану оцінку, позбавитися матеріальної підтримки батьків або взагалі мета відсутня. Ефективність самоорганізації значно підвищиться при усвідомленні того, що її результатом має бути, насамперед, бажання стати досконалішим, професіоналом у своїй сфері. Значною мірою цілепокладання залежить від взаємодії викладача і студента. Викладач повинен пам'ятати, що мета, яка задається ззовні, викликає меншу активність особистості та має незначну спонукальну силу до навчальної діяльності. Тому його завдання полягає у тому, щоб ненав'язливо перевести зовнішню вимогу у внутрішню ціль суб'єкта. Для цього слід залучати студента не тільки до постановки завдань самоорганізації, а й до їх аналізу й

обговорення [30, 70-71].

Функціональними особливостями самоконтролю є аналіз, регулювання, планування й контролювання власної діяльності, виправлення помічених помилкових дій. Однак, щоб не було об'єктом самоконтролю, в яку сферу діяльності він не був би включеним, його основна функція носить перевірочний характер і полягає у встановленні ступеня збігу між еталоном і контрольованою складовою [67, 121]

Для організації процесу підготовки педагогів є сутнісно важливою думка В. Філоненко стосовно виявлення сутності самоорганізації студента-педагога саме в єдності процесу вирішення навчальних, особистісних та професійних задач. Автор розглядає педагогічну самоорганізацію майбутнього педагога як синтез двох компонентів: умінь самоорганізації процесу власного навчання (універсального вміння навчатись) та професійних умінь студента-педагога. Отже, оволодіння технологією самоорганізації починається з власної навчальної діяльності, а надалі трансформується в самоорганізацію професійну [75, 224].

З урахуванням різних точок зору науковців щодо визначення поняття «самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності» можна виокремити такі її особливості:

1. Самоорганізація тісно пов'язана з психологічними особливостями «Я-концепції» особистості, такими як: самоактуалізація, самоаналіз, самовиховання, самоосвіта, самоконтроль, саморегуляція, самооцінка, самопізнання, самореалізація тощо. А здатність особистості до саморегуляції, самоаналізу, самоконтролю безпосередньо впливає на рівень розвитку вміння самоорганізації навчальної діяльності [26].

2. У процесі самоорганізації беруть участь вольові зусилля, спрямовані на мобілізацію власних сил і концентрацію активності суб'єкта в заданому напрямі [29].

3. Самоорганізація студентів передбачає свідому діяльність, пов'язану з вміннями організувати себе у процесі навчання, яка проявляється в

цілеспрямованості, активності, усвідомленій мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів власних дій, почутті обов'язку.

4. У процесі самоорганізації утворюються вміння й особистісні якості, що забезпечують ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів (самостійність, пізнавальна активність, здатність до творчого вирішення завдань, готовність приймати рішення і нести за них відповідальність).

5. У процесі самоорганізації відбувається організація та цілеспрямована зміна особистості студента як суб'єкта процесу навчання.

6. Самоорганізація пов'язана із самовизначенням, оскільки воно розглядається як заснований на вільному волевиявленні вибір людиною власного життєвого шляху, свого місця в суспільстві, способу життя та видів діяльності [64].

Наголосимо, що педагогічна самоорганізація базується на глибинних внутрішніх мотивах, особистісних інтересах та здібностях студентів. Ми переконані, що для впевненості у своїх силах та правильності вибору майбутньої професії необхідно визначити індивідуальні мотиви розвитку професійно-педагогічних та творчих умінь студентів, їх рефлексивну здібність, вивчити особистісну діяльність, що дасть можливість швидше усвідомлювати сутність теоретичних питань, складних педагогічних явищ і процесів, робити власні висновки, що також впливатиме на позитивне ставлення до педагогічної самоорганізації та самовдосконалення особистості.

Т. Новаченко визначила провідні науково-методологічні підходи, які лежать в основі формування педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти: психолого-педагогічний, об'єктивний, культурологічний, інтегративно-модульний, системний, особистісно-орієнтований, рівневий, діяльнісний та компетентнісний [50, 11].

Психолого-педагогічний підхід – в контексті даного напрямку вивчався взаємозв'язок педагогічної самоорганізації з різними феноменами навчальної діяльності – самостійної роботи студентів (В. Граф, І. Ільєсов, П. Підкасистий

та ін.), творчою активністю студентів (Р. Грановська, Ю. Крижановська, В. Кан-Калик, Н. Нікандров, В. Сластенін та ін.), самосвідомістю особистості. Автори досліджень вважають, що оскільки центральним елементом особистості є самосвідомість, то самоорганізація базується на процесах самодетермінації та виступає як активне освоєння та перетворення особистістю зовнішніх умов життя в власне відношення.

Об'єктивний підхід (Г. Волковицький). Педагогічна самоорганізація особистості – це необхідна форма її об'єктивації в процесах самовизначення, самовираження, самореалізації. Цим вони підкреслюють, що процес особистісної самоорганізації є двох векторним – від осмислення до переосмислення змісту своєї самосвідомості до вищих відношень особистості від вищих відношень до способів їх об'єктивації.

Культурологічний підхід. Група авторів (В. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудіс), звертаючись до проблеми особистісної самоорганізації, вказують в якості її атрибутивного критерію тимчасову організацію діяльності. Вони вважають, що тимчасова організація всієї поведінки людини в умовах сучасної культури стає особливою свідомою задачею і що дія організації часу не можливо відокремити від постановки мети – важливого компонента самоорганізації особистості.

Інтегративно-модульний підхід. Вчені вважають, що цей підхід забезпечує обґрунтування структури змісту загальної та професійної підготовки на основі базових та спеціальних курсів, їх узагальнення, на рівні законів, понять, основних положень, формування цілісної системи знань, дій, що сприяє розумінню цілісної професійної діяльності і розвитку у студентів педагогічної самоорганізації.

Системний підхід. Підхід забезпечує цілісність побудови та взаємозв'язок окремих компонентів змісту базових та спеціальних дисциплін. В рамках системного підходу вчені звертають увагу на різні особливості саморегуляції, що роблять вплив на ефективність діяльності та поведінки особистості. Це вивчення саморегуляції поведінки людини (Б. Ананьєв, В. Отрут, М. Ярушкін), саморегуляція процесів ухвалення рішення (Т. Корнілова, В. Півників,

І. Скотнікова).

Особистісно-орієнтований підхід (С. Амірова, В. Арюткіна). В рамках цього підходу забезпечується направленість процесу загального та професійного навчання на розвиток особистісних якостей, здатного до активної творчої діяльності, усвідомлення себе суб'єктом загальної та професійної культури в нових соціально-економічних та соціокультурних умовах.

Рівневий підхід. В базових положеннях даного підходу дослідниками визначається досить своєрідне співвідношення психологічної саморегуляції та особової самоорганізації. Під терміном «психологічна саморегуляція» (О. Конопкін) в широкому сенсі розуміється один з рівнів регуляції активності живих систем, для якого характерне використання психічних засобів відображення і моделювання реальності.

Діяльнісний підхід (В. Безпалько, Т. Ільїна, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) – розглядає педагогічну самоорганізація як складну систему, котра складається з елементів, операцій, дій.

Компетентнісний підхід (І. Зимова, М. Кузьміна, Г. Серікова, В. Сластьонін). Вчені вважають, що в якості невід'ємного елементу педагогічної самоорганізації потрібно розглядати рефлексію. Рефлексія – невід'ємна частина педагогічної самоорганізації на всіх її етапах, яка допомагає стимулювати та розвивати професійні якості студентів [50, 7].

О. Гура вважає, що формування педагогічної самоорганізації студентів вишу складається з трьох етапів: самопізнання та прийняття рішення студента займатися педагогічною самоорганізацією; планування та визначення програми формування педагогічної самоорганізації; самоконтроль та самокорекцію формування педагогічної самоорганізації [17, 83].

На процес формування самоорганізації студента впливають зовнішні та внутрішні чинники. Зовнішні чинники – це цілеспрямований вплив різних альтернативних джерел інформації, викладачів та методистів, які керують навчально-виховним процесом, а внутрішній вплив залежить від індивіда, тобто особистості та його внутрішніх самоорганізаційних процесів і

професійної самосвідомості, яка залежатиме і від важливих факторів зовнішнього впливу. Необхідно для досягнення мети самоорганізації студента створити в процесі навчання і педагогічні умови, які б сприяли формуванню компонентів педагогічної самоорганізації під час навчання у вищому навчальному закладі. Ми вважаємо, що педагогічна саморганізація в умовах навчання студентів має складатися із трьох компонентів: методологічного, змістового та практичного.

Методологічний компонент базується на гуманістичних засадах та повинен включати концепцію формування педагогічної самоорганізації під час навчання на засадах доступності, відкритості, діяльності та результативності.

Змістовий компонент базується на педагогічних предметах та в основу яких покладено професійну компетентність студента.

Практичний компонент базується на використанні методів, форм та прийомів з удосконалення педагогічної самоорганізації студента на практичних заняттях.

Таким чином, удосконалення педагогічної самоорганізації має відбуватися з урахуванням трьох компонентів, які потрібно використовувати в навчально-виховному процесі, що забезпечить професійний саморозвиток студента шляхом застосування та створення цілісної методичної системи, яка б і охопила та ліквідувала розрив між потребами, що висуває нам педагогіка, і тими вимогами сучасних педагогічних досліджень які висуває наука. Враховуючи висловлене стосовно самоорганізації студента, потрібно також враховувати і ціннісні настанови професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, які підтверджуються професійністю, історичним досвідом та застосуванням творчої діяльності, що дасть можливість упливати на власну особистість, свідомо орієнтуючись у своїй професійній самовдосконаленості та самосвідомості.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Організація та методика проведення експериментального дослідження

Експериментальне дослідження проводилось на базі Бердянського державного педагогічного університету міста Бердянськ. В дослідженні брали участь студенти другого курсу, які навчаються на факультет фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти за спеціальністю «Середня освіта (Математика)» у кількості 18 студентів (контрольна група) та спеціальністю «Середня освіта (Фізика)» у кількості 16 студентів (експериментальна група). Таким чином, вибірка для дослідження складалася з 34 досліджуваних.

Започатковуючи експериментальне дослідження, нами було виявлено критерії і показники досліджуваного феномену. З-поміж них: регулятивно-оцінний з показниками – само-ідентифікація, самооцінка, оцінка оточуючих; когнітивно-змістовий з показниками – компетенція у спеціальних знаннях; компетенція у професійно-педагогічних знаннях; компетенція у методичному забезпеченні професійної діяльності; конструктивно-діяльнісний – планування діяльності із самоуправління; здійснення самоконтролю; здійснення самокорекції.

Експериментальне дослідження містило констатувальний та формувальний експеримент.

Мета констатувального експерименту – з'ясування рівнів сформованості педагогічної самоорганізації студентів. Нами були проведені діагностичні зрізи, які здійснювались впродовж першого семестру навчання студентів в

університеті.

Діагностування проводилося за кожним компонентом, його критеріями і показниками означеного феномену:

1) Показник регулятивно-оцінного критерію – самооцінка був спрямований на вияв особистісних якостей майбутнього вчителя. Для визначення об'єктивності й адекватності самооцінки ми співставляли її з оцінкою оточуючих (експериментатор, куратор, однокурсники). Вольовий розвиток студентів здійснювався за допомогою рейтингу (методика Д. Лондона).

2) Когнітивно-змістовий критерій визначався за допомогою методу компетентних суддів, де вивчалися показники, що характеризували відношення студентів до оволодіння знаннями, а саме: активність у навчанні, успішність навчання, самостійність, дисциплінованість.

3) Конструктивно-діяльнісний критерій визначався за такими показниками, як: планування діяльності з самоуправління, здійснення самоконтролю, здійснення самокорекції, що виконувався з допомогою методів самооцінки і компетентних суддів.

Розглянемо методики діагностики педагогічної самоорганізації майбутніх учителів (Додаток А).

1. Перший діагностичний зріз був спрямований на виявлення загально-особистісної зрілості студентів та діагностування ряду якостей особистості, які, на наш погляд, є значущими для професійного навчання та виконання професійної діяльності.

При цьому застосувалася методика співбесіди А. Деркача і А. Маркової [60, 126]. Ми намагалися побачити студента в цілому, як особистість і як суб'єкт професійного розвитку з його домінуючими якостями, типом спрямованості тощо.

Під час бесіди вважалося за необхідне діагностувати дві групи особистісних якостей, а саме: професійну мотивацію – мотивацію професійної діяльності та професійного навчання (мотиваційна сфера, як

відомо, у випадку її нерозвиненості компенсується з більш великими труднощами ніж відсутність знань, умінь, навичок); та професійні здібності - здібності до професійної діяльності й професійного навчання, а саме: вміння студента оцінювати свій професійний розвиток, вирішувати професійні завдання, будувати професійне спілкування, планувати свій особистісний професійний розвиток.

На початку бесіди ми намагалися створити атмосферу довіри між студентами і експериментатором, схилити майбутнього фахівця до спілкування. Намагалися переконатись у тому, що він розуміє сутність запитань, які йому задавали. Під час аналізу й оцінці відповідей особлива увага приділялася якісному змістовному смислу відповідей студентів, наприклад, звернення уваги на їх активність при самооцінці, визначені планів свого внутрішнього росту професійного розвитку, намагання не тільки відповідати на готові питання, але й вийти за межі цих запитань і окреслити свої особистісні проблеми професійного розвитку. Крім відповідей студента на запитання експериментатор фіксував також його поведінку, ступінь управління своїм емоційним станом, мовою тощо.

Питання до бесіди подано у додатку А.

Відповіді на запитання оцінювалися в умовних рівнях і балах: (Б – бажаний, 50-47 балів; Д – допустимий, 46-42 бали; К – критичний, 41-31 бали; Н – неприйнятний, 30-20 балів).

2. Методом анкетування було виявлено три категорії майбутніх учителів з певною ступінню здібності до педагогічної самоорганізації, а саме: здібність до активної самоорганізації, здібність до самоорганізації, що залежить від умов, самоорганізація відсутня та ранжування показників, що перешкоджають та стимулюють цей процес (методика Т. Шамової) [61, 264].

Студентам було запропоновано відповісти на питання двох анкет (додаток А), завдячуючи яким можна визначити особистісні здібності майбутнього вчителя до педагогічної самоорганізації та фактори, що заважають або стимулюють цей процес.

Обробка першої анкети давала змогу виявити три категорії майбутніх учителів згідно з їхньою здібністю до педагогічної самоорганізації, а саме: здібність майбутнього вчителя до активної самоорганізації; здібність до самоорганізації присутня, але залежить від умов, здібність до самоорганізації відсутня.

Оцінювання вищеназваної здібності відбувалося завдяки застосуванню п'ятибальної системи: 5 – якщо наведене ствердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше так, чим ні; 3 – і так і ні; 2 – скоріше не відповідає; 1 – не відповідає. Якщо загальна сума балів відповідала результату 70-55 – це активний розвиток самоорганізації; 54-36 – самоорганізація залежить від умов; 35-17 – самоорганізація відсутня. Присутність здібності позначалася знаком (+), відсутність – знаком (-).

Друга анкета дала можливість виявити і ранжувати фактори, що стимулюють, або перешкоджають самоорганізації майбутніх учителів. Оцінювання відбувалося також за п'ятибальною системою, за допомогою визначення середнього балу – 5 – так (перешкоджають, або стимулюють); 4 – скоріше так, чим ні; 3 – так і ні; 2 – скоріше ні.

3. Наступний діагностичний зріз проводився нами за допомогою методики Ф. Фідлера [60, 192].

Вона базується на методі семантичної диференціації і дає змогу виявити в студентів ряд особистісних якостей важливих у майбутній професії вчителя: працелюбство, ініціативність, охайність, професійну грамотність, організованість, енергійність, відповідальність, здібність до роботи, доброзичливість, життєрадісність, широту кругозору, експресивність, наявність рефлексивної позиції. Основними вимірами самооцінки були ступінь адекватності, висота і міра її стійкості. Ми базувалися на тому, що адекватність є важливою і необхідною характеристикою самооцінки відповідно до якості особистості, що оцінює себе. Ступінь адекватності самооцінки порівнювалася з оцінкою оточуючих, в число останніх входили: експериментатор, куратор, однокурсники. Для проведення цього

діагностичного зрізу студентам була запропонована шкала самооцінки, що містила сімнадцять особистісних ознак. Відповіді по кожному з пунктів оцінювалися зліва направо від 1 до 15 балів. Чим лівіше розміщався знак «*», тим нижче бал, тим більш позитивна самооцінка досліджуваного. При цьому оточуючі оцінювали студентів за тими ж ознаками. Ця процедура була необхідна для одержання адекватної самооцінки студентів.

4. Наступний діагностичний зріз проводився за допомогою методу компетентних суддів. Ми вивчали показники, що характеризували відношення студентів до оволодіння знаннями, а саме: активність у навчанні; успішність навчання; самостійність; дисциплінованість. Число компетентних суддів складало викладачі психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, а також методисти.

В цілому кожного студента оцінювало п'ять викладачів, при цьому вони користувалися наступною шкалою оцінок:

- бал «5» – відповідав постійному вияву ознаки;
- бал «4» – ознака виявлялася достатньо переконливо в переважній більшості випадків;
- бал «3» – ознака виявлялась, але епізодично, не часто;
- бал «2» – ознака виявлялася слабо, в деяких випадках;
- бал «1» – ознака не виявлялася.

5. Рівень вольового розвитку особистості студента, оскільки останній є важливим показником самоуправління діагностувався згідно методики й системи критеріїв описаних Д. Лондоном [41, 42-48]. Методом компетентних суддів визначалась оцінка по кожному із компонентів вольового розвитку: цілеспрямованості, рішучості, ініціативності, наполегливості, сміливості, витримки, організованості, самостійності, старанності. Оцінки давали викладачі з психолого-педагогічних, спеціальних дисциплін, методисти. В цілому студента оцінювало п'ять викладачів.

6. Здібність студентів до самоуправління ми діагностували за допомогою модифікованої нами методики М. Пейсахова [72, 524].

Студентам було запропоновано заповнити анкету, що складалась із двох груп стверджень - перші - це ті, що потребують звернення до досвіду, тобто чи дійсно майбутній учитель оцінює свої дії і намагається знайти відповіді на поставлені питання; другі - це ті, що характеризують відношення студента до загальноприйнятої думки (додаток А). Нижче, ми наводимо зміст анкети та приклад контрольної картки.

7. Задля діагностування вміння студентами планувати свою діяльність – використовувалася методика С. Полякова [61, 209]. Майбутнім учителям необхідно було дати відповіді на запропоновані судження.

Для діагностування вміння студентами здійснювати самоконтроль та здійснювати самокорекцію досліджуваним пропонувалися дати відповіді на судження, які наведено у додатку А.

Оцінювання суджень, що характеризують уміння студентів планувати свою діяльність, здійснювати самоконтроль та самокорекцію вираховувались як знаходження середнього балу. 5 балів – уміння проявляється завжди; 4 бали – уміння проявляється середньо; 3 бали – уміння проявляється слабо; 2 бали – уміння не проявляється.

Аналіз даних за кожним компонентом педагогічної самоорганізації, її критеріїв і показників дозволив охарактеризувати рівні прояву досліджуваного утворення.

Високий рівень: майбутні вчителі мають чітко сформоване емоційно-позитивне ставлення до педагогічної самоорганізації, що виявлялось у свідомому розумінні її значущості; у студентів яскраво проявлялися відмінні знання зі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, потреба в педагогічному самовдосконаленні, поглиблення теоретичних і методичних знань; їм були притаманні адекватна самооцінка, високий рівень самостійності в навчально-пізнавальній діяльності. Для означеного контингенту студентів властивий високий ступінь володіння навичками планування, самоконтролю, самоаналізу та корекції педагогічних якостей. Практична діяльність має стійкий творчий характер.

Достатній рівень об'єднує студентів з переважно емоційно-позитивним ставленням до педагогічної самоорганізації. Для означеної категорії майбутніх учителів є характерним усвідомлення необхідності в її оволодінні. У студентів яскраво проявляються знання зі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін; потреба в педагогічному самовдосконаленні і поглибленні методичних і теоретичних знань; проте самооцінка своїх можливостей та властивостей як майбутнього педагога не завжди є адекватною. Практична діяльність студентів має здебільшого творчий характер.

Середній рівень властивий студентам із позитивно-пасивним ставленням до педагогічної самоорганізації. Знання з психолого-педагогічних дисциплін, методична підготовка є несистематичними і фрагментарними; майбутні вчителі зазнавали труднощів у вмінні планувати, контролювати свою діяльність та коригувати свої педагогічні якості. Практична робота, що здійснювалася цією групою майбутніх фахівців, має репродуктивний і почасти творчий характер.

Низький рівень притаманний студентам з індіферентним ставленням до педагогічної самоорганізації, які не мають емоційно-позитивного відношення до неї. Студенти володіють слабкими знаннями з психології, педагогіки та методики, їм властива відсутність самостійності в навчально-пізнавальній діяльності, невміння планувати, контролювати свою діяльність та проводити корекцію педагогічних якостей. Практична діяльність цих студентів має репродуктивний характер.

Сутність формувального експерименту полягала в тому, що в експериментальній групі була реалізована педагогічна умова формування педагогічної самоорганізації студентів університету (актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію). У контрольній групі навчальний процес був організований традиційним способом, що характеризувався стихійним характером зіткнення виокремленої педагогічної умови.

Після реалізації педагогічної умови формування педагогічної самоорганізації студентів університету було проведено підсумкові зрізи з

метою з'ясування ефективності розробленої концептуальної моделі формування педагогічної самоорганізації студентів.

2.2. Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію

Педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності і самоуправління та спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього вчителя для здійснення якісної професійної діяльності. Визначаючи педагогічну рефлексію компонентом педагогічної самоорганізації, ми вважали, що її значення спричиняється зверненням у внутрішню психологічну сутність майбутнього вчителя. Педагогічне рефлексивне ставлення студента до власної діяльності дає можливість спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, само ідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, тому це є важливим фактором у конструюванні власного професійного «Я». Другим компонентом педагогічної самоорганізації ми визначили професійну компетентність. Під час навчання у закладі вищої освіти студент опановує не тільки загальнолюдський досвід пізнання та перетворення світу, але привносить власне бачення і розуміння проблем, з'ясовує природу тих чи інших явищ, навчається взаємодіяти, впливати, змінювати тощо. Задля цього майбутньому вчителю необхідно оволодівати професійною компетентністю, яка припускає розвиток і формування основних компонентів розумового досвіду. На рівні когнітивного – вміння ефективно переробляти інформацію; на рівні мета когнітивного – вміння свідомо й інтуїтивно регулювати роботу власного інтелекту, на рівні інтенціонального – вміння вибрати інтелектуальну діяльність, яка б дозволяла зіставляти особливості свого розуму з об'єктивними потребами довкілля. Визначаючи самоуправління компонентом педагогічної самоорганізації, ми базувалися на твердженні про те, що це здатність людини керувати собою. Усвідомлення мети, завдань,

продумування, відпрацювання та внутрішнє прийняття рішень з формування тієї чи іншої якості чи групи якостей, розробка принципів і правил особистої поведінки застосовується майбутнім вчителем для досягнення найвищого рівня у професійній діяльності. Самоуправління процес творчий, пов'язаний з утворенням нового, зустріччю з незвичайною ситуацією або протиріччя, необхідністю пошуку нових рішень і засобів для досягнення поставленої мети.

Однією з педагогічних умов формування педагогічної самоорганізації майбутніх учителів, на нашу думку, є актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію. Вона передбачала формування потреби, позитивного відношення до педагогічної самоорганізації через актуалізацію студентами наявних знань та осмислення сутності понять, а саме: педагогічна самоорганізація, професійна компетентність, педагогічна рефлексія, професійний саморозвиток, самоуправління та ознайомлення з їх новим змістом, об'єктами та явищами.

Поняття «самоорганізації» можна розглядати як вміння організувати себе на досягнення власних цілей, оскільки самоорганізація особистості завжди знаходиться в тісному зв'язку з її мотивацією і самомотивацією, що визначає спрямованість до мети, засновану на внутрішніх переконаннях [66, 48].

Створення означеної умови дало змогу організувати таке середовище, де у майбутніх учителів активізувалися важливі особистісні мотиви, оскільки посилення мотивації – підвищення енергії активізованих мотивів тобто, ми намагалися створити такі умови, щоб студенти змогли спочатку випробувати на собі впливи мотиваційних сил, потім дозволити цим силам вільно проявлятися і навчитися застосовувати їх для покращення результатів роботи що виконується.

Як відомо, мотиви навчання поділяються на зовнішні та внутрішні, де перші йдуть від педагогів, групи, суспільства, і набувають форми вимог, указів, підказок чи навіть примусу, що часто-густо зустрічає внутрішній опір особистості. Внутрішні ж мотиви – це бажання здійснювати навчальну діяльність для себе. Оскільки в системах, що самоорганізуються основний

фактор розвитку внутрішній – мотивація не може імперативно нав'язуватися студентам, бо для людини життєво важливо бути самовизначеною, незалежною, а не контрольованою зовні. Згідно з вищенаведеним, актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію повинна здійснюватись у різнобічній, активній діяльності, основою якої є внутрішні, іманентно присутні людині рушійні сили. Нашим завданням було зрозуміти ці сили студентів і допомогти пробудитися тим, які зможуть привести до ефективного результату в подальшій професійній діяльності.

Дослідно-експериментальна робота з актуалізації мотивації на педагогічну самоорганізацію, проводилася на заняттях курсу «Педагогічна самоорганізація та її роль у становленні майбутнього вчителя», який складався з теоретичної і практичної частин і був спрямований на: введення у зміст курсу, визначення основного навчального завдання; настанови на необхідність підготовки до вивчення матеріалу; оволодіння навчальними діями та операціями у зв'язку зі змістом програми; розуміння запропонованого матеріалу, початок процесу дії, аналіз роботи, зіставлення досягнутого, оцінка роботи. Метою створення курсу було: вироблення позитивної настанови на педагогічну самоорганізацію. При цьому вирішувалися такі завдання: формування педагогічної рефлексії; стимулювання студентів до оволодіння професійною компетентністю; розвиток ініціативи на позитивне відношення до професійного саморозвитку.

Відповідно до поставлених завдань, задля розуміння і осмислення змісту понять: педагогічна самоорганізація, професійна компетентність, педагогічна рефлексія, професійний саморозвиток, самоуправління, був використаний такий прийом: актуалізація студентами наявних знань з окреслених питань та ознайомлення з їхнім новим змістом, об'єктами та явищами. Використовуючи вищеназваний прийом, ми основувалися на висловлюванні Л. Виготського: «для того, щоб предмет нас зацікавив, він повинен бути пов'язаний із тим, що нас цікавить, з чимось уже знайомим і разом з тим він завжди повинен включати в себе деякі нові форми діяльності [15].

Відповідно до вищенаведеного студентам була запропонована для вивчення наступна тематика:

1. Синергетичний підхід у формуванні педагогічної самоорганізації студентів вищих навчальних закладів.
2. Місце та роль педагогічної самоорганізації в становленні майбутнього вчителя, сутність та її основні принципи.
3. Значення педагогічної рефлексії в процесі підготовки майбутнього вчителя.
4. Ідеал педагога-майстра. Образ «Я» в контексті соціальної значущості - самоповага, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку та соціальний статус.
5. Компетентність педагога – основа становлення професійної майстерності і внутрішніх мотивів формування педагогічної самоорганізації.
6. Самоуправління. Роль освіти та самовиховання в розвитку особистості майбутнього вчителя.
7. Планування процесу самоосвіти і самовиховання.
8. Визначення засобів діяльності по оволодінню самоуправлінням.

Під час проведення теоретичних занять ми намагалися включити аудиторію в активне сприйняття окреслених проблем, оскільки цій роботі передував підготовчий період, під час якого студенти знайомилися з рекомендованою літературою. Зауважимо, що під час слухання лекцій із вищеназваних тем створювалась атмосфера посиленої уваги до нових понять та нетривіальних висловлювань, проте основну складність студенти відчували не в освоєнні й осмисленні нової інформації, а в її методичній інтерпретації.

Як відомо, до пошуку пояснень підштовхують суперечності, в зв'язку з цим, нами були проведені дискусії. Для формулювання тем останніх, було проведено анкетування, де студентам пропонувалося відповісти на питання: «Які професійні проблеми Вас особливо хвилюють?» Наводимо теми дискусій:

1. Бути сучасним учителем – що це значить?

2. Що Вас приваблює в педагогічній професії?
3. Що значить бути педагогом-майстром?
4. Що таке педагогічна самоорганізація, чи потрібна вона вчителю?
5. Авторитаризм і демократизм в освіті «За» і «Проти».

Оскільки самоорганізація базується на основі глибинних, внутрішніх мотивах, особистісних інтересів і здібностях студентів, ми переконалися, що вивчення педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, участь у дискусіях сприяли вихованню активності, творчому відношенню до проблем сучасної освіти. Вільний обмін думками спонукував майбутніх учителів глибше осмислювати необхідність педагогічної самоорганізації, аналізувати свої погляди і переконання, що зумовлювало впевненість у своїх силах і правильність вибору майбутньої професії вчителя. Розвиваючи позитивне ставлення до педагогічної самоорганізації ми рекомендували кожному студенту розробити одну із форм виховної роботи – бесіду, зустріч з учителями-новаторами, дискусію. Це дозволяло майбутнім учителям проявляти ініціативу та творчість, давало можливість швидше усвідомлювати сутність теоретичних питань, складних педагогічних явищ і процесів, робити власні висновки, що також впливало на виникнення позитивного ставлення до педагогічної самоорганізації і самовдосконалення. Вищесказане дозволило нам перейти до практичної частини спецкурсу.

Підкреслимо, що під час проведення практичного етапу спецкурсу ми застосовували як традиційні форми навчально-виховного процесу: лекції, бесіди, повідомлення, семінари, практичні заняття, професійний тренінг, так і нетрадиційні форми роботи, наприклад: лекції-удвох, лекції з помилками, семінари-ігри, семінари-шоу мотиваційний тренінг тощо.

Так, лекція-удвох проходила як двома викладачами: педагогіки і психології, так і викладачем і добре підготовленим студентом. Основний задум проведення такої лекції полягав у тому, щоб з позицій педагогіки і психології майбутні вчителі мали змогу осмислити проблему педагогічної самоорганізації. При цьому один із лекторів повідомляв найбільш важливі положення, а інший,

конкретизуючи факти, розкривав їхню сутність, вказував шляхи реалізації. Ми спостерігали, що лекції-удвох є важливим засобом стимулювання пізнавального інтересу майбутніх учителів. «Викладачі» намагалися щоб студенти усвідомлювали необхідність і потребу в педагогічній самоорганізації. Для цього ми орієнтувалися на методологічні узагальнення, на змогу висловити емоційно-особистісне відношення студентів до проблеми, спонуку до аналізу питань, що пов'язані з теорією самоорганізації в сучасній педагогіці, філософії та психології.

Таким чином, на основі міждисциплінарних зв'язків, забезпечувалась інтеграція інформації з досліджуваної проблеми, що сприяло розвитку позитивної мотивації на педагогічну самоорганізацію.

«Лекція з помилками» використовувалася нами для закріплення матеріалу і контролю за його засвоєнням. Зміст лекції друкувався на окремих аркушах і пропонувався для самостійного вивчення. Студенти повинні були в тексті виявити і виправити помилки. Така форма навчання сприяла формуванню вміння здійснювати самоконтроль при вивченні теоретичного матеріалу. Задля розвитку позитивного ставлення, інтересу до педагогічної самоорганізації ми використовували такі ділові ігри, як: «Семінар-шоу», «Прес-конференція», «Засідання клубу знавців», де безпосередньо розглядали питання, пов'язані з педагогічною самоорганізацією. Ці засоби дозволили в ігровій формі активізувати мотивацію студентів на педагогічну самоорганізацію.

Також були використані різного роду тренінги (мотиваційний та педагогічно-психологічний), що склалися з вправ, які сприяли розвитку стійкого емоційно-позитивного відношення до педагогічної самоорганізації, позитивної мотивації на самоосвіту та самовиховання. Відповідно до того, що тренінг – це активний метод навчання, оснований на актуалізації професійних знань та вмінь, розвитку педагогічних здібностей, підвищенні компетентності в професійній діяльності, рефлексуванні особистісних можливостей студентів. Відомо, що концепція мотиваційного тренінг, базується на уявленні про те, що тренінг має бути мотивованим. Результатом проведення останнього, повинно

бути оволодіння вмінням використовувати те нове, що майбутній учитель одержав під час проведення тренінгу, прагнення використати ці знання і новий досвід у подальшому оволодінні педагогічною самоорганізацією.

Метою мотиваційного тренінгу в нашій дослідно-експериментальній роботі було оволодіння методами активації мотивів. Зауважимо, що мотивована поведінка – це завжди результат вибору свідомого чи підсвідомого людини. В роботі мотиваційного тренінгу використовується три типи рольових ігор, а саме:

- ігри-омнібуси по гіпотетичному сценарію педагога;
- рольові ігри по гіпотетичному сценарію учасників;
- самостійно розроблені учасниками інсценування.

Сутність гри-омнібуса складається з того, що тут фактично відсутня категорія глядачі, всі учасники групи задіяні, при цьому виконуються ролі як живих так і не живих предметів. У гри-омнібусі викладач сам призначає ролі, але так, що ніхто з учасників не відмовляється від їх виконання. Цього можна добитися такими способами, як-от: запропонувати групі комплект ролей, але визначитися з ними студенти повинні самі; запропонувати кожному з учасників самому вибрати собі роль; внести в розподілення ролей елемент долі, випадковості, наприклад, запропонувати учасникам розрахуватися по 3, а потім призначити одну роль усім другим, іншу - всім першим.

У своїй роботі ми використали гру-омнібус по гіпотетичному сценарію учасників – це гра, в якій одна команда розробляє сюжет рольової взаємодії, де крім них самих приймає участь інша команда, але без попереднього обговорення умов і засобів дії. Завдання цієї гри складалося з того, щоб у спонтанних учасників гри викликати саме ті мотиваційні ефекти, на які націлена команда-автор. Отже, метою гри-омнібусу «Автономізація мотиву», по гіпотетичному сценарію учасників, було проектування та реалізація ситуації, де в інших студентів відбувалась би автономізація мотиву, останнє, як відомо, це перетворення засобу реалізації першочергового мотиву в самостійний мотив. Ми запропонували студентам об'єднатись у чотири команди, де кожна з них повинна була визвати автономізацію мотиву в іншій команді. Необхідно було

добитися того, щоб команда-адресат дуже захопилася цим процесом, щоб у неї активізувалася внутрішня мотивація, а найвищою нагородою при цьому був би сам процес діяльності.

Найбільш цікавим, на наш погляд, було завдання команди, що запропонувала створити рекламу педагогічній самоорганізації без слів. В процесі обговорення результатів гри, майбутні вчителі дійшли до висновку, що механізм автономізації мотиву не діє у випадку простого завдання, він менш ефективний відносно особистості, яка орієнтується на мету та більш ефективний, де завдання припускає творчість.

В означеному тренінгу ми використовували інсценування, метою яких було проектування та реалізація учасниками способів використання таксисів у мотивуванні апатичного однокурсника. Підкреслимо, що в цій роботі ми базувалися на визначенні таксисів Є. Сидоренко «як бажання, що виникають автоматично і наближаються чи віддаляються до стимулу» та їхніми позитивними чи негативними видами, а саме: нео-таксис (рефлекс новизни) – позитивний – рух спрямований у бік нового стимулу; харизма-таксис – позитивний – рух у бік харизматичної особистості і за нею; хроно-таксис – негативний – рух геть із ситуації, де все здійснюється досить повільно; ліміт-таксис (рефлекс свободи) негативний – рух у бік від вузьких меж та із них [68].

Так, було запропоновано декілька варіантів інсценування «Таксис проти апатії». Сутність першого варіанту складалася з того, що учасники експерименту об'єднуються в декілька підгруп, де кожній із них призначається один із видів таксисів. Другий варіант був таким: усі підгрупи працювали з харизма-таксисом, як найбільш універсальним. Під час обговорення гри студенти роблять висновок про те, що знання видів таксисів може допомогти їм в організації навчального середовища, де мотиваційні завдання можуть вирішуватися більш ефективно, оскільки навчальне середовище збагачене стимулами, що викликають різноманітні таксиси та дозволяють активізувати мотиви тих, хто в ньому навчається.

Далі ми застосували моніторинг особистісної актуальної мотивації.

Метою цієї роботи був аналіз та узгодженість особистісних суперечних мотивів. Для цього енергію актуальної потреби необхідно було використати для досягнення поставленої мети. Ми запропонували кожному учаснику експерименту пригадати ситуацію, де б кожний зазнав боротьбу мотивів. Через декілька хвилин кожний студент міг розказати про таку боротьбу. Наведемо приклад розповіді. Так, студентка Р. Вікторія вирішила для педагогічної практики у школі зробити плакат. Проте вона стомилася так, що їй хотілося тільки одного – спати. В результаті чого вона не тільки не могла малювати плакат, але і спати. Моніторинг студентки складався з таких запитань і відповідей на них:

Чи хочу я досягти своєї мети? Так. Це моя ціль, я сама її перед собою поставила. Чи хочеться мені зараз цим займатися? Зараз мені цим займатися не хочеться. Що мені хочеться робити? Мені хочеться спати, а потім піти на канікули. Ну - хоча б виспатись. Як об'єднати це з тим, що я вирішила зробити?

Піти з занять, пів дня проспати, а потім взятися до малювання. Аналіз вправ показав, що моніторинг особистісної актуальної мотивації повинен дати відчуття можливості і корисності об'єднання суперечних бажань замість боротьби хоча б з одним із них.

Аналіз вправ засвідчив, що моніторинг особистісної актуальної мотивації дає відчуття можливості об'єднання суперечних бажань, замість боротьби хоча б з одним із них. Під час проведення цієї роботи враховувалась індивідуальність студентів, підтримувалося те єдине, особливе, своєрідне, що є в них природним і те, що одержано ними в індивідуальному досвіді, тобто наявність особливої ієрархії мотивів, серед яких мотив професійного самоствердження займає місце смислотворчого і визначає спрямованість особистості майбутнього вчителя на професійну самоорганізацію

Таким чином, мотиваційний тренінг, поєднуючи спонтанність із систематичністю, дозволить майбутньому вчителю структурувати одержаний досвід, використовуючи його для позитивного відношення до педагогічної самоорганізації.

Наступний етап нашої роботи складався з того, що досліджуваним було запропоновано поміркувати над:

- відповідністю власної особистості до професії педагога;
- описанням різних ситуацій прояву волі студента;
- описанням найбільш яскравих педагогічних переживань, які спонукали майбутнього педагога до професійного самовдосконалення;
- аналізом особистісних якостей (вказати на недоліки, які заважають);
- висловлюваннями видатних педагогів і психологів, що присвячені питанням самоосвіти й самовиховання.

Під час обговорення розділу про найбільш яскраві педагогічні переживання ми послушали розповідь В. Тетяна про те, як вона, учениця музичної школи, приймала участь в концерті, для учнів молодших класів загальноосвітньої школи. «В мене було таке відчуття, що я не вперше виступаю перед дітьми, а роблю це давно. Я не чекала такої невимушеності, зовсім не хвилювалася, клас був чудовий, зацікавлені очі дітей допомагали мені грати. Думаю, що цей випадок зіграв важливу роль у виборі моєї майбутньої професії».

Цікавим є, на наш погляд, приклад прояву сили волі в студента П. Василя «Готуючись до вступу в педагогічний університет, став дізнаватися про себе все більше. Відчув велику кількість серйозних прогалин у знаннях зі своєї вини. Ось тоді я зрозумів, що не маю звички систематично працювати, не вмю розумно, продумано розподілити час, а через це дуже мало встигаю. В школі не усвідомлював важливість уміло організувати свою роботу, не відчував потреби в знаннях. Вчився непогано, судячи з оцінок, хоча певно, допомагали мої здібності. А тут великі вимоги, конкурс, а вступити до педучилища дуже хотілося. Вирішив проявити волю, почав посилено займатися, щоб досягти мети. В цілому вийшло».

Таким чином, студенти підкреслювали, що систематичний самоаналіз власних педагогічних дій, веде до більш усвідомленого одержання необхідних професійних знань, умінь, навичок, тобто рефлексивна позиція активно впливає

на саморозвиток і на педагогічну самоорганізацію. Студентам було зроблено пояснення, що педагогічна рефлексія має дві сторони. Так, перша спрямована на зовнішнє сприйняття своїх дій, тобто майбутній учитель ніби спостерігає за собою зі сторони, за своєю практичною діяльністю, співставляючи її результати зі своїми ціннісними настановами, а також зі суспільними інтересами і цілями. Друга, спрямована в середину свого «Я». Тут самоаналіз виступає як засіб пізнання власної психіки її індивідуальних особливостей. Постійно прислухаючись до свого внутрішнього «Я», з'являється можливість перевірити хід своїх думок із внутрішніми і зовнішніми ситуаційними і життєвими орієнтирами, і що найважливіше, самооцінка визначає співвідношення своїх власних думок і вчинків із загальноприйнятими, а різниця між ними є тим сигналом, що усвідомлюється як необхідність до подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, рефлексивна позиція дозволяла студентам адекватно оцінювати свою відповідність педагогічному ідеалу. Основним мотивом педагогічної рефлексії є результат усвідомлення майбутнім учителем ступеня розбіжності його реального, ідеального і професіонального «Я» на кожному з цих рівнів. Оскільки «Я-реальне» – це підсумок самопізнання особистості в процесі самоаналізу, самоспостереження і самооцінки в конкретний період часу, а «Я-ідеальне» - це ймовірна модель особистості як спеціаліста в майбутньому. Однак студентам робили попередження, що кожній людині властиво перебільшувати чи знижувати свої позитивні чи негативні якості, тобто самооцінка далеко не завжди буває адекватною, тому необхідно співставляти свою самооцінку з оцінкою однокурсників та педагогами.

Цей вид роботи сприяв тому, що рефлексивна позиція студентів відрізнялася стійкістю, що в майбутній професії дасть змогу постійно аналізувати свої професійні знання, вміння, особистісні якості та своєчасно їх коректувати, якщо виникатиме така необхідність. Підкреслимо, що ми також використовували читання «крилатих фраз» видатних педагогів, а саме: К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. Під час обговорення

студенти характеризували їхні висловлювання, усвідомлюючи необхідність постійного одержання знань, умінь, для того, щоб оволодіти професійною компетентністю. Оскільки, як вважає І. Кон більш компетентні люди в своїх судженнях орієнтуються переважно на власну думку [34].

Базуючись на думці А. Маркової, Т. Матіс, О. Орлова, що мотив можна вважати внутрішнім, якщо людина одержує задоволення безпосередньо від власної поведінки і від самої діяльності [45], ми вважали, що робота, яку проводили студенти була спрямована на розвиток внутрішньої мотивації. а саме: переживання студентами власної причетності до педагогічної професії та можливості вибору педагогічних дій, тобто відчуття власної професійної компетентності – основа формування педагогічної самоорганізації в майбутніх учителів.

Як відомо, традиційна система підготовки вчителів розрахована на масове чи групове засвоєння знань і в майбутнього педагога дуже мало часу залишається для індивідуально-неповторного роздуму, творчого відкриття «істини для себе», особистісного смислу для конструювання власної думки з того чи іншого питання.

Таким чином, створюючи умову актуалізації мотивації студентів на педагогічну самоорганізацію ми базувалися на принципах синергетичного підходу, що дозволяло нам найбільш ефективно розвивати стійку рефлексивну позицію, професійну компетентність, уміння та навички самоуправління, позитивне ставлення до педагогічного саморозвитку. При цьому ми орієнтувалися на індивідуальність студентів, підтримуючи те єдине, особливе, своєрідне, що є в них від природи і те, що здобуто ними в індивідуальному досвіді. Говорячи про творчу індивідуальність майбутнього педагога ми маємо на увазі наявність особливої ієрархії мотивів, серед яких мотив професійного самоствердження займає місце смислотворчого і визначає спрямованість особистості. Ця спрямованість характеризується домінуючими стратегічними цілями і завданнями, що ставить перед собою студент. Якщо такою метою чи ідеєю є прагнення стати вчителем-професіоналом, то процес розвитку творчої

індивідуальності майбутнього вчителя стає найбільш оптимальним, студент проявляє активність та організованість у навчанні, прагне кожен доручену справу виконати якнайкраще, тобто проявляє педагогічну самоорганізацію.

2.3. Результати експериментальної роботи з формування педагогічної самоорганізації майбутніх учителів

На констатувальному етапі експерименту з метою з'ясування рівнів сформованості педагогічної самоорганізації студентів нами були проведені діагностичні зрізи, які здійснювались як у контрольній (18 студентів) так і у експериментальній групі (16 студентів).

Результати констатувального експерименту представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості педагогічної самоорганізації студентів в експериментальній і контрольній групах (констатувальний експеримент)

Рівні педагогічної самоорганізації	Контрольна група	Експериментальна група
Високий рівень	-	-
Достатній рівень	5,55%	-
Середній рівень	50,00%	43,75%
Низький рівень	44,45%	56,25%

У контрольній групі (див. рис. 2.1.):

– високий рівень педагогічної самоорганізації також не було виявлено у жодного студента;

– достатній рівень було зафіксовано лише у одного досліджуваного (5,55%). У цього студента спостерігається емоційно-позитивне ставлення до педагогічної самоорганізації. Під час експерименту у нього яскраво проявилися знання зі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін; потреба в

педагогічному самовдосконаленні і поглибленні методичних і теоретичних знань; проте самооцінка своїх можливостей та властивостей як майбутнього вчителя не завжди була адекватною. Практична діяльність мала здебільшого творчий характер;

– середній рівень педагогічної самоорганізації виявлено у половини респондентів (50,00%). Такі студенти під час діагностування зазнавали труднощів у вмінні планувати, контролювати свою діяльність та коригувати свої педагогічні якості. Знання з психолого-педагогічних дисциплін та методична підготовка у таких студентів є несистематичними і фрагментарними. Їх ставлення до педагогічної самоорганізації можна охарактеризувати як позитивно-пасивне;

– низький рівень педагогічної самоорганізації виявлено у семи студентів (44,45%). Такі студенти володіють слабкими знаннями з психології, педагогіки та методики, їм властива відсутність самостійності в навчально-пізнавальній діяльності, невміння планувати, контролювати свою діяльність та проводити корекцію педагогічних якостей. У них спостерігається індиферентне ставлення до педагогічної самоорганізації. Практична діяльність цих студентів має репродуктивний характер.

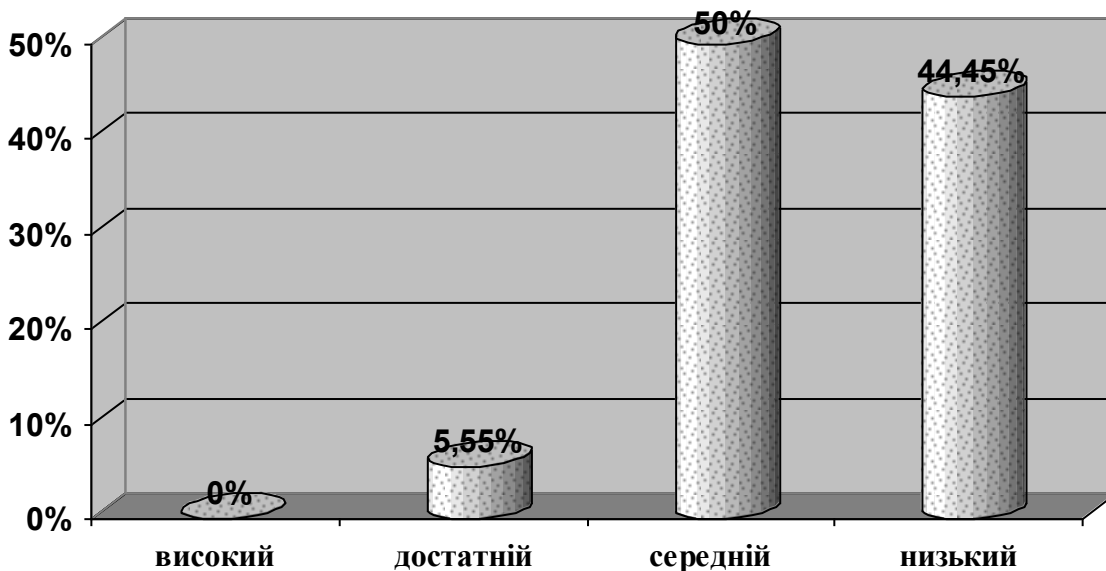


Рис. 2.1. Рівні сформованості педагогічної самоорганізації студентів контрольної групи на констатувальному етапі експерименту

У експериментальній групі (див. рис. 2.2.):

- високий рівень педагогічної самоорганізації не було виявлено у жодного студента;
- достатній рівень також не було виявлено у жодного студента;
- середній рівень педагогічної самоорганізації зафіксовано у семи досліджуваних (43,75%);
- низький рівень виявлено у більш ніж половини студентів експериментальної групи (56,25%).

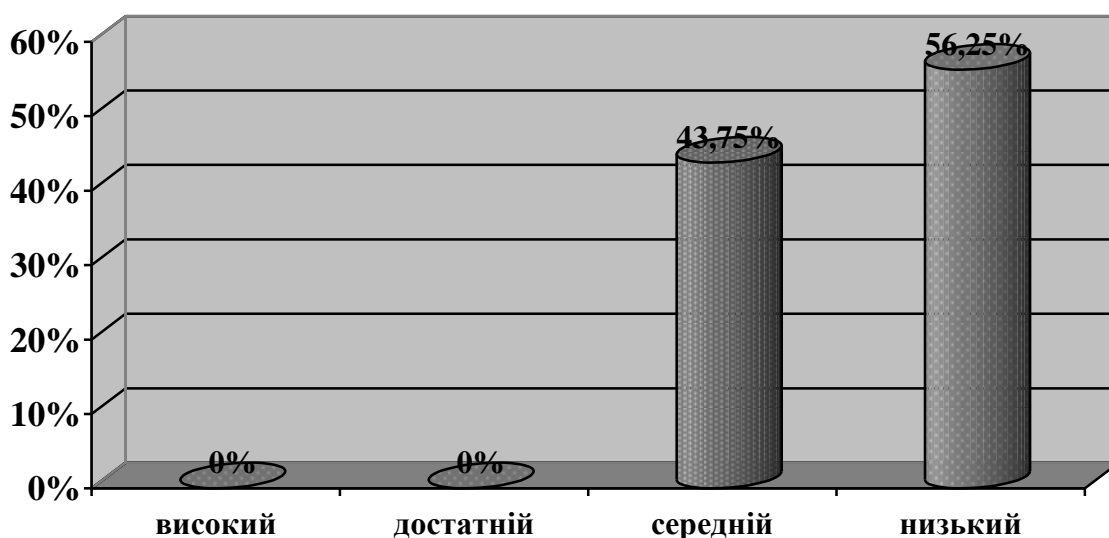


Рис. 2.2. Рівні сформованості педагогічної самоорганізації студентів експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту

Отже, як бачимо у обох групах досліджуваних студентів (контрольна та експериментальна) на констатувальному етапі експерименту не було виявлено жодного студента який би мав чітко сформоване емоційно-позитивне ставлення до педагогічної самоорганізації (високий рівень). Лише у одного студента з контрольної групи зафіксовано достатній рівень педагогічної самоорганізації. Майже у половини респондентів контрольної групи і у більшості студентів експериментальної групи зафіксовано низький рівень педагогічної самоорганізації.

На основі отриманих результатів, можемо говорити, що рівні

сформованості педагогічної самоорганізації у студентів контрольної та експериментальної груп не сильно відрізняються (рис. 2.3.).

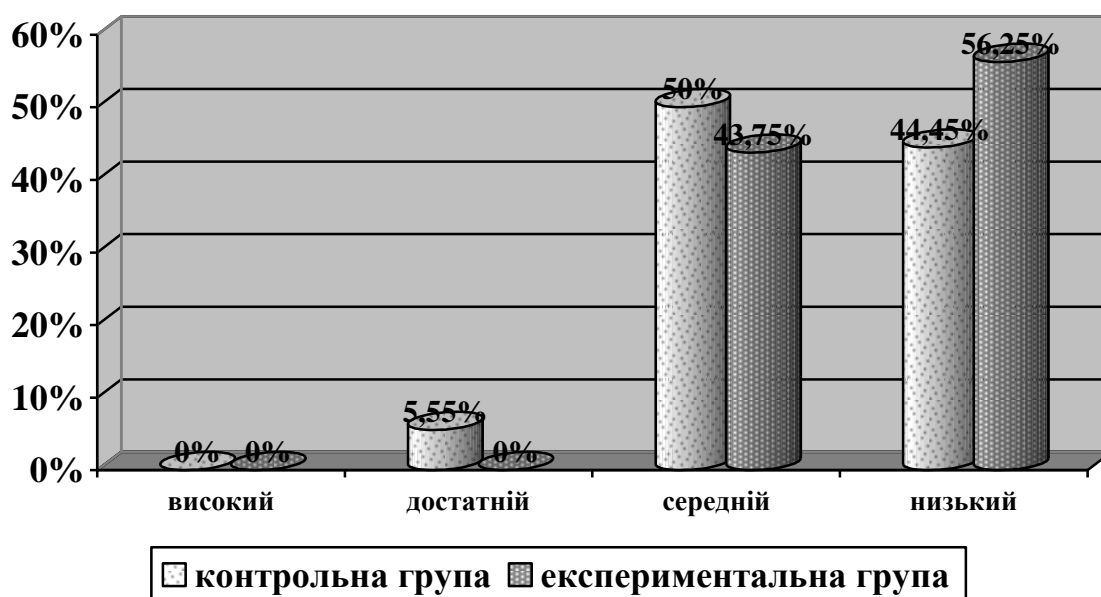


Рис. 2.3. Рівні сформованості педагогічної самоорганізації студентів в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі

Після проведення констатувального експерименту нами було проведено формувальний експеримент.

Сутність формувального експерименту полягала в тому, що в експериментальній групі була реалізована педагогічна умова формування педагогічної самоорганізації студентів, а саме актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію. У контрольній групі навчальний процес був організований традиційним способом, що характеризувався стихійним характером зіткнення виокремленої педагогічної умови.

На формувальному етапі експериментального дослідження після реалізації педагогічної умови формування педагогічної самоорганізації студентів у експериментальній групі було проведено підсумкові зрізи у експериментальній та контрольній групі. Порівняльні дані рівнів сформованості педагогічної самоорганізації студентів в експериментальній і контрольній групах до і після експерименту подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості педагогічної самоорганізації студентів в експериментальній і контрольній групах до і після експерименту

Рівні педагогічної самоорганізації	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий рівень	-	-	12,50%	5,55%
Достатній рівень	-	5,55%	37,50%	16,65%
Середній рівень	43,75%	56,25%	31,25%	44,45%
Низький	50,00%	44,45%	18,75%	33,35%

Як засвідчує таблиця 2.2, в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни щодо рівневої характеристики сформованості педагогічної самоорганізації в майбутніх учителів. На констатувальному етапі експерименту в обох досліджуваних групах (експериментальній та контрольній) не було зафіксовано високого рівня сформованості педагогічної самоорганізації а достатній рівень було зафіксовано лише у одного студента контрольної групи (див. рис. 2.4., 2.5.).

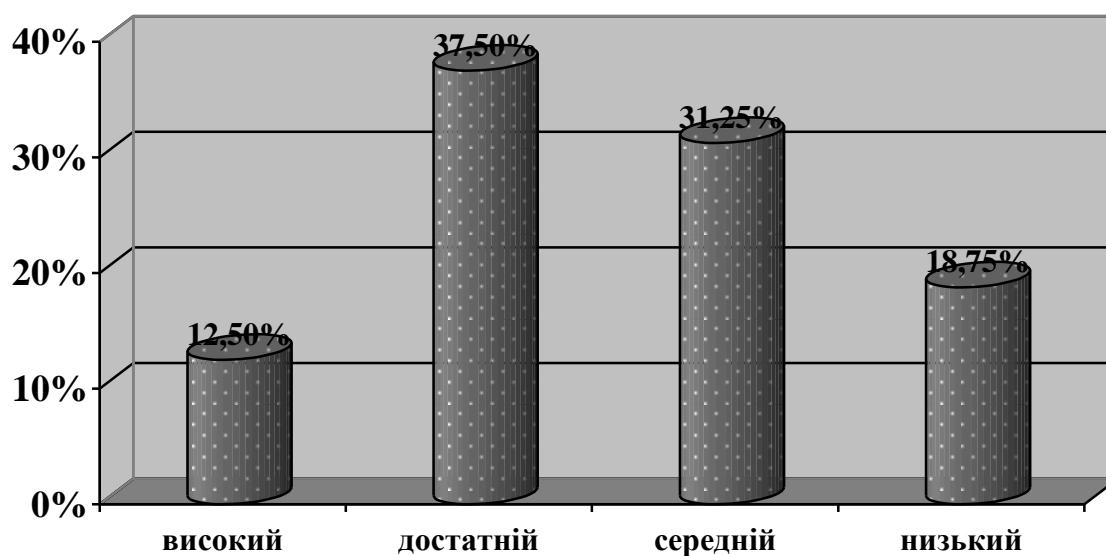


Рис. 2.4. Рівні сформованості педагогічної самоорганізації студентів експериментальної групи на формувальному етапі експерименту

За результатами другого зрізу, в експериментальній групі (див. рис. 2.4.):

- високого рівня сформованості педагогічної самоорганізації досягли вже 12,50% майбутніх фахівців (2 студента);
- достатнього рівня досягли – 47,50% (6 студентів);
- середній рівень педагогічної самоорганізації зафіксовано у 31,25% досліджуваних;
- низький рівень сформованості педагогічної самоорганізації виявлено лише у 18,75% (3 студента).

У контрольній групі результати були наступні (див. рис. 2.5.):

- високий рівень виявлено у одного студента (5,55%);
- достатнього рівня досягли –3 студента (16,65%);
- середній рівень зафіксовано у 8 респондентів (44,45%);
- низький рівень виявлено лише у 6 досліджуваних (33,35%).

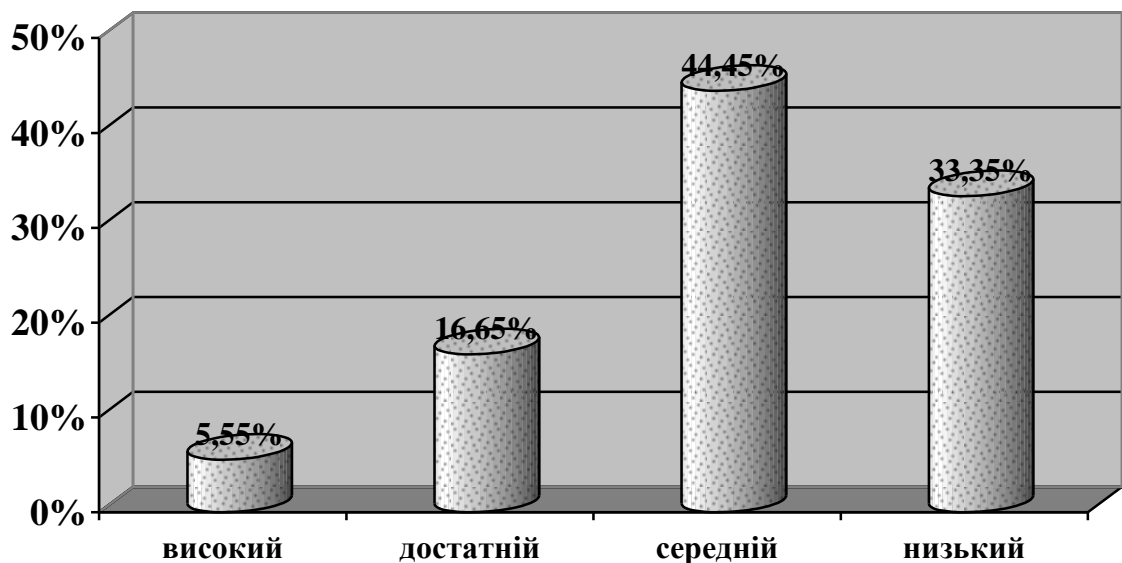


Рис. 2.5. Рівні сформованості педагогічної самоорганізації студентів контрольної групи на формувальному етапі експерименту

Як видно більш значні позитивні зміни відбулися у експериментальній групі. Якщо на констатувальному етапі експерименту в експериментальній групі не було зафіксовано високого та середнього рівня сформованості

педагогічної самоорганізації та на формувальному етапі експерименту високого рівня досягли два студента (12,50%), а достатнього рівня сім майбутніх фахівців (37,50%) (всього 50,00%). У контрольній групі відсоток студентів означених рівнів складав відповідно 5,55% – один студент і 16,65% – три студента (всього 22,20%), тобто майже у 2,5 рази менше, ніж в експериментальній. Зменшилася кількість студентів експериментальної групи середнього рівня (з 43,75% до 31,25%); у контрольній групі відсоток студентів цього рівня склав 44,45%. Кількість студентів з низьким рівнем сформованості педагогічної самоорганізації в експериментальній групі після експерименту зменшилася до 18,75% (було 56,25%), тоді як у контрольній групі кількість студентів з цим рівнем склала 33,35%, що майже у два рази більше (рис. 2.6.).

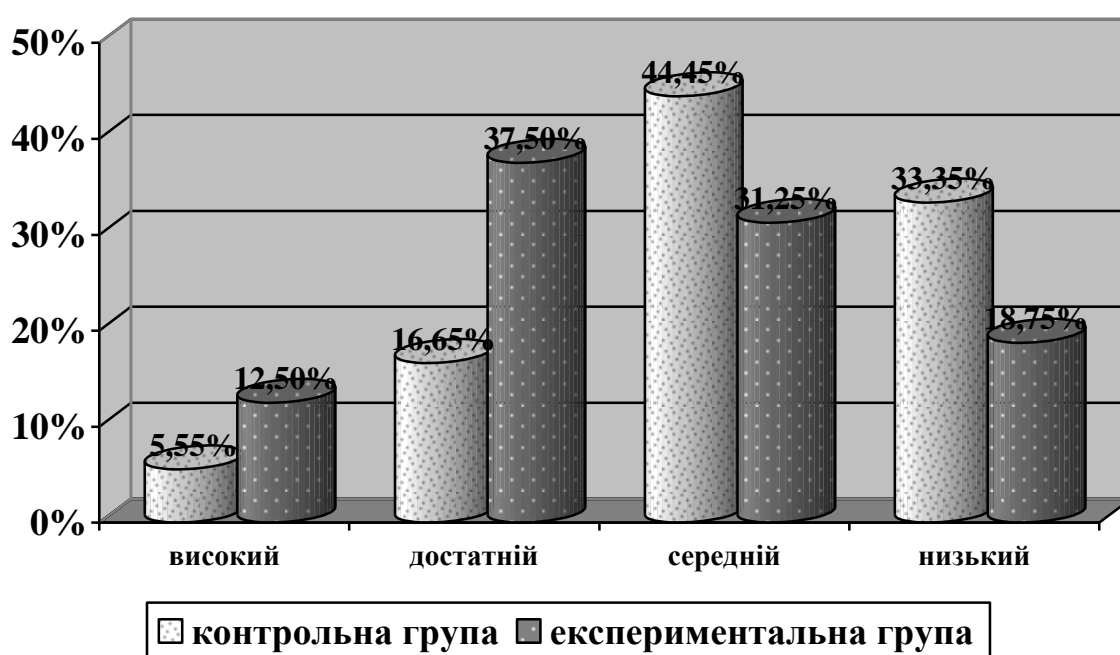


Рис. 2.6. Рівні сформованості педагогічної самоорганізації студентів в експериментальній і контрольній групах на формувальному етапі експерименту

Отже, одержані дані підтверджують ефективність проведеної роботи з формування педагогічної самоорганізації студентів майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки.

ВИСНОВКИ

У роботі досліджено проблему формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічного закладу вищої освіти з позицій синергетичного підходу.

Проаналізувавши думки вчених синергетичного підходу, можна стверджувати, що вони або ототожнюють поняття синергетики та самоорганізації або розглядають самоорганізацію як складову синергетики, оскільки синергетичний підхід базується на загальних принципах побудови самоорганізації, її виникнення, розвитку і самоускладнення.

Вивчення наукових публікацій із зазначеної проблеми дало підстави зробити висновок про переважне наукове використання поняття «самоорганізація» в психолого-педагогічній сфері у двох смислових значеннях: як особистісної самоорганізації та як професійної (педагогічної) самоорганізації. Відмінність у змістовному наповненні даних понять ґрунтується на розмежуванні особистісно-життєвих та професійних компетентностей особистості.

Педагогічна самоорганізація – це цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризується сукупністю педагогічної рефлексії, професійної компетентності та самоуправління і спрямоване на безперервне самовдосконалення майбутнього вчителя для здійснення якісної професійної діяльності.

Педагогічна самоорганізація є складним утворенням. Проблема визначення терміну «педагогічна самоорганізація» актуальна і на сьогоднішній день, тому що в психолого-педагогічній літературі не існує єдиного наукового загальноприйнятого визначення. В залежності від структури педагогічної самоорганізації, одні дослідники виділяють тільки функціональні компоненти, інші – особистісні.

Провідними науково-методологічними підходами, які лежать в основі формування педагогічної самоорганізації студентів закладу вищої освіти

виступають: психолого-педагогічний, об'єктивний, культурологічний, інтегративно-модульний, системний, особистісно-орієнтований, рівневий, діяльнісний та компетентнісний.

На процес формування педагогічної самоорганізації студента впливають зовнішні та внутрішні чинники. Зовнішні чинники – це цілеспрямований вплив різних альтернативних джерел інформації, викладачів та методистів, які керують навчально-виховним процесом, а внутрішній вплив залежить від індивіда, тобто особистості та його внутрішніх самоорганізаційних процесів і професійної самосвідомості, яка залежатиме і від важливих факторів зовнішнього впливу.

У експериментальному дослідженні було визначено критерії і показники до кожного компонента педагогічної самоорганізації. З поміж них: регулятивно-оцінний з показниками – самооцінка, оцінка оточуючих; когнітивно-змістовий з показниками, що характеризують відношення студентів до оволодіння знаннями, а саме: активність у навчанні, успішність навчання, самостійність, дисциплінованість; компетенція в методичному забезпеченні професійної діяльності; конструктивно-діяльнісний – планування діяльності з самоуправління; здійснення самоконтролю; здійснення самокорекції.

За результатами виконання студентами серії завдань за кожним показником було встановлено наступні рівні сформованості педагогічної самоорганізації майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту: високий, достатній, середній, низький.

Високого рівня сформованості педагогічної самоорганізації у студентів експериментальної і контрольної груп не було виявлено, достатній рівень було зафіксовано лише у одного досліджуваного контрольної групи (5,55%), середній рівень спостерігався у 43,75% майбутніх учителів експериментальної групи і у половини студентів (50,00%) контрольної групи, низький рівень було зафіксовано у 56,25% студентів експериментальної і у 44,45% досліджуваних контрольної групи.

Педагогічною умовою формування педагогічної самоорганізації студентів

педагогічного закладу вищої освіти виступила актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію, яку було реалізовано на формувальному етапі експерименту. Для реалізації педагогічної умови було створено курс «Педагогічна самоорганізація та її роль у становленні майбутнього вчителя».

Результати кінцевого етапу дослідження засвідчили кількісні та якісні зміни щодо рівнів сформованості педагогічної самоорганізації у майбутніх учителів експериментальної групи. Так, високого рівня досягли вже 12,50% студентів експериментальної групи та лише 5,55% – контрольної; достатнього – 37,50% експериментальної та 16,65% контрольної груп; на середньому рівні опинилися 31,25% майбутніх учителів експериментальної і 44,45% – контрольної групи. На низькому рівні в експериментальній групі залишилось 18,75% студентів у контрольній групі – 33,35% майбутніх учителів.

Отже, одержані результати довели ефективність розробленої методики формування педагогічної самоорганізації студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверін М. В. О. Сухомлинський – провісник педагогіки самоорганізації особистості. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 123 (2). С. 8-13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_123%282%29__4.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Казань : Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
3. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. Москва, 1994. 86 с.
4. Арюткин В. Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1998. 264 с.
5. Асаул А. Н., Капаров Б. М. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики. Санкт-Петербург : «Гуманистика», 2007. 280 с.
6. Бичко А. К., Бичко І. В., Табачковський В. Г. Історія філософії : підручник. Київ : Либідь, 2001. 408 с.
7. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. / гл. ред. М. А. Прохоров. Москва : Советская энциклопедия, 1991. Т. 2. 768 с.
8. Бондаревская Е., Кульневич С. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
9. Буданов В. Г. Синергетическая методология. *Вопросы философии*. 2006. № 5. С. 79-94.
10. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранному языку взрослых : автореф. дис. ... д-ра пед. наук :

- 13.00.01. Москва, 1993. 49 с.
11. Вагапова Н. О. Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью (На примере учебной и профессиональной деятельности) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Казань, 1998. 216 с.
 12. Варшавский К. М. Организация труда научных работников. Москва : Экономика, 1975. 109 с.
 13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
 14. Вольська Н. Поняття організованості суб'єкта навчання у процесі пізнавальної діяльності. *Соціальна робота в Україні і за рубежом: психолого-педагогічні, правові, соціологічні, медичні аспекти*. Ужгород–Херсон, 2002. С. 74-80.
 15. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1999. 536 с.
 16. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4 : Детская психология. 432 с.
 17. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/328041/>.
 18. Давыдов В. В. Теория деятельности и социальная практика. *Вопросы философии*. 1995. № 6. С. 52-56.
 19. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Изд-во Моск. психолого-соц. инст-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
 20. Добронравова І. С., Сидоренко Л. І., Петрущенко С. П. Філософія науки : навч. посіб. Київ : Просвещение, 2002. 450 с. URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobr/zmist.html>.
 21. Доброскок І. І. Формування самоорганізації студента у процесі вивчення соціальної педагогіки у ВНЗ. *Витоки педагогічної майстерності*.

- Педагогічні науки*. Полтава, 2010. С. 170-175. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/242>.
22. Дубасенюк О. А. Методи формування професійної умілості майбутніх вчителів. *Шлях освіти*. 1998. № 3. С. 37-40.
 23. Дуднік Н. Ю. Особистісна спрямованість педагогічної підготовки майбутніх вчителів як важлива умова формування умінь професійної самоорганізації. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. Черкаси, 2009. Вип. 148. С. 20-23. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N148/N148p020-023.pdf.
 24. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. Минск : Харвест, Москва : АСТ, 2001. 576 с.
 25. Загоруля Т. Б. К вопросу инноваций в образовании: педагогическая синергетика и постсинергетика. *Известия Уральского государственного университета* 2010. № 3 (78). С. 87-93.
 26. Занюк С. С. Психологія мотивації. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
 27. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики. *Педагогика*. 2001. № 8. С. 26-31.
 28. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : «Академия», 2002. 208 с.
 29. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография. Москва : Изд-во АСВ, 2004. 224 с.
 30. Іванєко Ю. Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів. *Проблеми сучасної психології*. 2020. № 49. С. 60-83. URL: <http://biomedtech.kpi.ua/index.php/2227-6246/article/view/206849/206801>.
 31. Кирилова А. В. Диагностика самоорганизации будущих педагогов. *Среднее профессиональное образование*. 2012. № 2. С. 32-33.
 32. Клёцина И. С. Самореализация личности и гендерные стереотипы. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург : Питер, 1998. Вып. 2. С. 188-202.

33. Колесникова И. А. О критериях гуманизации образования. *Гуманизация образования. Теория. Практика*. Санкт-Петербург, 1996. С. 37-45.
34. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самовоспитание. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.
35. Кондрашова Л. В. Проблеми вищої школи у світі національної доктрини розвитку освіти України. *Вища освіта України*. 2003. № 1. С. 39-44.
36. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі / М. О. Аверін та ін. *Рідна школа*. 1993. № 8. С. 53-60.
37. Котова С. С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2008. 225 с.
38. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : уч.-практ. пособ. Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 2001. 160 с.
39. Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации : феномен содержания : монография. Воронеж : ВГПУ, 1997. 235 с.
40. Курнев М. М. Педагогическая система формирования умений самоорганизации студентов юридических вузов МВД РФ: (на материале физической подготовки) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2005. 22 с.
41. Лондон Д. М. Волевое развитие личности как фактор формирования призвания к педагогической деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Рязань, 1987. 170 с.
42. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття. *Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи*. Київ, 2000. Вип. 3. С. 99-103.
43. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. Київ : Магістр-S, 1996. 256 с.
44. Ляпин А. И., Аралов Э. И. Роль педагога-тренера в подготовке включенности курсантов МВД России в процесс самоорганизации. *Вестник ВИ МВД России*. 2007. № 2. С. 102-104.

45. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
46. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие. Москва : Академический Проект, 2004. 560 с.
47. Мурачковский Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников. Минск : Народна асвета, 1977. 80 с.
48. Наумчук В. І. Самоорганізація майбутніх учителів фізичної культури як складник їхньої професійної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогіка*. 2016. № 4 (111), С. 91-95. URL: https://www.researchgate.net/publication/335101116_Samoorganizacia_majbutnih_uciteliv_fizicnoi_kulturi_ak_skladnik_ih_profesijnoi_pidgotovki.
49. Никифоров Г. С. Соотношение понятий самоуправления, саморегулирования и самоконтроля. *Вестник Ленинградского университета. История КПСС, научный коммунизм, философия, право*. 1985. № 27. С. 49-56.
50. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 19 с. URL: <http://www.dissertation.com.ua/node/653987>.
51. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ: методичні рекомендації. Одеса : ПАЛЬМІРА, 2003. 43 с.
52. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности и подготовка к профессиональному самоопределению. *Психологическое сопровождение выбора профессии* : научально-методичний посібник. Москва : Флинта, 1998. С. 14-26.
53. Основы андрагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова и др. Москва : «Академия», 2003. 236 с.
54. Пейсахов Н. М., Шевцов М. Н. Практическая психология (научные основы) : учебное пособие. Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1991. 122 с.

55. Попова Н. П. Технологическая модель формирования у педагога рефлексивной самоорганизации в управлении коммуникацией. *Становление и развитие региональных систем педагогического образования*. Новгород, 1996. С. 23-28.
56. Попова Н. П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Великий Новгород, 1999. 151 с.
57. Приходько Т. П. Актуалізація мотивації на педагогічну самоорганізацію викладачів закладів вищої освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (16). С. 91-96. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/2/16.pdf>.
58. Птицына О. Н. Особенности самоорганизации якутских студентов в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Якутск, 1995. 22 с.
59. Пушкин В. Г. Диалектика и кибернетика. *Философское освоение мира человеком*. Ленинград, 1979. С. 89-100.
60. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2001. 640 с.
61. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие : в 2 кн. 3-е изд. Москва : ВЛАДОС, 2001. Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.
62. Родчанин Е. Г. Философия для технических вузов. Исторический и систематический курс : учебник. Москва : ИКЦ «Март», 2004. 400 с.
63. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики). *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 12-18.
64. Рыбакова Н. Н. Педагогическое управление развитием самоорганизации подростков в процессе обучения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Омск, 2004. 205 с.

65. Самоорганизация личности в процессе обучения / С. С. Амиров, и др. *Педагогика*. 1993. № 5. С. 49-52.
66. Сердюк Л. З. Самоорганізація як чинник мотивації самореалізації студентів ЗВО. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i17/7.pdf>.
67. Серьогіна І. Ю. Формування самоорганізації навчальної діяльності студентів ВНЗ. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2010. Вип. 30. С. 118-123.
68. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. Москва : Речь 2005. 240 с.
69. Сиюнь Л. Методика самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 220 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/Li_Siyun.pdf.
70. Слостєнин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. *Психология труда и личности учителя*. Ленинград : ЛГПИ, 1976. С. 30-46.
71. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості як основа інтелектуально-духовного становлення. *Пошуки ефективних шляхів якісної підготовки випускників педагогічних вузів 1–2 рівнів акредитації до професійної діяльності в умовах реформування освіти* : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. викладачів пед. вузів 1–2 рівнів акредитації Східного регіону. Харків, 2003. С. 54-57.
72. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учебное пособие. 7-е. изд. перераб. и дополн. Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. 672 с.
73. Триндаде А. Р. Информационные и коммуникационные технологии и развитие человеческих ресурсов. *Дистанционное образование*. 2000. № 2. С. 5-9.
74. Трофимова И. А. Самоорганизация как фактор успешности деятельности аспирантов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ленинград, 1983. 262 с.
75. Учитель І. Б. Самоорганізація майбутнього педагога професійного навчання як складова формування педагогічної майстерності. *Науковий*

- часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки.* 2011. Вип. 30. С. 222-226. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1176>.
76. Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. 7-е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 2001. 719 с.
77. Фридман Л. М. О концепции школьной психологической службы. *Вопросы психологии.* 2001. № 1. С. 97-106.
78. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука – учителю. Москва : Просвещение, 1985. 169 с.
79. Хакен Г. Синергетика. Москва : Мир, 1980. 404 с.
80. Цагарелли Ю. А. Процессы самоорганизации, самоуправления, саморегуляции в музыкальной деятельности. *Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции* : тезисы докладов науч. конф. Казань, 1982. С. 11-13.
81. Шабунин Л. Е. Педагогические основы гуманитарной подготовки студентов технического колледжа к профессиональной самоорганизации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Липецк, 2000. 20 с.
82. Шрейбер Т. В. Детерминанты смыслообразующей активности личности (на материале исследования старших школьников) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Пермь, 2006. 21 с.
83. Яворський А. А. Розвиток професійної самоорганізації майбутнього вчителя біології в процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2014. 22 с. URL: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/8989898989/230/Яворський%20%20А%2С%20А.%20%28154%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
84. Яворський А. А. Структурні компоненти професійної самоорганізації студентів – майбутніх викладачів. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки.* 2009. Вип. 157. С. 173-176.

Додаток А

Методики діагностики педагогічної самоорганізації майбутніх учителів

1. Методика співбесіди А. Деркача і А. Маркової

Під час аналізу відповідей особлива увага приділяється змістовному смислу відповідей студентів, наприклад, звернення уваги на їх активність при самооцінці, визначені планів свого внутрішнього росту професійного розвитку, намагання не тільки відповідати на готові питання, але й вийти за межі цих запитань і окреслити свої особистісні проблеми професійного розвитку. Крім відповідей студента на запитання експериментатор фіксує також його поведінку, ступінь управління своїм емоційним станом, мовою тощо.

Питання до бесіди.

1. Що є оптимальним результатом праці вчителя?
2. На які моральні цінності повинен орієнтуватись учитель у своїй роботі?
3. В чому складається для Вас особисто смисл діяльності вчителя?
4. Чи умієте Ви планувати свій професійний розвиток?
5. Чи намагаєтесь Ви будувати самостійно професійні плани, чи умієте їх гнучко змінювати?
6. Що використовуєте для подолання труднощів у Вашому професійному розвитку?
7. У чому вбачаєте причини досягнень і невдач у Вашому професійному розвитку?
8. Чи вдається Вам впливати на ріст свого професійного розвитку?
9. Які прийоми управління емоційним станом Вам відомі, чи використовуєте Ви їх у стресових ситуаціях?
10. Що викликає у Вас найбільше задоволення - цікавість до змісту і процесу роботи яка виконується, чи тільки до результату, без урахування

засобів її виконання, чи цікавість до взаємовідношень з однокурсниками, до можливості саморозвитку?

11. Чи вважаєте Ви найбільш важливим показником свого професійного розвитку - внутрішній професійний розвиток і ріст компетентності?

12. Перелічіть склад (завдання, засоби, результат) Вашого професійного розвитку?

13. Назвіть три ознаки успішної професійно-педагогічної діяльності.

14. Що вважаєте в теперішній час сильною і слабкою стороною Вашого професійного розвитку?

15. Які професійно-важливі якості у Вас найбільш розвинені?

16. Що є для Вас головним досягненням у професійному розвитку?

17. Які види й рівні професійного мислення Ви намагаєтесь використовувати у підготовці до майбутньої професії вчителя?

18. Назвіть декілька нестандартних професійних ситуацій, де можна було б застосувати відповідні рішення й творче мислення.

19. Назвіть декілька професійних ситуацій, які потребують від Вас стратегічного (перспективного) й тактичного (оперативного) професійного мислення.

20. Назвіть декілька ситуацій, які потребують обов'язкового спілкування з учнями для узгодження і координації зусиль у педагогічному процесі.

21. Які прийоми професійного спілкування Ви застосовуєте щоб відстояти свою думку в разі розходження позицій, конфліктів?

22. Які конкретні знання й уміння Ви хотіли б одержати під час навчання у педагогічному училищі?

23. Назвіть етапи свого внутрішнього професійного саморозвитку - над чим Ви працювали у процесі підготовки до вступу у педагогічне училище, працюєте зараз, будете працювати у майбутньому.

Відповіді на вищенаведені запитання оцінювалися в умовних рівнях і балах: (Б - бажаний, 50-47 балів; Д - допустимий, 46-42 бали; К - критичний, 41-31 бали; Н - неприйнятний, 30-20 балів).

2. Метод анкетування (методика Т. Шамової)

Анкетування направлено на виявлено трьох категорій майбутніх учителів з певною ступінню здібності до педагогічної самоорганізації, а саме: здібність до активної самоорганізації, здібність до самоорганізації, що залежить від умов, самоорганізація відсутня та ранжування показників, що перешкоджають та стимулюють цей процес.

Студентам пропонується відповісти на питання двох анкет, за допомогою яких визначаються особистісні здібності студента – майбутнього вчителя до педагогічної самоорганізації та фактори, що заважають або стимулюють цей процес.

Анкета 1

1. Я намагаюсь вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий в університеті.
3. Перепони, які виникають, стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотні зв'язки, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я багато читаю.
7. Я приймаю участь у дискусіях з питань, які мене цікавлять.
8. Я вірю в свої можливості.
9. Я аналізую свої почуття і досвід.
10. Я намагаюсь бути більш відкритим.
11. Я усвідомлюю той вплив, який роблять на мене оточуючі люди.
12. Я управляю своїм професійним розвитком і завдячуючи цьому одержую позитивні результати.
13. Я одержую задоволення від освоєння нового.
14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.

Анкета 2.

Перешкоджаючі фактори

1. Власна інерція.

2. Розчарування у зв'язку з невдачами, які були раніше.
3. Відсутність підтримки й допомоги викладачів з питань оволодіння педагогічною самоорганізацією.
4. Ворожість однокурсників (зздрість, ревності), які погано сприймають моє прагнення до нового.
5. Неадекватний зворотній зв'язок з членами групи та її керівником, тобто відсутність об'єктивної інформації про себе.
6. Стан здоров'я.
7. Нестача часу.

Стимулюючі фактори

1. Навчання в університеті.
2. Приклад і вплив однокурсників.
3. Приклад і вплив викладачів.
4. Організація навчання і виховання в університеті.
5. Увага до цієї проблеми керівника групи.
6. Довіра.
7. Новизна діяльності, умови для навчання і виховання в університеті, можливість експериментувати.
8. Заняття самоосвітою.
9. Зацікавленість майбутньою роботою.

Обробка першої анкети дає змогу виявити три категорії майбутніх учителів згідно з їхньою здібністю до педагогічної самоорганізації, а саме: здібність майбутнього вчителя до активної самоорганізації; здібність до самоорганізації присутня, але залежить від умов, здібність до самоорганізації відсутня. Наведемо деякі відповіді до запитань першої анкети, наприклад:

«Я намагаюся вивчити себе». «Я аналізую свої почуття і досвід». «Я усвідомлюю той вплив, який роблять на мене оточуючі люди». «Я управляю своїм професійним розвитком і одержую позитивні результати».

Оцінювання вищеназваної здібності відбувалося завдяки застосуванню п'ятибальної системи: 5 – якщо наведене ствердження повністю відповідає

дійсності; 4 – скоріше так, чим ні; 3 – і так і ні; 2 – скоріше не відповідає; 1 – не відповідає. Якщо загальна сума балів відповідала результату 70-55 – це активний розвиток самоорганізації; 54-36 - самоорганізація залежить від умов; 35-17 – самоорганізація відсутня. Присутність здібності позначалася знаком (+), відсутність – знаком (-).

Друга анкета дала можливість виявити і ранжувати фактори, що стимулюють, або перешкоджають самоорганізації майбутніх учителів. Оцінювання відбувалося також за п'ятибальною системою, за допомогою визначення середнього балу – 5 – так (перешкоджають, або стимулюють); 4 – скоріше так, чим ні; 3 – і так і ні; 2 – скоріше ні.

3. Методика Ф. Фідлера

Вона базується на методі семантичної диференціації і дає змогу виявити в студентів ряд особистісних якостей важливих у майбутній професії вчителя: працелюбство, ініціативність, охайність, професійну грамотність, організованість, енергійність, відповідальність, здібність до роботи, доброзичливість, життєрадісність, широту кругозору, експресивність, наявність рефлексивної позиції. Основними вимірами самооцінки були ступінь адекватності, висота і міра її стійкості. Ми базувалися на тому, що адекватність є важливою і необхідною характеристикою самооцінки відповідно до якості особистості, що оцінює себе. Ступінь адекватності самооцінки порівнювалася з оцінкою оточуючих, в число останніх входили: експериментатор, куратор, однокурсники. Для проведення цього діагностичного зрізу студентам була запропонована шкала самооцінки, що містила сімнадцять особистісних ознак. Відповіді по кожному з пунктів оцінювалися зліва направо від 1 до 15 балів. Чим лівіше розміщався знак *, тим нижче бал, тим більш позитивна самооцінка досліджуваного. При цьому оточуючі оцінювали студентів за тими ж ознаками. Ця процедура була необхідна для одержання адекватної самооцінки студентів.

Нижче наводиться опитувальний бланк для виявлення особистісних якостей важливих у майбутній професії вчителя.

Опитувальний бланк

Особистісні якості	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Особистісні якості
Працездатність																Лінь
Ініціативність																Безініціативність
Охайність																Неохайність
Професійна грамотність																Професійна безграмотність
Організованість																Неорганізованість
Старанність																Нестаранність
Енергійність																Млявість
Відповідальність																Безвідповідальність
Доброзичливість																Ворожість
Справедливість																Несправедливість
Колективізм																Усамітненість
Уміння дотримувати слово																Необов'язковість
Чуйність																Байдужість
Зваженість																Легковажність
Скромність																Нескромність
Життєрадісність																Нежиттєрадісність
Широта кругозору																Обмеженість кругозору

4. Метод компетентних суддів

Вивчаються показники, що характеризували відношення студентів до оволодіння знаннями, а саме: активність у навчанні; успішність навчання; самостійність; дисциплінованість. Число компетентних суддів складало викладачі психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін. В цілому кожного студента оцінювало п'ять викладачів, при цьому вони користувалися наступною шкалою оцінок: бал «5» – відповідав постійному вияву ознаки; бал «4» – ознака виявлялася достатньо переконливо в переважній більшості випадків; бал «3» – ознака виявлялась, але епізодично, не часто; бал «2» – ознака виявлялася слабо, в деяких випадках; бал «1» – ознака не виявлялася.

5. Діагностування вольового розвитку студентів.

Рівень вольового розвитку особистості студента, оскільки останній є важливим показником самоуправління діагностувався згідно методики й системи критеріїв описаних Д. Лондоном. Методом компетентних суддів визначалась оцінка по кожному із компонентів вольового розвитку:

цілеспрямованості, рішучості, ініціативності, наполегливості, сміливості, витримки, організованості, самостійності, старанності. Оцінки давали викладачі з психолого-педагогічних, спеціальних дисциплін, методисти. В цілому студента оцінювало п'ять викладачів.

6. Визначення здібності студентів до самоуправління (методика М. Пейсахова)

Здібність студентів до самоуправління ми діагностували за допомогою модифікованої нами методики М. Пейсахова. Студентам було запропоновано заповнити анкету, що складалась із двох груп стверджень - перші - це ті, що потребують звернення до досвіду, тобто чи дійсно майбутній учитель оцінює свої дії і намагається знайти відповіді на поставлені питання; другі - це ті, що характеризують відношення студента до загальноприйнятої думки. Нижче, ми наводимо зміст анкети та приклад контрольної картки.

Анкета

1. Практика показує, що я правильно визначаю свої можливості у педагогічній діяльності.
2. Я берусь тільки за те, що зможу довести до кінця.
3. Добре уявляю, що потрібно зробити щоб добитись задуманого на педагогічній практиці.
4. У мене не достає терпіння, щоб довго розбиратись у тому, що не вирішується одразу.
5. На вибір моїх рішень впливає не визначена мета, а настрої у даний момент.
6. Необхідність перевіряти самого себе стала моєю другою натурою.
7. Я чітко уявляю свої життєві перспективи.
8. Я завжди мало слідкую за своєю мовою.
9. Я, майже з самого початку, чітко уявляю результат своєї діяльності.
10. Я завжди готовий займатись удосконаленням уже закінченої роботи.
11. Вважаю, що планує не планує, а обставини завжди сильніші.

12. Мені часто не вдається знайти правильне рішення з-за великої кількості можливих варіантів.

13. Умію відмовитись від усього, що відволікає мене від виконання поставленої мети.

14. Я передбачлива людина.

15. Я беруся тільки за те, що зможу довести до кінця.

16. Я рідко задумуюсь про головну мету свого життя.

17. В останній час ловлю себе на думці, що приділяю велике значення деталям і забуваю про головне.

18. Після завершення діла не виправляю навіть очевидні прорахунки.

7. Методика С. Полякова

Задля діагностування вміння студентами планувати свою діяльність – використовується методика С. Полякова. Майбутнім учителям необхідно було дати відповіді на такі судження.

1. Свої плани в професійному вдосконаленні я визначаю наперед.

2. Відсутність продуманих планів не заважає мені добиватися високих результатів у навчанні.

3. Я рідко задумуюся про необхідність планування.

4. Вважаю, що планування для мене не обов'язкове.

5. Ніколи не можу здійснити свої плани до кінця.

6. Доки не складу чіткий конкретний план, не починаю нового діла.

7. Для діагностування вміння студентами здійснювати самоконтроль – ми запропонували дати відповіді на такі судження.

8. Мене пригнічує необхідність постійного самоконтролю.

9. Я завжди слідкую за тим, як я одягнений.

10. Я уважно слідкую за тим, чи розуміють мене під час дискусії.

11. У своїх словах і вчинках я наслідую прислів'я «сім раз відмір, один відріж».

12. У мене завжди є точні орієнтири, за якими я оцінюю свою діяльність у

навчанні.

13. Деякі звички я хотів би змінити.

14. Я часто обдумую причини помилок у своїх вчинках.

За допомогою наступних суджень визначалося здійснювати самокорекцію.

1. Після того як зроблю діло, я віддаю перевагу виправленню прорахунків.

2. Я почуваю необхідність самокорекції поведінки.

3. Почуваю необхідність виправлення деяких своїх вчинків.

4. Чи вважаєте Ви, що зміни у поведінці необхідно провести негайно.

5. Чи через деякий час.

6. Чи знаходите Ви час для обдумування причин помилок, що припустили в минулому.

7. На цей момент у мене є досягнення в самокорекції.

Оцінювання вищенаведених суджень, що характеризують уміння студентів планувати свою діяльність, здійснювати самоконтроль та самокорекцію вираховувались як знаходження середнього балу. 5 балів – уміння проявляється завжди; 4 бали – вміння проявляється середньо; 3 бали – вміння проявляється слабо; 2 бали – вміння не проявляється.