

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Демченко Віталій Васильович

Примірник № ____

УДК 378.091.31-027.22:796(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

Формування готовності до професійного самовдосконалення
майбутніх учителів фізичної культури

13.00.04. – теорія і методика професійної освіти

011 – науки про освіту / педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

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

_____ **Демченко Віталій Васильович**

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Галета Ярослав Володимирович

Кропивницький – 2018

АНОТАЦІЯ

Демченко В.В. Формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кропивницький, 2018.

Дисертація присвячена проблемі професійного становлення майбутніх вчителів фізичної культури в аспекті формування їх готовності до самовдосконалення.

У **вступі** обґрунтовано актуальність обраної теми дисертації, його теоретичні засади, мету, завдання, об'єкт, предмет, методи й етапи дослідження; розкрито новизну, теоретичне і практичне значення; представлено дані про апробацію й упровадження одержаних результатів.

У першому розділі – **«Аналіз готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури»** – на основі аналізу наукової літератури, розкрито сутність базових понять дослідження («самовдосконалення», «професійне самовдосконалення», «готовність до саморозвитку»); уточнено зміст поняття «готовність до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури».

Нами показано, що джерело професійного самовдосконалення в педагогічній діяльності знаходиться в соціальному оточенні педагога, а рушійні сили цього процесу слід шукати в середині особистості педагога – у вигляді мотивів професійного самовдосконалення. Процес самовдосконалення педагога здійснюється в двох взаємопов'язаних формах – самовиховання і самоосвіта, взаємно доповнюючих одна одну, таких, що чинять взаємний вплив на характер роботи людини над собою. В той же час – це два відносно самостійних процеси, які припускають як загальні, так і особливі умови їх організації.

У дослідженні виокремлено спільне як для кожного з підходів до розуміння категорії «професійне самовдосконалення», так і для ідей, що стосуються суті базової складової даної категорії – «самовдосконалення». Основною лінією, на нашу думку, є те, що професійне самовдосконалення є складовою процесу розвитку особистості, а діяльність є передумовою досліджуваного процесу. Тому в основу поняття «готовність до професійного самовдосконалення» покладено категорія готовність до саморозвитку.

Розкрито сутність феномена «готовність до професійного самовдосконалення майбутнього учителя фізичної культури» як інтеграційної характеристики професійно зрілої особистості, здатної свідомо і самостійно ставити перед собою відповідні завдання та успішно здійснювати професійну діяльність і вдосконалюватися в ній. Визначено та пояснено критерії сформованості досліджуваного поняття: педагогічна спрямованість, самостійність та професійна зрілість.

У другому розділі – **«Теоретичні основи формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури»** – на підставі змісту підготовки майбутніх вчителів фізичної культури та сутності досліджуваного феномена, обґрунтовано та схарактеризовано педагогічні умови формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури.

За логікою, визначення та обґрунтування педагогічних умов, в контексті нашого дослідження, потребує здійснення аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів. До головних структурних компонентів навчальної діяльності майбутніх учителів віднесено: мотиваційно-ціннісний; змістово-поняттєвий; операційно-діяльнісний.

Проведене дослідження дало змогу дійти висновку, що самовдосконалення майбутнього фахівця зумовлене мотиваційним спрямуванням, тобто наявністю сукупності прагнень та умов, що його спрямовують.

Вважаємо, що основний наголос має бути поставлений на впровадження різноманітних технологій в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Широкі можливості в освіті мають інформаційно-комунікаційні технології, зокрема такі: створення інформаційного простору, розвиток мотиваційного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, реалізація міжпредметних зв'язків.

Обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури: міжпредметна інтеграція у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури; мотивація до самовдосконалення у майбутніх вчителів фізичної культури; самостійна робота майбутніх учителів фізичної культури засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

У третьому розділі – **«Дослідно-експериментальні результати роботи щодо формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури»** – представлено результати експериментальної перевірки педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

Оцінку ефективності реалізації педагогічних умов щодо формування готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури нами здійснено в ході порівняння рівня розвитку зазначеної характеристики в контрольній та експериментальній групах, спираючись на можливості експертного оцінювання. Ефективність реалізованих педагогічних умов щодо формування готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури підтверджена за кожним з виокремлених та діагностованих критеріїв.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропоновано шляхи залучення майбутніх вчителів фізичної культури до різних видів освітньої діяльності з метою розвитку у них готовності до професійного самовдосконалення; результати дослідження можуть бути використані для

розробки навчально-методичного забезпечення з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: готовність до професійного самовдосконалення, майбутній вчитель фізичної культури, саморозвиток, готовність до саморозвитку, інтеграційний підхід, мотивація до самовдосконалення, самостійна робота, інформаційно-комунікаційні технології.

ANNOTATION

Demchenko V.V. Formation of readiness for professional self-development of future teachers of physical education. – Manuscript copyright.

Dissertation for the inception of the degree of the Candidate of pedagogic sciences with the specialization in 13.00.04 - theory and methodology of vocational education. - Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. - Kropyvnytskyi, 2018.

The dissertation is devoted to the problem of professional formation of future teachers of physical education in the aspect of forming their readiness for self – development.

The **introduction** substantiates the relevance of the urgency of the dissertation, its theoretical framework, purpose, objective, object, subject, methods and stages of the research; it reveals the novelty, theoretical and practical value; it presents data on evaluation and implementation of the results.

The first Section – **Analysis of Readiness for Professional Self- Development of Future Teachers of Physical Education** – bases on the analysis of scientific literature, and reveals the pith of the basic concepts of the research (“self-development”, “professional self- development”, “readiness for self-development”); it specifies the content of the concept “readiness for professional self- development of future teachers of physical education”.

The source of professional pedagogical self-development is indicated to consist in the social environment of a teacher. This process driving forces, in the form of motives for professional self-development, should be sought for in the personality of the teacher. The process of the teacher’s self-development is carried out in two interrelated forms of self-improvement and self-education, which mutually complement each other and mutually influence the way of the self-development. At the same time, these are two relatively independent processes, which assume both general and specific organization conditions.

The research identifies the common both for the way of each approach to the understanding of the category of “professional self-development” and for ideas, concerning the pith of this category’s basic component – “self-development”. Professional self-development is an integral part of the personality development process, and the activity is a prerequisite of the process under study, what, to our opinion, are the main positions. Therefore, the concept of “readiness for professional self-development” is based on the category of readiness for self-development.

The pith of the phenomenon of “readiness for professional self-development of future teachers of physical education” is revealed as an integration characteristic of a professionally mature person, who can deliberately and independently set proper tasks, successfully carry out professional activity, and self-develop in this field. The formation criteria of the concept under study are defined and explained, and include pedagogical orientation, independence and professional maturity.

The second Section – **Theoretical Framework of Formation of Readiness for Professional Self-Development of Future Teachers of Physical Education** – justifies and characterizes pedagogical conditions of formation of readiness for professional self-development of future physical education teachers, on the basis of the content of the training plan of future physical education teachers and the pith of the phenomenon under study.

Logic suggests that the outlining and justification of pedagogical conditions, in the context of this research, require the analysis of the peculiarities of the future teachers’ professional trainings. The main structural components of the educational activities of future teachers are motivational and evaluating, semantic and conceptual, operational and pragmatic.

The conducted research made it possible to conclude that self-development of a future professional is predetermined by the motivational orientation, scilicet, by the existence of the set of aspirations and conditions, which direct this orientation.

The main emphasis is supposed to be put on the implementation of various technologies in the process of professional trainings of future physical education

teachers. Information and communication technologies have wide opportunities in education, in particular, they can create informational space, develop motivational attitude to the future pedagogical activity and realize interdisciplinary relations.

Pedagogical conditions of the formation of readiness for professional self-development of future physical education teachers are justified and experimentally proved, and include interdisciplinary integration in the professional trainings of future teachers of physical education; motivation for self-development of future physical education teachers; independent work of future teachers of physical education by means of information and communication technologies.

The third Section – **Experimental Results of Work on Formation of Readiness for Professional Self- Development of Future Teachers of Physical Education** – presents the experimental verification results of pedagogical conditions of formation of readiness for professional self-development of future physical education teachers.

We assessed the effectiveness of the pedagogical conditions implementation regarding the formation of readiness for the professional self-development of the future physical education teachers by the mean of the comparison. The comparison concerns the mentioned characteristic development level in the control and experimental groups. The assessment was based on the possibility of expert evaluation. Each of the outlined and defined criteria confirms the effectiveness of the implemented pedagogical conditions regarding the formation of readiness for the professional self-development of future physical education teachers.

The practical significance of the research concludes in the suggested ways of involving future physical education teachers into different types of educational activities. This involvement aims at developing their readiness for professional self-development. The results of the research can be used for the development of teaching and methodological support in order to improve the professional trainings of future teachers of physical education.

Key words: readiness for professional self-development, future teacher of physical education, self-development, readiness for self-development, integration approach, motivation for self-development, independent work, information and communication technologies.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті в наукових фахових виданнях:

1. Демченко В.В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / В.В. Демченко// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 131. – С. 66-71.
2. Демченко В.В. Проблема самовдосконалення особистості / В.В. Демченко// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 135. – С. 96-99.
3. Демченко В.В. Проблема професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури / В.В. Демченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2015. – Вип. 3(1). – С. 122-125
4. Демченко В.В. Зміст категорії “особистісне самовдосконалення” / В.В. Демченко// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 140. – С. 43-47.
5. Демченко В.В. Умови формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури / В.В. Демченко // Вісник Черкаського національного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2016. – № 4. – С. 144-148.
6. Демченко В.В. Професійна зрілість як показник готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя / В.В. Демченко, Я.В. Галета // Теорія і методика виховання: науково-педагогічний вісник. – Херсон: Видавець Грінь Д.С., 2017. – Вип. 7. – С. 9-11.

Стаття у закордонному науковому виданні:

7. Демченко В.В. Проблема професійного самосовершенствования в современной теории и практике / В.В. Демченко // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск: Редакция журнала научных публикаций аспирантов и докторантов, 2016. – № 2 (116). – С. 40-43.

Матеріали і тези науково-практичних конференцій:

8. Демченко В.В. Рухова активність як необхідний фактор здорового способу життя / В.В. Демченко // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку. – Кіровоград: Поліграфічне підприємство "Ексклюзив-Систем", 2013. – Випуск 19. – С. 280-284.

9. Демченко В.В. Формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення / В.В. Демченко // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку. – Кіровоград: Поліграфічне підприємство "Ексклюзив-Систем", 2014. – Випуск 20. – С. 39-44.

10. Демченко В.В. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту в сучасних умовах / В.В. Демченко // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2014. – С. 107-113.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ 1. Аналіз готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури	21
1.1. Теоретичний аналіз проблеми самовдосконалення у науково-методичній літературі	21
1.2. Проблема готовності до професійного самовдосконалення у сучасній теорії та практиці	34
1.3. Методика вивчення готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.....	48
Висновки до першого розділу.....	62
Список використаних джерел до першого розділу.....	64
РОЗДІЛ 2. Теоретичні основи формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури.....	78
2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури.....	78
2.2. Міжпредметна інтеграція у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури	91
2.3. Мотивація до самовдосконалення у майбутніх вчителів фізичної культури.....	110
2.4. Самостійна робота майбутніх учителів фізичної культури засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	137
Висновки до другого розділу.....	154
Список використаних джерел до другого розділу.....	157
РОЗДІЛ 3. Дослідно-експериментальні результати роботи щодо формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури	170
3.1. Реалізація міжпредметної інтеграції у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.....	170
3.2. Формування мотивації до самовдосконалення у майбутніх учителів фізичної культури.....	178
3.3. Активізація самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	185

3.4. Результати експериментальної роботи.....	191
Висновки до третього розділу.....	198
Список використаних джерел до третього розділу.....	201
ВИСНОВКИ.....	203
ДОДАТКИ.....	206

ВСТУП

Актуальність теми. Реформи, що відбуваються у сучасному українському суспільстві, зокрема в сфері освіти і ставлять перед нею цілу низку нових завдань, виконання яких, цілком і повністю залежить від особистості і професіоналізму вчителя.

Освіта сьогодні розглядається не стільки як остаточно оформлений результат, що дає людині певну стабільність на все життя, скільки як процес, що йде крізь усе життя і який у зв'язку з цим відкриває перспективи до постійного самовдосконалення і саморозвитку.

На ринку освітніх послуг усе більш затребуваним стає емоційно-стійкий, висококваліфікований фахівець, що має здатність до творчості, рефлексії своєї діяльності, фахівець, для якого характерна готовність до безперервного самовдосконалення. Саме такий педагог матиме більше можливостей і перспектив на ринку праці.

Для повноти уявлень про сучасний стан проблеми освіти у галузі фізичної культури і перспективи вдосконалення цього процесу необхідно звернути увагу на низку важливих обставин. Сучасна система фізичного виховання, детермінована завданнями рухової підготовки на протипагу комплексному підходу до реалізації усіх цінностей фізичної культури, не забезпечує їх використання для успішної адаптації людини до сучасних умов професійної діяльності й життєдіяльності в цілому (В.М. Курись [60], Л.І. Лубишева [65], В.М. Мінбулатов [74], Г.М. Соловійов [120], В.І. Столяров [121] та ін). Виходячи з цього, знання, практико-методичні уміння мають бути провідним компонентом змісту загальної освіти у галузі фізичної культури на усіх його етапах. Без освоєння теоретичного матеріалу неможливо розв'язати завдання освіти, що становить сутність навчальної дисципліни «Фізична культура». У зв'язку з цим рівень актуальності отримує проблема підвищення якості освіти в галузі фізичної культури.

Нині від високого рівня професійної компетентності майбутніх учителів, позитивної мотивації до професійного самовдосконалення, міри опанування знань й умінь здійснення цього процесу залежить їх успішність в педагогічній діяльності, підвищення рівня виховання, навчання і розвитку покоління, що підростає.

Останніми роками педагоги та психологи неодноразово зверталися до проблем, що зазначались. Опубліковано низку робіт, у яких розкриваються питання оновлення освіти (О.О. Абдулліна [1], Є.П. Белозерцев [11], Є.В. Бондаревська [17] та ін.) і зміни в системі підготовки учителя (Н.В. Кузьміна [54], А.К. Маркова[71], Л.М. Мітіна[75], В.В. Серіков [112], В.О. Сластьонін [116] та ін.).

У низці педагогічних праць особлива увага приділена ролі самовиховання у вдосконаленні особистості (С.Б. Єлканов[41], Г.М. Коджаспірова [47], А.І. Кочетов [51], А.В. Мудрик [76], Л.І. Рувінський [108], Ю.М. Орлов [81] та інші). Велику значущість для нашого дослідження мають роботи, що висвітлюють проблеми особистісного зростання, саморозвитку і самовдосконалення (К.О. Абульханова-Славська [2], Н.Р. Бітянова [15], Б.С. Братусь [19], С.Л. Братченко [20], Л.М. Кулікова [58], К.М. Левітан [61], В.В. Радул [99] та ін.).

Філософсько-педагогічні основи сучасних розробок в галузі фізичного самовдосконалення особистості базуються на природовідповідній системі Ж.-Ж. Руссо, концепції саморозвитку внутрішніх сил Й.Г. Песталоцці і фізкультурно-освітній системі П. Ф. Лесгафта.

Особливий інтерес у ракурсі психологічного забезпечення дослідження фізичного самовдосконалення особистості майбутнього вчителя мають роботи А. Адлера[4], А. Маслоу [73], К. Роджерса [102]. Аспекти самовдосконалення особистості розкриті у психолого-педагогічних дослідженнях (Л.С. Виготський[23], Л.І. Божович [16], О.С. Запесоцький [42], В.С. Мухіна [77] та ін.).

Необхідність нашого дослідження зумовлена:

- потребою у висококваліфікованому педагогові, який постійно самовдосконалюється;
- станом практики педагогічної освіти, в основному орієнтованої на професійну підготовку майбутніх фахівців і що недостатньо акцентує увагу на формування в них потреби у самовдосконаленні;
- значущістю використання усього потенціалу навчальної діяльності у виші з метою активізації самовдосконалення особистості майбутнього вчителя.

Актуальність і доцільність наукового вивчення зазначеної проблеми посилюються необхідністю усунення виявлених суперечностей, що об'єктивно мають місце в сучасній теорії й практиці формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури:

- усвідомленням необхідності створення у вищому навчальному закладі умов для професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури й недостатньою розробленістю педагогічного забезпечення цього процесу;
- потребою в модернізації структури навчальної діяльності вишу у відповідності з вимогами до фахівця у галузі освіти, що змінилися й переважанням традиційних методів навчання і виховання майбутніх учителів;
- вимогами сьогодення до фахівця у галузі фізичної культури, з одного боку, і недостатньою мірою готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури, з іншого.

Актуальність проблеми, нагальна потреба її дослідження та наявні суперечності визначили вибір теми дисертації: «Формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка «Соціально-

професійне становлення особистості» (номер державної реєстрації 01116U003481). Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 7 від 27 січня 2014 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

Відповідно до мети визначено такі **завдання:**

1. Вивчити стан розробленості проблеми формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

2. З'ясувати сутність і специфіку готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

3. Визначити критерії оцінювання рівня розвитку готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

4. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури буде ефективним завдяки реалізації таких педагогічних умов: міжпредметній інтеграції у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури; мотивації до самовдосконалення у майбутніх вчителів фізичної культури; самостійній роботі майбутніх учителів фізичної культури засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Для розв'язання сформульованих завдань у дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних **методів педагогічного дослідження:**

– теоретичних: вивчення, аналіз та узагальнення наукової літератури для ознайомлення зі станом досліджуваної проблеми, систематизація, порівняння, узагальнення одержаних науково-теоретичних даних;

– емпіричних: спостереження, анкетування, метод незалежних оцінок для діагностики рівня сформованості готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури, педагогічний експеримент – для перевірки ефективності педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури;

– методів математичної статистики – для обробки результатів експериментальної роботи.

Експериментальна база дослідження. Науково-дослідну роботу здійснено на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Хмельницького національного університету. В експерименті брали участь 360 студентів та 27 викладачів, які були експертами і сприяли здійсненню педагогічного експерименту.

Організація дослідження. Дослідження проведено в три етапи:

– на першому етапі (2013 – 2014 рр.) діяльність спрямовано на аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження та на визначення сутності, структури, складників готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури;

– на другому етапі (2014 – 2016 рр.) обґрунтовано методику вивчення готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури; обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність

педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури;

– на третьому етапі (2016 – 2017 рр.) узагальнено отримані експериментальні дані, оброблено результати дослідження, сформульовано загальні висновки.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* розкрито сутність феномена «готовність до професійного самовдосконалення майбутнього учителя фізичної культури» як інтеграційної характеристики професійно зрілої особистості, здатної свідомо і самостійно ставити перед собою відповідні завдання та успішно здійснювати професійну діяльність і вдосконалюватися в ній; визначено та пояснено критерії сформованості досліджуваного поняття: педагогічна спрямованість, самостійність та професійна зрілість; обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури: міжпредметна інтеграція у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури; мотивація до самовдосконалення у майбутніх учителів фізичної культури; самостійна робота майбутніх учителів фізичної культури засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

– *подальшого розвитку* набули теоретичні положення про взаємозв'язок педагогічної спрямованості, самостійності та професійної зрілості майбутнього вчителя фізичної культури.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропоновано шляхи залучення майбутніх учителів фізичної культури до різних видів освітньої діяльності з метою розвитку в них готовності до професійного самовдосконалення; результати дослідження можуть бути використані для розробки навчально-методичного забезпечення з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення дослідження обговорено на засіданнях кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (2013 – 2017 рр.) та оприлюднено на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Здоровий спосіб життя – здорова людина – здорове суспільство» (Кіровоград, 2012), «Здоровий спосіб життя – здорова людина – здорове суспільство» (Кіровоград, 2014); *всеукраїнських* – «Теоретико-методичні основи фізичного виховання молоді» (Львів, 2014), «Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку» (Кіровоград, 2013), «Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку» (Кіровоград, 2014).

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 207-н від 03.11.2017), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/58 від 08.11.2017), Хмельницького національного університету (довідка № 237-н від 09.11.2017).

Публікації. Результати дослідження викладено в 10 публікаціях автора (з них 1 – у співавторстві), з-поміж яких: 5 статей – у наукових фахових виданнях України; 1 стаття – у закордонному науковому виданні; 3 тез – у матеріалах науково-практичних конференцій; 1 стаття – в іншому науковому виданні (у співавторстві).

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списків використаних джерел відповідно до розділів (253 найменування), додатків. Загальний обсяг дисертації – 246 сторінок, з них основного тексту – 157 сторінок. містить 7 рисунків, 17 таблиць, 11 додатків.

РОЗДІЛ 1

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

1.1. Теоретичний аналіз проблеми самовдосконалення у науково-методичній літературі

Найвищою метою виховних зусиль усіх суспільних інститутів є всебічний гармонійний розвиток особистості. Якості людини виявляються в її ставленні до праці, до суспільства, до інших людей. Разом з цим, якіснішим, більш послідовним стає ставлення людини до самої себе, до своєї особистості, до її розвитку і вдосконалення. Те, що являє собою людина, – в тій чи іншій мірі результат її власних зусиль і прагнень, її самовиховання і самовдосконалення[30].

Аргументом звернення до проблеми вдосконалення особи виступає, з одного боку, пошук оптимальних рішень найбільш гострих загальнолюдських і національних проблем сучасності, викликаних системністю, глобальністю і тривалістю цивілізаційної кризи, що народжує побоювання відносно можливості подальшого існування людини, соціуму, його культури і екосистеми, а з іншого, необхідність подолання духовної кризи, що характеризується втратою ціннісно-сміслового орієнтиру, мети і призначення людського життя.

Проблема самовдосконалення людини, зокрема особистості педагога була і залишається актуальною. Про необхідність самовдосконалення, важливість й багатогранність цього феномена зазначали видатні мислителі різних епох.

Одним із зразків давньоіндійської книги є "Бхагавадгіта". Вона містила не лише філософську основу, але і була навчальною книгою, написаною у формі бесіди учня з мудрим учителем. Процес навчання порівнювався з битвою, перемагаючи в якому учень піднімався до досконалості.

Новий період в історії давньоіндійського виховання починається в середині 1-го тисячоліття до н.е., коли намітилися істотні зміни в давньоіндійському суспільстві, пов'язані з виникненням нової релігії, – буддизму, ідеї якої відбилися і на вихованні. Згідно з буддизмом головним завданням виховання було внутрішнє вдосконалення людини, душа якої має бути позбавлена від мирських пристрастей через самопізнання і самовдосконалення. Найважливішим результатом вважалося пізнання раніше не пізаного. Отже, істотні зміни в давньоіндійському суспільстві, пов'язані з виникненням нової релігії, не змінили необхідності проходження шляху до досконалості.

Конфуцій першим в історії підніс роль людини. На його думу, людину олюднює здатність осмислити власне життя. Він стверджував, що перш ніж навчати інших, необхідно потурбуватися про власне вдосконалення. "Будь майстром не ремесел, а власного серця, осягни сенс життя в самозаглибленій роботі свідомості, для якої не потрібно ні технічні знаряддя, ні влада" [49, с. 17.], – це головний заповіт Конфуція. Його педагогічні погляди знайшли віддзеркалення в книзі "Бесіди і судження". Ось деякі сентенції з цієї книги: "якщо не можеш удосконалювати себе, то як же зможеш удосконалювати інших людей?" [43, с.23].

Давньосхідні цивілізації дали людству перші зразки шкіл. Подальший розвиток школи здійснювався вже на наступному ступені історичного розвитку – в епоху античності, греко-римської давності. Так, велике місце у вченні Піфагора займають проблеми морального самовдосконалення. Піфагорійський союз, або община, створена Піфагором і його учнями, мала на меті освоєння практичних методів очищення душі й морального вдосконалення.

Цицерон вважав, що єдиним шляхом для досягнення істинно людської зрілості є систематична і безперервна освіта та самоосвіта.

Антична традиція виховання і навчання розвивалася грецькими мислителями, пізніми неоплатоніками IV – V ст., викладачами Афінської академії, вищих шкіл Малої Азії, Сирії, Александрії – Плутархом, Проклом, Порфірієм, Ямвліхом та ін.

Неоплатонічна думка V ст. сприяла появі низки педагогічних ідей, що були сприйняті християнськими теологами: так навчання і виховання молоді орієнтувалося на вищий, духовний світ вічних ідей, вважалося необхідним спрямовувати увагу особистості не стільки на осягнення зовнішнього світу, скільки на пізнання самого себе, власної душі, де прихована істина. Таким чином, на перший план виступала ідея виховання людини, підготовленої до духовного самовдосконалення.

У зв'язку із зростанням числа схоластичних шкіл почала складатися категорія людей, що займалися педагогічною працею. Середньовічна університетська організація освіти розширила межі книжкової навченості, що раніше склалася, і виробила уявлення про тип високоосвіченого ученого, що не лише опановує знання, а й здатного до самовдосконалення.

Оцінюючи призначення, роль учителів, Я.А. Коменський звертає увагу на те, що вони поставлені на високо почесному місці, і що вчителю вручена чудова посада, вище за яку нічого не може бути під сонцем. Власна освіченість, широта знань та досвід учителя досягаються найбільшою працею, якою педагог зайнятий усе життя.

У свою чергу, заперечуючи вродженість ідей, Дж. Локк визнавав деякий вплив на людину вроджених здібностей: "Ми народжуємося на світ з такими здібностями і силами, в яких закладена можливість освоїти майже будь-яку річ, ... але лише тренування цих сил можуть передати нам уміння і вести нас до досконалості"[43]. Самоосвіта визначалася ним як найважливіший спосіб удосконалення розуму в повну міру його здібностей. На думку Дж. Локка, величезна роль у розвитку людини належить вихованню. Виховання (у філософському сенсі) є процес перетворення людини з реального стану

(суцього) в належний стан, тому виховання людини передбачає її вдосконалення і самовдосконалення.

На думку Г.В.Ф. Гегеля, прагнення індивіда до самовдосконалення є настільки неминучим, як і здатність стояти, ходити, говорити. "...Здібність осягати своє власне "я" є у вищій мірі важливий момент у духовному розвитку дитини; з цього моменту вона ... стає здібною до розмірковування над самою собою ... Але самим головним є тут почуття, що просинається в них, що вони ще не є те, чим вони мають бути, і живе прагнення стати такими ж, як і дорослі, серед яких вони живуть" [24, с. 91].

Ж. А. Кондорсе був одним з видних представників французької освіти. Мету освіти він вбачав у відкритті людям способів задоволення власних потреб, в забезпеченні власного добробуту, пізнання та використання своїх прав і обов'язків, вдосконалення у своїй професії.

Теоретична і практична діяльність Ф.А.В. Дістервега була поворотом до нового розуміння багатьох педагогічних проблем. Хороший учитель повинен досконало володіти своїм предметом і любити свою професію і дітей. Хороший учитель, вказує Ф.А.В. Дістервег, твердо і неухильно проводить свої виховні принципи, ніколи не відступає від них. Учитель постійно працює над собою. Тільки за цих умов він виробить в дітях завзятість в оволодінні знаннями і розвине в них уміння долати труднощі, що зустрічаються на цьому шляху. Величезне значення Ф.А.В. Дістервег надавав систематичній роботі педагога над собою. Звертаючись до учителя, він пише: "Ти лише доти здатний сприяти освіті інших, поки продовжуєш працювати над власною освітою" [36, с. 136-203]. Він давав учителям низку цінних порад відносно їх самоосвіти, рекомендував їм в першу чергу братися за праці, пов'язаної з їх навчальним предметом, і в той же час вказував, що вчителів потрібно знати історію, літературу, а також увесь час стежити за роботами з педагогіки, психології і методики, що є новими. Він надавав велике значення озброєнню учителів практичними педагогічними уміннями і навичками.

Англійський філософ У. Годвін стверджує: "якщо кожна окрема людина здатна до самовдосконалення, то і людина, як така, здатна до самовдосконалення. Оскільки людина, як така, є просто абстракцією, тобто людство складається з індивідуумів, то доводити, що кожна людина здатна до самовдосконалення, означає доводити, що і все людство здатне до самовдосконалення" [135, с. 36-37.].

Ідея самовдосконалення отримала свій розвиток у західноєвропейській філософії ХІХ сторіччя. Вона пов'язувалась із самоцінністю кожної особистості. На той час існували такі підходи до трактування суті шляхів самовдосконалення: розвиток людського в людині; раціональні засоби засвоєння культури.

Історія просвітницької педагогіки в Україні починається з діяльності в Києво-Могилянській академії. Велике значення в Києво-Могилянській академії надавали проблемі вивчення людини, її місця у світі, вихованню, духовно-моральному вдосконаленню. Метою навчання була підготовка освічених людей, здатних вирішувати різні завдання, передусім – в галузі просвіти та освіти.

Г.С. Сковорода одним з перших в українській педагогіці звернув увагу на особистість вчителя. До вчителя мислитель ставив великі вимоги: насамперед глибокі знання, відданість своєму народу, гуманність, повагу до тих, кого він навчає, здатність переконливо володіти словом, терплячість. За Г.С. Сковородою, саме через працю лежить шлях до самовдосконалення людини.

К.Д. Ушинський збагатив та продовжив кращі традиції вітчизняної педагогіки в дослідженні цієї проблеми. Відводячи вчителю відповідальну роль у суспільстві, він ставив до нього суворі вимоги. К.Д. Ушинський писав, що педагоги – це єдиний клас людей, для практичної діяльності яких вивчення духовної сторони людини є так само необхідним, як для медика – вивчення тілесної. Вчитель має володіти педагогічним тактом, знати свою справу і

завжди займатися самовдосконаленням та підвищенням власної професійної майстерності. К.Д. Ушинський вважав необхідним виховання у майбутніх вчителів потяг до знань, до самоосвіти[63, с. 222].

Вагомий внесок у теорію та практику самоосвіти зробив А.С. Макаренко. Він був упевнений, що вчитель не може обмежуватися тим запасом знань, який він одержав свого часу в закладі освіти. На його думку, лише завдяки самоосвіті й самовихованню (які невід'ємні одне від одного) учитель може стати справжнім майстром своєї справи [66].

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський так писав про проблему самовдосконалення педагога: "Кожен з нас має бути не абстрактним втіленням педагогічної мудрості, а живою особою, яка допомагає підліткові пізнати не лише світ, але і самого себе. Вирішальне значення має те, яких людей побачить в нас підліток. Ми маємо бути для підлітків прикладом багатства духовного життя; лише за цієї умови ми маємо моральне право виховувати. Ніщо так не дивує, не захоплює підлітків, ніщо з такою силою не будить бажання стати краще, як розумна, інтелектуально багата і щедра людина" [122].

Вивчення проблеми самовдосконалення особистості як у вітчизняній, так і зарубіжній науковій думці до кінця ХХ сторіччя реалізовувалось у психолого-педагогічному та загальнофілософському напрямках, в яких аналізувались поняття, що означають назви різних усвідомлених форм саморозвитку особистості.

Л.С. Сапожнікова визначає самовдосконалення як процес зростання активності особи, завдяки якій створюється здатність поводитися належним чином, гальмувати небажані прояви своєї поведінки. Автор розглядає процес самовдосконалення як показник і прояв саморуху особистості[109].

І.І. Чеснокова вважає, що самовдосконалення – це своєрідна творча діяльність особистості, оскільки в процесі самовдосконалення, самовиховання

людина створює в собі психологічні новоутворення в результаті виховання нових якостей або перетворення вже наявних [131].

Ю.М. Орлов представляє самовдосконалення як шлях руху самопізнання і говорить про те, що це певний тип стосунків, вчинків, дій до самого себе і свого майбутнього з точки зору відповідності певному ідеалу [82].

На думку Л.П. Гримака, самовдосконалення виступає як процес самоорганізації і самопрограмування людиною своєї життєдіяльності залежно від своїх можливостей [28].

Процес самовдосконалення особистості довгий час не був об'єктом ретельного дослідження у вітчизняній науці. Лише наприкінці 80-х років, ставши нагальною потребою особистісного й суспільного розвитку, цей феномен набув значущості в наукових дослідженнях.

Окремий інтерес викликають праці І.А. Донцова, І.С. Кона, В.Г. Куценко, Л.І. Новікової, Л.І. Рувінського, А.В. Петровського.

Проблемі самовдосконалення в контексті розуміння принципу – виховання в колективі й через колектив – приділена увага Л.І. Новіковою та А.В. Петровським [79; 86]. Автори підкреслюють, що у процесі суспільно цінної діяльності здійснюється засвоєння моральних цінностей. Процес цього засвоєння характеризується зміною рівнів: на початковому рівні цінність грає роль нейтральної орієнтовної основи діяльності, на більш високих рівнях орієнтовна основа стає особистісно значущою, ціннісною орієнтацією особи, і на найвищому рівні цінність орієнтує свідомі зусилля людини із морального вдосконалення своєї особистості.

Досліджуючи проблеми морального виховання особистості, Л.І. Рувінський звертає увагу на роль світогляду людини у процесі самовдосконалення. Він зазначає, що процес абстрагування якості особи з єдністю зі вчинками призведуть до подальшого розвитку самовиховання, яке піднімається на рівень самовдосконалення якостей, що характеризується тим, що людина усвідомлює якість як спеціальний об'єкт виховання, усвідомлює

свої вчинки як акти вдосконалення себе, самозвітується в тому, що, здійснюючи ці вчинки, сам себе виховує.

Змісту поняття "особистісне самовдосконалення" присвячена низка робіт дослідника І.А. Донцова. Так, у своїй роботі [38] він звертається до проблеми ідентичності понять "самовдосконалення" і "самовиховання", пов'язуючи це з тим, що вони відносяться до більш широкого за обсягом і змістом поняття "формування особистості". Явище формування особистості за своєю суттю є об'єктивним процесом становлення і розвитку соціальних якостей індивіда. Під визначальною дією суспільства індивід опановує соціальний досвід, знання, навички праці й громадської діяльності, норми поведінки та прийоми спілкування, цінності життя й культури. На його думку, існує достатньо підстав для такої позиції, проте існують відмінності між ними. "Самовдосконалення – це та особлива сторона самовиховання, яка виражає прагнення індивіда довести розвиток своєї особистості до вищого ступеня, до уявної межі... Тому поняття самовдосконалення все більше здобуває сенс не стільки стану, скільки прагнення, тенденції, руху від хорошого до кращого, від менш досконалого до більш досконалого" [38, с.11].

Певну увагу приділимо дискусії, що розгорілась на сторінках журналу "Философские науки" у 1988 році.

Серед філософів багато питань щодо проблеми самовдосконалення особистості залишаються дискусійними. Водночас більшість дослідників сходяться у тому, що саме можна вважати сутнісними рисами, або критеріями самовдосконалення.

На думку Д.І. Дубровського, головним предметом самовдосконалення є моральні якості людини і базисними критеріями тут мають слугувати загальнолюдські цінності. Однак те, що стосується цілісної зміни особистості не може зводитись лише до покращення окремих властивостей і здібностей. Д.І. Дубровський зазначає: "глибинна і систематична розробка проблеми самовдосконалення має на увазі детальний аналіз його багатомірної

структури" [93, с.68]. Окрему увагу науковець приділяє розвитку потреби та волі до самовдосконалення. До безперечних умов самовдосконалення також відносить самопокладання особистості та самопізнання.

До складу поняття "самовдосконалення" М.А. Кіссіль включив такі категорії як особистість, ідеал, самосвідомість та діяльність. Самовдосконалення, на його думку, це процес наближення особистості до ідеалу шляхом свідомих зусиль покращити власну поведінку [92, с.81].

В даній дискусії науковці торкнулись проблеми розрізнення понять виховання та самовдосконалення. Зокрема, А.А. Гусейновим було виокремлено чотири позиції, за якими їх можна відокремлювати. Перша позиція, це детермінованість виховання, а самовдосконалення – самоцінний процес. В процесі виховання людина інтеріорізує закони, які світ – суспільство і природа – пропонує їй. В процесі самовдосконалення вона сама задає закони світу. Друга – виховання є диференційованим, як і суспільна діяльність, що складає його зміст, а самовдосконалення є діяльністю, яка впливає із цілісного образу людини і суспільства. Третя позиція пов'язана з тим, що самовдосконалення, на відміну від виховання, виводить особистість за власні межі, становить її у принципове критичне ставлення до самого себе. Четверта позиція пов'язана з розмежуванням суб'єкта і об'єкта.

Самовдосконалення можна визначити як "процес розгортання особистості в людині", як "спосіб повернення до себе з відчуження, повернення до "самості" із функціональної роздрібненості" [92, с.72]. Процес самовдосконалення при цьому визначається як досягнення духовного багатства, втілення в життя вищих цінностей індивідуальних прагнень, які розуміються не в їх чистій ідеальності, а як такі, що реалізувались в дійсності.

Одним з критеріїв досліджуваного феномена розглядали досвід особистості в основних напрямках її діяльності. "Самовдосконалення являє собою сплав високого прагнення з дією; без переходу до дії воно стає простою

фікцією" [92, с.74]. Тобто, в процесі особистісного розвитку відбувається безперервне самовдосконалення особи та екстеріоризація власного досвіду.

На ролі досвіду наголошується і при розкритті змісту поняття "досконалість". "Педагогічний енциклопедичний словник" трактує досконалість як "поняття, що виражає ідею деякого вищого стандарту, з якою співвідносяться цілі й результати зусиль", що робляться людиною, вказуючи на відмінність в розумінні цього терміну, стосовно професійної діяльності людини і етики. "Під досконалістю може розумітися практична придатність речі для певної мети, досягнення поставленої мети, здійснення задуму, і навпаки, лаконічність, простота (у якій виявляється геніальність), гармонійність. В етиці йдеться про досконалість людини і про шляхи її досягнення. Поняття досконалість отримує змістову визначеність через поняття морального ідеалу ... воно – результат цілеспрямованих зусиль людини по зміні себе, її прагнення відповідати тому образу, який передбачається моральним ідеалом. ... Вдосконалення розпочинається з осмислення себе і свого місця у світі й з припущення про свою невідповідність ідеалу. Самовдосконалення опосередковане низкою моментів внутрішнього морального досвіду – соромом, відчуттям провини, покаєнням, упокорюванням. Самовдосконалення проявляється в прагненні до саморозвитку, самоосвіти, самовихованню з тим, щоб згодом мати можливість самореалізовуватися на більш високому професійному рівні" [85].

Відмітимо, що в цьому трактуванні досконалості виділений об'єкт вдосконалення – "що удосконалюється" і початковий момент до реалізації самого процесу вдосконалення – "з чого розпочинається" – осмислення себе, який надалі розгорнеться в цілеспрямовану діяльність із самозміни: самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення – "що перетворюється" – структура об'єкта, і "як" – умови і механізми перетворення.

Особливо підкреслимо, що для подальшого самовдосконалення людині потрібний деякий досвід – як моральний, так і діяльнісний.

З кінця 20-го сторіччя, категорію самовдосконалення дослідники починають пов'язувати із особистісним саморозвитком.

"Процес подолання "особистісного ЕГО" і злиття з вищим,... що є вже надіндивідуальним" є вищим рівнем прояву процесу самовдосконалення особистості [2, с.72].

Розгляд поняття "особистісне самовдосконалення" надає можливість здійснити змістове наповнення даної активності особистості, процесу самотворення, засобами здійснення якої є самопізнання і саморегуляція [52, с. 19]. Під активністю суб'єкта (самоактивність) розглядається здатність мобілізувати свої власні можливості й визначати способи досягнення цілей [52, с. 27].

Категорія "особистість" пов'язана з поняттям самовдосконалення через філософську категорію "самості", яка і визначає численні "самопроцеси": самовдосконалення, саморозвиток тощо [126].

С.Л. Рубінштейн вважав, що процес розвитку особистості є процесом сходження людини до своєї родової сутності. Розглядаючи життєвий шлях людини, учений зазначав, що це не тільки рух уперед, але й рух уверх, до вищих, досконаліших форм, до кращих виявів людської сутності [26, с. 200]. Л.С. Виготський розглядає цілісність організації життя на основі зростаючих можливостей людини в освоєнні й побудові відносин [26, с. 201]. Учений вважав, що навчаючи чого-небудь, педагог актуалізує зону найближчого розвитку дитини.

Багато уваги питанням самовдосконалення приділяв Л.І. Рувінський. Учений чітко окреслив кілька джерел самовдосконалення, зокрема соціальні та особистісні. Серед соціальних умов дослідник вказував на засоби масової інформації та навчально-виховний процес, через який визначаються мотиви та орієнтири самовдосконалення. Найважливішими серед особистісних передумов самовдосконалення Л.І. Рувінський називає вольові якості та навички саморегуляції особистості [107].

Досліджуючи суть культурної діяльності людини, Л.Н. Коган виділяє поняття самовдосконалення, розкриваючи через нього сутність самодіяльності: "самовдосконалення проявляється в прагненні людини до розвитку, збагаченню своїх сутнісних сил з тим, щоб згодом мати можливість самореалізовуватися на більш високому рівні. Коли це виступає як самоціль, людина має справу з діяльністю, спрямованою на себе, – самодіяльністю" [46]. С.Л. Рубінштейн самовдосконалення виділяє як основний мотив самодіяльності людини разом з його самоактуалізацією і самореалізацією [103].

У роботах М.І. Дяченка і Л.О. Кандибовича процес самовдосконалення досліджується по відношенню до особистості студента: "самовдосконалення студентом своєї особи – це складний вид діяльності, спрямований на формування себе як фахівця" [40, с. 247].

Варто відмітити, що дослідники вказують на засоби, за допомогою яких може здійснюватися самовдосконалення особи – активізація самоосвіти і самовиховання; розкривають суть процесу самовдосконалення – самодіяльність і її результат – самореалізацію. П.І. Підкасистий, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов також пов'язують поняття самовдосконалення з самоосвітою [88].

Особливо слід зазначити роботи, які дозволили виявити взаємодію понять, пов'язаних із самовдосконаленням особистості. Так, в працях М.О. Бердяєва, М.І. Дяченко, Л.О. Кандибовича, Ю.М. Орлова та ін. досліджувалися проблеми, пов'язані з самопізнанням. У них автори визначили, що "самопізнання потрібне для успішного розвитку своєї особистості" [40]. "Самопізнання виконує регулюючу функцію, пов'язану з самовдосконаленням і пошуком сенсу життя" [12]. "Пізнання себе має цілющу гіркоту і здобуває сенс лише в контексті того, з якими цілями людина пізнає себе, і як використовуватиме це знання. Єдиний шлях руху самосвідомості - це самовдосконалення" [80, с. 134].

Дослідник Е.А. Коваленко особистісне самовдосконалення розглядає як форму саморозвитку, де метою індивід визначає необхідність власної зміни себе, де особа є і суб'єктом, і об'єктом цілеспрямованої діяльності [44, с. 7].

Отже, особистісне самовдосконалення є процесом безперервного самопізнання, розвитку визначених якостей, формування поведінки та культури мислення у власних інтересах за умови здатності до самопізнання, самопроекування та самореалізації.

Як підкреслює більшість дослідників, процес самовдосконалення стосується цілісної зміни особистості, не зводяться до одностороннього удосконалення певних якостей – моральних, естетичних, професійних та інших (Д. Дубровський та ін.). Принцип цілісності виступає основою розрізнення самовиховання та самовдосконалення [67, с.14]. При цьому "самовдосконалення можна визначити як процес наближення особистості до ідеалу" [92, с.70], воно не обмежується певною здібністю людини, а охоплює всю її духовну основу. Таким чином, одним із важливих критеріїв самовдосконалення виступає цілісність особистості [45, с.7].

Очевидно, що наприкінці II – початку III тисячоліть до вивчення проблеми самовдосконалення найбільш зусиль докладали представники загальнонаукового, загальнофілософського та психолого-педагогічного напрямків, стали визначатися й розвиватися філософсько-культурологічний і філософсько-соціологічний напрямки, тобто явище саморозвитку людини знаходить все нові предметні сфери. Однак і сьогодні наукове опрацювання ряду теоретичних проблем саморозвитку особистості все ще відстає від потреб практики [33].

Загальні риси, що виділяються багатьма авторами, процесу самовдосконалення можна вважати наступні: воно має цілеспрямований, усвідомлений характер і включає мотиваційний, орієнтаційний, виконавчий і контрольний-оцінний компоненти; цілі, орієнтири самовдосконалення співвідносяться з уявленнями людини про ідеал, особисто прийнятими і

осмисленими нею зразками; в результаті самовдосконалення відбуваються якісні перетворення особи, пов'язані з самостваленням, самооцінкою, уявленням про себе в майбутньому.

1.2. Проблема готовності до професійного самовдосконалення у сучасній теорії та практиці

Високі вимоги сучасного суспільства до особистості, рівня професійної компетентності й діяльності працівників освіти, і як наслідок, нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів і підвищення кваліфікації учителів в системі професійної освіти припускають розвиток не лише їх професійно значущих якостей, але в цілому особистості як суб'єкта життєдіяльності й саморозвитку.

Діяльнісно-ціннісна парадигма сучасної освіти припускає наявність суб'єктної позиції вчителя по відношенню до власного розвитку. На перший план висуваються процеси самовизначення, виявлення нових цінностей, відповідальності за свій вибір, "від дисциплінарно-знаневої домінанти освіти до домінанти саморозвитку, самобудівництва, самовдосконалення" [110, с. 8].

Педагогічна позиція по відношенню до самого себе – це стійка система відношень людини до власних здібностей, можливостей, своєї індивідуальності, що спонукає її до адекватної самооцінки, безперервної самоосвіти і самовиховання. Подібна позиція забезпечує самореалізацію особистості соціально цінним способом в різних видах діяльності. Вона виявляється в готовності й здатності до особистісного і професійного зростання протягом усього життя. Функціональними компонентами такої готовності є: гносеологічний (що людина знає), аксіологічний (що людина цінує), творчий (що людина уміє), комунікативний (з ким і як людина спілкується) і естетичний (чим людина захоплюється) потенціали особистості.

Суть професійної діяльності людини припускає її безперервну роботу із саморозвитку і самотворчості в межах кожного з потенціалів людини.

Проблема, як справедливо відмічає Т.В. Смолеусова, "полягає в тому, як допомогти діючим учителям, які здобували педагогічну освіту в різні періоди розвитку нашого суспільства, держави, економіки, стати готовими працювати в новій парадигмі освіти" [119, с. 61].

У наукових публікаціях поняття професійного самовдосконалення вчителя розглядається в основному у зв'язку з дослідженням близьких йому по суті явищ. Слід зазначити, що ця проблема виділяється багатоаспектністю, і відповідно, множинністю підходів. Більшість дослідників розглядають проблему професійного самовдосконалення у межах професійної діяльності людини взагалі або у межах професійної підготовки вчителя в системі вищої професійної освіти.

Дослідження педагогічних феноменів в спадкоємності їх етапів виникнення, становлення, функціонування і перетворення дозволяє методологічно конструктивно розглянути їх суть. "Дуже суттєво, – пише Е.Г. Юдін, – що в точках переходу від одного стану до іншого об'єкт, що розвивається, зазвичай має в розпорядженні відносно велику кількість "ступенів свободи" і ставиться в умови необхідності вибору з деякої кількості можливостей, що відносяться до зміни конкретних форм його організації [134]. Все це визначає не лише множинність шляхів і напрямів розвитку, але і ту важливу обставину, що об'єкт, який розвивається, начебто сам творить свою історію. По суті справи, йдеться про саморозвиток, здатність бути реальним суб'єктом, автором власної життєдіяльності, у тому числі й професійної.

Особистісно-професійний розвиток особистості як мета, цінність, сенс життя і буття людини є суб'єктна, духовно-перетворювальна суть існування. Проблема полягає у використанні науково обґрунтованих і технологічних моделей процесу самовдосконалення педагога, що стимулюють внутрішні механізми розвитку на основі професійних цінностей.

Важливим принципом професійного самовдосконалення є принцип самодіяльності. Спираючись на відоме закономірне положення

С.Л. Рубінштейна про те, що особистість предметно, об'єктивно реалізується в продуктах своєї праці, шляхом яких зростає, проявляється і формується, принцип самодіяльності, по суті, орієнтує педагога на розкриття власних педагогічних творчих здібностей в професійній діяльності. "Між особистістю і продуктами її праці, між тим, що вона є, і тим, що він зробила, існує своєрідна діалектика" [103].

У цьому сенсі самовдосконалення учителя можна розглядати і як особливий вид діяльності з властивими для будь-якої діяльності психологічними характеристиками: потреби (мотиви); мета, програма дій, прийоми реалізації, самоаналіз і самокорекція. Цілеспрямована активність і творча діяльність педагога по перетворенню власної практичної діяльності й себе як її суб'єкта складає суть вказаного принципу. Здатність учителя свідомо і самостійно ставити перед собою ті або інші цілі і завдання, визначати напрям самовдосконалення вимагає великих внутрішніх зусиль, рефлексивності мислення педагога. Саме у такій "внутрішній роботі" виявляється творча індивідуальність учителя, що здійснює свій професійний шлях. Ю.М. Орлов відмічає: "Будь-яка справа може бути ефективною лише тоді, коли точно визначені її цілі, тобто результати, до яких необхідно прагнути, а також є необхідні засоби і знання" [80, с.95].

Проведений аналіз відображених вище положень психолого-педагогічної науки дозволяє стверджувати, що поняття професійного самовдосконалення вивчається в межах діяльнісного підходу, тобто як процес, як діяльність.

Проблема професійного самовдосконалення має власний розвиток в межах сучасної акмеології.

Педагогічна акмеологія досліджує умови і закономірності досягнення вершин професіоналізму особистості педагога. Витоками педагогічної акмеології, як і загальної акмеології, є праці Н.В. Кузьміної і представників її наукової школи [5].

Акмеологія розглядає людину як цілісний феномен, досліджує мотиви, що рухають її до досягнення власних професійних вершин. Акмеологія розглядає особистість як суб'єкта діяльності й життєдіяльності в цілому, який "розпоряджається" не лише своїми психічними здібностями, але і волею, характером для вирішення професійних і життєвих завдань на досягнутому ним рівні їх внутрішнього узгодження і досконалості (А.О. Деркач). Акмеологічний підхід припускає виявлення умов мобілізації у людини установки на найвищі досягнення, на якнайповнішу самореалізацію особистості суб'єкта освітнього процесу. Велике значення надається усвідомленню педагогом свого індивідуального профілю професіоналізму, обдумуванню індивідуальних стратегій і траєкторій руху до професіоналізму [35].

Як відмічає С.Н. Бегідова, провідними критеріями професійного становлення фахівця є акмеологічні детермінанти, що зумовлюють цей процес. До акмеологічних детермінант, передусім, слід віднести особистісні професійно значущі якості. Ці якості, з одного боку, виступають самостійними акмеологічними детермінантами ефективності в досягненні особистості свого акме, свого професійного розвитку і вдосконалення, а з іншого боку, вони самі зумовлені рівнем розвитку акмеологічної культури, яка, у свою чергу, розглядається як інтеграційний акмеологічний детермінант. До найбільш значущих акмеологічних детермінант слід віднести орієнтацію особистості на творчий саморозвиток, професійну компетентність, гуманізм, професійну ментальність, професійне честолобство, позитивну установку на професійну діяльність, акмеологічну культуру [9].

Початкову базу самовдосконалення особистості педагога утворюють усвідомлення ним своєї професійної ролі, осмислення можливих педагогічних рішень і їх наслідків, узагальнення своєї професійної діяльності й прогнозування її перспектив, здатність і готовність до самоконтролю і саморозвитку. В основі цього процесу лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх протиріч між наявним рівнем

професіоналізму ("Я-реальне професійне") і деяким уявним (модельованим) його станом ("Я-ідеальне професійне") і у своїй процесуальній логіці є "рух" педагогічної свідомості за "вертикаллю"; це цілеспрямований, усвідомлений і безперервний пошук і аналіз зростання на основі внутрішнього спонукання учителя, розширення його суб'єктивного буття. Динаміка і спрямованість професійно-особистісного самовдосконалення педагога опосередковані розвитком суб'єктивно-рефлексії вчителя [59].

Джерела професійного самовдосконалення педагога знаходяться в соціальному оточенні.

Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства і професії до особистості педагога. Причому, успішне самовдосконалення педагога припускає, що планка вимог має бути трохи вище за його поточні уміння і навички. Тільки в цьому випадку виникає протиріччя між наявним і бажаним, і робота над собою принесе відчутний результат.

Наступною важливою передумовою, що зумовлює початок процесу самовдосконалення, є ставлення самого педагога до цих вимог, що пред'являються. "Лише самостійно проаналізувавши свої якості й зіставивши їх з вимогами, педагог зможе дати оцінку своїм професійним якостям і відчутти, над чим йому потрібно працювати в першу чергу" [59].

Отже, якщо джерело професійного самовдосконалення в педагогічній діяльності знаходиться в соціальному оточенні педагога, то рушійні сили цього процесу слід шукати в середині особистості педагога – у вигляді мотивів професійного самовдосконалення. Процес самовдосконалення педагога здійснюється в двох взаємозв'язаних формах – самовиховання і самоосвіта, взаємно доповнюючих один одного, таких, що чинять взаємний вплив на характер роботи людини над собою. В той же час це два відносно самостійних процеси, які припускають як загальні, так і особливі умови їх організації.

Відмітимо, що професійна еволюція педагога, починаючи від професійної соціалізації, в основному співвідноситься з розвитком його

ціннісного світу. Побудова стратегій успішного професійного самовдосконалення враховує закономірності ціннісно-смыслового росту особистості й ґрунтується на властивій їй здатності до саморозвитку; потреби в створенні оптимального балансу між бажаним і необхідним; готовності й здатності до вирішення виникаючих протиріч і проблем [91].

У сучасних умовах аксіологічний підхід є одним з основних методологічних принципів професійної підготовки майбутніх педагогів. Звернення до філософської теорії цінностей в контексті педагогіки дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної освіти як область суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних стосунків, де знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісним відношенням до дійсності.

Суть аксіологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя полягає в орієнтації професійної освіти на формування у студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, які визначають їх відношення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як особистості й професіонала.

Тому, ціннісне становлення майбутнього учителя в процесі професійно-педагогічної підготовки – це цілеспрямований, систематичний рух через пізнання, ціннісне осмислення і оцінку до творчого перетворення знань, формування здатності до постійного саморозвитку і самовдосконалення, а сформовані ціннісні орієнтації визначатимуть ціннісне відношення особистості до діяльності, зокрема до майбутньої педагогічної. "Емоційно-ціннісне відношення до діяльності є обов'язковим компонентом, що забезпечує успішність її виконання" [10, с. 64].

Н.М. Боритко, О.А. Мацкайлова звертають увагу на те, що професійна спрямованість навчання в професійній школі дозволяє представити цінність пізнання, розуму, розуміння суті буття, всесвіту не лише як абстрактний ідеал, але як навчальну і практичну діяльність, як процес становлення і самовдосконалення професіонала [18].

В останні десятиліття педагогічна наука значно розширила інформаційний простір щодо суті професійного самовдосконалення та шляхів його реалізації.

Дослідник А. Абдулхаким, піднімаючи проблему педагогічних умов формування готовності фахівця у сфері фізичної культури і спорту до професійного самовдосконалення, виділила структурні елементи професійного самовдосконалення фахівця. До них вона віднесла: 1) самоосвіту педагога; 2) самовиховання педагога; 3) розвиток професійної самосвідомості педагога. Місце процесу професійного самовдосконалення особи визначене між цілепокладанням й цілевиконанням. Характеризуючи професійне самовдосконалення педагога, було відмічено, що це творча діяльність, яка спирається на пізнавальну самостійність особи фахівця і що має на меті безперервне зростання педагогічної майстерності й особистісне вдосконалення [6].

Т.В. Шестаковою визначені сутнісні складові професійного самовдосконалення педагога, що відображають специфіку основних форм його реалізації та вказують на характер самоактивності особи, а саме: самоосвіта, що спрямовується на оновлення і поглиблення наявних у спеціаліста знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності; самовиховання, що забезпечує систематичне формування й розвиток позитивних і усунення негативних професійно значущих рис і якостей; самоактуалізація, в ході якої досягається актуалізація і мобілізація в окремий період часу власних сутнісних сил і потенцій педагога.

У цілому, Т.В. Шестакова професійно-педагогічне самовдосконалення розглядає як процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху вчителя-вихователя до вершин особистісного і професійного розвитку, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню, самоактуалізації й самоменеджменту педагога та забезпечує його творчу самореалізацію в професії [132].

У своєму дослідженні Діденко О.В. виходить з того, що самовдосконалення є наслідком поєднання процесів самовиховання та самоосвіти, спрямованих на удосконалення своїх позитивних і усунення негативних якостей [37]

На думку О.С. Прокопової, професійне самовдосконалення включає самоосвіту і самовиховання вчителя, які забезпечують розвиток професійно значущих якостей, професійну самореалізацію вчителя та детермінуються такими особистісними факторами, як мотивація досягнення і професійна самосвідомість. На основі аналізу основних понять дослідження зроблено висновок, що професійна самоосвіта – це систематична і цілеспрямована освітня діяльність учителя, мета якої полягає у задоволенні суспільних потреб освіти учнів, подоланні суперечності між темпами застарівання знань та темпами їх оновлення, між вузькопрофесійною діяльністю педагога та всебічним гармонійним розвитком особистості, спроможністю розв'язувати професійні завдання, які виходять за межі сьогодення.

Професійне самовиховання розглядається як усвідомлена робота над вдосконаленням своїх професійно значущих якостей педагога, емоційно-вольової сфери, комунікативної компетентності, організаційних здібностей, психолого-педагогічної підготовки відповідно до вимог гуманістичної парадигми освіти. Зроблено висновок, що спрямованість вчителя на професійне самовдосконалення знаходить свій вияв у самоосвітній та самовиховній діяльності, що позитивно впливає на професійну самореалізацію.

Підсумовуючи, О.С. Прокопова професійне самовдосконалення педагога розглядає як свідому професійну діяльність учителя в системі його неперервної педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення фахового рівня вчителя, його професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей, підвищення ефективності навчально-виховної роботи в школі відповідно як до інтересів, потреб і можливостей учнів, так і до вимог

суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини [94].

З поміж інших дослідників варто виокремити роботу В.М. Сич. Автором виявлено, що професійне вдосконалення – це процес розвитку професіоналізму, під яким слід розуміти інтегративну характеристику професійно зрілої особистості, творчого суб'єкта діяльності, спілкування, досягання фахівцем соціальної, особистісної, діяльнісної, духовної зрілості в межах професії [113].

На основі наукового аналізу засад професійного самовдосконалення І.Ю. Складенко виокремлено найбільш значущі професійні якості майбутніх учителів, до яких віднесено і самовдосконалення. На її думку, професійне самовдосконалення виступає інтеграційною системою, складовими якої є: педагогічна діяльність, яка забезпечується знаннями, вміннями та навичками майбутнього вчителя музики; мистецька діяльність, яка розвиває професійне та музичне мислення, художньо-естетичну свідомість та творчість особистості [114].

Спираючись на логіку професійного розвитку С.М. Слободіна вдосконалення професійної діяльності розглядає як складний, динамічний соціально-педагогічний процес, орієнтований не лише на виявлення слабких і сильних сторін професійної діяльності кожного працівника, але і на розвиток його особистості й розкриття творчого потенціалу [117].

Таким чином, під професійним самовдосконаленням особистості ми розуміємо відносно самостійний вид внутрішньої діяльності, спрямованої на прийняття і засвоєння зовнішніх встановлених вимог до його особи для підвищення власних знань і майстерності через розвиток особових і професійних якостей. На нашу думку, проаналізувавши наукові дослідження з цієї проблеми, процес професійного самовдосконалення особи слід розглядати в нерозривному зв'язку з професійним самопізнанням, професійним самовизначенням, професійною самоорганізацією і професійною самореалізацією. На нашу думку, підготовка майбутніх учителів фізичної

культури до самовдосконалення, формує звичку до самонавчання, студент сам ставить перед собою мету і прагне досягти її, творить себе, здобуваючи теоретичні знання, формуючи навички і уміння, розвиваючи здібності, виховуючи в собі необхідні професійні й особистісні якості. Процес професійного самовдосконалення здійснюється в три етапи: самопізнання, самопрограмування і самовплив. Перший етап – самопізнання – пов'язаний з глибоким вивченням майбутнім учителем фізичної культури вимог, що пред'являються до обраної професії, осмисленням цих вимог, аналізом власної особи і своєї професійної діяльності. Професійне самопізнання припускає виявлення особливостей вольового розвитку, вольової сфери, темпераменту і характеру, особливостей пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уяви, мислення). Другий етап – самопрограмування змін особи – є матеріалізацією власного прогнозу про можливе удосконалення своєї особи. На основі практичної самооцінки рівня розвитку, сформованості тих або інших позицій, що мають особливу цінність для педагогічної діяльності, педагог розробляє програму самовдосконалення. Третій етап – засоби і способи самовпливу різноманітні і залежать від особливостей особистості й конкретних умов. Особливу роль грають засоби саморегуляції. Отже, підсумовуючи можна стверджувати, що процес організації професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури має реалізовуватись шляхом формування у нього прагнення до самоосвіту та розвивати професійну рефлексію через реалізацію відповідних зовнішніх і внутрішніх впливів[32].

Проведений аналіз демонструє багатоаспектність досліджуваного поняття. Неоднозначність розуміння даної категорії пов'язана не лише з аксіоматикою того чи іншого підходу, а і з різнобаченням професійного самовдосконалення: чи то процесом розвитку, чи то діяльністю.

Спираючись на твердження С.Л. Рубінштейна про те, що: "організм не розвивається спочатку, а потім функціонує, а розвивається, функціонуючи, так і особистість не формується спочатку, а потім починає діяти: вона формується,

діючи, в ході своєї діяльності" [106, с. 513] та на вище викладене, ми можемо виокремити спільне як для кожного з підходів до розуміння категорії "професійне самовдосконалення", так і для тих ідей, щодо суті базової складової даної категорії – "самовдосконалення".

Основною лінією, на нашу думку, є те, що професійне самовдосконалення є складовою процесу розвитку особистості, а діяльність є передумовою досліджуваного процесу. Тому в основу поняття "готовність до професійного самовдосконалення" буде покладено категорію готовність до саморозвитку.

Аналіз проблеми саморозвитку особистості дозволяє стверджувати, що даний феномен розкривається на основі різних ключових ознак.

Вітчизняний психолог Г.С. Костюк щодо ідеї саморозвитку зазначає: "Виникають вищі форми саморуху особистості, яка розвивається, що виражаються в її свідомій цілеспрямованості, в прагненні працювати над собою, виробляти у себе ті або інші якості, керуючись певним ідеалом, підпорядковувати своїй владі гру сил своєї власної природи. За наявності такої цілеспрямованості особа до певної міри сама починає керувати своїм власним психічним розвитком" [50, с. 37].

Дослідник П.П. Горностай під саморозвитком розуміє не будь-який розвиток особистості, а той, що лише припускає високу активність суб'єкта"[27].

Важливими для дослідження цієї проблеми є висновки Л.М. Кулікової, де, аналізуючи особливості цього процесу, взаємозв'язок компонентів, виявляється специфіку особистісного саморозвитку. Це поняття Л.М. Кулікова визначає так: "саморозвиток особистості – це процес цілеспрямованої творчої зміни особою власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, інтелектуальних, чуттєвих, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і ефективнішого виконання свого людського, соціального призначення" [58].

В.Г. Маралов дає таке визначення: "Саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення" [69, с. 97].

Також, на нашу думку, варто звернути увагу на позицію А.О. Реана, який розглядає саморозвиток як засадничу складову соціальної зрілості особи, що виступає активним суб'єктом саморозвитку [100].

Узагальнюючи вищеназвані та роботи інших вітчизняних й зарубіжних науковців (Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, Б.М. Мастєрова, П.Ф. Каптерєва, Л.М. Кулікової, В.Г. Маралова, Т.В. Тихонової, Л.І. Зязюна, Г.К. Селевка, В.І. Андрєєва і т. д.) можна визначити наступні підходи: процес, механізм, зміна, саморух, потреба, здатність, технологія, внутрішня активність, діяльність[29].

Зважаючи на те, що об'єктом нашого дослідження є професійна підготовка майбутніх фахівців, зокрема вчителів фізичної культури, їхня майбутня професійна сфера, то базовим поняттям для визначення сутності професійного самовдосконалення ми будемо вважати "діяльність".

Важливо наголосити, що зміст професійної освіти зумовлений не лише майбутнім видом діяльності, але й потребами універсального розвитку людської культури. Тому перед вищими навчальними закладами, що готують майбутніх учителів фізичної культури, постають завдання цілеспрямованого розвитку найважливіших властивостей педагога, залучення його до активних способів освоєння соціального, наукового і культурологічного досвіду з метою його подальшого використання у навчально-виховній діяльності з учнями. Основна ідея проблеми професійного розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя фізичної культури у світлі реформування вищої фізкультурної освіти – це ідея детермінації розвитку особистості; студент вивчається зі специфічних позицій відповідності професії та майбутньої професійної діяльності, а також

успішності в ній. Аналіз робіт, присвячених системі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури у вишах показав, що важливе місце займає практична підготовка до професійної діяльності [31].

В процесі психологічної розробки проблеми діяльності аналізуються саме розуміння змісту діяльності, різні її форми і види прояву, досліджуються будова, структура, робляться спроби розкрити її динаміку.

Підхід до діяльності як головної умови формування психіки дозволив саму психіку розглядати як явище динамічне, що формується і розвивається в процесі життя: "Психічні властивості особистості – не первинна даність, вони формуються і розвиваються в процесі її діяльності" [105].

Конкретизуючи поняття діяльності стосовно психології, С.Л. Рубінштейн вказував, що воно вживається в різних сенсах. Про діяльність говорять, пов'язуючи її з певним органом (наприклад, сердечна діяльність), або ж стосовно людини як суб'єкта і так далі. При цьому С.Л. Рубінштейн підкреслював, що щоб уникнути можливої плутанини необхідно ці тлумачення диференціювати. В зв'язку з цим він писав, що всяка діяльність є в той же час і процес або включає процеси, але не всякий процес виступає як діяльність людини. Під діяльністю людини як суб'єкта діяльності він розумів "процес, за допомогою якого реалізується те або інше ставлення людини до навколишнього світу, – до інших людей, завдань, які ставить перед ним життя" [104, с. 256-257].

Аналогічно розуміє діяльність К.К. Платонов, який пише, що людська діяльність "може бути визначена за взаємодією людини з середовищем, в якій людина здійснює свідомо поставлену мету" [89, с. 12]. Істотним в такому розумінні діяльності є підкреслення зв'язку людини з об'єктивним світом, а також момент цілеспрямованості діяльності.

Значне місце аналізу змісту людської діяльності приділене в роботах О.М. Леонтьєва. Він виходить з того, що основною характеристикою діяльності є її предметність. Це означає, що наукове "дослідження діяльності безумовно

вимагає відкриття її предмета". "Розвиток предметного змісту діяльності, – пише О.М. Леонтьєв, – знаходить своє вираження в розвитку психічного віддзеркалення, що йде услід за ним, що регулює діяльність в предметному середовищі" [64, с. 99.].

Важливим підґрунтям для нашого дослідження є вивчення та розкриття сутності готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку.

Низкою дослідників відповідна готовність розглядається переважно як інтегративна властивість особистості, що в собі об'єднує ті особистісні та професійні якості, стани, що забезпечують майбутньому вчителю успішність здійснення професійної діяльності та самовдосконалення.

Дослідник П.В. Харченко, розкриваючи проблему формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога музиканта, дану готовність вибудовує як "внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно значущого і адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності, що є процесом, котрий не обмежується змістом набутого досвіду, а ґрунтується на актуалізованому прагненні до особистісного та професійного зростання" [127, с. 11].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка О.М. Пехоти [87]. Дослідниця визначає професійно-особистісний саморозвиток найважливішим елементом професійної діяльності й розуміє його як специфічну самоорганізацію педагогом свого особистісного освітньо-розвивального простору, в якому він виступає як суб'єкт свого професійного становлення і розвитку, де відбувається освоєння та ухвалення ним змісту і технологій сучасної освіти, вироблення індивідуально-творчого професійного почерку, авторської педагогічної системи.

Г.М. Бистрюкова у своєму дослідженні щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи визначає означений феномен як інтегральну характеристику особистості, що представлена сукупністю особистісних,

професійних якостей і станів, які дають змогу майбутньому вчителю успішно здійснювати професійну діяльність та вдосконалюватися в ній; як результат взаємодоповнюючих процесів – цілеспрямованого й керованого процесу формування готовності в загальній системі підготовки фахівців і процесу саморозвитку, особистісного становлення майбутнього педагога [13, с. 6].

Враховуючи вище викладене, готовність до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури ми будемо розуміти як інтегративну характеристику професійно зрілої особистості, здатної свідомо і самостійно ставити перед собою ті або інші цілі й завдання та успішно здійснювати професійну діяльність і вдосконалюватися в ній.

1.3. Методика вивчення готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури

Результати наукових досліджень в галузі педагогіки, отримані за останні десятиліття, все частіше визнають факт істотних змін, що відбуваються в педагогічних явищах. Під впливом соціокультурної ситуації вони стають багатошаровими і більше насиченими, швидше змінюються за формою і змістом, стають менш стійкими і постійними. Соціокультурна залежність робить педагогічні явища, з одного боку, ціннісно-збагаченими, з іншої – критерійно неоднозначними. Як справедливо відмічає Д.І. Фельдштейн, "людство знаходиться зараз в складнішому, багатоаспектному, такому, що якісно змінюється, у тому числі й багатополлярному, і різноманітному світі, де принципово змінився соціокультурний, інформаційно-психологічний простір життєдіяльності, що постійно випробовує людей на міцність" [124, с. 48].

Педагогічні явища – частина цієї реалії, об'єктивно невід'ємна складова більш широких соціокультурних сутностей, що робить їх неоднозначними в ситуації невизначеності й дуже важливо знайти необхідні, достатні, а,

найголовніше, істотні критерії, за якими можна діагностувати педагогічне явище.

Відмітимо, що критерії дослідження – це істотна, відмітна ознака, на підставі якої робиться встановлення того або іншого педагогічного явища (тобто доказ того, що воно існує в даний момент в цьому просторі); здійснюється його оцінка (наскільки яскраво воно представлене і в чому полягає його педагогічна суть); здійснюється класифікація педагогічного явища (визначається взаємозалежність цього педагогічного явища з іншими явищами і процесами).

У науці критерієм прийнято розуміти сутнісну властивість (ознаку) явища, на основі якої здійснюється його оцінка. Складний критерій конкретизується досить широким спектром показників, адекватно і що ємко відбивають найважливіші сторони (грані) критерію, а за необхідністю – і індикаторів, що характеризують особливості найбільш складних показників.

Розглядаючи розвиток готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури у навчально-виховному процесі вишу, ми дотримуємось концепції діяльнісного підходу до виховання. У цьому зв'язку початок змісту критеріїв готовності особистості майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення криється в компонентах психологічної динамічної структури діяльності: мета, спосіб, результат [89, с.34].

Враховуючи думку дослідників проблеми самовдосконалення, яка відображається в тезі, що самовдосконалення здійснюється шляхом активізації самоосвіти й самовиховання, ми вважаємо самостійність критерієм готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури.

Виділення критеріальної основи досліджуваного феномена, на нашу думку, пов'язане з проблемою розвитку особистості вчителя.

Проаналізувавши існуючі в сучасній науці дослідницькі підходи, а саме: системно-структурний, процесуально-динамічний, діяльнісний і спираючись на

розроблену Л.М. Мітіною концепцію професійного розвитку вчителя, фактором, умовою і рушійною силою професійного розвитку вчителя є педагогічна спрямованість, яка виступає як потреба у професійному самовдосконаленні. А отже, педагогічну спрямованість ми можемо розглядати як критерій досліджуваної готовності.

Загалом, проблема професійного становлення майбутнього вчителя пов'язана із співвідношенням професійного та особистісного. Враховуючи дослідження науковців, зокрема Є.О. Клімова, Н.С. Пряжнікова та Є.Ф. Зєєра, щодо побудови концепції професіоналізації, на нашу думку пошук факторів та показників професіоналізму варто спрямовувати на траєкторію розвитку фахівця, особливу роль в побудові якої належить поняттю зрілість.

Ми погоджуємось з думкою С.О. Дружилова [39], який основним структурним елементом професіоналізму розглядає професійну зрілість. На його думку, професійна зрілість забезпечує цілісність професійного становлення. Важливою для нашого дослідження є думка дослідниці Л.Г. Буряк, яка категорію зрілість розглядає як ознаку вдосконалення [22].

Ми вважаємо, що професійна зрілість дозволить педагогу успішно освоювати новий вид діяльності й робити нові кроки у своєму професійному розвитку. Отже, професійну зрілість ми будемо розглядати як критерій сформованості досліджуваного нами феномена.

Визначення критеріїв, на нашу думку, не повною мірою забезпечить повноту процесу діагностики готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури. Підсилить об'єктивність, а головне коректність експериментальної перевірки побудова критеріальної моделі.

За філософським словником, моделювання – це один з теоретичних методів наукового дослідження. У філософії моделювання характеризується як “відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення”. Цей об'єкт називається моделлю [125].

О.М. Новіков, характеризує модель, підкреслює, що це "допоміжний об'єкт, вибраний або перетворений в пізнавальних цілях, дає інформацію про основний об'єкт" [78, с. 82]. Простеживши походження терміну "модель", В.А. Штофф наводить наступне визначення: "під моделлю розуміється така система, що подумки представляється або матеріально реалізована, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт" [133]. Отже, до структури моделі філософи включають предмети, явища, процеси, які заміщують об'єкт пізнання і є джерелом інформації про нього.

Зазначимо, що суть моделі розкривається через її "проміжне" положення. За зауваженням М. Вартофського, модель – це конструкція, яка містить "символи нашого досвіду або мислення", яка стає засобом подальшого розуміння об'єкту.

Одним з важливих елементів критеріальної моделі є наявність взаємозв'язків між ними та досліджуваним феноменом. Для їх визначення розкриємо зміст визначених нами критеріїв.

Для нашого дослідження є важливим той факт, що спрямованість на професійну діяльність з'являється на певному етапі розвитку особистості, найчастіше в юності, і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням, яке, з одного боку, формується в результаті багатомірного соціально-морального, професійного, особистісного самовизначення і у процесі здійснення трудової або навчальної професійної діяльності, а з іншого боку, сама зумовлює і самовизначення, і діяльність [55, с. 13].

Саме поняття педагогічної спрямованості особистості зазнавало змін залежно від соціальних змін у суспільстві.

Поняття спрямованості особистості у вітчизняній науці увів С.Л. Рубінштейн, який визначав її через установки і тенденції, потреби, інтереси і мотиви. На його думку, проблема спрямованості – перш за все питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі в свою чергу визначаються її цілями і задачами.

На думку багатьох учених (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.О. Сластьонін та ін), педагогічна спрямованість особистості виявляється у професійній діяльності, педагогічних ситуаціях, сприйнятті, логіці поведінки, потребі у самореалізації.

Найважливішими ознаками педагогічної спрямованості особистості є: інтерес до педагогічної професії; схильність займатися нею; усвідомлення своїх здібностей. Спрямованість особистості формується і розвивається в діяльності людини, його взаємодії та спілкуванні з іншими людьми, проявляється в поведінці і вчинках, життєво важливих переживаннях, у світогляді, в суб'єктивному відношенні до різних сторін дійсності, на основі виявлення і розкриття яких вона і може бути діагностована [71, с. 203].

Згідно Ю.Ф. Георгієва, "Спрямованість – це стійкий стан, що дозволяє особистості використати або долати ситуацію, орієнтуватися в ній і одночасно зберігати свою цілісність, індивідуальність. Вона формується під час активної діяльності особистості, яка завжди протікає в середовищі ситуацій", що постійно змінюють один одного [25].

На думку В.О. Сластьоніна "професійна спрямованість особистості є каркасом, навколо якого компонується її основні професійні значущі властивості" [115].

На думку Н.В. Кузьміної: "істинно педагогічна спрямованість складається із стійкої мотивації на формування особистості учня засобами предмета, що викладається, на переструктурування предмета з розрахунку на формування вихідної потреби учня в знанні, носієм якого є педагог". Основним мотивом істинно педагогічній спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності [56].

Педагогічна спрямованість особистості, що розглядається як прояв загальної спрямованості особистості в праці, розвивається в процесі професіоналізації й істотно впливає на оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками. Спрямованість особистості в професійній підготовці

пов'язана передусім з пізнавальною діяльністю і проявляється в інтересах, установці, мотивації, потребах, ціннісних орієнтаціях, пов'язаних з розвитком професіоналізму. Фундаментом педагогічної спрямованості виступає інтерес до професії учителя, що має вираз у прагненні опанувати педагогічні знання і уміння, визначені видами педагогічної діяльності.

Так, І.С. Сергєєв розглядає педагогічну спрямованість як "інтегральну характеристику праці учителя, в якій виражається прагнення педагога до самореалізації, до зростання і розвитку у сфері педагогічної життєдіяльності. У вузькому сенсі це – професійно значуща якість, яка займає центральне місце в структурі особистості учителя і обумовлює його індивідуальну і типову своєрідність. У широкому сенсі – система емоційно-ціннісних стосунків, що задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості учителя, що спонукають учителя до його утвердження в педагогічній діяльності й спілкуванні" [111, с. 50].

Аналізуючи педагогічні установки у професійній підготовці майбутнього фахівця з фізичної культури, С. М. Бегідова, Ю. О. Іоакіміди, Л. Ф. Сельмідіс прийшли до висновку, що педагогічна спрямованість особистості фахівця з фізичної культури і спорту є відношенням до професійної діяльності учителя фізичної культури, її змісту, наявності пізнавальних схильностей і інтересів, наявності потреб і бажань проникнути в суть педагогічних явищ і процесів, розуміння цілей і завдань професійної діяльності, наявності педагогічної установки і професійно-ціннісних педагогічних орієнтацій [8].

Розроблена Л.М. Мітіною концепція професійного розвитку вчителя дозволила автору визначити структуру педагогічної спрямованості, яка представлена таким чином:

– спрямованість на того, що навчається, пов'язана з турботою, інтересом, любов'ю, сприянням розвитку його особистості і максимальної самоактуалізації його індивідуальності;

– спрямованість на себе, пов'язана з потребою в самоудосконаленні й самореалізації у сфері педагогічної праці;

– спрямованість на предметну сторону професії (зміст навчального предмета).

Згідно досліджень А. Маслоу, К. Роджерса, В. Сартра, Е. Фромма особливе місце в педагогічній спрямованості особистості педагога займає потреба в самопізнанні і оцінюванні себе і власної діяльності. Логічним завершенням і кінцевою метою розвитку спрямованості особистості педагога є потреба в саморозкритті й самореалізації.

Вище зазначене дозволяє стверджувати про те, що педагогічна спрямованість є провідною характеристикою готовності до самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури і має тісний зв'язок з феноменом “самість”.

Наступний крок для визначення взаємозалежностей, аналіз категорії “самостійність”.

Поняття самостійності розвивалося і конкретизувалося як дидактами, так і психологами, в працях яких даються визначення самостійності, виділяються її характерні риси та особливості.

У сучасній довідковій літературі з педагогіки самостійність визначена як: одна з провідних якостей особистості, що має вираз в умінні поставити певну мету, наполегливо домагатися її виконання власними силами, відповідально відноситися до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо й ініціативно не лише в знайомій обстановці, але і в нових умовах, що вимагають ухвалення нестандартних рішень.

У психологічному словнику є таке визначення: "Самостійність – узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку"[118].

Учені відмічають, що самостійність завжди проявляється там, де людина здатна сама побачити об'єктивні підстави для того, щоб виявити активність. На думку З.Ф. Пономарьової, формування самостійності опосередковане відповідними мотивами.

Самостійність розглядається як якість особистості, що споріднена активності, ініціативності. Активність особистості в розвиненій формі – це прагнення і здатність людини виробляти суспільно значущі перетворення в різних видах діяльності.

У свою чергу О.К. Осницький пропонує розширене трактування самостійності в контексті категорії "суб'єкт". Він відмічає, що самостійність забезпечується властивістю, що формується, – суб'єктністю, що розуміється як специфічна організація психічного і сприяє конструктивній реалізації накопиченого досвіду за умови розв'язання завдань життєдіяльності [83; 84]. Однак, на його думку, суб'єктність припускає сформованість регуляторного досвіду, що не завжди зводиться до знань, умінь і навичок.

Поняття "самостійність" багатопланове і складне. У науці існує безліч визначень і наукових характеристик самостійності, проте як якість особистості самостійність стала предметом вивчення нещодавно і пов'язується, як ми вже зазначали, з поняттям "суб'єкт навчання". Як відмічає С.Л. Рубінштейн, суб'єкт формується лише тоді, "коли з боку суб'єкта є акт творчої самодіяльності".

На думку А.В. Брушлинського, найважливішою характеристикою суб'єкта є самостійність. "Самостійність суб'єкта включає істотнішу здатність самостійно, свідомо ставити перед собою ті або інші завдання, цілі, визначати напрями своєї діяльності"[21].

Розгляд самостійності в руслі концепції цілісного розвитку звертає увагу на індивідуальні властивості дитини. Особистість виступає як складне багаторівневе утворення, що формується в процесі соціалізації під час активної діяльності самого індивіда [29].

Джерелом розвитку самостійності особистості є соціальний досвід, який, заломлюючись через внутрішні умови кожної людини, що зростає (її інтереси, схильності й здібності), стає її власним досягненням і одним із засобів прояву індивідуальності, повного розкриття свого особистісного потенціалу, неповторній індивідуальності за умови освоєння позиції суб'єкта в різних видах діяльності [53].

Таким чином, характеристиками самостійності можуть бути названі: незалежність, рішучість, ініціативність, а самостійність – одна з провідних якостей особистості, що має вираз в умінні ставити перед собою певну мету, домагатися їх досягнення власними силами. Самостійність означає відповідальне ставлення людини до своїх вчинків, здатність діяти свідомо в будь-яких умовах, приймати нетрадиційні рішення.

Ще раз звернемо увагу, спираючись на концепцію професійного розвитку Ю.П. Поварьонкова, що як критерій розвитку особистості професіонала виступає і професійна зрілість. Дослідниця А.П. Чернявська [130] також дотримується погляду, згідно якого професійна готовність прирівнюється до професійної зрілості особистості.

У свою чергу В.Н. Максимова стверджує, що з позиції акмеологічного підходу професійно зрілий педагог є інтегративною особистістю, яка об'єднує в одній особі гуманістично орієнтованого психолога, талановитого учителя-професіонала і грамотного вченого-дослідника [68].

На думку Д. Сьюпера, професійний розвиток є тривалим, зазвичай безповоротним процесом, що має цілком певну, "регулярну" структуру. Він вводить термін "професійна зрілість", що розуміється їм як відповідність поведінки особи завданням професійного розвитку цього віку.

Феномен становлення, сутність та структуру професійної зрілості майбутнього вчителя досліджувала В.І. Цина. На її розсуд, професійну підготовку майбутніх учителів можна характеризувати як інтеграцію професійного становлення з їхнім особистісним розвитком, як системний

процес. Цю ідею вона реалізувала формулюючи зміст даної категорії, а саме: професійна зрілість майбутнього вчителя виступає інтегративною якістю, яка визначає його професійну компетентність і потребує пошуку педагогічних засобів її ефективного особистісно орієнтованого прогнозування [128].

Ми погоджуємось з Н.О. Антоною, яка на основі аналізу взаємозв'язку психологічної та професійної зрілості студентів до показників професійної зрілості як особистісного утворення віднесла здатність людини вирішувати актуальні для неї задачі професійної діяльності чи професійного розвитку. Професійна зрілість складається зі стійкої професійної мотивації (спрямованості на досягнення професійного успіху, на професійний розвиток і самореалізацію), сформованої професійної ідентичності (особистісної диспозиції, що ґрунтується на відчутті причетності до професійної спільноти), а також з набутих знань, вмінь та навичок професійної діяльності в обраній галузі. Важливим чинником її формування є досвід професійної діяльності та професійного навчання [7].

Розкриваючи психологічну природу поняття професійна зрілість, дослідниця Т.В. Комар зазначає, що фахівець із відчуттям професійної зрілості характеризується почуттям усвідомлення своєї єдності з професійною етикою й цінностями професійного співтовариства, членом якого він є, як в аспекті ідентичності самосвідомості й самоототожнення з відповідальністю посадових обов'язків і моралі, так і у сфері реальної поведінки дії у рамках професійних функцій та етики [48].

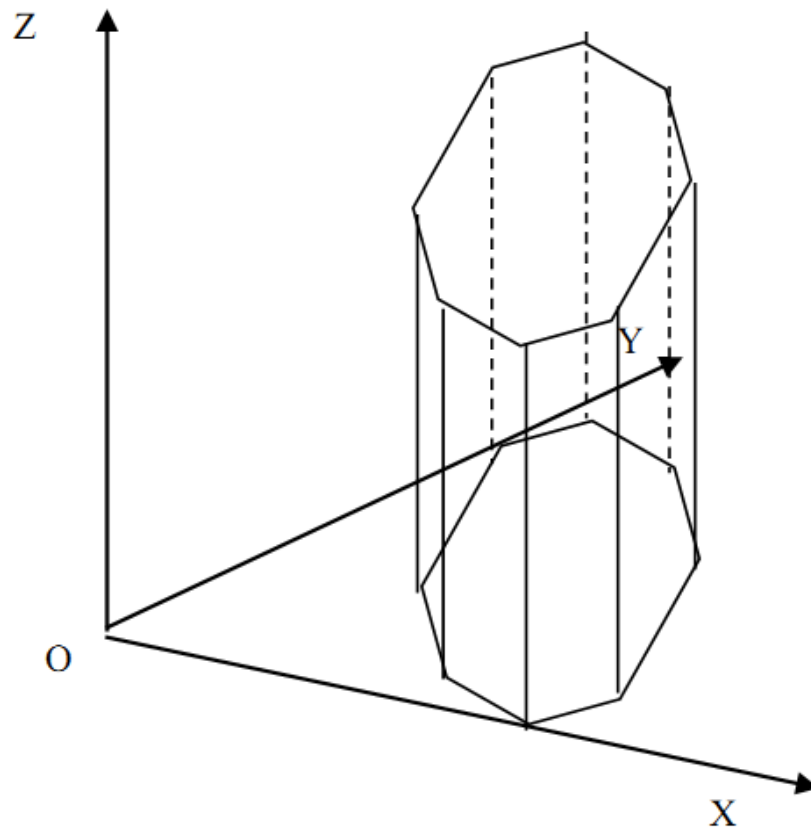
Аналізуючи проблеми адаптації особистості, дослідники А.О. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов стверджують, що критерій професійної зрілості свідчить про уміння людини співвідносити свої професійні можливості і потреби з професійними вимогами, що пред'являються до нього. Сюди входять професійна самооцінка, рівень домагань, здатність до саморегуляції та інші [101].

Також варто зазначити, що оскільки проявом зрілості в певній сфері є компетентність, а компетентність визначають як готовність, здатність, схильність, то професійну зрілість ми можемо зазначити, як найвищу точку розвитку, становлення, формування готовності до професійного самовдосконалення.

Враховуючи вище викладене, ми вважаємо, що траєкторія розвитку готовності до самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури знаходиться в квадранті педагогічна спрямованість (вісь ОХ) й самостійність (вісь ОУ) [34]. Дані категорії дають можливість стверджувати, що їх розвиток забезпечує успішність процесу становлення досліджуваного явища, проте результативність даного процесу, на нашу думку характеризує саме професійна зрілість (вісь ОZ). Таким чином, готовність до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури можна представити як взаємозв'язок трьох векторів (мал. 1.1).

Проблема оцінки якості педагогічної діяльності послідовно вирішувалася в дослідженнях В.П. Беспалька, М.Н. Левицького, А.К. Маркової, В.П. Сімонова, Т.І. Шамовой. Так, А.К. Маркова вважає, що ефективність є відповідність отриманого результату поставленим цілям. Як справедливо вказує учена, "ефективність – досягнення позитивних, запланованих результатів, а результативність може бути і несподіваною, негативною" [70]. Н.Ф. Тализіна вказує, що важливим критерієм якості підготовки "є міра співпадіння показників, заданих метою навчання, з дійсно отриманими" [123, с. 4]. Цієї точки зору дотримується М.І. Левицький, стверджуючи, що ефективність – це "міра відповідності результатів навчально-виховного процесу їх нормальному рівню" [62]. Отже, потрібні показники для зіставлення ефективності діяльності. Проте виявлення совокупностей достовірних і необхідних показників ефективності педагогічної діяльності досі залишається завданням сучасної педагогічної науки. Б.П. Бітінас відмічає, що "учені неодноразово намагалися визначити такі критерії, але кожного разу вони

виявлялися невдалими, і на практиці запропоновані критерії не застосовувалися" [14]. Основна причина такого положення, на думку ученого, в тому, що не розроблялася технологія застосування: тобто методика отримання первинної інформації, її узагальнення, переведення в оцінки за критерієм на основі пропонованих норм.



Мал. 1.1. Критеріальна модель розвитку готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури

У практиці педагогічних досліджень останніми роками все частіше застосовують експертні методи, у тому числі, метод групових експертних оцінок [129]. Метод групових експертних оцінок є основним в педагогічній кваліметрії – науці про вимірювання й оцінку якості педагогічних об'єктів і процесів. З позицій педагогічної кваліметрії правомірність використання методу групових експертних оцінок підтверджується тією обставиною, що методологічно правильно отримані експертні судження задовольняють критеріям точності й відтворюваності результату експертизи. Більше того, у

рамках цього методу розроблена технологія переходу від індивідуальних експертних оцінок до колективної.

Спираючись на результати роботи В.С. Черепанова, щодо застосування експертних оцінок в педагогічних дослідженнях, нами була розроблена методика застосування методів педагогічної кваліметрії в оцінці результатів експериментальної роботи, визначені сукупності кількісних показників якості.

Як зазначає В.С. Черепанов, організація експертизи пов'язана з пред'явленням до експертів вимог: по-перше, анонімність експертів; по-друге, для якісної статистичної обробки матеріалів, отриманих в ході опитування, забезпечується випадковість вибірки.

Оцінка кваліфікованості претендентів здійснюється засобами анкетного опитування. За кожним j -м питанням анкети претендент отримує оцінку – V_j , $V_{j\max}$ граничне значення шкали оцінок, m – загальна кількість питань в анкеті, λ – самооцінка експерта за шкалою з граничним значенням ρ . Тоді кваліфікованість кожного експерта обраховується за формулою [129, с. 87]:

$$K = \frac{1}{2} \left(\frac{\sum_{j=1}^m V_j}{\sum_{j=1}^m V_{j\max}} + \frac{\lambda}{\rho} \right), 0 \leq K \leq 1.$$

Спираючись на значення коефіцієнта K , приймається рішення про включення претендента у експертну комісію.

В основу вибору шкали оцінювання нами покладено цільові установки і особливості реалізації експертизи. Найбільш коректною, на нашу думку, є інтервальна шкала з 10 градаціями.

Загалом, для отримання групової оцінки використовують середнє значення. В нашій методиці це середнє зважене значення для кожного окремого об'єкта:

$$x_i = \sum_{h=1}^i \sum_{j=1}^m q_h x_{ij}^h k_j, (i=1,2,\dots,n)$$

де, q_h – коефіцієнти ваг показників порівняння об'єктів, k_j – коефіцієнти компетентності експертів.

Відмітимо, що коефіцієнти ваг показників і компетентності об'єктів є нормованими величинами:

$$\sum_{h=1}^l q_h = 1, \quad \sum_{j=1}^m k_j = 1.$$

Нормування дозволить встановити більш тісний зв'язок між оцінками, приписаними експертам окремим об'єктам. З цією метою оцінки по всіх об'єктах підсумовуються, а потім кожна з них ділиться на отриману суму, тобто:

$$w_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sum_{i=1}^n x_{ij}}, \quad j=1,2,\dots,m$$

де x_{ij} – оцінка фактора і експертом j ; n – число факторів; m – число експертів.

Методика обрахунку групових оцінок і коефіцієнтів компетентності експертів така:

1) Коефіцієнти компетентності приймаються однаковими й рівними для всіх експертів ($t=0$);

$$k_j^t = k_j^0 = \frac{1}{m}, \quad \text{де } m = \overline{1, j}.$$

2) Для $t=2, 3, 4$ і так далі використовуються рекурентні формули;

$$k_j^t = \frac{1}{\lambda^t} \sum_{i=1}^n x_{ij} x_i^t, \quad \text{де } j = \overline{1, m-1}.$$

3) Групова оцінка i -того об'єкта на t кроці на основі індивідуальних оцінок:

$$x_i^t = \sum_{j=1}^m x_{ij} k_j^{t-1};$$

4) Нормувальний коефіцієнт:

$$\lambda^t = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m x_i^t x_{ij}.$$

5) Завершення ітераційного процесу за умови:

$$\max(|x_i^t - x_i^{t-1}|) < \varepsilon$$

Для оцінки узагальненої міри узгодженості думок експертів будемо використовувати дисперсійний коефіцієнт конкордації:

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3 - n) - m \sum_{j=1}^m T_j}$$

$$\text{де } S = \sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^m r_{ij} - \bar{r} \right)^2$$

$$T_j = \sum_{k=1}^{H_j} (h_k^3 - h_k)$$

У даній формулі: S – відхилення суми рангів від їх загального середнього значення; r – ранг; T_j – показник пов'язаних рангів, h_j – кількість груп рівних рангів, h_k – число рівних рангів.

Висновки до першого розділу

1. Розвиток ідеї самовдосконалення у філософських та педагогічних працях має значну історію. Проблематика самовдосконалення мала відображення в перших зразках книг, які датувалися першим тисячоліттям до нашої ери. Історія розвитку феномену самовдосконалення перш за все торкалась моральної та духовної складових. Окрема увага приділена актуальності процесу самовдосконалення вчителя.

Проблеми самовдосконалення особистості як у вітчизняній, так і зарубіжній науковій думці до кінця ХХ сторіччя реалізовувалось у психолого-педагогічному та загальнофілософському напрямках, в яких аналізувались поняття, що означають назви різних усвідомлених форм саморозвитку особистості.

2. Філософсько-педагогічна дискусія, яка була розгорнута вченими навколо предмета самовдосконалення, призвела до визначення ролі досвіду – як морального, так і діяльнісного, щодо подальшого самовдосконалення людини. Наприкінці 20-го століття категорія самовдосконалення набула свого

розвитку в контексті феномена особистісного саморозвитку. Даний вектор розвитку пов'язаний зі здійсненням змістового наповнення даної активності особистості. Як наслідок, вченими виокремлені засоби, за допомогою яких може здійснюватися самовдосконалення особистості, – активізація самоосвіти і самовиховання. До суті процесу самовдосконалення віднесено самодіяльність, а як її результат розглядають самореалізацію.

3. Найбільш загальними рисами процесу самовдосконалення є його цілеспрямованість та усвідомленість. До його компонентів відносять: мотиваційний, орієнтаційний, виконавчий і контрольний-оцінний.

4. Визначено, що позиція щодо ставлення до самого себе – це стійка система відношень людини до власних здібностей, можливостей, своєї індивідуальності, що спонукає її до адекватної самооцінки, безперервної самоосвіти і самовиховання. Вона виявляється в готовності й здатності до особистісного і професійного зростання протягом усього життя. Функціональними компонентами такої готовності є: гносеологічний (що людина знає), аксіологічний (що людина цінує), творчий (що людина уміє), комунікативний (з ким і як людина спілкується) і естетичний (чим людина захоплюється) потенціали особистості.

5. Нами показано, що поняття професійного самовдосконалення вивчається в межах діяльнісного підходу, тобто як процес, як діяльність.

6. Обґрунтовано, що джерела професійного самовдосконалення в педагогічній діяльності знаходяться в соціальному оточенні педагога, а рушійними силами цього процесу є мотиви професійного самовдосконалення.

7. Визначені та обґрунтовані критерії досліджуваного поняття: педагогічна спрямованість, самостійність та професійна зрілість.

Основні положення розділу висвітлені в публікаціях автора [30], [31], [32], [33], [34].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учеб. пособие / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Субъективный подход в инновационной подготовке педагога-психолога / [К. А. Абульханова и др.]. – Казань: ЮЛАКС, 2006. – 165 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности в социальной психологии / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 10-14.
4. Адлер А. Наука о характерах: понять природу человека / Альфред Адлер. – 5-е изд. – М: Академический проект, 2015. – 242 с.
5. Акмеология: Учебник / [Абульханова К.А., Анисимов О.С., Асеев В.Г. и др.]; Под общ. ред. А.А. Деркача; Международ. акмеол. Ин-т. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 681 с.
6. Альхауалда Абдулхаким. Педагогические условия формирования готовности специалиста в сфере физической культуры и спорта к профессиональному самосовершенствованию: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Рос. гос. акад. физ. культуры / Альхауалда Абдулхаким. – Москва, 2000. – 26 с.
7. Антонова Н.О. Взаємозв'язок психологічної та професійної зрілості студентів психологічного факультету ВНЗ / Н. О. Антонова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – Т. 8. – Вип. 7. – С. 6–21.
8. Бегидова С.Н. Педагогическая установка в профессиональной подготовке специалиста по физической культуре и спорту: детерминанты,

процесс, условия /С.Н. Бегидова, Ю.А. Иоакимиди, Л.Ф Сельмидис. – Майкоп: Адыгейский гос. Ун-т, 2006. – 127с.

9. Бегидова С.Н. Акмеологические детерминанты профессионального становления личности / С.Н. Бегидова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 1. – С. 21-28.

10. Бегидова С.Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста физической культуры и спорта: монография / С.Н. Бегидова. – Майкоп: Адыг. гос. ун-т, 2001. – 270 с.

11. Белозерцев Е.П. Образование=Education: ист.-культур. феномен: курс лекций / Е. П. Белозерцев. – СПб.: Изд-во Р. Асланова: Юрид. центр Пресс, 2004. – 702 с.

12. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: СП "ДЭМ": Междунар. Отношения, 1990. – 334 с.

13. Бистрюкова А.Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 12 с.

14. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Битинас Б.П., Катаева Л.И. // Педагогика. – 1993. –№.2 – С.10-15.

15. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналит. обзор / Н. Р. Битянова. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1998. – 46 с.

16. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практ. Психологии, 1995. – 348 с.

17. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.

18. Борытко Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 131 с.

19. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С. Братусь. – М: Знание, 1977. – 64 с.

20. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 2001. – 197 с.

21. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. А.В.Брушлинский. – М.: Издательство "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "Модэк", 1996. – 392 с.

22. Буряк Л.Г. Развитие зрелой личности (в рамках деятельностного подхода). Л.Г. Буряк//Вестник КРАУНЦ. Серия: гуманитарные науки. –Петр.-Камч.: Изд-во КамГУ им. В.Беринга. – 2006. – №2. – С.18-36.

23. Выготский Л.С. Психология развития ребенка: [Сб. избр. тр.] / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО, 2003. – 501 с.

24. Гегель Г.В.Ф. Сочинения / Г.В.Ф. Гегель ; Институт Философии АН СССР. Т. 3: Энциклопедия философских наук, Ч. 3 : Философия духа / пер. Б.А. Фохта. – М. : Госполитиздат, 1956. – 371 с.

25. Георгиев Ю.Ф. Направленность личности в свете марксистской концепции персонификации общественных отношений /Ю.Ф. Георгиев// Формирование профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза : материалы научной конф.. Ч. 2 / ред. В. П. Шуман ; Владимирский гос. пед. ин-т, каф. Педагогики. – Владимир: ВГПИ, 1972. – С. 87-90.

26. Гладкова В.М. Основи акмеології: підручник / В.М. Гладкова, С.Д. Пожарський. – Львів: Новий світ-2000, 2007. – 320 с.

27. Горностай П. П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема / П. П. Горностай// Проблемы саморазвития личности: методология и практика: – К. – 1990. – С. 126-138.

28. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л.П. Гримак. – М: Политиздат, 1991. – 319 с.

29. Гуськова Т.В. Что такое самостоятельный ребенок /Т.В. Гуськова // Дошкольное воспитание. – 2008. –№11.– С.60-64.

30. Демченко В. В. Зміст категорії “особистісне самовдосконалення” / В. В. Демченко// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 140. – С. 43-47.

31. Демченко В. В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / В. В.Демченко// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 131. – С. 66-71.

32. Демченко В. В. Проблема професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури / В. В. Демченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2015. – Вип. 3(1). – С. 122-125.

33. Демченко В. В. Проблема самовдосконалення особистості / В. В. Демченко// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 135. – С. 96-99.

34. Демченко В. В. Професійна зрілість як показник готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя / В. В. Демченко, Я. В. Галета // Теорія і методика виховання: науково-педагогічний вісник. – Херсон: Видавець Грінь Д.С., 2017. – Вип. 7. – С. 9-11.

35. Деркач А.А. Акмеология в системе научного познания / А.А. Деркач // Мир образования-Образование в мире. – 2007. – № 1. – С. 25-33

- 36.** Дистервег А. О самосознании учителя / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
- 37.** Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Діденко; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
- 38.** Донцов И.А. Личное самосовершенствование и мораль / И. А. Донцов. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
- 39.** Дружилов С.А. Психология профессионализма: инженерно-психологический подход / С.А. Дружилов. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2011. – 295 с.
- 40.** Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Хэлтон, 1998. – 399 с.
- 41.** Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
- 42.** Запесоцкий А.С. Молодежь в современном мире: Проблемы индивидуализации и соц.-культур. интеграции / Александр Запесоцкий; С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. гуманитар. ун-та профсоюзов, 1996. – 348 с.
- 43.** История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ "Сфера", 2001. – 512 с.
- 44.** Коваленко Е.А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / Е.А. Коваленко. – Харків, 2005. – 16 с.

45. Коваленко Ю.В. Суфійська модель моральнісного самовдосконалення (історико-етичний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.07 / Коваленко Юлія Володимирівна; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2002. – 17 с.

46. Коган Л.Н. Сущность культурной деятельности / Л. Н. Коган // Культурная деятельность: опыт социологического исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 8-31.

47. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 – педагогика и психология / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

48. Комар Т.В. Професійна зрілість особистості: психологічна природа поняття / Т.В. Комар // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2015. – Вип. 3. – С. 33-37.

49. Конфуций: [Сб. изречений Конфуция и тексты памятников конфуциан. пед. мысли] / сост. и авт. предисл. Малявин В. В.; [Коммент. Ямбурга Е. А.]. – М. : Амонашвили, 1996. – 175 с.

50. Костюк Г.С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка/Г.С. Костюк // Советская педагогика. – 1940. – № 6. – С. 15-30.

51. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск: Вышэйш. шк., 1991. – 286 с.

52. Краснощок І.П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя у навчально-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Краснощок Інна Петрівна. – Кіровоград, 2002. – 213 с.

53. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии : учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальностям: 0318 – Специальное дошкольное образование, 0320 – Коррекционная педагогика / [Л. В. Кузнецова и др.]; под. ред. Л. В. Кузнецовой. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 479 с.

54. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург [и др.]: Изд-во Рязанского обл. ин-та развития образования, 2008. – 375 с.

55. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. –119 с.

56. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие/ Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Рыбинск: Б.и., 1993. –54 с.

57. Куликова Л.Н. Воспитать себя / Л. Н. Куликова. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

58. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности/ Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. –315 с.

59. Кунаковская Л.А. Самосовершенствование педагога высшей школы / Л.А. Кунаковская // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №6. – С. 89-93

60. Курьсь В.Н.Формирование культуры телесных движений средствами гимнастики и музыки: монография / В. Н. Курьсь, Р. В. Гзирьян, В.С. Денисенко. – Ставрополь: Алькор, 2015. – 211 с.

61. Левитан К.М. Самосовершенствование личности педагога / К. М. Левитан, Л. И. Мнацакян. – Ереван: О-во "Знание" АрмССР, 1987. – 31 с.

62. Левицкий М.Л. Качество и эффективность учебной деятельности / М.Л. Левицкий, З.А. Малькова // Советская педагогика. – 1988. – № 7. – С.29-33.

63. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник/М.В. Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

64. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. - № 9. – С. 95-108.

- 65.** Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта : учебник для студентов учреждений высшего образования / Л. И. Лубышева. – 4-е изд., перераб. – М: Академия, 2016. – 269 с.
- 66.** Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
- 67.** Макарец Н.Ф. Самосовершенствование как фактор социализации индивида: автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.01 / Н.Ф. Макарец/ Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко. – Киев, 1987. – 19 с.
- 68.** Максимова В.Н. Акмеологический подход в педагогике. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 196 с.
- 69.** Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития/В.Г. Маралов. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 256 с.
- 70.** Маркова А. К. Психология труда учителя/А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
- 71.** Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.
- 72.** Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
- 73.** Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : [как открыть высшие ценности в себе и в мире] / Абрахам Маслоу ; под ред. Г. А. Балла, А. В. Киричука, Д. А. Леонтьева; [пер. с англ. Г. А. Балл, А. П. Попогребский]. – 2-е изд., испр. – Москва : Альпина нон-фикшн : Смысл, 2011. – 494 с.
- 74.** Минбулатов В.М. К проблеме совершенствования внутрифакультетского управления учебным процессом: (науч.-метод. рекомендации) / В.М. Минбулатов, Даг. гос. пед. ин-т. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1990. – 53 с.
- 75.** Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 318 с.

- 76.** Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. для студентов вузов / А.В. Мудрик. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 319 с.
- 77.** Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты / В. С. Мухина. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – 1065 с.
- 78.** Новиков А.М. Методология управления / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Синтег, 2007. – 668 с.
- 79.** Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории / Л.И. Новикова. – Москва: Педагогика, 1978. – 144 с.
- 80.** Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
- 81.** Орлов Ю.М. Психологические основы воспитания и самовоспитания / Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, И. И. Косарев. – М.: Высш. шк., 1989. – 60 с.
- 82.** Орлов Ю.М. Самовоспитание и самовершенствование / Ю.М. Орлов, Н. Д. Творогова, Е. В. Безносюк. – М.: ММИ, 1988. – 39 с.
- 83.** Осницкий А. К. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / А. К. Осницкий, Т. С. Чуйкова // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 92-104.
- 84.** Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся: / А.К. Осницкий// Вопросы психологии . – 1992. – № 1–2. – С. 52-59
- 85.** Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. М. М. Безруких. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
- 86.** Петровский А.В. К построению социально-психологической теории коллектива /А.В. Петровский// Вопросы философии. – 1973. – № 12. – С. 71–81.

87. Пехота О.М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О.М. Пехота, А.М. Старєва. – 2-е вид., допов. та перероб. – Миколаїв: Іліон, 2006. – 272 с.

88. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 354 с.

89. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – Изд.2-е, доп. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.

90. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – 2-е издание, перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

91. Плугина М.И. Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы: автореферат дис. ... док. псих. наук по специальности 19.00.13 – психология развития, акмеология (психологические науки). / М. И. Плугина – М.: 2009. – 58 с.

92. Проблема самосовершенствования личности // Философские науки. – 1988. – № 4. – С. 70-83.

93. Проблема самосовершенствования личности // Философские науки. – 1988. – № 5. – С. 65-76.

94. Прокопова О.С. Стан самовдосконалення вчителів хімії середньої школи ... перетворювачі концентрації газу: Автореф. дис... канд. техн. наук: ... 2003. – 20 с.

95. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В. В. Радул. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.

96. Радул В.В. Соціально-професійне становлення особистості / В.В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ "Імекс ЛТД", 2002. – 263 с.

97. Радул В.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: навч. посібник / В. В. Радул [и др.]; Кіровоградський держ.

педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Вид. 2-ге, доп. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2007. – 251 с.

98. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія / В. В. Радул [и др.]. – К. : Імекс-ЛТД, 2009. – 352 с.

99. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості: [монографія] / В.В. Радул. – Харків: Мачулін, 2017. – 441 с.

100. Реан А.А. Акмеология личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – № 3. – С. 88-95

101. Реан А.А. Психология адаптации личности / Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.

102. Роджерс К. Становление личности / Карл Р. Роджерс; [Пер. с англ. М. Злотник]. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 414 с.

103. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1986. – №4 июль-август 1986. – с. 101-109.

104. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание : О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / Акад. наук СССР. Ин-т философии. - Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.

105. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М: Гос. учеб.-педагог. изд., 1940. – 595 с.

106. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. –713 с.

107. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.

108. Рувинский Л.И. Активность и самовоспитание личности / Л. И. Рувинский. – М.: Прогресс. – 130 с.

109. Сапожникова Л. С. Самовоспитание как фактор развития личности /Л.С. Сапожникова// Проблемы личности. – М., 1970. – С . 172-175.

110. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1/ Г. К. Селевко. – М.: НИИ шк. технологий, 2006. – 816 с.

111. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: [Общение. Преподавание. Менеджмент. Смыслотворчество]: учебное пособие / И. С. Сергеев. –М. [и др.] : – Питер, 2004. – 315 с.

112. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – М: Логос, 2012. – 447 с.

113. Сич В.М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / В.М. Сич; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.

114. Склярєнко І.Ю. Професійне самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інна Юрійвна Склярєнко ; Черкаський національний ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2009. – 20 с.

115. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

116. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. –М.: Academia, 2003. – 185 с.

117. Слободина С.Н. Организационно-педагогические условия совершенствования профессиональной деятельности социальных работников: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Слободина Светлана Николаевна. – Барнаул, 2008. – 22 с.

118. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.

119. Смолеусова Т. В. Качество образования: повысить или изменить? / Т. В. Смолеусова // Философия образования. – 2007. – № 4 (21). – С. 58-61.

120. Соловьев, Г. М. Культура здорового образа жизни: программа курса и методические рекомендации по самостоятельной и контролируемой работе / Г. М. Соловьев ; Ставропольский государственный университет. –Ставрополь: Сервисшкола, 2009. – 52 с.

121. Столяров В.И. Теоретические основы спортивной культуры студентов/ В.И. Столяров, С.Ю. Баринов. – М.: Издательство "Университетская книга", 2011. – 234 с.

122. Сухомлинский В.А. Я твердо верю в силу воспитания / В.А. Сухомлинский// История социальной педагогики : хрестоматия-учебник : учебное пособие / ред. М.А. Галагузова. – М: Владос, 2001. – С. 501-521.

123. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения/Н.Ф. Талызина. –М.: МГУ, 1969. – 134 с.

124. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 46-65.

125. Философский словарь / [А. В. Адо и др.]; под ред. М.М. Розенталя. – Изд. 3-е. – Москва : Политиздат, 1975. – 495 с.

126. Фрейдджер Р. Теории личности и личностный рост / Фрейдджер Р., Фейдимен Дж. –М.: ОЛМА ПРЕСС, 2004. – 657 с.

127. Харченко П. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / П.В. Харченко. – К., 2004. – 20 с.

128. Цина В. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя / В. Цина // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 14. – С. 305-310.

129. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях: методика педагогической экспертизы / В.С. Черепанов. – М: Педагогика, 1989. – 152 с.

130. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации/ А.П. Чернявская. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 96 с.

131. Чеснокова И.И. О психологических основах самовоспитания / И.И. Чеснокова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 229-234.

132. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.В. Шестакова ; АПН України. Ін-т вищ. Освіти. – К., 2006. – 20 с.

133. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с.

134. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

135. Godwin W. Thoughts on Man, his nature, productions and discoveries / Godwin W. – L.: Effingnam Wilson, Royal exchange, 1831. – 476 p.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури

Для педагогічних досліджень, які спрямовані на пошук шляхів підвищення ефективності функціонування освітньої системи в сучасних умовах, основною позицією є визначення необхідних і достатніх педагогічних умов. У зв'язку з цим, нам необхідно визначити те розуміння поняття "педагогічні умови", яке дозволить обґрунтувати критерії, що відповідають проблемі дослідження [27].

Філософське трактування пов'язує поняття умова, з тим, від чого залежить щось інше (детерміноване); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), за наявності яких за необхідністю слідує існування цього явища. Увесь цей комплекс в цілому називають достатніми умовами явища. Якщо з усіх можливих наборів достатніх умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто умови, які представлені кожен раз, коли має місце зумовлюване явище [97].

Питання визначення умови в контексті педагогічних досліджень розглядає О.В. Галкіна. Вона зазначає, що кожна з форм педагогічної дійсності включає суб'єктивні умови, що вносяться автором науково-педагогічного дослідження. Ці умови виступають як відносно зовнішнє процесу цілеспрямованої діяльності суб'єкта освітньої системи різноманіття дійсності на етапах її підготовки і здійснення [15].

В.І. Андрєєв, А.Я. Найн та Н.М. Яковлева розглядають педагогічні умови як сукупність заходів або комплекс можливостей, які спрямовані на розв'язання педагогічних завдань [2;67; 106].

Дослідники Н.В. Іпполітова та М.В. Зверева розглядають педагогічні умови як компонент освітньої системи [43; 44]. У свою чергу Б.В. Купріянова і С.А. Диніна показують, що педагогічні умови спрямовані на уточнення стійких зв'язків освітнього процесу і характеризуються як такі, що забезпечують відповідний контроль [58].

Узагальнення результатів багаточисельних науково-педагогічних досліджень (В.О. Беліков, Є.І. Козирева, Н.В. Журавська, А.В. Круглій та інші) дозволяє нам визначити ознаки, що найбільш повно відображають поняття "педагогічні умови", так: сукупність причин та обставин, що впливають на функціонування і розвиток об'єкта, що досліджується.

Критичний аналіз щодо можливості умов, що забезпечують повний розвиток та самовдосконалення, висловив А. Маслоу. Він зазначав, що "все залежить від самої людини, причому вирішальним є покликання, мета, сенс, спрямованість на справу" [60, с. 89]. Мова йде про те, що особистість має дозріти до здійснення саморозвитку. Перехід до саморозвитку є відповідним етапом, показником чого є особистісна зрілість. Тобто необхідною умовою реалізації розвитку готовності особи до самовдосконалення є певна підготовка, що забезпечить відповідну активність особистості.

Акцентуємо увагу на сучасних дослідженнях, що присвячені обґрунтуванню педагогічних умов, які мають високу кореляцію з предметом нашого дослідження (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Умови розвитку готовності до професійного самовдосконалення
у майбутніх фахівців**

Дослідник	Предмет дослідження	Педагогічні умови
Соцький К.О. [90]	Формування готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до	– формування мотивації до самовдосконалення у майбутніх молодших медичних спеціалістів; – доповнення змісту фахових

	професійного самовдосконалення	дисциплін для формування знань, умінь щодо здійснення самовдосконалення; – використання інноваційних технологій навчання для розвитку практичних навичок навчання
Туряниця З.В. [94]	Формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання	– забезпечення творчої самостійної навчальної діяльності майбутніх майстрів виробничого навчання; – застосування форм та методів, що забезпечують готовність до професійного самовдосконалення; – створення освітнього середовища для формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання
Іщенко В.І. [51]	Формування готовності до професійного самовдосконалення у студентів	– здійснення теоретико-методичної підготовки викладачів і студентів до формування готовності до професійного самовдосконалення; – мотиваційно-ціннісне забезпечення процесу формування готовності до професійного самовдосконалення, що виникає на основі сталого інтересу й мотивації; – організація особистісно-орієнтованої підготовки студентів на основі діяльнісного підходу та

		<p>інтегрованої структури виробничої діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> – забезпечення ефективної стійкої педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу; – запровадження інтеграційного підходу щодо вибору форм і методів; – впровадження у процес навчання інтегрованих психолого-педагогічних й управлінських дисциплін, які забезпечують основами знань у сфері особистісно-професійного розвитку й самовдосконалення; – створення ефективного освітнього середовища, яке надає можливості саморозвитку й самореалізації; – проведення педагогічного моніторингу з метою визначення рівня особистісно-професійного розвитку студентів.
<p>Квас В.М. [52]</p>	<p>Формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення</p>	<ul style="list-style-type: none"> – особистісну орієнтованість навчально-виховної взаємодії; – професійну спрямованість навчання фахових дисциплін; – оволодіння вміннями й навичками професійно-педагогічної самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту; – гармонізацію цілеспрямованих

		зовнішніх впливів і внутрішньої активності студентів; – забезпечення специфічності і поетапності формуювальних впливів на розвиток різних компонентів готовності до самовдосконалення.
--	--	---

Обґрунтовуючи педагогічні умови формування досліджуваного феномена, звернемо увагу на те, що організація професійної підготовки майбутнього педагога зумовлює активний пошук шляхів, спрямованих на формування готовності до професійного самовдосконалення майбутнього педагога, про що задекларовано у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [69].

Теоретичний аналіз психологічної літератури і експериментальних досліджень показав, готовність в умовах певного виду діяльності – широке поняття. На сучасному рівні знань її можна розглядати як багатокomпонентну і багатовимірну структуру, що характеризується для кожної діяльності певною сукупністю ознак.

Сукупність ознак готовності в певному виді діяльності включає: готовність ідейну, моральну, функціональну, психологічну, спеціальну (професійну) і особистісну.

Готовність особистісна є необхідним компонентом цього єдиного цілого, що нерідко має вирішальне значення для ефективності і успішності діяльності. Вона є одним із специфічних психічних станів суб'єкта діяльності.

Як і всякий інший стан, вона – цілісний прояв особистості, завжди причинно зумовлений, характеризується певними тимчасовими параметрами, має у своїй основі динамічну (функціональну) систему. Це означає, що, по-перше, усі її компоненти пов'язані між собою, по-друге, функціонування її підкоряється ієрархічному принципу, по-третє, зв'язки між компонентами

рухливі і кожен з них, через детермінуючий вплив об'єктивних умов діяльності, може стати провідним[26].

Формування готовності студентів до професійного самовдосконалення – це педагогічно організований циклічний процес, що вимагає постійного осмислення потенційних можливостей студента як професіонала і що стимулює його професійний і особистісний розвиток[28].

За логікою, визначення та обґрунтування педагогічних умов, в контексті нашого дослідження, потребує здійснення аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів. Існує значна кількість моделей організації підготовки майбутніх вчителів, проте, як зауважують В.П. Бабак та Е.В. Лузік, в професійній підготовці пріоритет надається теоретичній складовій [5, с. 78-79.]. Як зазначає О.А. Дубасенюк [33], підготовка педагогів ґрунтується на структурній роздробленості, що не дозволяє розвивати системне мислення фахівця, гнучкість розуму, здатність до узагальнення знань, перенесення набутого досвіду при розв'язанні ситуацій, які потребують синтезу знань, навичок і вмінь із різних навчальних дисциплін.

Досліджуючи проблему професійної підготовки, група авторів (О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова) називають найбільш прогресивним шляхом підвищення ефективності теоретичної підготовки майбутніх вчителів технологічний підхід. До головних структурних компонентів навчальної діяльності майбутніх учителів віднесено: мотиваційно-ціннісний; змістово-поняттєвий; операційно-діяльнісний. Автори зауважують, що побудова навчального процесу має відповідати принципам діяльнісного підходу [34].

Технологізація як цілісне впровадження інтенсивних технологій навчання – ознака інноватики, зазначає В.П. Андрущенко [3].

У докторському дослідженні, що здійснено П.М. Гусаком, проблема дефіренціації у процесі підготовки майбутніх учителів пов'язується з необхідністю технологізації процесу навчання. На його думку, даний підхід

(технологічний), дозволить реалізувати діагностичність, наукову передбачуваність, вимірюваність результатів, об'єктивність оцінки, процесуально-результативну завершеність [22, с. 11].

Дослідники проблеми реалізації технологічного підходу підготовки вчителя (П.М. Алексюк, В.В. Безпалько, П.М. Гусак, О.Г. Кучерявий, П.І. Сікорський, Т.С. Назарова, В.М. Монахов, О.М. Пехота, І.М. Шапошнікова та інші) звертають увагу на потребу цілісного аналізу проблеми розвитку особистості майбутнього вчителя в системі його підготовки. Розкриваючи особливості соціалізації особистості, дослідники В.В. Радул та Я.В. Галета, звертають увагу на те, що діалектика становлення цілісності й “центра особистості” може бути зрозуміла як єдність протилежностей процесу і результату, зовнішнього і внутрішнього. Структура цілісності особистості, на їх думку, створюється її відносинами з навколишнім світом [79].

На думку В.П. Андрущенко [3] та О.А. Дубасенюк [33], впровадження інтегративного підходу дозволить реалізувати здобутки теорії і практики підготовки майбутнього вчителя для розвитку різних видів "готовностей" вчителя, зокрема інтегрованих вмінь.

Дослідники Р.С. Гуревич і А.М. Коломієць, аналізуючи специфіку організації педагогічного процесу підготовки вчителя, одним із головних напрямків вважають процеси інтеграції, насичення міжпредметними зв'язками навчальних предметів [21].

Ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів, на думку В.І. Бондар та І.М. Шапошнікової, залежить від можливості реалізації інтегрованих навчальних курсів, оскільки теорія, методика й технологія перебувають у діалектичній єдності [10, с.23].

Інтегрційна технологія, зазначає В.В. Гузеєв, поєднує у собі особистісно-діяльнісний підхід із дидактичним, що забезпечує розвиток кожного як особистості на базі добре засвоєного навчального матеріалу, а також володіє рисами, що відрізняють її від інших підходів організації навчально-

виховного процесу [22]. Саме це, на нашу думку, забезпечує можливість, особі, яка навчається, стати суб'єктом навчального процесу.

Такі трансформації зумовлюють професійний розвиток студента та створюють умови для його самовдосконалення. Тому, до умов розвитку готовності до професійного самовдосконалення ми будемо відносити реалізацію міжпредметної інтеграції у професійній підготовці майбутніх учителів.

Мета нашого дослідження потребує певного звуження поля аналізу проблеми підготовки майбутнього вчителя. Тобто, необхідно зафіксувати особливості професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури досліджувались як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Враховуючи соціальну значущість, роль вчителя фізичної культури в системі освіти, проблема відповідної підготовки має широке представлення в науковій та навчально-методичній літературі. Звернемо увагу на ті позиції, які безпосередньо впливають на розв'язання сформульованих нами завдань.

Так, дослідниця Л.П. Сущенко, на основі аналізу розвитку мети та завдань фізичного виховання на різних історичних етапах прийшла до такого висновку: "Метою фізичного виховання на початку ХХІ століття виступає формування основ фізичної та духовної культури людини-творця в умовах інформатизації суспільного життя. До завдань фізичного виховання віднесено: забезпечення раціонального формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок, зміцнення, збереження і відновлення здоров'я людини, формування її мотиваційних установок на фізичне й духовне самовдосконалення; формування усвідомленої потреби в освоєнні цінностей здоров'я, фізичної культури та спорту; культивування здорового способу життя; забезпечення фізичного вдосконалення як умови досягнення високого рівня професіоналізму в соціально значущих видах діяльності" [93].

У свою чергу, дослідниця О.Л. Шабаліна [103] стверджує, що підготовка майбутнього вчителя фізичної культури спирається на такі положення: професійно-педагогічна спрямованість; інтегративність; системність; індивідуалізація і диференціація; єдності загального, особистісного і індивідуального.

У свою чергу, аналізуючи філософсько-методологічні проблеми фізичної досконалості людини, О.В. Залевський прийшов до висновку, що в системі фізкультурної освіти має бути здійснений перехід не лише від традиційної трансляції рухового досвіду (у вигляді фізичних якостей, рухових умінь і навичок) минулих поколінь до поколінь майбутніх, але і до освоєння та створення людиною різноманітних духовних цінностей фізичної культури [41].

Група авторів (В.І. Столяров, І.М. Биховська, Л.І. Лубишева) розкриваючи концептуальні основи фізичного виховання в його змісті виділяють три основні компоненти: соціально-психологічне, інтелектуальне і рухове (фізичне) виховання. Суть соціально-психологічного виховання зводиться до процесу формування життєвої філософії, переконаності, потребісно-діяльнісного відношення до освоєння цінностей фізичної культури. Позитивний ефект соціально-психологічного виховання буде досягнутий, якщо особистісні цінності фізичної культури будуть відчуті людиною, зрозумілі й усвідомлені як життєво важливі й необхідні, а ціннісні орієнтації підкріплюватимуться активною фізкультурно-спортивною діяльністю. Зміст інтелектуального виховання передбачає можливість формування у людини комплексу теоретичних знань, що охоплюють широкий спектр філософських, медичних й інших аспектів, тісно пов'язаних з фізкультурним знанням. У завдання фізкультурного виховання входить розв'язок і рухових завдань: формування фізичних якостей, умінь та навичок управління рухами, а також можливостей раціонального використання фізичного потенціалу [91].

Система фізкультурної освіти, на думку В.К. Бальсевича і Л.І. Лубишевої, впливає не лише на рухові здібності людини, але і на її відчуття та свідомість,

психіку й інтелект, що забезпечує формування соціально психологічних проявів [7]. Що визначає міру соціальної зрілості по відношенню до свого здоров'я і фізичної підготовленості.

Закцентуємо свою увагу на особистісній складовій підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Так, Г.В. Ікрін доводить, що процес особистісного становлення та розвитку майбутнього вчителя фізичної культури повинен базуватися на внутрішній мотивації щодо виконання майбутніх професійних завдань. На його думку, усвідомлення майбутнім вчителем себе як наставника, а також розвиток самостійності, забезпечить успішність розвитку готовності до самовдосконалення [49].

З позицій системного підходу стимулювання мотивації саморозвитку вчителя є багаторівневою системою взаємодії об'єкта, суб'єкта й умов середовища, унаслідок якого формується, розвивається потреба у саморозвитку [59].

Дослідниця проблем особливостей професійного розвитку особистості педагогів О.А. Кобялковська вважає, що процес професійної підготовки майбутнього педагога має базуватись на інтеграції професійного та особистісного. На її думку, професійне самовдосконалення спирається на зовнішні та внутрішні чинники розвитку, систему мотивації [55].

Проблемі вивчення мотивації студентів у навчально-професійній діяльності присвячена досить велика кількість досліджень.

І.О. Зимня доводить, що педагогічна діяльність має ті ж мотиви, що і навчальна: "навчальна діяльність спонукає передусім внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба зустрічається з предметом діяльності – виробленням узагальненого способу дії – і опредмечується в ньому, в той же час вона спонукає самими різними зовнішніми мотивами, наприклад, самоствердження, престижності, боргу, необхідності, досягнення" [46, с. 123]. Тому "створення педагогічних умов для злиття індивідуально-особистісних і професійно-

значущих мотивів для тих, що навчаються" [75, с. 151] є провідною метою сучасної системи освіти.

Дослідниця І.В. Зайцева звертає увагу на те, що мотивація є не лише умовою ефективного навчання, а й фактором розвитку особистості майбутнього фахівця [40].

"Зацікавити майбутніх учителів у професійному розвитку, – зазначає Ю.А. Курнишев, – означає забезпечити неперервність їхнього професійного самовдосконалення" [59].

В нашому дослідженні ми будемо дотримуватись класифікації Є.П. Ільїна, який зазначає, що існує два типи мотивів: пізнавальні й соціальні. До пізнавальних мотивів ним віднесено орієнтацією людини на засвоєння нових знань. До соціальних мотивів віднесено: прагнення бути корисним суспільству; бажання зайняти певну позицію в соціумі, заслужити на авторитет; прагнення до усвідомлення, аналізу способів і форм своєї співпраці з тими, які оточують, до постійного вдосконалення цих форм [50].

Ми погоджуємось з думками С. В. Грищенко та О. А. Маковською, які стверджують, що прагнення до професійного самовдосконалення є вторинним щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. На їхню думку, передумовою професійного самовдосконалення є ставлення самого фахівця до вимог, що пред'явлені: якщо особистість має індиферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться [19].

Отже, професійне самовдосконалення майбутнього фахівця зумовлене мотиваційним спрямуванням, тобто наявністю сукупності прагнень та умов, що його спрямовують.

Безумовно, розвиток мотиваційної складової професійного самовдосконалення реалізується в умовах професійної підготовки майбутнього фахівця.

Л.О. Демінська стверджує, що мотивація студентів є результатом свідомої та активної участі студента в процесі своєї професійно-педагогічної підготовки на засадах аксіології [25]. На нашу думку, цінності фізичної культури визначають спрямованість особи, мету і структуру діяльності, а також норми, ідеали і засоби.

Психолог А.А. Фурман звертає увагу на те, що процес самовдосконалення "базується на осягненні особистістю своїх сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій" [100, с. 115].

Взагалі, у сучасній науково-педагогічній літературі виокремлюють різні підходи до мотивації фахівця щодо його професійного самовдосконалення. Підкреслимо, що ефективність професійного самовдосконалення зумовлена силою і структурою професійної мотивації. Тому другою педагогічною умовою формування готовності до професійного самовдосконалення вважаємо формування мотивації до самовдосконалення у майбутніх вчителів фізичної культури.

Виокремлення умов розвитку досліджуваного феномена, на нашу думку, пов'язано також і з його сутністю. Як зазначають дослідники теорії особистості та особистісного росту Р. Фрейджер та Дж. Фейдимен, самовдосконалення особистості має тісний зв'язок з категорією "самість", що визначає численні "самопроцеси" [98]. Процес самовдосконалення як діяльність є сплав дії та відповідного прагнення. Виходячи з вищевикладеного, вияв самостійності у цілепокладанні та відповідній реалізації є передумовою успішності вдосконалення особистості. Варто зазначити, що людина є суб'єктом власного розвитку. Активна, свідома участь особистості у пізнавальній, суспільно корисній діяльності є одним із провідних факторів її розвитку. Психологи, зокрема К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Є.О. Климов, А.К. Маркова, стверджують, що для здійснення процесу самовдосконалення необхідна не лише наявність відповідних якостей, а й уміння самовдосконалюватись. Так, Т.П. Осіпова зазначає, що студент готовий до професійного самовдосконалення

характеризується наявністю не лише мотиву особистісної самореалізації, а й наявністю системи практичних умінь і навичок, а також умінь розширювати та поглиблювати власні знання [71].

Ми погоджуємось з думкою Ю.В. Драгнева про те, що достатньо активно відбувається професійний розвиток особистості майбутнього вчителя фізичної культури за умови підвищення ролі самостійної роботи в процесі фахової підготовки [31].

Аналіз професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури відображений в дисертаційному дослідженні В.І. Наумчук, який показав, що в структурі їх підготовки вагоме місце займає самостійна робота. Дослідник стверджує, що в дидактиці вищої школи самостійність студентів розглядають як необхідну умову успішного становлення майбутнього фахівця, а самостійна робота є базовим напрямом процесу професійного самовдосконалення [68, с. 8].

Дослідник О.В. Євдокимов [36] стверджує, що методика навчання студентів у вищій школі має характеризуватись зміщенням центру уваги в навчанні на самостійну роботу, на створення умов, які б стимулювали активне й самостійне оволодіння знаннями. Як засіб, він пропонує замінити традиційну методику навчання, на технологічну. Відомо, що значними потенціалом в організації навчального процесу, зокрема самостійної роботи, володіють інформаційно-комунікаційні технології.

Підсумовуючи вище викладене, ми вважаємо, що основний наголос має бути спрямований на впровадження різноманітних технологій в процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Широкі можливості в освіті серед технологій мають інформаційно-комунікаційні, зокрема: створення інформаційного простору, розвиток мотиваційного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, реалізація міжпредметних зв'язків.

Це дозволяє виокремити наступну педагогічну умову: активізація самостійної роботи майбутніх вчителів фізичної культури засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

2.2. Міжпредметна інтеграція у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури

Ідея інтеграції у галузі освіти виникла давно. Ще давньогрецький мислитель Платон у своїх роботах висловлював ідею про необхідність інтеграції знань в процесі навчання: "Хлопці, відібрані з числа двадцятирічних, користуватимуться великою шаною порівняно з іншими, а наукам, що нарізно викладалися їм, коли вони були дітьми, має бути зроблений загальний огляд, щоб показати їх спорідненість між собою і з природою буття. Знання буде міцним тільки тоді, коли воно здобує подібним шляхом" [74, с. 349].

Ідеї необхідності інтеграції знань є видимими в роботах багатьох класиків педагогіки.

Так, Я.А. Коменський писав: "Наукові поняття усього життя мають бути розподілені, щоб скласти одну енциклопедію, в якій повинно усе витікати із загального кореня і знаходитись на своєму власному місці" [48, с. 279].

Принцип інтеграції – один з найважливіших принципів розвитку сучасних освітніх систем. Цей принцип є інноваційним, закликає до корінної перебудови процесу навчання на основі синтезу освітніх галузей, що припускає отримання цілісного освітнього продукту, який забезпечує формування інтегральних якостей особистості того, кого навчають, його гармонійне входження в соціум, розвиток професійних компетентностей.

Поняття інтеграція в освіті розглядається з різних точок зору: як міжпредметна, як інтеграція навчальних закладів та освітнього простору, як інтеграція інноваційних процесів або інтеграція на рівні технологій і методів навчання [8; 18; 61].

Поняття інтеграції прийшло в педагогічну науку з філософії, де інтеграція розуміється як сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням в ціле раніше різнорідних частин і елементів [57].

У сучасній науково-педагогічній літературі представлені різні трактування природи педагогічної інтеграції, розуміння її суті, її технологічного забезпечення в умовах педагогічної діяльності щодо освіти і виховання людини. Категорія інтеграції в педагогіці трактується як єдність цілей, принципів, змісту та форм організації процесу навчання і виховання, яка спрямована на інтенсифікацію системи підготовки тих, хто вчиться [9]. Інтеграція припускає об'єднання елементів навчання, і "...вирішення протиріч, нерозв'язних засобами одного предмета" [18, с. 73].

В.С. Безрукова трактує інтеграцію як "процес становлення цілісності з новими властивостями, якостями, ознаками, не властивими до цього окремим компонентам, вступаючим в інтеграцію" [8].

Концептуальними позиціями педагогічної інтеграції є діяльнісний, індивідуальний і особистісно-орієнтований підходи, положення Л.С. Виготського про "зону найближчого розвитку", пріоритет самостійної діяльності учня у навчально-виховному процесі.

В.В. Давидов визначає отримання знань як інтеграцію розумових процесів від загального до часткового, що веде до системного мислення, що прослідковує взаємозв'язок окремих предметів усередині цілого, усередині системи в її становленні [23].

Сутність поняття інтеграція розкриває Н.М. Светловська як "творення нового цілого на основі виявлених однотипних елементів і частин у кількох раніше розрізнених одиницях, а потім пристосування цих елементів та частин і їх об'єднання в неіснуючий раніше моноліт особливої якості" [86, с. 59].

Поняття інтеграції в педагогіці полісемантичне і, згідно з результатами дослідження Є.Н. Пузанкової та Н.В. Бочкової, може означати "шлях, що дозволяє виявляти, вводити і конструювати ієрархічні зв'язки між елементами

педагогічних систем; засіб побудови педагогічних моделей; шлях, що веде систему до цілісності; шлях, що дозволяє розкрити закономірності в педагогічних явищах, процесах і системах; шлях до цілісного, комплексного дослідження педагогічних явищ і процесів" [78, с. 12].

Також інтеграція характеризується ученими як процес встановлення зв'язків між інформацією, знаннями, науками, забезпечення їх цілісності, що охоплює усі компоненти в їх єдності [1; 8; 11].

Ґрунтуючись на роботах Н.С. Антонова, Л.А. Артемевої, М.І. Махмутова та ін., ми розглядаємо інтеграційний підхід не просто як об'єднання раніше розрізнених елементів, а як цілісність, що має нові якісні характеристики, властивості, не властиві окремим компонентам, що вступають в інтеграцію.

Інтеграційний процес характеризується наступними ознаками:

- 1) взаємодія раніше роз'єднаних окремих елементів;
- 2) кількісні та якісні перетворення елементів, що знаходяться у взаємодії;
- 3) певна логіко-змістова основа;
- 4) педагогічна доцільність і відносна самостійність [95].

Н.К. Чапаєв [101] виділяє такі основні ознаки інтеграційного цілого:

- а) універсальність і поліморфічність інтеграції;
- б) взаємозумовленість процесів інтеграції і дезінтеграції;
- в) органічна єдність цілого і його частин;
- г) нерозривна частина процесу і результату.

У свою чергу, понятійну форму інтеграції можна розглядати за наступними компонентами:

1. Змістовний – за фактами, поняттями, законами, теоріями, методами наук;
2. Операційний – за навичками, уміннями, що формуються та розумовими операціями;
3. Методичний – за використанням методів різних наук, а також педагогічних методів і методичних прийомів;

4. Організаційний – за формами і способами організації навчально-виховного процесу.

Дослідники виділяють безліч видів інтеграції, але найбільш поширеними в навчально-виховному процесі два її види: вертикальна, яка включає об'єднання одним педагогом у своєму предметі матеріалу, що тематично повторюється в різні роки навчання, на різному рівні складності та горизонтальна, така, що має на увазі об'єднання схожого матеріалу в різних навчальних предметах [108].

Зрозуміло, що уникнути дискретності у здобутті професійних знань неможливо. Проте, існують можливості створити умови, що сприяють відновленню цілісності знань і умінь студентів, здобутих при вивченні різних навчальних дисциплін. До таких умов ми відносимо інтеграцію змісту дисциплін психолого-педагогічного блоку професійної підготовки учителя.

Цілісність психолого-педагогічної підготовки учителя реалізується за принципами єдності, додатковості, спадкоємності й інтеграції змісту освіти на усіх етапах підготовки до професійної діяльності.

Психолого-педагогічні дисципліни покликані забезпечити затвердження студентів в обраній професії, сприяти активному самопізнанню. Інтеграційні заняття (ігри, вікторини), ігрові прийоми забезпечують динамічність процесу навчання, максимально задовольняють потреби особистості в самостійності [24; 12; 16; 92].

Дослідно-експериментальна робота над проблемою інтеграційних зв'язків в процесі професійно-педагогічної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі показала, що в реалізації інтеграційних зв'язків педагогіки з психологією можна виділити три етапи:

– підготовчий – той, що реалізується на початку вивчення навчального матеріалу на інтеграційній основі (наприклад, при входженні в психолого-педагогічний блок дисциплін);

– предметний – той, що представляє безпосереднє розкриття провідних ідей і провідних положень тем конкретного навчального предмета на інтеграційній основі;

– завершальний – той, на якому реалізується інтеграційна практика студентів (самостійне планування інтеграційних зв'язків, здійснення інтеграційних зв'язків на конкретних заняттях).

Підготовчий етап реалізації інтеграційних міжциклових і міжпредметних зв'язків дисциплін психолого-педагогічного блоку може мати наступні педагогічні шляхи:

– орієнтація студентів у змісті психолого-педагогічного блоку в цілому і його окремих навчальних дисциплін зокрема;

– пояснення студентам наявності міжпредметних зв'язків у навчальному процесі;

– педагогічна організація студентами інтеграційних зв'язків за змістом і способам організації розумової діяльності.

Таким чином, підготовчий етап здійснення інтеграційних зв'язків – це не лише формування готовності студентів до сприйняття і засвоєння інтеграційного змісту педагогіки і психології, але і початок їх глибокого проникнення в механізми, способи, шляхи здійснення цих зв'язків.

Основний етап реалізації інтеграційних зв'язків педагогіки з психологією має наступні педагогічні шляхи:

– широка орієнтація студентів в змісті навчальної теми, до вивчення якої вони приступають;

– виділення в ній стрижневих знань і засадничих умінь, тобто провідних положень із дисциплін усього психолого-педагогічного блоку в цілому.

Завершальний етап реалізації інтеграційних зв'язків педагогіки з психологією включає наступні педагогічні шляхи:

– навчення студентів конструювати дидактичну модель інтеграційних зв'язків у навчальній темі;

– здійснення студентами інтеграційної практики.

Ми пропонуємо використовувати ігровий метод для здійснення студентами інтеграційної практики: самостійно моделювати інтеграційні зв'язки педагогіки з психологією, вирішувати інтеграційні завдання з позиції різних педагогічних і психологічних знань, формувати інтеграційний стиль мислення (Додатки А, Б).

Як інтеграційний, нами розроблено спецкурс "Психолого-педагогічний практикум" (Додаток В), метою якого є підвищення загальної психолого-педагогічної культури, формування цілісного уявлення про особливості професійної практичної діяльності майбутнього учителя фізичної культури й підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності студентів. Як результат, передбачається особистісний розвиток студентів, що сприятиме формуванню культури розумової праці, самоосвіті, успішному оволодінню і здійсненню ними навчальної й професійної діяльності.

Окрема увага в змісті курсу приділена проектно-дослідницькій діяльності педагога, оскільки метод проектів, на нашу думку, є одним з потужних засобів розвитку самостійності зокрема, і досліджуваних готовності загалом (Додаток Д).

Теоретико-експериментальні дослідження проблеми міжпредметних зв'язків в педагогічному виші показують, що для того, щоб інтеграційні зв'язки педагогіки з психологією здійснювалися систематично, їх необхідно спочатку виявити і змоделювати, тобто, створити модель інтеграційного модуля. При розробці такої моделі необхідно визначити найбільш мобільний дидактичний об'єкт для виявлення, моделювання і наступної реалізації інтеграційних зв'язків.

Аналіз державних стандартів вищої освіти останніх років з психолого-педагогічних дисциплін та змісту психології і педагогіки показує, що таким дидактичним об'єктом є навчальна тема навчальної дисципліни. Досвід показує, що провідні ідеї навчального предмета пронизують зміст навчальних тем і

заломлюючись через провідні положення матеріалізуються в навчальному процесі, від теми до теми збагачуються, поглиблюються, розвиваються та отримують у свідомості студентів до кінця вивчення навчальної дисципліни певну логічну, інтеграційну завершеність.

Щоб створити дидактичну модель інтеграційних зв'язків, в навчальній темі необхідно здійснити логічний аналіз змісту (освітніх стандартів, програм, підручників) дисциплін, що взаємодіють.

Спочатку, за допомогою логічного аналізу змісту курсу педагогіки визначаються провідні ідеї навчального предмета в цілому, їх конкретизований прояв в навчальних темах. Потім, логічний аналіз змісту психологічних дисциплін з метою визначення "перетину" їх змісту із змістом педагогічної теми, що вивчається, і виявлення "опорних" психологічних знань та умінь, які необхідно використовувати, щоб системно, на високому рівні інтегрованості розкрити провідні положення педагогічної теми, що вивчається.

Провідні ідеї навчальної дисципліни розвиваються як на основі внутрішньопроектних інтеграційних зв'язків, так і на основі міжпредметних інтеграційних зв'язків.

Наприклад, провідна ідея такої важливої теми в педагогіці як "Форми організації цілісного педагогічного процесу" це ідея: "урок як основна форма організації навчальної роботи". Ця ідея отримує пропедевтичний розвиток на основі раніше розкритих провідних ідей курсу педагогіки, таких як "розвиток особистості – мета виховання і основа шкільної освіти", "теоретичні й емпіричні методи дослідження педагогічних феноменів", "вивчення і узагальнення педагогічного досвіду", "навчання і навчальна діяльність", "варіативність підходів до організації навчального процесу", "мотиви навчання, пізнавальна активність, етапи засвоєння знань" та ін.

Здійснюючи розкриття в курсі педагогіки провідної ідеї "урок як основна форма організації навчальної роботи", необхідно також встановити інтеграційні зв'язки з навчальними предметами (загальна психологія, вікова і педагогічна

психологія) в контексті опори на такі їх провідні ідеї, як "особистісно-діяльнісний підхід в навчанні й вихованні", "особистість – закономірності її розвитку засобами освіти", "пізнавальні процеси", "емоційно-вольова сфера особистості" (загальна психологія), "навчання і навчальна діяльність, її структура, функції і умови розвитку в процесі навчання", "умови і рушійні сили розвитку в різні вікові періоди", "навчання як процес управління", "мотиви навчання", психологічні основи концепцій навчання" (вікова і педагогічна психологія) та ін.

Природно, що за рахунок реалізації перспективних інтеграційних зв'язків провідна ідея "урок як основна форма організації навчальної роботи" розвивається в курсі філософії й історії освіти, здійснюючи розгляд форм організації навчання в конкретно-історичному аспекті й в методиці викладання конкретного навчального предмета, де ця ідея набуває конкретно-змістовного характеру (Додаток Е).

Інтеграційний процес передбачає планування спеціальних занять за темами, що є загальними для кількох предметів, які можуть проводитися різними педагогами.

У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури у педагогічному виші відкриваються широкі можливості горизонтальної інтеграції.

Фізична культура у сучасному розумінні – це єдність розвитку фізичного і духовного в людині, формування культури рухів і культури тіла, спосіб життя і спосіб розвитку цілісної особистості.

Зміст освіти в галузі фізичної культури включає не лише фізичну підготовку, але й освіченість у галузі фізичного виховання, тобто опанування засобами і методами вдосконалення свого тіла, знання будови та функціональних характеристик людського організму, уміння застосовувати і обґрунтовувати засоби, методи зміцнення і збереження здоров'я та підвищення

можливостей основних систем організму, формування фізичної культури особистості як частини загальнолюдської культури.

Відмітимо особливу актуальність інтеграції дисциплін фізичного виховання і біологічного циклу.

Природничо-науковою основою фізичного виховання є анатомія та фізіологія, які дозволяють зрозуміти суть змін в організмі, а, отже, можливості вдосконалення його функцій при заняттях фізичними вправами. А знання з гігієни допомагають побудувати процес фізичного виховання з позиції здоров'язбереження.

На основі міжпредметних зв'язків будуються інтегровані заняття, яким властиві значні й різноспрямовані можливості. Тут відбувається об'єднання знань, формуються уміння перенесити знання з однієї галузі в іншу. Це виступає стимулятором пізнавальної діяльності у студентів, розвиває потребу в системному підході до об'єкта пізнання. Об'єднуючи наукові знання з різних навчальних дисциплін, інтеграція вивільняє навчальний час, який можна використовувати для повноцінного здійснення диференціації в навчанні [64, с. 21].

Як ми вже відмічали, розглядаючи шляхи реалізації інтеграційного підходу в освітньому процесі вишу, вчені пропонують різні способи вирішення цієї проблеми. В першу чергу це стосується змістової інтеграції: створення інтегрованих курсів, інтеграції предметів, їх складових – знань, умінь (Л.І. Балашова[6], М.М. Берулава[9], О.О. Галицьких[14]). У великій кількості є література з проблем "практичного синтезу" – з'єднання та використання різноманітних прийомів, методів, шляхів виховання і навчання (В.І. Загвязінський[37], В.Д. Семьонов[87] та ін). Проте сьогодні перед вищою школою стоїть принципово нове завдання – створення інтеграційної моделі освіти майбутніх педагогів у виші з метою програмування фахівця, що має уміння і професійну мобільність, оперативно реагує на зміни, що постійно виникають в практичній та науковій діяльності, уміє затребувати і

використовувати апарат кожної окремої дисципліни в інтеграційному зв'язку з іншими як засіб рішення завдань (проблем) в пізнавальній та професійній діяльності.

В умовах інтеграції навчальних дисциплін найуспішніше здійснюється проектна діяльність, яка дозволяє отримати нову якість освіти. Вчені, які вивчають проблему інтеграції, звертають увагу на складність цього явища. Це пояснюється тим, що в основі системи навчання, яка склалася, лежить зміст освіти у вигляді навчальних предметів, побудованих на науках, які розмежовано вивчають світ. Предметне розмежування полегшує процес пізнання, але позначається на його якості. У тих, які навчаються, виникає уривчасте уявлення про світ і його закони, в яких не усе пов'язано і залежне та багато що існує саме по собі. Таке позасистемне знання псує мислення і спотворює відношення до світу. Так виникає потреба на рівні навчання в об'єднанні знань з різних наук про одні й ті ж об'єкти дійсності, тобто потреба в інтегрованому вивченні навчальних дисциплін. Процес навчання має бути побудований так, щоб розмежувати між собою окремі предмети і одночасно інтегрувати у свідомості схожі й споріднені поняття, тим самим вносячи ясність до нашого розуміння картини світу [8].

Застосування методу проектів як технології організації освітніх ситуацій, виходячи з його характеристики Н.Ю. Пахомовою [73], підтверджує узгодженість з метою нашого дослідження, а саме:

- особистісно-орієнтований;
- діяльнісний;
- що навчає взаємодії в групі й груповій діяльності;
- побудований на принципах проблемного навчання;
- що розвиває уміння самовираження, самовиявлення, самопрезентації і рефлексії;
- що формує навички самостійності в розумовій, практичній і вольовій сферах;

– що виховує цілеспрямованість, толерантність, індивідуалізм і колективізм, відповідальність, ініціативність та творче ставлення до справи.

Метод проектів дозволяє розв'язувати різноманітні завдання: забезпечення системного мислення, прагнення студентів до здобування знань, навичок самостійного їх набуття і теоретичного аналізу літературних або дослідних даних; навчання застосуванню знань для вирішення практичних або інших завдань, самооцінці, розвитку комунікативних і дослідницьких умінь. Останні припускають різнопланове і різноманітне спілкування, аналітичну діяльність, виявлення проблем, побудову гіпотез, планування і проведення експерименту, спостереження за результатами та їх аналіз, узагальнення, висновки, доповіді на різних конференціях і так далі. Засадничими характеристиками методу проектів виступають: концентрація на особистісному розвитку студента і значущою для нього, професійно орієнтованої діяльності; індивідуальний темп роботи над проектом; комплексність, що сприяє збалансованому розвитку психічних і фізіологічних функцій; універсальність застосування багажу знань в різних ситуаціях, що допомагає глибше і усвідомлено засвоїти базові знання і розширити їх за необхідності; наявність деякого кінцевого продукту у вигляді презентації, доповіді, проекту уроку і тому подібне.

Проекти можуть обмежуватися часом одного заняття або кількома місяцями. Вони припускають взаємопов'язані дії (на координаційному і супідрядному рівнях) на всіх стадіях проекту: рефлексії, розробки завдання або самого проекту, його реалізації, самооцінки, експертної оцінки і презентації.

Проте, незважаючи на перспективи методу проектів, його здійснення має ряд обмежень: відсутність індивідуалізованої методики проектної діяльності у конкретного педагога; коректне включення методу проектів в програму; надмірне захоплення методом проектів на противагу іншим методам і формам навчання; істотна втрата часу; нечіткість критеріїв оцінки результатів роботи над проектом; неможливість оцінити реальний вклад кожного учасника

групового проекту; низька мотивація педагогів і студентів до реалізації методу проектів; недостатність дослідницьких навичок у студентів, особливо перших курсів університету; нерівномірність освоєння навчального матеріалу, особливо в порівнянні з пояснювально-ілюстративним методом навчання. Ці обмеження не дозволяють застосовувати метод проектів на кожному занятті.

Метод проектів як педагогічна технологія має свої особливості, а саме:

- гіперболізуючи значення методу як інструменту зв'язку освіти з життям, можна загубити зв'язок освіти з культурою (необхідно пам'ятати не лише про розвиток прагматичних здібностей, але і про усвідомлення того, що відбувається, про спрямованість до нового, до креативності);

- в основі використання методу закладено деяке протиставлення фундаментальному знанню (система проектів має бути орієнтована як на отримання практичних навичок, так і на освоєння базових знань);

- організовуючи проектну діяльність, слід пам'ятати не лише про цілі й інструменти діяльності, але про особистісні сенси її суб'єктів і середовище її реалізації.

Проте, при вивченні конкретних дисциплін кілька разів застосовувати його доцільно. Тим паче, що технологічна підтримка дозволила включити даний метод в категорію "практичних прийомів" і в структуру освітніх методів. Його суть залишається колишньою – розвинути володіння культурою мислення, застосування знань про сучасну картину світу в освітній і професійній діяльності при рішенні науково-дослідних, професійних і соціальних завдань. Запропоновані студентам проекти в нашій роботі переслідують різні цілі. Когнітивні включають: пізнання феноменів навколишнього світу, вивчення способів розв'язання наукових проблем. Вони також припускають опанування навичок роботи з першоджерелами і постановки експерименту: висунення гіпотези, планування шляхів реалізації її перевірки, дослідно-експериментальне випробування, техніку проведення дослідів і забезпечення безпеки, аналіз і узагальнення даних, формулювання висновків. Ці цілі

реалізується в більшості проектів. Діяльнісніцілі передбачають опанування навичок самоорганізації; умінням ставити перед собою реальні цілі, планувати діяльність; розвиток навичок групової роботи, освоєння техніки ведення дискусії. Творчі цілі включають створення комп'ютерної презентації для звіту за проектом, що розробляється, конструювання (макетів, лабіринтів, приладів і тому подібне), моделювання, проектування, замальовки і так далі.

Н.Ю. Пахомова виділяє наступні типи проектів [73]:

Дослідницькі. Цей тип вимагає добре продуману систему проекту, чітко сформульовані перед початком виконання проекту цілі, зацікавленість кожного учасника проекту, соціальну значущість, продумані методи експериментальних і дослідних робіт, методи обробки результатів.

Творчі. Творчі проекти не мають структури, що детально пропрацьовано, вона лише намічається і розвивається, підкоряючись прийнятій самими студентами схемі. Проте перш ніж почати розробку такого проекту, слід заздалегідь домовитися про бажані, плановані результати. Це можуть бути твори, стінгазети, відеофільми і так далі.

Рольово-ігрові. У таких проектах також структура лише намічається і залишається відкритою до закінчення проекту. Кожен учасник обирає для себе певну роль, обумовлену характером і змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі, герої, що імітують соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються придуманими учасниками ситуаціями. Результати подібних проектів можуть бути обговорені заздалегідь, а можуть вимальовуватися ближче до кінця роботи.

Практико-орієнтовані. Такий тип відрізняє чітко визначена із самого початку мета діяльності учасників проекту, яка, у свою чергу, має бути орієнтована на соціальні інтереси самих учасників. Результатом роботи можуть бути газета, документ, відеофільм, звукозапис, спектакль, програма дій, проект закону і так далі. Проект подібного роду вимагає добре продуману структуру, можливо, навіть сценарій усієї діяльності його учасників, що визначає функції

кожного, участь кожного в обробці і оформленні інформації. Під час роботи над такими проектами особливо важлива коректна організація обговорення, коригування, презентація отриманих результатів і можливих способів застосування їх на практиці.

Монопроекти. Ці проекти краще реалізовувати у найбільш складних темах, пов'язаних із соціальною тематикою. Вони вимагають чіткої структуризації, краще з погодинним плануванням, з чітким позначенням кінцевої мети і завдань, а також знань, умінь, що здобувались студентами в процесі розробки проекту. Заздалегідь визначається і форма.

Міжпредметні проекти. Такого роду проекти виконуються в позанавчальний час. Вони можуть об'єднувати як кілька предметів, так і вирішувати досить складні проблеми. Такі проекти вимагають чіткої координації роботи, форми проміжного контролю і підсумкової презентації, яку добре пропрацьовано.

З відкритою координацією. У таких проектах координатор (педагог) безпосередньо бере участь в роботі, організовуючи і направляючи її, а також координуючи діяльність усіх учасників.

З прихованою координацією. Викладач не втручається в роботу над проектом, але, вивчаючи щоденники і звіти студентів, розмовляючи з членами групи, він уважно спостерігає за процесом і може виступити в ролі порадики або помічника.

Внутрішні або регіональні (в межах груп одного вишу, вишів, міста).

Міжнародні. Вони можуть мати місце за умови університетських обмінів. Окрім цього, можливість розробляти міжнародні проекти спільно зі студентами різних країн і континентів надають викладачу сучасні інформаційні технології. Такі проекти з'явилися порівняно недавно і називаються телекомунікаційними проектами.

Телекомунікаційні. Пізнавальна спільна творча або пізнавальна ігрова діяльність студентів, партнерів, що знаходяться на значній відстані один від

одного, заснована на комп'ютерній телекомунікації і така, що має загальну мету дослідження якої-небудь проблеми за допомогою узгоджених методів, способів діяльності, спрямованих на презентацію, досягнення загального результату.

Участь в телекомунікаційному проекті допомагає студенту включитися в певні середовища: інформаційні, соціальні, мовні; сприяє формуванню глобального мислення, усвідомленню себе громадянином світу, прищеплює почуття соціальної відповідальності, розширює кругозір, включає у полілог культур, допомагає висловити своє відношення до проблеми, пам'ятаючи про правила написання листа, доповіді, одночасно ознайомитися з точкою зору людей, що живуть в інших географічних умовах, що мають інше віросповідання і національні традиції, можливо, по-іншому поглянути на свій світ, толерантно віднестися до точки зору партнера за проектом.

Проте в реальній практиці найчастіше доводиться мати справу із змішаними типами проектів, в яких поєднуються різні ознаки (наприклад, одночасно практико-орієнтовані й дослідницькі проекти). Кожен тип має свій вигляд координації, терміни виконання, етапність, кількість учасників. Тому, розробляючи той або інший проект, слід враховувати ознаки і характерні особливості кожного з них.

Співвідношення проблеми і практичної реалізації результатів її розв'язання робить метод проектів особливо привабливим для фізичного виховання студентської молоді. Проблема, як правило, містить в собі протиріччя, і стосовно фізичного виховання воно може виражатися в невідповідності між реальним і бажаним станом здоров'я, фізичних кондицій, гармонійністю статури молодих людей; між можливостями фізкультурно-спортивного середовища і реальною активністю молодих людей; між "модою" на престижний, здоровий, фізкультурно-спортивний стиль життя і патернами поведінки молодих людей, що їх руйнує. Подібні проблеми можуть стати основою для розробки таких проектів як "Я і моє здоров'я", "Корекція стану зорового аналізатора", "Краса і граціозність", конкурс "Уні-баскет-шоу" та ін.

Проект може виконуватися індивідуально, але частіше, і це найефективніше, в групі.

На методико-практичних і навчально-тренувальних заняттях студенти можуть обрати один із запропонованих тем проектів або сформулювати проблему і тему самостійно. До того ж студентам з директивно-операціональним і адаптивно-алгоритмічним рівнем готовності до професійного самовдосконалення рекомендується виконувати короткострокові або групові проекти, а студентам з локально- і системно-конструктивним рівнем готовності – індивідуальні, довгострокові й групові проекти. Крім того, залежно від бажання і готовності студента проекти можуть реалізовуватися як на навчальних заняттях, у кінці яких для цього відводиться по 10-15 хвилин, так і у поза навчальний час: на факультативах, секційних заняттях, самостійно.

Для цього студенти на початку навчального року залучаються до планування майбутніх фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів, в процесі підготовки до яких реалізуються окремі проекти (фестиваль з баскетболу, аеробіки та ін.). З викладачами проводяться семінари-практикуми з організації проектної діяльності студентів і конструктивної взаємодії.

Реалізація проектно-дослідницької діяльності студентів може здійснюватися на основі наступного алгоритму:

- 1) постановка проблеми і вивчення її стану в аспекті "сутнісного" і "бажаного" стосовно конкретного суб'єкта;
- 2) визначення мети на основі сенсопокладання шляхом пошуку суб'єктивних сенсів і актуалізацію значущого мотиву діяльності;
- 3) проектування процесу досягнення мети з допустимими варіантами відхилень;
- 4) реалізація проекту в процесі спільної або самостійної діяльності;
- 5) поточний контроль і корекція;
- 6) оцінка досягнення результату і обмін досвідом.

Особливостями застосування методу проектів у фізичному вихованні є:

- спрямованість на перетворення фізичного і духовного потенціалу людини (як продукту діяльності);
- тісний зв'язок проблеми і практичної реалізації результатів (реальний ефект);
- особистісна значущість проектної діяльності.

Умовами ефективності застосування методу проектів у фізичному вихованні згідно нашого досвіду можуть бути: програмно-методичне і матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу; підготовка педагогів до організації проектної діяльності і конструктивної взаємодії; навчання студентів проектній діяльності й праці разом; інтеграція навчальної і поза навчальної роботи; побудова відкритої і когерентної потребам студентів фізкультурно-спортивного середовища.

Розглянемо фрагмент реалізації проекту "Розвиток витривалості".

Характер проекту: монопроект.

Предмет: теорія і методика фізичного виховання.

Тип проекту: кондиційно-коректувальний, практико-орієнтований, індивідуальний, довгостроковий.

Устаткування: секундомір, тренажери.

Завдання:

- освоїти методи проектування;
- освоїти методи управління процесом досягнення мети.

1. Постановка проблеми.

Перед постановкою проблеми педагог надає студентів ввідну інформацію і прагне пов'язати її з особистісними сенсами студентів.

Ввідна інформація:

Витривалість – це здатність протистояти стомленню у будь-якому вигляді діяльності, що настає. Витривалість фізична – якість, що визначається проявом морфо-функціональних властивостей організму, які зумовлюють його опір стомленню в процесі рухової діяльності.

Виділяють загальну і спеціальну фізичну витривалість. Загальна фізична витривалість – здатність до тривалого і ефективного виконання роботи неспецифічного характеру, що чинить позитивний вплив на процес становлення специфічних компонентів спортивної майстерності, завдяки підвищенню адаптації до навантажень і наявності явищ "перенесення" тренуваності з неспецифічних видів діяльності на специфічні.

Основними компонентами загальної витривалості є можливості аеробної системи енергозабезпечення, функціональна і біомеханічна економізація. Спеціальна витривалість – здатність протистояти стомленню в умовах специфічної діяльності змагання за умови максимальної мобілізації функціональних можливостей для досягнення результату в обраному виді спорту.

Для прояснення особистісних сенсів фізкультурно-спортивної діяльності можна застосовувати методи смислової перебудови, переконання.

Актуалізація сенсів, обмін сенсами і перебудова сенсів фізкультурно-спортивної діяльності, конкретного заняття, ситуації ("сенси для мене особисто", "навіщо мені це?"), в плані прихильності його (сенсу) до цінностей і цілей, поведінки і діяльності конкретної людини на цьому етапі її життя, здійснюються в процесі внутрішнього діалогу студента; діалогу педагога і студента; діалогу між студентами.

Переконання застосовується для зміни установки особистості або за рахунок роз'яснення і логічних аргументів (когнітивні стратегії найчастіше на основі непрямих прикладів – опосередкована дія), або на основі моделювання ситуацій за типом "антиномії" і "бумеранга".

Студентові пропонується провести самодіагностику загальної витривалості й зіставити власні результати з оцінними таблицями, нормативними вимогами програми.

За умови неузгодженні реального і належного результату виявляється проблема недостатнього рівня розвитку загальної витривалості.

2. Цілепокладання на основі сенсопокладання.

Викладач пояснює студентів, що витривалість корелює з працездатністю і станом здоров'я людини. Потім студентів в процесі діалогу або внутрішнього діалогу пропонується відповісти на наступні питання: "яка мета реалізації цього проекту?", "що дасть особисто мені реалізація проекту?", "яким чином я зможу використовувати цей досвід у своєму житті?", "як я зможу це зробити?", "чого я зможу добитися?".

3. Проектування процесу досягнення мети.

З урахуванням рівня готовності студента до професійного самовдосконалення ним (за різної участі викладача) розробляється проект індивідуальної програми з розвитку загальної витривалості (у кількох варіантах), в якому вказуються початковий, належний і бажаний результат; мета, засоби і методи розвитку витривалості, обсяг та інтенсивність фізичного навантаження в тимчасовому контексті; засоби і методи контролю і самоконтролю.

4. Реалізація проекту.

Реалізація проекту здійснюється як на навчальних заняттях, на початку і кінці яких для цього відводиться 10-20 хвилин, так і у поза навчальний час: на факультативах, секційних заняттях, самостійно.

5. Поточний контроль і корекція.

Педагогічний контроль, взаємоконтроль і самоконтроль (ведення щоденника самоконтролю) застосовуються залежно від міри готовності студента до професійного самовдосконалення. У разі відхилень від запланованого результату, до проекту вносяться відповідні зміни.

6. Оцінка досягнення результату і обмін досвідом.

Оцінка міри досягнення запланованого результату здійснюється під контролем викладача. Звіт про реалізацію проекту може бути представлений у вигляді виконання контрольних вправ, тестів і надання щоденника

самоконтролю. Захист проекту проводиться на методико-практичних заняттях, семінарах, науково-практичних конференціях.

2.3. Мотивація до самовдосконалення у майбутніх учителів фізичної культури

Ідея Д.Б. Ельконіна [105] про спиралевидність розвитку, фіксує єдність і взаємозумовленість мотиваційно-сислової та операційно-технічної сфер особистості, включеної у провідний вид діяльності, цілком застосована і для професійного розвитку. У сучасних концепціях професіоналізму мотивація розглядається як його ключовий показник. В зв'язку з цим С.А. Дружилов відмічає, що, оцінюючи професіоналізм людини, слід брати до уваги "не лише досягнення людиною високих виробничих показників, але, і особливості її професійної мотивації, систему її спрямувань, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самої людини" [32].

Аналіз досліджень О.М. Леонтєва, Л.І. Божович вказує на те, що без достатньої позитивної мотивації не можна досягти результатів у розвитку особистості. Мотивація – це об'єднання усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які визначають активність особистості: це все мотиви, потреби, стимули, які спонукають людину до діяльності [42]. А. Маслоу визначає мотивацію як генетичне прагнення людини до самореалізації відповідно до її природних здібностей до певних видів діяльності й наполегливості в оволодінні нею на творчому рівні [42].

"Здійснюючи аналіз професійної сторони життя людини, – підкреслює А.К. Маркова, – потрібне подолання технологічних і технократичних міфів, коли професіоналізм розглядається як оволодіння передусім новими технологіями, засобами, різними ноу-хау, і коли в тіні залишаються мотиви поведінки людини" [62].

Е.Ф. Зеєр включає мотивацію не лише у структуру професіоналізму, але і розглядає процес її формування як важливу складову професійного розвитку. Зокрема, він відмічає, що під професійним розвитком особистості слід розуміти "формування стійких позитивних мотивів, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості, готовності до постійного професійного зростання, знаходження оптимальних прийомів і способів якісного і творчого виконання професійної діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей фахівця" [45, с. 118]. Ця ж думка, яка реалізована у ширшому контексті, висловлюється Є.П. Ільїним [50]. За його твердженням, цілеспрямоване формування потребісно-мотиваційної сфери особистості – це, по суті, і є формування самої особистості.

І.О. Зимня [47] вказує, що будь-яка діяльність, у тому числі навчальна, "передспрямовується потребою".

На думку низки авторів (К.О. Абульханова, Н.В. Васіна, Л.Г. Лаптева, В.О. Сластьоніна), основним психологічним механізмом розвитку мотивації самовдосконалення студента представляється процес інтеріоризації. Йдеться про те, що у свідомості людини відбиваються два стани дійсності: наявний і бажаний, суперечлива єдність яких і складає одну з основних структурних особливостей спонукання до розвитку своєї особистості.

Психолого-педагогічна практика показує [17; 63; 107], що, хоча джерелом самовдосконалення є зовнішні соціальні чинники (вимоги, що пред'являються до студента, престиж і привабливість його майбутньої професії), головні рушійні сили його все ж знаходяться усередині особистості студента (відношення до вимог, що пред'являються, міра прийняття та ін.).

Мотивація до особистісно-професійного розвитку може мати вроджену схильність: А. Адлер головним вродженим мотивом вважав прагнення до переваги і досконалості, К. Роджерс – вроджене прагнення до самоактуалізації, В. Франкл – до пошуку сенсу життя, а А. Маслоу – до самоактуалізації. П.Я. Гальперин виділяє: діловий мотив, "змагальний" і пізнавальний інтерес, де

перші два види мотиву швидше є зовнішніми по відношенню до особистості, а останній внутрішньою якістю особистості. Хоча потрібно відмітити, що не кожна особистість відгукується на ділову мотивацію (оцінка, нагорода, гроші, похвала і так далі) і "змагальну" (бути краще інших або не гірше за інших).

Мотивація активності, згідно О.О. Єршова, може породжуватися внутрішніми протиріччями особистості; соціальними потребами, виховним середовищем, і виникати в процесі взаємодії людини з середовищем, де стикаються внутрішні й зовнішні мотиви [35].

Як відмічає Г.В. Черняєва [102], рівень мотивації професійного саморозвитку суб'єкта формується на основі наступних основних (базових) складових професійного саморозвитку особистості:

- ставлення до професійної діяльності;
- ставлення до професійних цінностей;
- ставлення до суб'єктів професійної діяльності (колег й споживачів професійних послуг і продуктів діяльності);
- ставлення до себе як до професіонала;
- ставлення до особистісно-професійного розвитку;
- ініціативи особистісно-професійного саморозвитку.

Досліджуючи проблеми фізичного самовдосконалення студентів [4] – майбутніх викладачів фізичної культури А.М. Ахметовим були виявлені наступні найбільш значущі стимули професійного самовдосконалення:

- 1) стимули самопізнання: усвідомлення особистісної значущості самовдосконалення; усвідомлення необхідності підвищити відповідальність перед самим собою; усвідомлення проблем самореалізації;
- 2) стимули самовизначення: думка значущих інших; інтерес до предмета; інтерес до самовдосконалення;
- 3) стимули самоврядування: здібності до об'єктивної самооцінки; здібності до оволодіння нового; здібності до використання можливостей;

4) стимули самореалізації: звичка; високий рівень знань; високий рівень культури спілкування з тренером;

5) стимули самовдосконалення: високі результати; соціальне визнання; опанування ефективних методів самовдосконалення.

Досліджуючи проблеми стимулювання професійного самовдосконалення студентів, Т.Н. Сапожнікова [84] до передумов, що зумовлюють початок професійного самовдосконалення, відносить ставлення самого студента до вимог, що пред'являються. Вона приходить до висновку, що, якщо джерело професійного самовдосконалення студентів знаходиться в соціальному оточенні, то рушійні сили цього процесу слід шукати всередині особистості. На основі самопізнання і самооцінки у студентів починає вироблятися рішення займатися самовдосконаленням.

При цьому важливо враховувати виділені й детально розкриті К.О. Абульхановою [77, с. 243-246] напрями впливу на процес розвитку мотивів професійного самовдосконалення :

- формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення;
- формування міцних знань, умінь і навичок в роботі з професійного самовдосконалення;
- актуалізація потреб професійного самовдосконалення у студентів в процесі організації їх пізнавальної діяльності.

Для реалізації першого напрямку необхідно використовувати такі дидактичні прийоми, як надання високої міри самостійності й свободи для вияву ініціативи і творчості, при одночасному контролі й оцінці результатів; періодичне обговорення питань професійно-педагогічного самовдосконалення на лекціях, семінарських заняттях, індивідуальних бесідах і консультаціях.

Наступним напрямом ефективного впливу на процес розвитку мотивації професійного самовдосконалення є формування у студентів культури навчальної праці. З цією метою студентів необхідно ознайомити з правилами і

технологіями пошуку та обробки інформації, розумовими та мнімічними прийомами, з основними методами наукового дослідження і тому подібне.

Третя позиція передбачає цілеспрямоване моделювання і розвиток ситуацій самовдосконалення, за яких студенти постійно стикатимуться з необхідністю активно застосовувати і розширювати свої знання, уміння і навички, потрапляти в умови, що вимагають від них вияву сформованих професійно-значущих якостей.

Відмітимо, що в середовищі психологів існує думка, що діяльність і поведінка людини зумовлюються не одним мотивом, а їх сукупністю [50]. Цим ускладнюється виділення конкретного мотиву в певній ситуації і орієнтація на нього. За великої кількості мотивів, які можуть мати місце у свідомості людини і закликати її до дій, виділяються ті, що домінують.

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що професійне самовдосконалення підтримують, принаймні, два домінуючі мотиви. Обидва мотиви можуть виникати на основі зовнішньої ситуації або внутрішніх спонукань.

Перший – це пізнавальний інтерес, який є проявом пізнавальної потреби. Він сприймається як деяка зосередженість свідомості (помислів) на якому-небудь предметі реального або ідеального світу, що має при цьому якість, частіше позитивне, емоційне забарвлення. Інтерес як стан усвідомлений. Тому, як справедливо відмічає відомий психолог С.Л. Рубінштейн: "Інтерес – це мотив, який діє через свою усвідомлену значущість і емоційну привабливість" [81, с. 526].

Другим домінуючим мотивом є завдання. Чим істотніше діяльність, тим більше вона залежить від завдання і визначається ним. От як це представлено у С.Л. Рубінштейна: "Діяльність (людини) підпорядкована об'єктивній логіці завдань, у розв'язок яких вона включена. І чим значніше ці завдання й істотніша діяльність, тим жорсткіше виявляється детермінуюча сила завдань, тим менш

істотними для розуміння діяльності стають поза відношення до них особистісні мотиви" [81, с. 467].

Відмітимо, що при багаторазовому повторенні успішних самоосвітніх актів, що приносять позитивні емоції, виникає стан установки. Згідно концепції Д.Н. Узнадзе, якщо яка-небудь потреба задовольняється певним чином, то у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна схарактеризувати як установку – неусвідомлену схильність, готовність здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення цієї потреби [96].

Потребісно-мотиваційна сфера визнається психологами ядром людської особистості і рушійною силою її розвитку, оскільки включає сукупність мотиваційних утворень: диспозицій (мотивів), потреб і цілей, аттитюдів, поведінкових патернів, інтересів, що визначають і направляють соціальну активність особистості, слугують основним джерелом і регулювальником діяльності людини. Цілеспрямоване формування потребісно-мотиваційної сфери особистості – це, по суті, формування самої особистості, тобто педагогічне завдання з виховання моральності, формуванню інтересів, звичок, ідеалів [50].

Важливість звернення до професійного ідеалу підкреслюється світовою громадськістю. У європейських наукових журналах, на міжнародних конференціях, на сайтах університетів говориться про соціально цінні й моральні основи діяльності вищих навчальних закладів, про їх особливу культурну місію в інтелектуальному і моральному розвитку професійної еліти. Ідея формування професійного ідеалу, що містить елементи передбачення, "випередження самого себе", "виходу за рамки самого себе" (Ж. – П. Сартр, В. Е. Франкл, Е. Фромм), органічно вписується в сучасну парадигму вищої професійної освіти.

Згідно з філософсько-психологічними концепціями ідеал на когнітивному, емоційно-чуттєвому, емоційно-вольовому і діяльнісному рівнях розглядається як компонент суспільної, групової й індивідуальної свідомості

(Л.П. Буева, Ф.Є. Василюк, В. П. Зинченко, О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн). Екстраполяція зроблених в процесі теоретичного аналізу висновків у сферу професійної діяльності дозволяє розглядати професійний ідеал у трьох "іпостасях": ідеал професії як зразок професійної досконалості (існує в суспільній свідомості), корпоративний професійний ідеал як вища ціннісна професійна мета, образ ідеального професіонала і успішної професійної кар'єри (існує в груповій свідомості людей певної професії), особистісний професійний ідеал як бажана професійна мета і кар'єра, ідеальний образ "Я – професіонал" (існує в індивідуальній свідомості конкретної особистості).

У роботах вітчизняних педагогів-учених ідеал розглядається в контексті його впливу на формування особистості, тому його суть невід'ємна від виконуваних педагогічних функцій: мотиваційної, стимулюючої, цілепокладання, що направляє й оцінює.

Ідеал починає своє формування в потребісно-мотиваційній сфері особистості і, сформувавшись, знову повертається до мотиваційної сфери, але вже як вищий мотив діяльності. У формуванні свідомості велика роль відводиться рефлексії, що дає основу вважати, що стадії процесу формування професійного ідеалу зумовлені механізмом здійснення акту рефлексії, в якому виділяються наступні розумові операції:

– довільна зупинка того, що передує і того, що належить рефлексії дії або роздуму (виявлення протиріччя між потребою і можливістю, між актуальним і бажаним станом, між образом "Я-реальний" і "Я-ідеальний");

– фіксація в істотних вузлах у внутрішньому або зовнішньому плані (встановлення причин протиріччя);

– об'єктивування, тобто переробка зроблених фіксацій в об'єкти, що виражаються в різних схемах (пошук можливих шляхів усунення причин протиріччя, досягнення бажаного стану, відповідного ідеалу).

Говорячи про те, що професійний ідеал виконує стимулюючу і мотивуючу функцію, ми маємо на увазі, що стимулом виступає педагогічна (чи будь-яка інша, що ззовні витікає) апеляція до професійного ідеалу як компонента свідомості індивідуума, а мотивом професійного самовдосконалення – саме зміст ідеалу як бажана мета, привабливий образ професіонала або професійної кар'єри. В.М. Мясіщев у своїх роботах неодноразово підкреслював стимулюючу до діяльності, розвитку і вдосконалення в діяльності роль ідеалів. Ця стимулююча роль ґрунтується на позитивних емоціях прихильності, любові, захоплення і пошани, яку викликає ідеал як зразок наслідування: "Вони примушують не лише дієво мріяти, але йти услід, діяти за зразком" [66].

Висока міра дієвості і спонукальна сила професійного ідеалу в самоосвіті, спрямованій на підвищення рівня професійної компетентності і професійне самовдосконалення, визначається тим, що він виступає мотивом-метою для його носія.

За визнанням психологів і педагогів, матеріалом для формування, або будівництва ідеалів є схильності, потреби, мотиви й інтереси особистості. Ідеал по відношенню до перерахованих психологічних феноменів є складнішим інтегрованим утворенням і знаходиться вище за них, складаючи основу світогляду і свідомості людини.

Дослідження С.Л. Фролової показали [99], що зміст професійного ідеалу як "сенсоутворюючого" мотиву діяльності визначається сукупністю професійних цілей і цінностей, установок, сенсів, професійних інтересів, потреб і домагань, уявлень про професійно важливі якості особистості фахівця-професіонала і про його професійні компетентності.

Механізм функціонування професійного ідеалу в індивідуальній свідомості особистості, що забезпечує мотиваційну функцію, зводиться до наступного: цілепокладання, мотивація і стимулювання, самовиховання, самоосвіта, самокорекція.

Для розвитку професійного ідеалу використовується низка психолого-педагогічних методів. До їх числа можна віднести:

- методи формування свідомості: переконання, розповідь, інформування, пояснення, роз'яснення, презентація, метод ситуаційного підходу;
- методи формування досвіду поведінки: демонстрація, інструкція, консультація, показ, метод проектів;
- методи стимулювання: похвала, критика, осуд, схвалення, змагання;
- діалогічні методи: бесіда, діалог, полілог, дискусія, наукова суперечка, метод кейсів;
- власне рефлексії: рефлексія, корекція, аналіз і самоаналіз, оцінка і самооцінка;
- практико-орієнтовані методи рефлексії: імітаційні вправи, метод дилем, ігрові, проблемні, виховуючі ситуації; методи контролю і корекції: спостереження, фіксація і аналіз, інтерпретація, анкетування, тестування, твір.

В ході проведеного аналізу було визначено, що навчальний діалог є основою суб'єкт-суб'єктного спілкування і взаємодії.

Згідно з психолого-педагогічними концепціями, діалог є важливою складовою педагогічної діяльності, саме тому ми вважаємо, що для ефективного суб'єкт-суб'єктного спілкування і взаємодії учасників освітніх стосунків слід використовувати діалог. Він вимагає відкритої комунікативної позиції студентів і викладачів, створює умови для обміну сенсами, значеннями і цінностями, які після їх емоційного переживання і перевірки на практиці легко засвоюються і привласнюються тими, хто навчається.

Навчальний діалог – це особлива форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, "зустріч позицій із сутнісних проблем, в обговоренні яких проявляються, уточнюються, доповнюються, збагачуються і перетворюються такі погляди, інтереси, мотиви, які в тій або іншій мірі визначають особистість" (С.Н. Батракова).

На основі існуючих в сучасній педагогіці типологій діалогів і отриманих результатів у процесі спостереження реального навчального процесу навчальні діалоги класифікуються за сенсоцільовою спрямованістю, виділяючи емпатійно-особистісний, репрезентуючий, евристичний, діалог-тлумачення, діалог-включеність, диспут, що аргументує, реінтерпретувальний, діалог-схвалення.

Логіка діалогу реалізується в певному аксіологічному ключі: досвід особистості – професійні знання – соціально-професійна дія. А основними положеннями змісту діалогу є варіативне і проблемне знання, його гуманістичність та відкритість (В.В. Сохранов). Проблемно заданий зміст спонукає студентів до власних роздумів, а не звичного очікування готової інформації. Постановка проблеми, формулювання проблемного питання на початку лекційного заняття актуалізує буденні уявлення студентів про різні феномени психолого-педагогічної дійсності, припускає зіткнення студента з утрудненням, що об'єктивувалося в питанні, на яке у нього немає відповіді і яке вимагає сенсопошукової активності, що ініціює його внутрішню напругу, що сприяє отриманню студентом власної ціннісної позиції. Діалог на заняттях втілений в різних типах: діалозі з ученим-дослідником педагогічної проблеми; діалозі з самим собою, осмисленні поставленого завдання; діалозі з викладачем як носієм академічного знання і педагогом-практиком; діалозі зі студентами, знаходженні загальних сенсів.

Одним з чинників сенсоутворення є зміст діалогу, але велике значення має і його форма, те, яким чином педагог вибудовує діалог. Питання педагога, висловлена ним точка зору можуть викликати у студентів несподівані відповіді, які здатні "перемкнути" діалог на іншу тему. Тому представляється неможливим планування діалогу на рівні кожної репліки. Проте, педагог повинен вибрати загальний напрям, визначити мету діалогу, розуміючи, яка саме процедура сенсоутворення (сприйняття, інтерпретація, об'єднання розрізнених сенсів, якісна видозміна сенсів, "породження" сенсів) здійснюється

у свідомості студента. Це зумовило вибір нами стратегічного підходу плануючи навчальний діалог.

Освоєне лише на поверхневому рівні змісту навчального матеріалу, безумовно, корисно студентів, воно може мати певну значущість і використовуватися у навчальному процесі, але його особистісний потенціал невеликий. Технологія діалогу, орієнтованого на сенсоутворення, припускає звернення педагога до актуально значущого для студентів досвіду з метою задіяти приховану силу особистісного сенсу, смислових установок. Оптимально організований навчальний діалог виконує по відношенню до стохастичного педагогічного процесу опанування навчальної інформації, що спрямовує, акумулює функції.

Враховуючи ці закономірності сенсоутворюючого діалогу, нами був визначений алгоритм технології навчального діалогу, орієнтованого на сенсоутворення:

- постановка мети;
- вибір стратегії і тактики ведення діалогу відповідно до механізму сенсоутворення (при підготовці до сприйняття – експресивно-риторична стратегія, при сприйнятті – регулятивно-контролююча стратегія; при розумінні, що включає інтерпретацію, об'єднання розрізнених сенсів – інформаційно-сміслова стратегія; при "породженні" сенсів – інформаційно-сміслова; при реінтерпретації – оцінна стратегія; при якісній зміні сенсів, значень – регулятивно-контролювальна стратегія);
- вибір типу діалогу (емпатійно-особистісний, репрезентуючий, евристичний, діалог-тлумачення, діалог-включеність, диспут, що аргументує, реінтерпретуючий, діалог-схвалення);
- відбір лексичних засобів, відповідних змісту навчального матеріалу;
- рефлексія;
- корекція.

Кожна з обраних стратегій ведення діалогу знаходить своє відображення в тактиках.

Виходячи з вищевикладеного, викладачі можуть використовувати діалог при організації педагогічної підготовки майбутнього учителя у виші. Так, вивчення курсу "Педагогіка" починається з вивчення ключових наукових понять і категорій. В процесі роботи перед викладачем стоїть комплексне завдання: по-перше, сформулювати у студентів наукове мислення, навчити викладати матеріал логічною академічною мовою; по-друге, "розбудити" емоційно-чуттєву сферу; по-третє, підготувати до оптимально змістовного спілкування з майбутніми вихованцями. Тому залучення студентів до навчального діалогу – це головна умова у розв'язанні означеного завдання. Нині в педагогічній науці і практиці викладання у виші накопичений досвід включення в освітній процес діалогічних методів. Головною формою організації навчальної роботи у виші є лекція, якій необхідно надати характер діалогу. У лекції-діалозі викладач одночасно виступає і як режисер, і як актор, і як учений. Діалогічна форма читання лекцій вимагає оформлення "комунікативного простору". Краще розташовувати аудиторію не в потилицю один до одного, а у вигляді амфітеатру, що відразу змінює психологічний клімат в аудиторії, відбувається асоціація з сценічною дією. Змістова частина роботи на лекції полягає в організації активного пізнавального процесу. За допомогою таких прийомів як постановка проблеми, інформаційні питання, висунення гіпотез і їх спростування, звернення до студентів "по допомогу", викладач спонукає студентів до спільного роздуму, дискусії, яка може бути продовжена і на наступній лекції, і на семінарі. Чим вище міра діалогічності лекції, тим ближче вона до проблемної, тим вище її орієнтуючий, навчальний і виховуючий характер. Динаміку проблемного змісту навчального матеріалу в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою можна здійснити ще в одному типі аудиторної роботи – лекції удвох. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичних питань з різних позицій двома

фахівцями, прибічниками різних підходів, концепцій. Це може бути спільна робота викладача – наукового керівника і студента-дипломника. При цьому треба прагнути до того, щоб діалог демонстрував культуру спільного пошуку вирішення розігруваної проблемної ситуації, залучав до спілкування і студентів, які починають ставити питання, висловлювати свої позиції, демонструвати той або інший відгук на те, що відбувається. Лекція удвох самою своєю формою примушує слухачів активно включитися в процес народження думки. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації змушує їх порівнювати різні точки зору, робити вибір, приєднуватися до тієї або іншої з них, виробляти свою. Діалогічна форма проведення лекцій вимагає дотримання низки умов :

- викладач входить в контакт із студентами як співрозмовник, що прийшов на лекцію "поділитися" своїми особистими переживаннями й ідеями;

- нове знання сприймається як істинне не тому, що викладач так сказав, але і через доказ істинності міркувань;

- викладач не лише визнає право студента на власний розсуд, але і заохочує його;

- діалог із студентами будується так, щоб зробити їх співучасниками пошуку і підвести їх до самостійних висновків.

Зрештою викладач домагається того, що студент думає разом з ним, співпереживає знайденому творчому рішенню, підвищує свою самооцінку.

Важливим чинником, що мотивує студентів, і, що залучає їх до діалогу, є вибір викладачем не імперативної позиції, а спонукаючої, що виражається в заміні окличної інтонації на питальну (Порівняєте: "Назвіть автора концепції розвиваючого навчання"! і "Хто є автором концепції розвиваючого навчання"?). Також має велике значення використання займенника "ми" в діалозі, особливо на початку комунікації. Наприклад: "Зараз порівняєте класифікації методів навчання Бабанського і Хуторського" і "Зараз ми порівняємо пройдені раніше класифікації методів навчання Бабанського і Хуторського".

Таким чином, можна визначити наступний алгоритм дій, який рекомендований викладачеві при проектуванні навчального діалогу:

1. Визначення мети, теми, основного задуму діалогу.
2. Виявлення підтем, що розкривають загальну тему. Цей етап пов'язаний з визначенням мікротем, які розкривають підтеми, а також дозволяють знайти точки, де можливий поворот у розвитку головної теми.
3. Визначення логічних зв'язків між темами, підтемами і мікротемами, виявлення ролі кожного тематичного фрагмента в розкритті загальної теми діалогу.
4. Зіставлення нового і відомого на кожному етапі навчального діалогу, що полегшує сприйняття студентами нової інформації.

Потрібне виконання двох взаємопов'язаних умов:

- 1) реалізація принципу проблемності здійснюючи відбір і дидактичну обробку змісту навчального курсу до лекції;
- 2) реалізація принципу проблемності за умови розгортанні цього змісту безпосередньо на лекції.

Перше досягається розробкою викладачем системи пізнавальних завдань – навчальних проблем, що відображають основний зміст навчального предмета; друге – побудовою лекції як діалогічного спілкування викладача із студентами.

Діалогічне спілкування може будуватися як живий діалог викладача із студентами в процесі лекції на тих етапах, де це доцільно, або як внутрішній діалог (самостійне мислення), що найтипніше для лекції проблемного характеру. У внутрішньому діалозі студенти разом з викладачем ставлять питання і відповідають на них або фіксують питання в конспекті для наступного з'ясування в процесі самостійних завдань, індивідуальної консультації з викладачем або ж обговорення з іншими студентами, а також на семінарі.

Діалогічне спілкування є необхідною умовою для розвитку мислення студентів, оскільки за способом свого виникнення мислення є діалогічним.

Структура лекції-діалогу така:

- 1) створення проблемної ситуації через постановку навчальних проблем;
- 2) конкретизація навчальних проблем, висунення гіпотез щодо їх розв'язання;
- 3) уявний експеримент щодо перевірки висунених гіпотез;
- 4) перевірка сформульованих гіпотез, підбір аргументів, фактів для їх підтвердження;
- 5) формулювання висновків;
- 6) підведення до нових протиріч, перспектив вивчення наступного матеріалу;
- 7) питань (письмові завдання) для зворотного зв'язку, що допомагають коригувати розумову діяльність студентів на лекції.

Дуже важливо при конструюванні курсу, щоб лекція-діалог проблемного характеру значно перевищували за обсягом інформаційну. До структури лекції можуть бути включені завдання різного рівня складності для подальшої самостійної роботи студентів. Завдання мають носити обов'язковий і добровільний характер. Викладач може включати результати дослідницької роботи студентів в зміст лекцій. Взаємозв'язок між лекціями має особливе значення, оскільки він забезпечує системність і логічність даного матеріалу. У теорії і методиці проблемного навчання склалася низка подібних прийомів, які з тією або іншою мірою глибини і повноти можна застосовувати викладаючи лекції. Нами були використані такі методичні прийоми внесення до лекції-діалогу проблемності:

1. Постановка проблемних питань на початку лекції. Система заздалегідь заготовлених викладачем інформаційних і проблемних питань складає своєрідну "інструментальну скриньку" викладача. Він обирає з нього ті питання, які потрібні в даний момент викладання лекції для досягнення

проміжних і кінцевих цілей. Проблемні питання вказують на сутність навчальної проблеми і на зону пошуку невідомого. Інформаційні питання (традиційне навчання) ставлять метою актуалізувати вже наявні у студентів знання. Слід зазначити, що одне і те ж питання може бути інформаційним для сильного студента і проблемним для слабкого.

2. Ознайомлення студентів з методами науки з метою демонстрації того або іншого наукового явища в процесі його розвитку. Це важливо не лише для вивчення історії розв'язання проблем, але і для підкріплення наукових положень, що розкриваються лектором, посиланнями на експериментальну роботу, яка реалізується.

3. Дієвість усіх прийомів вступу студентів у світ наукових проблем, демонстрація діалектичної розвитку цих проблем значно підвищується, якщо лектор надає майбутнім фахівцям можливість зайняти власну позицію, залучає їх до розв'язання висунених перед ними проблемних ситуацій.

4. Підготовка ефективних завдань, що стимулюють залучення студентів до дослідницької роботи, яка проводиться на кафедрі: в лекції відображаються невирішені проблеми або окремі їх аспекти, в розробці яких студенти могли б взяти участь.

5. Завдання, що стимулюють самостійний пошук студентами нового для них досвіду.

6. Інтерес студентів до поглибленого самостійного вивчення наукових питань, піднятих і гостро поставлених на лекції, збуджується і посилюється посиланнями лектора в процесі лекції (саме під час лекції) на літературу, в якій можна отримати відповідь на поставлене питання.

7. Питання і завдання, що носять прогностичний характер, тобто що запрошують студентів до роздуму про те, як розвиватиметься те або інше явище, що цікавить їх професійно.

8. Лектор повинен учити студентів спиратися на власні припущення, помічені тенденції розвитку, паростки нового, що з'явилися, закономірності, що проявляються.

Систематизуючи усі ці прийоми, можна скласти їх зведений перелік:

– ознайомлення з історією наукової проблеми і з пошуком шляхів її розв'язання;

– ознайомлення з методами науки;

– демонстрація зіткнення ідей, теорій і концепцій в сучасній науці;

– надання студентам можливості зайняти свої власні позиції за наявності суперечливих концепцій і суджень, суперечливого визначення понять;

– звернення до студентів з питанням про їх ставлення до даних явищ і фактів;

– звернення до аудиторії з питанням про досвід зіткнення з тим або іншим явищем;

– залучення студентів до участі в дослідженні, яке ведеться лектором або кафедрою;

– залучення до дослідження недостатньо вивчених реальних наукових проблем;

– залучення до вивчення нового досвіду;

– відображення в лекції особливо цікавого для студентів матеріалу не в повному обсязі й надання ним можливості глибше вивчити це питання у літературі;

– спонукання студентів до висловлювання прогнозів (чи аргументованих суджень) про розвиток того або іншого явища, пов'язаного з їх професійною діяльністю;

– постановка проблемних питань на початку лекції;

– постановка проблемно-риторичних питань в процесі лекції;

– створення на самому початку лекції проблемної ситуації;

– загострення реально існуючих протиріч, зіткнення несумісних на перший погляд явищ;

– постановка питань (чи демонстрація ситуацій), що мають кілька варіантів відповідей або шляхів розв'язання.

Стиль спілкування викладача зі студентами на лекції-діалог є таким:

– викладач входить в контакт із студентами не як "законодавець", а як співрозмовник, що прийшов на лекцію "поділитися" з ними своїми знаннями і досвідом;

– викладач не лише визнає право студента на власне бачення сутності проблеми, але і зацікавлений у ньому;

– нове знання має вигляд істинного не лише через авторитет викладача, ученого або автора підручника, але і через доведення його істинності системою міркувань;

– матеріал лекції включає обговорення різних точок зору щодо розв'язання навчальних проблем, відтворює логіку розвитку науки, її зміст, демонструє способи розв'язання об'єктивних протиріч в історії науки;

– спілкування зі студентами будується так, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження шляхів вирішення протиріч, створених самим же викладачем;

– викладач ставить питання до матеріалу, що викладається, і відповідає на них, викликає питання у студентів і стимулює самостійний пошук відповідей на них в процесі лекції.

Обов'язковою умовою є те, щоб викладач вимагав того, що студент розмірковував спільно з ним. Здатність до самостійного мислення формується у студентів за умови активної участі в різних формах живого мовного спілкування.

Важливи є те, щоб лекції-діалог доповнювались семінарськими заняттями, які організуються у вигляді дискусії і діалогічними формами самостійної спільної роботи студентів.

Для управління мисленням студентів на проблемній діалогічній лекції використовуються заздалегідь складені викладачем проблемні й інформаційні питання. За допомогою поєднання проблемних й інформаційних питань викладач може враховувати і розвивати індивідуальні особливості кожного студента. Характер навчально-пізнавальної діяльності студентів на лекціях проблемного типу докорінно змінюється. Студенти не лише слухають і записують, а ще і співпереживають і співрозмірковують разом з викладачем. Проблемна ситуація, що створюється викладачем, виступає початковою ланкою мислення, сприяє формуванню стійких мотивів навчальної діяльності. Позицію студента можна визначити як позицію суб'єкта навчальної діяльності, який спільно з викладачем і під його педагогічним керівництвом прагне розв'язання поставлених завдань. Студенти залучаються до об'єктивних протиріч розвитку наукового знання і способів їх розв'язання. На проблемній лекції нове знання вводиться як невідоме для студентів. Це дозволяє створити у студентів ілюзію "відкриття" вже відомого в науці. Студент не просто переробляє інформацію, а переживає її засвоєння як суб'єктивне відкриття ще невідомих для себе знань.

Реалізація навчального діалогу здійснювалась нами за допомогою лекції з аналізом конкретних ситуацій. Ця лекція за формою схожа на лекцію-діалог, проте на обговорення викладач ставить не питання, а конкретну ситуацію. Зазвичай така ситуація пред'являється усно або в дуже короткому відеозаписі, діафільмі. Тому виклад її має бути дуже коротким, але містити достатню інформацію для оцінки характерного явища і обговорення. Студенти аналізують і обговорюють ці мікроситуації, обговорюють їх спільно, усією аудиторією. Викладач прагне активізувати участь в обговоренні окремими питаннями, зверненими до окремих студентів, представляє різні думки, щоб розвинути дискусію, прагнучи направити її в потрібне русло. Потім, спираючись на вірні висловлювання і аналізуючи помилкові, ненав'язливо, але переконливо підводить студентів до колективного висновку або узагальнення. Іноді обговорення мікроситуації використовується як пролог до наступної

частини лекції для того, щоб зацікавити аудиторію, загострити увагу на окремих проблемах, підготувати до творчого сприйняття матеріалу, що вивчається. Щоб зосередити увагу, ситуація підбирається досить характерна і гостра. Проте може потребувати надто багато навчального часу на її обговорення. Так, наприклад, розглядаючи навчальну ситуацію, студенти можуть почати наводити приклади подібних ситуацій з власного досвіду, і дискусія поступово йде у бік інших проблем. Хоча це дуже корисно, але основним змістом заняття є лекційний матеріал, і викладач вимушений зупиняти обговорення ситуацій. Ось чому підбір і виклад таких ситуацій повинні здійснюватися з урахуванням конкретних даних питань.

Для реалізації даної умови дослідження нами були також використані лекції із заздалегідь запланованими помилками. Ця форма проведення лекції була використана для розвитку у студентів умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати невірну або неточну інформацію. Підготовка викладача до лекції полягає в тому, щоб закласти до її змісту певну кількість помилок змістовного, методичного або поведінкового характеру. Список таких помилок викладач приносить на лекцію і знайомить з ними студентів тільки у кінці лекції. Підбираються такі помилки, що часто допускаються, які роблять як студенти, так і викладачі в процесі проведення лекції. Викладач здійснює виклад лекції так, щоб помилки були ретельно приховані, і їх не так легко можна було помітити студентам. Це вимагає спеціальної роботи викладача над змістом лекції, високого рівня володіння матеріалом і лекторської майстерності. Завдання студентів полягає в тому, щоб в процесі лекції відмічати в конспекті помічені помилки і назвати їх у кінці лекції. На розбір помилок відводиться 10-15 хвилин. Під час цього розбору даються правильні відповіді на питання викладачем, студентами або спільно. Кількість запланованих помилок залежить від специфіки навчального матеріалу, дидактичних і виховних цілей лекції, рівня підготовленості студентів. Досвід використання лекції із заздалегідь

запланованими помилками показує, що студенти, як правило, знаходять приховані помилки (викладачем проводиться звіряння із списком таких помилок). Нерідко студенти вказують і такі помилки, які були мимоволі допущені викладачем, особливо мовні і поведінкові. Викладач повинен чесно визнати це і зробити для себе певні висновки. Усе це створює атмосферу довіри між викладачем і студентами, особистісне включення обох сторін в процес навчання. Елементи інтелектуальної гри з викладачем створюють підвищений емоційний фон, активізують пізнавальну діяльність студентів. Лекція із запланованими помилками виконує не лише стимулюючу функцію, але і контрольну. Викладач може оцінити рівень підготовки студента з предмету, а той, у свою чергу, перевірити міру своєї орієнтації в матеріалі. За допомогою системи помилок викладач може визначити недоліки, аналізуючи які в процесі обговорення із студентами, він отримує уявлення про структуру навчального матеріалу і труднощі оволодіння ним. Виявлені студентами або самим викладачем помилки можуть слугувати для створення проблемних ситуацій, які можна дозволити на наступних заняттях. Цей вид лекції краще всього проводити на завершення теми або розділу навчальної дисципліни, коли у студентів сформовані основні поняття і уявлення. Лекції із запланованими помилками викликають у студентів високу інтелектуальну і емоційну активність, оскільки студенти на практиці використовують отримані раніше знання, здійснюючи спільну з викладачем навчальну роботу. Окрім цього завершальний аналіз помилок розвиває у студентів теоретичне мислення.

З метою розвитку готовності до професійного самовдосконалення ми використали можливість семінара-дослідження. Сама назва семінару говорить про те, що він присвячений дослідженню проблеми (проблем), яка не отримала усебічного освітлення в літературі й в той же час має велике значення для професійної діяльності студентів. Технологія проведення такого семінару може бути самою різною, залежно від того, який метод закладений в його основу:

– семінар з підготовкою і заслуховуванням рефератів з актуальних проблемах теорії і практики і наступним їх обговоренням;

– семінар з методом організаційно-діяльнісної гри. Викладач на консультації дає завдання підготуватися до обговорення однієї або кількох взаємопов'язаних між собою проблем. На самому занятті, відповідно до методу організаційно-діяльнісної гри, йде пошук відповіді на поставлені питання з прийомами методологізації і груповій рефлексії;

– семінар з методом "мозкового штурму".

Семінар-дослідження доцільно проводити за умови достатньої підготовки студентів та їх готовності до розв'язання проблем. Це означає, що подібного роду семінар повинен завершувати вивчення найважливіших тем і розділів з метою того, щоб спробувати здійснити науковий прогноз теорії, що розвивається, і практики.

Ми пропонуємо такі методичні рекомендації щодо проведенню семінару-дослідження. У вступному слові викладач закладає загальну орієнтовну основу дослідницької діяльності студентів на семінарі, спільно з ними визначає основні проблеми семінару, шляхи і методику їх розкриття і дослідження. Основою організації проблемно-пошукового семінару виступає метод постановки системи пошуково-пізнавальних, дослідницького характеру завдань і вправ, розв'язання яких в процесі дискусії розкриває слухачам методику конкретного дослідження, де кожне завдання вимагає від студента освоєння в змістовному контексті певних елементів дослідницької культури.

Залежно від характеру теми, що вивчається, винесеної на семінар, рівня підготовки групи обираються завдання відповідного рівня і послідовність їх постановки: теоретико-аналітичні, логіко-методологічні, контрольні-практичні, прикладні.

Відправною точкою постановки системи пошуково-пізнавальних завдань на семінарі, залучення слухачів до дискусії-дослідження, її конкретизації виступає доповідь. В процесі доповіді не лише розкривається проблема,

основні її теоретичні положення, але і ставляться перед аудиторією низку конкретних завдань творчого характеру, створюються тим самим передумови для розгортання дискусії навколо практичних аспектів проблеми. Для цього в основу доповіді мають бути покладені результати досліджень доповідача, що створює передумови для виведення семінарського заняття на дослідницький рівень, рівень розв'язання практичних завдань.

Дослідницький підхід на семінарі припускає використання пізнавальних завдань в комплексі з усім набором пізнавальних засобів, передусім, емпіричними даними різної міри спільності, схемами, питаннями, вправами і так далі. З їх допомогою слухачам представляється проблемне поле для колективного розв'язання загального завдання через її складові.

Здатність до внутрішнього діалогу (самотійного мислення) формується у студентів лише за наявності досвіду активної участі в різних формах мовного спілкування – зовнішнього діалогу. Ця робота здійснюється на семінарських і практичних заняттях, які краще всього проводити у формі "круглого столу".

Ідея "круглого столу", має в розпорядженні осіб студентів один до одного, а не в потилицю, як на звичайному занятті, призводить до зростання їх активності, збільшення кількості висловлювань, продуктивнішого спілкування. Нині провідною технологією у провідних центрах навчання світу є гра. Теорія гри як виду людської діяльності розроблена досить детально й усебічно філософами, психологами, етнографами, культурологами, педагогами.

Також активно використовувалися практико-орієнтовані методи (імітаційна вправа, ігрове проектування, демонстрація, виховуючі ситуації та ін.), оскільки знання, як відомо, перевіряються в діяльності. У навчальному процесі використовувалися освітні технології, що дозволяли "програвати" ті або інші професійні ситуації, створювати умови для засвоєння і привласнення ідеальних моделей професійної поведінки. Це такі технології, як сюжетні рольові й ділові ігри, педагогічні майстерні. В ході експерименту з'ясувалося, що найбільш ефективними для формування професійного ідеалу виявилися

методи (аналіз і самоаналіз, оцінка й самооцінка, корекція та ін.) рефлексій, а також метод аналогії і приклад як модель ціннісного вибору.

Застосування ділових ігор сприяє розвитку творчого мислення, формуванню практичних умінь і навичок, стимулюванню уваги, підвищенню інтересу до занять, активізації сприйняття навчального матеріалу. Ділова гра – це в певному значенні репетиція педагогічної діяльності майбутнього учителя. Студент, виконуючи роль, наприклад, директора школи, освоює його посадові обов'язки і функції, вчиться взаємодіяти з його заступниками, вчителями, школярами, батьками. Так, вивчення однієї з педагогічних дисциплін "Вступ до спеціальності", яка відкриває увесь цикл психолого-педагогічних дисциплін і логічно пов'язана з основними теоретичними курсами педагогіки, психології, а також з педагогічною практикою, починається з проведення ділової гри "Модель ідеального педагога ХХІ віку"(Додаток Ж).

Метою цієї форми роботи стало виявлення проблем підготовки вчителя і проведення рефлексії наявних у студентів особистісних якостей, що допомагають освоїти цю професію. Експертну оцінку роботи студентів здійснювали викладачі-супервайзери. Студенти створили декілька команд, кожна з яких придумала собі назву і педагогічне кредо. Гра проходила у декілька етапів:

- ранжування якостей успішного учителя;
- виявлення і ранжирування якостей, неприйнятних для сучасного учителя;
- ранжування якостей ідеального учня;
- виконання завдання, що передбачає володіння студентами технологією "тайм-менеджмента" – ефективно розподілити позаурочний час конкретного дня, за необхідності для учителя організувати декілька важливих справ, пов'язаних з різними суб'єктами освітнього процесу і представниками ЗМІ;
- розв'язання кейса;
- художнє зображення образу успішного учителя.

На кожному з етапів усі групи представляли свою точку зору на вирішення проблеми і коментували результати своєї роботи. Спільна діяльність студентів по виконанню завдань під час цієї ділової гри стала для них тренінгом рефлексії, розуміння і прийняття специфіки партнерів по діалогу, їх інтересів, позицій, діяльності, уміння вести діалог для узгодження інтересів.

Серед ігрових методичних прийомів, який сприяв розвитку мотивації, створенню професійного ідеалу, ми використовували прийом: "Порада майбутньому вчителю фізичної культури". Цей прийом формування готовності до професійно педагогічної діяльності особливо ефективний для налагодження гарних стосунків між студентами, між студентами і викладачами. В процесі педагогічних ігор відбувається оцінка власних здібностей, визнання необхідності безперервного, постійного їх розвитку. Для забезпечення єдності теоретичної, методичної, практичної й рефлексивної підготовки майбутнього учителя фізичної культури ми провели "Дидактичний бій" у формі гри. Експериментальна група ділилася на дві підгрупи. Тема і питання "Дидактичного бою" повідомлялася нами заздалегідь. Теоретична підготовка йшла самостійно (вивчалася психолого-педагогічна, методична література). Студенти могли отримати консультацію у будь-якого викладача вишу. Після проведення гри ми попросили очолити експертну групу самих студентів. Як показала практика, майбутні вчителі змогли самі дати об'єктивну оцінку гри, виявити команду переможця і представити колективний аналіз ігрових ситуацій.

Для ефективної методичної підготовки студентів ми розділили їх на дві підгрупи. Завдання однієї підгрупи – демонстрація помилок у техніці плавання, а у другій – виправлення цих помилок. Ці коментарі носили усвідомлений двосторонній характер і стали формою методичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Насичуючи гри професійно-педагогічним змістом і забезпечуючи єдність теоретичної, методичної, практичної, рефлексивної підготовки ми домагалися того, що студенти :

- стали брати активну участь в навчанні;
- відчували потребу у формуванні готовності до професійно-педагогічної діяльності;
- включилися у розв'язок особистісно-значущих завдань професійного і особистісного становлення;
- відчували задоволеність від навчальної діяльності;
- відчували самоцінність особистості;
- актуалізували і залучали особистісний досвід в ситуаціях обміну думками, почуттями, досвідом;
- включалися в групову роботу, стимулюючи активність, ініціативність;
- активніше стали брати участь і обирати різні ролі щодо реалізації змісту ігрової діяльності.

Для якості професійної підготовки педагогів фізичної культури ми в процесі гри відображали спадкоємність і взаємодоповненість навчально-пізнавальною, навчально-професійною і квазіпрофесійною видами діяльності, що реалізуються в різних формах.

Реалізуючи ці умови ми спиралися на активні методи: проводили дискусії, "мозковий штурм", "круглий стіл", лекції удвох, засідання клубу знавців спорту, творчий звіт, конкурси, рольові й ділові ігри, ігри-драматизації, "дидактичний бій " та інші, які наблизили освітній процес до реальних умов породження потреби в професійно-педагогічних знаннях, уміннях, навичках, сприяли формуванню професійно-педагогічної спрямованості, мотиваційній готовності. Крім того дослідно-експериментальна робота показала, що в процесі гри скутість студентів, змінювалися активністю, зібраністю; з'являлися позитивні емоції, проявлялася творча, професійно-педагогічна спрямованість, збільшуючи темпи і результати евристичного мислення. Таким чином

педагогічна цінність ролевих ігор, полягає в тому, що вони ставлять студента перед необхідністю вправляти себе у виконанні педагогічних дій, тоді як ігри-драматизації мають на увазі виконання якого-небудь сюжету, сценарій якого не є "заданим".

Важливою особливістю ділових ігор є багатоваріантність рішень, що виробляються в ігровій ситуації, висока міра емоційної напруги, особистісній включеності студентів до ділової гри (теми: "Організація різновікового спілкування в літній період", "Створення самоврядування в знову організованому колективі", "Реалізація виховних технологій в сучасній школі").

Проведення низки вищеназваних ігор, дозволило розкрити сенс і значення концепції "Я – професійне" через осмислення майбутнім учителем підсистем "Я як учитель", "Я як вихователь", "Я як дослідник", що є джерелом і результатом професійного становлення. Мета проведення подібної гри – актуалізувати і розвинути в учасників гри творчі можливості до самостійного осмислення нових виховних технологій зі школярами і до вироблення способів і шляхів їх розв'язання в процесі колективного пізнавального пошуку. В процесі навчально-професійної діяльності студентами експериментальної групи моделювалися різноманітні конкретні ситуації.

Реалізовані проблемні ситуації в процесі гри (допомога потопаючому на воді, демонстрація техніки і виконання стартового стрибка, демонстрація способів плавання, демонстрація імітаційних вправ на суші, демонстрація з помилками естафетного плавання та ін.) слугували приводом для виникнення у студентів внутрішньої мотивації до участі в рефлексійно-аналітичній діяльності, що сприяло, в більшості випадків, здійсненню студентами цілепокладання, усуненню виявлених прогалин у знаннях і уміннях, плануванню і організації власної навчально-професійної діяльності.

В процесі експерименту особливе значення надавалося вивченню виховних можливостей освітнього текстового простору, під яким ми розуміємо

сукупність навчальних і ненавчальних текстів з мовною домінантою "професійний ідеал", за допомогою яких здійснювалося спілкування в ціннісному для рефлексії діалозі. Слухаючи і читаючи тексти, наповнені інформацією про професійний ідеал, на навчальних заняттях і під час самостійної підготовки дома, студенти значно розширювали своє уявлення про ціннісний потенціал професії. Для активізації діяльності тих, що навчаються, спрямованої на сенсоутворення, використовувалися тексти з високими змістовними перевагами. Оскільки одним з механізмів "налаштування" на розуміння є сильне емоційне враження, то в текстах студентам пред'являлася не лише наукова і професійно значуща інформація, але і та, що викликає почуття (гордість, захоплення, гнів, співчуття та ін.). Під час роботи з текстом педагог спеціально підкреслював ціннісно-смісловий, суб'єктивно-авторський компонент.

Також велике значення надавалося формам, методам і прийомам організації роботи з текстами. Усі вони були спрямовані на активізацію сенсоутворення і розуміння. Наприклад, застосування техніки запитання, визначення своєї позиції по відношенню до інформації, отриманої з тексту, співвідношення результатів розуміння тексту різними читачами та ін. Подібні форми і методи залучали студентів до освітнього текстового простору, стимулювали до його активного освоєння, що у свою чергу сприяло самопізнанню і саморозвитку особистості студента відповідно до уявлень про ідеал.

2.4. Самостійна робота майбутніх учителів фізичної культури засобами інформаційно-комунікаційних технологій

На даному етапі розвитку школи й освіти в Україні великого значення набуває пошук таких способів удосконалення інтелектуального потенціалу молоді, які найбільше відповідають проблемам сьогодення. На нашу думку,

одним з таких способів є широке використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі як засобу інтелектуального виховання й розвитку особистості.

Завдяки проникненню нових інформаційних технологій у сферу освіти стала можливою якісна зміна змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання. Розглядаючи інформаційні технології як інструмент людської діяльності, не можна не визнати їх позитивного впливу на розвиток інтелектуального, творчого потенціалу сучасної молоді, формування операційно-логічного мислення та пізнавальної самостійності.

На нашу думку, пізнавальна самостійність – це той індикатор, який не лише зростає в процесі інтенсивної та систематичної навчально-пізнавальної діяльності, а й сам здійснює значний вплив на успішність оволодіння останньою і досягнення високої результативності в навчанні та майбутній професійній діяльності.

Пізнавальна самостійність є складним комплексним поняттям, яке тривалий час привертає увагу багатьох дослідників. Дослідження проблеми розвитку пізнавальної самостійності мають на меті розробку теоретичних основ і пошук конкретних шляхів формування пізнавальної самостійності в умовах навчально-виховного процесу середнього загальноосвітнього закладу. У цьому плані великий інтерес мають роботи І.Я. Лернера, Г.І. Щукіної та ін. Зміст пізнавальної самостійності в науковій літературі розкривається по різному. Так, наприклад, Л.П. Буєва, С.Т. Зиряков, Я.К. Уледов виділяють соціально-ціннісний аспект цієї особистісної якості, який визначає самостійну позицію людини. Самостійність, як самостійну позицію вони відносять до духовно-практичного утворення, що забезпечує незалежність від зовнішніх умов, обставин життя.

К.К. Платонов, К.О. Абульханова-Славська, І.А. Джидарьян та ін. досліджують координаційно-функціональний аспект пізнавальної

самостійності, який відображає можливість різноманітних проявів особистості як самостійної в пізнанні, спілкуванні та інших видах діяльності.

Спільним у підходах цих дослідників є загальний висновок про те, що розвиток окремих функцій людини, властивостей і якостей особистості підпорядкований в кінцевому рахунку розвитку цілого – особистості, й “істотно залежить від того об’єктивного змісту, в якому вона формується” [82, с. 416].

Особливо важливими для дослідження сутності самостійної особистості є психологічні концепції структури особистості, які відзначені ознаками системності в підході до їх побудови. О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровський та ін. розглядають пізнавальну самостійність як визначальну властивість і якість особистості.

Зміст пізнавальної самостійності досліджувався, виходячи і з загальнопедагогічних позицій. Так, В.І. Андреев, В.Н. Максимова, В.С. Ільїн, Н.О. Половнікова, Г.І. Щукіна розглядають пізнавальну самостійність як інтегральне особистісне утворення. В його структурі вони виділяють стан людини і відношення, яке органічно пов'язане з діяльністю. Основні компоненти пізнавальної самостійності розкриваються через властивості і якості особистості.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує структурна модель пізнавальної самостійності, представлена Т.І. Шамовою. Конкретизуючи зміст цього особистісного показника, вона виходить із того, що якості особистості (інтелектуальні, емоційні і вольові) соціально-обумовлені, індивідуально виражені, не є вродженими, а формуються в активній, педагогічно-доцільно організованій діяльності [104].

У зв'язку з цим нею виділяються три найбільш істотних компоненти пізнавальної самостійності: мотиваційний, змістовно-операційний і вольовий. Всі ці компоненти взаємозалежні і взаємозумовлені, але кожний має свій зміст і виконує певні функції.

В основі мотиваційного компонента Т.І. Шамова виділяє мотиви, які обумовлюють цілеспрямовану діяльність особистості, й пізнавальні потреби, що забезпечують включення школяра в процес активного оволодіння знаннями, уміннями й навичками [104].

Основними мотивами Т.І. Шамова вважає інтерес до навчальної діяльності “у вигляді цікавості, допитливості епізодично або усвідомлено пізнати нове, розширити і поглибити наявні знання, стійкого прагнення до систематичної розумової діяльності” [104, с. 70].

Змістовно-операційний компонент включає в себе володіння особистістю системою основних знань і способів навчання. Сутністю цього компонента є об’єм спеціальних (предметних) умінь й навичок та оволодіння загальними (міжпредметними) уміннями й навичками, що виконують функцію способів навчальної діяльності.

Структурна модель пізнавальної самостійності

(за Т.І. Шамовою)



В основі вольового компонента лежать вольові процеси, які забезпечують реалізацію мотиваційного і змістовно-операційного компонентів пізнавальної самостійності. Ознакою цього компонента є вольові зусилля школярів, спрямовані на самостійне досягнення мети й результату навчання та подолання наявних при цьому труднощів [104].

На основі даних психолого-педагогічної літератури нами зроблено спробу аналізу компонентів пізнавальної самостійності та їх інтеграції в складне комплексне поняття.

Керуючись структурною моделлю Т.І. Шамової, ми вважаємо за необхідне модифікувати її в напрямі об'єднання мотиваційного і вольового компонентів та в певній внутрішній диференціації змістовно-операційного компонента. Це пояснюється тим, що мотиваційний та вольовий компоненти мають аспекти, що вказують на їх взаємозв'язок та взаємозалежність.

Інтерес до пізнавальної самостійності пояснюється передусім тим, що “вона є однією із найважливіших психологічних умов успішного оволодіння знаннями, вміннями та навичками” [56, с. 166].

Результативність навчання у вищій залежить від багатьох умов та засобів. Серед них велике значення має організація навчального процесу та вибір таких методів навчання, які позитивно впливають не лише на обсяг і глибину знань студентів, а й на розвиток їх уміння працювати самостійно і творчо. Належним чином організована самостійна робота студента, є однією з умов, необхідних для ефективної навчальної роботи студентів та формування в них готовності до самовдосконалення.

Під час організації самостійної роботи на занятті виникають певні труднощі, а саме: неможливо обмежитись лише фронтальним впливом, необхідно диференціювати роботу, наблизити самостійну роботу до реальної практичної діяльності. Успішному розв'язанню цього завдання значною мірою сприяє використання навчального обладнання [83, с. 16].

Форми організації самостійної фізкультурної діяльності студентів різноманітні. Вони включають:

- вивчення навчальної, наукової і методичної літератури, матеріалів періодичних видань із залученням електронних засобів інформації;
- підготовку до теоретичних, практичних занять, контрольних заходів поточної і проміжної атестації;
- підготовка доповідей і написання науково-дослідних робіт;
- участь в роботі студентських конференцій;
- виконання фізичних вправ і рекреаційних заходів в режимі дня;
- заняття в спортивних клубах, секціях, групах по інтересах;
- масові оздоровчі, фізкультурні й спортивні заходи.

Інформатизація і комп'ютеризація освіти дозволяє по-новому організувати процес розвитку пізнавальної самостійності. Сучасними дослідниками (Н.В. Апатова, Р. Вільяме, Б.С. Гершунський, С.Р. Доманова, І.Г. Захарова, Г. Клейман, А.А. Кузнецов и др.) доведено, що використання інформаційних технологій надає можливості для самостійної творчості тих, хто навчається, сприяє підвищенню ефективності навчального процесу в опануванні умінь самостійного здобуття знань, опанування методів засвоєння навчального матеріалу, самостійного вибору форм і способів навчання [76].

С.М. Яшанов доводить, що використання засобів нових інформаційних технологій вимагає і нових форм організації навчального процесу, і зокрема, процесу засвоєння навчальної інформації, де студент під час використання авторських інструментальних систем програмування зможе самостійно реалізовувати завдання, здобувати знання, формувати необхідні навчальні уміння і навички, забезпечуючи тим самим самостійність своєї навчальної діяльності. Такий підхід змінює статус студента, який усвідомлює себе як суб'єкт, здатний самостійно приймати певні рішення і забезпечувати їх реалізацію, що у свою чергу відкриває нові можливості в практичній реалізації

інтенсифікації процесу формування умінь і навичок самостійної навчальної роботи студентів [109].

Спираючись на дослідження Н.В. Сафронова [85], виділимо основні принципи впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

1. Принцип пріоритету цілей навчання предмету. Врахування цього принципу, передусім, припускає відповідність змісту навчання предмету, адекватність методів, форм і засобів, що використовуються досягненню поставлених цілей і розв'язанню завдань.

2. Принцип спадкоємності сучасних інформаційних і комунікаційних технологій до традиційних методів і форм навчання. Згідно з цим принципом впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій розглядається нами з позицій посилення і розширення можливостей загальновідомих дидактичних принципів.

3. Принцип поступовості. У зв'язку з тим, що розробка програмно-педагогічних засобів навчального призначення (особливо це стосується питань створення навчальних мультимедіа-систем багатоцільового призначення) вимагає багато часу, то впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в навчальний процес проводиться поступово у міру розробки і апробації таких засобів.

4. Принцип комплексного використання програмно-педагогічних засобів і комунікаційних технологій в навчальний процес. Як відомо, не існує універсального засобу навчання, здатного вирішити усі навчальні завдання, тому тільки оптимальне поєднання різних засобів навчання в комплексі сприяє ефективному протіканню навчального процесу.

5. Принцип візуалізації. Має дуже важливе значення в системі підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. Відомо, що засвоєння студентами факультету фізичної культури різних вправ, аналіз тактичних дій, проблемно-педагогічних ситуацій і тому подібне є характерними особливостями у навчанні

зі спортивно-педагогічних дисциплін. Представлення інформації в динаміці забезпечують, окрім кіно- і відеофільмів, інформаційні технології, особливі мультимедіа навчальні системи зі спортивно-педагогічних дисциплін.

6. Принцип інтерактивності й адаптивності. Дозволяє за умови використання програмно-педагогічних засобів з спортивно-педагогічних дисциплін здійснювати довільний перехід від одного місця до іншого, пошук розділів за змістом, організацію питань і відповідей, багаторазовий перегляд відеосюжетів в різних режимах і тому подібне. Це дозволяє певною мірою адаптувати створені навчальні мультимедійні системи до можливостей конкретного студента.

7. Принцип індивідуалізації і диференціації. Найефективніше цей принцип здійснюється при роботі з навчальними мультимедіа системами багатоцільового призначення, коли забезпечується індивідуальний темп і індивідуальна траєкторія освоєння матеріалу програми, що дозволяє залежно від успіхів диференціювати процес навчання.

8. Принцип посилення зворотних зв'язків. Використання контролюючих програм з перевірки рівня засвоєння студентами окремих розділів програми і програми в цілому, а також наявність контролюючих блоків у створених навчальних мультимедіа системах зі спортивно-педагогічних дисциплін дозволяє забезпечити отримання інформації про хід навчального процесу не лише студентами, але і викладачам, що стає основою для подальшої корекції навчального процесу, безперервного розвитку методичної системи навчання.

9. Принцип розвивального, особистісно-орієнтованого навчання на основі діяльнісного підходу. Дотримання цього принципу припускає, що в процесі навчання зі спортивно-педагогічних дисциплін з використанням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій студенти не лише засвоюють певні знання і здобувають уміння з дисципліни, але і формують інформаційну культуру, розвивають якості, необхідні членові сучасного інформаційного

суспільства. Побудова навчального процесу на основі діяльнісного підходу дозволяє вирішити поставлені завдання найефективніше.

10. Принцип систематичності використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі. Припускає систематичне їх використання не лише в межах якої-небудь однієї дисципліни при проведенні різних форм занять, але і упродовж усього періоду навчання студента на факультеті, змінюючи і ускладнюючи поставлені завдання.

11. Принцип перерозподілу функцій викладача і перманентного вдосконалення навчального процесу. Облік цього принципу припускає, що при використанні сучасних інформаційних і комунікаційних технологій значно змінюються функції викладача, так, наприклад, в цьому випадку з основного джерела інформації викладач перетворюється на організатора, консультанта. Основними функціями викладача стають розробка засобів навчання (контролюючі й навчальні програми, бази даних і тому подібне) і перманентне вдосконалення навчального процесу на основі отриманих результатів та досконаліших інструментальних і програмно-апаратних засобів.

12. Принцип актуалізації програмно-педагогічних засобів. Припускає у міру накопичення об'єктивних передумов внесення до цих засобів певних коректив. При цьому корективи можуть бути внесені як до змістовної частини, так і торкатися питань використання сучасніших інструментальних і програмно-апаратних засобів.

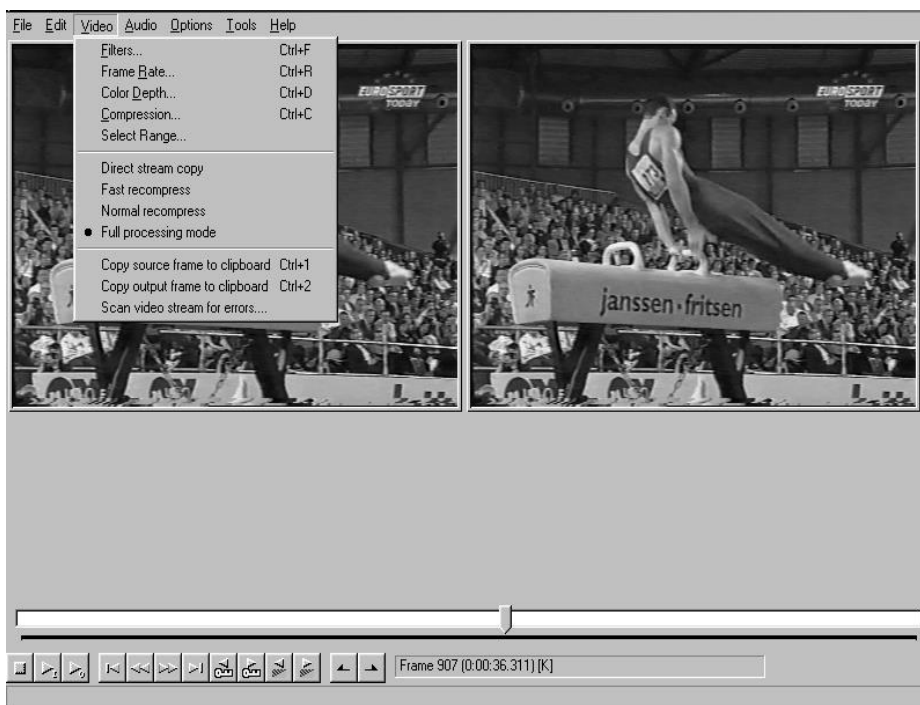
Вище викладене підтверджує, на нашу думку, висновки С.В. Панюкова про те, що використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій дозволяє ефективніше впливати на розвиток особистісних якостей студента, враховувати його індивідуальність, стимулювати самонавчання, самовиховання, саморозвиток [72].

При створенні контролюючих і навчальних програм нами використовувалися невеликі відеоролики (мал. 2.1.).

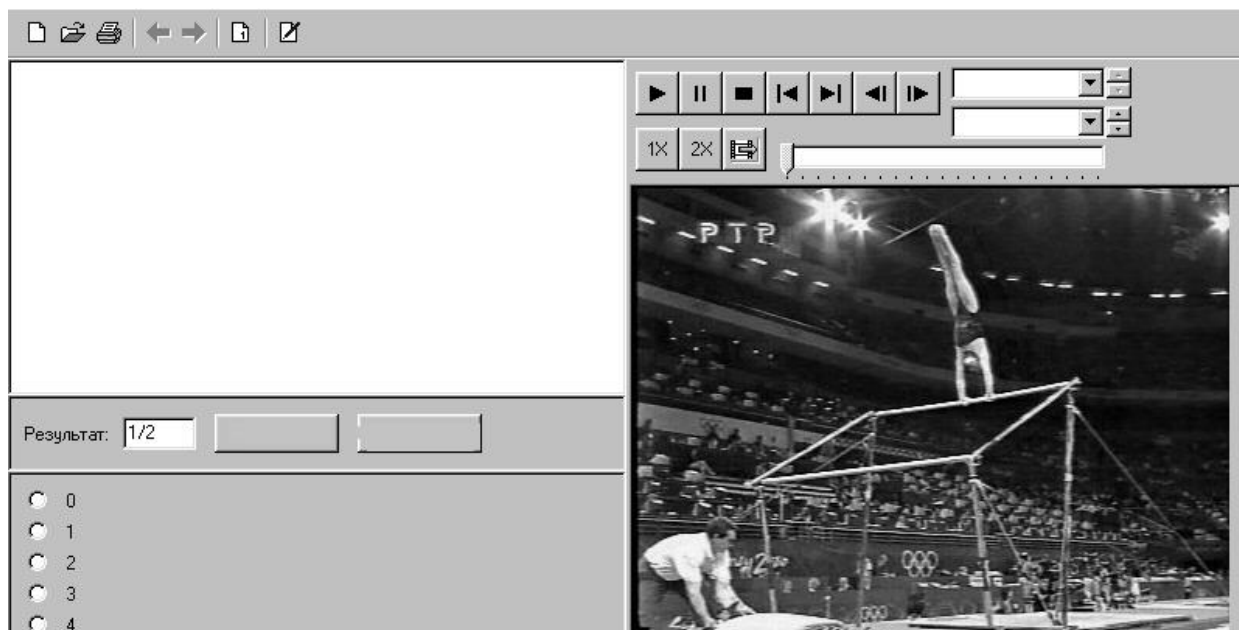


Мал. 2.1. Вікно програми VidCap

Великі можливості мають відеофрагменти, пов'язані з використанням конкретних гімнастичних вправ (мал. 2.2) та методикою навчання страхуванню (мал. 2.3).



Мал. 2.2. Використання конкретних гімнастичних вправ



Мал. 2.3. Методика навчання страхуванню

Мультимедійні можливості сучасних програмних систем у відображенні інформації значно відрізняються від звичних послідовних (лінійних). Ця відмінність полягає не лише в збільшеній кількості засобів представлення – текст, графіка, анімація, відео, звук, – але і в інших формах організації даних, зумовлених можливостями гіперпростору [89].

Як вказує Л.Х. Зайнутдінова [38], якщо в традиційному підручнику найважливішими структурними системами є тексти – основний інформаційний матеріал (зміст освіти та засіб навчання) і позатекстові компоненти – покликані служити основному тексту, організувати його засвоєння, полегшувати його розуміння і т.д., то у разі електронного підручника провідною стає система позатекстових компонентів, тобто тексти в цьому випадку починають грати допоміжну роль, пояснюють зміст позатекстових компонентів. Другий за значущістю у структурі електронного видання освітнього призначення стає підсистема апарату організації засвоєння. Вона може включати такі структурні компоненти, як представлення інформаційного матеріалу, виконання різних завдань щодо розв’язання проблемних ситуацій, розрахункових завдань, контрольних питань і тому подібне.

Для вибіркової дисципліни "Теорія та методика обраного виду спорту" нами були запропоновані електронні навчально-методичні матеріали. Важливою дидактичною характеристикою цих матеріалів є те, що на їх основі студент може освоїти курс, що вивчається, самостійно.

Нами також були розроблені мультимедіалекції на основі програмних продуктів PowerPoint, Flash. Мультимедіа-лекція – тип інформаційного об'єкту, в якому з метою представлення навчального матеріалу інтегровані інформаційні об'єкти різних типів: текстова частина (ключові визначення, тема, питання); графічні об'єкти (таблиці, блок-схеми, моделі, малюнки, фотовідео-матеріали); звуковий ряд. Основні дидактичні функції мультимедіалекції полягають в представленні інформації в наочній формі, підвищенні інформаційної щільності занять за рахунок прискореної подачі інформації, забезпеченні необхідної емоційної насиченості навчального матеріалу (С.В. Нілова). Нами були розроблені мультимедійні практичні роботи різного рівня складності (базовий, репродуктивний, творчий). Роботи базового рівня припускають систематизацію навчального матеріалу, репродуктивні спрямовані на побудову простих моделей процесів у відповідності до заданого алгоритму, творчі спрямовані на розвиток творчого і наукового мислення студентів. У роботі над створенням цифрових освітніх ресурсів з футболу були залучені студенти, що спеціалізуються на футболі. Ця робота була виконана в межах самостійної навчально-методичної роботи студентів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Фрагмент самостійної навчально-методичної роботи студентів

Назва розділу	Зміст розділу, що вивчається
Розробка спортивно-педагогічної документації	1. Розробка проектів навчально-тренувальних циклів в текстових і графічних редакторах. 2. Створення баз даних
Спортивно-педагогічні завдання	1. Вивчення пакету прикладної

	навчальної програми з футболу. 2. Створення і обробка результатів спортивних і педагогічних вимірів
Розробка цифрових освітніх ресурсів	1. Створення цифрових ресурсів і їх використання в програмах мультимедіа і графічних редакторах

Одним з напрямів використання інформаційних технологій пов'язано з можливостями гіпертексту.

Гіпертекст – це спеціальним чином структурований текст, розташований нелінійним чином, у вигляді окремих фрагментів тексту, які пов'язані один з одним за допомогою посилань, в результаті текст розташовується як би у вигляді розгалуженого дерева. Посилання дозволяють відразу ж отримати потрібне пояснення до тексту, інформація виходить згорнутою в часі й просторі.

Практична реалізація систем гіпермедіа привела до появи електронних книг, які умовно можна розділити на чотири класи: енциклопедичні, інформаційні, навчальні, тестувальні.

Енциклопедичні електронні книги містять великий обсяг інформації загального характеру. Інформаційні електронні книги містять не таку велику інформацію, і вона має більш цілеспрямований характер. Подібні освітні продукти відкривають додаткові можливості в підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Навчальні електронні книги є не лише професійною інформаційно-довідковою системою в конкретній галузі, але і генератором навчальних матеріалів. Електронні тестувальні книги слід використовувати для оцінки якості навчання, здійснення підсумкового або рубіжного контролю знань студентів. У тестувальних книгах зазвичай є три істотні компоненти: банк

питань і завдань, модуль тестування та експертна система для аналізу й оцінки відповідей.

При підготовці майбутніх учителів фізичної культури в межах семінарських занять з дисципліни "Організація та методика спортивно-масової, фізкультурно-оздоровчої і туристичної роботи у вищих закладах освіти" студентам були запропоновані інтерактивний мультимедійний курс розроблений О.В. Скалієм [88] і тестові завдання двох основних видів:

1. Закритий текст, коли використовуються тільки певні відповіді, який, у свою чергу, ділиться на наступні підвиди:

– завдання-вибір – вибирається правильна відповідь або декілька правильних відповідей із списку наявних;

– завдання-зіставлення – необхідно встановити зв'язки або відповідності між двома списками (наприклад: провести порівняльний аналіз особливостей регламентованих і нерегламентованих методів фізичного виховання);

– завдання-ранжування - необхідно встановити правильну послідовність дій, наприклад послідовність чергування фізичного навантаження і відпочинку під час тренувань.

2. Відкритий текст, коли студент сам вписує потрібну відповідь. Це можуть бути, наприклад, зміст термінів і визначень, завдання, що вимагають пошуку нетрадиційного виходу з проблемних ситуацій. Найбільш ефективним, на наш погляд, при підготовці майбутніх учителів фізичної культури є відкритий текст, що вимагає знань і нетривіального вгадування відповіді.

Однією з цікавих, на наш погляд, технологій є веб-квест-проект, представлений в середовищі WWW засобами web-технологій. У сучасній англійській мові слово "квест" означає "усебічний пошук або дослідження" [65, с. 171]. Веб-квест – сучасна освітня технологія, що припускає цілеспрямовану пошукову діяльність тих, що навчаються з використанням інформаційних ресурсів Інтернету для виконання певного навчального завдання [30].

Теоретична основа технології:

- навчання в групі;
- постановка проблеми;
- критичне і творче мислення;
- ситуаційно зумовлене навчання в автентичних умовах.

Дана технологія може охоплювати проблему в цілому, окрему тему, навчальний предмет, а також бути міждисциплінарною. Підсумковий проект представляється у вигляді статті або доповіді, презентації, театральної постановки, публікації веб-сторінок в мережі Інтернет та ін. На думку Н.В. Ніколаєвої, в процесі виконання навчального завдання особа, що навчається проживає конкретні ситуації, проникає углиб явищ, залучається до конструювання нових об'єктів і так далі. При роботі над проектом від його учасника вимагаються навички пошуку, аналізу інформації, уміння зберігати, передавати, порівнювати і на основі порівняння – синтезувати нову інформацію. Студент вчиться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, самостійно приймати продумані рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, часто опиняється в ситуації вибору. Він аналізує кожний свій крок, шукає причини ускладнень, що виникли, знаходить шляхи виправлення помилок. Йому надається право висунення пропозицій, гіпотез, вибору способів діяльності, що робить її осмисленою, свідомою, продуктивною і результативнішою [70].

Квест як форма проведення заняття, дозволяє тим, хто навчається бути активними учасниками дії, творчо взаємодіяти один з одним, використовувати самі різні уміння та навички, життєвий досвід, інтуїцію, розвивати загальнокультурні та професійні компетенції, а також важливі якості особистості, необхідні майбутнім професіоналам: здатність швидко приймати рішення, діяти в умовах невизначеності, навички командної роботи, креативність мислення й інші [54]. Дана технологія знайшла застосування при освоєнні навчальної дисципліни "Теорія та методика фізичного виховання".

Загальні відомості. Тема: "Самоконтроль в процесі занять фізичною культурою".

Міждисциплінарні зв'язки: анатомія і фізіологія людини, біологія, хімія, математика, фізична культура. Необхідні ресурси: підручники, довідкова література, комп'ютер, комп'ютерні програми (Microsoft Word, Microsoft PowerPoint та ін.), устаткування й інвентар (ростомір, ваги, секундомір, тонометр, спірометр, кистьовий динамометр, калькулятор).

Вступ. Систематичні заняття фізичною культурою сприяють усебічному розвитку людини, високопродуктивній праці, зміцненню і збереженню на довгі роки здоров'я, творчій активності.

Планування, побудова і проведення навчально-тренувальних занять викладачем (тренером) здійснюються виходячи з даних лікарського контролю про фізичний розвиток і функціональні можливості організму підопічних. Ті, хто займається в процесі тренувань здобувають низку спеціальних медико-педагогічних навичок спостереження за товаришами з команди й самоконтролю. До них відноситься володіння методами дослідження і оцінки фізичного розвитку, а також деяких функцій, систем, органів і так далі [39].

Самоконтроль – це самостійні регулярні спостереження людини (за допомогою простих і доступних прийомів) за станом свого здоров'я, фізичним розвитком, впливом на організм тренувальних навантажень. Доповнюючи спостереження лікаря і педагога, самоконтроль сприяє більш коректній побудові занять, дозволяє своєчасно виявити відхилення в стані здоров'я і, тим самим, попередити негативні наслідки порушень режиму, неправильно запланованих, організовуваних і таких, що проводяться, спортивних занять.

Результати самоспостережень записують в спеціальний щоденник. При характеристиці отриманих даних враховують показники, типові для хорошого самопочуття, і їх зміни при порушеннях режиму життя і тренувань, вік, стать та інше.

Завдання. Представити методи контролю власного здоров'я і здатності до фізичного навантаження.

Ролі: теоретик, медична сестра, студент, спортивний лікар, викладач (тренер), редакційна колегія.

Роль 1. Теоретик: використовуючи різні джерела (Інтернет-ресурси, підручники та ін.), знайти і представити інформацію про суб'єктивні й об'єктивні показники самоконтролю.

Роль 2. Медична сестра фізкультурного диспансеру: використовуючи необхідний інструментарій, визначити у випробовуваних об'єктивні показники самоконтролю: частоту серцевих скорочень (ЧСС), артеріальний тиск (АТ), частоту дихання (ЧД), життєву місткість легенів (ЖМЛ), масу тіла, кистьову динамометрію.

Звіт: представити отриманий матеріал у таблиці.

Роль 3. Студент: використовуючи інформацію з різних джерел, має ознайомитися з приладами, правилами антропометричних і функціональних вимірів, розрахувати індекси Кетле (індекс маси тіла), Кердо (показник функціонального стану вегетативної нервової системи).

Звіт: результати вимірів і розрахункові показники представити у вигляді таблиці.

Роль 4. Спортивний лікар: використовуючи інформацію з різних джерел, ознайомитися з приладами і правилами виконання, провести проби Руфьє-Діксона (функціональна проба з приседами), Штанге і Генчі (проби із затримкою дихання).

Звіт: представити результати проб в таблиці.

Роль 5. Викладач (тренер): підготувати доповідь про програму тестування рівня фізичної підготовленості тих, хто займається – розвиток основних фізичних якостей.

Звіт: представити матеріал у вигляді реферату.

Роль 6. Редколегія: створити модель щоденника самоконтролю.

Звіт: щоденник самоконтролю представити у вигляді плакату і в електронній формі. Форма звіту. Виконання практичних завдань, прослуховування повідомлень і захист презентацій здійснюється на методичних заняттях фізичної культури.

Формулювання висновків і пропозицій. Розміщення проектів в мережі Інтернет. Підведення підсумків. На завершення дослідження проблеми проводиться конкурс виконаних робіт, де оцінюються розуміння завдання, достовірність інформації, що була використана, її відношення до заданої теми, критичний аналіз, логічність, структурованість матеріалу, визначеність позицій, підходи до вирішення проблеми, індивідуальність, професіоналізм представлення. У оцінці результатів беруть участь як викладачі, так і студенти шляхом обговорення або інтерактивного голосування [80].

Досвід показує, що найсуворішими суддями є самі студенти. На завершальному етапі, коли виробляється публічне представлення виконаних завдань, важливо організувати конструктивне обговорення. Відкрите оцінювання власного проекту і робіт колег дозволяє вчитися бути коректними у висловлюванні зауважень, визначати найцікавіші знахідки, формулювати персональні оцінні критерії.

Розміщення веб-квестів в мережі Інтернет дозволяє значно підвищити мотивацію студентів на досягнення найкращих результатів. Після підведення підсумків важливо використовувати моральне стимулювання високих результатів. Як соціально-педагогічна технологія, веб-квест сприяє формуванню загальнокультурних і професійних компетентностей, відповідальності за прийняті рішення та готує до майбутньої професійної діяльності [53].

Висновки до другого розділу

1. У відповідності до логіки нашого дослідження, здійснено аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів.

2. Визначено, що найбільш прогресивним шляхом підвищення ефективності теоретичної підготовки майбутніх вчителів є технологічний підхід. Зокрема, акцентовано увагу на впровадження інтегративного підходу, що дозволить реалізувати здобутки теорії і практики підготовки майбутнього вчителя для розвитку різних видів "готовностей" вчителя.

3. Схарактеризовано основні компоненти змісту фізичного виховання: соціально-психологічне, інтелектуальне і рухове (фізичне) виховання. Проаналізовано та відображено в роботі різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури, що дозволило зацентувати увагу на особистісній складовій підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

4. Доведено, що професійне самовдосконалення майбутнього фахівця зумовлене мотиваційним спрямуванням, тобто наявністю сукупності прагнень та умов, що його спрямовують.

5. Показано, що основний наголос має бути спрямований на впровадження різноманітних технологій в процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Широкими можливостями в освіті серед технологій володіють інформаційно-комунікаційні, зокрема такими: створення інформаційного простору, розвиток мотиваційного відношення до майбутньої педагогічної діяльності, реалізація міжпредметних зв'язків.

6. До умов, що сприяють відновленню цілісності знань і умінь студентів, здобутих при вивченні різних навчальних дисциплін нами віднесено інтеграцію змісту дисциплін психолого-педагогічного блоку професійної підготовки учителя. Схарактеризовано особливості інтеграції дисциплін фізичного виховання і біологічного циклу.

7. Виділено та схарактеризовано етапи реалізації інтеграційних міжциклових і міжпредметних зв'язків дисциплін психолого-педагогічного блоку.

8. Розкрито можливості проектної діяльності щодо інтегрованого вивчення навчальних дисциплін.

9. Доведено необхідність звернення до професійного ідеалу як умови розвитку мотивації до самовдосконалення.

10. Екстраполяція зроблених в процесі теоретичного аналізу висновків в сферу професійної діяльності дозволяє розглядати професійний ідеал з трьох позиціями: ідеал професії як зразок професійної досконалості (існує в суспільній свідомості), корпоративний професійний ідеал як вища ціннісна професійна мета, образ ідеального професіонала і успішної професійної кар'єри (існує в груповій свідомості людей певної професії), особистісний професійний ідеал як бажана професійна мета і кар'єра, ідеальний образ "Я – професіонал" (існує в індивідуальній свідомості конкретної особистості).

11. Визначено низку психолого-педагогічних методів для розвитку професійного ідеалу, зокрема: навчальний діалог; імітаційна вправа; ігрове проектування; демонстрація; виховні ситуації.

12. Розглядаючи інформаційні технології як інструмент людської діяльності, нами показано їх позитивний вплив на розвиток інтелектуального, творчого потенціалу сучасної молоді, формування операційно-логічного мислення та пізнавальної самостійності.

13. Визначено та схарактеризовано шляхи впровадження інформаційних технологій в процес самостійної роботи майбутніх вчителів фізичної культури.

Основні положення розділу висвітлені в публікаціях автора [26], [27], [28], [29].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Алексашина И.Ю. Интегративный подход в естественнонаучном образовании/И.Ю. Алексашина // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 161-165.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
3. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.28. – С. 12-20.
4. Ахметов А.М. Стимулирование мотивации физического самосовершенствования студента-будущего учителя: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ульянов. гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова/А.М. Ахметов. – Ульяновск, 2004. – 19 с.
5. Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / В. Бабак, Е. Лузік // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 78-83.
6. Балашова Л.И. Одновременное изучение взаимосвязанных тем на уроке/ Л.И. Балашова. – М.: МОПИ, 1973. – 144 с.
7. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева. //Теория и практика физической культуры. – 1995. – №4. – С.2-8.
8. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Гос. инж.-проект. ин-т, 1994. – 152 с.
9. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М.: Бийск: Научно-издательский центр БиГПИ, 1993. – 172 с.

10. Бондар В.І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – №9. – С. 20-27
11. Бородай А.А. Уроки на інтегративній основі / А.А. Бородай // ИЯШ. – 2002. – № 6. – С. 29-33.
12. Боярчук В. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения: Учеб. пособие по спецкурсу / В.Ф. Боярчук. – Вологда: Вологод. ГПИ, 1988. – 73 с.
13. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов / [М.В. Буланова-Топоркова и др.]. – 2. изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 543 с.
14. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете/Е.О. Галицких. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 264 с.
15. Галкина О.В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования / О.В. Галкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – № 3. Спец. вып. – С. 231-238.
16. Головинская Е. Опыт ведения интегрированного курса естественных наук / Головинская Е., Лазарев Д. // Перспективы. – 1986. – №8. –С. 25-28.
17. Головнева Е. Проблемы повышения эффективности формирования потребностно-мотивационной сферы будущих учителей / Е.Головнева // Прикладная психология и психоанализ. – 2004. – № 1. –С. 37-45.
18. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход / Л.И.Гриценко. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 240 с.
19. Гриценко С.В. Мотивація професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів як умова формування готовності до викладацької діяльності / С.В. Гриценко, О.А. Маковська // Вісник

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 20. – С. 67-72.

20. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: Знание, 1995. – 136 с.

21. Гуревич Р. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники / Р. Гуревич, А. Коломієць // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ: АJD, 2003. – IV. – С. 75-84.

22. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Гусак Петро Миколайович. – Луцьк, 1999. – 432 с.

23. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1992. – 114 с.

24. Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8.

25. Демінська Л.О. Аксіологічні засади процесу формування мотивації до професійної діяльності в майбутнього вчителя фізичної культури[Електронний ресурс]/ Л.О. Демінська. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?.

26. Демченко В. В. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту в сучасних умовах / В. В. Демченко // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім І.Франка, 2014. – С. 107-113.

27. Демченко В.В. Умови формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури / В.В. Демченко // Вісник Черкаського національного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2016. – № 4. – С. 144-148.

28. Демченко В.В. Формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення / В.В. Демченко // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку. – Кіровоград: Поліграфічне підприємство "Ексклюзив-Систем", 2014. – Випуск 20. – С. 39-44.

29. Демченко В.В. Проблема професійного самосовершенствования в современной теории и практике / В.В. Демченко // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск: Редакция журнала научных публикаций аспирантов и докторантов, 2016. – № 2 (116). – С. 40-43.

30. Додж Б. Типология заданий веб-квеста [Электронный ресурс] / Б. Додж. – 2002. – Режим доступа : <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (дата обращения: 22.03.2017).

31. Драгнев Ю. Професійний і особистісний саморозвиток майбутнього вчителя фізичної культури як необхідна умова професійного вдосконалення / Ю. Драгнев // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 4. – С. 132-138.

32. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4–5. – С. 35-42.

33. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу / О.А. Дубасенюк // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи // Вип. 468. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. – С. 143-153.

34. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

35. Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека / А.А. Ершов. – М.: Луч, 1991. – 157 с.
36. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Професійна педагогіка" / О.В. Євдокимов. – Х., 1997. – 23с.
37. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: АкадеміА, 2001. – 188 с.
38. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) / Л.Х. Зайнутдинова. – Астрахань: Изд-во "ЦНТЭП", 1999. – 364 с.
39. Зайцев Ю.И. Мониторинг по физической культуре как средство контроля и самоконтроля за физическим развитием, физической подготовленностью и функциональным состоянием организма детей школьного возраста: педагогический проект [Электронный ресурс] / Ю.И. Зайцев. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/651333>.
40. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів / І.В.Зайцева. – Ірпінь: Академія ДПС України, 2000. – 191 с.
41. Залевский А.В. От физического воспитания к физкультурному образованию и физкультурному воспитанию /Залевский А.В., Епифанова Н.Н. // Образование в современном мире : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической XI интернет-конференции. – Саратов : Изд-во Саратов. Ун-та, 2016. – С. 14-20
42. Занюк С. С. Психологія мотивації/ С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
43. Зверева М.В. О понятии "дидактические условия" / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29-32.

44. Зверева М.В. Изучение результативности обучения в начальных классах (система Л.В.Занкова)/М.В. Зверева. – М.: «ЦОР 1», 2001 – 176с.
45. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 166 с.
46. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд-во "Феникс", 1997. – 480 с.
47. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация "Логос", 2000. – 384 с.
48. Ибрагимов Г.И. Формы организации обучения: теория, история, практика / Г.И. Ибрагимов. – Казань: Матбугат Иорты, 1998. – 328 с.
49. Икрин Г.В. Особенности учебной деятельности и профессиональное развитие личности студента: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Икрин Григорий Валентинович. – Пермь, 1998. – 160 с.
50. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с.
51. Іщенко В.І. Готовність до професійного самовдосконалення студентів як фактор забезпечення високої якості освіти / В.І. Іщенко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Степаненко; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2015. – Вип. 16. – С. 103-110.
52. Квас В.М. Проблема формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення / Валентина Миколаївна Квас // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. –Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 141, ч. 2. – С. 120-123.
53. Кичерова М.Н. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения [Электронный ресурс] / М.Н. Кичерова, Г.З. Ефимова // Мир науки : Интернет-журнал. – 2016. – Том 4, № 5. – Режим доступа : <http://mirnauki.com/PDF/28PDMN516.pdf>.

54. Кичерова М.Н. Игра и творчество в практике реабилитации людей с ограниченными возможностями/М.Н. Кичерова// «Играйте на здоровье!»: материалы научно-практической конференции «XXI век. Игра. Творчество. Общение». – Тюмень. Издательство Вектор Бук, 2002. –С.21-25.

55. Кобялковская Е.А. Психологические особенности профессионального развития личности педагогов ДООУ в связи с выраженностью потребности в саморазвитии : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кобялковская Елена Алексеевна. – Пермь, 2006. – 176 с.

56. Ковалёв А.К. Очерки педагогики / А. Г. Ковалев. – Л: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. – 312 с.

57. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - 2-е изд., стер. – М.: Academia, 2005. – 173 с.

58. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории "педагогические условия" /Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. –С. 101-104.

59. Курнишев Ю.А. Організаційний аспект мотивації саморозвитку майбутнього сучасного вчителя фізичної культури [Електронний ресурс] / Ю.А. Курнишев. // Theory and methods of educational management. – 2016. – № 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2016_1_10.

60. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М: Смысл, 2007. – 510 с.

61. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.

62. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.

63. Маркова А.К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
64. Мокроусова Т. В. Возможности интегрированных уроков /Т. В. Мокроусова, И. В. Иноземцева // Физическая культура в школе. – М.: Школа-пресс, 2011, № 7. – С.21-24
65. Мосина М.А. Веб-квест как средство организации учебной деятельности студентов в системе дистанционного обучения / М.А. Мосина // Иностранные языки в дистанционном обучении : сб. материалов II Меж- дунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 6-8 фев. 2007 г.). – Пермь: изд-во ПГТУ, 2007. – С. 170-175.
66. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Ин-т практ. психологии ; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 362 с.
67. Найн А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А.Я. Найн // Педагогика. – 1989. – № 2. – С. 12-19.
68. Наумчук В.І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. І. Наумчук; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. –Т., 2002. – 19 с.
69. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 18-36.
70. Николаева, Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / Н.В. Николаева // Вопросы Интернет Образования : электрон. науч.-практ. журнал. – 2002. – № 7. – Режим доступа : <http://vio.fio.ru/vio07>.
71. Осипова Т.П. О проблеме формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию / Т.П. Осипова// Вестник

Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 4. – С. 67-70.

72. Панюкова С.В. Концепция реализации личностно ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий / С.В. Панюкова. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 1998. – 120 с.

73. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 107 с.

74. Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / Под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса; Пер. с древне- греч. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та; "Изд-во Олега Абышко", 2007. – 752 с.

75. Повshedная Ф.В. Концептуальные основы исследования проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в образовательно-воспитательной среде вуза / Ф.В. Повshedная, Т.В. Татьяна // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 1. – С. 148-153.

76. Пряхина Е.Н. Возможности информационных технологий в организации и совершенствовании самостоятельной работы студентов : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.Н. Пряхина. – Тюмень, 2006. – 26 с.

77. Психология и педагогика / Под редакцией К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М.: Изд-во "Совершенство", 1998. – 300 с.

78. Пузанкова Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики /Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 9-13.

79. Радул В.В. Соціалізація особистості [Текст] : навч. посіб. / В.В. Радул, Я.В. Галета ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград : Авангард, 2010. – 182 с.

80. Романцова Ю.В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / Ю.В. Романцова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/513088/>.
81. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: ПИТЕР, 1998. – 688 с.
82. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. –М.: Педагогика, 1973. –423с.
83. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения математике: книга для учителя: из опыта работы / сост. Ю. Д. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1988. – 125 с.
84. Сапожникова Т.Н. Стимулирование профессионального самосовершенствования студентов в процессе организации их познавательной деятельности / Т. Н. Сапожникова // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1(34). – С. 127-139.
85. Сафронова Н.В. Программно-методические средства в учебном процессе общеобразовательной школы/Н.В. Сафронова. – М.: ИИО РАО, 1998. – 178 с.
86. Светловская Н. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении/Н.Светловская // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57-60
87. Семенов В.Д. Педагогика среды / В.Д. Семенов. –Екатеринбург: Изд-во Урал. пед. ин-та. –1993. – 63с.
88. Скалій О.В. Спортивний туризм: Інтерактивний мультимедійний курс. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.tnpu.edu.ua/kurs/254/>
89. Смолянинова О.Г. Мультимедиа для ученика и учителя /О.Г. Смолянинова //Информатика и образование. – 2002, – № 2. – С.48-54.
90. Соцький К.О. Формування готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення: автореферат дис. .

канд. мед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / К. О. Соцький.
– Хмельницький, 2016. – 20 с.

91. Столяров В.И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) / В.И. Столяров, И.М. Быховская, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1998. – №5. – с.11.

92. Стрелкова И.Л. Теоретическая основа понятия "интеграция" / И.Л. Стрелкова // Современные педагогические технологии как фактор формирования ключевых компетентностей участников образовательного процесса. Ч. 3. Интегративное образование : методич. материалы. – Ярославль, 2005. – С. 3-8.

93. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л.П. Сущенко; Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 45 с.

94. Туряниця З.В. Модель формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання / З. В. Туряниця // Науковий огляд. – 2016. – №1 (22). – С. 120-126.

95. Тюнников Ю.С. Основные понятия, раскрывающие взаимосвязь как дидактическую категорию / Ю.С. Тюнников // Вопросы учебно-воспитательной работы в протехучилищах: сборник научных трудов. – Тбилиси: НИИ педагогики, ин-т им. Я.С. Тайбашвили, 1983. – С. 42-50.

96. Узнадзе Д.Н. Теория установки/Д.Н. Узнадзе. –М.: Институт практической психологии; НПО "МОДЕК", 1997. –448 с.

97. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. – М: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.

98. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. – М.: Олма-Пресс, 2001. – 863 с.

99. Фролова С.Л. Мотивация профессионального самообразования студентов / С.Л. Фролова // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. – С. 229-233.

100. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Анатолій Анатолійович Фурман; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 224 с.

101. Чапаев Н.К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт : монография / Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. – Челябинск: ЧИРПО ; Екатеринбург : ИРРО, 2007. – 408 с.

102. Черняева Г.В. Мотивация профессионального саморазвития личности / Г.В. Черняева // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сентября 2013 г. / Минский ин-т управления; сост. В.В. Гедранович; под науч. ред. В.В. Гедранович и Н.В. Суша. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. III. – С. 161-164.

103. Шабалина О.Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования: Дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / О.Л.Шабалина. – М., 2003 – 320 с.

104. Шамова Т.И. Активизация учения школьников/Т.И. Шамова. –М.: Педагогика, 1982. – 209 с.

105. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Изд. центр "Академия", 2007. – 384 с.

106. Яковлева Н.М. Исследовательский метод в теории и практике обучения / Н.М. Яковлева // Методы и их диалектические функции. – Челябинск: Челяб. гос. пед. институт. – 1978. – С. 24, 37-49.

107. Якунин В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб.: Михайлов, 2000. – 348 с.

108. Ятайкина А.А. Об интегрированном подходе в обучении// Школьные технологии. –2011. –№6. –С.10-15.

109. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / С.М. Яшанов. – К., 2003. – 20 с.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

З метою діагностики успішності формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутнього вчителя фізичної культури в умовах Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Хмельницького національного університету ми застосували методику вивчення мотивації навчальної діяльності А.О. Реана та В.О. Якуніна [2; 4; 8; 13] (Додаток З), тест для визначення автономності/залежності особистості у навчальній діяльності Г.С. Пригіна [7;12] (Додаток К), морфологічний тест життєвих цінностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиної [1; 9; 10] (Додаток Л), діагностична методика "Професійна готовність" А.П. Чернявської [3; 5; 6; 11] (Додаток М) залежно від впливу міжпредметної інтеграції у професійній підготовці, розвитку мотивації до професійного самовдосконалення та активізації самостійної роботи засобами інформаційно-комунікаційних технологій, метод експертних оцінок.

3.1. Реалізація міжпредметної інтеграції у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури

Аналіз ефективності даної педагогічної умови спирається на визначену нами систему критеріїв, яку ми використали, діагностуючи їх розвиток за тими видами діяльності, в які були включені студенти експериментальної групи.

Залучення студентів до самостійного моделювання інтегративних зв'язків, передусім, здійснювалось можливостями ігрового методу. Найбільш значущо змінився рівень самостійності студентів.

Оцінка розвитку критерію "самостійність" спиралась на методику А.О. Реана і В.О. Якуніна та тест Г.С. Пригіна.

Використовуючи методику діагностики навчальної мотивації, ми виділили основні групи мотивів і визначили їх середній рівень (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Діагностика навчальної мотивації

Групи мотивів	Контрольна група		Експериментальна група	
	Середній бал	Ранг	Середній Бал	Ранг
Комунікативні мотиви	3,32	4	3,69	3
Мотиви уникнення	4,55	1	0,57	7
Мотиви престижу	2,84	6	3,15	6
Професійні мотиви	2,83	7	5,99	1
Мотиви творчої самореалізації	3,17	5	5,68	2
Навчально-пізнавальні мотиви	3,45	3	3,57	5
Соціальні мотиви	3,49	2	3,6	4

Аналіз цієї таблиці дозволяє зробити висновок про те, що в мотиваційній структурі студентів експертної групи провідне місце займають мотиви, пов'язані з професійною самореалізацією. Ці мотиви для студентів є такими, що реально діють і спонукають до дії, оскільки вони пов'язані з близькими професійними цілями. Але усвідомлення цих цілей потребує підкріплення процесуальною мотивацією, яка супроводжується емоційним ставленням студентів до процесу професійної підготовки.

З метою діагностики стилю навчальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури й віднесення їх до групи "автономних" або "залежних", ми

використали спеціальний тестовий опитувальник Г.С. Пригіна (Додаток К). Цю діагностичну методику ми вважаємо цілком обґрунтованою, вона має високу валідність (валідність за змістом і критеріальну валідність) та надійність. Методика діагностує обидва основні типи студентів: "автономних" і "залежних", а також виділяє третю групу – "невизначених".

За кожен збіг відповіді випробовуваному дається 1 бал. Студентів, які набрали 11 балів і вище, ми відносили до групи "автономних". Студентів, які набрали 7 балів і нижче, ми віднесли до групи "залежних". Відносно студентів, які набрали 8, 9, 10 балів, певного висновку зробити не можна.

Результати досліджень феномена "автономність/залежність" у навчальній діяльності наведені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Автономність/залежність студентів у навчальній діяльності

Вибірка	Кількість студентів, %		
	"автономні"	"залежні"	"невизначені"
Контрольна група	5,5	65	29,5
Експериментальна група	50	24	26

Обставиною того, що до "невизначених" відноситься 26%, ніяк не можна назвати позитивною. Звертає на себе увагу той факт, що високий відсоток студентів, які відносяться до типу "автономні" – 50%.

Дослідження впливу самостійного моделювання інтегративних зв'язків проводилося також за допомогою опитувача "Професійна готовність" А.П. Чернявської.

Згідно отриманих даних, в експериментальній групі показники готовності за всіма досліджуваними шкалами в цілому збільшилися. Так, середнє значення показника автономності зросло з $13,13 \pm 3,27$ до $15,27 \pm 2,60$; середнє значення інформованості зросло з $13,47 \pm 2,61$ до $15,53 \pm 1,96$; середнє

значення показника ухвалення рішень зросло з $13,40 \pm 1,99$ до $15,73 \pm 1,44$; середнє значення планування збільшилося з $14,00 \pm 1,07$ до $15,33 \pm 0,99$; середнє значення емоційного відношення до професійного самовизначення – з $14,07 \pm 1,87$ до $16,27 \pm 1,58$; середнє значення загальної професійної готовності випробовуваних збільшилося з $68,07 \pm 6,08$ до $78,33 \pm 5,66$. Статистичну значущість виявлених відмінностей ми оцінювали за допомогою Т-критерію Вилкоксона. В контрольній групі показники готовності за всіма досліджуваними шкалами професійної готовності практично не змінилися.

Уся система традиційної педагогіки зорієнтована на суб'єкт-об'єктну взаємодію (студент – лише об'єкт дії), на жорстке і пряме управління, на директивні методи навчання і виховання, що врешті-решт веде до формування саме залежного типу студентів. Формування того або іншого стилю навчальної діяльності має багатофакторну зумовленість: залежить від характерологічних особливостей особистості студента, від здібностей і так далі. Але ж педагогічний чинник ми вважаємо надзвичайно важливим.

Досліджуючи вплив самостійного моделювання інтегративних зв'язків, що здійснювалось можливостями ігрового методу, ми встановили, що його використання сприяє: зростанню активності пізнавальної діяльності, розвитку відповідальності у пізнавальній діяльності. В експериментальній групі відзначається стійка тенденція до планування пізнавальних дій. Створення ситуації успіху за допомогою ігрового методу вплинуло на зростання позитивного емоційного фону. Одним із важливих показників цього є поширення активного прояву пізнавального інтересу студентів у вільний час.

За результатами діагностичних вимірів найбільшого розвитку за рахунок впливів розробленого та впровадженого нами спецкурсу "Психолого-педагогічний практикум", що має спрямування на розвиток розуміння високої соціальної значущості педагогічної професії та підвищення рівня психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності, показав критерій "педагогічна спрямованість". Відзначимо, що в період реалізації даного курсу,

широко в освітній процес експериментальної групи впроваджувалась вертикальна та горизонтальна інтеграція на основі між- та внутрішньо-предметних зв'язків.

Результати нашої роботи щодо ступеня впливу кожної із визначених вище позицій на педагогічну спрямованість особистості майбутнього учителя фізичної культури дозволили зробити наступні висновки: спецкурс – більшою мірою впливає на мотиваційно-ціннісну сферу особистості шляхом задоволення потреб у самоствердженні, самовираженні, формує початковий досвід професійної і соціальної діяльності; інтеграційні заняття домінують над усіма іншими за рівнем впливу на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, на педагогічні установки до педагогічної діяльності, на розвиток свідомості й самосвідомості, формування педагогічного досвіду, інтеріоризація якого призводить до підвищення рівня соціальної активності й відповідальності, на формування педагогічної спрямованості сфери потреб.

Тепер звернемося до розгляду результатів, отриманих за методикою "Морфологічний тест життєвих цінностей" (Додаток Л). Значення за шкалами цього опитувальника наведені в таблиці 3.3. Ця методика дістала назву "Морфологічний тест життєвих цінностей" виходячи з цілей і завдань дослідження – визначення мотиваційно-ціннісної структури особистості. Основним діагностичним конструктом даної методики є термінальні цінності. Під терміном "цінність" ми розуміємо ставлення суб'єкта до явища, життєвого факту, об'єкта і суб'єкта, і визнання його як такого, що має життєву важливість.

Перелік життєвих цінностей включає:

- розвиток себе, тобто пізнання власних індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей і інших особистісних характеристик;
- духовне задоволення, тобто керівництво моральними принципами, переважання духовних потреб над матеріальними;
- креативність, тобто реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінювати навколишню дійсність;

– активні соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі;

– власний престиж, тобто завоювання свого визнання в суспільстві шляхом наслідування певних соціальних вимог;

– високе матеріальне становище, тобто звернення до чинників матеріального благополуччя як головного сенсу існування;

– досягнення, тобто постановка й розв'язання певних життєвих завдань як головних життєвих чинників;

– збереження власної індивідуальності, тобто переважання власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності й незалежності.

Таблиця 3.3

Значення проявів термальних цінностей за методикою
"Морфологічний тест життєвих цінностей"

Шкала	Експертна група (середнє значення)	Контрольна група (середнє значення)
Розвиток себе	53,1	37
Духовне задоволення	33,7	44,9
Креативність	41	39
Активні соціальні зв'язки	52,1	32,5
Власний престиж	33,5	52,7
Високе матеріальне становище	36	54,4
Досягнення	50	49
Збереження власної індивідуальності	38,1	28

З таблиці ми бачимо, що найвище значення спостерігається за шкалою розвитку себе. Високі бали за цією шкалою означають, що люди прагнуть до

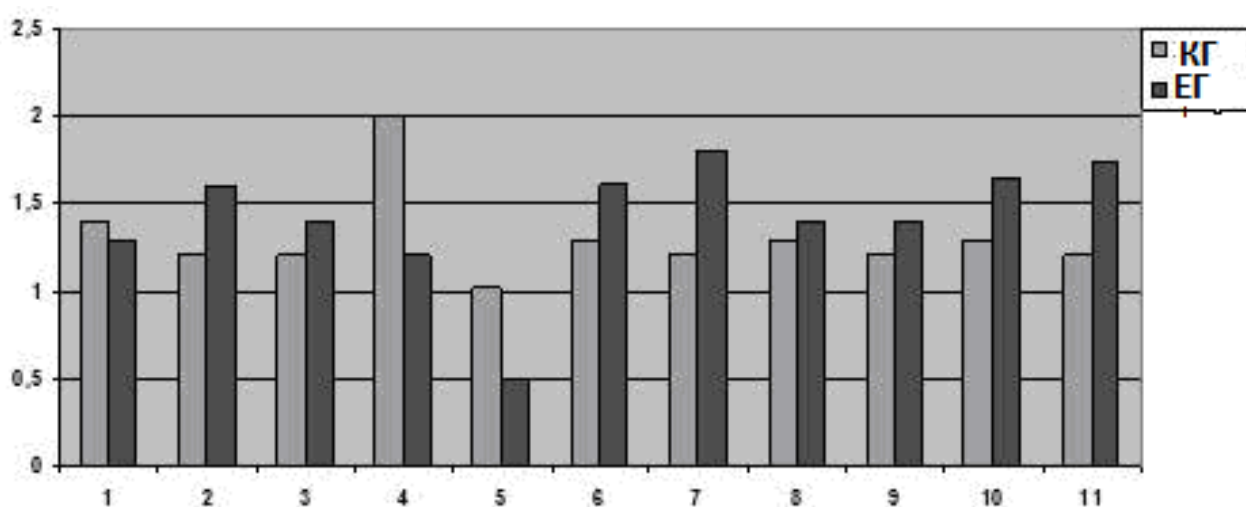
пізнання своїх індивідуальних особливостей, до постійного розвитку своїх здібностей і інших особистісних характеристик. Це також демонструє відповідальне ставлення до своїх обов'язків і прояв компетентності в справах.

Наступним важливим чинником для наших випробовуваних є активні соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі. Для таких людей, як правило, значущі усі аспекти людських взаємин, вони часто переконані в тому, що найцінніше в житті – це можливість спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми.

З групи прагматичних цінностей високого значення було набуто тільки за шкалою досягнення, тобто постановка і розв'язання певних життєвих завдань як головних життєвих чинників. Такі люди, як правило, ретельно планують своє життя, ставлячи конкретні цілі на кожному його етапі й вважають, що головне – досягти цих цілей.

Одним з потужних засобів розвитку досліджуваної готовності, як ми вже зазначали, є залучення студентів до проектної діяльності.

В результаті дослідження професійної зрілості були виявлені значущі відмінності у вивчених показниках у студентів за методикою "Професійна готовність" А.П. Чернявської (мал 3.1).



Мал. 3.1. Рівень розвитку компонентів "професійної готовності"

За даними вивчення прояву відповідних компонентів можна побачити, що студенти експериментальної групи характеризуються високим рівнем автономності, тобто незалежності при виборі сфери професійної діяльності, при цьому інформованість і готовність до ухвалення рішення виражені на високому рівні. Планування професійного шляху і емоційне відношення до вибору професії також представлені на високому рівні.

Після обробки математичних даних, отриманих за наслідками дослідження контрольної та експериментальної груп, за допомогою непараметричного критерію Mann-Whitney для незалежних вибірок, були отримані наступні результати.

Істотні відмінності були виявлені за такими шкалами:

– інформованість ($U=153,5000$, $p=0,002037$): вміння позитивно ставитись до усіх видів праці, вміння розрізняти зв'язки між професіями, так само виділяти основні вимоги професії до людини;

– ухвалення рішення ($U=211,5000$, $p=0,050041$): вміння приймати зважені, раціональні рішення (це особливий вид людської діяльності, спрямований на вибір способу досягнення поставленої мети, процес вибору одного або кількох варіантів дій з множини інших);

– планування ($U=138,5000$, $p=0,000736$): це процес, який являє собою скоординовану діяльністю щодо вибору шляхів досягнення мети, на основі прийнятої стратегії або технології виконання діяльності; заздалегідь намічений порядок і послідовність її виконання; здійснення якої-небудь програми;

– комунікативні ($U=195,5000$, $p=0,023206$): це процес взаємодії між людьми, в ході якої виникають, проявляються і формуються міжособистісні стосунки. Комунікативність припускає обмін думками, почуттями, переживаннями, і тому ці навички дуже важливі в суспільстві. Деякі професії зобов'язали приділяти їм більше уваги, оскільки в певних видах діяльності основним методом роботи є спілкування.

Так само ми простежуємо тенденцію за такими шкалами:

– мнемічні ($U=220,0000$, $p= 0,072701$): це дії, що реалізуються в процесі заучування, включають наступні операції: орієнтацію у смисловій структурі матеріалу, розчленовування і групування смислових елементів, встановлення зв'язків між структурними одиницями тексту, перекодування вербальної інформації в образну, закріплення матеріалу, що запам'ятовується, в цілому і за частинами;

– розумові ($U=216,5000$, $p=0,062517$): це процес, який дає відповідь на такі питання, які не можна розв'язати шляхом безпосереднього, чуттєвого віддзеркалення. Завдяки мисленню людина правильно орієнтується у навколишньому світі, використовуючи раніше отримані узагальнення в новій, конкретній ситуації.

Проаналізувавши отримані дані, було виявлено, що у студентів експериментальної групи більшою мірою переважає уміння приймати більш зважені й обдумані рішення, вони раціональніше планують своє подальше професійне життя. Студенти експериментальної групи більш комунікативні, ніж студенти контрольної групи.

Таким чином, у студентів контрольної і експериментальної груп були виявлені істотні відмінності за такими шкалами, як: інформованість, ухвалення рішення, планування і комунікативність; а також простежується позитивна тенденція за шкалами: мнемічні, вольові й розумові. За даними дослідження можна говорити про те, що майбутні учителі фізичної культури експериментальної групи обізнаніші й упевненіші у виборі своєї професії, вони раціональніше й адекватно оцінюють ситуацію та більш обдуманно планують своє майбутнє, ніж студенти контрольної групи.

3.2. Формування мотивації до самовдосконалення у майбутніх учителів фізичної культури

Технологія навчання на основі діалогічної взаємодії є одним з характерних втілень тієї лінії педагогічних досліджень, які пов'язані з

організацією проблемного, особистісно орієнтованого навчання і спрямована на підготовку до самовдосконалення.

Як ми вже відмічали, в педагогічних дослідженнях навчальний діалог характеризується як поліфункціональний і багатоаспектний засіб навчання, виховання та розвитку особистості майбутнього фахівця, який має великі потенційні можливості для підвищення ефективності єдиного процесу всебічного розвитку особистості.

Навчальний діалог за своїм змістом є своєрідним видом цільової діяльності, включеної в процес навчання і що має такі структурні компоненти, як навчальні цілі й завдання, що відповідають загальним педагогічним чітко поставленим цілям навчання – зміст, суб'єкти і правила діалогу, що забезпечують засвоєння як предметного змісту навчальної дисципліни, так і норм соціальної поведінки.

Проведена експериментальна перевірка спроектованої нами системи навчальних діалогів на заняттях з дисципліни "Педагогіка" підтверджує теоретичні розробки про соціально-психологічну і педагогічну суть діалогу, його функції в процесі розвитку особистості, формування її готовності до самовдосконалення.

У процесі експериментальної роботи отримані результати, доводять, що при включенні системи навчальних діалогів в процес навчання, при цілеспрямованій роботі з формування готовності до самовдосконалення майбутніх фахівців підвищується рівень її сформованості, спостерігається інтенсивне зростання і досягнення вищих рівнів розвитку мотивації, педагогічної спрямованості.

Для вирішення поставленого завдання в межах навчання нами був зроблений акцент на цілеспрямоване технологічне формування діяльнісної складової діалогу. Для цього як основні інструменти під час аудиторних занять активно застосовувалися усні діалогові і дискусійні форми роботи зі студентами:

- виступи з повідомленнями з теми заняття;
- відповіді на питання анкет;
- презентації самостійно підготовлених анкет з питань діагностики;
- презентації результатів діагностики, підготовка програм і презентація програм власних тренінгів;
- самостійне проведення тренінгів для групи однокурсників.

Необхідно підкреслити, що активізація діалогових форм роботи студентів була структурована обмеженнями і правилами виступів, певними вимогами до формулювання питань, до відповідей, поведінки в процесі дискусії.

Ефективність цієї педагогічної умови визначалася за допомогою "Методики для діагностики навчальної мотивації студентів" (А.О. Реан і В.О. Якунін), що включає твердження, які характеризують мотиви навчання. У цій методиці бралися до уваги професійні, навчально-пізнавальні, комунікативні, соціальні мотиви і мотиви творчої самореалізації, уникнення невдачі й престижу. За допомогою цієї методики можна виявити і рівень домагань випробовуваного.

Результати діагностики із застосуванням вищезгаданої методики, а також бесід із студентами співвідносилися в процесі дослідно-експериментальної роботи з результатами спостереження, опитувань і консультацій з провідними викладачами в експериментальній студентській групі з метою підвищення об'єктивності діагностики, що проводилася. Рівень підготовленості в групі – середній, рівень готовності навчатись – вище середнього. Рівень диференціації в групі невисокий. Взаємини в групі в цілому доброзичливі, мають характер взаємної підтримки. Характер стосунків з викладачем – взаємоповага, співпраця. В цілому, студенти прагнуть взяти участь в обговоренні, іноді ставлять зустрічні питання викладачеві, реагують на створення проблемних ситуацій – як правило, в тих випадках, якщо питання, що обговорюються пов'язані з їх життєвим досвідом. На прямо поставлені питання стосовно навчального матеріалу відповідають часто невпевнено, що, можливо, пов'язано

з недостатньою підготовкою. В процесі відповідей частина студентів демонструють володіння понятійним апаратом, опору на раніше отримані знання, співвідносять між собою терміни і поняття.

Спостереження в процесі аудиторних практичних занять дозволило виявити у студентів деякі ускладнення при виведенні висновків і пред'явлені самостійних тверджень в процесі навчального діалогу, що виникають, у тому числі, через обмеженість теоретичних знань. У частини студентів відзначається схильність до використання і заучування готового матеріалу без його аналізу. Рівень загальної ерудиції студентів, в цілому, середній.

На основі аналізу отриманих даних можна виділити 4 групи студентів факультету фізичного виховання: I група студентів показала низький рівень учбової мотивації (11,11 %). Таких студентів небагато, для них не мають значення питання професійного становлення, власного місця у майбутній професії, яка є для них чимось невідомим і від того непривабливим. Їх значно більше влаштовує безтурботне життя студента, яке часто конкурує з навчанням. Мотивація студентів цієї групи не має під собою реальних планів на сьогоднішній день, простежується відсутність особистої відповідальності студента за їх втілення в життя. Студенти цієї групи знаходяться на стадії пошуку сенсу у своєму навчанні, а, можливо, і в майбутній професійній діяльності, при цьому до освітнього процесу відносяться посередньо. Заради запобігання претензіям з боку викладачів проявляють пізнавальну активність. Студенти з низькою мотивацією більше заклопотані питаннями проведення вільного часу, дозвілля. Інтерпретація результатів дослідження показує також стійкість другого (II) і третього (III) рівнів мотивації. Ці рівні характеризують професійну спрямованість випробовуваних, бажання повною мірою освоїти обрану професію (21,29 % і 31,48 % відповідно). IV група студентів з високим рівнем навчальної мотивації (36,12 %) в експериментальній групі виявилася найчисленнішою. Для цієї групи студентів характерна побудова конкретних життєвих планів і цілей. Для таких студентів характерне чітке планування і

прагнення до досягнення результатів, в даному випадку – в процесі навчання, іншими словами – повна спрямованість на самоосвіту і самопізнання. Такі студенти підкреслюють власну індивідуальність, вони незалежні від однокурсників, викладачів, відчувається бажання зберегти свою неповторність, свій авторський і життєвий стиль, свої професійні погляди та переконання. Дослідження на основі цієї методики показали, що в процесі професійного розвитку студента важливо періодично заміряти його мотивацію і, за необхідності, коригувати акценти в процесі навчання, спрямовані на розвиток готовності до професійного самовдосконалення. Отримані результати, аналіз і статистика дозволили нам виділити кілька груп мотивів, які характеризують процес професійної підготовки та визначити їх рівень на основі опитувальника "Методика діагностики навчальної мотивації студентів" (А.О. Реан і В.О. Якунін). Це дозволило нам виявити уявлення студентів щодо міри вияву в них окремих навчальних мотивів і мотиваційної спрямованості навчання в цілому, а також показав нам міру вияву цілого спектру навчальних мотивів (соціальних, комунікативних, навчально-пізнавальних, професійних мотивів, мотивів уникнення, престижу, творчої самореалізації), які, на думку самих студентів, спонукають їх вчитися у виші.

В результаті проведеного дослідження було виявлено, що навчально-пізнавальні мотиви і мотиви творчої самореалізації, професійні мотиви є найбільш значущими для студентів. Це говорить про їх високий рейтинг в порівнянні з іншими мотивами. Велике значення навчально-пізнавальним можливостям навчання і професійним спонуканням надає майже половина студентів, які брали участь в опитуванні. Потреба у творчій самореалізації в контрольній групі не є домінуючою. У студентів експериментальної групи можна спостерігати істотне підвищення значущості розкриття творчого потенціалу, що пояснюється прагненням до самостійності, як у навчальному, так і у професійному виді діяльності. Слід зазначити, що ці мотиви найбільш плідні й можуть виявитися через участь студента і в науково-дослідній

діяльності. Детальний аналіз даних дозволяє також зробити висновок про те, що в мотиваційній структурі студентів не останнє місце займають мотиви престижу. Якщо для студентів контрольної групи вони виявилися не первинними, то за результатами реалізації педагогічної умови ситуація небагато змінюється, і до кінця 2 курсу вже можна стверджувати, що ці мотиви для студентів експериментальної групи є значущими і спонукальними, оскільки вони пов'язані з близькими професійними цілями.

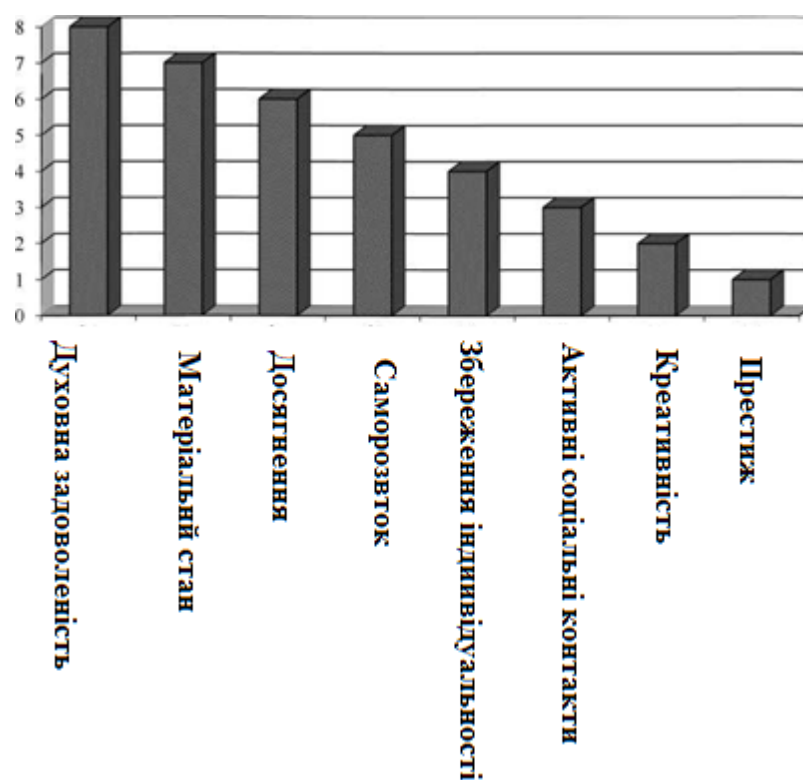
Таким чином, у формуванні готовності студентів до різних видів діяльності, у тому числі до самовдосконалення, найбільш значущою є висока міра пізнавальної мотивації і мотивація творчої самореалізації.

Як ключовий діагностичний інструментарій була використана методика В.Ф. Сопова та Л.В. Карпушиної "Морфологічний тест життєвих цінностей" (МТЖЦ).

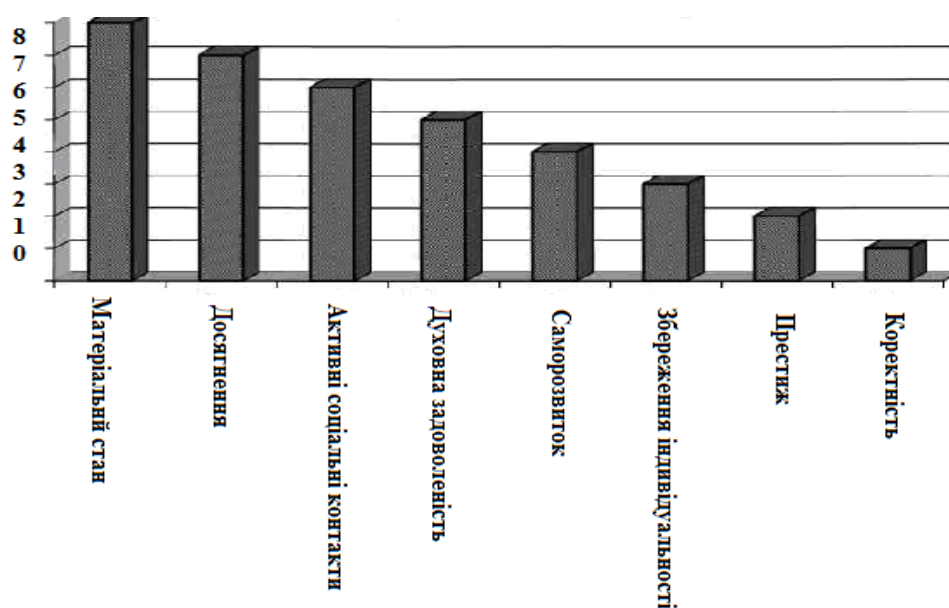
Результати дослідження ієрархії цінностей, виявлені у студентів, які навчалися за традиційною системою і студентів, які навчалися в умовах реалізації цієї педагогічної умови, показали відмінності у життєвих цінностях, що є лідуючими.

В ієрархії життєвих цінностей студентів, які навчалися в цих умовах, встановлено домінування як духовності, саморозвитку, так і цінностей прагматичного характеру (досягнення, високе матеріальне становище). Найменш актуальними для цієї групи респондентів є цінності власного престижу і реалізація свого творчого потенціалу (мал. 3.2).

У респондентів контрольної групи домінують цінності прагматичного характеру (високе матеріальне становище, власні досягнення), далі (за зменшенням) представлені духовно-моральні цінності: активні соціальні контакти, духовна задоволеність, саморозвиток. Як і в попередній групі, нижчу позицію займає цінність прагнення молодого людини до реалізації своїх творчих можливостей (мал. 3.3)



Мал. 3.2. Ієрархія життєвих цінностей респондентів експериментальної групи



Мал. 3.3. Ієрархія життєвих цінностей респондентів контрольної групи

Не дивлячись на те, що ієрархія цінностей в групах практично ідентична, встановлені значущі відмінності в показниках середніх значень. Так, у випускників експериментальної групи вище за значення цінностей саморозвитку (на 4,2), духовної задоволеності (на 5,1), збереження власної індивідуальності (на 4,9). Найбільші відмінності встановлені по цінності

"креативність". Не дивлячись на те, що в ієрархії життєвих цінностей креативність займає нижчі позиції, у студентів, які навчаються в умовах пов'язаних з реалізацією нових форм, методів, технологій навчання, середні значення цієї цінності на 5,9 балів вищі, ніж у контрольної групи. Отже, можна відмітити прагнення студентів до реалізації своїх творчих можливостей, внесення різних змін в усі сфери свого життя, уникнення стереотипів.

Респонденти обох вибірок продемонстрували прагнення до високого рівня свого матеріального добробуту; припускаємо, що у сучасної молоді склалася установка – матеріальний статок є головною умовою життєвого благополуччя.

Для студентів експериментальної і контрольної груп найбільш значущими виступають такі життєві сфери як: професія, освіта, захоплення, сім'я. Актуалізація цих сфер обумовлена найближчими планами випускників вишу: мотивація працевлаштування, розвиток професійних компетенцій в процесі здобуття освіти. Останні позиції у респондентів експериментальної групи займають "громадське життя". Для студентів контрольної групи сфера захоплень займає найнижчу позицію в ієрархії життєвих сфер, тоді як у респондентів експериментальної групи ця сфера віднесена до пріоритетних.

3.3. Активізація самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Найбільш значущі зміни у розвитку досліджуваного явища демонструє методика "Методика діагностики навчальної мотивації студентів" (А.О. Реан і В.О. Якунін).

Констатувальне дослідження було орієнтоване на виявлення рівня розвитку навчально-професійної мотивації у студентів факультетів фізичного виховання.

Для виявлення динаміки розвитку навчально-професійної мотивації у студентів при зіставленні початкового й кінцевого рівня мотивації студентів на констатуючому і контрольному етапах використовувалися та ж методика.

Нами було встановлено, що між студентами контрольної і експериментальної групи немає істотних відмінностей у рівні розвитку навчально-професійної мотивації, вони знаходяться приблизно на одному рівні (низькому).

При обробці результатів тестування підраховувався середній показник за кожною шкалою методики діагностики (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Результати дослідження вивчення мотивації за методикою діагностики навчальної мотивації студентів (А.О. Реан і В.О. Якунін)

Мотиви	Контрольна група (сума балів)	Експериментальна група (сума балів)
Комунікативні	35	30
Мотиви уникнення	5	8
Мотиви престижу	20	20
Професійні	15	15
Мотиви творчої самореалізації	5	7
Навчально-пізнавальні мотиви	10	8
Соціальні	10	12

Аналізуючи отримані результати вивчення навчальної мотивації студентів, нами отримані наступні дані: на першому місці у студентів виявлені комунікативні мотиви. На другому місці – мотиви престижу. На третьому –

професійні мотиви. На четвертому місці виявилися соціальні, навчально-пізнавальні показники мотиви. І особливу увагу слід звернути на студентів, які прийшли на факультет передусім з мотивами уникнення, мотивами творчої самореалізації.

Далі проводилося відкрите опитування студентів, де було поставлено питання: "Що є причиною високого або низького рівня інтересу до навчання"? Результати відповідей свідчать, що до причин, які викликають високий або низький інтерес до дисципліни, студенти відносять зміст матеріалу, що вивчається, методи роботи та особу викладача (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Причини високого або низького рівня інтересу до навчання студентів

Причини інтересу до навчання	Контрольна група	Експериментальна група
Зміст того матеріалу, що вивчається	40%	36%
Методи роботи	36%	32%
Особа викладача	24%	32%

Учасники процесу опитування пояснювали, що на дисциплінах, до вивчення яких у них високий рівень інтересу, викладач реалізує практико-орієнтований зміст, використовує активні методи і технології, а на дисциплінах з низьким рівнем інтересу в основному використовуються традиційні репродуктивні методи навчання, відсутня практична значущість змісту навчального матеріалу.

Таким чином, аналізуючи представлені дані, можна зробити висновок, що рівень мотивації до навчання в контрольній і експериментальній групі умовно знаходиться на одному рівні, причому переважає низький інтерес до навчання у студентів.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити наступні висновки. Необхідно на всіх дисциплінах викладачам впроваджувати практико-орієнтований зміст, використовувати активні методи і технології. Відмовитися від традиційних методів навчання за умови відсутності практичної значущості змісту навчального матеріалу. Використовувати на заняттях рейтингову оцінку роботи студентів; емоційну форму викладу матеріалу; установку на практичну значущість предмета, що вивчається; формування у студентів професійних компетентностей; створення ситуацій усвідомлення молодими людьми необхідності професійної освіти для досягнення успіху в житті; актуалізувати наполегливість, самостійність, активність, ініціативність при виконанні навчальних завдань.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів, здійснюючи організацію і проведення практичних та теоретичних занять, а також для організації самостійної роботи студентів, акцент робився на створенні розробок і посібників практико-орієнтованого, діяльнісного характеру.

За допомогою інформаційно-комунікаційних технологій створювалися діагностувальні засоби і методичні матеріали з навчальних дисциплін та професійних модулів. Сучасні засоби візуалізації й інтернет також застосовувались для організації і проведення занять.

За результатами "Методики діагностики навчальної мотивації студентів" (А.О. Реан і В.О. Якунін) порівнювалися експериментальні й контрольні групи до і після апробації. При обробці результатів тестування підраховувався середній показник за кожною шкалою опитувальника (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Результати дослідження вивчення навчальної мотивації

Мотиви	Контрольна група	Експериментальна група
Комунікативні	35	32
Мотиви уникнення	5	2

Мотиви престижу	15	15
Професійні	17	23
Мотиви творчої самореалізації	7	5
Навчально-пізнавальні мотиви	13	14
Соціальні	7	8

Зміни сталися як в контрольній, так і в експериментальній групах, але в експериментальній групі показники мотивів збільшилися більш наочно. На першому місці у студентів залишилися комунікативні мотиви. На другому місці в обох груп стали професійні мотиви, але з відривом в 6% з перевагою у експериментальній групі. На третьому – мотиви престижу в обох групах. У таблиці видно зміни у експериментальної групи – це зростання рівня професійних мотивів, навчально-пізнавальних, що говорить про позитивну динаміку розвитку навчально-професійної мотивації у студентів.

Аналізуючи представлені дані, можна зробити висновок про те, що реалізація цієї педагогічної умови дозволила підвищити рівень мотивації студентів.

Для виявлення міри професійної готовності ми застосували методикою А.П. Чернявської (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Показники професійної готовності за методикою А.П.Чернявської

Показники	Контрольна група		Експериментальна група	
	не сформований, %	сформований, %	не сформований, %	сформований, %
Автономність	41	59	16	84

Інформованість	51	49	27	73
Ухвалення рішень	27	73	19	81
Планування	43	57	24	76
Емоційне відношення	76	24	27	73

Методика формування досліджуваного феномена студентів експериментальної групи засобами гіпертексту, мультимедійних технологій та веб-квесту реалізовувалась на лекційних, практичних, факультативних заняттях та у позааудиторний час.

Загалом, досліджуючи вплив цих засобів, ми встановили що їх використання сприяє: активізації пізнавальної діяльності, формуванню прагнення до завершеності пізнавальної діяльності. Наприклад, в ситуації вибору між виконанням у позаурочний час незавершеного на занятті розв'язку завдання і отриманням відповіді без доопрацювання, кількість студентів, які обрали перший варіант у порівнянні з початковими даними, збільшилось на 31 %. У порівнянні з контрольною групою в експериментальній відзначається стійка тенденція переходу від хаотичних пізнавальних дій до складання відповідного плану дій. Зокрема, в експериментальній групі збільшилась кількість студентів (на 47,3 %), які успішно завершили виконання творчих робіт, що пов'язані з побудовою графіків, складанням схем, розробкою моделей. Створення ситуації успіху за допомогою веб-квесту впливає на зростання позитивного емоційного фону. Одним із важливих показників цього є поширення активного прояву пізнавального інтересу студентів у вільний час. Так, аналіз цього аспекту проблеми показав, що у контрольній групі лише 31,7 % студентів включають у вільний час пізнавальні заняття, в експериментальній групі їхня питома вага становить 78,8 %.

Організація навчально-пізнавальної діяльності з використанням засобів гіпертексту та мультимедіа, за даними проведеного експерименту, сприяла розвитку самостійності студентів.

У процесі проведення експерименту було визначено, що використання цих засобів позитивно впливає на якість одержаних знань, зокрема на їх обсяг і міцність в експериментальній групі (у середньому на 35 %); підвищує інтерес до процесу пізнання, сприяє формуванню позитивної, стійкої і усвідомленої мотивації навчання (приблизно на 39,7 %); позитивно впливає на розвиток логічного мислення (встановлення причинно-наслідкових зв'язків – на 44,4 %), аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення (у середньому на 40,3 % та ін.).

3.4. Результати експериментальної роботи

Оцінку ефективності реалізації педагогічних умов щодо формування готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури нами було здійснено, порівнюючи рівень розвитку зазначеної характеристики в контрольній та експериментальній групах (далі КГ та ЕГ відповідно).

Результати оцінювання експертами рівня готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури в контексті критерію “педагогічна спрямованість” в ЕГ подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Рівень готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “педагогічна спрямованість” в ЕГ

№ з/п	Показники	Експерти									Сума
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	Міра задоволеності вибором професії	7	6	7	6	6	7	6	6	7	58
2	Рівень засвоєння суб'єктом норм, правил, еталонів, ідеалів, цінностей професії	6	6	6	7	6	7	6	6	7	57

Обрахуємо коефіцієнт конкордації для $m=9$, $n=6$, $T_j=120$, $S=776,17$:

$$W = \frac{120}{(6)(9)(9)} = 0,5$$

Результати обрахунку демонструють, що експертне оцінювання педагогічної спрямованості є значущим та ґрунтовним.

Оцінювання експертами даного критерію в КГ подано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівень готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “педагогічна спрямованість” в КГ

№ з/п	Показники	Експерти									Сума
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	Міра задоволеності вибором професії	2	2	3	2	3	3	3	3	3	24
2	Рівень засвоєння суб'єктом норм, правил, еталонів, ідеалів, цінностей професії	2	3	3	3	2	3	3	3	3	25
3	Усвідомлення соціальної значущості професії	5	5	5	5	5	6	6	5	6	48
4	Наявність конкретизованого ідеалу "я в професії"	2	3	2	3	3	2	3	2	2	22
5	Наявність програми професійного зростання	5	5	4	5	5	5	6	5	6	46
6	Рівень прагнення до реалізації програми професійного зростання	2	3	2	3	3	2	3	2	2	22
	Сума	18	21	19	21	21	21	24	20	22	187

Узгодженість думок експертів у КГ перевіримо за допомогою коефіцієнта конкордації (таблиця 3.11).

Таблиця 3.11

Розрахунок дисперсійного коефіцієнта конкордації

Показники	Експерти									r_i	$r_i - \bar{r}$	$(r_i - \bar{r})^2$
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	24	-7,167	51,361
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	25	-6,167	38,028
3	5	5	5	5	5	6	6	5	6	48	16,833	283,36
4	2	3	2	3	3	2	3	2	2	22	-9,167	84,028
5	5	5	4	5	5	5	6	5	6	46	14,833	220,03
6	2	3	2	3	3	2	3	2	2	22	-9,167	84,028
H_j	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
h1	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
h2	4	3	2	3	3	2	4	2	2			
T_j	66	30	12	30	30	12	66	12	12			

Обчислимо коефіцієнт конкордації для $m=9$, $n=6$, $T_j=270$ $S=760,83$:

$$W = \frac{12}{m(m+1) \sum_{j=1}^m T_j} = 0,4$$

Отже, експертне оцінювання КГ, щодо зазначеного вище критерія є значущим та ґрунтовним. Таким чином, застосована методика діагностики рівня готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “педагогічна спрямованість” дає підстави стверджувати ефективність обґрунтованих та реалізованих педагогічних умов.

Відобразимо результати оцінювання експертами рівня готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “самостійність” в ЕГ. Дані експертизи подано в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Рівень готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “самостійність” в ЕГ

№ з/п	Показники	Експерти									Сума
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	Незалежність суджень	4	5	4	4	4	5	5	5	2	38
2	Стійкість пізнавального інтересу	8	6	8	7	6	6	7	8	7	63
3	Організованість	4	4	5	5	5	5	4	5	2	39
4	Самооцінка власної пізнавальної діяльності	4	5	4	5	3	4	4	4	4	37
5	Ініціативність	4	4	5	4	3	5	5	5	5	40
	Сума	24	24	26	25	21	25	25	27	20	217

За результатами експертизи у ЕГ розрахуємо дисперсійний коефіцієнт конкордації, для $m=9$, $n=5$, $T_j=174$, $S=485,2$:

$$W = \frac{12 T_j}{n(n^2 - 1)} = 0,7$$

Проаналізуємо результати оцінювання експертами рівня готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “самостійність” в КГ. Дані експертизи подано в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Рівень готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “самостійність” в КГ

№ з/п	Показники	Експерти									Сума
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	Незалежність суджень	2	2	4	2	3	2	2	2	2	21

№ з/п	Показники	Експерти									Сума
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2	Стійкість пізнавального інтересу	4	5	4	4	4	5	5	5	5	41
3	Організованість	4	5	5	4	4	4	4	4	4	38
4	Самооцінка власної пізнавальної діяльності	2	2	2	3	3	2	2	2	2	20
5	Ініціативність	2	2	2	2	3	2	2	2	2	19
	Сума	14	16	17	15	17	15	15	15	15	139

У КГ дисперсійний коефіцієнт конкордації, для $m=9$, $n=5$, $T_j=210$, $S=462,8$, такий:

$$W = \frac{12}{m(m+1)} = 0,7$$

Отже, експертне оцінювання ЕГ та КГ, щодо зазначеного вище критерія є значущим та ґрунтовним.

Таким чином, застосована методика діагностики рівня готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “самостійність” дає підстави говорити про ефективність обґрунтованих та реалізованих педагогічних умов.

Розглянемо розвиток показників за критерієм “професійна зрілість” в ЕГ. Результати оцінювання експертами рівня готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за даним критерієм подано в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Рівень готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “професійна зрілість” в ЕГ

№ з/п	Показники	Експерти									Сума
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	

№ з/п	Показники	Експерти									Сума
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	Спрямованість на досягнення професійного успіху	4	4	5	4	3	5	5	5	5	40
2	Сформована професійна ідентичність	7	6	7	7	6	6	7	6	7	59
3	Професійна самооцінка	4	4	5	5	5	5	4	5	2	39
4	Здатність до саморегуляції	4	5	4	5	3	4	4	4	4	37
5	Здатність розв'язувати завдання професійного розвитку	8	6	8	7	6	6	7	8	7	63
	Сума	27	25	29	28	23	26	27	28	25	238

Для ЕГ коефіцієнт конкордації за умови $m=9$, $n=5$, $T_j=96$, $S=611,2$:

$$W = \frac{12}{n(n+1) \sum_{j=1}^m R_j^2} = 0,8$$

Аналогічні розрахунки нами здійснено для КГ.

Таблиця 3.15

Рівень готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури за критерієм “професійна зрілість” в КГ

№ з/п	Показники	Експерти									Сума
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	Спрямованість на досягнення професійного успіху	2	2	3	2	2	2	2	2	2	19
2	Сформована професійна	4	5	4	4	5	5	5	5	5	42

№ з/п	Показники	Експерти									Сума
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	ідентичність										
3	Професійна самооцінка	5	3	5	3	3	5	3	4	4	35
4	Здатність до саморегуляції	2	2	3	2	2	2	2	2	2	19
5	Здатність розв'язувати завдання професійного розвитку	2	2	2	3	2	2	2	2	2	19
	Сума	15	14	17	14	14	16	14	15	15	134

Для КГ коефіцієнт конкордації за умови $m=9$, $n=5$, $T_j=210$, $S=480,8$:

$$W = \frac{12T_j}{n(n^2-1)} = 0,7$$

Отже, ефективність реалізованих педагогічних умов щодо формування готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури підтверджена за кожним з виокремлених та діагностованих критеріїв.

Висновки до третього розділу

1. Досліджуючи вплив самостійного моделювання інтегративних зв'язків, що здійснювалось можливостями ігрового методу, ми встановили, що його використання сприяє: зростанню активності пізнавальної діяльності, розвитку відповідальності у пізнавальній діяльності. Відзначається стійка тенденція до планування пізнавальних дій.

2. Результати нашої роботи про ступінь впливу міжпредметної інтеграції у професійній підготовці на педагогічну спрямованість особистості майбутнього учителя фізичної культури дозволили зробити наступні висновки: спецкурс – більшою мірою впливає на мотиваційно-ціннісну сферу особистості шляхом задоволення потреб в самоствердженні, самовираженні, формує початковий досвід професійної і соціальної діяльності; інтеграційні заняття

домінують над усіма іншими за рівнем впливу на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, на педагогічні установки до педагогічної діяльності, на розвиток свідомості й самосвідомості, формування педагогічного досвіду, інтеріоризація якого призводить до підвищення рівня соціальної активності й відповідальності, на формування педагогічної спрямованості сфери потреб.

3. Виявлено, що залучення студентів до проектної діяльності вплинуло на розвиток уміння приймати більш зважені й обдумані рішення; раціональність планування подальшого професійного життя; комунікативність.

4. На основі опитувальника "Методика діагностики навчальної мотивації студентів" (А.О. Реан і В.О. Якунін) нами досліджено уявлення студентів щодо міри прояву в них окремих навчальних мотивів і мотиваційної спрямованості навчання в цілому, а також нами показано міру вияву цілого спектру навчальних мотивів (соціальних, комунікативних, навчально-пізнавальних, професійних мотивів, мотивів уникнення, престижу, творчої самореалізації), які, на думку самих студентів, спонукають їх вчитися у виші.

В результаті проведеного дослідження було виявлено, що навчально-пізнавальні мотиви і мотиви творчої самореалізації, професійні мотиви є найбільш значущими для студентів. Це говорить про високий рейтинг у порівнянні з іншими мотивами. Велике значення навчально-пізнавальним можливостям навчання і професійним спонуканням надає майже половина студентів, що брали участь в опитуванні. Потреба у творчій самореалізації у контрольній групі не є домінуючою. У студентів експериментальної групи можна спостерігати істотне підвищення значущості розкриття творчого потенціалу, що пояснюється прагненням до самостійності, як у навчальному, так і у професійному виді діяльності.

5. Досліджуючи вплив засобів гіпертексту, мультимедійних технологій та веб-квесту, що реалізовувались на лекційних, практичних, факультативних заняттях та у позааудиторний час, встановлено, що їх використання сприяє:

активізації пізнавальної діяльності, формуванню прагнення до завершеності пізнавальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2000. – 438 с.
2. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации /Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – №1 январь-февраль 2005. – С. 73-79
3. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
4. Катаев В.И. Изучение и формирование мотивационной сферы личности в подростковом и старшем школьном возрасте/ В.И. Катаев. – Орехово-Зуево : [б. и.], 1992. – 54 с.
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
6. Практическая психодиагностика: Методики и тесты / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом "Бахрах", 1998. – 668 с.
7. Прыгин Г.С. Основы психодиагностики : Принципы и методы. История развития. Основы психометрики : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности "Психология" / Г.С. Прыгин. – М: Психология, 2003. – 191 с.
8. Реан А.А. Практическая психодиагностика / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во С-Петербур. гос. ун-та, 2001. – 221 с.
9. Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: методическое руководство/ И.Л. Соломин. – СПб.: ИМАТОН, 2001. – 112 с.
10. Сопов В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению. Методическое пособие/В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина. – Самара: Изд-во СамИКП – СНЦ РАН, 2002. – 49 с.

11. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 96 с.
12. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие/ А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
13. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А. Якунин. – М.: Логос, 1994. – 168 с.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми і проведений експеримент підтвердили гіпотезу, засвідчили досягнення мети, що дозволяє сформулювати такі висновки.

1. Вивчено стан розробленості проблеми формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури. Показано, що формування готовності майбутніх вчителів фізичної культури до професійного самовдосконалення є професійно значущим, цілеспрямованим процесом, що відповідає вимогам сучасної освітньої ситуації, що актуалізує проблему професійного самовдосконалення, готовність до якого виробляється в процесі професійної підготовки у виші. Він спрямований на усвідомлення значення професійного самовдосконалення у майбутній професійній діяльності, прагнення до досягнення свідомо поставлених професійно значущих цілей, сформованість знань і умінь здійснення професійного самовдосконалення. Даний процес визначає необхідність самоосвіти, самореалізації, самоконтролю.

2. З'ясовано сутність і специфіку готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури. В основу поняття "готовність до професійного самовдосконалення" буде покладено категорію готовність до саморозвитку. Виявлено основні характеристики процесу самовдосконалення, а саме: цілеспрямованість та усвідомленість. Визначено, що до його компонентів відносять: мотиваційний, орієнтаційний, виконавчий і контрольний-оцінний. Показано, що дослідження процесу формування професійного самовдосконалення вивчається в межах діяльнісного підходу, тобто як процес і як діяльність. Схарактеризовано джерела та рушійні сили професійного самовдосконалення. Визначено, що готовність до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури розкривається на основі таких ключових ознак: процес, механізм, зміна, саморух, потреба, здатність, технологія, внутрішня активність, діяльність.

Готовність до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичного виховання ми розуміємо як інтегративну характеристику професійно зрілої особистості, здатної свідомо і самостійно ставити перед собою ті або інші цілі й завдання та успішно здійснювати професійну діяльність і вдосконалюватися в ній.

3. Розроблено критерії оцінювання рівня розвитку готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури. Зазначено, що початки змісту критеріїв готовності особистості майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення знаходиться в компонентах психологічної динамічної структури діяльності: мета, спосіб, результат. Враховано думку дослідників проблеми самовдосконалення, яка відображається в тезі, що самовдосконалення здійснюється шляхом активізації самоосвіти й самовиховання, що дозволило розглядати самостійність критерієм готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури. На основі аналізу системно-структурного, процесуально-динамічного, діяльнісного дослідницьких підходів і спираючись на розроблену Л.М. Мітіною концепцію професійного розвитку вчителя визначено педагогічну спрямованість як критерій досліджуваної готовності. Враховуючи співвідношення професійного та особистісного, а також роль зрілості у спрямуванні траєкторії розвитку фахівця визначено, що професійна зрілість є критерій сформованості готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

4. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури. До них віднесено: міжпредметну інтеграцію у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури; мотивацію до самовдосконалення у майбутніх вчителів фізичної культури; самостійну роботу майбутніх учителів фізичної культури засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Встановлено, що зростає активність

пізнавальної діяльності та розвивається відповідальність у пізнавальній діяльності. Відзначається стійка тенденція до планування пізнавальних дій. Застосування діагностичних методик дозволяє стверджувати про наявність впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості шляхом задоволення потреб в самоствердженні, самовираженні, формує початковий досвід професійної і соціальної діяльності; інтеграційні зайняття домінують над усіма іншими за рівнем впливу на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, на педагогічні установки до педагогічної діяльності, на розвиток свідомості й самосвідомості, формування педагогічного досвіду, інтеріоризація якого призводить до підвищення рівня соціальної активності й відповідальності, на формування педагогічної спрямованості сфери потреб. Виявлено, що залучення студентів до проектної діяльності вплинуло на розвиток уміння приймати більш зважені й обдумані рішення; раціональність планування подальшого професійного життя; комунікативність.

На підставі вище викладеного можна стверджувати, що визначена мета досягнута, а поставлені завдання розв'язані. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури. Подальшого вивчення потребують напрями активізації різних видів діяльності притаманної професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури.

ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕГРАЦІЯ

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГРИ

Гра проходить як групове практичне заняття щодо осмислення і застосуванню засобів інтеграції педагогічних знань. В ході заняття учасники гри використовують навчальний матеріал відповідних навчальних тем з педагогічних і психологічних дисциплін, і методики викладання дисциплін спеціалізації.

За характером ситуацій, що моделюються ця гра забезпечує взаємновпливаючу поведінку, дію один на одного її учасників. Ігровий процес в ній організований як групова взаємодія і колективна миследіяльність. Джерелами наукової інформації з інтеграції є самі студенти як учасники гри, що заздалегідь засвоїли теорію питання. Гра, що проводиться, динамічна і передбачає необмежену кількість ходів.

В цілому ігровий комплекс моделює управління інтеграційними процесами, починаючи з підбору компонентів інтеграції, засобів інтеграції і закінчуючи створенням нової інтегративного утворення, тобто учасники гри проходять усе три виділені нами рівня інтеграції.

2. МЕТА І ЗАВДАННЯ ГРИ

Мета гри – формування єдиного розуміння суті педагогічної інтеграції, засвоєння інтеграційних знань, формування початкових умінь здійснювати цей процес в практиці професійної діяльності.

В ході гри вирішуються наступні завдання:

– закріплюються теоретичні знання з проблем інтеграції, освоюються прийоми і методи відбору змісту матеріалу і формування інтеграційних утворень (навчальний аспект);

– у студентів розвиваються здатності взаємодіяти в сфері інтеграції психолого-педагогічних знань на рівні навчальних дисциплін і приймати на основі інтеграційної інформації спільне рішення (управлінський аспект);

– виявляється досвід моделювання інтеграційних процесів на рівні навчальних тем (практичний аспект);

– виробляється єдине теоретичне розуміння інтеграційних процесів на основі досвіду і пропозицій учасників гри (дослідницький аспект).

Складність інтеграційних процесів, різноманіття їх функцій, відсутність стандартизації і одноманітності зумовлюють багатозначність рішень, що виробляються. Цінність гри, що пропонується полягає в тому, що вона стимулює студентів до теоретичного осмислення, до розробки принципів, прийомів і способів управління інтеграційними процесами.

III. ОРГАНІЗАЦІЯ УЧАСНИКІВ ГРИ

Усі учасники гри діляться на команди по 7-10 осіб так, щоб в кожній з них були студенти різного рівня підготовки. Це необхідно для вирівнювання дискусійної можливості груп.

За кількістю груп розробляються ігрові завдання і створюються банки інформаційного забезпечення їх виконання.

Кожна команда обирає відкритим голосуванням лідера, як правило, що поєднує в собі, за уявленнями членів групи, краще знання проблеми і організаторські здібності.

Лідер групи отримує, за допомогою жеребкування, пакет із завданням, а також методичні рекомендації щодо проведення гри і банк інформаційного забезпечення.

На самому початку гри, на етапі обговорення, враховуючи реальні можливості учасників, в команді розподіляються ролі: лідера, теоретика, реєстратора, опонента, експерта і тому подібне.

Кожна команда у вільній формі веде документ, що фіксує процес обговорення і результат. У ньому фіксуються усі висунені ідеї, судження, прийняті рішення. Документ здається в експертну групу разом з розробленим аналізом (текстовим і табличним) теми.

Гра за кількістю сторін, що приймають участь є двосторонньою: одна сторона – команда, що виступає з лідером на чолі, інша – усі інші команди і експертна група. Усі команди делегують своїх представників в експертну групу, члени якої не лише сприймають інформацію, але і оцінюють виступи, беруть участь в наступному обговоренні.

Експертна група стежить за процесом виступів міні-груп, аналізує і оцінює їх, нею можуть бути внесені аргументовані корективи у варіанти, що пропонуються. Експерти підводять підсумок гри, дають загальну оцінку роботи команд, аналізують досягнуті в процесі гри результати розуміння проблеми.

4. ФУНКЦІЇ УЧАСНИКІВ ГРИ

Ведучий гри:

- знайомить учасників з ігровим комплексом: інтеграційними завданнями, організацією учасників у грі, етапами і так далі;
- створює сприятливу психологічну атмосферу для вільного спілкування;
- стимулює творчий пошук;
- допомагає у формуванні команд і розподілі ролей;
- консультує учасників в процесі групової роботи з питань теорії або організації діяльності;
- проводить вступну бесіду з лідерами команд за методикою виконання завдання;
- координує процес підготовки до гри і виступу команд;
- контролює підготовку і здачу документів;
- забезпечує регламент виконання гри.

Лідер:

- отримує завдання;
- знайомить членів команди із завданням;
- розподіляє ролі в команді й організовує ознайомлення з функціями;
- організовує обговорення завдання і хід його виконання;
- координує і регулює хід обговорення і ухвалення рішення;
- стимулює творчу атмосферу вільного спілкування;
- представляє групу після виконання завдання перед експертною радою і іншими групами.

Реєстратор:

- під час обговорення фіксує висловлювання і пропозиції членів групи;
- готує документи до здачі, оформлює їх;
- фіксує підсумкове рішення.

Опонент:

- критично осмислює запропоновані варіанти;
- з метою стимулювання колективної творчої діяльності ставить питання членам своєї групи під час обговорення;
- з урахуванням досвіду роботи своєї групи готує питання суперникам.

Теоретики:

- беруть участь в розробці отриманого завдання, вносять ідеї і пропозиції;
- створюють інформаційне забезпечення;
- уважно вислуховують думки інших, прагнуть їх зрозуміти і прийняти.

Експерт:

- виробляє критерії оцінки діяльності учасників гри;
- розробляє схеми аналізу і оцінки виступів груп;

- публічно аналізує гру;
- підводить загальні підсумки.

5. ПОРЯДОК ПРОВЕДЕННЯ ГРИ

На гру відводиться не менше 6 годин навчального часу, який може розподілятися приблизно так, :

- 0,5 годин – інструктаж;
- 1,5-2 години – підготовка груп, виконання завдань;
- 1,5 годин – виступ груп з виконаними завданнями;
- 1-1,5 годин – обговорення прийнятих рішень, підведення підсумків.

Гра починається з короткого інструктажу – вступної лекції (бесіди) з метою актуалізації знань з теорії питання.

В процесі обговорення дотримуються наступних правил:

- заохочення будь-яких ідей;
- висловлювання якомога більшої кількості ідей;
- заохочення комбінування і поліпшення вже запропонованих ідей;
- заборона критики в адресу один одного й ідей, що були висунуті;
- оцінка результатів гри виробляється експертами на підставі заздалегідь розробленої схеми. При цьому не передбачається ні однозначною оцінки, ні присудження місць, ні нагород.

6. ПРО ТЕМУ ГРИ

Загальна тема гри "Педагогічна інтеграція" до багато чого зобов'язала. У процесі виконання завдань слід особливу увагу звернути на виявлення компонентів матеріалу, що був запропонований і встановлення зв'язків між ними.

Інтеграційні зв'язки можна виявити між будь-якими педагогічними компонентами й усередині них: змісті, принципах, методах, формах і засобах навчання. Важливо коректно позначити зв'язки, знайти нові цілісні утворення, будь то новий зміст у вигляді навчального матеріалу, нові методи або форми.

Кожній команді належить самій визначити можливості інтеграції тих або інших компонентів.

Важливо також побачити переваги інтеграційної освіти і визначити її місце в системі психолого-педагогічного знання і в освітній практиці.

Розроблені варіанти інтеграційних новоутворень можуть розіграватися у вигляді навчальних занять, де лідер виконує роль викладача.

7. ЗМІСТОВНИЙ АСПЕКТ ГРИ

Завдання міні-групам (загальні для усіх).

1. Вивчіть запропонований матеріал з цих навчальних дисциплін з точки зору виділення можливих інтеграційних фактів, явищ і процесів.

2. Спрогнозуйте створення з них єдиної навчальної теми, дайте їй назву.

3. Складіть вхідний тезаурус основних теоретичних понять.

4. Продумайте можливі інтеграційні форми і методи подачі інтеграційного навчального матеріалу, зробіть текстовий і табличний аналіз теми.

5. Розробіть план-конспект конкретного інтеграційного заняття із запропонованої теми.

6. Розіграйте це заняття згідно із запропонованою формою.

Теми для ігрового обговорення з предмету "Педагогіка".

1. Суть цілісного педагогічного процесу.

2. Методологія і методика педагогічного дослідження.

3. Зміст цілісного педагогічного процесу.

4. Методи і засоби цілісного педагогічного процесу.

5. Педагогічні технології.

Теми з "Філософії".

1. Соціальна природа освіти, цілі освіти, її конкретно-історичний характер.

2. Педагогічні вчення і психологічні теорії розвитку особистості.

Досвід показує, що в процесі педагогічної гри відбувається найбільша взаємодія психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок у свідомості студентів, ніж в будь-якій іншій формі аудиторних занять. Студент засвоює і використовує знання в обставинах, що динамічно змінюються, знаходить оптимальне рішення в ситуаціях зіткнення думок, орієнтується в педагогічних ситуаціях, що складаються, в умовах "реального часу".

МОДЕЛЮВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

1. ОПИС ГРИ

У грі беруть участь дві команди по 10-12 осіб. Кожна команда бере участь у проведенні тематичного семінару, який припускає участь в дискусії п'яти рольових позицій: координатора, теоретика, теоретика-опонента, критика і історика. Кожна команда виконує завдання – в процесі дискусії визначити інтеграційні зв'язки змісту педагогічної теми з психологією. Гра-дискусія розглядається як окрема ігрова сесія в системі цілісного курсу педагогіки (чи будь-якого іншого навчального предмета), який включає лекції і цикл семінарів.

2. МЕТА ГРИ

Навчальна мета полягає у створенні можливостей для студентів (учасників гри) виходу на новий рівень осмислення психолого-педагогічного знання. Інструментальна мета – учасники гри можуть оцінити рівень умінь моделювати інтеграційні зв'язки педагогіки з психологією, формулювати педагогічні проблеми пов'язані з педагогічною інтеграцією. Соціально-психологічна мета – формування умінь навичок спілкування в проблемній ситуації за наявності набору можливих рішень.

3. ОРГАНІЗАЦІЯ ГРИ

Ухвалення рішень в командах і дискусія на загальному засіданні проводиться під управлінням експертів (наприклад, викладачі педагогіки і психології).

Відносний успіх роботи команд визначається експертами за критеріями ефективності процесу проблематизації, структурованості виділених інтеграційних зв'язків, активності учасників дискусії.

Рішення, що приймаються учасниками гри:

1. Формулювання основної тези.

2. Прогноз тез партнерів.
3. Формулювання основних антитезисів.
4. Пошук історико-критичних підстав тез.
5. Побудова змістовного узагальнення.

Розглянемо можливий варіант проведення семінарського заняття з педагогіки у формі гри-дискусії з теми "Форми організації цілісного педагогічного процесу".

Мета дискусії : проведення змістовного аналізу теми "Форми організації цілісного педагогічного процесу", використовуючи інтеграційно-тематичний підхід.

- Оформлення заняття:
1. Дошка з екраном відображення етапів проведення дискусії.
 2. Два-три стимулюючих гасла.
 3. Столи, розставлені трикутником.

Устаткування: магнітофон, відеокамера. годинник (пісочні або настільні з секундною стрілкою).

Експертом виступає викладач, що проводить семінар.

Підготовчий етап. Увесь склад академічної групи ділиться на чотири команди: 1) теоретики; 2) опоненти; 3) критики; 4) координатори.

Приймаються правила ведення дискусії і обмовляються ролеві фіксації:

- 1) теоретики – обґрунтовують протягом 3-5 хвилин тезу;
- 2) опоненти – спростовують тезу і обґрунтовують антитезис;
- 3) критики – знаходять у тих і у інших слабкі місця, ставлять проблемні питання, звертають увагу усіх на це своїми висловлюваннями;
- 4) координатори – знаходять точки зіткнення у теоретиків і опонентів;
- 5) ведучий – встановлює порядок висловлювань і стежить за їх змістом;
- 6) експерт – має право зупинити дискусію, якщо вона заходить в безвихідь або висловлюються помилкові думки.

На обговорення можуть пропонуватися наступні положення:

1. У чому уразливість класифікації уроків за таким критерієм як "основні етапи навчального процесу"? Чи можна на одному уроці засвоювати факти, а на іншому формувати поняття і тому подібне? Здійснить аргументацію з використанням раніше отриманих знань з педагогіки і психології.

2. Використовуючи знання, отримані в курсі психології і педагогіки, обґрунтуйте переваги і недоліки класифікації уроків за основною освітньою метою занять.

3. Яка психолого-педагогічна сутність проблеми класифікації і структури уроків?

ХІД ГРИ

– Робота в позиціях – 15 хвилин.

– Загальна дискусія – 50 хвилин.

– Рефлексія на процес і результат – 20 хвилин.

1. Робота в позиціях. Усі позиції автономно продумують роботу в загальній дискусії.

2. Дискусія. Теоретики обґрунтовують свою тезу (10 хвилин), обґрунтування фіксуються скорочено на дошці. Опоненти спростовують обґрунтування теоретиків (10 хвилин). Їх висловлювання також фіксуються. У загальну дискусію вступають критики і координатори, теоретики і опоненти. Результатом дискусії має бути загальне вироблене рішення.

3. Рефлексія на процес і результат (20 хвилин). Обговорення проводиться за планом: змістовність висловлювань і якість виробленого рішення, його продуктивність; організаційна сторона дискусії: дотримання часу, коректність, повнота роботи усіх позицій, рекомендації щодо поліпшення; оцінка і аналіз роботи експертом.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ

1. Мета вивчення дисципліни

Мета навчальної дисципліни "Психолого-педагогічний практикум" полягає в підвищенні загальної психолого-педагогічної культури, формуванні цілісного уявлення про особливості професійної практичної діяльності педагога і підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності студентів.

Для досягнення мети передбачається розв'язання наступних завдань:

1. Розкрити сутність основних понять курсу, роль і місце у формуванні умінь і навичок сучасного педагога.
2. Познайомити студентів з основними формами і методами розв'язання психолого-педагогічних завдань.
3. Сформувати практичні уміння діагностики, прогнозування і проектування педагогічних ситуацій в професійній діяльності педагога.

2. Місце навчальної дисципліни в структурі основної освітньої програми

Навчальна дисципліна "Психолого-педагогічний практикум" є дисципліною профільного циклу і відноситься до варіативної частини.

Освоювана дисципліна і знання із загальної, вікової психології допоможуть формуванню цілісного представлення студента про суть психічних процесів, властивостей і станів, засвоїти основні психологічні поняття.

Передбачається особистісний розвиток студентів, що сприятиме формуванню культури розумової праці, самоосвіті, успішному оволодінню і здійсненню ними навчальної і професійної діяльності.

3. Вимоги до рівня освоєння програми

В результаті вивчення курсу повинні формуватися наступні загальнокультурні компетентності:

- здатний використовувати в професійній діяльності основні закони розвитку сучасного соціального і культурного середовища;
- здатність послідовно і грамотно формулювати і висловлювати свої думки, володіння навичками усної і письмової мови, здатність виступати публічно і працювати з науковими текстами;
- володіє основними методами, способами і засобами отримання, зберігання, переробки інформації; має навички роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією; усвідомлює суть і значення інформації в

розвитку сучасного суспільства, здатний працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах;

– здатний зрозуміти принципи організації наукового дослідження, способи досягнення і побудови наукового знання;

В результаті вивчення курсу повинні формуватися наступні професійні компетентності:

– здатність враховувати загальні, специфічні закономірності й індивідуальні особливості психічного і психофізіологічного розвитку, особливості регуляції поведінки і діяльності людини на різних вікових щаблях;

– готовий застосовувати якісні й кількісні методи в психологічних і педагогічних дослідженнях;

– здатність розуміти високу соціальну значущість професії, відповідально і якісно виконувати професійні завдання, дотримуючи принципи професійної етики;

– здатність до рефлексії способів і результатів своїх професійних дій;

– готовий керувати проектно-дослідницькою діяльністю тих, що навчаються.

В результаті вивчення курсу студент повинен:

– мати загальні уявлення про прогнозування, проектування і моделювання освітнього процесу, проектування психолого-педагогічних досліджень з метою розв'язання освітніх завдань;

– знати і розуміти сутність та відмінність педагогічних ситуацій і педагогічних завдань в діяльності педагога; організаційні форми активної психолого-педагогічної взаємодії: дискусія, психолого-педагогічний консиліум, педагогічні майстерні, ділові ігри, організаційно-діяльнісні ігри, навчальні тренінги;

– уміти вирішувати психолого-педагогічні завдання, конструювати різні форми психолого-педагогічної діяльності, моделювати освітні й педагогічні ситуації; застосовувати психолого-педагогічні технології і методики діагностики на різних вікових етапах.

4. Зміст навчальної дисципліни

4.1. Розділи навчальної дисципліни

№ п/ п	Найменування розділу дисципліни (теми)	Види навчальної роботи (години)	
		Практичні заняття	Самостійна робота
1.	Вступ.	2	6

2.	Розв'язування психолого-педагогічних завдань, конструювання різних форм психолого-педагогічної діяльності, моделювання освітніх і педагогічних ситуацій.	10	12
3.	Прогнозування і проектування освітнього процесу.	8	10
4.	Психолого-педагогічні технології і методики діагностики на різних вікових етапах.	12	10
5.	Проектування психолого-педагогічних досліджень з метою розв'язання освітніх завдань.	10	12
6.	Організаційні форми активної психолого-педагогічної взаємодії: дискусія, психолого-педагогічний консиліум, педагогічні майстерні, ділові ігри, організаційно-діяльнісні ігри, навчальні тренінги.	12	16
	Всього годин	54	66

4.2. Зміст розділів дисципліни

РОЗДІЛ 1. Вступ (2 години).

Цілі, завдання і структура курсу. Основні поняття курсу. Проблеми професійної практичної діяльності педагога, шляхи і засоби їх розв'язання. Роль і місце курсу у формуванні умінь і навичок сучасного педагога. Ціннісно-сміслові основи педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ 2. Розв'язання психолого-педагогічних завдань, конструювання різних форм психолого-педагогічної діяльності, моделювання освітніх і педагогічних ситуацій.

Тема 1. Психолого-педагогічні завдань: постановка і розв'язання (5 годин).

Характеристика основних методів розв'язання психолого-педагогічних завдань. Індивідуально-групова робота по освоєнню основних методів розв'язання психолого-педагогічних завдань.

Тема 2. Конструювання і моделювання як метод постановки і розв'язання педагогічних завдань (5 годин).

Опис, аналіз і моделювання освітніх і педагогічних ситуацій.

РОЗДІЛ 3. Прогнозування і проектування освітнього процесу.

Тема 3. Прогнозування і проектування в педагогічній діяльності (8 годин).

Прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська діяльність педагога. Форми психолого-педагогічної діяльності, їх характеристика. Практикум конструювання і проектування освітнього процесу.

РОЗДІЛ 4. Психолого-педагогічні технології і методики діагностики на різних вікових етапах.

Тема 4. Діагностика в педагогічній діяльності (12 годин).

Поняття і характеристика основних психолого-педагогічних методик діагностики, прогнозування і проектування в діяльності педагога. Практикум діагностико-корекційної, діагностико-розвиваючої роботи з дітьми, педагогами, батьками. Формування умінь і навичок з прогнозування шляху розвитку дитини, виробленню конкретних рекомендацій. Тренінг діагностико-корекційної і діагностико-розвиваючої роботи.

РОЗДІЛ 5. Проектування психолого-педагогічних досліджень щодо розв'язання освітніх завдань.

Тема 5. Проектно-дослідницька діяльність педагога (10 годин).

Поняття проектування. Проектування психолого-педагогічних досліджень з метою розв'язання освітніх завдань. Етапи проектної діяльності. Розробка індивідуального/ групового проекту.

РОЗДІЛ 6. Організаційні форми активної психолого-педагогічної взаємодії.

Тема 6. Активна психолого-педагогічна взаємодія(12 годин).

Поняття активної педагогічної взаємодії. Психологія педагогічного спілкування. Організаційні форми активної психолого-педагогічної взаємодії: дискусія, психолого-педагогічний консиліум, педагогічні майстерні, ділові ігри, організаційно-діяльнісні ігри, навчальні тренінги.

4.3. Лабораторний практикум

Не передбачений.

5. Навчально-методичне забезпечення дисципліни

1. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский [и др.]; под ред. Ю. К. Бабанского. – М: Просвещение, 1988. – 479 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
4. Глас Д. Статистические методы в педагогике и психологии / Д. Глас, Д. Стэнли; пер. с англ. Л. И. Хайрусовой; общ. ред. Ю. П. Адлера; послесл. Ю. П. Адлера, А. Н. Ковалёва. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.

5. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: [учеб. пособие для вузов по спец. 050706 "Педагогика и психология"] / В. И. Загвязинский, Атаханов. – 5-е изд. испр. – М.: Академия, 2008. – 206 с.

6. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов; ред. сост. и авт. коммент. В. А. Барабанщиков. – М.: Педагогика, 1991. – 286 с., ил.

7. Реан А.А. Психология и педагогика: учеб. для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. и др.: Питер, 2000. – 432 с.

8. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учительских кадров для новой школы / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 2010. - № 3. – С. 57 – 64.

9. Степанова М.А. О состоянии педагогической психологии в свете современной социальной ситуации / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2010. - № 1. – С. 78 – 91.

10. Степанова М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2004. - № 4. – С. 91 – 100.

11. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: [учебник для сред. проф. образ.] / Н. Ф. Талызина. – 4-е изд.; стер. – М.: Академия, 2006. – 287 с.

6. Методичні рекомендації по організації вивчення дисципліни

6.1 Методичні рекомендації викладачеві

Зміст навчальної програми дисципліни "Психолого-педагогічний практикум" реалізується за допомогою семінарських / практичних занять і самостійної роботи студентів.

Рекомендовані види семінарів: розгорнута бесіда, семінар-дискусія, семінар-ділова гра.

Рекомендовані методи навчання: кейс-метод, дискусія, імітаційні вправи, мозковий штурм, ділова гра.

Рекомендовані види самостійних робіт: конспектування, аналіз ситуацій, розробка планів роботи, сценаріїв.

Рекомендовані методи поточного контролю знань студентів: бесіда, фронтальне опитування (усне, письмове), контрольна робота, підсумкове тестування, співбесіда (залік).

6.2 Методичні вказівки для студентів

Перелік зразкових контрольних питань і завдань для самостійної роботи

№ п/п	Тема	Завдання	Форма представлення	Форма контролю
	Вступ.	Проаналізувати власні ціннісно-сміслові основи в педагогічній діяльності.	Есе	Обговорення
	Розв'язання психолого-педагогічних завдань, конструювання різних форм психолого-педагогічної діяльності, моделювання освітніх педагогічних ситуацій.	1. Характеристика трьох педагогічних завдань (з досвіду літньої практики). 2. Характеристика двох педагогічних ситуацій (з досвіду літньої практики).	1. Конспект 5 завдань з розв'язаннями (не менше 4 варіантів рішень) 2. Конспект двох ситуацій з аналізом	Обговорення, самоперевірка Обговорення, самоперевірка
	Прогнозування і проектування освітнього процесу.	Розробити план проведення заходу (психолого-педагогічна інноватика, тренінгу, лекції, бесіди), з урахуванням особливостей аудиторії.	План-сценарій	Доповідь-представлення, обговорення.
	Психолого-педагогічні технології і методики діагностики на різних вікових	Вибрати методику діагностичного дослідження стосовно	Конспект	Доповідь, обговорення

	етапах.	певного вікового етапу		
	Проектування психолого-педагогічних досліджень в цілях розв'язання освітніх завдань.	Спланувати дослідження, спираючись на педагогічне завдання з досвіду педагогічної практики	Конспект проекту	Обговорення , захист
	Організаційні форми активної психолого-педагогічної взаємодії.	Підберіть форму взаємодії, спираючись на педагогічне завдання, вікові і психофізіологічні характеристики аудиторії	Конспект	Доповідь, обговорення

7. Форми поточного контролю успішності і проміжної атестації студентів

7.1. Перелік питань до заліку

1. Розкрийте значення понять "сенс", "особистісний сенс".
2. У чому полягає продуктивна позиція педагога?
3. Розкрийте значення поняття "цінність".
4. Розкрийте суть поняття "образ".
5. У чому полягає зміст поняття "Образ професії"?
6. Що є механізмом самоосмислення? Розкрийте суть поняття.
 7. Розкрийте вплив позитивного особистісного сенсу і негативного особистісного сенсу щодо реалізації педагогічної діяльності.
8. У чому полягає сенс професійної діяльності педагога?
 9. Розкрийте взаємозв'язок особистісного сенсу і успішності професійної діяльності педагога.
10. У чому виражається прогностична діяльність педагога?
11. У чому виражається конструктивно-проектувальна діяльність педагога?
12. З чим пов'язана організаторська діяльність педагога?
13. У чому полягає специфіка педагогічної діяльності?
14. Назвіть основні компоненти професіоналізму педагога.
15. Схарактеризуйте поняття "внутрішнє самопочуття", "зовнішнє самопочуття".
16. Розкрийте суть впливу психофізичного апарату на професійну успішність педагога.

17. У чому полягає професійна творчість педагога?
18. У чому проявляється професіоналізм педагога?
19. Схарактеризуйте діагностичні завдання в професійній діяльності педагога.
20. Розкрийте суть педагогічного спілкування.
21. У чому полягає специфіка педагогічного спілкування?
22. Розкрийте особливості застосування діагностичних методик на різних вікових етапах.
23. Схарактеризуйте основні форми активної психолого-педагогічної взаємодії.
24. Схарактеризуйте етапи психолого-педагогічного дослідження.

7.2. Питання і завдання для самостійної роботи, у тому числі групової самостійної роботи студентів

1. Проаналізувати власні ціннісно-сміслові підстави в педагогічній діяльності.
2. Представити характеристики трьох педагогічних завдань (з досвіду літньої практики) із запропонованим розв'язанням і поясненням, психолого-педагогічним обґрунтуванням зробленого вибору.
3. Представити характеристики двох педагогічних ситуацій (з досвіду літньої практики) із запропонованим розв'язанням /виходом і поясненням, психолого-педагогічним обґрунтуванням зробленого вибору.
4. Розробити план проведення заходу (уроку, тренінгу, лекції, бесіди), з урахуванням вікової особливостей аудиторії і психолого-педагогічних особливостей тих, що навчаються.
5. Вибрати методикау діагностичного дослідження стосовно певного вікового етапу.
6. Спланувати психолого-педагогічне дослідження, спираючись на педагогічне завдання з досвіду педагогічної практики.
7. Вибрати форми взаємодії зі студентами, спираючись на педагогічне завдання, вікові й психофізіологічні характеристики аудиторії.

ТЕМИ ПРОЕКТІВ

Тема проекту може бути обрана студентом відповідно до змісту курсу як з переліку запропонованих нижче, так і на власний розсуд. Форми представлення проекту: усний журнал, комп'ютерна газета, презентація, альманах, розробка авторського сценарію виховного заходу тощо.

Орієнтовні теми для навчального проектування:

1. Психологія людських взаємин.
2. Основні стратегії поведінки в процесі педагогічної взаємодії.
3. Техніки ефективного педагогічного спілкування.
4. Рольове спілкування.
5. Ділова комунікація та етика ділових відносин у педагогічному процесі.
6. Робота в команді.
7. Спілкування і конфлікт у педагогічній діяльності.
8. Евристична гра "Особисті права і відповідальність майбутнього вчителя".
9. Прес-конференція "Шляхи розвитку педагогічної творчості".
10. Круглий стіл "Типи вчителів у історичній, педагогічній літературі".
11. Дискусія "Відомі суспільні діячі про вчителя і педагогічну культуру".
12. Тренінг "Конструювання досвіду педагогічної культури спілкування".
13. Педагогічна газета: "Мотиви вибору педагогічної професії".
14. Конференція "Ідеальний образ сучасного вчителя".
15. Дебати "Система оцінки результатів навчання в загальноосвітній школі XXI століття".
16. Дискусія "Загальнолюдське і національне в системі навчання в Україні – як вони співвідносяться і взаємодіють".
17. Профілактика конфліктів у педагогічній діяльності.
18. Система педагогічних ситуацій для діагностування рівня професійної компетентності майбутнього вчителя.

ТЕМА "ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЦІЛІСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ"

Виділимо частину змісту теми, аналіз якого проведимо з точки зору інтеграції педагогіки з психологією: поняття про форми організації педагогічного процесу; поняття про форми організації навчальної роботи; виникнення і розвиток класно-урочної системи навчання; урок як основна форма організації навчальної роботи. Дидактичні, виховні, розвиваючі і організаційні вимоги до уроку.

Структура уроку і його елементи. Особливості побудови різних типів уроків. Типи уроків за дидактичною метою: повідомлення нових знань, формування і закріплення умінь і навичок, повторення; уроки – узагальнюючий, контрольний, комбінований.

Організація колективно-групової роботи на уроці. Динамічні пари. Підготовка учителя до уроку. Тематичне і поурочне планування навчального матеріалу.

Тема "Форми організації цілісного педагогічного процесу" – найважливіша в дидактиці. Форми організації пізнавальної діяльності учнів є щонайпотужнішим каталізатором засвоєння змісту освіти, виховання і розвитку особистості. Вони виражають як би зовнішню сторону організації процесу навчання (індивідуальна, групова, фронтальна, колективна). Проте, вони фактично пов'язані з внутрішньою, змістовно-процесуальною стороною навчання.

Провідна ідея теми – " урок як основна форма організації навчальної роботи". На уроці відбиваються зміст, принципи, засоби, методи, прийоми процесу навчання, стиль відношення між учителем і учнями, психологія діяльності учителя і учнів, психологія спілкування і міжособистісних стосунків. Урок є своєрідною ареною розвитку психічних процесів і властивостей особистості школяра.

Зв'язок педагогіки з психологією в процесі вивчення теми "Форми організації цілісного педагогічного процесу" визначається ще і тим положенням, що урок й інші організаційні форми – це передусім конкретні учні. Кожен учень – особа з усіма її неповторними, індивідуальними психофізіологічними і психічними особливостями, якостями і властивостями. Звідси, урок не може бути "чистою" педагогікою, "чистою" психологією або "чистою" методикою.

Урок, та й інші форми, це інтеграційна психолого-педагогічне утворення і вивчати його необхідно з міждисциплінарних, інтеграційних позицій.

Аналіз інтеграційних процесів в розвитку форм організації навчання дозволив виділити наступні тенденції:

- посилення інтеграційних початків в розробці уроку як форми організації навчання;
- формування розосереджених в часі комплексів різних форм організації навчання конкретному предмету (інтеграція по "горизонталі");
- обґрунтування системи форм організації навчання в межах більших ніж урок структурних одиниць навчального процесу – навчального дня, навчального тижня і так далі (інтеграція по "вертикалі").

Виділяють три лінії прояву інтеграційних тенденцій в розвитку теорії уроку. Перша лінія – лінія націлена на внутрішню інтеграцію уроку, оскільки зовнішні просторово-часові характеристики уроку при цьому залишаються колишніми. Друга лінія розвитку інтеграційних тенденцій пов'язана з появою в практиці й теоретичному описі нового типу уроку – інтеграційного. Третя лінія розвитку інтеграційних тенденцій в уроці пов'язана з пошуком шляхів інтеграції уроків різних видів. Аналіз форм організації навчання показує, що проявляє себе факт необхідності переходу до вивчення навчального предмета в системі різних організаційних форм, кожна з яких виконувала б разом з особливими функціями (формування знань, систематизація, та ін.) і загальні функції формування і розвитку цілісної особистості учнів.

В процесі вивчення теми "Форми організації цілісного педагогічного процесу" на інтеграційній основі важливо визначити яке місце займає урок в цілісному педагогічному, навчально-виховному процесі, тісно пов'язавши це положення з ключовою психолого-педагогічною ідеєю про цілісний характер особистості, її структури, спрямованості й усіх видів можливої діяльності, про єдність психічних процесів і властивостей особистості школяра. Звідси, дуже важливо показати студентам межі застосовності форм організації навчання, у тому числі й уроку, в розв'язанні триєдиних цілей навчання (освітніх, виховних, розвиваючих).

У теорії психології, педагогіки і практиці навчання встановлено, що навчальна діяльність учнів на уроці грає домінуючу роль у формуванні :

- системи знань, умінь і навичок;
- системи предметних знань, умінь, навичок з основ наук, що вивчаються;
- мотивів навчальної діяльності.

Найважливішою умовою досягнення цих цілей формування навчальної діяльності є гармонія педагогічної взаємодії, а також педагогічних дій тих, що забезпечують досягнення учителем індивідуалізації навчальної діяльності учнів.

Одне з головних питань теми – активність учнів на уроці. Це питання може вирішуватися через вивчення студентами типології уроків. У розгляді типології уроків дуже важливо показати студентам пошуки таких класифікацій, яка б в максимальній мірі працювала на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, на комплексну реалізацію освітньої, розвиваючої і виховуючої цілей уроку.

Значне сполучення педагогіки з психологією можливо при розгляді питання: підготовка учителя і учнях до уроків. Тут слід особливо приділити увагу двом рівням підготовки до уроків: прогностичного і безпосереднього, як у учителя так і в учнів.

Прогнозована підготовка учителя до уроків включає цілу низку аспектів: цільовий, освітній, психолого-педагогічний, професійний аспект, облік різноманітних особових якостей і властивостей учителя та ін. Саме зміст цих аспектів носить чітко виражений психолого-педагогічний характер і розглядати кожного з них необхідно з міжпредметних позицій.

Дуже важливий психолого-педагогічний аналіз принципів конструювання уроку, щоб він став таким, що дійсно розвиває. Тут можна скористатися сімома принципами, що запропонував Л.М.Фрідман:

- самостійність учнів на уроці;
- самоорганізація учнів на уроці;
- розвиток особистості;
- формування колективізму;
- принцип ролевої участі;
- принцип відповідальності;
- принцип психологічного забезпечення.

Останній принцип означає, що урок повинен організовуватися і проводитися так, щоб забезпечувати мотивацію навчання і позитивне емоційне відношення до нього у кожного учня. При цьому навчальна діяльність кожного учня повинна мотивуватися найбільш цінними і значущими пізнавальними мотивами.

Великі можливості для встановлення інтеграційних зв'язків педагогіки з психологією відкриваються при розгляді форм організації пізнавальної діяльності учнів. Ролі форм організації пізнавальної діяльності в процесі навчання різноманітні, зупинимося на тих, які носять яскраво виражений психолого-педагогічний характер.

1. Без цілеспрямованого вибору відповідних форм пізнавальної діяльності, тобто без організації певної структури стосунків між учасниками процесу навчання (учитель – учні, учитель – окремі учні, між різними групами учнів, між учнями усередині групи, між усіма учнями класу), без спеціального

планування цих стосунків повноцінна реалізація в процесі навчання освітньої, виховної і розвиваючої функції неможлива.

2. Через форми організації пізнавальної діяльності вирішується завдання активізації пізнавальної активності учнів як репродуктивним, так і продуктивним, творчим.

3. Різне поєднання у використанні форм організації пізнавальної діяльності дає можливість в ході процесу навчання здолати індивідуалістичний характер пізнавальної діяльності учнів, підвищити роль початків колективізму, підняти соціальну активність учнів і розвинути кожного учня відповідно до його здібностей.

4. Через форми організації пізнавальної діяльності учні опановують певний соціальний досвід.

У сучасній школі використовують наступні форми пізнавальної діяльності учнів: індивідуально-відособлену форму, групову форму, фронтальну форму, колективну форму, роботу в парах. Жодну з використовуваних форм не виходить універсалізувати або протиставляти іншим, оскільки кожна з них вирішує специфічні педагогічні завдання. Вибір тієї або іншої форми організації пізнавальної діяльності залежить від навчально-виховного завдання моменту, змісту навчального матеріалу і методів навчання, від рівня реальних можливостей цього класу. Тільки гармонійне поєднання різних форм, способів роботи учнів на уроці дає можливість навчати кожного учня в "зоні найближчого розвитку" особистості (за Л.С. Виготським). Для того, щоб забезпечити оптимальні умови для ефективного навчання, розвитку і виховання дітей в школі необхідно створити "неоднакові" умови для різних дітей.

Саме ця "неоднаковість" психолого-педагогічного забезпечення навчальної діяльності учнів і створює передумову для навчання кожного учня на оптимальному для нього рівні трудності. Кожен учень в класі має свою конфігурацію рівня актуального і зон найближчого і варіативного розвитку. Неоднаковість зон розвитку у різних учнів одного віку має бути постійно у полі

зору учителя як і динаміка змін обсягу знань, умінь, навичок і особистісних змін.

Одне з важливих положень теми це питання про ефективність, результативність уроку. Аналіз теоретичних робіт і робіт що аналізують передовий педагогічний досвід показує, що недоліки уроку як дидактичної системи долаються за рахунок особистісних особливостей учителя. При розгляді умов підвищення ефективності уроку в сучасній школі дуже важливо звернутися до передового і новаторського педагогічного досвіду, який має яскраво виражений інтеграційний психолого-педагогічний характер.

Покажемо деякі інтеграційні елементи передового педагогічного досвіду.

1. Глибока і широка психолого-педагогічна професійна підготовка, системний характер педагогічного мислення, високий рівень розвитку здібностей перцептивних рефлексій і управлінських і педагогічної техніки, розвинене вміння співробітничати з учасниками освітнього процесу.

2. У передових учителів рух учнів до глобальної педагогічної мети - гармонійний розвиток активної особистості учнів йде через чітку постановку і досягнення конструктивних цілей (виховних, розвиваючих, навчальних) на уроці, дітей, що реалізуються в активній навчальній і позанавчальній діяльності.

3. Гуманістичний підхід до навчання учнів.

Тепер дамо табличний текстовий аналіз теми "Форми організації цілісного педагогічного процесу".

Форми організації цілісного педагогічного процесу

Провідна ідея і провідні положення теми	Знання, що використовуються з психологічних дисциплін для розкриття провідної ідеї і провідних положень теми
Провідна ідея теми : Урок як основна форма навчально-виховної діяльності	<u>Загальна психологія:</u> Організація і управління психічною діяльністю. Мотиви діяльності. Структура особистості. Види діяльності. Активність особистості в діяльності. <u>Вікова психологія:</u> Провідна діяльність. Розвиток пізнавальних

	<p>процесів і особистісних властивостей дітей в діяльності й спілкуванні.</p> <p><u>Педагогічна психологія:</u></p> <p>Суб'єкти педагогічного процесу. Суб'єкти навчальної діяльності. Навчальна діяльність, її характеристики. Навчально-педагогічна співпраця в освітньому процесі.</p>
<p><u>Провідні положення:</u></p> <p>1. Поняття про форми організації педагогічного процесу.</p>	<p><u>Загальна психологія:</u></p> <p>Потреби, цільові орієнтації, цінності особистості. Індивідуальні особливості особистості, особистість в групі, взаємини особистості й групи, міжособистісні стосунки в групі. Активність особистості.</p> <p><u>Вікова психологія:</u></p> <p>Психологічні особливості різних вікових груп учнів. Особливості навчальної діяльності в різних вікових групах.</p> <p><u>Педагогічна психологія:</u></p> <p>Навчання як процес управління. Навчальна активність учнів і чинники, що її визначають. Форма представлення інформації.</p>
<p>2. Урок як елемент цілісного педагогічного процесу</p>	<p>Загальна психологія: </p> <p>Поняття про діяльність, її психологічна характеристика. Засвоєння знань. Формування умінь, навичок, звичок. Особистість і група, чинники розвитку особистості і групи. Пізнавальні процеси і здібності в навчанні. </p> <p>Вікова психологія: </p> <p>Інтелектуальний розвиток в різних вікових групах.</p> <p>Педагогічна психологія: </p> <p>Навчання, учіння. Навчальна діяльність, її структура. Етапи засвоєння знань. Особливості навчання в різних вікових групах. Учитель і учень як суб'єкти взаємодії. Ефективність і не ефективність праці учителя.</p>
<p>3. Типологія уроків і їх структура</p>	<p>Загальна психологія: </p> <p>Пізнавальні процеси і здібності особистості. Мислення і його характеристики. Індивідуальні особливості пізнавальних процесів. Формування знань, умінь, навичок. Властивості особистості. </p> <p><u>Вікова психологія:</u></p> <p>Розвиток пізнавальних процесів в різних вікових групах. </p>

	<p><u>Педагогічна психологія:</u> Засвоєння знань, умінь, навичок в навчанні. Психологія сприйняття, пам'яті, мислення. Взаємодія і спілкування в освітньому процесі. Психологічні основи педагогічної майстерності.</p>
<p>4. Підготовка учителя і учнів до уроків.</p>	<p><u>Загальна психологія:</u> Поняття про здібності, зв'язок здібностей з іншими особливостями особистості. Індивідуально-типологічні особливості особистості. Індивідуальні особливості пізнавальних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення. Психологія діяльності. <u>Вікова психологія:</u> Особливості пізнавальних процесів в різних вікових групах. <u>Педагогічна психологія:</u> Вимоги до діяльності і особи учителя. Учитель як суб'єкт педагогічної діяльності. Чинники і умови ефективності праці учителя. Засвоєння як ланка навчальної діяльності. Навчальна мотивація.</p>
<p>5. Форми організації роботи учнів на уроці.</p>	<p><u>Загальна психологія:</u> Особистість, будова особистості, ціннісні орієнтації особистості, особистісні сенси. Особистість і група. Спілкування і міжособистісні стосунки в групі. Психологія діяльності. Пізнавальні процеси. Здібності. Уява і творчість. <u>Вікова психологія:</u> Психічний розвиток і навчання. Зона найближчого розвитку в різних вікових групах. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, підліткового і юнацького віків. <u>Педагогічна психологія:</u> Психологічні теорії навчання (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов та ін.) Психологія педагогічної діяльності. Психологія особи учителя.</p>

Ділова гра
"Модель ідеального педагога ХХІ століття"

Мета: вивести модель ідеального педагога ХХІ століття, а також основні напрями просування до цього ідеалу.

Завдання:

1. Розвивати професійну майстерність майбутніх педагогів, формувати у майбутніх педагогів потребу в творчості, розвивати винахідливість, кмітливість, нестандартність мислення.
2. Залучити майбутніх педагогів до колективної діяльності, розвивати уміння і бажання взаємодіяти один з одним для вирішення нестандартних ситуацій.
3. Визначити образ ідеального педагога ХХІ століття.
4. Розглянути можливі напрями просування майбутніх педагогів до цього ідеалу і обрати найважливіші напрями.
5. Визначити показники просування до ідеалу.
6. Розробити перелік заходів, що сприяють просуванню до ідеального образу педагога ХХІ століття.
7. Створити сприятливі умови для спілкування і взаємодії майбутніх педагогів.

Хід ділової гри:

Організаційний момент:

Гра "1-й, 2-й, 3-й"! Студенти розраховуються на перший, другий, третій і розсаджуються за столи.

– Добридень, шановні студенти! Сьогодні у рамках ділової гри ми поговоримо з вами про те, які особистісні якості, знання і уміння повинен мати педагог ХХІ століття, про його професійну компетентність, створимо образ ідеального педагога.

Спочатку ми познайомимося один з одним, називаючи три якості, які у вас найбільш проявляються. Наприклад, Тетяна – творча, справедлива, відповідальна.

Зверніть увагу на правила нашої зустрічі.

- Не розпилюйтеся – фокусуйтеся на найважливішому.
- Не відсиджуйтеся – висловлюйте свої думки.
- Говоріть відкрито і від щирого серця.
- Зв'язуйте і сполучайте ідеї в одне ціле.

Бліц-опитування

1. Зміст підготовки в галузі НАВЧАННЯ

Зразок відповіді: – Мати вищу освіту

- Знати програми навчання
- Уміти планувати і аналізувати роботу
- Володіти формами і методами навчання – стандартними й інноваційними.
- Використовувати спеціальні підходи, щоб охопити усіх дітей.
- Уміти об'єктивно оцінювати можливості дітей, використовуючи різні форми і методи контролю.

2. Зміст підготовки в галузі ВИХОВАННЯ.

Зразок відповіді: – Володіти формами і методами виховної роботи

- Володіти організаційними формами і методами
- Уміти спілкуватися з дітьми, захищати їх інтереси і гідність
- Підтримувати устрій, атмосферу і традиції установи, вносячи до них свій позитивний вклад.

3. Зміст підготовки в області РОЗВИТОК

Зразкова відповідь: – Готовність прийняти усіх дітей

- Виявляти різноманітні проблеми дітей, надавати адресну допомогу
- Готовність до взаємодії з іншими фахівцями
- Уміти відстежувати динаміку розвитку дитини

Ведучий здійснює аналіз результатів бліц-опитування.

Організаційно-діяльнісна гра "Педагог ХХІ століття"

Заплановані результати:

- Створити образ ідеального педагога.
- Виявити основні напрями просування до ідеалу.
- Визначити показники просування.
- Вивести переліки заходів, що сприяє просуванню педагога до ідеалу.

План проведення гри:

- Вступне слово.
- Показ міркувань дітей про педагога (відеосюжет).
- Робота в групах.
- Презентація роботи груп.

Для того, щоб обговорити питання "Якими особистісними якостями, знаннями і вміннями повинен володіти педагог ХХІ століття" необхідно розподілити ролі. 1 команда – Адміністрація, 2 команда – Студенти, 3 команда – Батьки.

А тепер кожна група приступає до завдання: Створення образу ідеального педагога, визначення напрямів просування до ідеалу і планування заходів, що сприяють просуванню майбутніх педагогів до ідеалу.

Кожна група представляє перелік заходів, що сприяють просуванню педагога до ідеалу і свою модель образу педагога 21 століття.

Підсумок.

Вихователь 21 століття - це:

- гармонійно розвинена, внутрішньо багата особистість, що прагне до духовної, професійної, загальнокультурної і фізичної досконалості;
- уміє відбирати найбільш ефективні прийоми, засоби і технології навчання і виховання для реалізації поставлених завдань;
- уміє організувати діяльність рефлексії;
- має високу міру професійної компетентності.

**Методика вивчення мотивації навчальної діяльності А.О. Реана та
В.О. Якуніна**

1. Вчуся, тому що мені подобається обрана професія.
2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
3. Хочу стати фахівцем.
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, що відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності.
5. Хочу повною мірою використати наявні у мене завдатки, здібності і схильності до обраної професії.
6. Щоб не відставати від друзів.
7. Щоб працювати з людьми, потрібно мати глибокі й усебічні знання.
8. Тому що хочу бути серед кращих студентів.
9. Тому що хочу, щоб наша навчальна група стала кращою в університеті.
10. Щоб знайомитись і спілкуватися з цікавими людьми.
11. Тому що отримані знання дозволять мені добитися усього необхідного.
12. Необхідно завершити навчання в університеті, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здібну, перспективну людину.
13. Щоб уникнути засудження і покарання за погане навчання.
14. Хочу бути шанованою людиною у навчальному колективі.
15. Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю бути серед тих, що відстають.
16. Тому що від успіхів в навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.
17. Успішно вчитися, скласти іспити на " добре" та " відмінно".
18. Просто подобається вчитися.
19. Вступивши до університету, вимушений вчитися, щоб закінчити його.

20. Бути постійно готовим до чергового зайняття.
21. Успішно продовжити навчання на наступних курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання.
22. Щоб здобути глибокі й міцні знання.
23. Тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю за фахом.
24. Будь-які знання згодяться в майбутній професії.
25. Тому що хочу принести більше користі суспільству.
26. Стати висококваліфікованим фахівцем.
27. Щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю.
28. Щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.
29. Бути на гарному рахунку у викладачів.
30. Отримати схвалення батьків і оточуючих.
31. Вчуся заради виконання боргу перед батьками, школою.
32. Тому що знання надають мені упевненість в собі.
33. Тому що від успіхів в навчанні залежить мій майбутній службовий стан.
34. Хочу отримати диплом з гарними оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.

**Тест для визначення автономності/залежності особистості у
навчальній діяльності Г.С. Пригіна**

1. Люди, що оточують мене вважають, що я упевнена в собі людина
2. Перед початком роботи я звик аналізувати умови, в яких мені необхідно буде працювати
3. Виконуючи будь-яку роботу я звик оцінювати не лише її кінцевий результат, але й ті результати, які отримую в процесі роботи
4. Я схильний відмовитися від задуманого, якщо іншим здається, що я почав не так
5. Навіть за умови виконання відповідальної роботи я не потрібую контролю
6. Я з однаковий старання виконує як цікавий, так і не цікавий
7. Для успішного виконання роботи необхідно, щоб мене контролювали
8. Зазвичай мій робочий день проходить несистемно
9. При нагоді вибору я вважає за краще робить роботу менш відповідальну, але і менш цікаву
10. Після того, як я завершив яку-небудь роботу, я звик обов'язково перевіряти, чи правильно я зробив
11. Я обов'язково повертаюся до розпочатої справа навіть тоді, коли її ніхто не контролює
12. Сумніви в успіху часто примушують мене відмовлятися від наміченої справи
13. Мені часто бракує завзятості для досягнення поставленої мети
14. Мої плани ніколи не розходяться з моїми можливостями
15. Як правило, будь-які рішення я приймаю, радячись з ким-небудь
16. Мені часто буває важко змусити себе зосередитися на якому-небудь завданні або роботі

17. Коли я поглинений який-небудь роботою, я важко перемикаюся на виконання іншої роботи

18. Я схильний відмовитися від роботи, яка "не клеїться"

Морфологічний тест життєвих цінностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиної

1. Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.
2. Вчитися, щоб дізнаватися щось нове в галузі знань, що вивчається.
3. Щоб вигляд мого житла постійно змінювався.
4. Спілкуватися з різними людьми, активно беручи участь в громадській діяльності.
5. Щоб люди, з якими я провожу вільний час, захоплювалися тим же, чим і я.
6. Щоб участь в спортивних змаганнях допомагала мені у встановленні особистих рекордів.
7. Випробовувати антипатії до інших.
8. Мати цікаву роботу, що повністю поглинає мене.
9. Створювати щось нове в галузі знань, що вивчається мною.
10. Бути лідером в моїй сім'ї.
11. Не відставати від часу, цікавитися суспільно-політичним життям.
12. У своєму захопленні швидко досягати намічених цілей.
13. Щоб фізична підготовленість дозволяла надійно виконувати роботу, хорошу, що дає, заробіток.
14. Полихословити, коли у людей прикrostі.
15. Вчитися, щоб "не заривати свій талант в землю".
16. Разом з сім'єю відвідувати концерти, театри, виставки.
17. Застосовувати свої власні методи в громадській діяльності.
18. Перебувати членом якого-небудь клубу за інтересами.
19. Щоб оточення помічало мою спортивну підтянутість.
20. Не переживати почуття прикrostі, коли висловлюють думку, протилежну до моєї.

21. Винаходити, удосконалювати, придумувати нове у своїй професії.
22. Щоб рівень моєї навченості дозволяв почувати себе упевнено в спілкуванні з самими різними людьми.
23. Вести такий спосіб сімейного життя, який цінується суспільством.
24. Домагатися конкретних цілей, займаючись громадською діяльністю.
25. Щоб моє захоплення допомагало зміцнити моє матеріальне становище.
26. Щоб фізична підготовленість робила мене незалежним в будь-яких ситуаціях.
27. Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки моєї натури.
28. Знаходити внутрішнє вдоволення в активному громадському житті.
29. У вільний час створювати щось нове, що раніше не існувало.
30. Щоб моя фізична форма дозволяла мені упевнено спілкуватися в будь-якій компанії.
31. Не відчувати коливаний, коли комусь потрібно допомогти в біді.
32. Мати приятельські стосунки з колегами по роботі.
33. Вчитися, щоб не відстати від людей мого кола.
34. Щоб мої діти випереджали у своєму розвитку однолітків.
35. Отримувати матеріальну винагороду за громадську діяльність.
36. Щоб моє захоплення підкреслювало мою індивідуальність.
37. Розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю.
38. Повністю зосередитися на своєму захопленні, проводячи вільний час за хобі.
39. Придумувати нові вправи для фізичної розминки.
40. Перед тривалою поїздкою завжди продумувати, що узяти з собою.
41. Яке враження моя робота робить на інших людей.
42. Здобути вищу освіту або поступити в аспірантуру, отримати вчену ступінь.
43. Щоб моя сім'я мала дуже високий рівень матеріального добробуту.

44. Твердо відстоювати певну точку зору в суспільно-політичних питаннях.
45. Знати свої здібності у сфері хобі.
46. Отримувати задоволення навіть від важкого фізичного навантаження.
47. Уважно слухати співрозмовника, хто б він не був.
48. У роботі швидко досягати намічених цілей.
49. Щоб рівень освіти допоміг би мені зміцнити моє матеріальне становище.
50. Зберігати повну свободу і незалежність від членів моєї сім'ї.
51. Щоб активна фізична діяльність дозволяла змінювати мій характер.
52. Не думати, коли у людей прикрасі, що вони отримали за заслугами.
53. Щоб на роботі була можливість отримання додаткових матеріальних благ (премії, путівки, вигідні відрядження і тому подібне).
54. Вчитися, щоб "не загубитися в натовпі".
55. Кидати щось робити, коли не упевнений у своїх силах.
56. Щоб моя професія підкреслювала індивідуальність.
57. Займатися вивченням нових віянь в моїй професійній діяльності.
58. Вчитися, отримуючи при цьому задоволення.
59. Постійно цікавитися новими методами навчання і виховання дітей в сім'ї.
60. Беручи участь в громадському житті, взаємодіяти з досвідченими людьми.
61. Завоювати пошану у людей завдяки своєму захопленню.
62. Завжди досягати намічених спортивних розрядів і звань.
63. Не кидати щось робити, якщо немає впевненості у своїх силах.
64. Отримувати задоволення не від результатів роботи, а від самого процесу.
65. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб внести вклад до дисципліни, що вивчається.
66. Щоб для мене не мало значення, що лідер в сім'ї - хтось інший.
67. Щоб мої суспільно-політичні погляди співпадали з думкою авторитетних для мене людей.
68. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої

- дії.
69. Беручи участь в різних змаганнях, завоювати який-небудь приз, винагороду.
70. Не говорити з наміром неприємних речей.
71. Знати, який рівень освіти можна досягти з моїми здібностями, щоб їх удосконалювати.
72. У шлюбі бути завжди абсолютно надійним.
73. Щоб життя мого оточення постійно змінювалося.
74. Захоплюватися чимось у вільний час, спілкуючись з людьми, що захоплюються тим самим.
75. Брати участь в спортивних змаганнях, щоб продемонструвати свою перевагу.
76. Не випробовувати внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу.
77. Щоб прийоми моєї роботи змінювалися.
78. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути вхожим до кола розумних і цікавих людей.
79. Мати чоловіка (дружину) з сім'ї високого соціального становища.
80. Досягати поставленої мети у своїй громадській діяльності.
81. У своєму захопленні створювати необхідні в житті речі (одяг, меблі, техніку і тому подібне)
82. Щоб фізична підготовка, даючи свободу в руках, створювала і відчуття особистої свободи.
83. Навчитися розуміти характер моєї дружини (чоловіка), щоб уникнути сімейних конфліктів.
84. Бути корисним для суспільства.
85. Вносити різні удосконалення до сфери мого хобі.
86. Щоб серед членів моєї спортивної секції (клубу, команди) було багато друзів.

87. Уважно стежити за тим, як я одягнений.
88. Щоб під час роботи постійно була можливість спілкуватися з товаришами по роботі.
89. Щоб рівень моєї освіти відповідав рівню освіти людини, думку якої я ціную.
90. Ретельно планувати своє сімейне життя.
91. Займати таке місце в суспільстві, яке зміцнювало б моє матеріальне становище.
92. Щоб мої погляди на життя проявлялися в моєму захопленні.
93. Займаючись громадською діяльністю, вчитися переконувати людей у своїй точці зору.
94. Щоб захоплення займало велику частину мого вільного часу.
95. Щоб моя вигадка проявлялася навіть в уранішній зарядці.
96. Завжди охоче визнавати свої помилки.
97. Щоб моя робота була на рівні і навіть краще, ніж у інших.
98. Щоб рівень моєї освіти допоміг би мені обійняти бажану посаду.
99. Щоб чоловік (дружина) отримувала високу зарплату.
100. Мати власні політичні переконання.
101. Щоб коло моїх захоплень постійно розширювалося.
102. Мати, передусім, моральне задоволення від досягнутих успіхів в спорті.
103. Не придумувати вагому причину, щоб виправдатися.
104. Перед початком роботи чітко її розпланувати.
105. Щоб моя освіта давала можливість отримання додаткових матеріальних благ (гонорари, пільги).
106. У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать громадській думці.
107. Витрачати багато часу на читання літератури, перегляд передач і фільмів про спорт.

108. Не заздрити удачі інших.
109. Мати високооплачувану роботу.
110. Вибрати рідкісну, унікальну спеціальність для навчання, щоб краще виявити свою індивідуальність.
111. Поводитися за столом дома так само, як і на людях.
112. Щоб моя робота не суперечила моїм життєвим принципам.

Діагностична методика "Професійна готовність" А.П. Чернявської

1. Я відношуся до тих людей, які обирають не конкретну професію, а рівень освіти
2. Я не приймаю серйозних рішень миттєво
3. Коли мені потрібно зважитися на відповідальну справу, я найсерйознішим чином оцінюю свої здібності
4. Я знаю, в яких умовах я працюватиму
5. Я аналізую своє минуле
6. Я важко переношу невдачі в житті
7. Я знаю обов'язки, які я виконуватиму на роботі
8. Мене обов'язково поважатимуть за мої знання і досвід
9. Я шукаю у минулому витоки того, що зі мною відбувається в сьогоденні
10. Мені не подобається, що пошук справи до душі вимагає великих зусиль
11. Усі мої дії підпорядковані певній меті
12. У мене увійшло до звички думати про те, що зі мною відбувалося раніше
13. На мою думку, знання майбутньої праці до найдрібніших подробиць не гарантує від розчарувань
14. Я докладу усі зусилля, щоб мати високі знання і навички хоч би в одній галузі (практичній або теоретичній)
15. У мене стало звичкою аналізувати важливі події мого життя
16. Я нічого не роблю без причини
17. Мене цілком влаштовує моя пасивність
18. Я замислююся про те, що мене чекає в майбутньому
19. Я віддаю перевагу спокійній, маловідповідальній роботі

20. Я відношуся до тих людей, які вчиняють необдуманно
21. Я мінятиму місця роботи до тих пір, поки не знайду те, що мені потрібно
22. Перша ж велика невдача може "вибити мене з сідла"
23. Я не замислююся про своє майбутнє
24. Я не оберу роботу, що вимагає великої віддачі
25. Я знаю самого себе
26. Я домагатимуся свого, навіть якщо це викличе невдоволення рідних і близьких
27. Чим більше професій я дізнаюся, тим легше мені буде вибрати
28. Мені не подобається бути самостійним
29. Я не збираюся заздалегідь планувати рівень освіти, який я хотів би отримати
30. Мене лякають ситуації, в яких я повинен сам приймати рішення
31. Я не шкодую часу на обдумування варіантів складних завдань
32. Коли мене осягають невдачі, я починаю думати, що не на що не здатний
33. Я не уявляю себе працівником, що вирішує виробничі й особисті проблеми, пов'язані з виробництвом
34. Я навряд чи зміг би виконати виробничі завдання без допомоги керівника
35. Мені важко дізнатися про перспективи, які дає та або інша професія
36. Я вважаю, що інтуїція ґрунтується на знаннях
37. Читання довідників про професії нічого мені не дає
38. У мене немає стійких поглядів на моє професійне майбутнє
39. У моєму житті мало успіхів
40. Я прагну цілеспрямовано дізнаватися про професії, навчальні заклади і місця роботи.

41. Я дуже турбуюся, чи зможу я впоратися з труднощами, а може і невдачами у своєму професійному житті
42. Я визнаю тільки обдуманий ризик
43. Багато моїх планів зриваються через мою невпевненості в собі
44. Я відношуся до тих людей, які живуть сьогоднішнім
45. Я з дитинства звик доводити почате до кінця
46. Я боюся робити важливі кроки у своєму житті
47. Я знаю, що мені цікаве
48. Був час, коли я будував образ "ідеальної професії", без конкретної назви
49. Коли я йду на компроміс, у мене псується настрій
50. Я готовий докласти багато зусиль, щоб добитися того, що мені треба
51. Я знаю, чого я доб'юся в житті
52. Я можу назвати професії, які цікавили мене в дитинстві
53. Я мало замислююся про своє життя
54. Я не можу визначити свого відношення до того, що мені необхідно приймати рішення
55. В оцінці професій емоції у мене грають велику роль
56. Якщо я дещо дуже захочу, я здолаю будь-які перешкоди
57. У мене немає певних вимог до майбутнього
58. При ухваленні рішень я покладаюся на інтуїцію
59. Мені не подобається, коли від мене вимагають ініціативи і активності
60. Я знаю, що у мене є такі риси вдачі, які абсолютно потрібні для моєї професії
61. Я – соломинка, що тягнеться протягом життя
62. Коли я думаю про те, що мені потрібно обирати професію, і місце роботи (навчання), у мене псується настрій
63. При виборі з двох або кількох можливостей я покладаюся на ту, яка зовні привабливіша

64. Своєю поведінкою в сьогодні я буду фундамент для майбутнього
65. Якщо щось заважає мені отримати обрану професію, я легко поміняю її на іншу
66. Я ніколи не замислювався, за якими законами влаштований світ професій
67. Я вважаю, що люди, які багато досягли в житті, знали, чому вони вчиняють так, а не інакше
68. Практична робота дуже допомогла мені в розумінні світу робіт
69. Я насилу уживаюся з іншими людьми
70. Я свідомо прагну до досягнення намічених цілей
71. Будь-яка рада, дана мені з боку, може поколивати мій вибір професії
72. Я знаю, що для мене в житті важливо
73. Я не довіряю тому, що написано в книгах про професії
74. Я планую своє життя хоч би на тиждень вперед
75. Я не знаю, чому я обрав саме цю професію
76. Найкращий спосіб познайомитися з професією - поговорити з тим, хто по ній працює
77. Мені не подобається, коли багато думають про майбутнє
78. У навчальному закладі я отримаю усі необхідні знання і більше ніколи вчитися не буду
79. Я знаю галузь, в якій я доб'юся більших успіхів, ніж в інших
80. Заздалегідь відомих способів вивчення світу професій не існує
81. Мені не подобається, коли багато міркують про те, ким бути
82. Мені важко спланувати своє життя навіть на тиждень вперед
83. Я вважаю, що в суспільстві усі рівні по своєму положенню
84. Більшість відомостей про професії я сприймаю як непотрібні
85. Фактично я обрав навчальний заклад не думаючи, де я працюватиму після його закінчення
86. Мені все одно, чи поважатимуть мене на роботі як професіонала

87. У своїх вчинках я завжди спираюся на перевірені відомості
88. Все, що зі мною відбувається - справа випадку
89. Мені не хочеться брати на себе відповідальність за вибір професії
90. У важливих рішеннях я не йду на компроміси
91. Я не довіряю рекламі професій
92. Я не розумію причин багатьох моїх вчинків
93. Мої оцінки себе співпадають з тим, як оцінюють мене друзі
94. Я не розумію самого себе
95. Я починаю нервувати, коли замислююся про те, що мене чекає
96. Мій досвід показує, що від аналізу своїх думок і переживань користі

мало

97. Я не знаю, як здійснити свій професійний вибір
98. Я можу відмовитися від багато чого, зараз цінного для мене, заради перспективних професійних цілей
99. Я уявляю, яким я буду через 10 років.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті в наукових фахових виданнях:

11. Демченко В.В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / В.В. Демченко// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 131. – С. 66-71.

12. Демченко В.В. Проблема самовдосконалення особистості / В.В. Демченко// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 135. – С. 96-99.

13. Демченко В.В. Проблема професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури / В.В. Демченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2015. – Вип. 3(1). – С. 122-125

14. Демченко В.В. Зміст категорії “особистісне самовдосконалення” / В.В. Демченко// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 140. – С. 43-47.

15. Демченко В.В. Умови формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів фізичної культури / В.В. Демченко // Вісник Черкаського національного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2016. – № 4. – С. 144-148.

16. Демченко В.В. Професійна зрілість як показник готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя / В.В. Демченко, Я.В. Галета // Теорія і методика виховання: науково-педагогічний вісник. – Херсон: Видавець Грінь Д.С., 2017. – Вип. 7. – С. 9-11.

Стаття у закордонному науковому виданні:

17. Демченко В.В. Проблема професійного самосовершенствования в современной теории и практике / В.В. Демченко // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск: Редакция журнала научных публикаций аспирантов и докторантов, 2016. – № 2 (116). – С. 40-43.

Матеріали і тези науково-практичних конференцій:

18. Демченко В.В. Рухова активність як необхідний фактор здорового способу життя / В.В. Демченко // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку. – Кіровоград: Поліграфічне підприємство "Ексклюзив-Систем", 2013. – Випуск 19. – С. 280-284.

19. Демченко В.В. Формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення / В.В. Демченко // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку. – Кіровоград: Поліграфічне підприємство "Ексклюзив-Систем", 2014. – Випуск 20. – С. 39-44.

20. Демченко В.В. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту в сучасних умовах / В.В. Демченко // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім І.Франка, 2014. – С. 107-113.



Міністерство освіти і науки України

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від 03.11.2017 № 207-К
На № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів дослідження
Демченка Віталія Васильовича з теми «Формування готовності до
професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури» на
здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.04 - теорія та методика професійної освіти**

Основні результати дисертаційної роботи «Формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури» Демченка Віталія Васильовича впроваджено в освітній процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка впродовж 2014-2017 р.р.

Розроблений автором та впроваджений у навчально-виховний процес спеціальний курс «Психолого-педагогічний практикум» сприяв підвищенню загальної психолого-педагогічної культури, формуванню цілісного уявлення про особливості професійної практичної діяльності майбутнього учителя фізичної культури й підвищенню рівня психолого-педагогічної компетентності студентів.

Авторський спецкурс заслуговує на впровадження у зміст підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей як вибіркова дисципліна.

Дисертантом були визначені особливості впровадження міжпредметної інтеграції у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури (рольові ігри, дискусії, метод проєктів), розроблені критерії, показники та рівні готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

Діагностування студентів до та після проведення експерименту показало, що рівень готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури суттєво підвищився. Отже, експериментальна методика, розроблена В.В. Демченко, є ефективною, а тому її доцільно впроваджувати в інших ВНЗ у підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Проректор з наукової роботи



С. П. Михида



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 72-80-76, факс: (03822) 67-42-65
 E-mail: centr@khnu.km.ua, код ЄДРПОУ 02071234

09.11.2017 № 237-Н

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дослідження
 Демченка Віталія Васильовича з теми «Формування готовності до
 професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної
 культури» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за
 спеціальністю 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти

Упродовж 2014-2017 рр. викладачі Хмельницького національного університету впроваджували результати наукового дослідження Демченка Віталія Васильовича у процес професійної підготовки студентів, що сприяло підвищенню рівня практичної та науково-дослідної складових професійної підготовки майбутніх фахівців, поліпшенню успішності та продуктивності навчання.

Варто зазначити теоретико-практичну цінність здійсненого дослідження. Актуальним є впровадження міжпредметної інтеграції в процес професійної підготовки, що сприяє забезпеченню цілісності психолого-педагогічної підготовки учителя фізичної культури. Запропонована дисертантом методика дозволила реалізувати за принципами єдності, додатковості, спадкоємності процес інтеграції змісту освіти на усіх етапах підготовки до професійної діяльності. Результати роботи одержали схвальні відгуки колег і студентів університету.

Шляхи розв'язання визначених завдань дослідження можуть бути рекомендовані для впровадження в освітній процес вищих педагогічних навчальних закладів.

Проректор з науково-педагогічної роботи  С. А. Матюх





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 26-52-20, факс (0432) 26-33-02, E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

08.11.2017 № 06/58

на № _____

Довідка

про впровадження результатів дослідження
 Демченка Віталія Васильовича з теми «Формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти

Результати роботи Демченка Віталія Васильовича з теми «Формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури» впроваджено та використовуються по даний час в навчально-виховному процесі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, що є актуальним у зв'язку з оптимізацією вищої педагогічної освіти в Україні.

Наукова новизна, актуальність теми обумовили апробацію результатів дослідження професорсько-викладацьким складом. У педагогічний процес були впроваджені елементи педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури: міжпредметна інтеграція у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури; мотивація до самовдосконалення у майбутніх вчителів фізичної культури; самостійна робота майбутніх вчителів фізичної культури засобами інформаційно - комунікаційних технологій.

У цілому проведений експеримент засвідчив доцільність запропонованої дисертантом методики формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури та сприяв підвищенню рівня професійної підготовки фахівців в умовах університетської освіти.

Результати дисертаційного дослідження Демченка В.В. отримали позитивну оцінку професорсько-викладацького складу і в подальшому будуть використовуватися у навчально-виховному процесі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор з наукової роботи,
 доктор педагогічних наук, професор

Громов (0432) 61-80-72



А.М. Коломієць