

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ПІЛЬОВА СВІТЛАНА ГЕОРГІЇВНА

УДК: 378.937+378.126

**ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
Осипова Тетяна Юріївна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

Одеса – 2011

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
<p style="text-align: center;">РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</p>	
10	10
1.1. Формування компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки як педагогічна проблема.....	10
1.2. Сутність і структура поняття «організаційна компетентність майбутніх учителів».....	30
1.3. Педагогічні умови формування компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.....	48
1.3.1. Створення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності.....	49
1.3.2. Насиченість навчального процесу активними методами навчання.....	57
1.3.3. Залучення майбутніх учителів до участі в командних спортивних іграх .....	65
Висновки з першого розділу.....	73
<p style="text-align: center;">РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</p>	
76	76
2.1. Критерії, показники і рівні сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів.....	76
2.2. Експериментальна модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності і змістовий аспект її впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів.....	97
2.3. Результати формувального експерименту з формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі	

	3
професійної підготовки та їх аналіз.....	130
Висновки з другого розділу.....	153
ВИСНОВКИ.....	157
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	161
ДОДАТКИ.....	185

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Одним із найважливіших напрямів модернізації вищої освіти в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору є підвищення її якості. Завданням вищої школи є не лише озброєння майбутніх учителів відповідними фаховими знаннями, а й формування у них професійної компетентності. Адже саме компетентність набуває останнім часом все більшої актуальності у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, модернізацією сфери професійної освіти, створенням різноманітних видів авторських педагогічних систем, зростанням рівня вимог суспільства до підготовки фахівця.

У сучасній педагогіці різні аспекти проблеми формування компетентності стали предметом дослідження В. Баркасі, О. Білик, І. Богданової, А. Богуш, І. Бондаренко, А. Бодальова, Н. Босак, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпової, Н. Кічук, С. Козак, З. Курлянд, М. Левківського, А. Линенко, О. Мамчич, А. Маркової, Г. Мельниченко, Г. Мухамедзянової, М. Нагач, О. Палій, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, О. Савченко, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, Л. Шевчук та ін.

Однією з найважливіших у структурі професійної компетентності вчителя є організаційна компетентність, сформованість якої дозволить майбутнім учителям належним чином організовувати як діяльність учнів, так і свою власну. Питання організаторської діяльності не є новим у педагогіці та психології. Так, різним аспектам зазначеної діяльності присвячено праці Ф. Гоноболіна, М. Левітова, С. Кондратьєва, В. Крутецького, Н. Кузьміної, В. Мясичева, Д. Ніколенко, Л. Савченко, В. Сластьоніна, Б. Теплової, О. Щербакова та ін. Проблема формування організаторських умінь у майбутніх фахівців досліджувалася М. Курочкіним, М. Максіяновим, О. Оспаровим, В. Сапоровською та ін. Натомість проблема формування

організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки ще недостатньо досліджена. Отже, суперечності, що виникли між: потребою суспільства у формуванні особистості вчителя-організатора, здатного до постійного самовдосконалення й реальним вузько функціональним підходом до його професійної підготовки; підвищеними вимогами до професійної компетентності вчителів та її реальним рівнем у педагогів-практиків; фрагментарними знаннями студентів вищої школи з окремих аспектів організаторської діяльності і необхідністю системної підготовки до її забезпечення у професійній діяльності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців» (№ 0105U000190), що входить до плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджувалася проблема формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Тема дисертації була затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 11 від 26 травня 2005 року) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 7 від 27 вересня 2005 року).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

**Завдання дослідження:**

1. Науково обґрунтувати педагогічну сутність і компонентну структуру феномена «організаційна компетентність майбутніх учителів»; уточнити поняття «компетентність», «професійна компетентність учителя»,

«організаторська діяльність».

2. Виявити критерії, показники їх прояву, схарактеризувати рівні сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів.
3. Визначити педагогічні умови формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.
4. Розробити й експериментально апробувати модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів.

**Об'єкт дослідження** – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування організаційної компетентності в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

**Гіпотеза дослідження** – формування організаційної компетентності в майбутніх учителів буде більш ефективним, якщо реалізувати модель, яка передбачає упровадження таких педагогічних умов:

- створення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності;
- насичення навчального процесу активними методами навчання;
- залучення майбутніх учителів до участі в командних спортивних іграх.

**Методи дослідження:** для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми формування організаційної компетентності; узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних для побудови моделі та з'ясування педагогічних умов формування організаційної компетентності; вивчення й аналіз досвіду навчально-виховної роботи вищого педагогічного навчального закладу; узагальнення передового досвіду та методи емпіричного дослідження (анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності студентів під час проходження літньої та шкільної педагогічної практики, самооцінка, психологічні методики, тести, питальники тощо) для розробки і перевірки методики формування організаційної

компетентності майбутніх учителів у процесі навчання; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою перевірки дієвості експериментальної моделі реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності в майбутніх учителів; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності методики формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

**Базою дослідження** виступили історико-філологічний факультет і факультет іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Експериментальним дослідженням було охоплено 232 студенти. У формувальному експерименті взяли участь 112 майбутніх учителів.

**Наукова новизна дослідження:** вперше науково обґрунтовано педагогічні умови формування організаційної компетентності майбутніх учителів під час професійної підготовки (створення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності; насичення навчального процесу активними методами навчання; залучення майбутніх учителів до участі в командних спортивних іграх); розкрито сутність і компонентну структуру (когнітивно-конативний, особистісний та управлінський компоненти) організаційної компетентності; визначено критерії й показники: знаннево-діяльнісний (наявність знань щодо організаторської діяльності, сформованість організаторських умінь, сформованість комунікативних умінь), комунікаційно-вольовий (сформованість морально-вольових якостей, наявність лідерських якостей, розвиненість толерантності), рефлексивно-конструктивний (уміння вирішувати конфліктні ситуації, уміння приймати рішення, уміння здійснювати рефлексію), якісні характеристики рівнів сформованості (достатній, середній, низький) зазначеної компетентності; розроблено модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності в

майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, визначено поняття «організаційна компетентність майбутніх учителів»; уточнено поняття «компетентність», «професійна компетентність учителя», «організаторська діяльність». Подальшого розвитку набула методика підготовки майбутніх учителів до організаторської діяльності в майбутній професії.

**Практична значущість дослідження** полягає у тому, що розроблено й експериментально апробовано методику діагностики рівнів сформованості організаційної компетентності в майбутніх учителів, спецкурс «Основи формування організаційної компетентності майбутніх учителів». Матеріали дослідження, що стосуються опису способів реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів, можуть використовуватись у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації, у системі післядипломної педагогічної освіти. Основні висновки дисертації можуть бути рекомендовані для широкого кола учителів, студентів, магістрантів для написання курсових, дипломних та магістерських робіт, викладачів вищої школи, аспірантів у ході підготовки наукових статей, підручників, методичних рекомендацій тощо.

**Результати дослідження** впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт про впровадження № 1938 від 23 вересня 2010 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 271/03 від 13 вересня 2010 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (акт про впровадження № 01-08/06-01/1282 від 20 вересня 2010 р.), Вищого навчального комунального закладу «Балтське педагогічне училище» Одеської області (акт про впровадження № 41 від 21 вересня 2010 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 160 від 19 жовтня 2010 р.).

**Достовірність результатів** дослідження забезпечується методологією положення про цілісність особистості, опорою на результати психолого-



педагогічної науки, доцільним поєднанням комплексу теоретичних та емпіричних методів дослідження, адекватних його меті, завданням, предмету і гіпотезі; порівняльним аналізом даних, одержаних за допомогою різноманітних методів дослідження, що мають репрезентативний характер.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на I міжнародному форумі «Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Одесса, 2010), міжнародних («Проблемы и перспективы воспитания здоровья человека» (Тирасполь, 2008), «Розвиток наукових досліджень 2008» (Полтава, 2008), «Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі» (Одеса, 2009), «Вища школа України: удосконалення якості підготовки фахівців» (Черкаси, 2009), «Викладач і студент: розвиток ефективного співробітництва» (Черкаси, 2010)) та всеукраїнських («Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи» (Одеса, 2006), «Соціалізація молоді в умовах розбудови демократичної правової держави» (Одеса, 2007), «Становлення особистості професіонала: перспективи і розвиток» (Одеса, 2009)) науково-практичних конференціях.

**Основні результати дослідження** викладено у 12 публікаціях автора, з них 6 – у фахових виданнях України.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації 160 сторінок. У тексті вміщено 28 таблиць, 5 діаграм, 7 рисунків, що займають 1 сторінку основного тексту. У списку використаних джерел 227 найменувань. Додатки викладено на 67 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 1.1. Формування компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки як педагогічна проблема

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців постійно перебуває в центрі уваги вчених. Науковці розглядають різні її аспекти: загальнотеоретичні проблеми підготовки вчителя у вищій школі (С. Архангельський, А. Богущ, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, Т. Осипова, О. Савченко, О. Сухомлинська, Р. Хмелюк та ін.); підготовка студентів до різних видів діяльності (В. Андрущенко, А. Богущ, Н. Клокар, В. Мусієнко-Репська, Л. Таланова, Г. Троцко, Є. Улятовська та ін.); форми і методи особистісно зорієнтованого та активного навчання у вищій школі (І. Бех, А. Вербицький, Л. Кондрашова, О. Савченко та ін.); формування професійно значущих якостей педагога (І. Богданова, Е. Карпова, Н. Кічук, З. Курлянд, А. Линенко, Г. Нагорна, Т. Осипова, Р. Хмелюк, Г. Яворська та ін.); гуманізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищій школі (В. Бутенко, М. Євтух, В. Кузь, Н. Ничкало, О. Плахотнік, Г. Троцко та ін.).

Зазначеними науковцями професійна підготовка студентів вищого педагогічного закладу освіти розглядається як складна система, що складається з декількох підсистем, які, у свою чергу, мають свою структуру. При цьому зазначена система характеризується взаємозв'язком і взаємозалежністю різних структурних елементів, а на підставі їх інтеграції досягнення загальної мети – підготовка спеціаліста високої кваліфікації. Натомість, як справедливо зауважує О. Абдулліна, головним недоліком підготовки сьгоднішніх випускників (у тому числі й учителів) є розрив між

теоретичними знаннями та навичками їх практичного використання [1].

У педагогіці й психології накопичено значний теоретичний і практичний матеріал із професійної підготовки майбутнього педагога до педагогічної діяльності. Проте, визначення поняття «підготовка» вченими тлумачиться по-різному. Так, О. Павлик розглядає підготовку як організований систематичний і цілеспрямований процес формування психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [128, с. 18]. Інші вчені (Н. Колмакова, Н. Мойсеюк та ін.) акцентують на тому, що педагогічна підготовка передбачає озброєння студентів знаннями закономірностей педагогічного процесу, вироблення педагогічних умінь і навичок, необхідних для самостійного здійснення педагогічної діяльності [69]. Зокрема Н. Мойсеюк зауважує, що педагогічна підготовка повинна бути спрямована на розвиток педагогічної самосвідомості майбутнього вчителя, його творчої індивідуальності, яка виявляється у способах аналізу, проектування, моделювання, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності [109].

Зауважимо, що деякі вчені (А. Акімова, Н. Кузьміна та ін.) розглядають проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів шляхом розвитку їхніх педагогічних здібностей, через становлення гностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських та комунікативних умінь.

М. Левіна, В. Сластьонін, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та інші науковці, розглядаючи проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, акцентують на необхідності їхньої підготовки на наукових уявленнях про сутність і творчий характер педагогічної діяльності, основних закономірностях професійного становлення особистості вчителя на підставі самовиховання й самоосвіти. О. Абдулліна, Н. Кузьміна, Н. Тализіна та інші науковці трактують професійну підготовку як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні майбутньому фахівцю для продуктивного виконання завдань навчально-виховного процесу.

В умовах модернізації освіти, пов'язаної із входженням України до

європейського освітнього простору, професійна підготовка майбутніх учителів потребує оновлення, характерною рисою якої, на думку І. Богданової, є особистісно орієнтована освіта, спрямована на індивідуальний професійний розвиток особистості, й у процесі якої формується готовність молодшої людини до науково-обґрунтованого розуміння особистісно-професійних якостей, унаслідок чого вона будує свою «Я-концепцію» та виробляє стратегію професійної діяльності. Для реалізації особистісно зорієнтованої освіти, зауважує вчена, необхідно створювати відповідні умови, які забезпечать самодостатній розвиток особистості майбутніх фахівців, їхню професійну культуру та самосвідомість [136, с.192].

Звертаючись до зарубіжного досвіду пошуку нових концепцій підготовки вчителів, можна відзначити з-поміж них такі:

- прогресивну, з концентруванням на підготовці вчителя до бачення, аналізу й розв’язання проблем діяльності в оточенні, яке швидко змінюється;
- персоналістичну, з акцентуванням на формуванні особистості вчителя;
- загальноосвітню, із засвоєнням різноманітної інформації з багатьох сфер, корисної в роботі з розвиненою сучасною молоддю;
- всебічну, з наданням учителю декількох компетенцій із досягненням рівноваги між головними компонентами професійної кваліфікації: науковими знаннями, системою цінностей, педагогічними вміннями та навичками.

Аналіз європейських тенденцій у підготовці майбутнього вчителя дозволив З. Курлянд дійти висновку, що його професійний успіх залежить від певної рівноваги між сукупністю характеристик його особистості та загальною компетенцією й педагогічною кваліфікацією. Обидва компоненти впливають на педагогічну діяльність учителя і є взаємозалежними. Перший компонент полягає у формуванні в майбутніх фахівців усвідомлення власної ролі, у самопізнанні, другий – у набутті педагогічних компетенцій, підпорядкованих цій ролі [136].

Натомість, як зазначають європейські дослідники, нинішня педагогічна

освіта не забезпечує: достатніх знань і вмінь з питань теорії, методики та техніки виховної роботи; достатнього оволодіння дидактикою (теорією, закономірностями і технологією навчання), яка є основою шкільної діяльності; достатніх знань про людину як майбутнього об'єкта педагогічного впливу; відповідної підготовки для вирішення виховних завдань у процесі навчання. За даними ЮНЕСКО, співвідношення у структурі педагогічної освіти між обсягами загальноосвітньої предметної підготовки, педагогічної підготовки з орієнтацією на професію і практичною підготовкою різне не тільки для вчителів молодших і старших класів в одній окремо взятій країні, а й у всіх країнах світу [136, с.200].

Відтак, на думку вчених (К. Воєводська, Н. Кузьміна, Б. Ломов, В. Мясичев та ін.), завдання і зміст професійної підготовки майбутніх учителів полягає в: оволодінні основами професійної майстерності; розвитку наукового і загальноосвітнього кругозору студентів; формуванні позитивного ставлення до обраної професії; спеціальній підготовці студента до майбутньої педагогічної діяльності.

Зазначимо, що проблема педагогічної діяльності майбутніх учителів була предметом дослідження як багатьох російських та українських (О. Абдулліна, Є. Барбіна, І. Богданова, А. Богущ, Ф. Гоноболін, І. Зимняя, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, Г. Нагорна, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, Г. Яворська та ін.), так і зарубіжних (Т. Букре, П. Вітті, Е. Гомм, Г. Грассел, В. Кессель, Д. Роланд, П. Петерс, Ж. Троншер та ін.) учених.

Педагогічна діяльність, за О. Піскуновим, – це цілісний процес, що потребує урахування синтезу вмінь та знань різних наук, у ході якого розвивається педагогічне мислення, логіка, спостереження, уява, передбачення та інші компоненти педагогічних здібностей [137, с. 44].

Б. Лихачев розуміє педагогічну діяльність як особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя у відповідності з економічними,

політичними, моральними, етичними цілями, й розглядає її як органічну, цілеспрямовану частину виховного процесу, метою якої є розвиток особистості дитини [90, с.400].

А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Краєвський, М. Левіна, Н. Менчинська, М. Скаткін та інші автори розглядають педагогічну діяльність як суму специфічних дій учителя, що необхідні їм під час організації навчально-виховного процесу.

На нашу думку, найбільш точно визначення сутності педагогічної діяльності подане В. Сластьоніним, який трактує її як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим культури та досвіду, накопичених людством, створення умов для її особистісного розвитку та підготовки до виконання соціальних ролей, визначених у суспільстві [134, с. 24].

З огляду на зазначене, доходимо висновку, що підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності – це системний і цілісний процес набуття студентами загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь та навичок, що сприятимуть формуванню в них професійної компетентності, яка забезпечить успішне виконання ними майбутньої педагогічної діяльності.

Кінцевим результатом професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів більшість учених (О. Бігич, І. Зимняя, Н. Кузьміна та ін.) визначають сформованість професійно-педагогічної компетентності. Отже, підготовка компетентних педагогів є одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти.

На цьому наголошено й у рішенні колегії Міністерства освіти і науки України (№ 5/5-4 від 24 квітня 2003 р.) «Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації», в якому зазначено, що принцип професійної компетентності передбачає високий рівень науково-педагогічної, психологічної підготовки, загальну ерудицію, професіоналізм педагогів, організацію та самостійне впровадження

у практику сучасних освітніх технологій, здатність вибирати з числа наявних або створювати нові ефективні способи та методи розв'язання навчально-виховних і управлінських завдань, самостійне оволодіння новими знаннями, неперервне підвищення кваліфікації педагога. Задля досягнення цієї мети у вищих педагогічних навчальних закладах сьогодні впроваджується компетентнісний підхід.

Компетентнісний підхід до освіти, зауважує М. Нагач, стає останнім часом все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що спираються на наукові знання [113].

Компетентнісний підхід, наголошує Н. Нагорна, ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаньсво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [114].

Зазначимо, що в зарубіжній педагогіці поняття «компетентність» і «компетенція», здебільшого, ототожнюються. Так, в англо-українському словнику одному англійському *competency* (e) відповідають і компетентність і компетенція: *competency* (e) – 1) компетентність <...>; 4) *юр.* компетенція, правомочність, правоздатність [3]; у великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що компетентний (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) – 1) правосильний, що має повноваження; 2) який має достатні знання в якій-небудь галузі [23]. У європейському словнику освіти компетенція визначається як сума знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії.

Е. Шорт розглядає компетентність під чотирма кутами зору: 1) поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності; 2) поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання; 3) поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів; 4) поєднання здібностей та особистих якостей людини [226].

Зарубіжними вченими компетентність визначається як специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, володіння вузькоспеціальними знаннями, особливого роду предметними навичками, способами мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії (Дж. Ровен); як такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати в суспільстві, поглиблене знання або засвоєння уміння (Віван де Ландшеєр); як комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь; комплекс технологічно-аналітичних умінь і навичок (Р. Квасниця). Інші дослідники (С. Камінські, Т. Кроул, Д. Поделл) акцентують на тому, що професіонал відрізняється від інших фахівців саме рівнем компетентності під час прийняття незалежних рішень і вмінням правильно орієнтуватись у всіх питаннях, пов'язаних із безперервною професійною діяльністю.

У програмі «Визначення та вибір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (De Se Co), розробленої експертами федерального статистичного департаменту Швейцарії і Національного центру освітньої статистики США й Канади, під компетентністю розуміється здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти і виконувати поставлені завдання. До того ж, на їхню думку, кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії (О. Овчарук, 2003).

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння,



фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [217]. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [72, с.8].

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як здатність застосовувати знання й уміння (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. У публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (Rychen & Tiara, 2004). На останній конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності, як: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань [222, с.6].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [224, с.1].

Зауважимо, що російськими й українськими вченими (К. Абульханова-Славська, І. Гушлевська, М. Кухарєв, Л. Лук'янова, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Петров, В. Піщулін, О. Пометун та ін.) також досліджуються питання підготовки компетентних педагогів і визначається сутність зазначеного

явища. Крім того, у педагогіці на сучасному етапі значна увага приділяється проблемі формування професійної компетентності педагогів, дослідженню якої присвячено праці С. Архангельського, В. Баркасі, В. Введенського, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, Л. Добровольської, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, М. Левківського, О. Пупишевої та ін.

Аналізуючи наукові джерела щодо сутності понять «компетенція» і «компетентність», дійшли висновку, що в сучасній педагогіці їх визначення неоднозначне. Так, одними науковцями ці поняття ототожнюються. Зокрема В. Афанасьєв визначає компетентність як сукупність функцій, прав і відповідальності фахівця. М. Нагач трактує компетентність як «здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях, спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу» [113].

Аналогічне визначення подає й І. Васильєв, який розуміє компетентність як здатність робітника кваліфіковано виконувати певні види робіт у межах конкретної професії, досягати високих результатів праці на підставі наявних знань, умінь та навичок [21]. А. Маркова розглядає професійну компетентність і визначає її як поєднання здатності (особисті якості) та готовності (знання, уміння) до професійної діяльності [102]. До зазначених компонентів професійної компетентності А. Михайліченко і В. Аніщенко додають ще досвід особистості та її ставлення до справи.

А. Бодальов вважає, що компетентність – це «специфічна здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя. Це вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності [15]. Натомість, зазначені науковці не розглядають поняття «компетенція», що дає підстави стверджувати, що ці два поняття ними ототожнюються.

Іншими вченими поняття «компетенція» і «компетентність» розрізняються. Так, Г. Топольницька визначає професійну компетенцію як

коло питань, вирішення яких входить в обов'язки фахівця, в той час як професійна компетентність відображає рівень володіння необхідними знаннями й уміннями [192, с.135].

М. Єрмоленко та В. Міжеріков під компетенцією розуміють особисті можливості посадової особи, його кваліфікацію (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень чи самому вирішувати питання завдяки наявності у нього певних знань і навичок, а професійну компетентність розкривають через поняття професійної компетентності педагога, яка, на їхню думку, виражає особисті можливості вчителя, вихователя, що дозволяють йому самостійно і досить ефективно вирішувати педагогічні завдання, що формулюються ним самим або адміністрацією освітнього закладу [107].

Нам імпонує твердження Т. Нестеренко, яка підкреслює, що поняття «компетенція» не зводиться ні до знань, ні до вмінь, ні до навичок, під цим терміном розуміється передусім коло повноважень певної організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність у певній сфері діяльності [117, с. 100].

Цілком погоджуючись із науковцями (М. Єрмоленко, В. Міжеріков, Т. Нестеренко, Г. Топольницька та ін.), у дослідженні ми будемо дотримуватися такого визначення: **компетенція** – це коло повноважень, які надані вчителю для виконання своїх обов'язків у професійно-педагогічній діяльності.

Зважаючи на аспект дослідження, розглянемо, в який спосіб розуміється у сучасній психолого-педагогічній науці поняття «компетентність».

Звернення до словникових джерел, виявило, що поняття «компетентний» визначається як такий, що має «достатні знання в певній галузі; який з чимось добре обізнаний, тямущий» [121]. У словнику із

соціальної педагогіки професійна компетентність визначається як поєднання здатностей (особистісні якості) і готовності (знання, уміння) до професійної діяльності [178].

Діяльність людини, зокрема й засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, які виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність в тій чи іншій життєвій сфері.

З огляду на це, І. Пометун розглядає компетентність як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей й ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерним для певного напрямку професійної діяльності. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані «ключові» чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. Сформовані компетентності, продовжує науковець, людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань.... Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [72, с. 18].

Більш широко розглядає сутність цього поняття Н. Кічук, наголошуючи на тому, що в сучасній науці компетентність здебільшого розуміється як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певне завдання або роботу, при цьому йдеться про відповідний набір знань, навичок

та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [62].

А. Вербицький, досліджуючи феномен «компетентність» через контекстний підхід, розглядає його через систему усвідомлених знань й доходить висновку, щоб бути теоретично і практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії; перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що й робить цю інформацію знанням [24].

Деякі дослідники (С. Камінські, Т. Кроул, Д. Поделл) акцентують на тому, що професіонал відрізняється від інших фахівців саме рівнем компетентності під час прийняття незалежних рішень і вмінням правильно орієнтуватися у всіх питаннях, пов'язаних з безперервною професійною діяльністю [62].

О. Савченко зауважує, що зростання значущості професійної компетентності є однією з найважливіших особливостей вищої педагогічної освіти, оскільки компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності. При цьому науковець зауважує, що компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він: реалізує у своїй роботі професійні знання, вміння та навички; завжди само розвивається і виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю [168].

А. Маркова у структурі суб'єктивних властивостей педагогічно компетентного фахівця виокремлює такі блоки: 1) об'єктивні характеристики (предметно-професійні знання, навички, вміння; професійно-педагогічні знання, навички, вміння); 2) суб'єктивні характеристики (настанови; професійно-педагогічні, психологічні позиції; особливості особистості фахівця) [102, с. 88].

На думку О. Овчарук, індикаторами компетентності є набуті знання,

вміння, навички та відповідні навчальні досягнення [114]. А. Бодальов вважає, що компетентність – це «специфічна здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя. Це вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності [15].

Відтак, аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень у галузі розробки проблеми компетентності, дозволив дійти висновку, що її розуміють, як: характеристику особистості – здатностей, якостей, властивостей (Г. Вершловський, Ю. Кулюткін, А. Новиков, О. Петров, В. Сластьонін, Ю. Татур, Е. Шорт); процедуру розв'язання конкретної ситуації (І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань); якості педагога, що необхідні для успішної професійної діяльності (В. Баркасі, Т. Волобуєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Нестеренко та ін.); систему знань, умінь й навичок, без урахування мотиваційно-потребнісної сфери особистості (В. Адольф, А. Вербицький, М. Кабардов, Н. Кузьміна та ін.); загальну здатність (уміння) діяти на підставі здобутих знань, досвіду, цінностей (С. Шишов, В. Кальней); професійну підготовку фахівця на основі стандарту компетентності (Н. Авшенюк, В. Аніщенко, А. Михайліченко).

Заслуговує на увагу концепція «інтегрованого розвитку компетентності», розроблена шведськими й американськими вченими (Г. Вайлер, Я. Лефстед, В. Чапанат). Розвиток компетентності спеціаліста ними пов'язується з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань та вмінь. Професійна компетентність у контексті зазначеної концепції включає знання й уміння з різнобічних сфер життєдіяльності людини, які необхідні для формування умінь і навичок здійснення діяльності творчого рівня [58].

Зауважимо, що під час навчання у студенти набувають і певного педагогічного досвіду під час педагогічної практики, який ґрунтується на вивченні педагогічного досвіду вчителів загальноосвітніх навчальних

закладів, можливості застосування на практиці здобутих знань, умінь та навичок, з'ясування наявних прогалин. Тобто можна говорити про те, що вони по закінченні вищого педагогічного навчального закладу певною мірою підготовлені до здійснення майбутньої професійної діяльності.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що компетентність – це особистісна інтегративна характеристика професійного й особистісного розвитку людини, що характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення професійної діяльності.

В аспекті дослідження значну увагу привертають праці, присвячені визначенню сутності поняття «професійна компетентність учителя». До проблеми формування професійної компетентності у процесі навчання у вищому закладі освіти сьогодні звертаються багато вчених, різні аспекти якої стали предметом дослідження В. Баркасі, О. Білик, І. Бондаренко, Н. Босак, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпової, С. Козак, М. Левківського, О. Мамчич, А. Маркової, Г. Мельниченко, Г. Мухамедзянової, О. Палій, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, Л. Шевчук та ін.

Науковці розглядають проблеми компетентності як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати завдання, які належать до її компетентності. Зокрема вони зауважують, що професійна компетентність педагога являє собою складний комплекс професійних знань свого предмету в галузі філософії, педагогіки, психології, соціології, методологічних, теоретичних, технологічних, методичних знань тощо; професійних умінь: моделювати, проектувати, програмувати, продукувати результат, рефлектувати як власну викладацьку діяльність так і разом з тими, хто навчається, їхню навчальну діяльність; професійно важливих особистісних якостей: креативність,

прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, педагогічний оптимізм, почуття гумору і т. ін. [8, 106]

Деякі науковці (Т. Маслова та ін.) професійну компетентність розуміють як інтегровану особистісну характеристику, що включає психологічну (розуміння й усвідомлення власної діяльності) та теоретичну (набуття особистісно значущих знань і вмінь) готовність педагога до діяльності, його здатність вирішувати на практиці педагогічні завдання й виконувати роботу в цілому. Зазначена якість характеризує його обізнаність у психолого-педагогічній та фаховій галузях знань, його професійні вміння й навички, особистий досвід та освіченість, що в сукупності дає змогу говорити про спеціаліста, націленого на перспективність у своїй роботі, перейнятого процесом збагачення власної культури, впевненістю в собі і спроможністю досягати високих результатів у професійній діяльності. Ученими (О. Вознюк, С. Кубицький, С. Цимбал) акцентується, що формування професійної компетентності є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів насамперед тому, що реалізація соціального замовлення суспільства зумовлює необхідність кардинальної зміни підготовки фахівців.

Натомість науковці неоднозначно підходять до визначення поняття професійної компетентності вчителя. Так, одні вчені (Є. Андрушівська, М. Кабардов, А. Панарик, С. Сисоєва та ін.) розглядають професійну компетентність учителя як характеристику його особистості, його здатність і готовність практично досліджувати у своїй роботі різні види необхідних умінь, інші (Т. Браже, Н. Запрудський, В. Ломакіна) – як певну систему, що інтегрує знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості вчителя, що забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань.

Е. Зеєр під професійною компетентністю розуміє комплекс професійних особистісних якостей, які визначають ефективність професійної



праці [50]. І. Княжева зауважує, що поняття «професійна компетентність» виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички», пов'язує її компоненти, дає змогу описувати реальний рівень підготовки спеціаліста – випускника вищої школи [64]. За С. Савельєвою, професійна компетентність учителя – це інтегративне багаторівневе особистісне утворення, що ґрунтується на позитивних мотивах вибору професії, сукупності системних знань, умінь і навичок, практичного досвіду, рефлексивної діяльності, діалогічної культури, які виражаються у теоретичній і практичній готовності та здатності спеціаліста до ефективного здійснення професійно-педагогічної діяльності [166].

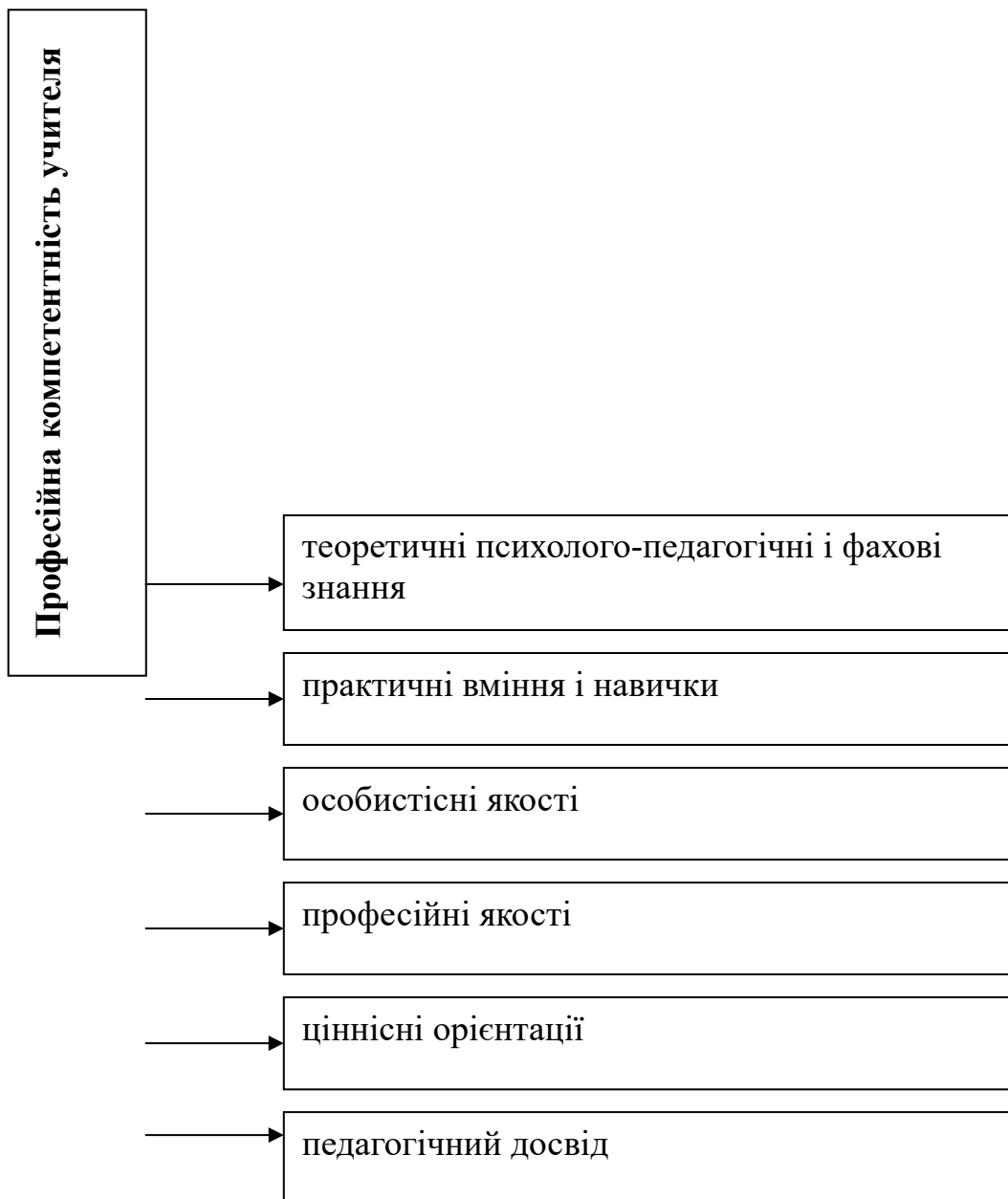
І. Пальшкова зазначає, що формування професійної компетентності студентів передбачає оволодіння знаннями та вміннями, регламентованими вимогами вузівської підготовки, а саме: системою фундаментальних знань; професійними поняттями і термінологією; досвідом видатних педагогів минулого і вмінням визначати межі їх застосування в сучасній професійній педагогічній практиці; знаннями важливих сучасних теорій і вмінням їх використовувати для аналізу та проектування процесів у власній практиці; знаннями основ теорії й основних функцій управління та вмінням їх використовувати у власній професійній діяльності; вмінням орієнтуватися в основних джерелах інформації; умінням теоретично обґрунтовувати власні професійні дії; вмінням аналізувати й оцінювати, а також коригувати власну професійну діяльність [129].

Сутністю професійної компетентності, наголошує Л. Карпова, є інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлює готовність учителя до виконання педагогічної діяльності й забезпечує високий рівень її самоорганізації [60]. На думку О. Коваленка, В. Цехановської, В. Чирки, професійна компетентність учителя поєднує такі риси, як любов до професії, педагогічні здібності, глибокі знання та вміння,

творча активність, прагнення до постійної самоосвіти та вдосконалення [67].

Н. Кузьміна характеризує педагогічну компетентність як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим способом конструювати наукові і практичні знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань» [81, с. 90]. В. Стрельников визначає професійну компетентність учителя як глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та дисциплін викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [184, с. 36].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що професійна компетентність учителя є складним особистісним утворенням, яке у своїй структурі має декілька складових (див. рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Структура професійної компетентності вчителя**

Відтак, **професійну компетентність учителя** розуміємо як інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних психолого-педагогічних і фахових знаннях, практичних уміннях та навичках, значущих особистісних і професійних якостях, ціннісних орієнтаціях і наявному педагогічному досвіді, що дозволяє йому на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховну діяльність.

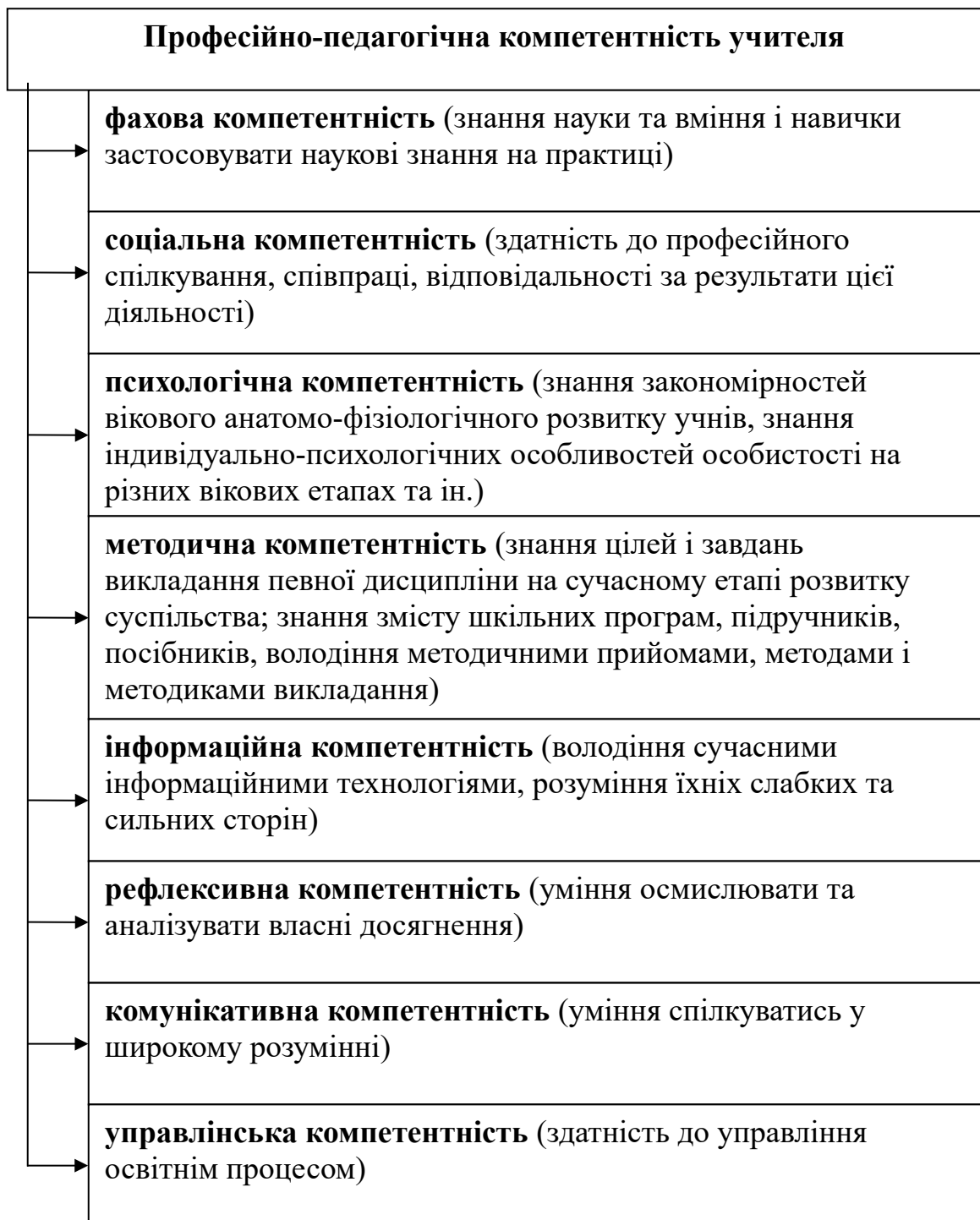
На підставі аналізу психолого-педагогічних наукових доробок доходимо висновку, що вченими (В. Баркасі, А. Богуш, О. Заславська,

І. Зимня, В. Каменська, Л. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Маркова, Г. Мельниченко, Н. Нагорна, Т. Нестеренко, О. Овчарук, В. Сластьонін, Г. Топольницька, В. Чапайкін та ін.) до професійно-педагогічної компетентності віднесено різні види компетентностей (див. рис. 1.2).

Як бачимо з рис. 1.2, науковцями визначено різні види компетентностей, які складають професійно-педагогічну компетентність учителя, проте, організаційна компетентність не знайшла свого відображення, хоча у структурі професійної компетентності вчителя виокремлюється організаційний компонент.

Так, досліджуючи професійну компетентність учителя, науковці (Л. Карпова, Н. Кузьміна, О. Щербаков, В. Раєвський, О. Мамчин, Л. Хоружа та ін.) виокремлюють у її структурі декілька компонентів: гностичний, конструктивний, комунікативний, організаційний, процесуально-особистісний, результативний тощо.

В. Баркасі дещо по-іншому визначає структуру професійної компетентності вчителя, зауважуючи, що вона включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, персонального, аутопсихологічного компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [8]. С. Савельєва у структурі професійної компетентності вчителя виокремлює цільовий, емоційно-мотиваційний, змістовий, операціонально-діяльнісний, контрольний-оцінний, результативно-корекційний компоненти, які вона пропонує формувати в сукупності під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі [166].



**Рис. 1.2. Види компетентностей у структурі професійно-педагогічної компетентності вчителя**

Л. Карпова структурними компонентами професійної компетентності виокремлює три сфери:

– мотиваційну, що забезпечує сформованість загальнокультурної,

- соціальної, особистісно-мотиваційної компетентності;
- предметно-практичну (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, економіко-правової, екологічної, спеціально-наукової, інформаційної, управлінської, комунікативної;
  - сферу саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [60].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що професійна компетентність включає в собі різні види компетентностей і має складну компонентну структуру.

Зважаючи на те, що основним напрямом діяльності вчителя загальноосвітнього закладу є організація навчально-виховного процесу, переконані, що однією з найважливіших у структурі професійної компетентності вчителя є організаційна компетентність, сформованість якої дасть можливість майбутнім учителям належним чином організовувати як діяльність учнів, так і свою власну.

Проте, аналіз наукових доробок виявив, що в наукових працях недостатньо висвітлена проблема формування організаційної компетентності. Натомість, у своїй подальшій роботі з учнями для реалізації своєї активної педагогічної позиції на основі наукових знань, майбутній учитель повинен вміти: вивчати особистість і окремі її властивості, застосовуючи комплекс методик; проектувати розвиток особистості й учнівського колективу підлітків; планувати і здійснювати навчання як цілісний системний процес, що формує знання й уміння у поєднанні з розвитком особистості школяра, створювати в колективі мікроклімат, який сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку особистості в цілому; планувати і здійснювати роботу класного керівника як однієї з підсистем цілісного процесу формування особистості.

З огляду на це, вважаємо за необхідне визначити сутність і структуру зазначеного феномена.

## **1.2. Сутність і структура поняття «організаційна компетентність майбутніх учителів»**

Вихід на особистісний рівень розвитку професійно-гуманістичної спрямованості студентів педагогічного вищого навчального закладу вимагає наближення процесу навчання до реалій педагогічної практики, ефективного засвоєння професійно-цінного досвіду комунікації, педагогічної взаємодії, а також запровадження у практику вивчення педагогічних дисциплін, особливим чином організованої творчої діяльності, що, на нашу думку, сприяє формуванню організаторських якостей майбутнього вчителя. З огляду на зазначене, ми доходимо висновку, що процес підготовки майбутніх учителів в умовах сьогодення вимагає модернізації, який, в аспекті нашого дослідження, ми вбачаємо у формуванні організаційної компетентності в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

На жаль, сьогодні у процесі професійної підготовки під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти приділяється недостатньо уваги формуванню організаційної компетентності майбутніх учителів. Наслідком цього є те, що молоді вчителі часто стикаються з труднощами, пов'язаними саме з організаційними моментами у шкільній практиці.

Зокрема, у вчорашніх випускників вищих педагогічних закладів освіти викликає утруднення правильно організувати урок або якийсь виховний захід, організувати колективу дітей на виконання спільної справи, виникає страх перед самостійним прийняттям рішення тощо. Звідси, процес адаптації молодих учителів до нових умов роботи в загальноосвітніх навчальних закладах часто відбувається складно і триває довгий час.

З огляду на зазначене, доходимо висновку щодо необхідності цілеспрямованої роботи викладачів вищої школи до формування організаційної компетентності майбутніх учителів під час їхньої підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Організація – це свідомий процес, спрямований на об'єднання та

впорядковану взаємодію елементів або частин (людей, ідей, ресурсів) у ціле, в результаті чого утворюється продуктивна, стійка система; це взаємовідношення частин і цілого, поведінка частини визначається поведінкою цілого, поведінка цілого залежить від поведінки частини [51].

За словниками, синонімами терміну «організація» є такі поняття, як-от: облаштування, об'єднання, угруповання, приведення в систему, формування якоїсь структури та її адміністрування; а дієслово «організовувати» розуміється так: приступати або підступати до здійснення чогось, створювати, засновувати, забезпечувати щось, уживати якихось заходів, щось упорядковувати [23, с. 679].

Термін «організація» означає побудову, устрій або впорядкування чогось. Це поняття, зазначає А. Кібанов, можна розглядати у трьох площинах: як систему, як стан і як процес [198, с. 141]. Під організацією як системою розуміється безпосередній вид системи, обумовлений її устроєм. З огляду на це соціологічний підхід характеризує організацію як певну форму об'єднання людей, що спільно реалізують відповідну програму або мету і діють на основі чітко визначених процедур і правил.

Організація як стан припускає наявність певного структурного порядку або певного рівня (ступеня) упорядкованості, що вказує на упорядкованість, узгодженість і взаємодію автономних частин цілого (системи), обумовлених її устроєм. Організація як процес характеризується сукупністю дій, що призводять до заснування й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого. За М. Туленковим [194]. В останньому випадку, зазначає автор, поняття «організація» реалізується як одна з основних функцій соціального управління при створенні й удосконаленні діяльності будь-якої соціальної системи.

Головним у розумінні суті поняття «організація», незалежно від специфіки його конкретного аналізу і тлумачення, є впорядкованість і спрямованість, реалізація яких ототожнюється з однією з основних функцій соціального управління, призначення якої, у свою чергу, полягає в реалізації



принципу самоорганізації соціальної системи. У цьому сенсі поняття організації зливається з усіма функціями соціального управління і пронизує увесь управлінський процес, завдяки якому здійснюється безпосередній вплив на соціальну систему в цілому, тобто управління як спосіб цілеспрямованого впливу на будь-які соціальні об'єкти і процеси виступає в якості організаційного механізму соціального управління. Звідси об'єктивно випливає сентенція: соціальне управління організується, а соціальна організація управляється [194, с. 24].

Організація передбачає наявність певного порядку низки частин цілого, визначену послідовність дій щодо оперування частинами цього цілого, а організаційна структура – поєднання в одному цілому певної кількості різних складових, які взаємно підтримують певні взаємовідносини і співвідношення, унаслідок чого її можна вважати системою. Організація – це мистецтво і наука, а отже, можна досліджувати, систематизувати досвід організації, виявити суттєве й закономірне, і, спираючись на це керувати процесом підготовки організаторів, не скидаючи з рахунку і вроджені задатки для цього [205, с.4].

Організація як педагогічна категорія, за І. Підласим, це «упорядкування дидактичного процесу за певними критеріями надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети», причому форма в цьому контексті розглядається означеним автором як спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки і змісту, пов'язана з порядком його здійснення [151, с. 295].

Організаційно-діяльнісна сфера вчителя включає оцінку ступеня вираження умінь в організації учнів для досягнення цілей навчання, у постановці завдань, прийнятті рішень, координації діяльності груп з реалізації рішень, забезпеченні ефективного контролю за виконанням прийнятих рішень [33, с. 38].

Зауважимо, що науковцями (Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, Д.Ніколенко, М.Станкін та ін.), здебільшого, розглядаються організаторські здібності

вчителя, які визначаються ними, як:

- здібність залучати учнів до різних видів діяльності і робити колектив інструментом впливу на кожного учня (Н. Кузьміна [80]);
- як такі, що забезпечують організацію і включення дітей у різні види навчально-виховної діяльності, активізацію колективу, роблячи його інструментом впливу на кожного окремо, спрямованість кожної дитини на досягнення мети виховання (Д. Ніколенко [119]);
- уміння чітко без втрати часу і підготовки провести будь-яке заняття, знайти кожному посильну, цікаву справу, створити дружню атмосферу в колективі (М. Станкін [183]).

Натомість жодний із зазначених авторів не розглядав процес підготовки до організаторської діяльності майбутніх учителів.

Організаторська діяльність учителя забезпечує включення учнів у різні види діяльності й організацію діяльності колективу. Особливого значення організаторська діяльність набуває у виховній роботі. А.Макаренко підкреслював, що виховна робота насамперед є роботою організатора.

Л. Савченко зауважує, що вирішення складних завдань, які стоять перед сучасною школою, вимагає приходу до школи вчителя-організатора, який може творчо вирішувати навчально-виховні завдання. У зв'язку з цим передбачається, у першу чергу, прийняття конкретних заходів із забезпечення високого рівня розвитку готовності студентів до організаторської діяльності ще у вищій педагогічній школі, яку вона розуміє як складне особистісне утворення, що забезпечує результативність професійної діяльності вчителя-організатора і включає в себе знання організаторської діяльності, уміння розв'язувати організаторські завдання, організованість, самоволодіння, наполегливість, кмітливість, товарицькість, ініціативність, працездатність [167, с. 69].

На підставі вивчення й аналізу шкільної практики вчена доходить висновку про невідповідність рівня підготовки педагогічних кадрів до соціальних запитів суспільства й наявність суперечностей між творчим

характером педагогічної праці та нерозвиненість у більшості педагогів здібностей до творчого виконання своїх професійних обов'язків, складність організаторської діяльності вчителя і про низький рівень готовності випускників педвиші до організаторської педагогічної роботи [167, с. 69].

Досліджуючи питання психології організаторської діяльності, А. Ковальов та В. Мясищев зазначають, що її складність потребує від організатора знання справи, високого рівня інтелекту, а саме спостережливості, гнучкого розуму, творчої ініціативи, а також певних характерологічних якостей особистості (захоплення справою, відповідального ставлення до неї, знання людей і вмілого підходу до них, твердої волі) [65].

З огляду на вищезазначене, **організаторську діяльність** розглядаємо як діяльність учителя, що забезпечує залучення учнів до різних видів навчально-виховної роботи, координує діяльність як окремих учнів, так і учнівського колективу в досягненні поставлених цілей та завдань, спрямованих на їхній всебічний розвиток.

Основою для успішного виконання в подальшому організаторської діяльності, на нашу думку, є сформованість організаційної компетентності майбутніх учителів. Тобто під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі майбутні вчителі повинні оволодіти необхідними знаннями щодо організаторської діяльності, набути практичних умінь і навичок їх застосування в різних ситуаціях, що максимально наближені до професійної діяльності.

Досліджуючи питання аутопсихологічної компетентності в організаторській діяльності, В. Чапайкін розуміє її як системну якість особистості, що характеризує її готовність і здатність до організаторської роботи, уміння розвивати й використовувати власні психічні ресурси, створювати необхідну для діяльності обстановку шляхом зміни свого внутрішнього стану, набувати, закріплювати й контролювати нові знання,

уміння та навички, перебудовуватися при виникненні непередбачуваних обставин, створювати волюву настанову на досягнення значущих у професійній діяльності результатів [205, с.9].

Основними рисами особистості організатора, які дозволяють йому ефективно здійснювати організаторську діяльність, на думку науковців (К. Левківський, В. Павловський, Є. Філатов, В. Ягоднікова та ін.), є такі: вміння впливати на підлеглих, упевненість у собі, передбачення, надійність і відповідальність під час виконання завдання, незалежність, товариськість [213].

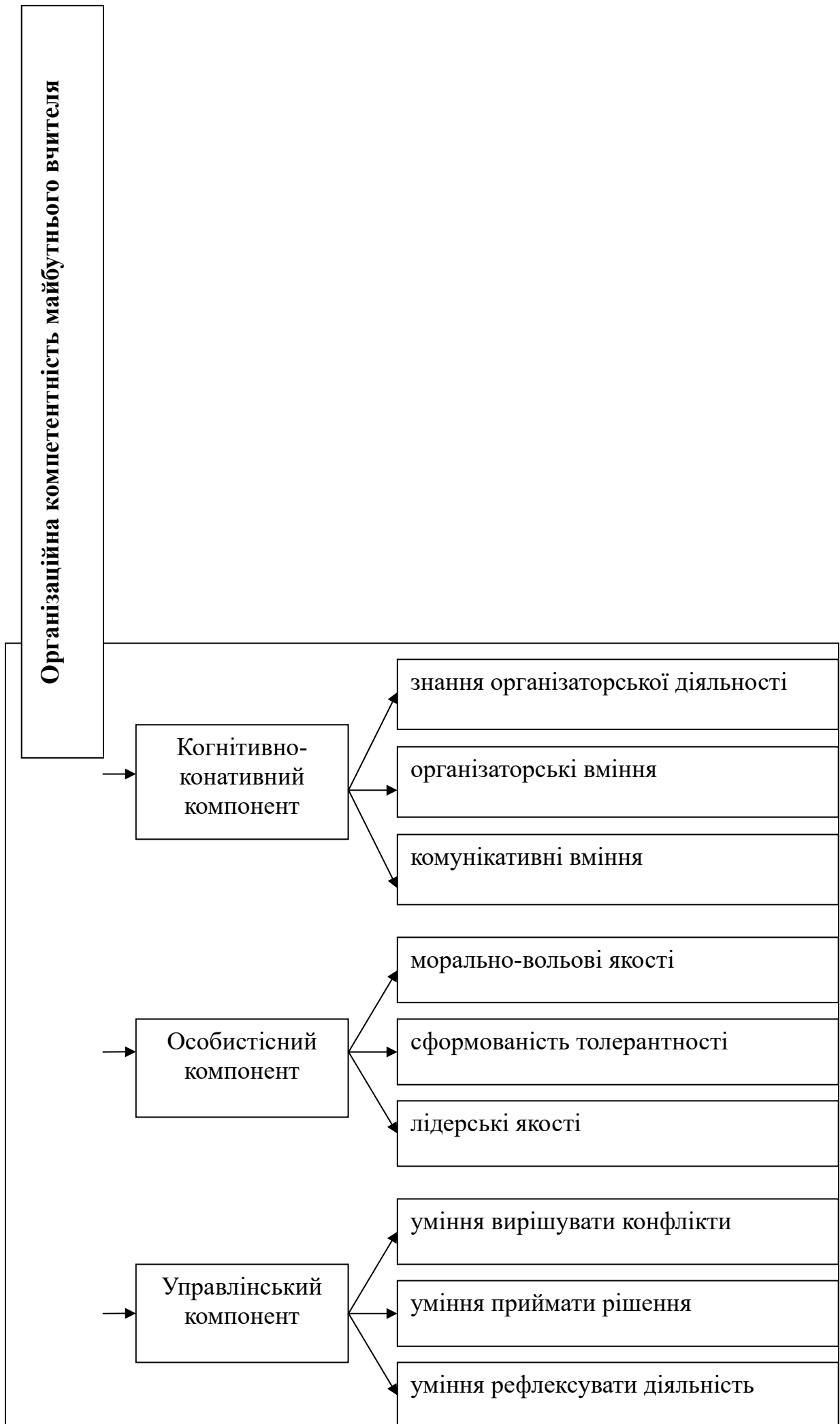
З огляду на зазначене, доходимо висновку щодо необхідності побудови навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі з урахуванням цілеспрямованого формування у майбутніх учителів організаційної компетентності.

На підставі вивчення наукових джерел щодо сутності організаторської діяльності вчителя, **організаційну компетентність майбутнього вчителя** визначаємо як інтегративне особистісне утворення, що включає знання організаторської діяльності, уміння розв'язувати організаторські завдання, сформованість професійних, особистісних управлінських умінь та якостей, що дозволять йому належним чином здійснювати організаторську діяльність в майбутній професії.

Зважаючи на подане визначення поняття «організаційна компетентність майбутніх учителів», у його структурі визначено когнітивно-конативний, особистісний та управлінський компоненти з відповідними складовими (див. рис. 1.3).

Зазначимо, що чітко розмежувати і віднести наявність виокремлених умінь та якостей до якогось одного конкретного компонента неможливо, оскільки комунікативні вміння, вміння вирішувати конфлікти і приймати рішення, лідерські якості і толерантність цілком правомірно належать до всіх визначених компонентів. Тому розподіл складових за компонентами

структури організаційної компетентності є достатньо умовним і призначений для зручності обробки одержаних в експериментальній роботі результатів.



Розглянемо визначені компоненти та їх складові у структурі організаційної компетентності майбутніх учителів більш детально.

### **Когнітивно-конативний компонент**

Обов'язковою складовою когнітивно-конативний компонента, на нашу думку, є наявність знань організаторської діяльності вчителя. Не можна не погодитись із твердженням Л. Савченко [167], що готовність до організаторської діяльності може перетворитися на формування особистості вчителя лише в тому разі, якщо педагогічна підготовка буде організована як діяльність, у процесі якої кожний студент упродовж всього навчання систематично й послідовно набуває відповідних знань, «проходить» через розв'язання організаторських завдань, які ускладнюються, й виконання різних видів діяльності організатора відповідно до його можливостей та здібностей, набуваючи досвід організаторської роботи.

Визначаючи основні характеристики готовності майбутніх педагогів до організаторської діяльності вчена виходить з того, що успішне виконання завдань учителя-організатора неможливе без оволодіння ще в роки навчання у вищому навчальному закладі системою знань теоретичних основ організаторської роботи, практичних умінь самоорганізації й організації діяльності школярів, розвитку професійно значущих якостей особистості, що забезпечують випускникам вищої школи успіх у вирішенні організаторських завдань [167]. З огляду на зазначене, теоретична підготовка студентів педагогічних закладів із питань організаторської діяльності, набуття ними практичних умінь і навичок планування й прогнозування результатів навчально-виховної і позанавчальної діяльності є необхідними у формуванні організаційної компетентності майбутніх учителів.

До когнітивно-конативного компонента віднесено і таку складову, необхідну для успішного здійснення організаторської діяльності вчителя, як організаційні вміння. На думку Л. Уманського, схильність особистості до організаторської діяльності включає два основних аспекти. З одного боку, її

можна розглядати як психологічну готовність та потребу в організаторській діяльності, а з іншого – як самовідчуття у процесі її виконання. Перший аспект виявляється в самостійності (передбачається безкорисна мотивація), спонтанності, природності, неявній (прихованій) включеності до організаторської діяльності.

Другий аспект виявляється через стеничність почуттів під час діяльності, задоволеність, відносну нестемлюваність у її процесі та стан нудьги без неї. Науковець вважає, що організаторські якості мають ієрархічний характер. В цій ієрархії провідне місце займає організаторське чуття. На ньому ґрунтується емоційно-вольова впливовість, яка виступає процесуальним аспектом організаторських умінь. По відношенню до організаторського чуття та емоційно-вольової впливовості, схильність до організаторської діяльності є немовби «передздібністю» та поживним ґрунтом, що забезпечує їх високий тонус [197, с. 94-95].

А. Лутошкін розкриває поняття організаторських умінь як поєднання індивідуальних властивостей людини, які дозволяють їй швидко та надійно організовувати людей на виконання певної справи. Крім загальних якостей, без яких неможливо ефективно займатися організаторською діяльністю, у вчителя повинні бути розвинені й специфічні властивості організатора – своєрідні індикатори організаторського таланту.

Автор виокремлює такі з них: організаторська проникливість, здібність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи. Перша властивість дозволяє людині чутливо розуміти внутрішній стан іншої особи, її настрій та самопочуття. Одночасно ця здібність допомагає визначити організатору, на що здатна ця особа, яке місце в спільній взаємодії буде найкращим чином відповідати її індивідуальним особливостям. Необхідність розвиненості другої специфічної властивості обумовлено тим, що організатор повинен уміти дієво використовувати весь арсенал різноманітних засобів впливу на людей – від іронічної посмішки до суворого наказу. Третя важлива властивість – схильність до організаторської роботи –



виявляється у потребі людини добровільно брати на себе організаторські обов'язки, самостійно включатися до організаторської діяльності [95, с. 60-62].

Не заперечуючи в цілому зазначеного твердження, в роботі розглядаються саме вміння, оскільки, на нашу думку, особистість може мати організаторські здібності, але не використовувати їх у своїй життєдіяльності, не розвивати їх. Натомість виконувати педагогічну діяльність на належному рівні без сформованості організаторських умінь неможливо. Тому наявність організаторських умінь визначено важливою складовою організаційної компетентності майбутнього вчителя.

Зазначимо, що організаторські вміння вчителя тісно пов'язані з комунікативними, оскільки специфічною особливістю професійної діяльності педагога виступає її всеохоплюючий комунікативний характер.

Комунікація (від англ. – передавати, доповідати) – «обмін інформацією в людському суспільстві: обмін ідеями, ціннісними орієнтаціями, настроями, почуттями і т. ін. між людьми під час спільної діяльності» [157, с. 154].

Комунікативні вміння – індивідуально-психологічні особливості особистості, які забезпечують ефективність її спілкування і співіснування з іншими людьми. До комунікативних належать такі вміння, як-от: ініціювати відкритість до контактів, відгук на ініціативу інших; виразно повідомляти словами і мімікою свою готовність спілкуватися; вміння обмінюватися інформацією, вислухати, не перебиваючи, іншого, налагоджувати спільну взаємодію; вміння дорожити взаєминами, виявляти доступні вікові особливості, відданість, надійність, поступливість [181].

Формування комунікативних умінь, на думку А. Арушанової, включає дві ланки: оволодіння мовою (формування мовних здібностей у зв'язку «знак – значення», семантики і синтаксису) і вміння використовувати мову для досягнення мети спілкування у різноманітних комунікативних ситуаціях, уміння встановлювати інтерактивну взаємодію [5].

Цілком погоджуючись із вищезазначеним, наявність комунікативних

умінь виокремлено як складову когнітивно-конативного компонента організаційної компетентності майбутніх учителів.

### **Особистісний компонент**

Оскільки організаторська діяльність учителя пов'язана з формуванням особистості школярів, вважаємо, що необхідною складовою особистісного компонента його організаційної компетентності є наявність морально-вольових якостей. Мораль є системою узагальнених суспільних правил, принципів, норм, що відпрацьовувались упродовж століть та які дозволяють найкращим чином організувати взаємовідносини між членами суспільства. Вона виступає головним регулятором суспільної поведінки людей, критерієм правильності їхніх взаємин [173]. Причому моральність, зазначає Н. Семченко, охоплює не тільки взаємовідносини людей, а й їхні моральні погляди, переконання, звички, почуття, поведінку людей тощо [172].

Науковцем визначаються такі морально-вольові якості і критерії їх розвиненості:

- гуманність (сприйняття іншої людини як найвищої цінності, шанобливе ставлення до неї як до унікальної особистості);
- соціальна відповідальність, почуття обов'язку (наявність потреби довільно взяти відповідальність за результати своєї поведінки перед собою, людьми, що оточують, та суспільством в цілому);
- здатність враховувати соціальні наслідки своїх дій;
- почуття відповідальності за інших людей);
- альтруїзм (виражений достатньою мірою пріоритет у людини інтересів групи перед індивідуальними інтересами, здатність частково пожертвувати власним благом заради досягнення суспільних цілей);
- принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність (прагнення діяти відповідно до власних життєвих принципів, добротне виконання кожного фрагмента праці, бажання адекватно сприймати себе та свою поведінку);

- дисциплінованість (суворе дотримання розпорядку дня, чіткий розподіл роботи та часу на її виконання);
- честолюбність (наявність в індивіда сильно вираженого мотиву до самоствердження, суспільного визнання, лідерства);
- гідність (позитивне ставлення індивіда до себе, розуміння власної значущості як особистості);
- працелюбність (схильність, бажання особистості добровільно працювати заради досягнення певних цілей, загальне позитивне ставлення до роботи);
- мужність, рішучість, сміливість, стійкість (здатність до виправданого ризику, відсутність страху під час відстоювання своїх ідеалів, ідей тощо) [173].

Е. Фаркаш зауважує, що формування моральних якостей особистості та її моральне самовираження завжди відбувається у процесі безпосередніх чи опосередкованих взаємовідносин із людьми, у системі колективних відносин. Тому воно неминуче, прямо або непрямо, торкається інтересів й почуття колективу та окремих її членів, викликає певну їх реакцію – громадську оцінку й відповідні їй практичні дії, які, у свою чергу, стають предметом усвідомлення, хвилювання й стимулом подальшого розвитку особистості, її самосвідомості, самооцінки, підвищення вимог до себе та особистої відповідальності. Спостерігається постійне переосмислення людиною своєї моральної позиції та внесення відповідних коректив у поведінку під впливом усіх сукупностей впливів – стихійних та спеціально організованих, які можуть діяти в одному напрямку, або суперечити один одному. Внаслідок цього якості особистості, які формуються, можуть або закріплюватися, або гальмувати, звільняючи місце іншим, інколи протилежним [199].

На нашу думку, вчителю для успішного здійснення організаторської діяльності необхідно мати такі морально-вольові якості, як-от:

- воля, що сприяє розвитку ініціативи, впевненості у своїх силах, наполегливості, формує вміння переборювати труднощі в досягненні

- поставленої мети; володіти собою та ін. [36, с. 59];
- колективізм, який виражає рівень соціального розвитку людини і виявляється в особистій відповідальності за громадський прогрес, колектив, у постійних діях на благо суспільства. Особистість, що має колективістські якості, намагається діяти в інтересах колективу, поважає громадську думку, надає допомогу членам колективу в досягненні поставленої мети, не ставить свої інтереси вище інтересів своїх товаришів. Колектив, у свою чергу, створює можливості для задоволення інтересів особистості, для розвитку її здібностей [68];
  - дисциплінованість, що характеризується відповідальним ставленням до справи, розвиненим почуттям обов'язку, високими вимогами до поведінки – своєї власної та інших людей [181, с. 194]; виявляється у виконанні прийнятих у суспільстві норм і правил, відповідальності за свою поведінку, вмінні дотримувати своє слово, обіцянку [36, с.92].

Необхідною складовою особистісного компонента, на нашу думку, є толерантність учителя, яка відіграє важливу роль у становленні професійно компетентного педагога-організатора. За твердженням Л. Кондрашової, вища школа покликана навчити майбутніх спеціалістів орієнтуватись і гідно діяти в сучасних соціально-культурних та соціо професійних ситуаціях [73].

О. Сухомлинська зазначає, що головна місія виховання повинна полягати:

- 1) в передачі культурних цінностей;
- 2) у підготовці молоді до інтеграції в суспільство;
- 3) в нівелюванні, зменшенні соціальної нерівності.

Особливої значущості в цьому контексті набувають міжособистісна комунікація, діалог, створення толерантного комунікативного середовища. Отже, професійно компетентний педагог-організатор повинен обрати толерантність активною професійною позицією, що допоможе розширити обрій його індивідуальної самоосвіти, самооцінки взаємин з іншими тощо.

Метою виховання толерантності є формування у майбутніх учителів

інтересу, усвідомлення потреби й готовності до конструктивної взаємодії з людьми й групами людей незалежно від їхньої національної, соціальної, релігійної приналежності, їхньої індивідуальності, політичних поглядів (політична толерантність), світогляду, особливостей мислення, естетичних поглядів й поведінки; інтересу до формування толерантної поведінки учнів; усвідомлення толерантності як однієї з провідних соціальних цінностей [216, с. 115].

На нашу думку, неможливо успішно здійснювати організаторську діяльність без сформованості в учителя лідерських якостей. З огляду на це, вважаємо, що під час навчання у вищому навчальному педагогічному закладі необхідно виховувати в майбутніх учителів лідерські якості, що сприятимуть набуттю ними вмінь самотійно й швидко приймати рішення, переконувати учнів у правильності своєї позиції, вести їх за собою на шляху досягнення поставленої мети, тобто бути лідером учнівського колективу.

Н. Семченко зазначає, що майбутній учитель як лідер повинен мати такі якості, як: розвинене прагнення до відповідальності та завершення справи; енергія та наполегливість у досягненні мети; ризикованість та оригінальність у розв'язанні проблем; ініціативність; самовпевненість; здібність впливати на поведінку інших людей, структурувати соціальні взаємостосунки; бажання брати на себе відповідальність за усі наслідки дій та рішень; здібність протистояти фрустрації та розпаду групи (за Н. Семченко [173]).

Уважаємо, що під час навчання майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі, необхідно створювати необхідні умови щодо розвитку мотивації студентів на лідерство, як необхідної якості вчителя, що сприятиме їхньому самоствердженню, самореалізації, упевненості в собі, що є дуже важливими в майбутній професійній діяльності.

### **Управлінський компонент**

Управлінець, у розумінні М. Пащенко, – це той, хто організовує себе й інших людей (використовуючи відповідні техніки самоорганізації) на

виконання певної діяльності та супроводжує це виконання, рефлектуючи відповідність ситуації цілям і оптимальність визначених цілей [132, с. 18].

Сучасному вчителю не обійтись без аналізу результатів своєї діяльності і прийняття рішень про способи її вдосконалення. Спеціаліст, що працює зі школярами, зобов'язаний уміти вирішувати проблемні педагогічні ситуації й розуміти причини виникнення таких ситуацій.

Управлінська діяльність учителя, зазначає О.Заславська, є важливим аспектом професійної підготовки, професійно значущою якістю, що виражає готовність до осмисленої педагогічної діяльності в сучасних освітніх умовах, здібності до наукового обґрунтування рішень, що приймаються, рефлексії. Аналіз реалізації учителем управлінських функцій дозволяє визначити слабкі ланки у формуванні його професійної компетентності. До цих недоліків належать: слабе володіння теорією цілісної системи управління; несформованість навичок управлінського аналізу свого досвіду і досвіду колег, а також уявлення про управління в умовах реалізації особистісно-орієнтованої системи навчання; відсутність готовності до здійснення управління навчально-пізнавальною діяльністю; неадекватна реакція на нестандартні ситуації у процесі навчання; незадоволеність результатами роботи і т. ін. [49].

Переконані, що вчитель-організатор повинен володіти вміннями вирішувати конфліктні ситуації, оскільки вчительська праця складна, пов'язана з роботою з колективом дітей, що не обходиться без виникнення різноманітних конфліктів, які доводиться вирішувати педагогу.

Майбутньому вчителю необхідно оволодіти теорією особистості та колективу, практичними психолого-педагогічними вміннями, спеціальними засобами впливу на особистість і колектив (учнівський, учительський, батьківський). На жаль, у вищих педагогічних навчальних закладах недостатньо здійснюється така підготовка студентів до такої діяльності. Це призводить до того, що випускники вищого педагогічного навчального закладу не завжди можуть вирішувати гострі конфліктні ситуації як у

повсякденному житті, так і в педагогічному процесі.

Латинське слово «conflictus» складається з префікса «con» (з, разом з ким-небудь, проти когось, одночасно) та дієслова «flictus» (бити, штовхати, зштовхувати). Узагальнюючи знання цих складових, слово «конфлікт» означає зіткнення, суперечку, боротьбу, протистояння.

Під конфліктом Г. Ложкін розуміє зіткнення несумісних поглядів, позицій, інтересів, цінностей двох чи більше людей, а також дії, що перешкоджають досягненню бажаного результату діяльності, задоволенню значущих особистісних потреб і цілей [91].

За типом вирішення конфліктні ситуації розподіляються на: прості (швидко вирішуються), складні (для їх вирішення потрібний тривалий час); за змістом: реалістичні (мають реальне підґрунтя для виникнення), нереалістичні (відбуваються на рівні емоцій); за кінцевим результатом: продуктивні, непродуктивні; залежно від напрямків комунікацій: «горизонтальні» (між рядовими членами колективу), «вертикальні» (між підлеглими і керівником); на етапі виникнення: стихійні, заплановані, спровоковані, ініціативні; під час їх розвитку – короткочасні, тривалі, затяжні; щодо результативності конфлікти можуть бути мобілізуючими, дезорганізуючими в колективі; з етичної точки зору – соціально прийнятими і неприйнятими [27].

На нашу думку, педагог як організатор повинен вміти з'ясовувати причини конфліктних ситуацій, без яких неможлива педагогічна діяльність, знаходити шляхи їх вирішення і прогнозувати свої дії і дії школярів задля попередження їх виникнення.

Тісно пов'язане з умінням учителя вирішувати конфліктні ситуації вміння приймати рішення, яке виокремлено як складова управлінського компонента організаційної компетентності майбутніх учителів.

В. Редько зауважує, що прийняття рішення лежить в основі будь-якої цілеспрямованої діяльності і входить до її психологічної структури як необхідний та невід'ємний компонент. Більше того, дослідження останніх

років довели, що здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. Були розроблені та запропоновані й загальні теорії прийняття рішень (Я. Козелецький, Г. Ложкін, Б. Ломов, В. Рубахін, О. Тихомиров та ін.) [160].

Б. Ломовим прийняття рішень розглядається як центральний етап на всіх рівнях переробки інформації і психічної регуляції в системі цілеспрямованої діяльності. Він включає такі компоненти: виявлення проблемної ситуації, уявне висунення різних варіантів рішення (гіпотез); оцінку висунутих варіантів; вибір такого з них, який забезпечує досягнення необхідного результату [94, с. 261].

Прийняття рішення, наголошує В. Чернобровкін, невід'ємне від ситуації, в якій здійснюється. Традиційно така ситуація визначається як проблема. Її розглядають як співвідношення обставин і умов розгортання діяльності індивіда або групи, яке містить суперечність і не має готових варіантів рішення, фіксованих у минулому досвіді [206, с. 29].

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів до узгодженого прийняття рішення, на думку А. Кузьміна, виступає як цілеспрямований, особистісно й соціально значущий процес, у ході здійснення якого студенти вчаться прогнозувати дії і задуми один одного, схоже інтерпретувати різні елементи ситуацій, оволодівати рефлексивними методами і вміннями коригувати свою діяльність і діяльність партнерів, що дозволяє вирішувати поставлені завдання й установлювати більш тісні ділові контакти [78]. Цілковитим погоджуючись із науковцем, наступною складовою управлінського компонента виокремлено наявність рефлексивних умінь.

Організація рефлексивної діяльності студентів в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу, зазначає С. Савельєва, є найважливішою умовою розвитку майбутнього педагога як суб'єкта власної професійної діяльності, формування готовності до цієї діяльності, а отже,



провідним фактором саморозвитку особистості. Рефлексія в педагогічному процесі включає аналіз суб'єктами освітнього процесу вищого навчального закладу не тільки власної діяльності і діяльності інших, а й результатів педагогічної взаємодії [166].

Рефлексія (від пізньолатинського *reflexio* – повернення назад, відображення) – діяльність людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і законів; роздуми; самоспостереження, самоаналіз [27].

Професійна рефлексія передбачає усвідомлення цілей, проблем навчально-виховного процесу, проблем самопізнання та самооцінювання. Тому необхідною умовою професійного становлення майбутнього фахівця вважаємо здатність до рефлексії як одну з базових професійно важливих цінностей. Отже, рефлексія – це розуміння людиною самої себе, усвідомлення й оцінка власних дій і вчинків.

Особистісне самоусвідомлення, самовизначення, можливе тільки за умови відповідного рівня розвитку свідомості – з появою особистісної рефлексії, аспектами якої є: самоаналіз, самооцінка, саморозвиток. Кожний із зазначених аспектів є механізмом самовизначення індивіда, а тому їх співвідношення, у свою чергу, забезпечує професійне становлення майбутнього вчителя [27].

О. Власовою визначено такі ознаки наявності педагогічної рефлексії, як-от: глибина, проблемність та критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої точки зору, чуйність до іншої людини; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми; варіативність та пластичність в комунікативних стратегіях; особистісна включеність в діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення [28].

Особистісна рефлексія, за Н. Волянюком, здійснюється унаслідок самоаналізу й аналізу свого досвіду спілкування з іншими, своїх можливостей і досягнень, успіхів і невдач у професійній діяльності [29]. Продовжуючи думку науковця, зазначимо, що у процесі рефлексії

відбувається накопичення власного досвіду, без якого неможливе успішне виконання організаторської діяльності.

Підсумовуючи вищезазначене зазначене, доходимо висновку, що підготовка майбутніх учителів до організаторської діяльності під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі передбачає оволодіння студентами системою теоретичних знань щодо організації діяльності учнів, практичних умінь, що забезпечують успішність у виконанні організаторської діяльності, розвиток особистісних, професійних і управлінських якостей. Зважаючи на це, у процесі професійної підготовки необхідно впроваджувати відповідні педагогічні умови, що сприятимуть формуванню організаційної компетентності майбутніх учителів.

### **1.3. Педагогічні умови формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки**

Під педагогічними умовами, зазначає С. Гончаренко, розуміють такі обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика його викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв'язках, що дають можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [36].

За В. Ясененком, реалізація педагогічних умов, тобто таких обставин, обстановки або способів організації, що підкоряють розвиток професійних й особистісних якостей майбутніх фахівців поставленій меті, забезпечує підвищення ефективності організації їх навчання «як ступеня досягнення ними цілей підготовки порівняно з вимогами освітніх стандартів» [215].

Під педагогічними умовами В. Чапайкін розуміє сукупність необхідних і достатніх заходів, що створюють найбільш сприятливу обстановку («середовище, що розвиває») для розвитку психологічної компетентності в організаторській діяльності [205, с. 13].

Н. Посталюк вважає, що педагогічні умови – це сукупність заходів,

спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [152].

З огляду на вищезазначене, під **педагогічними умовами** формування організаційної компетентності майбутніх учителів розуміються обставини, що сприяють підготовці майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

На нашу думку, формування організаційної компетентності майбутніх учителів буде здійснюватись ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови, як-от: створення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності; насичення навчального процесу активними методами навчання; залучення майбутніх учителів до участі в командних спортивних іграх.

Зазначимо, що подані педагогічні умови, з одного боку, є відносно самостійними, а з іншого – вони взаємопов'язані, взаємодоповнюють і взаємообумовлюють одна одну і впливають на результат у такому поєднанні, оскільки є єдиним комплексом.

**1.3.1. Забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності.** Однією з необхідних педагогічних умов, що сприятиме формуванню організаційної компетентності майбутніх учителів, на нашу думку, є забезпечення позитивної мотивації у студентів до здійснення організаторської діяльності. Мотиваційна настанова посідає чільне місце у структурі підготовки майбутніх учителів, оскільки мотиви виступають провідним фактором регуляції активності особистості, її діяльності.

Мотивація – сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, захоплень, мотиваційних настанов або диспозицій, ідеалів і т. ін., що в найбільш широкому сенсі передбачає детермінацію поведінки взагалі. Вважаємо, що мотиваційна настанова на організаторську діяльність сприяє професійній спрямованості до цієї діяльності, передбачає сформованість позитивного ставлення, налаштованості студентів до

зазначеної діяльності, здобуття відповідних знань, оволодіння уміннями і навичками щодо організації діяльності як свої власної, так і своїх вихованців. На нашу думку, під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі необхідно вмотивовувати майбутніх учителів на організаторську діяльність.

Мотив (від лат. приводити в рух, штовхати) – внутрішній збудник діяльності, що надає їй особистісного сенсу. Так, підвищення ефективності діяльності студентів пов'язане насамперед з розвитком їхніх соціально цінних мотивів відповідно до вимог навчання у вищому навчальному закладі і майбутньої професії. Посилення суспільних мотивів у поведінці студентів сприяє розвитку в них потреби оцінити якості своєї особистості під кутом певних професійних вимог [46].

Поняття «мотив», за визначенням Н. Кузьміної, означає спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість. Мотиви педагогічної діяльності, зауважує вчена, – це спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати в галузі певного предмета; чи то потреба працювати з людьми (виховувати їх, навчати), заснована на самосвідомості своїх здібностей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана з виконанням ролі, обумовленої змушеним вибором професії, змушеним вирішенням задач, запропонованих професією [81, с. 43].

За Р. Немовим, мотив – це джерело, внутрішня спонукальна причина поведінки людини. Мотиви поведінки ґрунтуються на потребах людини і відповідно до них можуть бути різноманітними: біологічними, соціальними, усвідомлюваними і неусвідомлюваними. Науковцем визначається також і мотив (потреба) досягнення успіхів, який він трактує як стійкий мотив соціальної поведінки, що виявляється у вираженому прагненні людини досягати успіхів, особливо в ситуації змагання з іншими людьми [116, с. 259].

На нашу думку, будь-яку діяльність неможливо здійснювати без

відповідної мотивації. Мотивація – сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, захоплень, мотиваційних настанов або диспозицій, ідеалів і т. ін., що в найбільш широкому сенсі передбачає детермінацію поведінки взагалі [108, с. 8].

Мотивація – сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають спрямованість і характер якоїсь діяльності особистості, її поведінки в межах цієї діяльності [175, с. 148].

У психологічних концепціях мотивації (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) на сучасному етапі переважає когнітивний підхід до мотивації, в межах якого особливого значення набувають усвідомлення і знання людини, які допомагають їй під час здобуття інформації, узгодження своєї думки з думкою інших, прийняття рішень у конфліктних ситуаціях і т. ін. (за Р. Немовим [116]).

У структурі мотивації діяльності педагогів, зазначають М. Дьяченко і Л. Кандилович, можуть домінувати різні мотиви:

1. Гуманістична мотивація. Характеризує ставлення до інших людей, їхнє прийняття. Вона притаманна альтруїстичним натурам, для яких характерне прагнення бути корисним людям і допомагати їм, постійно самовдосконалюватися заради успіхів учнів.
2. Активно-пізнавальна мотивація відрізняється спрямованістю педагога на вивчення учнів, пізнання предмета своєї спеціальності, поглиблення і розширення своїх знань, пошук нових підходів до вирішення питань навчання й виховання.
3. Мотивація, що самоактуалізується, виявляється у прагненні утвердити себе в ролі педагога, виявити свої особистісні й професійні можливості, самостійно знайти ефективні методи впливу на учнів.
4. Активно-творча мотивація спрямована на кінцевий результат шляхом перетворювальної активності. Для неї характерне прагнення педагога постійно знаходитися в дієвому стані, у пошуку найкращих методів викладання і різноманітних підходів до навчання й виховання учнів.

5. Я-центрована мотивація виявляється у прагненні педагога творчо виконувати свою роботу, відчутти задоволення від власних можливостей, підвищити свій професійний рівень, цікаво проводити заняття, заслужити повагу інших людей.
6. Ситуативна, адаптивно-невизначена мотивація педагога виявляється у розсудливості, незадоволенні зовнішніми умовами, що перешкоджають його роботі, у конформності, сумнівах відносно своїх висновків і прийнятих рішеннях, у зниженні рівня професійних домагань [46, с.141-142].

На нашу думку, важливою у будь-якій, а особливо в педагогічній, діяльності є наявність в особистості мотивації досягнення успіху.

В теорії мотивації Д. Мак-Клеланда запропоновано три види потреб, зокрема потреби в успіху, тобто потреби в досягненнях, в перевищенні встановлених стандартів діяльності. Під потребами в успіху розуміються потреби в усвідомленні особистих досягнень, а не у винагородженні таких досягнень. Люди з такою потребою намагаються виконати свою роботу краще, якісніше, ефективніше, ніж це було зроблено до них. Дослідження науковця показали, що люди з потребами в успіху найбільш мотивовані роботою, яка передбачає особисту відповідальність, має чіткий, ясний і швидкий зворотній зв'язок і характеризується помірним ступенем ризику [203, с. 53].

На підставі своїх досліджень З. Курлянд з'ясувала, що люди з мотивацією досягнення успіху впевнені в успішному результаті, готові прийняти на себе відповідальність, рішучі в невизначених, нестандартних ситуаціях, виявляють наполегливість у прагненні до мети, одержують задоволення від цікавих завдань, прагнуть інформації для оцінки своїх успіхів, не розгублюються в ситуаціях змагання, ущільнення часу, показують наполегливість у доланні перешкод [83].

Мотивація досягнення успіху, продовжує науковець, змушує особистість долати труднощі в ситуації реального розв'язання практичних

завдань і досягати поставлених перед собою цілей. Успішне досягнення цілей призводить до формування високої адекватної самооцінки, яка сприймається тими, хто оточує, як упевненість у собі. Переживання успіху має властивість емоційного підкріплення, стимулює людину до повторення такого переживання і врешті-решт перетворює трансформацію мотивації досягнення цілей у мотивацію прагнення до успіху [83].

Коли людина орієнтована на успіх, вона не відчуває страху перед невдачею, а коли орієнтована на ухилення від невдачі, то буде старанно зважувати свої можливості, коливатися під час прийняття рішення. Метою їхньої діяльності буде ухилитися від покарання і критики, а не на досягнення високих результатів (А. Ярмолін). Особистості, в яких сформована мотивація на ухилення від невдачі, зазначає В. Ягоднікова, відрізняються невпевненістю в собі, безініціативністю, прагнуть не виділятися у колективі, не привертати до себе уваги, завжди відповідальність перекладають на інших, вони не здатні прийняти рішення, на прохання виконати певне завдання відповідають відмовою, пояснюючи, що в них все одно не вийде [213]. Цілком погоджуючись з автором, вважаємо, що такі особистості ніколи не стануть ні гарними вчителями, ні гарними організаторами.

Важливими для формування у майбутніх учителів організаційної компетентності є виокремлені С. Походенко групи соціально-орієнтованих мотивів до лідерства, яке визначено необхідною складовою особистісного компонента вчителя-організатора. І хоча науковець у своєму дослідженні розглядає психологічні особливості мотивації лідерства у підлітків, на нашу думку, їх формування цілком можна застосувати й до студентства. Розглянемо, які мотиви визначаються автором.

До першої групи С. Походенко відносить мотиви відповідності соціальним очікуванням, зауважуючи при цьому, що власне уявлення про себе, вимога соціальної ролі припускає деяку сукупність соціальних очікувань, але виконання соціальної ролі вимагає не одиничного вчинку, а цілком визначеної постійної поведінки, мотивом якої є відповідність цій ролі.

У більшості випадків роль лідера бажана для суб'єкта, тому рівень усвідомлення прагнення відповідати вимогам соціальної ролі значно вищий порівняно з прагненням відповідати соціальним очікуванням. Усвідомлення власного місця і ролі у групі ровесників, вимог, що ставить група у зв'язку з соціальною роллю, стає мотивом поведінки як прагнення відповідати вимогам ролі. Усвідомлення власних особистісних рис набуває для особистості мотиваційного значення [153]. На нашу думку, цей мотив сприятиме формуванню особистісного компонента організаційної компетентності.

Другу групу соціально-орієнтованих мотивів, за С. Походенко, складають мотиви, пов'язані із соціальними почуттями. На думку науковця, вони мають найбільшу питому вагу з-поміж усіх мотиваційних конструктів. До цієї групи належать такі мотиви, предметом яких є реальне переживання чи уникнення переживання почуттів до інших людей, або тільки їх прагнення. Ці переживання мають соціальне забарвлення, оскільки стосуються інших людей, взаємодії та спілкування з ними. В юнацтва прагнення до уникнення негативних переживань має велику питому вагу порівняно з позитивними почуттями, тобто мотивом активності є досягнення більш комфортного емоційного стану. Можливо, зазначає автор, що мотивація уникнення негативних почуттів пов'язана із соціальною заборонаю на переживання і прояв негативних емоцій. Їх активність спрямована на зміну власного емоційного стану й емоційного стану тих, хто оточує. Збільшення з віком питої ваги позитивних почуттів відбувається головним чином за рахунок збільшення відповідальності і симпатії до людей, які їх оточують [153]. Розвиток таких мотивів є важливим для нашого дослідження, оскільки вони сприятимуть формуванню у студентів управлінського компонента організаційної компетентності.

До наступної групи соціально-орієнтованих мотивів С. Походенко відносить мотиви наслідування моральних норм. Норми поведінки, зафіксовані у свідомості підлітків та юнаків у вигляді афоризмів,



фразеологізмів, крилатих виразів та мовних штамтів, у певній ситуації виступають як мотиви поведінки. Цю групу, за твердженням автора, складають мотиви наслідування власних моральних норм, мотиви дотримання моральних норм інших людей, не персоніфікована форма таких мотивів [153]. Безумовно, що в дослідженні ми будемо спрямовувати роботу на формування у студентів зазначених мотивів, оскільки вони впливатимуть на формування особистісного і професійного компонентів організаційної компетентності майбутніх учителів.

Також важливими для дослідження є виокремлені С. Походенко [153] мотиви самоствердження, тобто виділитися, продемонструвати свою перевагу над іншими. З одного боку, виділення із загальної маси однолітків дає можливість реалізувати свою потребу у великій кількості зовнішніх оцінок, з іншого – високий статус у групі, впливовість дозволяє йому почувати себе більш упевнено. Цю групу складають мотиви самоствердження з-поміж ровесників (членів студентської групи), самоствердження у власних уявленнях.

Зазначимо, що під час навчання у вищому навчальному закладі студентська група виконує надзвичайно важливу роль, оскільки самоствердитися майбутній учитель може лише в колективі ровесників, що було доведено Т. Осиповою. Зокрема вона доходить висновку, що в академічній групі студент перевіряє свої комунікативні, організаторські здібності, має можливість оцінити себе як особистість, визначити себе у ролі майбутнього вчителя. Виступаючи перед товаришами у групі, студенти мають можливість позбавитися страху перед аудиторією, стати більш впевненими; водночас вони вчаться спілкуватися, набувають уміння правильно виражати й відстоювати свою думку, сперечатися, вислуховувати думки інших (що, на наш погляд, є важливим при роботі з колективом). Беручи участь у спільній діяльності, студенти набувають умінь співпрацювати разом, довіряти один одному, нести відповідальність за результати виконання певної справи. Усе це, безперечно, сприяє не тільки формуванню професійних умінь і навичок, а

й розвитку особистісних якостей [126]. На нашу думку, саме участь у спільній роботі групи сприятиме формуванню позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності.

Підсумовуючи, виокремимо мотиви, які, на нашу думку, необхідно формувати в майбутніх учителів, з огляду на майбутню організаторську діяльність (див. рис. 1.4).



**Рис. 1.4. Система мотивів здійснення організаторської діяльності**

Зауважимо, що студенти молодших курсів здебільшого сприймають майбутню професію дещо відсторонено, часто не ідентифікують себе з нею, тому, на нашу думку, перед викладачами вищої школи постає завдання створити умови, що сприятимуть виникненню і розвитку мотивації

педагогічної діяльності, формуванню потреби займатися організаторською діяльністю.

Для того, щоб особистість дійсно включилася в роботу, потрібно, щоб завдання, які перед нею ставляться, були не лише зрозумілі, а й внутрішньо прийняті, тобто, щоб вони набули значущості для особистості і знайшли відклик в її переживаннях (за С. Рубінштейном [164]). Отже, організаторська діяльність буде ефективною, якщо в її основі будуть лежати внутрішні мотиви (досягнення успіху, лідерства, ставлення до інших людей, самоствердження, сприйняття інших людей, наслідування моральних норм, поглиблення і розширення знань здобути визнання в колективі тощо).

На підставі вищезазначеного доходимо висновку, що забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності є необхідною педагогічною умовою формування організаційної компетентності майбутніх учителів під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти.

**1.3.2. Насичення навчального процесу активними методами навчання.** Сьогодні підвищує вимоги до професійного рівня спеціаліста, націлює на формування особистості ініціативної, самостійної, наділеної творчим мисленням. Гостро стоїть проблема розвитку творчих здібностей особистості, творчої уяви, інтуїтивного мислення, оригінальних способів дій, відходів від шаблонів та ін. [132].

Важливими умовами міцного засвоєння знань і вмінь, застосування їх на практиці є мистецтво педагога викликати інтерес до предмета, активне ставлення студента до навчальної роботи. Навчання – це активна праця викладача і студента. Навчально-виховний процес повинен: по-перше, бути імітацією того середовища, в якому будуть жити і працювати студенти; по-друге, містити в собі конкретну мету і проблеми діяльності; по-третє, забезпечувати формування у слухачів здатності вирішувати практичні задачі, змінювати та покращувати той предметний світ, в якому вони живуть і працюють. Активне навчання повністю відповідає цим вимогам. В його

основі лежить принцип безпосередньої участі, який зобов'язує викладача зробити кожного студента учасником навчально-виховного процесу, який шукає шляхи і способи вирішення проблем. Активні методи навчання дозволяють формувати знання, уміння й навички шляхом залучення слухачів в активну навчально-пізнавальну діяльність [132].

Специфіка навчання за допомогою активних методів навчання полягає у тому, що мислення і поведінка студентів примусово активізується, спілкування студентів з викладачем і один з одним відбувається на високому рівні мотивації, емоційності і творчості, формування в студентів педагогічних умінь відбувається в обмежені строки. Активні методи навчання підтримують у студентів творче напруження, діловий азарт, позитивне збудження, емоційність, зацікавленість. Таке навчання нікого не залишає байдужим, значно підвищується культура спілкування, поглиблюється потяг до взаємодії з людьми в різних ситуаціях, інтенсивно формуються організаційні навички [132].

У психолого-педагогічній літературі прийоми, способи, методи проведення занять, які сприяють активації навчально-пізнавальної діяльності, прийнято називати методами активного навчання. У межах загальнопедагогічної проблеми на доцільність та ефективність застосування активних методів навчання звертається досить велика увага в підготовці вчителів різних спеціальностей (О. Любашенко, Г. Мартянова, В. Руденко, О. Ємець, М. Пащенко та ін.) [178]. Систематичні основи активних методів навчання стали широко розроблятися в другій половині 60-х та на початку 70-х років у дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання. Значний внесок у розвиток активних методів навчання внесли І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін.. Значну роль у становленні та розвитку активних методів навчання відіграють роботи А. Вербицького, В. Лозової, В. Комарова, А. Смолкіна.

Активні методи, за твердженням К. Строкова, викликають зростання інтересу до змісту професії, виступають як процес широкої пізнавальної

діяльності, яка реалізується самостійно. Активні методи навчання є одним з найбільш вагомих шляхів формування спеціаліста на підставі проблемності та моделювання його професійної діяльності. Вони відрізняються від традиційних тим, що активізують мислення того, хто навчається; ці методи перетворюють активність у довготривалу та стійку [186, с. 38].

А. Смолкін визначає активні методи навчання як способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової й практичної діяльності у процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але й активні і студенти [180]. О. Матюшкін у своїх працях обґрунтував необхідність використання активних методів у всіх видах навчальної роботи студентів, увів поняття діалогічного проблемного навчання, яке найбільш повно передає сутність процесів спільної діяльності викладача й студентів, їхньої взаємної активності в межах «суб'єкт-суб'єктних» відносин [105].

Л.Рибалко акцентує увагу на перевагах активного навчання порівняно з пасивними методами, які полягають у тому, що вони:

- прискорюють процес соціально-психологічної адаптації студентів, особливо першокурсників, за рахунок колективної взаємодії, роботи в команді, отримання спільного результату й самоствердження як повноправного учасника спільного справи;
- розвивають не лише професійні знання і вміння, але й особистісні: працювати з інформацією, сприймати й реагувати на ситуацію, зберігати увагу й спостережливість, знаходити власні помилки й коригувати їх;
- виховують інноваційність, нетрадиційність, альтернативність, неординарність як у викладачів, так і у студентів;
- формують логічну культуру: виразність думки, однозначність, послідовність міркування, доказовість, логічні зв'язки і висновки;
- підвищують активність, прагнення до творчої роботи через емоційні забарвлення та викликають позитивні емоції, задоволення результатами професійної справи;

- знімають психологічні зажими, скутість, нерішучість, а також спонукають до виявлення неочікуваних позитивних особистісних якостей, наприклад, лідерських;
- навчають професійного спілкування під час діалогу у процесі дискусії [161].

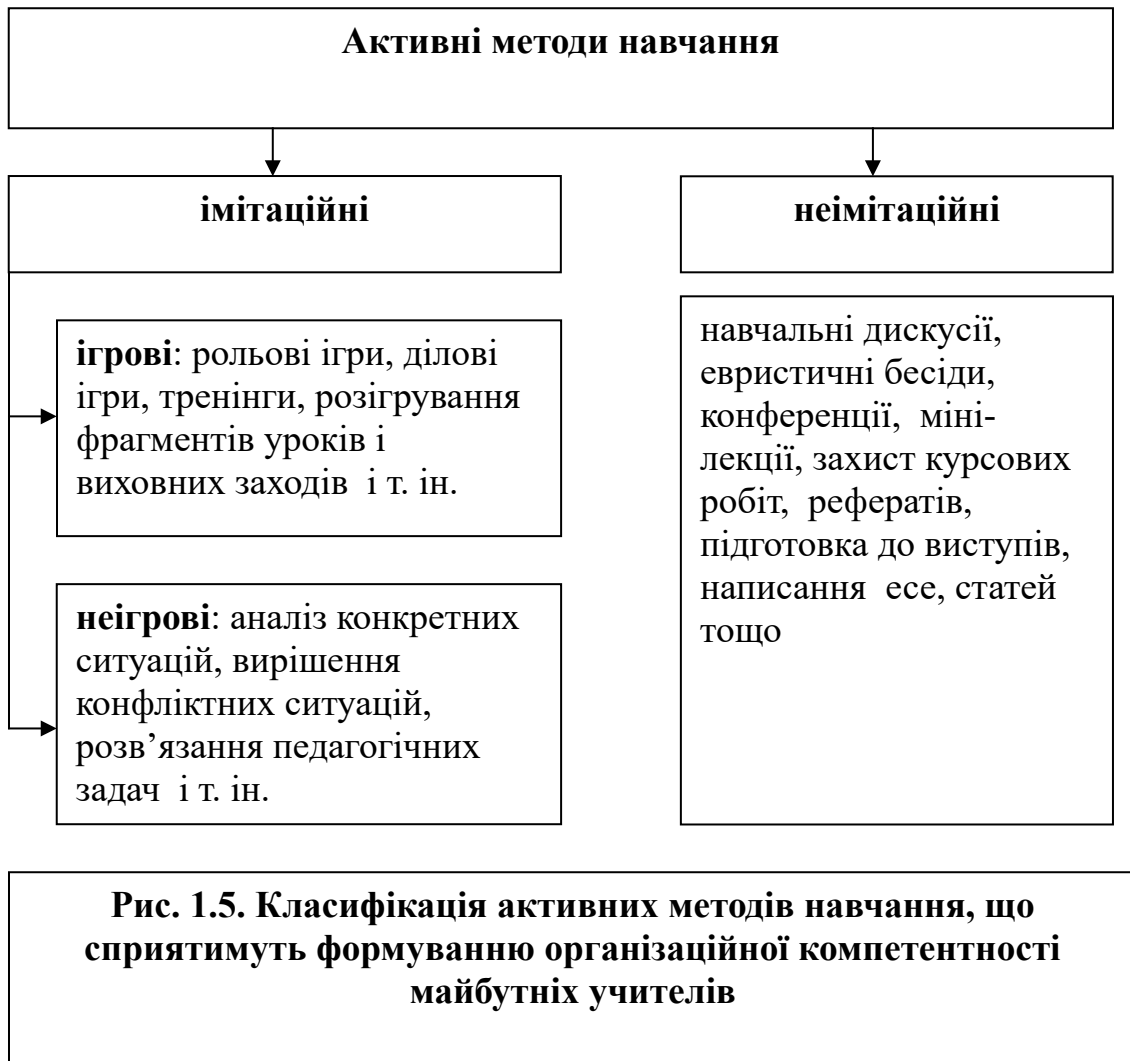
Навчання спричиняє розвиток, оскільки особистість розвивається у процесі діяльності (за Л. Виготським). Саме в активній діяльності, яку спрямовує викладач, студенти опановують необхідні знання, уміння, навички для їхньої професійної діяльності, розвивають творчі здібності. Підґрунтям активних методів є діалогічне спілкування, як між викладачем і студентами, так і між самими студентами. У процесі діалогу розвиваються комунікативні здібності, уміння вирішувати проблеми колективно, розвивається мова студентів. Активні методи навчання спрямовані на залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, щоб викликати особистісний інтерес до вирішення будь-яких пізнавальних завдань, можливість застосування студентами отриманих знань. Мета активних методів – щоб у засвоєнні знань, умінь і навичок брали участь всі психічні процеси (мова, пам'ять, уява та ін.) [31].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що активні методи навчання насамперед спрямовані на перебудову і вдосконалення навчально-виховного процесу та підготовку фахівців до професійної діяльності. Вони створюють необхідні умови: для формування і закріплення професійних знань, умінь та навичок; для розвитку вмінь самостійного мислення, орієнтуватись у новій ситуації; знаходити підходи до вирішення проблеми; встановлення ділових контактів із аудиторією, що визначає професійні якості майбутнього фахівця. Їх використання впливає на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності.

Застосування викладачами активних методів у навчальному процесі вищого навчального закладу сприятиме подоланню стереотипів, виробленню нових підходів до професійної ситуації, розвитку творчого мислення

студентів. Запровадження активних методів у навчальний процес надасть можливості: підвищити емоційний відгук студентів на процес пізнання, посилити мотивацію навчальної діяльності, інтерес до оволодіння новими знаннями, вміннями та практичному їх використанню; сприятимуть розвитку творчих здібностей студентів, усного мовлення; формувати вміння формулювати, обґрунтовувати й висловлювати власну точку зору, активують мислення тощо [22].

На підставі аналізу різних класифікацій активних методів навчання, розроблених науковцями (Ю. Арутюнов, М. Бірштейн, М. Бурков, О. Вербицький, С. Гидрович, Р. Жуков, В. Єфімов, Л. Іваненко, В. Комаров, А. Лівщиць, В. Машев, Ю. Пороховник, В. Рибальський, Т. Тимофєєвський та ін.), було визначено таку класифікацію активних методів навчання, використання яких, на нашу думку, сприятимуть формуванню організаційної компетентності майбутніх учителів (див. рис. 1.5).



На нашу думку, застосування неімітаційних активних методів навчання сприятиме оволодінню, закріпленню й удосконаленню знань майбутніх учителів щодо організаторської діяльності.

Так, до не імітаційних методів належить навчальна дискусія. Дискусія – (пер. з лат. мови «*discussio*» дослідження, розбір, розгляд) – широке публічне обговорення якогось спірного питання, а в переносному значенні – спір, суперечка окремих осіб, співбесідників [36., с.91]. Це колективне обговорення викладачем і студентами конкретної професійної проблеми, питання, співставлення різних позицій, інформації, ідей, думок і пропозицій. При цьому дискусія не зводиться лише до суперечки з професійної теми, оскільки в ній присутні два головні елементи: діалог (під час дискусії опоненти доповнюють думки один одного), спір (опоненти відстоюють власні думки). Дискусія може проводитися як самостійний науково-методичний



захід або може входити як необхідний елемент до інших методів активного навчання (інтерв'ю, круглий стіл, прес-конференція, мозкова атака, ділова гра).

Дискусія у вищій школі спрямовується на аналіз, дослідження проблеми в професійній діяльності, перетворення і модернізацію проблеми, навчання дискусійній процедурі, стимулювання творчого потенціалу викладачів і студентів [161].

Іншим неімітаційним методом навчання є евристична бесіда (від грец. знаходжу, винаходжу) - діалогічний метод творчої взаємодії викладача та студентів, що базується на розв'язанні проблемної задачі за допомогою основних і навідних запитань пошукового характеру для активізації у студентів самостійного пошуку істини. На думку В.Лозової та Г.Троцько, за допомогою евристичної бесіди викладач уміло поставленими запитаннями скеровує студентів на формування нових запитань, висновків, правил, використовуючи наявні знання, спостереження [89. с.258].

Імітаційні (ігрові та неігрові) методи максимально імітують ситуації, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності, що сприятиме формуванню умінь і навичок організаторської діяльності майбутніх учителів.

Ділова гра передбачає створення ситуації вибору і прийняття рішення щодо висунутих проблем, які існують у професійній діяльності. Це модель фрагменту майбутньої діяльності фахівця, який імітує умови здійснення конкретної професійної справи. У діловій грі поєднуються реальність і ірреальність, гра і професійна справа, відбувається реальна взаємодія учасників гри за певними правилами у відведений час. Під час ділової гри студенти опановують професійний і соціальний досвід, компенсуючи розрив між теорією і практикою. Метою ділової гри є формування уяви майбутніх фахівців про професійну діяльність і її динаміку, а завданнями – підвищення інтересу студентів до майбутньої професії, стимулювання їх до якісного оволодіння професійними знаннями і вміннями, розвиток професійної і соціальної компетентності [161].

Обов'язковими елементами ділової гри, на думку С. Мухіна та А. Соловійова, є модель гри, імітацію, двоплановість (реальність і умовність), поставлену мету, сценарій, правила, ролі, критерії оцінки, ігрову взаємодію, спілкування, аналіз і спроби вирішення конкретних ситуацій, у тому числі й конфліктних, шляхом вироблення професійних умінь і навичок, атмосфера невизначеності й неповної інформації [112].

Рольова гра передбачає виконання студентами ролей, заданих певними ситуаціями, які вимагають використання особливої поведінки. Гра забезпечує невимушену обстановку, в якій студенти є настільки винахідливими і жвавими, наскільки це можливо. Група студентів, яка успішно виконує рольову гру, дуже схожа на групу маленьких дітей, яка грається у лікарів, школу, батьків тощо. Вони підсвідомо творять свою власну реальність. Таким чином, вони експериментують, використовуючи свої знання про реальний світ, і водночас розвивають здатність взаємодіяти з іншими людьми [179].

Важливим, на нашу думку, в майбутній професійній діяльності вчителя-організатора є вміння вирішення педагогічних задач і різноманітних професійних ситуацій. Під час навчання у вищому навчальному закладі, на думку Н. Бордовської й А. Реана доцільно використовувати такі педагогічні ситуації, як: створення успіху й забезпечення росту досягнень; самооцінки; самокритики й самоспоглядання; витримки й виявлення ввічливості у відносинах; зневаги й неповаги інших; вибору професії; стимулювання до самостійних суджень і оцінок; стимулювання до самостійного вирішення конфліктів; стимулювання до самостійного вирішення ситуацій; стимулювання до самовиховання; стимулювання до «брехні»; мовчазного схвалення; суперництва; вибору найбільш припустимого варіанту дій; вибору, який приводить до невдачі; вибору критеріїв оцінки праці педагога; висунення вимог; висунення вимог – пониження; наведення прикладу; звинувачення – відчуття нещастя; довіри-брехні; загрози покарання й переживання власної провини; підкорення й впливу середовища; виявлення відповідальності; розвитку самостійності й відповідальності за власні вчинки; переконання; ризику; надання допомоги; взаємодопомоги; критики;

прийняття твердого рішення «тут і зараз» (виявлення почуття самовдосконалення); самовираження власного ставлення до людини; розхолодження й дезорганізації; правильно вести діалог і розуміти партнера [19, с.232-270].

Метою застосування педагогічних ситуацій, зауважує Л.Рибалко, є навчання студентів правильно вирішувати ситуації, що виникають у процесі опанування основ професійної діяльності, а завданнями – формування умінь установлювати причинно-наслідкові зв'язки, творчо мислити, самостійно вирішувати професійні ситуації [161].

Отже, застосування активних методів, зауважує Т. Стрітьєвич, і ми цілком поділяємо цю думку, дозволяє організовувати творчу самостійну роботу студентів, пропонуючи завдання пізнавально-пошукового характеру, які викликають пізнавальний інтерес, призводять до певних інтелектуальних ускладнень, створюють умови для активного і самостійного засвоєння нових знань, стимулюють мотивацію до професійної діяльності. Використання активних методів навчання змінює стереотип традиційного освітнього процесу, коли студент лише відтворює те, про що повідомляється в лекціях, при цьому не виникає установки на активну самостійну роботу, в результаті студенти, вивчивши теорію, не вміють застосовувати свої знання на практиці [185].

Активні методи навчання налаштовують майбутніх учителів на спільну активну працю, формують уміння швидко й правильно приймати рішення, планувати цілі, засоби, хід і результати організаторської діяльності, що вимагає узгодженості дій її учасників тощо. Окрім цього, впровадження у навчальний та позанавчальний процес активних методів передбачає набуття студентами таких умінь, як-от: правильно планувати діяльність як свою власну, так і дитячу, розподіляти ролі, добирати доручення, планувати й аналізувати різноманітні навчальні і виховні заходи, враховуючи індивідуальні і психологічні особливості школярів тощо.

Отже, цілеспрямоване навчання майбутніх учителів навичок сприйняття, самопізнання та саморозвитку за допомогою активних методів

навчання, буде сприяти формуванню професійних, особистісних та управлінських умінь і якостей, необхідних для ефективної майбутньої організаторської діяльності.

Ураховуючи те, що активні методи навчання сприятимуть формуванню усіх визначених компонентів, насичення навчального процесу активними методами навчання вважаємо необхідною педагогічною умовою формування організаційної компетентності майбутніх учителів.

### **1.3.3. Залучення майбутніх учителів до командних спортивних ігор.**

З огляду на те, що сьогодні значне занепокоєння викликає як стан здоров'я підростаючого покоління, так і стан здоров'я студентів – майбутніх учителів, значна увага приділяється проблемі формування культури здоров'я та здорового образу життя майбутніх учителів (Н. Абаскалова, В. Бальсевич, В. Магін, М. Віленський, Г. Калачов, С. Лебедченко, Л. Лубишева, І. Новоселова, І. Парчевська, Є. Перевозчикова та ін.); питанням зміцнення здоров'я студентів (М. Амосов, В. Казначеев, Ю. Лісіцин, І. Бехтерев, Б. Чумаков, Л. Татарнікова, В. Колбанов та ін.). Натомість, аналіз наукових джерел засвідчив недостатність розгляду важливості спортивно-ігрової діяльності у формуванні організаційної компетентності майбутніх учителів.

Педагоги (В. Гориневський, М. Іваницький, О. Крестовніков, Л. Орбелі, П. Рудик та ін.) виявили значення спортивних ігор не лише для збереження здоров'я і розвитку фізичних якостей учня, а й для формування інтелектуально-креативних потенціалів особистості [170].

Так, спортивна діяльність відіграє важливу роль у формуванні особистості молодих людей, загартовуючи їхню волю, характер, оскільки в ній учасники об'єднуються для виконання спільного ігрового завдання, в ході якого виробляються такі позитивні риси характеру, як товариська солідарність, вміння підпорядковувати свої особисті інтереси інтересам колективу, дисциплінованість, організованість, сміливість тощо, що, на нашу думку, є важливим у формуванні організаційної компетентності майбутніх

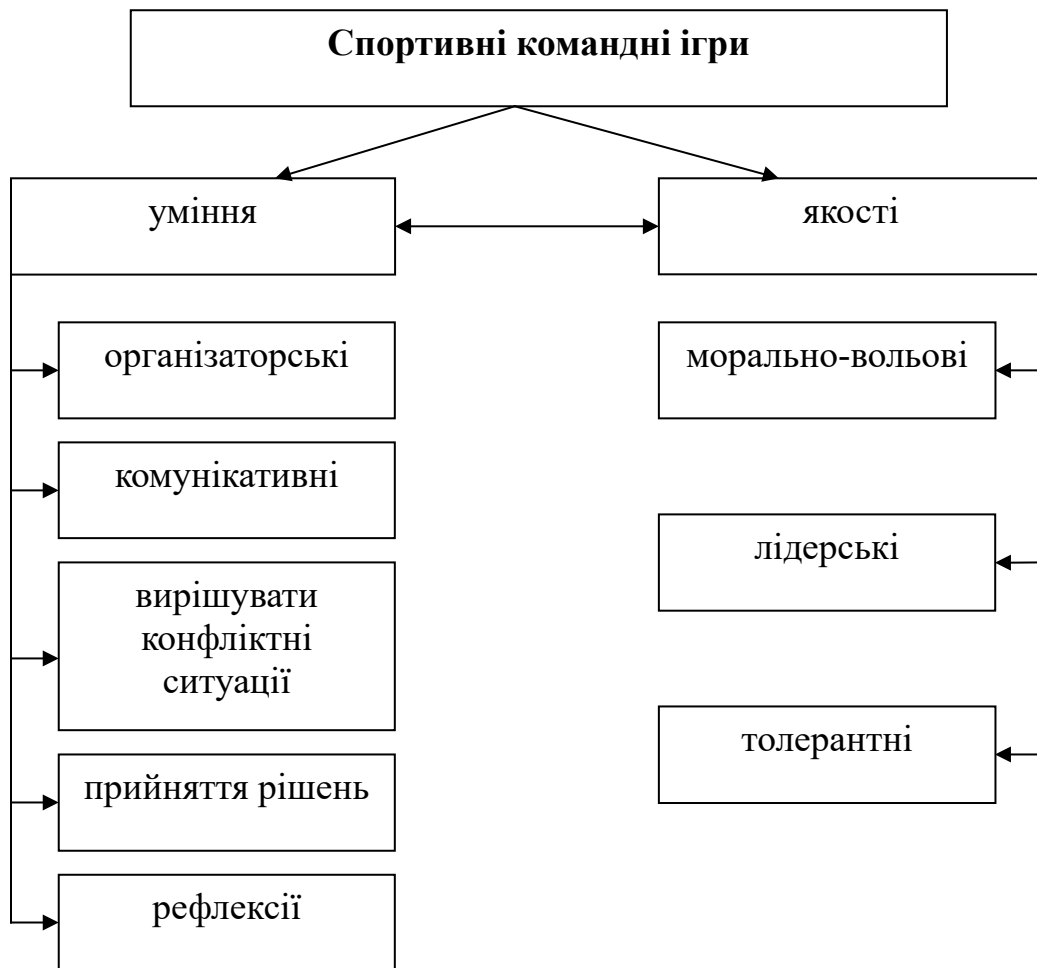
учителів.

Натомість зазначимо, що в наукових дослідженнях хоча й акцентується увага на впливі спортивних ігор і спортивної діяльності в цілому на формування й розвиток не лише фізичних, а й особистісних якостей людини, проте не наголошується, що спортивні ігри сприяють розвитку організаторських та комунікативних умінь, лідерських якостей, які є надзвичайно важливими у професійній діяльності вчителя.

Одним із засобів, що впливатимуть на розвиток лідерських якостей, ми вважаємо організацію та проведення спортивних ігор. Спортивні ігри ґрунтуються на змаганні, а змагання є певним стимулом, що сприяє розвитку нахилів, здібностей, талантів, допомагає у самоствердженні в колективі, примушує дотримуватися певних правил, викликає необхідність приймати швидкі і максимально правильні рішення в ситуаціях, що виникають. Спортивні ігри вимагають від гравців високої інтенсивності, зосередженості уваги і т. ін. Зауважимо, що ті студенти, які займаються футболом, баскетболом, волейболом та іншими спортивними іграми, відзначаються гарною фізичною підготовкою, вміють регулювати свої емоції, слідкувати за їх вираженням, що, на нашу думку, є необхідним у професійній діяльності вчителя.

У командних спортивних іграх, зауважує О. Лисянська, активність студентів дуже різноманітна. Вона включає: програмування, контроль і регуляцію власних індивідуальних дій; реалізацію групової взаємодії в команді; блокування, утруднення дій гравців і команди супротивника в цілому [89].

На нашу думку, спортивні командні ігри впливають на формування у майбутніх учителів умінь та якостей, які є необхідними для здійснення організаторської діяльності (див. рис. 1.6).



**Рис. 1.6. Вплив спортивних командних ігор на формування умінь та якостей майбутніх учителів**

Як видно з рис. 1.6, командні спортивні ігри впливають на формування саме тих якостей і вмінь майбутніх учителів, що визначені складовими компонентами організаційної компетентності. Так, під час проведення спортивних командних заходів (спортивні ігри, змагання), розвиваються організаційні вміння, зважаючи на те, що для перемоги необхідно правильно розташувати гравців (або членів змагання), перегрупувати їх в разі необхідності; комунікативні вміння виражаються у тому, що під час змагань необхідно чітко, конкретно, лаконічно і доступно висловити свою думку, подати правильну команду; під час будь-якого змагання часто виникають конфліктні ситуації як усередині команди, так і з суперниками, суддями, що потребує вмінь швидко їх розв'язати; також є необхідність прийняття рішень у ситуаціях, які виникають під час гри чи змагання; значну роль після

проведення змагань належить рефлексії, оскільки необхідно вміти проаналізувати, що сприяло успіху чи невдачі, виявити їх причини для урахування в подальшому. Значно впливає, на нашу думку, спортивна командна діяльність і на формування та розвиток лідерських якостей (прояв ініціативи), морально-вольових (дисциплінованість, відповідальність, воля до перемоги), толерантних (повага до думки іншого члена команди, прийняття його) тощо.

Командні спортивні ігри, зазначає А. Івлєв, сприяють об'єднанню зусиль майбутніх фахівців у процесі розв'язання певного типу завдань, виробленні спільного рішення задля досягнення бажаного результату. Спортивна команда збільшує швидкість і якість виконання дій членами команди, що сприяє, на нашу думку, й формуванню певних організаторських здібностей.

Студентська команда, на думку науковця, – це неформально організована група студентів, що динамічно розвивається, які, розуміючи взаємозалежність і необхідність в освітньому процесі командної взаємодії і маючи тверду настанову на спільну ефективну творчу діяльність і співробітництво, здатні поєднувати індивідуальні ідеї й досвід кожного для прийняття раціонального рішення різних завдань і досягнення найкращих результатів у професійній підготовці та самореалізації своєї особистості, завдяки цілеспрямованості, ініціативі, раціональному розподілу праці, згуртованості, гнучкості поведінки й самокерування [54].

Немаловажну роль спортивна командна діяльність відіграє в організації спільної діяльності на підставі співробітництва, взаємодію, формуванні доброзичливих відносин у студентській групі, згуртованості й можливості самореалізації майбутніх учителів в освітньому процесі у спільному вирішенні ними навчальних завдань.

При цьому, освітній процес з фізичної культури з використанням спортивних ігор повинен являти собою упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення

прогнозованого результату в умовах мінливого освітньо-виховного процесу (за В. Сластьоніним).

Організація і проведення спортивних командних ігор і змагань, спрямовані на досягнення таких освітніх цілей: збереження й зміцнення здоров'я, розвиток психофізичних якостей, формування соціально значущих якостей, компетентностей, компетенцій і мета професійних якостей майбутніх спеціалістів. З огляду на це, педагогічна майстерність педагога полягає у тому, щоб відібрати потрібний зміст, застосувати оптимальні методи і засоби навчання відповідно до поставленої мети [122].

А. Івлієв відзначає важливість того, що навички роботи в команді є певною мірою універсальними, оскільки можуть використовуватися в різноманітних галузях життєдіяльності людини. Робота в команді сприяє підготовці студентів до життя в умовах, що швидко змінюються, здатних згуртовуватися з іншими для досягнення оптимально правильного рішення, усвідомлювати свою позицію, творчо підходити до розв'язання проблем, що виникають, здатних працювати в команді і мати для цього відповідні навички [54].

Відтак, залучення студентів до командної спортивної діяльності, на нашу думку, сприятиме максимальному прояву особистісних якостей кожного його члена, досягнення найкращих результатів у навчанні, завдяки вияву творчої ініціативи кожного студента, вільному обміну думками, ідеями, ідеями, взаємодії, раціональному розподілу доручень, прийнятті відповідального рішення, співробітництву тощо.

Серед вимог до вчительської професії особливо потрібно відзначити швидку орієнтацію на зміни у внутрішній організації, якісну інтерпретацію інформації, що надходить від суспільства, адекватну і швидку оцінку у конкретній ситуації, яка склалася. Достатньо мобільно й ефективно з цими вимогами можуть впоратися ті люди, які вміють працювати в команді, шляхом створення найбільш сприятливої організації спільної праці.

Безперечно позитивним аспектом є використання автором



рефлексивного підходу, що спрямований на осмислення студентами цілей і дій міжособистісної взаємодії в навчальній групі і своєї поведінки в ній, що складається на підставі поетапного усвідомлення ними позицій суб'єктів освітнього процесу й оцінки їхніх навичок роботи в команді [54].

Важливими в аспекті дослідження є й визначені А. Івлєвим необхідні для студентів навички роботи в команді, а саме:

1) навички управління своїм емоційним станом, за допомогою якого студенти здатні створити таку команду, де психологічно затишно знаходитися й працювати один з одним;

2) навички рольового самовизначення студентів у команді, завдяки чому команда зазвичай володіє високою гнучкістю, зміною складу і внутрішньої структури залежно від поставлених завдань та умов їх виконання;

3) навички урівноваження творчого клімату в команді, проявом якого є досягнення нового знання, створення умов для індивідуального розвитку й самореалізації, повага до прав кожного учасника;

4) навички співробітництва і взаємодії, що характеризують міру потягу студентів групи один до одного і до групи в цілому;

5) навички гнучкості в стилі поведінки, що дозволяє маневрувати в команді залежно від ситуації й урахування потреб кожного [54].

Зазначимо також, що командна гра неможлива без спілкування. Науковцями (Р. Малінаускас, О. Лисянська та ін.) зазначається, що, наприклад, баскетболісти більш веселі, більше схильні до емоційного вираження, більш уважні, більше підготовлені до співробітництва. Проте, з іншого боку, вони менше усталені, більш невротично втомлені, роздратовані. При цьому баскетболісти більш інтелектуально розвинені, більш кмітливі, в них вище здатність до навчання. Це пояснюється тим, що спортивні ігри ставлять високі вимоги до тактичного мислення. Великого значення у спортивних іграх набуває здатність передбачати хід подій, прогнозувати зміну ситуації, а також вибір прийомів і засобів вирішення тактичної задачі.

Безумовно, значну роль у формуванні компонентів організаційної

компетентності, на нашу думку, відіграє емоційний фактор спортивних змагань, оскільки спортивні змагання не тільки сприяють вихованню у майбутніх учителів таких важливих рис характеру, як наполегливість, воля до перемоги, сміливість, колективізм, дружба, але й мають вирішальне значення в організаційному зміцненні та поживленні всієї діяльності студентів.

Високий емоційний настрій під час спортивних ігор виникає унаслідок великого розмаїття рухів, гостроти ігрових положень, динаміки спортивної боротьби, колективного характеру ігрових дій гравця і команди, миттєвої оцінки результатів спортивної боротьби. Немаловажним є й те, що у спортивних іграх дії гравця підпорядковані інтересам колективу і водночас потребують повної самовіддачі, звідси формування високих моральних якостей: соціальності, активності, дисциплінованості, цілеспрямованості, витримки, самовладання, уміння управляти емоціями. У гравця виховуються гостра спостережливість, увага, творча уява, швидкість мислення [63].

Виокремлюючи спортивні ігри як один із засобів фізичної культури, Т. Сапегіна зазначає, що ігрова діяльність потребує швидких, координованих і точних рухів, великої концентрації уваги, уміння переключатися з одного виду діяльності на інший, швидко й правильно приймати рішення в екстремальних ситуаціях. Заняття спортивними іграми вдосконалюють рухливість психічних процесів. Необхідність спілкування гравців і в ході спільної діяльності (тренувальної і змагальної), і поза неї (з товаришами по команді, з безпосередніми партнерами, з тренером, з членами інших колективів, з суперниками і т. ін.), є складовою частиною того мікросередовища, в умовах якого формується особистість, розвиваються її комунікативні здібності [169].

Спортивні і рухливі ігри, а також участь у змаганнях з різних видів спорту, акцентує Л. Фоміна, є потужним стимулятором до розвитку й використання людиною наявних у неї задатків, їх трансформації у здібності, що, врешті-решт, супроводжується прагненням до особистісного самовдосконалення, тобто до самоактуалізації. У складних змагальних й

ігрових ситуаціях підвищується здібність людини зберігати внутрішній спокій, діяти розумно і зважено [201].

Аналіз психолого-педагогічної літератури і досвід практичної діяльності дозволив А. Кузьміну дійти висновку, що в умовах освітнього процесу вищого навчального закладу значні можливості в підготовці студентів до спільного прийняття рішень мають навчальні й позааудиторні заняття з фізичної культури. Це пов'язано з тим, що в межах фізкультурної і спортивної діяльності успіх ігрової взаємодії визначається, здебільшого, рівнем тактичного мислення, що надає можливість передбачати результати взаємних дій і, відповідно, здійснювати корекцію власних задумів, що обумовлює успішну взаємодію членів спортивного колективу. В силу цього, зауважує автор, можливості занять з фізичної культури в підготовці студентів до узгодженого прийняття рішень обумовлені наявністю:

- 1) групового характеру занять,
- 2) необхідністю прийняття відповідальних рішень у ході організації спортивної ігрової діяльності,
- 3) змагальних ситуацій [78].

На нашу думку, організації командної спортивної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах не надається належної уваги. Натомість, крім оздоровчої спрямованості, проведення спортивних командних ігор сприятиме виробленню в майбутніх учителів вміння чітко організовувати спільну діяльність, розташовувати на ігровому майданчику гравців, підкорятися капітану команди, виявляти толерантність у взаємовідносинах із членами команди, швидко приймати рішення в разі виникнення непередбачуваної ситуації, регулювати свої емоції і т. ін. Крім того спортивні командні ігри сприяють згуртуванню колективу студентської групи, створюють доброзичливу атмосферу. З урахуванням вищезазначеного, залучення майбутніх учителів до спортивних командних ігор визначено важливою педагогічною умовою формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

## Висновки з першого розділу

На підставі теоретичного дослідження проблеми формування організаційної компетентності ми дійшли висновку, що сьогодні не існує однозначного визначення понять «компетентність», «професійна компетентність», «організаційна компетентність».

Компетентність – це особистісна інтегративна характеристика професійного й особистісного розвитку людини, що характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення професійної діяльності.

Професійна компетентність учителя розуміється як інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних психолого-педагогічних знаннях, практичних уміннях та навичках, значущих особистісних і професійних якостях, ціннісних орієнтаціях і досвіді, що дозволяє йому на високому професійному рівні здійснювати педагогічну діяльність.

На підставі аналізу наукових доробок було з'ясовано, що до складових професійно-педагогічної компетентності науковцями (В. Ворошилов, Н. Кузьміна, О. Максимова, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.) здебільшого віднесено: фахову, соціальну, психологічну, методичну, інформаційну, рефлексивну, комунікативну, управлінську тощо.

Проте, аналіз наукових доробок виявив, що в наукових працях недостатньо висвітлена проблема формування організаційної компетентності. Натомість, у своїй подальшій роботі з учнями для реалізації своєї активної педагогічної позиції на основі наукових знань, майбутній учитель повинен уміти: вивчати особистість і окремі її властивості, застосовуючи комплекс методик; проектувати розвиток особистості й учнівського колективу підлітків; планувати і здійснювати навчання як цілісний системний процес, що формує знання й вміння у поєднанні з розвитком особистості школяра,

створювати в колективі мікроклімат, який сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку особистості в цілому; планувати і здійснювати роботу класного керівника як однієї з підсистем цілісного процесу формування особистості, тобто здійснювати організаторську діяльність.

Організаторська діяльність – це діяльність учителя, що забезпечує залучення учнів до різних видів навчально-виховної роботи, координує діяльність як окремих учнів, так і учнівського колективу в досягненні поставлених цілей і завдань, спрямованих на їхній всебічний розвиток.

На підставі вивчення наукових джерел щодо сутності організаторської діяльності вчителя, організаційну компетентність майбутнього вчителя визначено як інтегративне особистісне утворення, що включає знання організаторської діяльності, вміння розв'язувати організаторські завдання, сформованість професійних, особистісних управлінських умінь та якостей, що дозволять йому належним чином здійснювати організаторську діяльність у майбутній професії.

Зважаючи на подане визначення, у його структурі визначено когнітивно-конативний, особистісний та управлінський компоненти, кожен з яких має свою підструктуру. На нашу думку, когнітивно-конативний компонент має такі складові, як-от: знання організаторської діяльності, наявність організаторських і комунікативних умінь; особистісний компонент передбачає сформованість морально-вольових, лідерських якостей, а також толерантності у студентів; управлінський компонент складається з умінь вирішувати конфлікти, приймати рішення, рефлексувати діяльність.

Для формування в майбутніх учителів організаційної компетентності у процесі фахової підготовки необхідно створювати відповідні педагогічні умови формування організаційної компетентності майбутніх учителів, під якими ми розуміємо обставини, що сприяють підготовці майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу. В ході теоретичного дослідження визначено й науково обґрунтовано виокремлено такі педагогічні умови, як-от: забезпечення

позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності; насичення навчального процесу активними методами навчання; залучення майбутніх учителів до участі в командних спортивних іграх.

Матеріали першого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150].

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 2.1. Критерії, показники і рівні сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів

У констатувальному етапі експерименту взяли участь 232 студенти другого курсу, з них 112 респондентів історико-філологічного факультету, які склали 1 групу, та 120 студентів факультету іноземних мов (2 група) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Започатковуючи експериментальне дослідження, ми вважали за необхідне визначити психологічний стан у студентських групах, оскільки, як було доведено Т. Осиповою, психологічний комфорт, безпека в навчально-виховному процесі в його учасників створює умови для більшої самореалізації, розкриття творчих можливостей.

Навчання і розвиток студентів буде більш ефективним, якщо навчання викликатиме в них позитивні емоції. Зацікавленість людини в навчанні виникає і підтримується за умови, якщо їй супроводжує успіх, вона відчуває увагу до своєї особистості, у неї відсутній страх і оцінюється вона за своїми індивідуальними можливостями [126].

Задля цього було використано методику оцінки мікроклімату студентської групи В. Зав'ялової (див. Додаток Б.1). Зазначимо, що, у зв'язку з тим, що одержані результати у студентських групах, як експериментальних, так і контрольних, не дуже відрізнялися, вважалося за доцільне визначити їх середньоарифметичне значення.

Одержані результати засвідчили, що студентами мікроклімат групи

здебільшого був визначений за середнім рівнем сприятливості – 65,1 % респондентів ЕГ і 64,8 % КГ; на низькому рівні сприятливості психологічного мікроклімату визначили свою групу 23,1 % студентів ЕГ і 23,9 % КГ; вважають, що в групі панує високий рівень сприятливості психологічного мікроклімату лише 11,8 % студентів ЕГ і 11,3 % КГ. Зазначене свідчить про те, що студенти навчаються лише на другому курсі університету, тільки пройшли адаптаційний період навчання у вищому навчальному закладі і не мали ще можливості більше пізнати один одного, не визначились із ставленням один до одного. Тому й одержано результати, які характеризують сприятливість психологічного клімату здебільшого на середньому рівні. Переконані, що в разі цілеспрямованої роботи атмосфера в групах зміниться на краще.

Під час проведення дисертаційного дослідження було використано довготривалі власні спостереження за поведінкою і взаємовідносинами студентів, методика незалежних характеристик учителів, стаж роботи яких перевищував 10 років, під час проходження педагогічної практики студентів в загальноосвітніх школах, опитування й бесіди зі студентами, аналіз звітів з педагогічної практики, самоаналізу, а також проведення рольових, інтелектуальних та спортивних ігор, дискусій, диспутів, вирішення педагогічних задач і конфліктних ситуацій тощо.

Для вияву результативності формування організаційної компетентності майбутніх учителів було використано такі методики діагностики:

- анкети, розроблені автором дослідження (див. Додаток А);
- картку самооцінки студентами рівня знань та вмінь щодо організаторської діяльності (див. Додаток Б.2);
- методику, розроблену А. Лутошкіним, А. Чернишовим та Н. Фетіскіним і призначену для визначення інтегральних організаторських умінь та здатності майбутніх учителів до організаторської діяльності (див. Додаток Б.3);
- тест комунікативних умінь, з метою визначення рівня їх сформованості в



- майбутніх учителів (див. Додаток Б.4);
- методику оцінки вольових якостей О. Вострикова (див. Додаток Б.5) й оцінну шкалу прояву професійних і психологічних моральних якостей студентів за Н. Кузьміною (див. Додаток Б.6) для визначення рівня сформованості морально-вольових якостей студентів;
  - методику діагностики лідерських якостей Є. Жарикова та Є. Крушельницького (див. Додаток Б.7) для визначення рівня сформованості лідерських якостей майбутніх учителів;
  - діагностику комунікативної толерантності В. Бойка (див. Додаток Б.8) для визначення рівня сформованості толерантності у студентів;
  - тест конфліктостійкості майбутніх учителів (див. Додаток Б.9) для визначення найбільш характерної для них поведінки в конфліктній ситуації;
  - тест на визначення ступеня самостійності, за А. Кареліним (див. Додаток Б.10), для визначення того, наскільки особистість здатна приймати відповідальні рішення;
  - методику самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії Н. Фетіскіна (див. Додаток Б.11) для визначення рівня сформованості вмінь рефлексувати свою діяльність.

Перед початком експериментальної роботи з майбутніми вчителями було проведене анкетування щодо визначення їхньої обізнаності щодо організаційної компетентності вчителя і ставлення до організаторської роботи (див. Додаток А).

Так, на запитання «Як Ви вважаєте, у чому полягає сутність організаторської діяльності вчителя?» більшість студентів (83 %) визначили, що це організація і проведення позакласних виховних заходів, 9 % майбутніх учителів додали, що це організація навчальної діяльності школярів, 8 % респондентів не дали відповіді.

На друге запитання «Що Ви розумієте під організаційною компетентністю учителя?» майже всі студенти відповіли, що це обов'язки

вчителя. Тобто вони ототожнюють поняття «компетентність» і «компетенція».

На запитання «Які якості, на Вашу думку, повинен мати вчитель-організатор?» відповіді були різноманітними. Так, студентами було відзначено такі якості, як-от: «відповідальний» (78 %), «комунікабельний» (64 %), «який вміє зацікавити учнів якоюсь діяльністю» (83 %), «цікавою людиною» (57 %) і т. ін.

Запитання «Як Ви вважаєте, чи кожний учитель повинен бути організатором?» викликало певні труднощі в респондентів, оскільки, на нашу думку, студенти не вповні розуміють сутність роботи вчителя, базуючись, здебільшого, на власному шкільному досвіді. Так, 76 % з них зазначили, що не обов'язково бути організатором, «важливіше бути гарним учителем, який добре знає свій предмет», 7 % студентів ствердно відповіли на це запитання, зазначаючи, що «якщо вчитель не буде організатором, він не зможе організувати ніякої роботи: ні навчальної, ні виховної», 17 % не дали відповіді на запитання.

На запитання «Чи готові Ви вже зараз виконувати організаторську діяльність?» 100 % студентів дали негативну відповідь. Зважаючи на те, що це студенти лише 2 курсу, така відповідь вповні правомірна, оскільки вони ще не готові взяти на себе відповідальність за організацію і проведення якоїсь справи.

Для визначення рівнів сформованості організаційної компетенції у студентів нами було використано критеріальний підхід. У психолого-педагогічній літературі здебільшого використовуються суб'єктивні критерії, до яких належать оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені експертом (викладачем вищого навчального закладу, вчителем школи, керівником, психологом, студентом, школярем). Для більшої об'єктивізації такої оцінки кожний респондент оцінюється незалежними експертами, а одержані результати усереднюються шляхом знаходження середнього арифметичного. У педагогіці критерій, зазвичай, тлумачиться як мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу

класифікацій. Отже, критерій є підставою для оцінки чогось.

Критеріями рівня сформованості організаційної компетентності та їх показниками нами було обрано:

- знаннево-дієвий (показники: наявність знань щодо організаторської діяльності, сформованість організаторських умінь, сформованість комунікативних умінь),
- комунікаційно-вольовий (показники: сформованість морально-вольових якостей, наявність лідерських якостей, розвиненість толерантності),
- рефлексивно-конструктивний (показники: уміння вирішувати конфліктні ситуації, уміння приймати рішення, уміння здійснювати рефлексію).

Для діагностики рівнів сформованості організаційної компетентності нами було розроблено показники ознак зазначеної готовності за кількістю балів:

4 бали – ознака виражена достатньо;

3 бали – ознака виражена середньо;

2 бали – ознака виражена слабко;

1 бал – ознака виражена надзвичайно слабко.

Відповідно до цього нами було виявлено 3 рівні сформованості організаційної компетентності:

- достатній рівень прояву якості (3,5 – 4 бали) – якості проявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер;
- середній рівень прояву якості (2,5 – 3,4 бали) – якості проявляються майже завжди, але на недостатньому рівні;
- низький рівень прояву якості (1,5 – 2,4 бали) – якості характеризуються слабким проявом ознак, носять епізодичний характер, вони проявляються дуже рідко або не проявляються зовсім.

Репрезентуємо змістову характеристику рівнів сформованості організаційної компетентності.

**Достатній рівень.** Студенти цього рівня знають основні педагогічні поняття, орієнтуються у змісті, засобах, формах і методах організаторської

діяльності, вмотивовані на успіх, виявляють організаторські вміння в багатьох видах діяльності, здатні правильно розподілити обов'язки, доручення під час колективної праці з урахуванням індивідуальних особливостей членів колективу, вміють викликати інтерес до справи, є яскравими лідерами, сміливо несуть відповідальність за свої рішення і діяльність. Вони здатні стримувати себе у взаємовідносинах із людьми, швидко приймати рішення, самостійні в оцінці недоліків і позитивних аспектів, відчують задоволення від організаторської роботи, завжди виявляють ініціативу. Студенти цього рівня мають розвинені комунікативні вміння, є гарними співрозмовниками, вміють слухати інших, під час спільної діяльності виявляють толерантність. У конфліктних ситуаціях намагаються знайти компроміс, будують свої стосунки на підставі співробітництва; вміють аналізувати минулий досвід і доходити правильних висновків, відчують потребу в удосконаленні знань, умінь і навичок щодо організаторської діяльності. Організаційна компетентність у студентів цього рівня виражена достатньо.

**Середній рівень.** Студенти цього рівня мають певні знання щодо основних педагогічних понять, орієнтуються у змісті, засобах, формах і методах організаторської діяльності, щодо досягнення успіху чи боязні невдачі мотиваційний полюс невизначений. Вони виявляють організаторські вміння лише в окремих видах діяльності, не завжди здатні правильно розподілити обов'язки, доручення під час колективної праці з урахуванням індивідуальних особливостей членів колективу, роблять спроби викликати інтерес до справи, проте не завжди враховують взаємостосунки в колективі, лідерські якості виражені не яскраво, вони не намагаються стати лідером, уникають брати на себе відповідальність. У взаємовідносинах з людьми такі студенти часто поведуться емоційно, подекуди не здатні стримати себе, в оцінці недоліків і позитивних аспектів потребують допомоги з боку викладача, до організаторської роботи ставляться нейтрально, не виявляють ініціативи. Студенти цього рівня мають комунікативні вміння, є гарними

співрозмовниками, натомість подекуди неуважні до партнерів, не вислуховують їх, під час спільної діяльності намагаються виявляти толерантність, однак можуть виявити неврівноваженість, стають дратівливими. Намагаються уникати конфліктних ситуацій, у разі їх виникнення пристосовуються до думки інших. Унаслідок припущених у минулому помилок у таких студентів виникає страх перед здійсненням нових, вони дуже обережні, критичний розум подекуди заважає виконанню їхніх бажань, відчувають певну потребу в удосконаленні знань, умінь і навичок щодо організаторської діяльності, проте не докладають для цього належних зусиль. Організаційна компетентність у цих студентів виражена слабо.

**Низький рівень.** Студенти зазначеного рівня мають значні прогалини у знаннях щодо основних педагогічних понять, слабо орієнтуються у змісті, засобах, формах і методах організаторської діяльності, в них переважає боязнь невдачі. Майбутні вчителі не виявляють організаторських умінь, не вміють правильно розподілити обов'язки, доручення під час колективної праці з урахуванням індивідуальних особливостей членів колективу, до виконання справи ставляться безініціативно, не зацікавлені в залученні інших до її виконання, їм подобається більше працювати наодинці, не бажають бути лідером, уникають брати на себе відповідальність. У взаємовідносинах із людьми такі студенти часто поведуться суперечливо, збуджено, в оцінці недоліків і позитивних аспектів потребують значної допомоги з боку викладача, до організаторської роботи ставляться байдуже, безініціативно. Комунікативні вміння у таких студентів розвинені слабо, вони погані співрозмовники, часто втручаються в розмову інших людей, не вміють слухати, під час спільної діяльності важко пристосовуються до партнерів, нестерпні до людей. У разі виникнення конфліктних ситуацій наполягають на своїй думці, не зважають на думку інших. Мають низький рівень рефлексії, відрізняються здатністю ускладнювати собі життя, потребують порад і допомоги з боку більш досвідчених людей. Потреби в удосконаленні знань, умінь і навичок щодо організаторської діяльності не відчувають.

Організаційна компетентність у таких студентів майже не виражена.

Для виявлення ступеня сформованості першого показника когнітивно-конативного компонента було застосовано розроблену картку самооцінки студентами рівня знань та вмінь щодо організаторської діяльності (див. Додаток Б.2). Крім цього, оцінити рівень знань та вмінь студентів щодо організаторської діяльності було запропоновано викладачам, які читають дисципліни в цих групах, і які виступили незалежними експертами.

Зазначимо, що відповіді студентів на запитання, здебільшого, збігалися. Наведемо основні з них. Так, на достатньому рівні за такими показниками, як «знання теорії і методики організації навчальної і виховної діяльності», «володіння системою необхідних знань для ефективного виконання організаторської діяльності», «здатність самостійно оцінювати рівень організаторської діяльності», «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів» не було виявлено жодного студента в обох групах; найбільшу кількість студентів на цьому рівні було зафіксовано за показниками: «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організаторської діяльності» (30 % в 1 групі і 29 % у 2 групі) та «усвідомлення значущості сформованості організаційної компетентності для майбутньої професійної діяльності» (23,2 % у першій групі та 28,3 % у 2 групі).

На середньому рівні найбільшу кількість студентів було виявлено за показниками: «усвідомлення значущості сформованості організаційної компетентності для майбутньої професійної діяльності» (60,2 % у першій групі та 59,1 % у 2 групі), «усвідомлення цілей і змісту організаторської діяльності та свого місця в ній» (55,2 % у першій групі та 47,5 % у 2 групі), «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організаторської діяльності» (49 % у першій групі та 54,1 % у 2 групі); найменші результати одержано за показниками: «знання теорії і методики організації навчальної і виховної діяльності» (19,6 % у першій групі та 21,6 % у 2 групі), «володіння системою необхідних знань для ефективного виконання організаторської

діяльності» (25 % у першій групі та 27,5 % у 2 групі), «здатність самостійно оцінювати рівень організаторської діяльності» (26,6 % у першій групі та 24,3 % у 2 групі).

На низькому рівні найбільша кількість студентів оцінили себе за такими показниками: «знання теорії і методики організації навчальної і виховної діяльності» (80,4 % у першій групі та 78,4 % у 2 групі), володіння системою необхідних знань для ефективного виконання організаторської діяльності (75 % у першій групі та 72,5 % у 2 групі), здатність самостійно оцінювати рівень організаторської діяльності (73,4 % у першій групі та 75,7 % у 2 групі), здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів (65,4 % у першій групі та 68,8 % у 2 групі).

Узагальнені результати самооцінки майбутніми вчителями рівня знань та вмінь щодо організаторської діяльності подано в таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1.**

**Результати самооцінки майбутніми вчителями рівня знань та вмінь щодо організаторської діяльності на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	10,2	38,6	51,2
2 група	10,5	37,9	51,6

Як видно з таблиці 2.1, студенти достатньо адекватно оцінили свій рівень знань щодо організаторської діяльності вчителя. Це підтвердили й дані незалежних експертів, оскільки їхні оцінки не дуже відрізнялися від результатів самооцінки майбутніх учителів. Так, на низькому рівні оцінили свої знання й уміння 51,2 % респондентів 1 групи і 51,6 % 2 групи, на середньому – 38,6 % майбутніх учителів 1 групи та 37,9 % 2 групи, на достатньому рівні – 10,2 % студентів 1 групи і 10,5 % 2 групи.

На нашу думку, це пов'язано насамперед із тим, що майбутні вчителі

лише розпочали вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін, тому, здебільшого, їхні відповіді ґрунтувалися на шкільному досвіді.

Вважаємо, що на достатньому рівні оцінили свої знання та вміння ті студенти, які входили до органів шкільного самоврядування, відвідували різноманітні гуртки, секції тощо. Більшість же майбутніх учителів оцінили свої знання на низькому рівні. Відтак, виникає необхідність цілеспрямованої роботи з боку викладачів щодо набуття студентами знань стосовно організаторської діяльності, що є необхідним для їхньої майбутньої професії.

Для визначення рівня сформованості організаторських умінь майбутніх учителів та їхньої здатності до здійснення організаторської діяльності було використано методику, розроблену А. Лутошкіним, А. Чернишовим та Н. Фетіскіним і призначену для визначення інтегральних організаторських здібностей особистості (див. Додаток Б.3). Зауважимо, що за всіма блоками особистісних якостей було одержано рівномірні результати. Так, за блоком «Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відобразити психологію інших людей)» на достатньому рівні було виявлено 15,7 респондентів у 1 групі і 17,7 % у 2 групі; на середньому рівні – 50,9 % студентів у 1 групі та 50,8 % у 2 групі; на низькому рівні – 33,4 % респондентів у 1 групі і 31,5 % у 2 групі; за блоком «Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)» достатній рівень відзначили 18,7 % студентів у 1 групі та 19,6 % у другій групі, середній рівень – 46,4 % респондентів у 1 групі і 47,5 % у 2 групі; низький рівень – 34,9 % майбутніх учителів у 1 групі та 32,9 % у 2 групі; за блоком «Психологічний такт (здатність знаходити міру підходу до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)» достатній рівень відзначили 23,2 % студентів у 1 групі та 21,6 % у другій групі, середній рівень – 43,8 % респондентів у 1 групі і 44,2 % у 2 групі; низький рівень – 33 % майбутніх учителів у 1 групі та 34,2 % у 2 групі; за блоком «Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)» достатній рівень відзначили 25 %



студентів у 1 групі та 23,3 % у другій групі, середній рівень – 45,6 % респондентів у 1 групі і 46,6 % у 2 групі; низький рівень – 29,4 % майбутніх учителів у 1 групі та 30,1 % у 2 групі; за блоком «Вимогливість до інших людей» достатній рівень відзначили 23,4 % студентів у 1 групі та 22,8 % у другій групі, середній рівень – 52,6 % респондентів у 1 групі і 49,3 % у 2 групі; низький рівень – 24 % майбутніх учителів у 1 групі та 27,9 % у 2 групі; за блоком «Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності і поведінці інших людей)» достатній рівень відзначили 16,7 % студентів у 1 групі та 18,3 % у другій групі, середній рівень – 58,9 % респондентів у 1 групі і 59,4 % у 2 групі; низький рівень – 24,4 % майбутніх учителів у 1 групі та 22,3 % у 2 групі; за блоком «Схильність до організаторської діяльності» достатній рівень відзначили 12,8 % студентів у 1 групі та 14,7 % у другій групі, середній рівень – 67,8 % респондентів у 1 групі і 72,5 % у 2 групі; низький рівень – 19,4 % майбутніх учителів у 1 групі та 12,8 % у 2 групі; за блоком «Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості» достатній рівень виявили 17,3 % студентів у 1 групі та 11,6% у другій групі, середній рівень – 56,4 % респондентів у 1 групі і 63,3 % у 2 групі; низький рівень – 26,3 % майбутніх учителів у 1 групі та 25,1 % у 2 групі. Узагальнені результати, одержані за цією методикою, подано в таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Результати оцінки рівня сформованості організаційних умінь у майбутніх учителів на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	19,1	52,8	28,1
2 група	18,7	54,2	27,1

Як видно з таблиці 2.2, за результатами проведення зазначеної методики переважну більшість студентів зафіксовано на середньому рівні сформованості організаційних умінь – 52,8 % у 1 групі і 54,2 % у другій групі. Достатній рівень виявили 19,1 % майбутніх учителів 1 групи і 18,7 % –

2 групи. На низькому рівні перебуває 28,1 % студентів 1 групи та 27,1 % респондентів 2 групи. Такі результати свідчать, що в майбутніх учителів наявні певні організаційні вміння, проте, в них не було можливості виявити їх яскраво, застосувати на практиці. Можливо, це пов'язано з тим, що не здійснювалася спеціальна робота в ході навчально-виховного процесу, яка була б спрямована на прояв зазначених умінь як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності респондентів, що потребує вирішення в ході експериментальної роботи.

Як було зазначено в першому розділі, вагому роль у педагогічній діяльності взагалі, і вчителя-організатора зокрема, відіграють комунікативні вміння. З метою визначення рівня їх сформованості в майбутніх учителів було застосовано тест комунікативних умінь, що спрямований не тільки на оцінку респондента як співрозмовника, визначення його сильних і слабких сторін, а й уміння створити дружню атмосферу, зрозуміти проблеми співрозмовника тощо (див. Додаток Б.4). Студенти, які відзначили від 0 % до 40 % ситуацій, що викликають досаду і роздратування були віднесені до достатнього рівня, від 41 % до 69 % – до середнього рівня і від 70 % до 100 % – до низького рівня розвитку комунікативних умінь. Одержані результати подано в таблиці 2.3.

**Таблиця 2.3.**

**Результати оцінки рівня сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	18,6	54,5	26,9
2 група	18,7	54,2	27,1

Результати, подані в таблиці 2.3, свідчать про те, що більшість студентів (1 група – 54,5 %, 2 група – 54,2 %) перебувають на середньому рівні сформованості комунікативних умінь. Вони мають певні недоліки у спілкуванні, критично ставляться до висловлювань, їм притаманне прийняття поспішних висновків.

26,9 % респондентів 1 групи і 27,1 студентів 2 групи – знаходяться на

низькому рівні, тобто є поганими співрозмовниками і їм потрібно працювати над собою, вчитись як слухати інших, так і правильно висловлювати свої думки.

8, 6 % майбутніх учителів 1 групи і 18,7 респондентів 2 групи виявили достатній рівень сформованості комунікативних умінь. Вони характеризуються тим, що зазвичай є гарними співрозмовниками, проте інколи відмовляють партнеру в повній увазі. Отже, перед вищою школою постає завдання створити умови для розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів.

На підставі обчислення середньоарифметичного значення одержаних результатів, було визначено рівень сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за когнітивно-конативним компонентом (див. табл. 2.4).

**Таблиця 2.4.**

**Рівні сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за когнітивно-конативним компонентом на констатувальному етапі (у %)**

	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	16	48,6	35,4
2 група	15,9	48,7	35,4

Як свідчить таблиця 2.4, на початковому етапі експерименту було одержано такі результати рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за когнітивно-конативним компонентом: на достатньому рівні зафіксовано 16 % респондентів у 1 групі і 15,9 % у 2 групі, на середньому рівні – 48,6 % у 1 групі та 48,7 % у 2 групі, на низькому рівні – по 35,4 % майбутніх учителів в обох групах.

Для визначення показника «сформованість морально-вольових якостей», який характеризує особистісний компонент організаційної компетентності було використано методику оцінки вольових якостей О. Вострикова (див. Додаток Б.5) (студентів, які набрали від 0 до 29 балів

було віднесено до достатнього рівня, від 30 до 58 балів – до середнього рівня, від 59 до 87 балів – до достатнього рівня розвитку вольових якостей) й оцінну шкалу прояву професійних і психологічних моральних якостей студентів за Н. Кузьміною (див. Додаток Б.6), при цьому студентів, які набрали 1,0 до 1,9 балів було віднесено до низького рівня, від 2,0 до 3,0 – до середнього рівня, від 4,0 до 5,0 – до достатнього рівня сформованості моральних якостей. Узагальнені результати подано в таблиці 2.5.

**Таблиця 2.5.**

**Результати оцінки рівня сформованості морально-вольових якостей майбутніх учителів на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	18,9	48,5	32,6
2 група	20,3	48,2	31,5

Як свідчать дані таблиці 2.5, морально-вольові якості в майбутніх учителів сформовані переважно на середньому (48,5 % респондентів у 1 групі і 48,2 % – у 2 групі) і низькому (32,6 % у 1 групі та 31,5 % у 2 групі) рівнях, на достатньому рівні виявили свої морально-вольові якості 18,9 % майбутніх учителів у 1 групі і 20,3 % у 2 групі.

На нашу думку, такі достатньо низькі показники зумовлені тим, що сьогодні, на жаль, часто відбувається руйнування моральних цінностей, у школах не надається належної уваги розвитку саме моральних якостей учнів. Значну роль у цьому відіграють як сім'я, друзі, вуличні компанії, засоби масової інформації тощо. Отже, зважаючи на важливу роль вчительської професії у відновленні моральних устоїв суспільства, виникає необхідність формування й розвитку в майбутніх педагогів морально-вольових якостей.

Важливу роль у формуванні організаційної компетентності майбутніх учителів відіграє сформованість лідерських якостей, завдяки яким учитель спроможний успішно виконувати організаторську діяльність, «вести за собою». Для визначення рівня сформованості лідерських якостей було обрано методику діагностики лідерських здібностей, запропоновану Є. Жариковим

та Є. Крушельницьким (див. Додаток Б.7). До низького рівня сформованості лідерських якостей було віднесено студентів, які одержали від 1 до 25 балів, до середнього рівня – від 26 до 35 балів, до достатнього рівня – від 36 до 50 балів. Одержані результати діагностування подано в таблиці 2.6.

**Таблиця 2.6.**

**Результати оцінки рівня сформованості лідерських якостей майбутніх учителів на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	8,5	37,4	54,1
2 група	9,3	36,5	54,2

Як видно з таблиці 2.6, студенти досить низько оцінили свої лідерські якості. Так, на низькому рівні визначили лідерські якості 54,1 % респондентів у 1 групі і 54,2 % – у 2 групі, вважають, що в них розвинені лідерські якості на середньому рівні 37, 5 % студентів 1 групи та 36,5 % – 2 групи, і лише 8,5 % майбутніх учителів у першій групі і 9,3 % у 2 групі зафіксували свої лідерські якості на достатньому рівні.

Можливо, це пояснюється тим, що констатувальний етап здійснювався на другому курсі, тому студенти ще не дуже виявили свої якості, оскільки на першому курсі відбувався лише процес адаптації до нових умов навчання. Проте, на нашу думку, такі незначні результати свідчать про недостатню роботу з боку викладачів вищої школи, спрямовану на розвиток зазначених якостей у майбутніх учителів. Тому постає завдання в ході експериментальної роботи створити відповідні умови для того, щоб лідерські якості студентів виявилися і розвивалися.

Ще одним показником особистісного компонента організаційної компетентності визначено сформованість толерантності, оскільки, як було зазначено в першому розділі, неможливо без зазначеної якості належним чином здійснювати організаторську діяльність. Для визначення рівня сформованості толерантності в майбутніх учителів було обрано діагностику

комунікативної толерантності В. Бойка (див. Додаток Б.8), яка дозволяє виявити поведінські ознаки толерантності особистості. Шкала оцінки була такою: 0 – 45 балів – низький рівень, 46 – 90 балів – середній рівень, 91 – 135 балів – достатній рівень. Одержані результати подано в таблиці 2.7.

**Таблиця 2.7.**

**Результати оцінки рівня сформованості толерантності майбутніх учителів на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	14,3	42,9	42,8
2 група	14,5	43,2	42,3

Як видно з таблиці 2.7, майбутні учителі свою толерантність визначили, здебільшого на низькому (42,8 % у 1 групі і 42,3 % у 2 групі) та середньому (42,9 % у 1 групі та 43,2 % у 2 групі) рівнях, і тільки 14,3 % студентів у й групі і 14,5 % у 2 групі вважають, що їхня толерантність сформована достатньо.

На нашу думку, одержані результати свідчать про невміння студентів прислухатися один до одного, можливо, через прагнення самоствердитися в колективі, вони не вміють стримувати свої емоції, намагаючись довести свою думку, часто нетерпимі до інших, що може зашкодити їм в майбутній професії, адже вчителю необхідно спілкуватися з різними людьми (адміністрацією, колегами, батьками, дітьми), вирішувати з ними різноманітні питання, потрапляти в різні ситуації, які потребують толерантного ставлення до людей. Отже, необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу щодо розвитку толерантності в майбутніх учителів.

Після діагностування визначених показників, було обчислено середньоарифметичні дані рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за особистісним компонентом (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8.

**Рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за особистісним компонентом на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	13,9	42,9	43,2
2 група	14,7	42,6	42,7

Відтак, як видно з таблиці 2.8, за особистісним компонентом організаційної компетентності було одержано такі результати: достатній рівень сформованості виявили 13,9 % студентів у 1 групі і 14,7 % у 2 групі, середній рівень зафіксовано у 42,9 % респондентів 1 групи та 42,6 % – 2 групи, низький рівень виявили 43,2 % майбутніх учителів у 1 групі і 42,7 % у 2 групі.

Отже, під час дослідно-експериментальної роботи зі студентами, особливу увагу слід приділити розвитку морально-вольових якостей, лідерських якостей і толерантності майбутніх учителів.

Для визначення рівня сформованості вмінь вирішувати конфліктні ситуації майбутніх учителів, що є показником управлінського компонента організаційної компетентності, було застосовано відповідний тест (див. Додаток Б.9), що дозволяє за допомогою крайніх суджень визначити найбільш характерну поведінку особистості в конфліктній ситуації. До низького рівня конфліктостійкості було віднесено студентів, які набрали від 1 до 29 балів, до середнього – від 30 до 39 балів, до достатнього – від 40 до 50 балів. Одержані результати подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

**Результати оцінки рівня сформованості в майбутніх учителів вмінь вирішувати конфліктні ситуації на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	4,6	51,2	44,2
2 група	3,9	52,7	43,4

Як бачимо з таблиці 2.9, одержані результати, як і в попередніх

діагностиках, виявилися достатньо низькими. Так, на низькому рівні було виявлено 44,2 % майбутніх учителів у 1 групі і 43,4 % у 2 групі, на середньому – 51,2 % у 1 групі та 52,7 % у 2 групі, на достатньому – лише 4,6 % студентів у 1 групі і 3,9 % у 2 групі.

Безумовно, що в шкільні роки, на жаль, не приділяється уваги щодо навчання вміння попереджувати й уникати конфліктних ситуацій, якими насичене сьогодення, вміння правильно поводитись у таких ситуаціях, намагатися знайти компроміс тощо. Тому під час навчання у вищому навчальному закладі необхідно створювати такі обставини, що допомагали б майбутнім учителям набути таких умінь.

Необхідним у роботі вчителя-організатора є вміння приймати правильні рішення, що було визначено складовою управлінського компонента організаційної компетентності. Для з'ясування рівня сформованості цього вміння було обрано тест на визначення ступеня самостійності за А. Кареліним (див. Додаток Б.10), який призначений для визначення того, наскільки особистість здатна приймати відповідальні рішення. Шкала оцінки була такою: 0-14 балів – низький рівень, 15-29 балів – середній рівень, 30-40 балів – достатній рівень сформованості вміння приймати рішення.

Одержані результати подано в таблиці 2.10.

**Таблиця 2.10.**

**Результати оцінки рівня сформованості вмінь прийняття рішень  
майбутніх учителів на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	15,6	48,8	35,6
2 група	15,2	50,1	34,7

Як видно з таблиці 2.10, переважна більшість студентів оцінили свої



вміння приймати рішення на середньому рівні (48,8 % у 1 групі і 50,1 % у 2 групі), на низькому рівні було зафіксовано також значний відсоток майбутніх учителів – 35,6 % респондентів у 1 групі та 34,7 % у 2 групі. На достатньому рівні виявлено 15,6 % студентів у 1 групі і 15,2 % у 2 групі.

Такі результати, на нашу думку, можна пояснити зміною умов життя і навчання, коли майбутнім учителям доволі часто доводиться приймати самостійні рішення, не покладаючись ні на кого. Проте, відчувається й їхня боязкість цих дій. Тому в експериментальній роботі необхідно звернути увагу на розв'язання певних ситуацій, які потребують швидкого рішення і сприятимуть розвитку зазначених умінь у студентів.

Показник «уміння рефлексувати», що входить до складу управлінського компонента, визначався за допомогою методики самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії, розробленої Н. Фетіскіним (див. Додаток Б.11), що передбачає вивчення, чи вміє особистість аналізувати минулі помилки, її досвід життєдіяльності. Шкала розподілу результатів була такою: студентів, які набрали від 0 до 36 балів було віднесено до низького рівня, від 37 до 74 балів – до середнього рівня, від 75 до 150 балів – до достатнього рівня сформованості вміння рефлексувати.

Одержані результати подано в таблиці 2.11.

**Таблиця 2.11.**

**Результати оцінки рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів на констатувальному етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	11,3	24,6	64,1
2 група	10,4	25,3	64,3

Результати, подані в таблиці 2.11, свідчать про низький рівень вміння студентами рефлексувати – 64,1 % у 1 групі і 64,3 % у 2 групі. На середньому рівні виявлено 24,6 % респондентів у 1 групі та 25,3 % у 2 групі, на достатньому рівні зафіксовано 11,3 % майбутніх учителів у 1 групі і 10,4 % у

2 групі. Тобто студенти другого курсу ще не здатні здійснювати аналіз свого досвіду спілкування з іншими, своїх можливостей і досягнень, успіхів і невдач у діяльності. Отже, постає завдання навчити їх аналізувати не тільки власну діяльність і діяльність інших, а й результати педагогічної взаємодії, що знадобиться їм в подальшій професійній діяльності.

За результатами проведених діагностик вищезазначених показників було розраховано середньоарифметичні дані рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за управлінським компонентом (див. табл. 2.12).

**Таблиця 2.12.**

**Рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за управлінським компонентом на констатувальному етапі**

(у %)

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1 група	13,8	41,5	44,7
2 група	13,2	42,7	44,1

Відтак, як видно з таблиці 2.12, було одержано такі результати рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за управлінським компонентом: на достатньому рівні зафіксовано 13,8 % респондентів у 1 групі і 13,2 % у 2 групі, на середньому рівні – 41,5 % у 1 групі та 42,7 % у 2 групі, на низькому рівні – 44,7 % у 1 групі і 44,1 % у 2 групі.

Ці дані свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи щодо навчання майбутніх учителів приймати правильні рішення в несподіваних ситуаціях, уміння вирішувати конфліктні ситуації, що виникають, уміння аналізувати як свою діяльність, так і діяльність інших людей.

Наприкінці констатувального етапу експерименту було здійснено обчислення середньоарифметичних даних, що дозволило нам визначити наявні у студентів рівні сформованості організаційної компетентності.

**Таблиця 2.13.**

**Результати рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів на початковому етапі**

	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1 група (112 осіб)	16	14,6	50	44,3	46	41,1
2 група (120 осіб)	18	14,6	53	44,7	49	40,7

Як видно з таблиці 2.13, унаслідок проведеного діагностування показників організаційної компетентності було одержано такі результати: на достатньому рівні перебувають 16 (14,6 %) студентів у 1 групі і 18 (14,6 %) у 2 групі, на середньому рівні зафіксовано 50 (44,3 %) респондентів у 1 групі і 53 (44,7 %) у 2 групі, низький рівень виявили 46 (41,1 %) студентів у 1 групі та 49 (40,7 %) у 2 групі.

Відтак, на підставі одержаних результатів, доходимо висновку щодо необхідності цілеспрямованого формування організаційної компетентності в майбутніх учителів під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, що передбачає розвиток особистісного, когнітивно-конативного й управлінського компонентів.

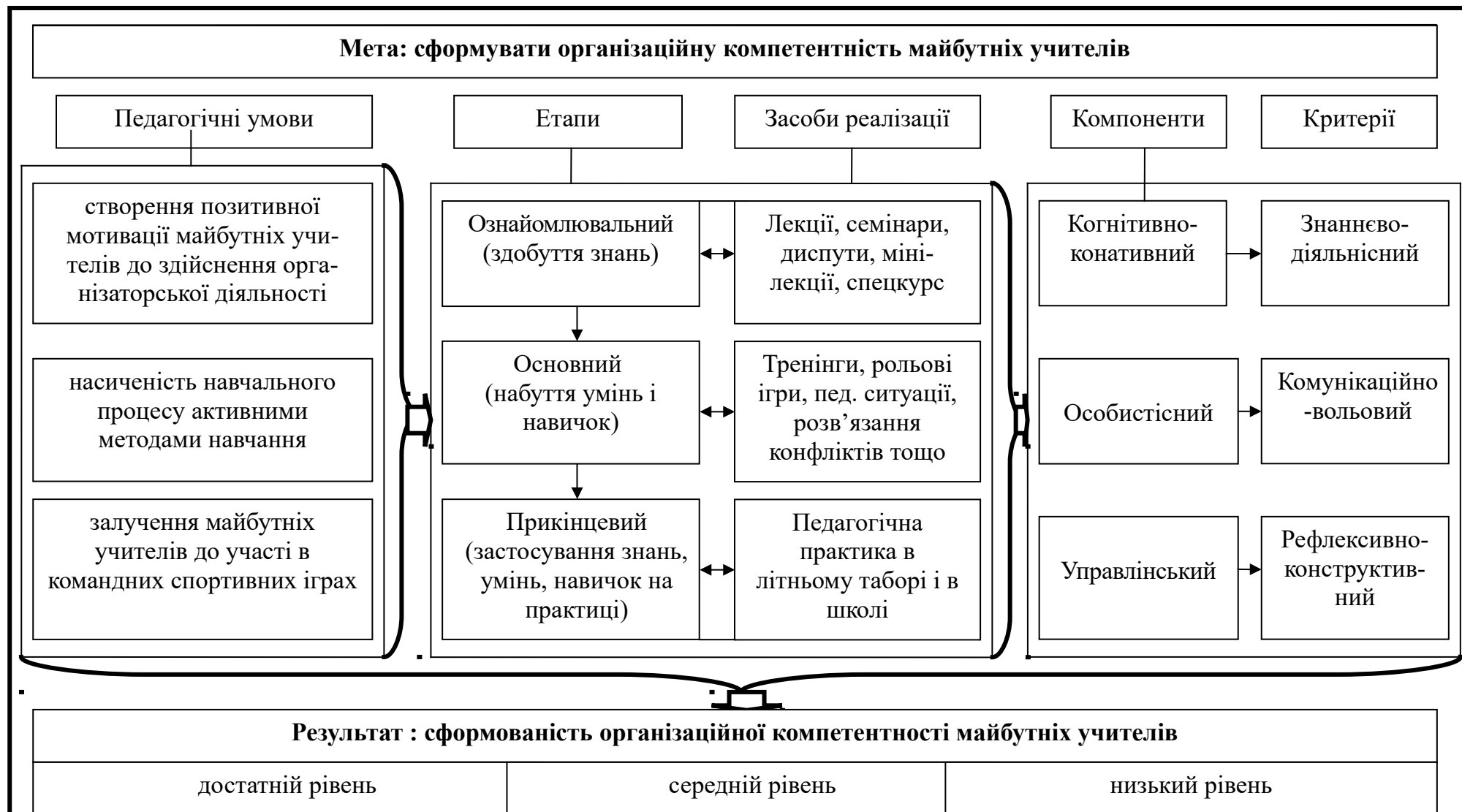
## **2.2. Експериментальна модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності і змістовий аспект її впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів**

За результатами теоретичного дослідження й констатувального етапу експерименту було побудовано експериментальну модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності в майбутніх учителів (див. схему 2.1.). У наукових дослідженнях моделі використовуються з метою визначення чи уточнення характеристик та раціоналізації побудови об'єктів. За Є. Рапацевичем, модель є системою, дослідження якої слугує засобом отримання інформації про іншу систему [181, с. 435].

І. Котляр уточнює це поняття, розуміючи під моделлю мисленнєво

уявлену або матеріально реалізовану систему, що, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна змінювати його так, що вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт. У педагогічних дослідженнях, зазначає автор, модель застосовується з метою визначення або уточнення характеристик та раціоналізації побудови об'єктів. Отже, моделювання – це специфічний спосіб пізнання, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій моделі [75]. З. Курлянд під «моделлю» розуміє систему знаків, що відтворює певні істотні властивості системи-оригіналу, це схематичне зображення якогось процесу чи явища, що використовується як спрощена його заміна [83]. Відтак, засіб моделювання допомагає дослідити певне педагогічне явище чи процес.

З огляду на вищезазначене, модель була розроблена з метою проведення формувального етапу експерименту, спрямованого на формування організаційної компетенції майбутніх учителів під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Метою моделі є формування організаційної компетентності майбутніх учителів. На нашу думку, цей процес буде проходити успішно, якщо впровадити такі педагогічні умови:



**Рис. Експериментальна модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів**

- забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності;
- насичення навчального процесу активними методами навчання;
- залучення майбутніх учителів до участі в командних спортивних іграх.

Зауважимо, що визначені педагогічні умови розглядалися нами в комплексі, оскільки всі вони впливають на процес формування організаційної компетентності в майбутніх учителів під час професійної підготовки.

Експериментальна модель передбачала проведення цілеспрямованої роботи, що відбувалася поетапно. Так, перший – ознайомлювальний – етап передбачав набуття студентами необхідних знань щодо організаторської діяльності вчителя у загальноосвітніх навчальних закладах. Засобами реалізації визначених педагогічних умов виступали лекції, семінари, диспути, міні-лекції, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем під час спецкурсу, так і передбачали самостійну пошукову діяльність студентів.

На другому – основному – етапі здійснювалося формування практичних умінь і навичок з організаторської діяльності, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання: різноманітних тренінгів, рольових ігор, аналізу педагогічних задач і вирішення конфліктних ситуацій, а також проведення різних позааудиторних видів роботи (виховні заходи, спортивні змагання, естафети, конкурси тощо).

Третій – прикінцевий – етап передбачав застосування студентами здобутих знань, умінь і навичок безпосередньо на практиці під час проходження літньої і шкільної педагогічних практик.

Зазначимо, що поетапна реалізація педагогічних умов комплексно впливала на формування визначених компонентів організаційної компетентності (когнітивно-конативного, особистісного, управлінського),. Результатом реалізації моделі стала сформованість організаційної компетентності майбутніх учителів.

Розкриємо змістовий аспект формувального етапу експерименту. Метою формувального етапу експерименту була перевірка ефективності реалізації педагогічних умов у ході поетапного формування організаційної

компетентності майбутніх учителів, що ґрунтується на впровадженні в освітній процес вищого педагогічного навчального закладу розробленої моделі.

Експериментальна робота проводилася зі студентами першої групи, яка стала експериментальною, тобто студенти історико-філологічного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» – всього 112 осіб Студенти факультету іноземних мов (друга група) в кількості 120 осіб склали контрольну групу.

Експериментальна робота, спрямована на формування організаційної компетентності майбутніх учителів, здійснювалась упродовж трьох років (2-4 курси) в ході спецкурсу «Основи формування організаційної компетентності майбутніх учителів», під час викладання таких дисциплін, як «Фізична культура», «Педагогіка», «Психологія» і «Методика виховної роботи в таборі», а також у позааудиторній діяльності студентів.

Цілеспрямована робота з формування організаційної компетентності в майбутніх учителів передбачала практичне впровадження визначених і теоретично обґрунтованих нами педагогічних умов, які повинні були сприяти оновленню змісту, а також активізації методів та форм організації навчальної та позанавчальної діяльності студентів експериментальних груп. В контрольній групі, яку склали студенти факультету іноземних мов, навчання здійснювалося за традиційною програмою, без суттєвих змін і без цілеспрямованої роботи з формування організаційної компетентності.

З метою досягнення поставленої мети організація експериментально-дослідної роботи з майбутніми вчителями передбачала:

- засвоєння теоретичних знань на лекційних заняттях, які ґрунтувалися на застосуванні проблемного методу та полілогу;
- поглиблення отриманих теоретичних знань на семінарських заняттях і в ході самостійної роботи студентів;
- відпрацювання умінь шляхом моделювання організаторської діяльності вчителя під час рольових і ділових ігор на практичних заняттях та в

- позааудиторній роботі;
- закріплення і вдосконалення здобутих знань і сформованих умінь під час проходження педагогічної практики.

Зазначимо, що на всіх етапах проведення експериментальної роботи увага викладачів приділялася забезпеченню доброзичливої атмосфери у студентській групі, оскільки психологічний комфорт, безпека в навчально-виховному процесі в його учасників створює умови для більшої самореалізації, саморозкриття творчих можливостей. На нашу думку, процес навчання студентів буде ефективним, якщо він викликатиме в них позитивні емоції. Зацікавленість людини в навчанні виникає і підтримується за умови, якщо їй супроводжує успіх, вона відчуває увагу до своєї особистості, в неї відсутній страх і оцінюється вона за своїми індивідуальними можливостями.

На ознайомлювальному етапі (2 курс) основним засобом реалізації визначених педагогічних умов було впровадження у навчально-виховний процес розробленого нами спецкурсу «Основи формування організаційної компетентності майбутніх учителів» (див. Додаток В), який розрахований на 54 години, з яких 12 годин відводилося на лекції, 18 годин – на практичні заняття, 14 годин – на самостійну роботу студентів і 10 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань.

Метою спецкурсу була підготовка до організаторської діяльності в дитячому колективі як у літньому оздоровчому таборі, так і в загальноосвітньому навчальному закладі, яку вони будуть здійснювати під час педагогічної практики і подальшій професійній діяльності.

Завдання спецкурсу полягало в ознайомленні студентів із сутністю професійної компетентності вчителя у цілому й організаційної зокрема, набутті практичних умінь та навичок з планування, організації роботи як колективу учнів, так і кожного учня окремо, правильно планувати й використовувати свій час, організовувати спільну діяльність школярів під час проведення уроків і в позанавчальний час, вирішувати різноманітні педагогічні задачі, швидко і правильно приймати відповідні рішення в



ситуаціях, що виникають і т. ін.

Після закінчення спецкурсу студенти повинні оволодіти певними вміннями і навичками організаторської діяльності: навчитися організовувати колектив школярів, планувати навчальну й позанавчальну діяльність з урахуванням віку дітей, знаходити індивідуальний підхід до кожного з учнів, уміти спілкуватись і співпрацювати з педагогічним колективом, адміністрацією навчального закладу, дітьми та їхніми батьками тощо.

Реалізація першої педагогічної умови «забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності» здійснювалося за допомогою лекційного курсу та самостійної пошукової роботи майбутніх учителів; педагогічна умова «насичення навчального процесу активними методами навчання» впроваджувалася під час семінарських і практичних занять, оскільки час, відведений на спецкурс обмежений; третя педагогічна умова «залучення майбутніх учителів до участі в командних спортивних іграх» реалізовувалася, здебільшого, за допомогою позааудиторної роботи.

У зв'язку з тим, що праця педагога спрямована на організацію діяльності інших людей, у нашому разі дітей, і звичайно, зумовлює насамперед організаторську діяльність (на що неодноразово вказував А. Макаренко), яка передбачає «кооперацію» між учителем і учнями та між самими учнями [204, с. 35], у ході лекцій намагалися вирішити такі завдання, як: домагатися усвідомлення студентами значущості організаторської діяльності; викликати інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності, задоволеність нею; сформулювати позитивне ставлення, потребу в організаторській діяльності із спрямуванням майбутніх учителів на вдосконалення організаційних умінь; виробити усталену схильність до самоаналізу та самооцінки своїх якостей і професійних дій під час організаторської діяльності.

Лекції є найбільш економічним способом передачі навчальної інформації, спрямованим на повідомлення нових знань, систематизацію й

узагальнення накопичених знань, формування на їх підставі ідейних поглядів, переконань, розвиток пізнавальних і професійних інтересів. При цьому студентам надавалася можливість ставити запитання викладачу під час лекцій, а не після неї, що дозволяло викладачу коректувати зміст теми, що вивчається, з урахуванням питань, які виникають, підвищуючи тим самим для слухачів актуальність теми, а разом з тим і активність її сприйняття.

З урахуванням того, що студенти другого курсу ще не вивчали таку дисципліну, як «Педагогіка», першу лекцію «Професійна компетентність учителя» було побудовано з використанням проблемного методу. Проблемний характер проведення лекції забезпечувався за допомогою евристичної бесіди.

Разом зі студентами, за допомогою навідних запитань, з'ясовувалось їхнє уявлення про педагогічну діяльність, що вони розуміють під поняттям «готовність до педагогічної діяльності», чим відрізняються поняття «компетентність» і «компетенція» у професійній діяльності вчителя. Лекція викликала значний інтерес у студентів, оскільки не було монологічної доповіді викладача, а й вони мали можливість розмірковувати, висувати різноманітні гіпотези щодо поставлених питань, мали можливість ставити під час лекції запитання викладачу.

Закріплення навчального матеріалу цієї лекції відбувалося на семінарі «Педагоги минулого і сучасності про особистість учителя-організатора», проведення якого передбачало самостійну роботу студентів з науково-педагогічної літературою та Інтернет-джерелами. Завданням студентів було не лише знайти вислови видатних педагогів і просвітян про особистість учителя, а й обґрунтування власних думок стосовно застосування їхніх висловів саме до організаторської діяльності і наскільки вони актуальні в сучасних умовах, проілюструвати свої докази прикладами з життя.

Наступна лекція «Організаторська діяльність учителя загальноосвітньої школи» ґрунтувалася на минулому шкільному досвіді майбутніх учителів, що передбачала з'ясування, як вони розуміють організаторську діяльність, в чому вона полягає, які форми організаторської роботи вони знають. У ході

лекційного заняття з'ясувалося, що студенти дещо однобічно розуміють сутність організаторської діяльності вчителя, зокрема, здебільшого, їхні припущення стосувалися лише організації вчителем позакласних заходів. За допомогою запитань «А під час проведення уроків учитель не організовує діяльність учнів?», «Чи повинен учитель організовувати власну діяльність?», «Чи сприяє успішності навчального процесу взаємодія учителів, які викладають в одному класі?», «Чи є робота з батьками організаторською?» вони доходили висновку щодо різноманітності й багатоаспектності організаторської діяльності вчителя.

Питання, порушені на цій лекції, знайшли своє продовження на наступній лекції «Сутність організаційної компетентності вчителя», що була присвячена визначенню вимог до вчителя-організатора, важливості сформованості в нього позитивної мотивації на організаторську діяльність.

Здобутий на лекційних заняттях навчальний матеріал викликав дискусію «Чи кожний учитель повинен бути організатором?», якій було присвячене практичне заняття. В ході заняття студентську групу було розподілено на дві команди, одна з яких повинна була довести, що будь-який вчитель, незалежно від того, є він класним керівником чи ні, повинен бути організатором, інша – навпаки, навести аргументи того, що необов'язково вчитель-предметник має бути організатором. Дискусія викликала бурхливу реакцію з боку її учасників, виявилось, що майбутні вчителі не дуже добре володіють своїми емоціями, не вміють стримувати своїх почуттів, не вміють дослухати думку інших до кінця і т. ін.

Зазначене сприяло проведенню практичного заняття, присвяченого розв'язанню педагогічних задач, які можуть виникнути в подальшій професійній діяльності або виникали в їхньому шкільному житті. Було запропоновано вирішити задачі [15], які охоплюють різні аспекти роботи вчителя (див. Додаток Д). Зокрема організацію роботи на уроці:

Ситуація: «У класі є учень, який систематично спізнюється на перший урок. Що Ви будете робити?»

- а) З'ясувати (не на уроці) причину постійних запізнювань – а раптом вона є поважною?
- б) Якою б не була причина запізнювань, серйозно поговорити з учнем та його батьками, попередивши їх про можливі негативні наслідки подібних запізнювань.
- в) Одного разу замкнути двері класу на ключ і не пустити його на урок.
- г) Запропонувати свою допомогу цій дитині, наприклад, подзвонити його додому о 6 годині ранку і розбудити її, зустріти в умовному місці і провести до школи до початку уроку, щоби покласти кінець запізненням.

Під час обговорення цієї ситуації майже всі майбутні вчителі обрали відповідь, що потрібно з'ясувати причину запізнювань учня і запропонувати, в разі необхідності, свою допомогу. Проте, зазначимо, що деякі студенти висловили думку, що такий учитель не є добрим організатором, оскільки допустив систематичні запізнення учня на свої уроки, тобто не припинив ці запізнення із самого початку. А, можливо, з цим учителем просто нецікаво, тому учні й дозволяють собі не поспішати на урок.

У ході практичного заняття зважалося на те, що в основі будь-якої задачі лежить проблема: або нестача чи невідповідність знань, засобів і способів їх застосування, і необхідність виконати якісь дії для досягнення мети або зробити вибір між декількома можливостями. Найважливішим при цьому виступало формування позитивної внутрішньої мотивації, зацікавленості у вирішенні задачі.

Четверта лекція була присвячена визначенню компонентної структури організаційної компетентності вчителя. У ході лекції-бесіди з'ясовувалось уявлення студентів про особистість учителя-організатора. Обговорювалися такі питання, як-от: «Якими морально-вольовими якостями повинен володіти вчитель-організатор?», «Чи повинен бути вчитель-організатор лідером?», «Чи повинен учитель-організатор бути толерантним і як Ви це розумієте?», «Емоційність учителя: достоїнство чи недолік?» і т. ін.

Для закріплення отриманих на цій і попередніх лекціях знань

майбутнім учителям було запропоновано підготувати міні-лекції з таких тем:

- «Толерантність у професійній діяльності вчителя»;
- «Лідерські якості вчителя та їх роль у роботі з дітьми»;
- «Роль рефлексії в діяльності вчителя-організатора»;
- «Наукова організація праці вчителя»;
- «Морально-вольові якості вчителя-організатора»;
- «Організаційні вміння вчителя»;
- «Комунікативні вміння вчителя»;
- «Управлінські вміння вчителя-організатора»;
- «Організаторська діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі»;
- «Компетентність учителя: види і сутність»;
- «Види організаторської діяльності в позаурочний час».

Проведення таких міні-лекцій сприяло виробленню організаційних та комунікативних умінь майбутніх учителів, оскільки оцінювався не лише дібраний навчальний матеріал, а й уміння його подати, застосування вербальних і невербальних методів, зовнішній вигляд студентів тощо.

Значна увага приділялася також такому важливому вмінню у професійній діяльності, як вирішення конфліктних ситуацій, без яких неможливо уявити педагогічну діяльність. Дуже часто конфлікти виникають через відсутність чи недостатність навичок спілкування, невміння будувати безконфліктні стосунки з людьми, які оточують, тому необхідно навчити майбутніх учителів слухати співрозмовника, виявляти до нього чемність, увагу, повагу, поважати гідність товариша, яким би він не був. Тобто головним завданням цих занять було навчити студентів сприймати людину такою, яка вона є, з усіма її позитивними і негативними рисами.

З огляду на те, що майбутні вчителі мають відсторонене уявлення про методи роботи з конфліктами в різних системах взаємовідносин на практичному занятті спецкурсу їм пропонувалося обговорити різноманітні конфліктні ситуації, які можуть виникнути під час спілкування педагога з окремими учнями, колективом учнів, їхніми батьками, колегами,

адміністрацією навчального закладу. У кожному із цих видів взаємодії можуть виникнути різні конфліктні ситуації, які або можна вирішити одразу або такі, що переростуть у серйозний конфлікт. Наведемо деякі конфліктні ситуації і міркування майбутніх учителів щодо причини їх виникнення.

Ситуація з учнями: «Вчителька на початку уроку виявила, що ніхто не виконав домашнього завдання, всі сидять і розмовляють один з одним, не звертаючи на неї уваги. Вчителька заплакала і, хлопнувши дверима, вибігла з класу....»

В ході обговорення цієї ситуації, студенти дійшли висновку, що дії вчительки були неправильними, оскільки вона виявила негативні емоції, показавши тим самим свою нездатність упоратись із дітьми. Можливо це пов'язано з тим, що діти навмисно вирішили спровокувати вчительку, можливо, з тим, що їм нецікаво на її уроках, вона не вміє знайти спільну мову з дітьми. Проте, всі студенти одностайно стверджували, що в жодному разі неможна показувати дітям свою слабкість, інакше вони будуть так учиняти й надалі.

Ситуація з адміністрацією школи: «Учителя не влаштовує розклад, складений навчальною частиною. Заступник директора відмовляється його змінити; всім не догодити, хтось все одно залишиться незадоволеним. У відповідь учитель не погодився вести уроки замість колеги, що захворіла....»

Знову ж таки, у процесі обговорення було зроблено висновок, що учні не винні в тому, що вчитель і заступник директора не дійшли згоди щодо розкладу занять. Видно, що в педагогічному колективі цього закладу відсутня злагода, з боку адміністрації не враховується думка підлеглих, хоча, на їхню думку, завжди можна знайти компроміс.

Ситуація з батьками: «Мама учениці переконана, що з англійської мови її донька повинна мати дев'ять балів, а не шість. Із своїми претензіями вона йде не до вчителя, а відразу до завуча. Учитель, з яким мама попередньо не поговорила, вважає цей похід до завуча некоректним і не бажає давати ніяких пояснень....».

У цьому разі однозначно неправа мати дитини. Насамперед потрібно було поговорити з учителем, виявити причини низької оцінки. Виникнення такої ситуації свідчить про те, що вчитель не зміг налагодити позитивних стосунків із батьками. Можливо в нього завищені вимоги? Він надто безкомпромісний? Не зважає на думку учнів та їхніх батьків?

Зазначимо, що розв'язання конфліктних ситуацій, які виникають у шкільному житті, викликало значний інтерес і жваве обговорення у студентів. Натомість більшість з них визнала, що вони не змогли б самостійно знайти правильний вихід із ситуацій, тому потрібно більш конкретно і ґрунтовно готуватися до того, що вони неодмінно будуть виникати в їхній подальшій професійній діяльності і набувати вмінь щодо їх розв'язання.

Наступне практичне заняття було присвячене ролі рефлексії у професії вчителя. Рефлексія – джерело внутрішнього досвіду, спосіб самопізнання, вона дозволяє студенту усвідомлювати свою індивідуальність і знаходити засоби підвищення ефективності своєї навчальної діяльності, а в подальшому і професійної. На основі рефлексії студент може не лише планувати майбутню професійну діяльність, але й будувати її реалістичну структурну основу [82, с.19]. За основу було взято ситуації, запропоновані Б. Вульфом [29, с.27-28]., які передбачали з'ясування думки майбутніх учителів стосовно різних педагогічних явищ.

Зокрема, розглядалося питання щодо такого вислову автора: «Говорять, що вчитель має дві пари очей: одну, як у всіх, спереду, а іншу – на потилиці, тому він щось пише на дошці, а бачить все, що відбувається за спиною». Студенти повинні були відповісти на такі запитання:

Вам вдається бачити так життя?

Ви це робите свідомо, цілеспрямовано або частіше це робиться, як говорять, само собою?

На Вашу думку, що більш бажано і чому?

Чи залежать (якщо так, то як?) зміст, прийоми аналізу, оцінки його результатів, подальші дії і ставлення педагога від його характеру,

особистісних якостей, професійної компетентності, загальної культури, настрою?

Свою роботу з дітьми правильніше аналізувати разом з ними чи без них? Так, ні – чому?

На Вашу думку, що є більш значущим, ціннішим в аналізі – те, що він підсумовує зроблене, те, що він характеризує наявну ситуацію, чи те, що за його допомогою відкриваються нові перспективи, нові горизонти?

На чому ґрунтується Ваша позиція?

Потрібен педагогічний аналіз у сім'ї? Якщо не потрібний – чому?

Якщо корисний, яким він може бути? Знаєте це із власного досвіду?

Що для Вас є більш складним – аналіз (когось, чогось) чи самоаналіз (себе, своїх учинків)?

Для самостійної роботи майбутнім учителям було запропоновано здійснити письмову рефлексію, визначивши свою позицію, у вигляді невеликих творчих робіт з педагогічної теми:

«Подія у шкільному житті, що найбільше запам'яталася»,

«Я обрав професію вчителя...»,

«Мій найкращий шкільний учитель»,

«Дисципліна – насамперед результат чи засіб виховання?»,

«Учень, про якого я мрію...» тощо.

Наступна лекція спецкурсу привернула серйозну увагу студентів і викликала значний інтерес, оскільки, на перший погляд, не стосувалася безпосередньо педагогічної діяльності вчителя. Розглядалося питання щодо ролі фізичної культури у професійній діяльності вчителя. Лекція проходила у вигляді бесіди, оскільки нам цікаво було дізнатися думки всіх студентів.

З'ясувалося, що ставлення до фізичної культури в майбутніх учителів дещо негативне. Здебільшого це пов'язано з відсутністю належних уроків з фізичної культури в школі, та й в університеті більшість студентів відвідують заняття з фізичної культури лише для того, щоб отримати залік. Зокрема було отримано такі відповіді: «і так не вистачає часу на виконання домашніх



завдань, дуже багато задають», «вистачає і занять в університеті», «ми дуже втомлюємося після занять, немає бажання ще й вдаватися до фізичного навантаження», «знання з фізкультури необов'язкові для вчителя. Він повинен знати, як викладати свій предмет» і т. ін.

Хоча студенти не заперечували і того, що вчитель повинен мати добре здоров'я, гарний зовнішній вигляд, чому сприяють заняття фізкультурою, дотримання певного режиму, правильне харчування тощо. Проте, завданням викладачів під час лекції-бесіди було звернути увагу майбутніх учителів на те, що заняття фізичною культурою і спортом, зокрема командними спортивними іграми, сприяє не лише загартуванню організму, а й виробленню необхідних для майбутньої педагогічної професії умінь і якостей: дисциплінованість, увага, зосередженість, вміння діяти в команді, стримувати свої емоції, уникати конфліктів, швидко реагувати на непередбачувані ситуації, вміння приймати рішення, вміння керувати командою і підкорятися командам, правильно розподіляти ролі в команді для досягнення найбільшого успіху, що є необхідними вміннями для професії вчителя-організатора.

Для практичного закріплення набутих знань під час проведення занять з фізичної культури зверталась увага на ті якості, які формуються за допомогою командних спортивних ігор. При цьому студентам було дане завдання відзначати, які якості вони розвивають чи формують у себе, граючи в баскетбол (гандбол, волейбол), фіксувати ті зміни, що відбуваються з ними.

Остання лекція «Компетентність учителя в організації власної діяльності» була присвячена питанням наукової організації праці студента, з урахуванням специфіки їхньої майбутньої професії.

Під науковою організацією праці студента, слідом за З. Курлянд, розуміється вивчення складу його праці і таку її організацію, яка базується на головних положеннях педагогіки, психології, фізіології стосовно вимог до діяльності майбутнього вчителя, ураховує можливості та вікові особливості його організму, створює сприятливі умови для його розвитку. Вимоги

наукової організації праці охоплюють усі аспекти життя студента як у сфері навчально-пізнавальної, науково-дослідної діяльності, так і у сфері вільного часу [82, с.16].

Уміння правильно організувати свою власну діяльність є необхідними для професії вчителя-організатора, оскільки складовими наукової організації праці студента виступають:

- уміння визначати мету своєї діяльності, шляхи її реалізації,
- уміння планувати процес діяльності, контролювати її результати і відповідно до цього намічати подальшу самоосвітню діяльність,
- уміння раціонально організовувати та дотримуватися режиму навчальної діяльності чи вільного часу,
- уміння доцільно розподіляти у часі різні види діяльності (зокрема навчальної діяльності),
- уміння визначати послідовність їх виконання,
- уміння правильно добирати прийоми виконання, планування, контролю (контроль і самоконтроль) і, в разі необхідності, корекції подальшої діяльності, підготовкою робочого місця тощо що, безперечно, стане їм у пригоді в подальшому [82, с.17].

Оскільки години, відведені на викладання спецкурсу, не можуть в повній мірі забезпечити формування організаційної компетентності, експериментальна робота продовжувалася на наступному – основному – етапі експерименту (3 курс), основним завданням якого було набуття практичних умінь і навичок майбутніх учителів щодо планування, організації й аналізу різноманітних організаційних моментів у професійній діяльності вчителя. На цьому етапі було залучено до роботи викладачів з психології, педагогіки та виховної роботи.

Реалізація усіх визначених педагогічних умов на основному етапі також здійснювалася комплексно, а саме: самостійна робота студентів була спрямована на забезпечення позитивної мотивації до організаторської діяльності (перша педагогічна умова), на практичних заняттях з педагогіки,

психології та методики виховної роботи в таборі впроваджувалася друга педагогічна умова – насичення навчального процесу активними методами навчання, третя педагогічна умова – залучення майбутніх учителів до занять командними спортивними іграми – реалізовувалася під час позааудиторних занять, оскільки на третьому курсі вже не проводяться заняття з фізичної культури.

Так, набуття студентами нових знань за допомогою наукової психолого-педагогічної літератури та Інтернет-джерел, що сприяло становленню позитивної мотивації до здійснення організаторської діяльності, відбувалося під час виконання самостійної пошукової роботи у процесі підготовки до рольових і ділових ігор, планування виховної роботи, організації та проведення різноманітних виховних заходів, вирішення педагогічних задач і конфліктних ситуацій, розв'язання моральних дилем, проведення командних спортивних змагань тощо.

Зауважимо, що під час викладання педагогіки та методики виховної роботи в таборі враховувалися ті знання студентів, яких вони набули у ході спецкурсу.

Так, на одному із практичних занять було проведено «філософський стіл». Бути філософом – значить звітувати про власне життя. З позиції такого розуміння «філософський стіл» як форма групової діяльності майбутніх учителів – це колективна інтелектуальна робота з пошуку соціального значення й особистісного сенсу явищ життя. Зміст «філософського столу» різноманітний, оскільки будь-яке питання життя може бути проаналізоване з висоти загального погляду на світ. Призначення цієї групової справи і полягає в розвитку у студентів умінь подивитися на дійсність надситуативно, надконкретно, виявляючи об'єктивні закономірності в частковому і випадковому [211, с. 42-44].

Філософські роздуми – необхідний елемент у становленні особистості майбутнього вчителя як суб'єкта власної долі. Стратегію життя може вироблювати лише людина, здатна абстрактно, аналітично, з опорою на

наукову філософію, міркувати. Під час «філософського столу» більше, ніж колись майбутні вчителі реалізують у повному ступені основну функцію людини – мислити. До загальних питань життя належать такі, як «Життя і смерть», «Щастя і сенс життя», «Свобода й обов'язки», «Ціна і цінність», «Людина і природа», «Праця і творчість», «Істина і добро», «Толерантність і насильство» тощо.

Темою філософського столу було питання щодо моральності вчителя, його метою – підвищення рівня вмінь поводитися відповідно до моральних норм, правил поведінки тощо. Організаторами цієї справи виступили студенти, які склали своєрідний оргкомітет. Було складено програму розмови «філософського столу»:

- Що таке «мораль»?
- Наведіть приклади життєвих явищ, пов'язаних із моральністю людини.
- Як узнати про наявність чи відсутність моральних якостей?
- Чи можна розвивати моральні якості в собі й у інших?
- Що робити, якщо людина аморальна?
- Як Ви розумієте моральність учителя?

Питання оголошувалися завчасно (за тиждень) до «філософського столу». Для того, щоб засідання пройшло успішно студентам було запропоновано подивитися книжки, словники, газети, журнали, згадати кінофільми, театральні вистави, вірші, живописні полотна, пісні, згадати свої життєві події і спостереження.

«Філософський стіл» було прикрашено портретами філософів, просвітян, видатних педагогів, їхніми афористичними висловлюваннями і т. ін. Учасники цього заходу розташовувалися «по колу», імітуючи «круглий стіл», де всі – рівні учасники розмови. Лише одному ведучому надавалися деякі додаткові повноваження організаційного плану. Студенти розподілилися на дві групи: одна – висувала судження, інша – опонувала пропоновані рішення. Зазначимо, що така змагальність приваблювала майбутніх учителів і значно підвищувала їхню увагу до змісту розмови і форми вираження думок.

Для обговорення пропонувалися такі вислови:

«Люблять батьківщину не за те, що вона велика, а за те, що своя»  
(Сенека).

«Той, хто не любить своєї країни, нічого любити не може» (Д.Байрон).

«...ми повинні відповідати за тих, кого приручили...»  
(Екзюпері)

«Ваша думка мені глибоко ворожа, але за Ваше право її висловити я ладен пожертвувати своїм життям» (Вольтер).

«Найкращий спосіб виховати гарних дітей – це зробити їх щасливими»  
(Оскар Уайльд).

«Перед тим як осудити, завжди треба подумати, чи не можна знайти виправдання» (Г.Ліхтенберг).

«Ми вважаємо розсудливими лише тих людей, які в усьому з нами згодні» (Ларошфуко).

Наступне заняття було певним продовженням, оскільки також було присвячене проблемі морального вибору. Студентам було запропоновано вирішити моральну дилему і визначити правильно чи ні вчиняють дійові особи. Зокрема було обрано моральну дилему «Добрі сусіди». Пропонована до розгляду дилема базується на правдивій історії, що трапилася в Бахчисараї в роки II світової війни.

«Ви отримали листа від колишньої сусідки, де вона повідомляє, що потрапила у скрутну ситуацію (втратила всі речі і гроші) та просить Вас в її колишній хатині з-під половиць (а Ви знаєте, як туди потрапити) дістати прихований мішок цукру, продати його та надіслати їй гроші».

Після прочитання ситуації студенти повинні були висловити своє припущення, як би вони вчинили, й обґрунтувати свій вибір. Після цього розповідь доповнювалась: «Осінь 1944 року, довкола все зруйноване війною, Ви живете в Бахчисараї, у Вас (Ви жінка загиблого фронтовика) 3 дітей, що не доїдають і хворіють. Хоча і Ваша сусідка має маленьку доньку й також втратила чоловіка на війні».

– Чи змінив хтось свою позицію? Чому?

Далі історія доповнювалася: «Ви майже впевнені, що в разі виконання прохання, гроші від проданого цукру навряд чи дійдуть до адресата, а іншого варіанту передати їх у Вас немає».

– Чи змінив тепер хтось свою позицію? Чому?

Історія продовжується далі: «Ваша сусідка перебуває в Узбекистані в спецпоселенні, куди її як кримську татарку депортували, звинувативши весь народ у «зраді Батьківщини» (хоча її чоловік загинув на фронті та був посмертно нагороджений орденом у 1943 р.), якщо стане відомо про Ваш вчинок, Вас і Ваших дітей скоріше за все звинуватять у співпраці зі «зрадниками» і заарештують».

Після завершення історії проводилось обговорення дилеми, акцентувалася увага на тому, що в ході продовження історії, студенти змінювали свою позиції стосовно того, що чули, наприкінці обговорення майбутні вчителі дійшли висновку щодо необхідності набуття вміння приймати правильне рішення, враховуючи всі обставини, і бути відповідальним за нього.

З метою закріплення знань щодо виникнення у професійній діяльності конфліктних ситуацій і необхідності знаходити шляхи їх вирішення чи уникнення, було застосовано такий метод як кейс-стаді «Вчитель прийняв рішення», яке було спрямоване на відпрацювання техніки суперечки, аргументації та доказу. Для цього студентам пропонувалось ознайомитися з пакетом міні-кейсів і розглянути ситуації, обміркувати погляди і перспективи головних персонажів та визначити перешкоди, що стоять на їхньому шляху, визначити свою позицію щодо запропонованих проблем (див. Додаток Д).

Окрім цього, на занятті ми розподілили студентів на три команди для проведення рольової гри. Одна команда повинна була обіграти історію в такий спосіб, щоб конфлікт розгортався далі, інша – отримала завдання знайти шляхи, які усунули б конфлікт, третя команда повинна була уважно стежити за командами і висловити свою думку щодо правильності чи

неправильності їхніх дій.

Таке заняття сприяло опануванню майбутніми учителями навичок безконфліктної поведінки. В ході заняття студенти відзначили, що дуже важливим у ситуаціях вирішення конфліктних ситуацій для вчителя є вміння стримувати свої емоції, вміння заспокоїтися, зосередитися на ситуації і на почуттях та думках, які вона викликає.

З огляду на це, на заняттях з психології значна увага викладачів приділялася оволодінню практичними навичками психологічної саморегуляції, що є необхідними у професійній діяльності вчителя, оскільки його діяльність насичена різноманітними педагогічними, проблемними, конфліктними ситуаціями, які виникають як під час спілкування із дітьми на уроках, так і поза них, а також у спілкуванні з батьками, колегами, адміністрацією.

Наприклад, запропонувавши студентам сісти колом, було проведено вправу-медитацію «Мінливий світ», основним завданням якої було зосередитися на собі, на своїх думках, почуттях, переживаннях.

«Сядьте, будь ласка, зручніше й повільно закрийте очі. Зверніть увагу на Ваш подих, відчуйте, як повітря проходить через ніс, горло, попадає до грудей, наповнює легені.

Відчуйте, як з кожним подихом у Ваше тіло потрапляє енергія, а з кожним видихом виходять непотрібні зараз турботи, напруги...

Зверніть увагу на Ваше тіло. Відчуйте Ваше тіло: усе – від ступенів ніг до верхівки голови...

Ви сидите на стільці, чуєте якісь звуки, відчуваєте дотик повітря на Вашому обличчі. Можливо, Вам хочеться змінити позу, зробіть це.

А тепер зосередьтеся на ідеї мінливості світу, в якому ми живемо... Наш складний час повний швидких й різких змін...

Часом вони бувають як блискавка...

Соціальні й технологічні зміни, які в минулі сторіччі тяглися десятки років, тепер можуть відбутися в лічені місяці або навіть тиждень, і все це

постійно діє на кожного з нас. Подумайте про це.

Які думки у Вас виникають?...

Як Ви почуваетесь у цьому мінливому світі? (ці питання повторюється 2-3 рази).

Подумайте про те, які Ваші якості, особливості поведінки допомагають Вам жити в цьому мінливому світі, а які заважають?

А тепер згадайте, що Ви сидите тут, у цій кімнаті, і тут є ще інші люди. Поверніться сюди, у наше коло, і зробіть це в зручному для вас темпі".

Після завершення вправи майбутнім учителям пропонувалося ще деякий час залишитися зі своїми враженнями, почуттями, переживаннями й намалювати їх. Для цього використовувалися папір, фарби, фломастери, кольорові олівці та ін.

Після того, як усі закінчили малювати, роботу було продовжено. Об'єднавшись у групи по 4-5 осіб у кожній – студенти ділилися своїми враженнями, міркуваннями щодо того, які якості, особливості поведінки допомагають, а які ускладнюють життя в мінливому світі. Викладачем було поставлене таке завдання: «Складіть, будь ласка, у Вашій групі перелік цих якостей. Не прагніть до узагальнень, нехай якості або особливості поведінки, які Ви включите до списку, будуть конкретними. Будьте готові наприкінці роботи в малих групах поділитися з іншими тим, що у Вас вийде».

Наприкінці заняття разом зі студентами було складено список якостей і особливостей поведінки, які допомагають жити в мінливому світі будь-якій людині і вчителю зокрема, а саме:

- любов до людей,
- позитивне ставлення до світу, оптимізм;
- уміння подивитися на проблему очима інших;
- почуття гумору; переживання своєї «незакінченості», незавершеності;
- товариськість, контактність;
- сенситивність, емпатія;
- бажання допомагати людям;



- працездатність;
- мрійність, здатність фантазувати;
- рішучість, наполегливість, цілеспрямованість і т.д.

А також якості, які ускладнюють життя і професійну діяльність учителя:

- невпевненість у собі, своїх силах;
- упередженість думок;
- занижена самооцінка;
- несамостійність;
- надмірна прихильність принципам;
- формалізм, дезорганізованість;
- стереотипність мислення й поведінки;
- орієнтація на загальноприйняті норми, правила, зайва чутливість до думки інших;
- тривожність;
- висока сугестивність і т. ін.

З метою усвідомлення необхідності лідерської позиції вчителя студентам було запропоновано обіграти ігрові ситуації на визначення різноманітних стилів поведінки у школі. Ми скористалися ситуаціями, запропонованими О. Семеновою, які отримали назву «Бар'єри на уроці» [171, с.104-107].

Для проведення було обрано студентів, що грають ролі вчителів, інші учасники грали учнів школи. Інструкції «учням» і «вчителям» давалися окремо, кожному з «учнів» потрібно було зіграти певний характер: «вискочку», «тихоню», «хулігана», «відмінника» і т. ін., але при цьому всі вони повинні були чітко показати своє ставлення до вчителя залежно від ситуації – інтерес, нудьгу, страх, байдужість і т. ін. «Учителі» відповідно до інструкцій повинні були зобразити персонаж, що створює бар'єр на уроці, але про це вони не знають.

Проілюструємо зображувані бар'єри спілкування:

Бар'єр «Я сам». Студентові пропонувалося зіграти молодого вчителя, невпевненого в собі, який дуже боїться, що діти відповідять не те й він не зможе вийти з цієї ситуації, тому цей персонаж сам ставить запитання і сам на них відповідає. Студент повинен передати внутрішній стан свого персонажа. Тему бесіди студент обирає за своїм бажанням.

Бар'єр «Робот». Інший студент грав роль учителя, що добре підготувався до уроку, але цю тему діти вже пройшли, про що не повідомляється студентові, який грає цю роль, а студентам, що зображують учнів, говориться про те, що вони знайомі з цією темою. «Учителю» надається інструкція, незважаючи ні на що, познайомити «учнів» з новою темою, яку обирає сам студент і назву якої він повідомляє викладачеві, а той потай від нього – студентам-«учням». У такий спосіб моделюється бар'єр «Робот», суть якого полягає у тому, що вчитель через непевність у собі не може перебудуватися, якщо буде потреба, займає батьківську позицію стосовно дітей, не виявляючи інтересу до їхнього внутрішнього стану.

Бар'єр «Монблан». Учитель перебуває у світі науки, мало цікавиться особистістю учня, своє завдання бачить тільки у зборі інформації. Основна емоція стосовно дітей – байдужість, відсутність до них інтересу, доросла або батьківська позиція у спілкуванні призводить до стандартизованого рівня спілкування.

Бар'єр «Китайська стіна». Позиція схожа на попередню, але при цьому вчитель підкреслює своє поблажливе ставлення до учнів, оскільки займає батьківську позицію стосовно дітей. Почуття переваги виникає як наслідок компенсації через неусвідомлювану невпевненість у собі, у результаті – стандартизований рівень спілкування.

Бар'єр «Тетерів». Учитель чує тільки себе, не замислюється про реакції дітей, оскільки основна емоція – любов до себе, відсутність інтересу до дітей. Педагог закритий маскою «видатного вчителя», займаючи позицію батька, що призводить до стандартизованого рівня спілкування.

Бар'єр «Гамлет». Учитель такого типу через виникаючий страх перед невдачею стурбований ставленнєвим, а не змістовим аспектом процесу навчання. Він прагне подобатись усім учням, тому попадає в залежність від їхньої думки, оскільки займає «дитячу» позицію у спілкуванні з ними. За наявності інтересу до дітей, здатним зробити цьому вчителеві необхідну емоційну підтримку, і любові до дітей, змішаної зі страхом «Гамлет» виходить на маніпулятивний рівень спілкування, на якому то він сам, то діти стають об'єктами маніпуляції.

Бар'єр «Приятель». Учитель недооцінює значення власної особистості, забуває, що рушійною силою педагогічного процесу є єдність людської культури і професійних знань, оскільки не впевнений у собі, займає позицію дитини в спілкуванні з дітьми, закритий маскою «свого», що призводить до маніпулятивного рівня спілкування з дітьми, за якого об'єктом маніпуляції виступає сам учитель.

Бар'єр «Локатор». Учитель працює тільки із сильними або слабкими учнями через ту ж непевність у собі, відсутність інтересу до всіх дітей. Такий учитель не може піднятися вище стандартизованого рівня спілкування.

Задля забезпечення найбільшого ефекту на ролі вчителів вибиралися студенти, для яких характерні подібні бар'єри. Після програвання ситуації викладач підкреслював, що студенти зображували не себе, а тих персонажів, яких він попросив зіграти. Потім здійснювалось обговорення, метою якого було підвести студентів до поняття бар'єра в спілкуванні, виявити причини його виникнення й шляхи подолання. Зокрема студенти повинні були в ході обговорення відповісти на такі запитання:

«Що сприяє виникненню бар'єрів спілкування вчителі на уроці (емоція страху, агресії, невідповідна позиція в спілкуванні, відсутність справжнього інтересу до дітей, закритість у спілкуванні)?»,

«Що допомагає уникати бар'єрів між учителем і учнями на уроці (інтерес до особистості учнів, відкритість учителя, уміння правильно й гнучко міняти позицію в спілкуванні залежно від ситуації)?»,

«Як повинен поводитись учитель, який у спілкуванні з дітьми займає лідерську позицію?»),

«Які якості відрізняють учителя-лідера від учителів програних позицій?»),

«Яка позиція, на Вашу думку, принесе більше користі і вчителю і вихованцям?»).

Наступне практичне заняття було присвячене толерантності, оскільки здатність зрозуміти і простити недоліки тих людей, які оточують, приймаючи їх такими, які вони є – одна з найголовніших вимог до педагога.

Специфіка педагогічної діяльності й гуманістичні цінності професії передбачають необхідність терпимого ставлення до людей різних соціальних верств і культур, різних віросповідань та політичних уподобань, різних сексуальних орієнтацій. Доброзичливість дозволяє не лише розташувати до себе учня, допомогти йому розкритися, виявити свої позитивні якості, а й допомагає створити атмосферу доброзичливості і взаємної турботи в соціумі.

Діяльність педагога передбачає об'єктивність в оцінці знань і аналізі ситуацій. Об'єктивно сприймаючи учня, професіонал бачить не лише його достоїнства й недоліки, а і його можливості для вирішення індивідуально-особистісних проблем. Прагнення зрозуміти іншого, допитливість, небайдуже ставлення до особистості учня, його життєвої ситуації, особливостей його характеру і мислення, є одним із факторів, що роблять роботу педагога більш осмисленою та результативною, дозволяє збирати й аналізувати дорогоцінний досвід практичної діяльності, що визначає шляхи професійного вдосконалення.

З урахуванням цього, майбутнім учителям було запропоновано вирішити педагогічні задачі, які передбачали формування толерантних якостей учителя, незважаючи на національність, віросповідання дітей, не благополучність їхніх сімей, девіантну поведінку тощо. Наведемо приклади таких задач:

Задача 1: «У класі дитини з важкою психічною травмою (трагічна

загибель батьків, насильство в сім'ї і т. ін.). Звідси – невстигаємість, неадекватна поведінка. Що робити вчителю?

- а) найделікатніше в цій ситуації – зробити вигляд, що нічого не відбувається;
- б) забезпечити дитини постійну ненав'язливу увагу і турботу, в жодному разі не афішуючи її проблеми;
- в) обговорити проблеми такої дитини на одному з класних часів – тим самим дати можливість дітям висловити своє співчуття до товариша, а йому – корисні рекомендації;
- г) найефективніше – довірлива розмова з дитиною в кабінеті директора, у присутності батьків».

Зазначимо, що думки студентів щодо цієї ситуації розділилися. Одні з них уважали, що краще буде зробити вигляд, що нічого не відбувається. Однак, воду дитина може відчувати, що вона нікому не потрібна і внаслідок цього «замкнеться у собі», може скоїти якийсь негативний вчинок і т. ін.. Інші студенти зазначали, що необхідно забезпечити дитини постійну ненав'язливу увагу і турботу, в жодному разі не афішуючи її проблеми. Жодний із них не обрав відповідей, що афішують проблеми дитини, оскільки такі ситуації можуть нанести дитині непоправної психологічної травми. Отже, в майбутній професійній діяльності необхідно вивчати, як живуть діти, знати про її стан, проблеми, щоб своєчасно допомогти їй, тим самим забезпечуючи психологічний комфорт.

Задача 2: «Діти насміхаються на дівчинкою з глибоко релігійної сім'ї. Як бути?

- а) демонстративно привітати дівчинку з якимсь великим релігійним святом – хай інші задумуються;
- б) виявляти поважливе ставлення до переконань дівчинки, подаючи іншим приклад терпимості і лояльності;
- в) переконати дівчинку не звертати уваги на однокласників, які не знають, що творять;
- г) порадити батькам перевести дочку у спеціалізовану школу або на якусь

іншу форму навчання, наприклад, домашнє навчання чи екстернат».

В умовах сьогодення існує безліч різноманітних релігійних організацій і дуже часто батьки залучають до їх діяльності своїх дітей. В жодному разі неможливо виставляти на посміх таких дітей, особливо вчителю, який часто є зразком для наслідування. Студенти в ході обговорення наводили приклади з власного життя, які схожі на таку ситуацію. Доходили висновку, що до кожної людини потрібно підходити з розумінням, в жодному разі не посміхаючись над нею, не звинувачуючи в її поглядах, навіть, якщо це не подобається вчителю. І звісно навчати інших дітей ставитися з повагою до будь-якої релігії. Можливо, потрібно дітям більше розповісти про релігійні напрями, які існують, щоб вони більше про це знали.

Задача 3: «У класі новенький – хлопчик з глибоко релігійної мусульманської сім'ї. Він за звичкою вітає вчительку поклоном і відповідними словами. Діти сміються над його «причудами». Як бути?

- а) заохочувати ввічливого хлопчика і ставити його у приклад іншим дітям;
- б) поводитися спокійно, не надаючи значення особливій поведінці новенького;
- в) не звертати уваги: в українській школі мусульманин швидко адаптується і засвоїть нові стандарти суспільної поведінки;
- г) поговорити з хлопчиком наодинці й порадити йому відмовитись у школі від традиційної для мусульман поведінки;
- д) поговорити з батьками хлопчика, попросити їх з розумінням віднестися до нових умов життя і навчання їхнього сина;
- е) порадити батькам хлопчика перевести його до іншої школи з більш інтернаціональними традиціями;
- е) на одному з класних часів провести за допомогою новенького бесіду про мусульманську культуру».

Ця задача викликала жваве обговорення з-поміж студентів, зважаючи на те, що проблема міжнаціональних відносин є надзвичайно актуальною й для них. Вони зазначали, що дуже час то, не знаючи обрядів і традицій інших

народів, можна дуже образити когось. Потрібно з повагою ставитися до іншої культури, хоча й ненав'язливо показувати українські традиції й обряди.

Під час вирішення цих задач увага студентів зверталася на необхідність створення толерантних відносин між учасниками педагогічного процесу, що пов'язано з формуванням позитивного ставлення до особистості іншої людини, визнанням її цінності без упередження, зайвої критичності і схильності до оцінювання, оскільки безоцінне ставлення знижує відчуття загрози, а тому підвищує впевненість учнів, виключає скептичну оборонну позицію через страх скоїти помилку. У процесі заняття студенти дійшли висновку, що доброзичливе, довірливе ставлення, толерантні взаємовідносини завжди дають право вільно думати і відчувати, що сприяє більшій реалізації творчого потенціалу кожної особистості під час навчання.

У позанавчальній діяльності основна увага приділялася реалізації третьої педагогічної умови формування організаційної компетентності, а саме залученню майбутніх учителів до командних спортивних ігор. При цьому ми враховували, що спортивна гра є прекрасною школою виховання соціальних навичок і вмінь, оскільки однією з умов її є вміння координувати свою поведінку з поведінкою інших, ставати в активну позицію стосовно інших, прогнозувати результат свого ходу в загальній сукупності дій усіх гравців. Гра створює несподівані умови, що примушують особистість урізноманітнювати координацію рухів, вчить гнучкості, еластичності рухів, творчих умінь, підкорюючи свою поведінку умовним правилам, гравці вчаться розумній і свідомій поведінці.

Заняття спортивними командними іграми ґрунтувалося на змагальній основі як усередині груп, так і між командами тих студентських груп, що брали участь в експериментальній роботі. Зважаючи на те, що під час занять з фізичної культури студенти вже ознайомилися з правилами гри у волейбол, баскетбол, гандбол, грали в ці ігри, то на другому етапі експерименту нашим завданням було навчити їх суддівству, правильному підбору гравців, організації змагань з цих видів спорту.

Зумовлено це було насамперед тим, що студенти після третього курсу повинні проходити педагогічну практику в дитячих оздоровчих таборах і спортивна робота займає там чільне місце. Тому вважалося за необхідне приділити значну увагу проведенню спортивної роботи з дітьми, оскільки на заняттях з педагогіки та методики виховної роботи в таборі цим питанням не надається належної уваги.

Крім цього командні спортивні ігри не обмежуються лише спортивними іграми, до них належать також різноманітні естафети, рухливі ігри тощо. Зважаючи на це, під час позааудиторної роботи зі студентами проводилися «Веселі старти», спортивні естафети, «Веселий футбол» і т. ін.

Під час підготовки до різноманітних командних спортивних змагань студентам пояснювалося, що в ході підготовки до гри необхідно правильно розподілити ролі між учасниками відповідно до їхніх схильностей, особливу увагу при цьому треба звернути на найменш дисциплінованих дітей, щоб, беручи участь у грі, вони не заважали, а сприяли успіху її проведення, обрати відповідальних за команду (капітанів), які повинні проявляти кмітливість, вигадку, винахідливість, ініціативу, вносити у гру запал, пожвавлення, захоплювати дітей своєї команди на краще виконання поставленого завдання.

Відповідальні за команду призначаються по-різному: у порядку черговості, по жеребу, на вибір самими гравцями. Однак краще, коли капітан обраний за добровільною згодою членів команди. У цьому випадку він буде сумлінніше виконувати свою роль і почувати велику відповідальність за свої дії.

У ході спортивних змагань, які проводилися зі студентами, намагалися виховувати в майбутніх учителів свідоме ставлення до гри, акцентуючи на тому, що тільки тоді можна одержати дійсне задоволення від гри і здобутої в ній перемоги, коли успіх заслужений, коли кожний учасник сумлінно виконував усі правила гри і чесно поведився стосовно товаришів, а спірні питання вирішувалися керівником гри чи його помічниками.

Особлива увага зверталася на дисципліну у процесі гри, при цьому



наголошувалося на тому, що діти не завжди правильно розбираються, у якому співвідношенні перебувають самостійність і дисциплінованість, активність і витримка, сміливість й обережність. Рухливі і спортивні командні ігри з великим фізичним і психічним навантаженням нерідко викликають спалах різкості, нетерплячості. З огляду на це майбутні вчителі повинні пам'ятати про це, не допускаючи зайвого порушення й напруги.

У ході гри намагалися підтримувати ініціативу, сміливість, прагнення перехитрити іншу сторону, але водночас строго припинялася найменша недисциплінованість і неслухняність, аж до видалення з гри, що певною мірою сприяло розвитку морально-вольових якостей, а також виробленню вмінь приймати швидкі рішення, уникати конфліктів у ході гри, подавати чіткі і зрозумілі команди учасникам гри, аналізувати причини успіху або невдач тощо.

Також використовувалися завдання, пов'язані з плануванням, розробкою конкретних цілей і напрямів змісту фізкультурно-спортивного свята, структуруванням матеріалу відповідно до умов літнього табору чи шкільного майданчика, конструюванням і вибором різних форм і засобів здійснення цього проекту. Зокрема майбутні вчителі повинні були:

- скласти положення про спортивне свято;
- визначити кількісний склад учасників і організаторів свята;
- розробити систему підведення підсумків і форм заохочення учасників свята;
- розробити структуру свята;
- виокремити систему прийомів, що будуть використовуватися для стимулювання активності вболівальників на святі;
- розробити систему об'яв, дороговказів, жартівливих повідомлень, рекламно-інформаційних матеріалів тощо.

Прикінцевий етап передбачав активізацію самостійної пошукової діяльності майбутніх учителів, що здійснювалася шляхом розробки ними власних виховних заходів, складання методичного портфоліо, організацію

виховної діяльності під час проходження педагогічної практики в умовах дитячого літнього оздоровчого табору та загальноосвітнього навчального закладу.

Основною метою педагогічної практики була перевірка й удосконалення здобутих знань, умінь та навичок з організаторської діяльності у процесі практичного впровадження методик колективного навчання і діяльності з подальшим аналізом власної діяльності, що здійснювався за допомогою щоденника спостережень.

Зважаючи на предмет дослідження, завданнями літньої педагогічної практики було:

- вироблення у майбутніх учителів умінь і навичок організаторської діяльності в умовах літнього оздоровчого табору;
- озброєння студентів методами і прийомами організаторської діяльності;
- виховання відповідального ставлення до проведення організаторської діяльності з дітьми та підлітками.

У процесі літньої педагогічної практики студенти опановували такі вміння, як:

- визначати мету і завдання оздоровчо-виховної роботи з дітьми та підлітками в таборі;
- складати план виховної роботи на табірну зміну і на кожний день з урахуванням інтересів та індивідуальних особливостей дітей;
- організувати самоуправління в колективі та спрямовувати його діяльність;
- створювати умови для розвитку самодіяльності, творчості дітей та підлітків;
- організувати різні форми виховної роботи з школярами, поєднуючи колективну діяльність з індивідуальною;
- організувати фізкультурно-оздоровчу роботу, проводити змагання зі спортивних ігор, організувати і проводити фізкультурне свято;
- встановлювати педагогічно правильні стосунки з дітьми та підлітками,

- колегами, адміністрацією;
- проводити бесіди на морально-етичні теми про дружбу, чесність, ввічливість, чуйність тощо;
  - організовувати самообслуговування дітей, трудову діяльність (трудоий десант, посильну допомогу в їдальні, бібліотеці);
  - педагогічно усвідомлювати й аналізувати досвід своєї педагогічної діяльності.

У процесі педагогічної практики уточнювалося бачення студентами теоретичних положень, удосконалювались їхні організаторські вміння. Відтак, включення студентів у реальну практичну діяльність літнього оздоровчого табору сприяло усвідомленню необхідності вдосконалення здобутих під час спецкурсу «Основи формування організаційної компетентності майбутніх учителів» знань, умінь та навичок і спрямовувало на усунення виявлених прогалин.

Не менш важливим етапом було й проходження педагогічної практики студентами на четвертому курсі в загальноосвітніх навчальних закладах. Основними завданнями педагогічної практики виступили:

- забезпечення зв'язку теоретичних знань із практичною роботою у школі;
- розширення, поглиблення, закріплення знань з організаторської діяльності, здобутих студентами під час навчання;
- формування основних професійно-педагогічних умінь і навичок у проведенні конкретної педагогічної роботи як учителя-предметника та класного керівника;
- розвиток у майбутніх учителів позитивної мотивації до організаторської діяльності, підготовка їх до самостійного творчого виконання обов'язків класного керівника, планувати навчальну й виховну роботу і т. ін.

На відміну від літньої педагогічна практика у школі передбачає тісну взаємодію студента-практиканта з класним керівником і здійснюється безпосередньо в умовах майбутньої професійної діяльності. З огляду на це, під час підготовки до проходження педагогічної практики основним

завданням викладачів вищої школи було опанування майбутніми вчителями таких умінь, як:

- володіння системою знань про закономірності і принципи освітнього процесу й уміння використовувати їх у своїй професійній діяльності;
- володіння системою знань про закономірності спілкування і способи управління індивідом і групою; уміннями педагогічного спілкування;
- уміння будувати взаємовідносини з колегами, знаходити, приймати й реалізовувати управлінські рішення у своїй професійній діяльності;
- уміти організовувати позанавчальну діяльність учнів;
- володіти вміннями психолого-педагогічної діагностики;
- уміння аналізувати діяльність учнів і власну діяльність.

У ході педагогічної практики студенти вели педагогічний щоденник, основним завданням якого було не лише констатація здійсненої роботи, а й самоаналіз їхньої організаторської діяльності як під час уроків, так і позакласної роботи, що передбачало насамперед формування умінь виявляти причини успіху чи невдач, робити правильні висновки, спрямовувало студентів на вдосконалення наявних знань і здобуття нових щодо організації навчально-виховного процесу в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Після проходження педагогічної практики відбулася підсумкова конференція, на якій обговорилася такі питання, як: «На Вашу думку, чи впоралися Ви із завданнями педагогічної практики?», «Які труднощі виникали у Вас під час проходження педагогічної практики?», «Які педагогічні ситуації виявилися для Вас найскладнішими?», «Чи змінилося у Вас ставлення до педагогічної, і зокрема організаторської, діяльності?» і т. ін.

Підсумовуючи результати педагогічної практики, студенти відзначили, що саме в умовах безпосередньої практичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, спілкуючись із дітьми, з учителями-практиками, вони мали можливість втілити отримані знання з організаторської діяльності під час проведення спецкурсу, а також навчальних дисциплін «Педагогіка»,

«Методика виховної роботи в таборі», «Психологія», «Фізична культура», застосувати практичні вміння з організації і проведення спортивних ігор, позанавчальних виховних заходів, поживати навчальний процес за допомогою активних методів навчання, які вони добирали для проведення практичних занять тощо. Педагогічна практика також допомогла майбутнім учителям усвідомити необхідність володіння організаційною компетентністю і спряла становленню позитивної мотивації до здійснення організаторської діяльності в майбутній професійній роботі.

#### **2.4. Результати формувального етапу експерименту з формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки та їх аналіз**

Після закінчення цілеспрямованої роботи під час експерименту було проведено другий зріз, метою якого було виявлення змін у рівнях сформованості організаційної компетентності в експериментальних і контрольних групах за методиками, які застосовувалися на початковому етапі.

Зазначимо, що після проведення формувального етапу експерименту, спрямованого на розвиток професійних, особистісних та управлінських якостей майбутніх учителів, значно змінився і психологічний мікроклімат у студентських групах.

Так, в експериментальних групах більше половини студентів (54,3 %) визначили високий рівень сприятливості психологічного мікроклімату; на середньому рівні сприятливості – 45,7 % респондентів. На низькому рівні не виявлено жодного студента.

На нашу думку, такі зміни відбулись унаслідок проведення значної кількості занять, які передбачали спільну роботу студентів, під час яких вони мали можливість виявити свої можливості, більше пізнати один одного, а також проведення позааудиторних занять.

Створення у ході цих занять комфортної для учасників експерименту психологічної атмосфери сприяло тому, що вони подружилися один з одним, більш вільно стали почуватися серед своїх товаришів, не боялися висловлюватися, відстоювати свою точку зору, водночас з розумінням і повагою ставлячись до думки своїх опонентів.

У контрольних групах відбулися незначні зміни: високий рівень сприятливості психологічного клімату в групі зафіксували 22,4 %, середній – 62,9 %, низький – 14,7 % студентів.

Це свідчить про те, що викладачами не приділяється достатньої уваги створенню доброзичливого психологічного клімату у студентській групі, організації спільного дозвілля студентів, що не дає змоги майбутнім учителям більш яскраво виявити свої здібності, вони не мали бажання зближуватись із своїми одногрупниками, маючи дружні стосунки поза групою.

Визначаючи рівень сформованості в майбутніх учителів знань та вмінь щодо організаторської діяльності було одержано результати, що значно різняться від результатів констатувального етапу експерименту (див табл. 2.14).

**Таблиця 2.14.**

Результати самооцінки майбутніми вчителями рівня знань та вмінь щодо організаторської діяльності на прикінцевому етапі (у %)

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	47,8	41,3	10,9
КГ	24,4	52,5	23,1

Як видно з таблиці 2.14, за результатами самооцінки визначили свої знання та вміння щодо організаторської діяльності на достатньому рівні 47,8 % студентів ЕГ та 24,4 % КГ; вважають свої знання та вміння на середньому рівні 41,3 % респондентів ЕГ і 52,5 % КГ, визнають, що їхні знання та вміння залишилися на низькому рівні 10,9 % майбутніх учителів ЕГ і 23,1 % КГ.

Покращення результатів самооцінки, на нашу думку, пов'язано

насамперед з тим, що студенти вивчали цикл психолого-педагогічних дисциплін, що безумовно сприяло набуттю ними певних знань та вмінь щодо організаторської діяльності. Втім, в експериментальній групі показники значно вище, що зумовлено проведенням додаткових лекційних, семінарських та практичних занять під час спецкурсу «Основи формування організаційної компетентності майбутніх учителів».

Наступним кроком було визначення рівня сформованості організаційних умінь (див. табл. 2.15).

**Таблиця 2.15.**

**Результати оцінки рівня сформованості організаційних умінь майбутніх учителів на прикінцевому етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	44,3	48,4	7,3
КГ	26,6	58,2	15,2

Результати, подані в таблиці 2.15, свідчать про значний ріст організаційних здібностей в експериментальній групі. Так, достатнього рівня досягли 44,3 % студентів, середнього – 48,4 % респондентів, на низькому рівні залишилось лише 7,3 % майбутніх учителів.

У контрольних групах також відбулися певні зміни: на достатньому рівні зафіксовано 26,6 % студентів, на середньому – 58,2 % респондентів, на низькому – 15,2 % майбутніх учителів.

Одержані результати свідчать про те, що навчаючись в університеті, студенти мали можливість розвинути свої здібності, оскільки на практичних заняттях з різних дисциплін створюються певні умови для активізації роботи майбутніх учителів, основною метою яких є набуття ними практичних умінь організувати навчальну і виховну діяльність учнів в подальшій роботі. Натомість, хоча сьогодні в педагогічній літературі значна увага приділяється застосуванню в навчально-виховному процесі вищої школи активних методів

навчання, на практиці, на жаль, вони використовуються не так часто. Саме впровадження активних методів навчання (рольові, ділові ігри, розв'язання педагогічних задач тощо), а також організація і проведення самими студентами різноманітних заходів (конкурсів, спортивних змагань, естафет, свят і т.ін.) у позааудиторний час, проходження педагогічної практики в таборі і школі, в ході яких студенти повинні були самі організовувати різноманітні заходи, сприяло збільшенню кількості майбутніх учителів із достатнім рівнем сформованості організаторських здібностей.

Наступним показником, який ми визначали була оцінка рівня сформованості комунікативних умінь студентів (див. табл. 2.16).

**Таблиця 2.16.**

**Результати оцінки рівня сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів на прикінцевому етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	36,1	57,4	6,5
КГ	23,4	63,3	13,3

Як видно з таблиці 2.16, в експериментальній і контрольній групах результати рівня сформованості комунікативних умінь змінилися. Так, достатній рівень виявили 36,1 % студентів ЕГ і 23,4 % КГ, середній – 57,4 % респондентів ЕГ та 63,3 % КГ, низький – 6,5 % майбутніх учителів ЕГ і 13,3 % КГ.

Одержані результати, на нашу думку, зумовлені тим, що під час навчання розвитку комунікативних умінь у майбутніх учителів надається певна увага (семінарські заняття, виступи з рефератами тощо). Проте, як з'ясувалось у ході бесід зі студентами, дуже часто лекційні заняття побудовані на монолозі викладачів, які виступають лише трансляторами знань. На таких заняттях студенти не мають можливості висловити свою думку, а подекуди і бояться це робити, вважаючи її неправильною.

Більш високі результати в експериментальній групі було одержано



завдяки тому, що під час викладання спецкурсу, а також педагогіки, психології, методики виховної роботи в таборі, ми надавали студентам можливість ставити запитання у ході лекції, що сприяло кращому розумінню ними матеріалу, який вивчається, висловлювати свою думку, сперечатися, доводити свою правоту і т. ін. Також під час семінарських і практичних занять, позааудиторних заходів значна увага приділялася саме розвитку комунікативних умінь, оскільки студенти виступали з міні-лекціями, висловлювали свої міркування з питань, що порушувалися, вчилися говорити чітко, коротко і зрозуміло, прислухатися до думки інших, сперечатися, не ображаючи при цьому нікого тощо.

У таблиці 2.17 подано порівняльні дані констатувального і прикінцевого зрізів щодо сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за когнітивно-конативним компонентом.

**Таблиця 2.17.**

**Рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за когнітивно-конативним компонентом на прикінцевому етапі (у %)**

Групи		Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний етап	16	48,6	35,4
	прикінцевий етап	42,7	49,1	8,2
КГ	констатувальний етап	15,9	48,7	35,4
	прикінцевий етап	24,8	58	17,2

Як видно з таблиці 2.17, після проведення формульовального етапу експерименту результати рівнів сформованості організаційної компетентності за когнітивно-конативним компонентом в експериментальній групі значно змінилися. Достатнього рівня досягли 42,7 % студентів (було 16 %), на середньому рівні зафіксовано 49,1 % респондентів (було 48,6), на низькому рівні залишилося лише 8,2 % майбутніх учителів (було 35,4 %).

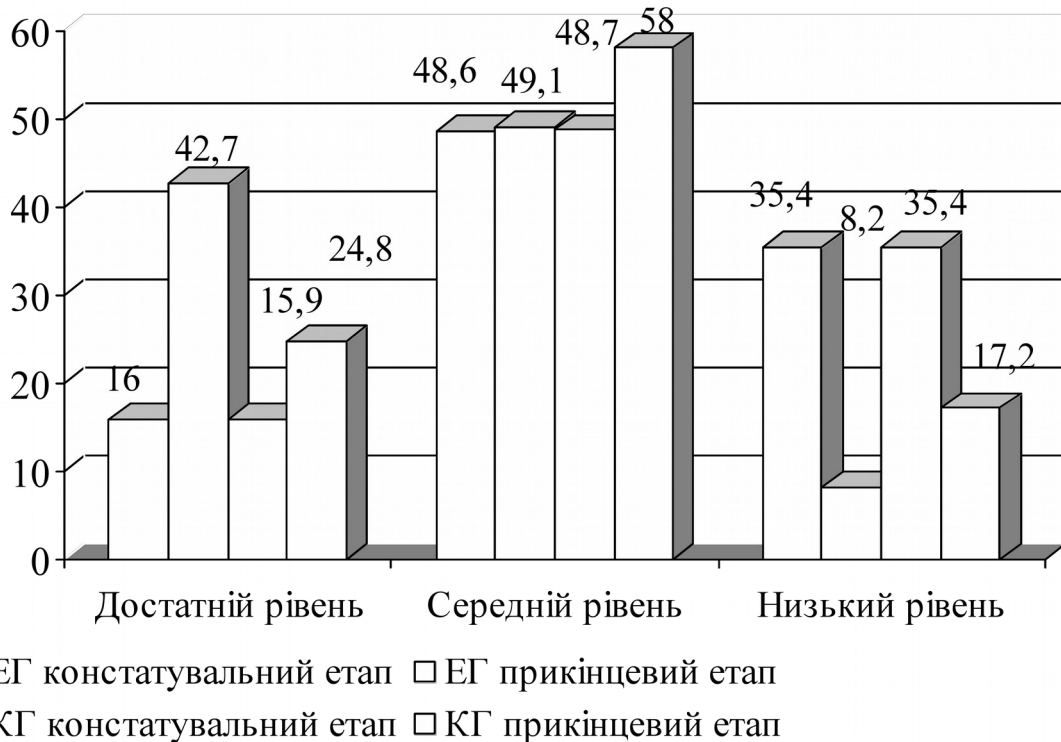
У контрольній групі результати дещо менші: достатнього рівня досягли 24,8 % студентів (було 15,9 %), середнього – 58 % респондентів (було

48,7 %), на низькому рівні залишилося 17,2 % майбутніх учителів (було 35,4 %).

Наочно динаміку змін результатів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за когнітивно-конативним компонентом показано в діаграмі 2.1.

**Діаграма 2.1.**

**Динаміка змін результатів рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за когнітивно-конативним компонентом**



Відтак, як видно з діаграми 2.1, відчутні зміни в рівнях сформованості організаційної компетентності за когнітивно-конативним компонентом відбулися в експериментальній групі, в якій проводилася цілеспрямована робота. Так, на достатньому рівні результати збільшилися на 26,7 %, на середньому рівні також збільшилися, проте, не набагато – лише на 0,5 %, а на низькому рівні результати зменшилися на 27,2 %.

У контрольній групі також відбулися зміни в рівнях сформованості організаційної компетентності за зазначеним компонентом, однак не такі

значущі. На достатньому рівні результати збільшилися лише на 8,9 %, на середньому – зросли на 9,3 %, на низькому результати зменшилися на 18,2 %.

Зважаючи на одержані результати, доходимо висновку про доцільність упровадження в навчально-виховний процес вищої школи запропонованої методики формування організаційної компетентності майбутніх учителів за когнітивно-конативним компонентом.

Першим показником, що характеризує особистісний компонент організаційної компетентності, було визначено сформованість морально-вольових якостей. Зазначимо, що після проведення експериментальної роботи результати сформованості цього показника значно змінилися порівняно з констатувальним етапом експерименту (див. табл. 2.18).

**Таблиця 2.18.**

**Результати оцінки рівня сформованості морально-вольових якостей майбутніх учителів на прикінцевому етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	51,4	41,3	7,3
КГ	22,6	56,1	21,3

Як видно з таблиці 2.18, достатнього рівня сформованості морально-вольових якостей в експериментальній групі досягли 51,4 % студентів, середній рівень виявили 41,3 % респондентів, на низькому рівні залишилося лише 7,3 % майбутніх учителів. На нашу думку, такі результати було одержано внаслідок цілеспрямованої роботи, що передбачала формування морально-вольових якостей такими засобами, як вирішення моральних дилем, розв'язання педагогічних задач, психологічних тренінгів, що застосовувалися в роботі зі студентами експериментальної групи.

У контрольній групі, в якій така робота не здійснювалася, результати виявилися нижчими: достатнього рівня досягли 22, 6 % студентів, на середньому рівні виявлено 56,1 % респондентів, на низькому рівні зафіксовано 21,3 % майбутніх учителів.

Порівнюючи одержані результати в експериментальній і контрольній групах після формувального етапу експерименту, ми доходимо висновку про необхідність цілеспрямованого формування морально-вольових якостей студентів, що є важливими якостями в професійній діяльності вчителя.

Як було визначено в теоретичному дослідженні і під час проведення експерименту, важливими особистісними якостями є лідерські якості вчителя, що передбачають володіння ними вміннями вести за собою дітей, виявляти ініціативу і т. ін. Одержані результати сформованості лідерських якостей майбутніх учителів на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.19.

**Таблиця 2.19.**

**Результати оцінки рівня сформованості лідерських якостей майбутніх учителів на прикінцевому етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	45,7	50,2	4,1
КГ	23,5	52,8	23,7

Як свідчать дані, подані в таблиці 2.19, експериментальна цілеспрямована робота зі студентами значно вплинула на розвиток лідерських якостей у студентів, які взяли участь в експерименті. Так, на достатньому рівні зафіксовано 45,7 % майбутніх учителів, на середньому рівні виявлено 50,2 % студентів, на низькому рівні залишилося лише 4,1 % респондентів. У контрольній групі результати виявилися дещо нижчими: на достатньому рівні зафіксовано 23,5 % майбутніх учителів, на середньому рівні – 52,8 %, на низькому рівні – 23,7 %.

Такі різні результати ми пояснюємо тим, що в експериментальній групі впровадження таких форм роботи, як рольові ігри, організація різноманітних виховних заходів, у ході підготовки та проведення яких студенти призначалися по черзі відповідальними і повинні були виявляти ініціативу, творчий підхід, відповідальність за проведення дорученої справи, а також

організація змагань зі спортивних ігор, участь у різноманітних спортивних естафетах, жартівливих конкурсах, коли ми намагалися кожного зі студентів провести через «капітанство» або «лідерство» у своїй команді, значно сприяло розвитку саме лідерських якостей.

Значні зміни після проведення формувального етапу експерименту відбулись і в рівнях сформованості толерантності майбутніх учителів. Одержані дані подано в таблиці 2.20.

**Таблиця 2.20.**

**Результати оцінки рівня сформованості толерантності майбутніх учителів на прикінцевому етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	47,5	41,3	11,2
КГ	18,4	51,4	30,2

Як видно з таблиці 2.20, результати оцінки рівнів сформованості толерантності в майбутніх учителів експериментальної групи значно вищі, порівняно з контрольною групою. Так, достатнього рівня досягли 47,5 % студентів ЕГ і 18,4 % КГ, на середньому рівні виявлено 41,3 % респондентів ЕГ та 51,4 % КГ, на низькому рівні залишилося 11,2 % студентів ЕГ, у контрольній групі їх значно більше – 30,2 %.

Досягнення респондентами експериментальної групи більш високих результатів зумовлено тим, що в ході формувального етапу експерименту з ними вирішувалися педагогічні задачі, що передбачають прийняття рішень, пов'язаних із ситуаціями з дітьми-біженцями, дітьми з релігійних сімей, дітьми з неблагополучних сімей тощо. Крім цього, під час проведення як аудиторних практичних занять, так і позааудиторних заходів, увага майбутніх учителів спрямовувалася на вироблення вміння прислуховуватися до думки інших, розуміння їхньої позиції, не бути байдужими до людей, які їх оточують, і т. ін.

У таблиці 2.21 подано середньоарифметичні дані рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за особистісним компонентом після проведення експериментальної роботи.

**Таблиця 2.21.**

**Рівні сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за особистісним компонентом на прикінцевому етапі (у %)**

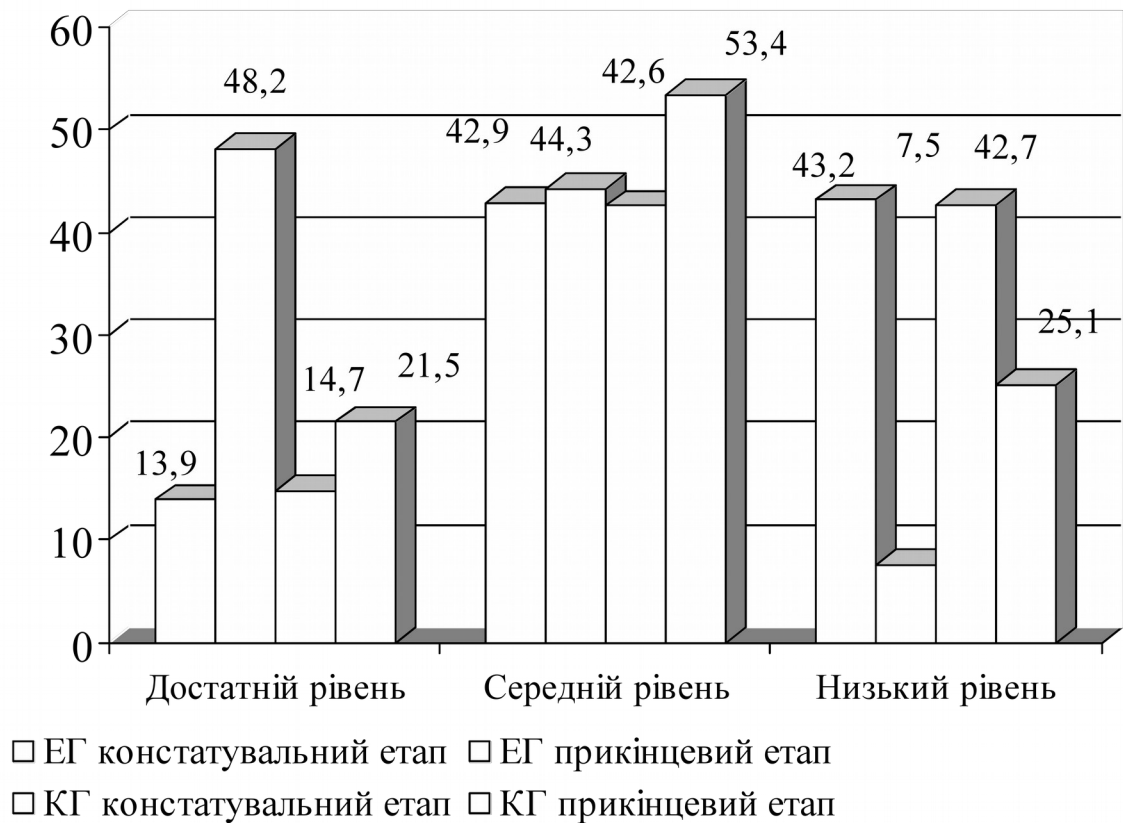
Групи		Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний етап	13,9	42,9	43,2
	прикінцевий етап	48,2	44,3	7,5
КГ	констатувальний етап	14,7	42,6	42,7
	прикінцевий етап	21,5	53,4	25,1

Порівняльні дані, наведені в таблиці 2.21, свідчать про значні зміни в рівнях сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за особистісним компонентом в експериментальній групі порівняно з контрольною. Так, достатнього рівня на прикінцевому етапі досягли 48,2 % студентів ЕГ (було 13,9 %) і 21,5 % КГ (було 14,7 %); на середньому рівні виявлено 42,9 % респондентів ЕГ (було 42,9 %) та 53,4 % КГ (було 42,6 %); на низькому рівні залишилося 7,5 % студентів ЕГ (було 43,2 %) і 25,1 % КГ (було 42,7 %).

Наочно динаміку змін у рівнях сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів експериментальної і контрольної груп за особистісним компонентом на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано в діаграмі 2.2.

**Діаграма 2.2.**

**Динаміка змін результатів рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за особистісним компонентом**



Як видно з діаграми 2.2, за особистісним компонентом результати достатнього рівня сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів EG збільшилися на 34,3 %, у КГ – лише на 6,8 %. На середньому рівні результати майже не змінилися: в EG вони збільшилися на 1,4 %, у КГ – на 10,8 %. На низькому рівні результати зменшилися: в EG на 35,7 %, у КГ – на 17,6 %. Отже, проведена робота зі студентами експериментальної групи сприяла підвищенню результатів рівнів сформованості організаційної компетентності за особистісним компонентом.

Першим показником управлінського компонента організаційної компетентності майбутніх учителів визначено сформованість умінь вирішувати конфліктні ситуації. Одержані дані прикінцевого етапу експерименту подано в таблиці 2.22.

**Таблиця 2.22.**

**Результати оцінки рівня сформованості в майбутніх учителів умінь вирішувати конфліктні ситуації на прикінцевому етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	48,8	43,9	7,3
КГ	22,3	58,2	19,5

Як свідчать одержані дані, подані в таблиці 2.22, в експериментальній групі результати сформованості вмінь вирішувати конфліктні ситуації виявилися значно вищими, порівняно з контрольною групою: достатнього рівня досягли 48,8 % студентів ЕГ і 22,3 КГ, середній рівень зафіксовано у 43,9 % респондентів ЕГ та 58,2 % КГ, на низькому рівні залишилося 7,3 % майбутніх учителів ЕГ і 19,5 % КГ.

На нашу думку, досягненню таких результатів в експериментальній групі сприяло проведення цілеспрямованої роботи з формування вмінь вирішувати конфліктні ситуації, поступатися у спорах, прислуховуватися до думки інших, регулювати свої емоції під час розв'язання конфліктних ситуацій, які можуть виникнути в подальшій професійній діяльності. Також на важливості уникати конфліктів, знаходити компроміси акцентувалось у ході проведення практичних занять, тренінгів проведення змагань зі спортивних ігор (які є дуже емоційно насиченими), спортивних естафет тощо.

Важливим умінням в організаторській діяльності вчителя є вміння приймати рішення, набуття якого було одним із завдань експериментальної роботи зі студентами. Результати сформованості зазначеного вміння, одержані на прикінцевому етапі експерименту, подано в таблиці 2.23.

**Таблиця 2.23.**

**Результати оцінки рівня сформованості вмінь прийняття рішень  
майбутніх учителів на прикінцевому етапі (у %)**

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	44,6	45,8	9,6
КГ	24,7	53,2	22,1

Як видно з таблиці 2.23, результати рівнів сформованості вмінь



прийняття рішень майбутніх учителів на прикінцевому етапі у студентів експериментальної і контрольної груп змінилися на краще. Достатнього рівня досягли 44,6 % студентів ЕГ і 24,7 % КГ, середній рівень зафіксовано у 45,8 % респондентів ЕГ та 53,2 % КГ, низький рівень виявили 9,6 % майбутніх учителів ЕГ і 22,1 % КГ. Одержані результати свідчать про те, що під час навчання у вищому педагогічному закладі студенти вчать самостійності, вмінню розраховувати на свої сили, знання і досвід під час прийняття рішень. Проте, цілеспрямована експериментальна робота сприяла досягненню більш високих результатів у студентів, які брали участь у формульованому експерименті.

Останній показник виявляв рівні сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів (див. табл. 2.24).

**Таблиця 2.24.**

Результати оцінки рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів на прикінцевому етапі (у %)

Групи	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	24,8	52,9	22,3
КГ	12,5	37,9	49,6

Одержані дані, подані в таблиці 2.24, свідчать про те, що експериментальна робота з формування зазначених умінь сприяла одержанню більш високих результатів в експериментальній групі. Так, на достатньому рівні виявлено 24,8 % студентів ЕГ і 12,5 % КГ, на середньому рівні – 52,9 % ЕГ та 37,9 % КГ. Значна розбіжність зафіксована на низькому рівні – 22,3 % студентів ЕГ і 49,6 % КГ.

На нашу думку, досягненню значно кращих результатів в експериментальній групі сприяло систематичне обговорення всіх занять і заходів, що проводилися. В ході обговорення студенти намагалися виявити причини успіхів і невдач, проаналізувати свої дії і дії своїх товаришів, врахувати здобутий досвід під час організації і проведення подальших занять,

вчилися правильно планувати виховні заняття. Закріплення таких умінь здійснювалось у ході педагогічної практики як в таборі, так і в загальноосвітньому навчальному закладі.

У таблиці 2.25 подано порівняльні дані сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за управлінським компонентом після проведення експериментальної роботи.

**Таблиця 2.25.**

**Рівні сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за управлінським компонентом на прикінцевому етапі (у %)**

Групи		Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний етап	13,8	41,5	44,7
	прикінцевий етап	39,4	47,5	13,1
КГ	констатувальний етап	13,2	42,7	44,1
	прикінцевий етап	19,8	49,8	30,4

Як видно з таблиці 2.25, результати рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за управлінським компонентом на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній і контрольній групах збільшилися порівняно з початковим етапом.

Так, на прикінцевому етапі експерименту достатнього рівня досягли 39,4 % студентів ЕГ (було 13,8 %) і 19,8 % КГ (було 13,2 %); середній рівень виявили 47,5 % респондентів ЕГ (було 41,5 %) та 49,8 % КГ (було 42,7 %); низький рівень зафіксовано у 13,1 % майбутніх учителів ЕГ (було 44,7 %) і 30,4 % КГ (було 44,1 %).

Наочно динаміку змін у результатах рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за управлінським компонентом подано в діаграмі 2.3.

**Діаграма 2.3.**

**Динаміка змін результатів рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів за управлінським компонентом**



У діаграмі 2.3 зафіксовано динаміку змін одержаних результатів рівнів сформованості організаційної компетентності за управлінським компонентом на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту. На достатньому рівні результати ЕГ зросли на 25,6 %, у КГ – на 6,6 %; на середньому рівні результати не дуже змінилися – в ЕГ вони зросли на 6 %, в КГ – на 7,1 %; на низькому рівні результати ЕГ зменшилися на 31,6 %, у КГ – на 13,7 %.

Одержані результати свідчать про доцільність впровадження запропонованої методики для формування організаційної компетентності майбутніх учителів за управлінським компонентом.

Для визначення результативності реалізації моделі щодо формування організаційної компетентності було здійснено порівняння одержаних результатів в ЕГ і КГ на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (див. табл. 2.26).

**Таблиця 2.26.**

Порівняльні дані рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів

Групи	Етапи	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (112 ос.)	констатувальний	16	14,6	50	44,3	46	41,1
	прикінцевий	48	43,4	53	47	11	9,6
КГ (120 ос.)	констатувальний	18	14,6	53	44,7	49	40,7
	прикінцевий	26	22	65	53,7	29	24,2

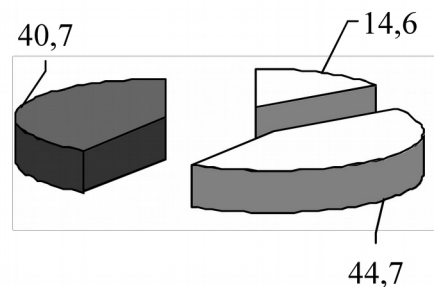
Як видно з таблиці 2,26, в експериментальній групі достатнього рівня сформованості організаційної компетентності досягли 43,4 % студентів (було 14,6 %), середнього – 47 % респондентів (було 44,3 %), на низькому рівні залишилося 9,6 % майбутніх учителів (було 41,1 %). У контрольній групі результати дещо нижчі: на достатньому рівні виявлено 22 % студентів (було 14,6 %), на середньому рівні – 53,7 % респондентів (було 44,7 %), на низькому рівні 24,2 % майбутніх учителів (було 40,7 %).

Наочно динаміку змін результатів рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів контрольної групи подано в діаграмі 2.4.

**Діаграма 2.4**

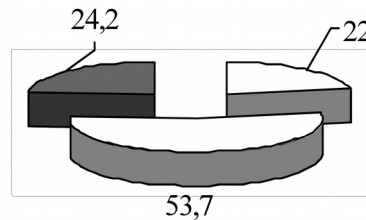
**Динаміка змін рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів у контрольній групі**

Констатувальний етап



- Достатній рівень
- Середній рівень
- Низький рівень

## Прикінцевий етап



- Достатній рівень
- Середній рівень
- Низький рівень

Як видно з діаграми 2.4, в контрольній групі відбулися певні зміни в результатах рівнів сформованості організаційної компетентності, однак, не дуже значні. Так, на достатньому рівні результати збільшилися лише на 7,4 %, на середньому рівні – на 9 %, на низькому рівні результати зменшилися на 16,5 %.

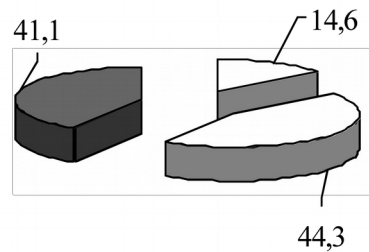
Це пов'язано, на нашу думку, насамперед із тим, що в ході фахової підготовки студенти набувають певних знань, умінь і навичок щодо організаторської діяльності, оскільки вона є невід'ємною складовою праці вчителя. Проте, на жаль, особливої уваги і цілеспрямованої роботи не проводиться, а, отже, студенти мають певні труднощі як під час педагогічної практики, так і в перші роки своєї професійної діяльності.

Динаміку змін в експериментальній групі подано в діаграмі 2.5.

**Діаграма 2.5**

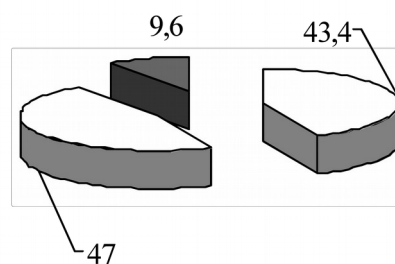
**Динаміка змін рівнів сформованості організаційної компетентності  
майбутніх учителів в експериментальній групі**

Констатувальний етап



- Достатній рівень
- Середній рівень
- Низький рівень

#### Прикінцевий етап



- Достатній рівень
- Середній рівень
- Низький рівень

Як свідчать дані, подані в діаграмі 2.5, результати в експериментальній групі відбулися значні зміни в показниках рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів: на достатньому рівні результати збільшилися на 28,8 %, на середньому – на 2,7 %, на низькому рівні результати зменшилися на 31,5 %.

Відтак, ми доходимо висновку, що реалізація розробленої моделі реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів є результативною і сприяє формуванню зазначеного феномена у студентів.

#### Математична обробка одержаних результатів експерименту

Для перевірки одержаних результатів було використано розрахунок  $\lambda$  –

критерію між двома емпіричними даними (за  $\lambda$  – критерієм Колмогорова-Смирнова [176, С.142-152]).

Так, за результатами констатувального етапу експерименту нами було висунуто статистичну гіпотезу  $H_0$ : різниця між двома розподілами недостовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності не відрізняється від рівномірного розподілу.

**Алгоритм розрахунку  $\lambda$  – критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами констатувального етапу експерименту**

1. До таблиці 2.27 заносимо за рівнями відповідні емпіричні частоти, одержані в контрольній (1 стовпчик) та експериментальній (2 стовпчик) групах.
2. Підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в контрольній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_1},$$

де  $f_e$  – емпірична частота на певному рівні,

$n_1$  – кількість осіб контрольної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в контрольній групі до 3 стовпчика таблиці 2.27.

3. Підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в експериментальній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_2},$$

де  $f_e$  – емпірична частота на певному рівні,

$n_2$  – кількість осіб експериментальної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в експериментальній

групі до 4 стовпчика таблиці 2.27.

4. Підраховуємо накопичені емпіричні частоти для розподілу в контрольній групі за формулою:

$$\sum f_j^* = \sum f_{j-1}^* + f_j^* ,$$

де  $\sum f_j^*$  – частіть, що накопичена на попередніх рівнях,

$j$  – порядковий номер рівня;

$f_j^*$  – частіть цього рівня.

Одержані результати записуємо у п'ятий стовпчик таблиці 2.27.

5. Для експериментальної групи розрахунки здійснюються за тими самими формулами. Одержані результати записуємо в шостий стовпчик таблиці 2.27.
6. Підраховуємо різність між накопиченими частотами за кожним рівнем. Записуємо в сьомий стовпчик абсолютні величини різностей. Позначаємо їх як  $d$ .
7. Визначасмо в сьомому стовпчику найбільшу абсолютну величину різності  $d_{max}$ .

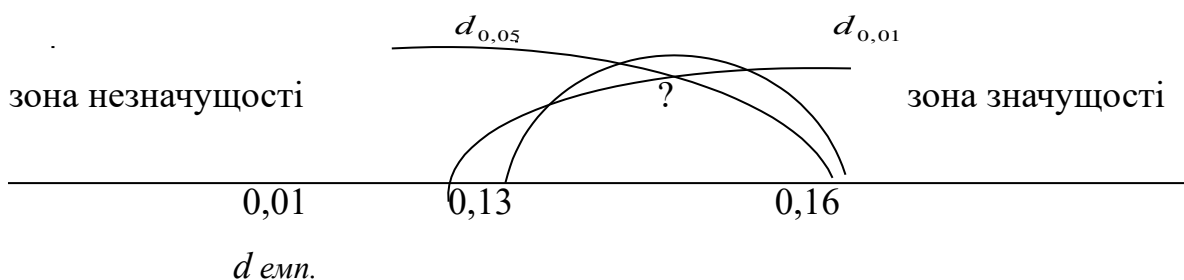


Таблиця 2.27.

**Розрахунок  $\lambda$  –критерію при зіставленні емпіричних розподілів в контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту**

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ $d$
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	$\Sigma f_{КГ}^*$	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	
1 (достатній)	18	16	0,15	0,14	0,15	0,14	<b>0,01</b>
2 (середній)	53	50	0,44	0,45	0,59	0,59	0
3 (низький)	49	46	0,41	0,41	1	1	
Суми	120	112	1	1			

За таблицею критичних значень  $d_{кр} = 0,13$  (при  $p \leq 0,05$ ) і  $d_{кр} = 0,16$  (при  $p \leq 0,01$ ). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



Розрахунки критерію  $\lambda$  здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (2.1)$$

де  $n_1$  - кількість спостережень у виборці контрольної групи,  $n_2$  – кількість спостережень в експериментальній групі,  $d_{\max}$  – найбільша абсолютна



0,13

0,16

 $d_{emp.}$  0,21

Різниця між розподілами може вважатися достовірною, якщо абсолютна величина максимальної різниці  $d_{emp.}$  досягає або перевищує  $d_{0,05}$ , і тим більше достовірною, якщо  $d_{emp.}$  досягає чи перевищує  $d_{0,01}$  (за Б.Л.Ван дер Варденом, 1960).

Ми одержали:  $d_{emp.} > d_{0,01}$ . Отже різниця є достовірною.

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda_{ait} = 0,2 \cdot \sqrt{\frac{120 \cdot 112}{120 + 112}} = 0,21 \cdot 7,61 = 1,6$$

Як видно з вісі значущості,  $\lambda_{emp} = 1,51$ . Відтак,  $\lambda_{emp} > \lambda_{кр}$ , що підтверджує гіпотезу  $H_1$ .

Емпіричний розподіл більший за  $\lambda_{кр}$ , отже, одержані результати після формувального етапу експерименту є статистично значущими.

Підсумовуючи, ми дійшли висновку, що процес формування організаційної компетентності майбутніх учителів під час фахової підготовки буде більш ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- створення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності;
- насичення навчального процесу активними методами навчання;
- залучення майбутніх учителів до участі в командних спортивних іграх.

## Висновки з другого розділу

У другому розділі розроблено, науково обґрунтовано й експериментально апробовано методику діагностування рівнів формування організаційної компетентності майбутніх учителів; визначено критерії, показники та рівні зазначеного процесу; розроблено модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів, подано результати констатувального і формувального етапів дослідження.

У ході аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури було визначено структуру організаційної компетентності, що містить три взаємопов'язаних компоненти (когнітивно-конативний, особистісний, управлінський). Критеріями рівнів сформованості організаційної компетентності та їх показниками було обрано: знаннєво-діяльнісний (показники: наявність знань щодо організаторської діяльності, сформованість організаторських умінь, сформованість комунікативних умінь), комунікаційно-вольовий (показники: сформованість морально-вольових якостей, наявність лідерських якостей, розвиненість толерантності) рефлексивно-конструктивний (показники: вміння вирішувати конфліктні ситуації, вміння приймати рішення, вміння здійснювати рефлексію).

Для діагностики рівнів сформованості організаційної компетентності нами було розроблено показники ознак зазначеної готовності за кількістю балів: 4 бали – ознака виражена достатньо; 3 бали – ознака виражена середньо; 2 бали – ознака виражена слабо; 1 бал – ознака виражена надзвичайно слабо.

Відповідно до цього нами було виявлено 3 рівні сформованості організаційної компетентності: достатній рівень прояву якості (3,5 – 4 бали) – якості проявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер; середній рівень прояву якості (2,5 – 3,4 бали) – якості проявляються майже завжди, але на недостатньому рівні; низький рівень прояву якості (1,5 – 2,4 бали) – якості

характеризуються слабким проявом ознак, носять епізодичний характер, вони проявляються дуже рідко або не проявляються зовсім.

Для визначення рівнів сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів було обрано єдину діагностику, де на підставі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв їх було віднесено до того чи іншого рівня.

На констатувальному етапі було проведено низку методик, за якими визначався рівень сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів. Результати за рівнями сформованості організаційної компетентності у студентів розподілились у такий спосіб: на достатньому рівні перебувають 16 (14,6 %) студентів в ЕГ і 18 (14,6 %) у КГ, на середньому рівні зафіксовано 50 (44,3 %) респондентів в ЕГ і 53 (44,7 %) у КГ, низький рівень виявили 46 (41,1 %) студентів в ЕГ та 49 (40,7 %) у КГ.

Відтак, за результатами констатувального етапу експерименту з'ясувалося, що більшість майбутніх учителів знаходиться на низькому й середньому рівнях сформованості організаційної компетентності, достатнього рівня досягла незначна їх кількість.

Унаслідок теоретичного дослідження проблеми та за результатами констатувального етапу експерименту було побудовано експериментальну модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів, поетапна реалізація якої комплексно впливала на формування визначених компонентів організаційної компетентності (когнітивно-конативного, особистісного, управлінського). Результатом реалізації моделі стала сформованість організаційної компетентності майбутніх учителів.

Засобами реалізації визначених педагогічних умов ефективного протікання процесу формування організаційної компетентності майбутніх учителів виступили лекції, семінари, диспути, міні-лекції, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем, так і передбачали самостійну пошукову діяльність студентів, упровадження активних методів навчання:

різноманітних тренінгів, рольових ігор, аналізу педагогічних задач і вирішення конфліктних ситуацій, а також проведення різних позааудиторних видів роботи (виховні заходи, спортивні змагання, естафети, конкурси тощо), педагогічна практика в літньому оздоровчому дитячому таборі та загальноосвітньому навчальному закладі.

На прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи було проведено контрольні зрізи в експериментальній та контрольній групах. Аналізуючи одержані результати внаслідок проведення експериментальної роботи, дійшли висновку що показники за всіма визначеними компонентами, за якими оцінювався рівень сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів значно збільшилися в експериментальній групі, де проводилася цілеспрямована робота зі студентами, на відміну від контрольної групи, де навчання здійснювалося за традиційною програмою. Хоча результати в контрольній групі також змінилися на краще, проте ці зміни, на відміну від показників експериментальної групи, не дуже значні.

Середньоарифметичні дані, які було одержано внаслідок проведеного контрольного зрізу по закінченні експериментальної роботи, свідчать про те, що впровадження визначених педагогічних умов сприяло більшій результативності процесу формування організаційної компетентності майбутніх учителів в експериментальній групі.

Порівняльні дані прикінцевого етапу експерименту засвідчили значні зміни, що відбулися в експериментальній групі: достатнього рівня сформованості організаційної компетентності досягли 43,4 % студентів (на початковому етапі – 14,6 %), середнього – 47 % респондентів (на початковому етапі – 44,3 %), на низькому рівні залишилося 9,6 % майбутніх учителів (на початковому етапі – 41,1 %).

У контрольній групі результати дещо нижчі: на достатньому рівні виявлено 22 % студентів (на початковому етапі – 14,6 %), на середньому рівні – 53,7 % респондентів (на початковому етапі – 44,7 %), на низькому рівні 24,2 % майбутніх учителів (на початковому етапі – 40,7 %).

Отже, аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що реалізація моделі реалізації педагогічних умов сприяла формуванню організаційної компетентності майбутніх учителів.

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [140, 147].

## ВИСНОВКИ

У дослідженні вивчено проблему формування організаційної компетентності майбутніх учителів під час їхньої фахової підготовки, розроблено й апробовано модель реалізації визначених педагогічних умов.

Аналіз наукової психологічно-педагогічної літератури виявив наявні суперечності між потребою суспільства у формуванні особистості вчителя-організатора, здатного до постійного самовдосконалення й реальним вузько функціональним підходом до його професійної підготовки; підвищеними вимогами до професійної компетентності вчителів та її реальним рівнем у діючих практиків; фрагментарними знаннями студентів вищої школи окремих аспектів організаторської діяльності і необхідністю системної підготовки до її забезпечення в організаторській діяльності.

Компетенція – це коло повноважень, які надані вчителю для виконання своїх обов'язків у професійно-педагогічній діяльності, а компетентність – це особистісна інтегративна характеристика професійного й особистісного розвитку людини, що характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення професійної діяльності.

Професійна компетентність учителя – це інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних психолого-педагогічних і фахових знаннях, практичних вміннях та навичках, значущих особистісних і професійних якостях, ціннісних орієнтаціях і наявному педагогічному досвіді, що дозволяє йому на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховну діяльність.

Організаторську діяльність визначено як діяльність учителя, що забезпечує залучення учнів до різних видів навчально-виховної роботи, координує діяльність як окремих учнів, так і учнівського колективу в досягненні поставлених цілей і завдань, спрямованих на їхній всебічний розвиток.



Організаційна компетентність майбутнього вчителя – це інтегративне особистісне утворення, що включає знання організаторської діяльності, уміння розв’язувати організаторські завдання, сформованість професійних, особистісних управлінських умінь та якостей, що дозволять йому належним чином здійснювати організаторську діяльність у майбутній професії.

У ході аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури нами було визначено структуру організаційної компетентності, що містить три взаємопов’язаних компоненти (когнітивно-конативного, особистісного, управлінського), критерії й показники: знаннєво-діяльнісний (наявність знань щодо організаторської діяльності, сформованість організаторських умінь, сформованість комунікативних умінь), комунікаційно-вольовий (сформованість морально-вольових якостей, наявність лідерських якостей, розвиненість толерантності), рефлексивно-конструктивний (уміння вирішувати конфліктні ситуації, уміння приймати рішення, уміння здійснювати рефлексію), якісні характеристики рівнів сформованості (достатній, середній, низький) зазначеної компетентності майбутніх учителів.

Критеріями рівнів (достатнього, середнього, низького) сформованості організаційної компетентності майбутніх учителів було обрано знаннєво-діяльнісний (показники: наявність знань щодо організаторської діяльності, сформованість організаторських умінь, сформованість комунікативних умінь), комунікаційно-вольовий (показники: сформованість морально-вольових якостей, наявність лідерських якостей, розвиненість толерантності); рефлексивно-конструктивний (показники: вміння вирішувати конфліктні ситуації, уміння приймати рішення, уміння здійснювати рефлексію).

Результати констатувального етапу експерименту виявили, що на достатньому рівні перебували 14,6 % студентів ЕГ і 14,6 % КГ, на середньому рівні зафіксовано 44,3 % респондентів ЕГ і 44,7 % КГ, низький рівень виявили 41,1 % студентів ЕГ та 40,7 % КГ.

У ході дослідження було доведено, що формування організаційної

компетентності майбутніх учителів відбувається ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: створення позитивної мотивації майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності; насичення навчального процесу активними методами навчання; залучення майбутніх учителів до участі в командних спортивних іграх.

За результатами констатувального етапу експерименту було розроблено експериментальну модель реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів під час їхньої професійної підготовки, яка передбачала проведення цілеспрямованої роботи, що відбувалася поетапно. Так, перший – ознайомлювальний – етап передбачав набуття студентами необхідних знань щодо організаторської діяльності вчителя в загальноосвітніх навчальних закладах. Засобами реалізації визначених педагогічних умов виступали лекції, семінари, диспути, міні-лекції, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем, так і передбачали самостійну пошукову діяльність студентів.

На другому – основному – етапі здійснювалося формування умінь і навичок з організаторської діяльності, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання: різноманітних тренінгів, рольових ігор, аналізу педагогічних задач і вирішення конфліктних ситуацій, а також проведення різних позааудиторних видів роботи (виховні заходи, спортивні змагання, естафети, конкурси тощо).

Третій – прикінцевий – етап передбачав застосування студентами здобутих знань, умінь і навичок безпосередньо на практиці під час проходження літньої і шкільної педагогічних практик.

Упровадження експериментальної моделі реалізації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутніх учителів виявило значні позитивні зміни в респондентів експериментальної групи: на достатньому рівні знаходилося 43,4 % студентів ( у КГ – 22 %), на середньому – 47 % ( у КГ – 53,7 %) і на низькому – 9,6 % (у КГ – 24,2 %).

Аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що реалізація експериментальної моделі процесу формування організаційної

компетентності майбутніх учителів із упровадженням визначених педагогічних умов сприяла більш швидкому переходу студентів на вищий рівень, що підтвердило й математичне обчислення, проведене за  $\lambda$ -критерієм Колмогорова-Смирнова:  $\lambda_{\text{емп.}} > \lambda_{\text{кр.}}$ .

Проведене дослідження дає можливість вирішувати питання організації ефективного процесу формування організаційної компетентності майбутніх учителів під час їхньої професійної підготовки. Водночас його результати не вичерпують усієї повноти їх висвітлення і не претендують на всебічне розкриття зазначеної проблеми.

Проведене дослідження не висвітлює усіх аспектів проблеми формування організаційної компетентності майбутніх учителів. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень відносимо створення і впровадження інтегрованих курсів з формування організаційної компетентності майбутніх учителів у зміст вищої освіти, вивчення зарубіжного досвіду і впровадження його прогресивних ідей у практику підготовки майбутніх учителів до організаторської діяльності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [для пед. спец. высш. учебн. завед.]. – [2-е изд., перераб. и доп.] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Алексахина Е.М. Подготовка студентов педвузов к экологическому воспитанию учащихся начальных классов: автореф. дис... на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.М. Алексахина. – М., 1989. – 15 с.
3. Англо-український словник. – [У 2 т.] – Близько 120000 слів / Склав М.І. Балка. – К.: Освіта, 1996. – [Т. 1]. – 752 с.
4. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: [книга для учителя] / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
5. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика Синтез, 1999. – 272 с.
6. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения / Ю.К. Бабанский // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 51-57.
7. Байкалова Л.В. Подготовка учителя физической культуры к формированию здорового образа жизни школьников средствами подвижных и спортивных игр: дис... на соискание ученой степени канд. пед. н.: 13.00.08 / Байкалова Любовь Владимировна. – Барнаул, 2004. – 190 с.
8. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.
9. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: [курс лекций] / Д.А. Белухин. – [Ч. 1]. – М.: Институт практической

- психології, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 319 с.
10. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка у траєкторії виховання особистості / І.Д.Бех // Виховання і культура. – 2002. – № 1. – С. 9-13.
  11. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
  12. Биктагіров К.Л. Дидактические условия обучения / К.Л. Биктагіров. – Казань, 1973. – С. 108.
  13. Бобрицька В.І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.І.Бобрицька. – К., 2006. – 40 с.
  14. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: [навчальний посібник] / І.М.Богданова. – Одеса: «ТЕС», 2000. – 148 с.
  15. Бодалев А.А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность. – [Електронний текст]. – режим доступу: <http://psy.1september.ru/2001/47/45.htm>
  16. Бодина Е.А. Педагогические ситуации: [пособие для преподавателей педвузов и классных руководителей средних школ] / Бодина Е.А., Ащеулова К.В. – М.: Школьная пресса, 2002. – 96 с. («Библиотека журнала «Воспитание школьников». Вып. 11).
  17. Большой толковый психологический словарь / Под рук. А. Ребера. – М., 2000. – С. 406.
  18. Бондырева С.К. Толератность (введение в проблему) / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – Москва-Воронеж: Изд-во Моск. Социального ин-та, 2003. – 240 с.
  19. Бордовская Н.В. Педагогика: [учебник для вузов] / Бордовская Н.В., Реан А.А.. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – 304 с.
  20. Вайнола Р.Х. Особливості використання ігрових технік у соціальній вуличній роботі: [методичні рекомендації для соціальних педагогів] /

- Р.Х.Вайнола. – К.: НПУ, 2001. – 48 с.
21. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей / И.Б.Васильев. – Харьков, 1999. – 151 с.
  22. Вахрушева Т.Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання. – [Електронний текст]. – режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/PPMB/texts/2008-03/08vtyaml.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/PPMB/texts/2008-03/08vtyaml.pdf)
  23. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов.ред. В.Т.Бусел. – К. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1140 с.
  24. Вербицкий А.О. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.О.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
  25. Ветров Ю.А. Важная часть современного обучения / Ю.А.Ветров, Е.А.Литвиненко, В.И.Рыбальский // Вісник вищої школи. – 1981. – № 4. – С. 18-22.
  26. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: [програма та методичні рекомендації] / Укл. А.М.Богущ. – К.: ІЗМН, 1997. – 112 с.
  27. Виховна робота зі студентською молоддю: [навч. посіб.] / За заг. ред.. Т.Ю.Осипової. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
  28. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посібник] / О.І.Власова. – К., 2005. – 315 с.
  29. Волянюк Н. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності тренера-викладача / Н.Волянюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С.114-127.
  30. Вульфов Б.З. Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию / Б.З.Вульфов. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 192 с.
  31. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
  32. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Р.В.Габдреев. – К.: Изд-во Казанского ун-та, 1983. – 109 с.
  33. Гедиева М.Б. Развитие организационной культуры учителя начальной

- школы в системе повышения квалификации работников образовательных учреждений: дис. на соискание ученой степени канд. пед. н.: 13.00.08 / Гедиева Мадина Борисовна. – Ставрополь, 2006. – 190 с.
34. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образование / Б.С.Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С.3-12.
  35. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф.Н.Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 110-111.
  36. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: «Либідь», 1997. – 374 с.
  37. Грибенюк Г.С. Самореалізація особистості як соціально-психологічна проблема / Г.С.Гребенюк // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 67-70.
  38. Григоренко Л.В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. н.: специальность 13.00.01 «Теория педагогики и история педагогики» / Л.В.Григоренко. – Х.: ХГПУ, 1991. – 18 с.
  39. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 433 с.
  40. Данилов М.А. Об условиях развития познавательной самостоятельности и активности учащихся на уроках: сб. статей / М.А.Данилов. – Казань: Таткнигоиздат, 1963. – 96 с.
  41. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
  42. Дунаєва О.М. Застосування активних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів як педагогічна умова формування педагогічної креативності / О.М.Дунаєва // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – 2006. – № 7-8. – С. 94-104.
  43. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах

- решения практических проблем). – [в кн. «Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова] / К.Дункер. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 258-268.
44. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание научной степени д-ра. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ К.М. Дурай-Новакова. – МГПИ. – 32 с.
45. Дусавицкий А.К. Воспитывая интерес / А.К.Дусавицкий. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
46. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399 с.
47. Дьяченко М.И. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
48. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И.Журавлев. – М., 1995. – 184 с.
49. Заславская О.Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методике обучения информатике: автореф. дис.. на соискание ученой степени докт. пед. н.: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика)» / О.Ю.Заславская. – М., 2008. – 45 с.
50. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 368 с.
51. Зеленков С.Л. Структурно-організаційна модель професійної підготовки майбутніх фахівців ювелірних спеціальностей щодо формування професійної компетентності / С.Л.Зеленков // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – 2006. - № 11-12. – С. 41-46.



52. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя – М.: Логос, 2000. – 384 с.
53. Зиновьев Д.В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики / Д.В.Зиновьев // Парадигма. – 1998. – № 1. – С. 50-61.
54. Ивлев А.В. Развитие студенческой команды в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.В.Ивлев. – Магнитогорск, 2006 – 24 с.
55. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – [Серия «Мастера психологии»] / Е.П.Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
56. Иванченко Є.А. Основи формування професійної мобільності економістів / Є.А.Іванченко. – Одеса, 2005. – 192 с.
57. Кадочникова Ю.В. Физическая культура как средство повышения работоспособности у студентов : материалы международной научно-практической конференции [«Современные проблемы физической культуры и спорта»] / Ю.В.Кадочникова, Ж.В.Хорькова. – [Т. 2]. – СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2008. – С. 24-25.
58. Калінін В.О. Особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в новій мовній політиці // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: зб. наук. пр. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2004. – С. 193-196.
59. Каменская В.Г. Социально-психологические основы управленческой деятельности / В.Г.Каменская. – М.: АCADEMIA, 2002. – 157 с.
60. Карпова Л.Г. Формування професійної компетенції вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Г.Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.
61. Кибенко Е.И. Педагогическое моделирование физкультурно-спортивной деятельности студентов педагогического ВУЗа: автореф. дис. на

соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Е.И.Кибенко. – Ростов-на-Дону, 2008. – 17 с.

62. Кічук Н.В. Ключові компетентності особистості фахівця як педагогічна проблема / Н.В.Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – 2004. – № 8-9. – С. 53-58.
63. Клусов Н.П. Ручной мяч в школе: [пособие для учителя] / Н.П.Клусов. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
64. Княжева І.А. Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації вищої освіти / І.А.Княжева // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С. 25-27.
65. Ковалев А.Г. Психологические особенности человека / А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев. – [Т.2]. – Л., 1960. – 132 с.
66. Ковалева А.И. Имидж современного руководителя / А.И.Ковалева. – Харьков: Константа, 2001. – 200 с.
67. Коваленко О. Проблеми підготовки вчителя гуманітарних дисциплін ХХІ століття / О.Коваленко, В.Цехановська, В.Чирка // Постметодика. – 2000. – № 5. – С. 48-49.
68. Коллектив и личность. – Академия наук ССР. Институт психологии. – М.: Издательство “Наука”, 1975.– 263 с.
69. Колмакова Н.А. Формирование готовности студентов педвуза к развитию логического мышления младших школьников (на примере математических дисциплин): дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Колмакова Надежда АФанасьевна. – Шадринск, 2000. – 230 с.
70. Коломійцева О.Е. Оптимізація професійно-прикладної фізичної підготовки студентів середніх гуманітарних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук з фізичного

- виховання та спорту: спеціальність 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення»/ О.Е.Коломійцева. – Харків, 2006. – 18 с.
71. Комаров В.Ф. Управленческие имитационные игры и АСУ / В.Ф.Комаров. – Новосибирск: Наука, 1979. – 234 с.
72. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
73. Кондрашова Л.В. Методика підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями / Л.В.Кондрашова. – М.: Прометей, 1990 – 158 с.
74. Костина Н.И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика проф.образования» / Н.И.Костина. – Белгород, 2000. – 23 с.
75. Котляр Л.І. Роль внутрішньогрупових відносин у формуванні компонентів вольового акту в особистості / Л.І.Котляр // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – Ізмаїл, 2000. – Вип. 10. – С. 59-63.
76. Краткий психологический словарь / [ред.-состав. Л.Я. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевского]. – [2 изд., расш., исправ. и доп.]. – Ростов н/ Д: изд-во «Феникс», 1999. – 512 с.
77. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л.Кричевский. – М.: «Дело», 1993. – 352 с.
78. Кузьмин А.М. Профессиональная подготовка будущих специалистов к согласованному принятию решений: автореф. дис.. на соискание ученой степени канд.пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.М.Кузьмин. – Саратов, 2007. – 21 с.
79. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования /

- Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
80. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В.Кузьмина. – Л., 1985. – 165 с.
  81. Кузьміна Н.В. Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання. – [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність» / Укл. Н.В.Гузій] / Н.В.Кузьміна – К.: ІЗМН, 2000. – С. 41-47.
  82. Курлянд З.Н. Наукова організація праці майбутнього вчителя як чинник його професійного самовдосконалення: матеріали міжн. науково-практичної конф. [«К.Д.Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти»] (21-22 жовтня 2004 р.) // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр./ З.Н.Курлянд. – 2004. – Т. 2. – С.105-110.
  83. Курлянд З.Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності / З.Н.Курлянд. – Одеса, 1995. – 150 с.
  84. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / З.Н.Курлянд. – Одеса: ПНЦ АПН України. – М.П.Черкасов, 2005. – 163 с.
  85. Ландшеєр В. Концепція мінімальної компетентності // В.Ландшеєр // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27-34.
  86. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Просвещение, 1981. – 165 с.
  87. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: [монографія] / А.Ф.Линенко. – К.: ОКФА, 1995. – 80 с.
  88. Линенко А.Ф. Професійна самоідентичність майбутнього вчителя / А.Ф.Линенко // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С. 43-45.
  89. Лисянская Е.В. Методологические особенности психологии спорта. – [Электронный текст]. – режим доступа: <http://nsvolley.narod.ru/Volleytea/Control2.htm>
  90. Лихачев Б.Т. Педагогика: [курс лекций] / Б.Т.Лихачев. – [Изд. 4, перераб.

- и доп.]. – М.: Юрайт, 2000. – 523 с.
91. Ложкин Г. Интерперсональные конфликты в спортивной команде: тезисы докладов международного конгресса «Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы / Ложкин Г. – [Т.2]. – М., 1998. – С. 379-380.
  92. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І.Лозова, Г.В.Троцько. – Х., 1997. – 338 с.
  93. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І.Лозова. – Харків: «РЦНІТ», ХДПУ, 2000. – 175 с.
  94. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
  95. Лутошкин А.Н. Как вести за собой / А.Н.Лутошкин. – М., 1986. – 208 с.
  96. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луценко Вікторія Вікторівна. – Харків, 2002. – 194 с.
  97. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С.Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
  98. Макаренко А.С. Твори: [В 7 т.] – К.: Радянська школа, 1954. – [Т.5]. – 484 с.
  99. Максимчук Б.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно-масової роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б.А.Максимчук. – Вінниця, 2007. – 21 с.
  100. Малиновская В.Н. Введение в специальность и основы педагогического мастерства. II часть: [учебное пособие] / В.Н.Малиновская, А.Л.Смятских. – М., 1992. – 158 с.
  101. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников / Т.Н.Мальковская. – М.: Педагогика, 1988. – 139 с.
  102. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.

103. Марченко Ю.Г. Визначення структурної моделі комунікативної компетентності майбутніх юристів / Ю.Г.Марченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – 2006. – № 11-12. – С. 51-59.
104. Матвієнко О.В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра / О.В.Матвієнко. – К.: СтилоС, 1999. – 154 с.
105. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
106. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модельної технології навчання у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови і літератури: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Мельниченко Галина Володимирівна. – Одеса, 2004. – 273 с.
107. Мижериков В.А. Введение в педагогическую профессию: [учебное пособие для студентов] / В.А.Мижериков, М.Н.Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
108. Модели развития. УЧР 6а/46. Учебно-методическое пособие. – Харьков: «Апекс+», 2006. – 60 с.
109. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. [навчальний посібник]. – [3-є видання, доповнене] / Н.Є.Мойсеюк. – Х., 2001. – 608 с.
110. Моторина С.В. Формирование иноязычной готовности к профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей: автореф. на соискание ученой степени канд. пед. н.: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.В.Моторина. – Чита, 2006. – 25 с.
111. Мусиенко-Репская В.И. Активизация рефлексивной позиции педагога в сфере профессиональной деятельности / В.И.Мусиенко-Репская // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр.– Одеса, 1999. – Вип. 1-2. – С. 87-92.

112. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
113. Нагач М.В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. пед.. н.: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.В.Нагач. – К., 2008. – 21 с.
114. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В.Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266-268.
115. Національна доктрина розвитку освіти // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3. – С. 2-8.
116. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник. – [В 2 ч.] / Р.С.Немов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – [Ч.1]. – 304 с.
117. Нестеренко Т.С. Аналіз наукових підходів до визначення сутності компетентності в сучасній освіті / Т.С.Нестеренко // Вісник Черкаського університету. – [Серія: Педагогічні науки]. – 2009. – Вип. 146. – С.100-103.
118. Никандров Н.Д. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству / Н.Д.Никандров // Советская педагогика. – 1987. – № 6. – С. 105-108.
119. Николенко Д.Ф. Вопросы обучения и воспитания в высшей школе / Д.Ф.Николенко. – К.: Вища школа, 1971. – 146 с.
120. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / О.Овчарук // Стратегія реформування освіти. – К., 2003. – С. 13-42.
121. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – [4-е изд., дополн.]. – М.: «А ТЕМП», 2004. – 944 с.
122. Ольховская Е.Б. Физкультурно-спортивная деятельность студентов: компетентностый подход: материалы международной нацно-практической конференции [«Современные проблемы физической культуры и спорта». – [Т.2]. – СПб: СПбНИИ физической культуры, 2008.

– С. 32-34.

123. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии / Д.В.Ольшанский. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 2001. – 496 с.
124. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В.Ф.Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 21-27.
125. Осипова Т.Ю. Педагогіка толерантності як засіб гуманізації навчально-виховного процесу вищої школи: матеріали міжвуз.наук.-практ. конф. [«Гендерна освіта у вищих навчальних закладах України: проблеми та перспективи інтеграції»] / Т.Ю.Осипова. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2004. – С. 36-38.
126. Осипова Т.Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Осипова Тетяна Юріївна. – Одеса, 2001. – 248 с.
127. Основы психологии. Практикум / [Ред.-сост. Л.Д.Столяренко]. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 576 с.
128. Павлик О.Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Павлик Ольга Борисівна. – Хмельницький, 2004. – 202 с.
129. Пальшкова І.О. Педагогічна практика як фактор формування педагогічної культури вчителя початкової школи / І.О.Пальшкова // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С. 58-61.
130. Пан И.В. Проблема формирования мотивации педагогической деятельности / И.В.Пан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр.– Одеса, 2004. – № 10-11 – С. 38-44.
131. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
132. Пащенко М.І. Активні методи навчання у підготовці майбутніх учителів / М.І.Пащенко. – [Електронний текст]. – Режим доступу:



<http://eprints.zu.edu/2142/1/3.pdf>

133. Педагогика высшей школы /Отв. ред. Ю.К.Бабанский. – Ростов-на-Дону, 1972. – 124 с.
134. Педагогика: [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
135. Педагогическая психология: Методики и тесты / Авторы-сост.: М.В.Демиденко, А.И.Клюева. – Самара: Бахрах, 2004. – 144 с.
136. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / За ред. З.Н.Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
137. Пискунов А.И. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя / А.И.Пискунов // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 42-47.
138. Підласий І.П. Практична педагогіка або 3 технології / І.П.Підласий. – К.: Вид-во «Слово», 2004. – 614 с.
139. Пільова С.Г. Аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів до організаторської діяльності на сучасному етапі : матеріали Всеукр. науково-практ. конф. [«Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи»], (14-15 листопада 2006 р.). – Одеса, 2007. – С.91-93.
140. Пільова С.Г. Експериментальна модель процесу формування організаційної компетентності майбутніх учителів / С.Г.Пільова // Вісник Черкаського університету. – [Серія: Педагогічні науки]. – Черкаси, 2010. – Вип. 189. – Ч.ІІ. – С.143-147.
141. Пільова С.Г. Значущість лідерських якостей учителя у професійній діяльності: матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції [Становлення особистості професіонала: перспективи і розвиток»], (20 лютого 2009 р.). – Одеса, 2009. – С. 198-200.
142. Пільова С.Г. Лідерство як складова організаційної компетенції вчителя / С.Г.Пільова // Виховання і культура: міжнар. науково-практ.журнал. – Одеса:

ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2007. – № 1-2 (11-12). – С.82-83.

143. Пільова С.Г. Організаторська діяльність учителя в умовах сучасного загальноосвітнього навчального закладу : матеріали четвертої міжнар. науково-практ. конф. [«Розвиток наукових досліджень 2008»], (24-26 листопада 2008 р.).– Полтава: «ІнтерГрафіка, 2008. – Т. 10. – С.27-29.
144. Пільова С.Г. Педагогічні умови формування організаційної компетентності майбутніх учителів // С.Г.Пільова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі»]. – [Ч.1.]. – 2009. – С. 104-107.
145. Пільова С.Г. Підготовка студентів вищого педагогічного навчального закладу до організації спортивної діяльності школярів: матеріали міжнародної науково-практ. конф. [«Проблеми и перспективы воспитания здоров'я человека»], [9-10 октября 2008 г.). – Тирасполь, 2008. – С. 137-140.
146. Пільова С.Г. Професійна підготовка майбутніх учителів як педагогічна проблема / С.Г.Пільова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2006. – Вип. 11-12. – С.72-76.
147. Пільова С.Г. Результати експериментальної роботи з формування організаційної компетентності майбутніх учителів / С.Г.Пільова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2010. – № 11-12. – С.3-7.
148. Пільова С.Г. Роль командних спортивних ігор у формуванні організаційної компетентності майбутніх учителів: матеріали І міжнародного форуму [«Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции»], (11-13 мая 2010 г.). – Одеса, 2010. – С.282-286.
149. Пільова С.Г. Формування лідерських якостей майбутніх учителів / С.Г.Пільова // Наука і освіта. – 2008. – № 1-2. – С.87-90.

150. Пільова С.Г. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів під час навчання у вищому навчальному закладі / С.Г.Пільова // Вісник Черкаського університету. – [Серія: Педагогічні науки]. – Черкаси, 2009. – Вип. 146. – С.107-110.
151. Подласый И.П. Педагогика. – [В 2 т.] / И.П.Подласый. – [Т.1: Общие основы. Процесс обучения]. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 575 с.
152. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю.Посталюк. – Казань: КГУ, 1989. – 205 с.
153. Походенко С.В. Психологічні особливості мотивації лідерства у підлітків: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. психол. наук: спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С.В.Походенко. – К., 1998. – 20 с.
154. Практикум по возрастной и педагогической психологии: [учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. А. И. Щербакова]. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
155. Прищепа Т.А. Педагогическая технология «Альтернатива» в проблемному обучении / Т.А.Прищепа. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0520-01.htm>
156. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – В 2-х т. – Т. 2. – 248 с.
157. Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 210 с.
158. Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы : тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции. – Полтава, 1985. – 316 с.
159. Радаева С.В. Физическое воспитание студентов нефизкультурного ВУЗа на основе спортивно-ориентированных технологий: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.04.

«Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / С.В.Радаева. – Красноярск, 2008. – 24 с.

160. Редько В.В. Психологічні механізми прийняття рішень у побутовій діяльності: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. н.: спеціальність 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В.В.Редько. – К., 2003. – 20 с.
161. Рибалко Л.С. Методи активного навчання студентів у вищій школі / Л.С.Рибалко. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpkhnpu\\_ped/2009\\_35/4.html](http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ped/2009_35/4.html)
162. Ровен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Ровен. – М.: «Кочито-центр», 1999. – 144 с.
163. Российская педагогическая энциклопедия: [В 2-х т.]. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 607 с.
164. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
165. Савельева С.С. Креативная среда как фактор формирования профессиональной компетентности учителя: материалы Российской научно-методической конференции [«Воспитательное пространство: проблемы региона»] / С.С.Савельева. – Рязань: РГУ им. С.А.Есенина, 2007.– С. 133–137.
166. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.С.Савельева. – Коломна, 2007. – 20 с.
167. Савченко Л.О. Формування готовності студентів до організаторської діяльності в навчальному процесі педагогічної вищої школи / Л.О.Савченко // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С.69-70.
168. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі /

- О.П.Савченко // Вісник Черкаського національного університету. [Серія: Педагогічні науки]. – Черкаси, 2010. – Вип. 189. – Ч. II. – С.16-19.
169. Сапегина Т.А. Роль физического воспитания в формировании коммуникативных способностей студентов : материалы международной научно-практической конференции [«Современные проблемы физической культуры и спорта»] / Ю.В.Кадочникова, Ж.В.Хорькова. – [Т. 2]. – СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2008. – С. 39-41.
170. Свєртнєв О.А. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. н.: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»] / О.А.Свєртнєв. – Полтава, 2009. – 20 с.
171. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: [учебное пособие]. – [2-е изд., доп.] / Е.М.Семенова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2005. – 256 с. – (Советы психолога учителю).
172. Семченко Н.О. Лідерство як актуальна педагогічна проблема: зб. наук. пр. [Наукові записки кафедри педагогіки] / Н.О.Семченко. – Харків: Основа, 2002. – Вип. 9 – С. 306-312.
173. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Семченко Надія Олександрівна. – Харків, 2005. – 162 с.
174. Семченко Н.О. Формування моральної культури як компонента системи лідерських якостей у студенток вузів: збірник робіт IV Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів, молодих учених [«Людина, культура, техніка в новому тисячолітті» (24-26 квітня 2003 р.)] / Н.О.Семченко. – Харків: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2003. – С. 98-99.
175. Сергєєв И.С. Основы педагогической деятельности: [учебное пособие] / И.С.Сергєєв. – СПб: Питер, 2004. – 316 с.
176. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.

177. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 166 с.
178. Словарь по социальной педагогике: [учебное пособие для студентов вузов] / авт.-сост. А.В.Мархадаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 368 с.
179. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
180. Смолкин А.М. Методы активного обучения: [научно-методическое пособие] / А.М.Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
181. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
182. Спириин Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач / Л.Ф.Спириин. – Кострома: КГУ, 1994. – 107 с.
183. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И.Станкин. – М.: Флинта, 1998. – 386 с.
184. Стрельников В.Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. н.: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Стрельников В Ю. – К., 1995. – 20 с.
185. Стрітьєвич Т.М. Активні методи навчання у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Т.М.Стрітьєвич. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu/N129/N129p125-130.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N129/N129p125-130.pdf)
186. Строков К.А. Современные технологии специалистов художественно-творческого профиля к этнокультурной деятельности: [учебное пособие] / К.А.Строков. – Тамбов: ТГУ, 2005. – 78 с.
187. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. – К.: Рад. Школа, 1988. – 272 с.
188. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан

розроблення проблеми / О.В.Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105-111.

189. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: [избранные психологические труды / Под ред. Ярошевского М.Г.] / Б.М.Теплов. – М.: Московский психолого-социальный ин-т: Воронеж: МОДЭК, 1998. – 539 с.
190. Теплякова К.Г. Конфликт и общение: Тренинг для учителей / К.Г.Теплякова.. – Одесса, 2001. – 76 с.
191. Тимощук І.В. Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей: дис...канд. пед. наук: 13.00.07 / Тимощук Ірина Володимирівна. – Вінниця, 2004. – 232 с.
192. Топольницька Г.М. До питання про професійну компетентність учителя / Г.М.Топольницька // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – 2000. – № 5-7. – С. 130-140.
193. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.В.Троцько. – К., 1996. – 54 с.
194. Туленков М.В. Організаційна взаємодія в системах соціального управління (соціологічний аналіз): [монографія] / М.В.Туленков. – К.: ІПК ДСЗУ, 2005. – 222 с.
195. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н.Узнадзе. – М.: Наука, 1976. – 451 с.
196. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н.Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. – 210 с.
197. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И.Уманский. – М.: «Просвещение», 1980. – 160 с.
198. Управление персоналом: Энциклопедический словарь / Под ред. А. Я. Кибанова. – М.: ИНФРА, 1998. – 456 с.

199. Учитель! Владей собой! Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора: [методические рекомендации] / Р.И. Хмельюк, А.А.Востриков, Г.А.Нагорная, З.Н.Курлянд. – Одесса: Одесский гос. пед. ин-т им. К.Д.Ушинского, 1986. – 74 с.
200. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
201. Фомина Л.Б. Игра и спорт как методы развития физических и познавательных способностей у студентов : материалы международной научно-практической конференции [«Современные проблемы физической культуры и спорта»] / Ю.В.Кадочникова, Ж.В.Хорькова. – [Т. 2]. – СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2008. – С. 45-47.
202. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога: [навчально-методичний посібник для викладачів, слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО] / Т.М.Хлебнікова. – Х.: Вид- група «основа», 2003. – 80 с. (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 7).
203. Храмов В.О. Основи управління персоналом: [навч.-метод. посіб. / В.О.Храмов, А.П.Бовтрук — К.: МАУП, 2001. – 112 с.
204. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці: [навчально-методичний посібник] / І.М.Цимбалюк. – [2-е видання]. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 150 с.
205. Чапайкин В.В. Развитие аутопсихологической компетентности в организаторской деятельности у офицеров – слушателей учреждений дополнительного профессионального образования: автореф. дис.. на соискание ученой степени канд..пед.н.: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В.В.Чапайкин. – Саратов, 2006. – 23 с.
206. Чернобровкін В.М. Методологічні аспекти проблеми прийняття рішень у



- педагогічній діяльності / В.М.Чернобровкін // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. – Луганськ, 2004. – Вип. 1. – С. 27-36.
207. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т.И.Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
208. Шарова Л.М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: дис...канд. пед. наук: 13.00.08 / Шарова Людмила максимовна. – Брянск, 2003. – 164 с.
209. Шибаева А.А. Диалог как средство формирования межличностных отношений учителя и учащихся: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Шибаева Алла Александровна– М., 1994. – 197 с.
210. Шилова М.И. Изучение воспитанности школьников /М.И.Шилова. – М.: Просвещение, 1982. – 104 с.
211. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: [навчальний посібник] / П.М.Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.
212. Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики / Н.Е.Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
213. Ягоднікова В.В. Теорія та методика виховання лідерів: [навчальний посібник] / В.В.Ягоднікова. – Одеса: Вид-во «ВМВ», 2010. – 231 с.
214. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія виховання» / В.В.Ягоднікова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
215. Ясененко В.М. Педагогічні умови ефективності організації підготовки майбутніх фахівців військової логістики у вищих військових навчальних закладах / В.М.Ясененко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – 2005. – № 7-8. – С. 221-231.
216. Яцій О.М. Формування толерантності: критерії оцінювання та рівні сформованості толерантності у студентів педагогічних ВНЗ / О.М.Яцій //

Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – 2006. – № 11-12. – С.112-121.

217. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings / Ed. by Edmund C. Short. – Lanham etc.: University Press of America, 1984. – Vol. VI. – 185 p.
218. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings / Ed. by Edmund C. Short. – Lanham etc.: University Press of America, 1984. – Vol. VI. – 185 p.
219. Competency-Based Education: Beyond Minimum Competency Testing /Developed by Northwest Reg. Educational Lab; Ruth Nichse, ed. – Washington: Government Print Office, 1983. – 243 p.
220. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
221. European Glossary on Education. – Vol. 1. Examinations, Qualification and Titles. – EURYDICE, Brussels, 1999. – 223 p.
222. Filley A.C. Managersal Process and Organizational Behavior / Filley A.C., House R.J., Kerr S. – 2<sup>nd</sup> ed. Glenview, III Scott, Foresman, 1976. – P. 211.
223. Kwasnica R. Wprowadzenie do myslenia o wspomaganium nauczycieli wrozwoju / R.Kwasnica. – W:/Studia Pedagogiczne, LXS “Z zagadnien”/pod. red. H.Kwiatkowskiej i T.Lewowickiego. – Warszawa, RAN, 1995. – S. 9-43.
224. Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature. – N.Y.: Penguin Books, 1976. – 407 p.
225. Quality education and competencies for life / Workshop 3/ Background Paper-2004. – P.6.
226. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E.Short // Journal of Teacher Education. 1985. – Vol. 36. – № 2. – P.5.
227. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghous on Information and

Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. Eric Digest.  
Competencies and Certification. – p.1-3.

**Д О Д А Т К И**

**Додаток А****АНКЕТА****щодо визначення ставлення майбутніх учителів до організаторської діяльності**

1. Як Ви вважаєте, у чому полягає сутність організаторської діяльності вчителя? \_\_\_\_\_

---

---

---

2. Що Ви розумієте під організаційною компетентністю учителя?

---

---

---

3. Які якості, на Вашу думку, повинен мати вчитель-організатор?

---

---

4. Як Ви вважаєте, чи кожний учитель повинен бути організатором?

---

---

---

5. Чи готові Ви вже зараз виконувати організаторську діяльність?

---

---

---

## Додаток Б.1

## ОЦІНКА МІКРОКЛІМАТУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

**Інструкція.** Просимо Вас заповнити картку, в якій пропонуються показники, що характеризують мікроклімат студентської групи. Картка складена за принципом полярних суджень. Зліва – судження, що розкривають психологічний клімат з позитивного боку, справа – з негативного боку. Між полярними судженнями розташовані цифри 3-2-1-0-1-2-3. Ваше завдання: по-перше, обрати одне з полярних суджень (зліва чи справа), що відображає типову картину взаємовідносин у вашій студентській групі і звичайного настрою в ній; по-друге, відзначити кружечком одну із цифр, яка відповідає ступеню вираження кожного показника.

Високий ступінь вираження – 3.

Середній ступінь вираження – 2.

Слабкий ступінь вираження – 1.

Якщо Вам складно визначити, які з двох полярних суджень відбиває типовий мікроклімат вашої студентської групи, то позначте цифру 0.

Факультет \_\_\_\_\_

Курс \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

1.	У групі зазвичай бадьорий життєрадісний настрій	3 2 1 0 1 2 3	У групі зазвичай настрій пригнічений, похмурий
2.	Група активна, працездатна	3 2 1 0 1 2 3	Група пасивна, інертна
3.	Обстановка у групі спокійна, ділова	3 2 1 0 1 2 3	Обстановка у групі нервова, напружена
4.	У групі студенти почуваються затишно	3 2 1 0 1 2 3	У групі студенти почуваються незатишно
5.	Студенти знають і відчувають, що група в разі необхідності захистить і підтримає їх	3 2 1 0 1 2 3	У студентів немає впевненості у підтримці групи у важкий час
6.	Студенти ставляться один до	3 2 1 0 1 2 3	Взаємовідносини у групі

	одного із симпатією		відрізняються антипатією
7.	Колектив справедливо ставиться до всіх своїх членів, надає кожному по заслугах	3 2 1 0 1 2 3	Колектив ділиться на тих, кого поважають і кого зневажають. Необ'єктивний в оцінці окремих членів групи
8.	Відносини окремих мікрогруп всередині колективу характеризуються взаєморозумінням, тактовністю, співробітництвом в загальних для колективу справах	3 2 1 0 1 2 3	Угрупування всередині колективу конфліктують між собою, їх члени замикаються у своїх інтересах, не бажають розуміти інших
9.	Конфлікти у групі виникають рідко, через серйозні причини, вирішуються справедливо і доброзичливо	3 2 1 0 1 2 3	Конфлікти виникають часто, вирішуються важко, хворобливо
10.	У критичні періоди група згуртовується. Керується принципом «Один за всіх і всі за одного»	3 2 1 0 1 2 3	У складні періоди в колективі виникають сварки, взаємні докори
11.	Новачки відчують стосовно себе доброзичливе і турботливе ставлення групи	3 2 1 0 1 2 3	Група виявляє байдужість чи недоброзичливість до новачків
12.	Студентам подобається бувати разом в університеті і поза ним	3 2 1 0 1 2 3	Студенти не прагнуть бути разом, кожний живе своїми інтересами
13.	Студенти люблять свою групу, радіють її успіхам, засмучуються невдачам	3 2 1 0 1 2 3	Студенти свою групу не цінують. Байдужі до її досягнень, легко погоджуються на перехід

			до іншої групи
14.	Студенти серйозно ставляться до навчання, прагнуть оволодіти таємницями професії	3 2 1 0 1 2 3	Навчання не вважається першочерговою справою, прагнення до навчальних успіхів не заохочується
15.	У групі царює вимогливість і нетерпимість до ледаців і прогульників	3 2 1 0 1 2 3	До ледаців і прогульників ставляться поблажливо
16.	Студенти беруть активну участь у громадському житті групи	3 2 1 0 1 2 3	Студенти пасивні у громадському житті групи
17.	У групі серйозно ставляться до розподілу громадських доручень, ураховуються побажання і схильності кожного	3 2 1 0 1 2 3	Доручення розподіляються за принципом «лише не мені»
18.	Студенти із бажанням включаються в трудові справи групи	3 2 1 0 1 2 3	Групу нелегко підняти на загальну трудову справу
19.	Актив групи користується авторитетом і довірою	3 2 1 0 1 2 3	В активі групи знаходяться люди, що не користуються підтримкою і повагою колективу
20.	Відносини між групою і куратором характеризуються доброзичливістю, розумінням, співробітництвом	3 2 1 0 1 2 3	Відносини групи з куратором характеризуються антипатією, конфліктністю

#### Обробка даних

1. Для визначення психологічного мікроклімату (ПМ) необхідно скласти всі позитивні бали, потім негативні і з більшої суми вирахувати меншу.



2. Оцінити рівень ПМ за балами:

50-60 балів – високий ступінь сприятливості ПМ;

40-21 балів – середній ступінь сприятливості ПМ;

20-0 балів – низький ступінь сприятливості ПМ;

## Додаток Б.2

### КАРТКА САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Інструкція.** Просимо Вас оцінити свій рівень знань та вмінь щодо організаторської діяльності вчителя. Відзначте рівень, який, на Вашу думку, найбільш точно відповідає Вам.

Прізвище, ім'я та по батькові студента \_\_\_\_\_

Показники	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
знання теорії і методики організації навчальної і виховної діяльності			
володіння системою необхідних знань для ефективного виконання організаторської діяльності			
усвідомлення цілей і змісту організаторської діяльності та свого місця в ній			
усвідомлення значущості сформованості організаційної компетентності для майбутньої професійної діяльності			
здатність самостійно оцінювати рівень організаторської діяльності			
здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів			
прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організаторської діяльності			

Дякуємо Вам за допомогу в роботі!

## Додаток Б.3

### ПСИХОЛОГІЧНА ОЦІНКА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ (Л.Уманський, А.Лутошкін, А.Чернишов, Н.Фетіскін)

**Інструкція.** У формі таблиць подані найбільш значущі організаторські здібності особистості та їх складові. Користуючись трибальною системою, Вам необхідно здійснити оцінку кожної якості чи у формі самооцінки, чи у формі оцінки незалежного експерта. Бажано давати об'єктивні і щирі відповіді, не допускаючи прогалин. Значення чотирибальної оцінки:

- 3 – риса виявляється доволі часто;
- 2 – риса виявляється епізодично, у слабкій формі,
- 1 – якість повністю відсутня.

Бланк для відповідей

№	1. Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відображати психологію інших людей)			
		3	2	1
1.	Здатність швидко побачити психологічні особливості і стани іншої людини			
2.	Здатність переживати те, що переживають, відчувають інші люди (емоційна синхронність)			
3.	Здатність виділяти психологічні особливості людей за творами мистецтва і літератури (у кінофільмах, книгах, картинах)			
4.	Здатність давати влучні характеристики людям			
5.	Підвищений інтерес й увага до інших людей як до товаришів у спільній діяльності			
6.	Чи бачить важливі (суттєві) психологічні особливості інших людей			
7.	Схильність і здатність аналізувати поведінку і вчинки інших людей			
8.	Глибока віра в сили, можливості і здібності колективу			
9.	Чи здатний уявно поставити себе у психологічну ситуацію іншої людини			
	Загальний бал ( $\Sigma$ )			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
2. Практично-психологічний розум				

(розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)			
1.	Здатність розподіляти обов'язки, доручення під час колективної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей		
2.	Здатність швидко орієнтуватися у взаємовідносинах з людьми		
3.	Здатність урахувати психологічні стани людей у конкретних життєвих ситуаціях		
4.	Здатність зацікавити людей справою, знайти моральні і матеріальні стимули зацікавленості		
5.	Урахування взаємостосунків, особистих симпатій і антипатій людей під час групування їх для виконання спільного завдання		
6.	Здатність навчатися організаторських знань, навичок та вмінь: а) швидко б) міцно		
7.	Здатність швидко і легко засвоювати досвід кращих організаторів (ровесників чи старших) і навчатись організаторській діяльності		
8.	Здатність уявно «прикидувати», «зважувати», знаходити відповідність між завданнями практики, що виникають, і кількістю можливих виконавців		
9.	Тенденції ставити на перше місце в розв'язанні практичних завдань наявність людських можливостей (а не матеріальних та інших)		
	Загальний бал ( $\Sigma$ )		
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)		
<p>3. Психологічний такт</p> <p>(здатність знаходити міру підходу до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)</p>			
1.	Здатність стримувати себе у взаємовідносинах з людьми у стані збудження, бурхливої радості, гніву		

2.	Здатність знаходити правильний тон, якщо збуджений стан виник у іншої людини			
3.	Уміння знаходити спільну мову з різними людьми в різних обставинах (відсутність «мовленнєвого шаблону»)			
4.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей			
5.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від часових станів			
6.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від обставин, що впливають на взаємовідносини людей один з одним			
7.	Готовність прийти на допомогу іншим, чутливість, уважність, співчуття відносно інших людей			
8.	Природність у спілкуванні з людьми, здатність завжди залишатися самим собою			
9.	Виражене почуття справедливості в підходах до інших людей			
	Загальний бал ( $\Sigma$ )			
	Середній бал ( $M$ ); $M = \Sigma/n$ ( $n$ - кількість якостей)			
<p>4. Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)</p>				
1.	Здатністю мовою впливати на інших, спонукати їх до дії			
2.	Здатність до вольового впливу на інших			
3.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своєю енергією			
4.	Здатність «заражати» інших своїм ставленням до людей, подій			
5.	Здатність впливати на інших переконливістю доводів			
6.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своїми емоціями, почуттями			
7.	Здатність впливати на інших особистісною діяльністю (діями, включенням у роботу)			
8.	Здатність створювати у групі впевненість в успіх справи			

9.	Здатність правильно вибирати момент вирішального впливу			
	Загальний бал ( $\Sigma$ )			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			

5. Вимогливість до інших людей (слід відзначити, що ця якість не завжди в рівній мірі поєднується з вимогливістю до себе)			
1.	Здатність швидко приймати рішення щодо постановки вимог		
2.	Постійність у постановці вимог		
3.	Самостійність у вимогах		
4.	Гнучкість у вимогах		
5.	Наполегливість у вимогах		
6.	Здатність виражати вимоги в різній формі (від наказу до жарту)		
7.	Здатність знаходити найкращу форму вимоги залежно від індивідуальних особливостей людини		
	Загальний бал ( $\Sigma$ )		
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)		
6. Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності і поведінці інших людей. Ця якість не завжди поєднується із самокритичністю)			
1.	Здатність побачити і виділити в людей суттєві, але малопомітні для інших позитивні чи негативні боки		
2.	Самостійність в оцінках недоліків і позитивних особливостей		
3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні особливості		
4.	Прямота і сміливість, критичність без прискіпування		
5.	Логічність й аргументованість критичних зауважень		
6.	Глибина і суттєвість критичних зауважень		
7.	Постійність критичності		
8.	Доброзичливість критичності		
	Загальний бал ( $\Sigma$ )		
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)		
7. Схильність до організаторської діяльності (на відміну від прагнення командувати, стояти над іншими, бути головним)			

1.	Потреба в організаторській діяльності			
2.	Самостійність в оцінці недоліків і позитивних особливостей			
3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні особливості			
4.	Сміливість і готовність приймати на себе роль організатора і відповідальності за інших			
5.	Невтомність в організаторській роботі			
6.	Відчуття задоволення (позитивне самопочуття) у процесі організаторської роботи			
7.	Легкість і свобода у виконанні організаторської діяльності (почувається в організаторській діяльності як риба у воді)			
8.	Занижений настрій у разі відсутності організаторської діяльності			
	Загальний бал ( $\Sigma$ )			
	Середній бал ( $M$ ); $M = \Sigma/n$ ( $n$ - кількість якостей)			
<b>8. Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості</b>				
1.	Виявляє організаторські здібності в багатьох видах діяльності			
2.	Виявляє організаторські здібності в якомусь одному порівняно вузькому виді діяльності (наприклад, не в художній самодіяльності, а лише в танцях)			
3.	Здатність добре організовувати і ровесників, і молодших			
4.	Здатний добре організовувати переважно ровесників			
5.	Здатний добре організовувати переважно молодших			
6.	Рівень вираження організаторських здібностей залежно від статі тих, кого організовує: а) однаково добре організовує і хлопчиків, і дівчат; б) переважно хлопчиків; в) переважно дівчат			
7.	Рівень вираження організаторських здібностей залежно від того, чи керує він іншими організаторами чи безпосередньо виконавцями:			



	<p>а) однаково добре керує і організаторами, і виконавцями;</p> <p>б) організаторами краще, ніж виконавцями (ровесниками, одногрупниками тощо);</p> <p>в) Виконавцями краще, ніж іншими організаторами</p>			
8.	<p>Провідні, переважні форми впливу на тих, кого організовує (якщо різні форми сполучаються, то характеризуйте кожну):</p> <p>а) словесно-логічна форма впливу (схильний впливати логікою доводів);</p> <p>б) практично-активна форма впливу (схильний впливати показом, дією);</p> <p>в) емоційна форма впливу *»заражає» інших своїми почуттями, емоціями)</p>			
9.	<p>Виявляє себе в організаторській діяльності:</p> <p>А) наполегливо, енергійно, активно;</p> <p>б) схильний організовувати інших поривами;</p> <p>в) в організаторській діяльності швидкий, уміє переключатися;</p> <p>г) організаторську діяльність не знижують, не затримують сильні життєві впливи, різке осудження, невдачі;</p> <p>д) в організаторській діяльності виявляє себе як чутливий, але ломкий пристрій</p>			
	Загальний бал ( $\Sigma$ )			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			

### Обробка й інтерпретація даних

За кожною досліджуваною якістю визначається загальний ( $\Sigma$ ) і усереднений показник (М) у балах. На підставі цих даних необхідно зробити узагальнення або у формі таблиці, або «особистісного профілю».

Матриця для заповнення результатів подана в таблиці.

Профіль особистісних якостей, що складають структуру організаторських здібностей

№	Якості організаторських здібностей	Ступінь прояву якостей (у балах)		
		3	2	1
1.	Психологічна вибірковість			
2.	Практично-психологічний розум			
3.	Психологічний такт			
4.	Соціальна впливовість			
5.	Вимогливість до інших людей			
6.	Критичність			
7.	Схильність до організаторської діяльності			
8.	Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості			

Про ступінь вираження тієї чи тієї якості можна судити за змістовою характеристикою наведеної вище п'ятибальної системи.

Психологічну характеристику організаторських здібностей необхідно дати на підставі узагальнення даних таблиці (психологічної вибірковості, практично-психологічного розуму тощо).

Узагальнення завершується вказівкою на найбільш значущі для цієї особистості індивідуальні відмінності в організаторських здібностях, а також тенденцій їх розвитку.

На підставі зазначеного вище матеріалу робиться загальний короткий висновок про особистість, що вивчається, з точки зору її організаторських можливостей: не здатний до самостійної організаторської діяльності, виявляє слабкі чи середні організаторські здібності, виявляє гарні здібності, дуже здібний організатор.

**Додаток Б.4****ТЕСТ ОЦІНКИ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ**

**Інструкція:** «Визначте ситуації, які викликають у Вас незадоволення чи досаду і роздратування під час бесіди з будь-якою людиною – чи то Ваш товариш, товариш у справах, безпосередній начальник, керівник чи просто випадковий співрозмовник».

**Варіанти ситуацій:**

1. Співрозмовник не дає мені шансу висловитися, у мене є що сказати, але немає можливості вставити слово.
2. Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди.
3. Співрозмовник ніколи не дивиться в обличчя під час розмови і я не впевнений, чи слухає він мене.
4. Розмова з таким партнером часто викликає почуття марно витраченого часу.
5. Співрозмовник постійно метушиться, олівець та папір займають його більше, ніж мої слова.
6. Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає відчуття невдоволення і тривоги.
7. Співрозмовник відволікає мене запитаннями і коментарями.
8. Що б я не сказав, співрозмовник завжди охолоджує мій запал.
9. Співрозмовник завжди намагається спростувати мої думки.
10. Співрозмовник пересмикує зміст моїх слів і вкладає в них інший зміст.
11. Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися.
12. Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що він не розчув.
13. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише для того, щоб погодитися.
14. Співрозмовник під час розмови зосереджено займається стороннім: грає сигаретою, протирає скло і так далі, і я твердо впевнений, що він при цьому неуважний.

15. Співрозмовник робить висновки за мене.
16. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
17. Співрозмовник завжди дивиться на мене дуже уважно, не відриваючи погляд.
18. Співрозмовник дивиться на мене, неначе оцінює. Це мене хвилює.
19. Коли я пропоную щось нове, співрозмовник говорить, що він думає також.
20. Співрозмовник грає, показуючи, що цікавиться бесідою, занадто часто киває головою, ойкає і піддакує.
21. Коли я говорю про серйозне, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.
22. Співрозмовник часто дивиться на годинник під час бесіди.
23. Коли я входжу до кабінету, він кидає всі справи і всю увагу звертає на мене.
24. Співрозмовник поводиться так, наче я заважаю йому робити щось важливе.
25. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-які його висловлення завершується питанням: “Ви теж так думаете?” чи “Ви з цим не згодні?”.

### **Обробка й інтерпретація результатів**

Підрахуйте відсоток ситуацій, що викликають у Вас досаду і роздратування.

70%-100% – Ви поганий співрозмовник. Вам необхідно працювати над собою й вчитися слухати.

40%-70% – Вам властиві деякі недоліки. Ви критично ставитеся до висловлювань. Вам ще бракує деяких переваг гарного співрозмовника, уникайте поспішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити, не прикидайтеся, не шукайте прихованого змісту сказаного, не монополізуйте розмову.

0%-40% – Ви гарний співрозмовник, але іноді відмовляєте партнеру в повній увазі. Вислуховуйте чомно його висловлення, дайте йому час розкрити свою думку цілком, пристосовуйте свій темп мислення до його мови і можете бути впевнені, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше.

Під час обробки результатів тесту оцінки комунікативних умінь, коли підраховувався процент ситуацій, які викликають дратівливість, кількісні показники визначалися за такими рівнями: 0% - 40% (добрий співрозмовник) – як достатній рівень, 40%-70% (є деякі недоліки) – як середній рівень, 70%-100% (поганий співрозмовник) – як низький рівень.

## Додаток Б.5

## ОЦІНКА НАЯВНОСТІ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ

(за методикою О.Вострикова)

*Рішучість - нерішучість*

уміння активно і швидко, обирати мету діяльності	3 2 1 0	невміння активно і швидко обирати мету діяльності, проявлення пасивності і повільності в цьому
уміння чітко конкретизувати мету на відповідні завдання	3 2 1 0	невміння чітко конкретизувати мету у відповідних завданнях
уміння швидко приймати рішення	3 2 1 0	невміння швидко приймати рішення, повільність, невпевненість
уміння добре продумувати свої дії	3 2 1 0	невміння добре продумувати свої дії
уміння своєчасно приймати рішення	3 2 1 0	невміння своєчасно приймати рішення, прийняття поспішних або запізнених рішень.

*Сміливість-боязливість*

уміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки	3 2 1 0	невміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки
уміння долати страх перед прийняттям рішення	3 2 1 0	невміння долати страх перед прийняттям рішення
уміння долати страх перед виконанням рішення	3 2 1 0	невміння долати страх перед виконанням рішення

*Ініціативність-безініціативність*

уміння швидко знаходити потрібне рішення	3 2 1 0	невміння швидко знаходити потрібне рішення
--	---------	--

уміння вирішувати всі задачі по-новому, нестандартно	3 2 1 0	невміння вирішувати всі задачі по-новому, звичка до стандартних рішень
уміння підключати до вирішування власних задач інших людей	3 2 1 0	невміння підключати до вирішування власних задач інших людей

### ***Витриманість-невитриманість***

уміння витримувати довготривалу напруженість і продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати довготривалу напруженість припиняючи діяльність
уміння витримувати втому та продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати втому та продовжувати діяльність
уміння витримувати впливи несподіваних перешкод і продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати впливи несподіваних перешкод, припиняючи діяльність
уміння витримувати невдачі й продовжувати добиватися своєї мети	3 2 1 0	невміння витримувати невдачі й продовжувати добиватися своєї мети

### ***Самовладання-відсутність самовладання***

уміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві	3 2 1 0	невміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві
уміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості	3 2 1 0	невміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості
уміння правильно працювати в стані гніву	3 2 1 0	невміння правильно працювати в стані гніву
уміння керувати почуттям гніву	3 2 1 0	невміння керувати почуттям гніву

уміння керувати почуттями горя та пригніченості, визволятися від них	3 2 1 0	невміння керувати почуттями горя та пригніченості, визволятися від них
--	---------	--

### *Наполегливість-ненаполегливість*

уміння доводити до кінця будь-яку справу	3 2 1 0	невміння доводити до кінця будь-яку справу, зупиняючись на півдороги
уміння підкоряти власну поведінку, настрій, бажання й досягати поставленої мети	3 2 1 0	невміння підкоряти власну поведінку, настрій, бажання й досягати поставленої мети, відвертатися від виконання справи при відсутності бажання або збуджень, що несподівано виникли

### *Завзятість-відсутність завзятості*

уміння долати утруднення, що виникають з предметами	3 2 1 0	невміння долати утруднення, що виникають із предметами
уміння долати утруднення з-поза зовнішніх перешкод	3 2 1 0	невміння долати утруднення з-поза зовнішніх перешкод
уміння долати утруднення у складній діяльності	3 2 1 0	невміння долати утруднення у складній діяльності
уміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами	3 2 1 0	невміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами

### *Самостійність-несамостійність*

вміння опиратися на власні сили при досягненні поставленої мети	3 2 1 0	невміння опиратися на власні сили та можливості при досягненні поставленої мети
уміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при	3 2 1 0	невміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при рішенні



рішенні задач		задач, пошук такої допомоги в інших
уміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей	3 2 1 0	невміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей

## Додаток Б.6

## ОЦІННА ШКАЛА ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНИХ І ПСИХОЛОГІЧНИХ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

(модифікована методика за Н.В.Кузьміною)

Запропонована шкала дозволяє діагностувати прояв 6 якостей особистості за двома основними групами якостей: професійно-моральні, морально-психологічні. Відповіді по шкалі розташовані в порядку зростання: від 1 – числа, що відповідає оцінці «дуже погано», до 5 – оцінки «відмінно».

Якості	Показники прояву якостей	Самооцінка	
<b><i>І. Професійно-моральні</i></b>			
А. Усвідомлення професії	1. Зовсім не замислююсь про професію		
	2. Інколи замислююсь про професію		
	3. Задумуюсь про професію лише в момент підвищеного інтересу		
	4. Уявляю цілі професійної діяльності, але не бачу свого місця в ній		
	5. Усвідомлюю цілі та зміст діяльності і свою роль у ній		
Б. Ставлення до майбутньої професії	1. Ніщо не приваблює в майбутній професії		
	2. Приваблюють в основному переваги майбутньої професії		
	3. Приваблює можливість займатися науковою діяльністю		
	4. Приваблює суспільна значущість професії		
	5. Приваблює можливість професійної творчості й суспільна важливість професії		

В. Участь у навчальній діяльності	1. Навчання не викликає інтересу		
	2. Цікавлять окремі проблеми		
	3. Викликають інтерес лише окремі предмети		
	4. Розумію необхідність вивчення всіх дисциплін		
	5. З інтересом відвідую всі лекції та практичні заняття		
<b>II. Морально-психологічні</b>			
А. Моральна самосвідомість	1. Не задумуюсь над своїми проступками		
	2. Задумуюсь лише після критики		
	3. Іноді аналізую свої вчинки за власною ініціативою		
	4. Майже завжди аналізую свою поведінку		
	5. Постійно аналізую свою поведінку		
Б. Ставлення до товаришів	1. Негативне ставлення до всіх членів групи		
	2. Байдужий до товаришів по групі		
	3. Позитивне ставлення лише до тих, у чиєму гарному ставленні зацікавлений		
	4. Уважний і чутливий відносно більшості		
	5. Уважність і чутливість відносно товаришів поєднуються з вимогливістю до них		
В. Участь у справах товаришів	1. Ніколи нікому не допомагаю		
	2. Іноді допомагаю тим, хто подобається		
	3. Постійно допомагаю тим, хто подобається		
	4. Іноді допомагаю будь-кому		

	5. Завжди допомагаю будь-кому		
--	-------------------------------	--	--

За результатами діагностики було розроблено шкалу оцінки прояву моральних якостей. Відповідно на низькому рівні знаходилися студенти, які отримали від 1,0 до 1,9 балів; на середньому – від 2,0 до 2,9 балів; на достатньому – від 3,0 до 3,9 балів; на високому рівні – від 4,0 до 5,0 балів.

**Додаток Б.7****ДІАГНОСТИКА ЛІДЕРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ****(за Є.Жариковим, Є.Крушельницьким)**

**Інструкція.** Вам пропонується 50 висловлювань, на які потрібно дати відповідь «так» чи «ні». Середнього значення у відповідях не передбачено. Довго не замислюйтеся над висловлюваннями. Якщо сумніваєтеся, все ж таки позначте на «+» чи «-» («а» чи «б») на користь тієї альтернативної відповіді, до якої Ви більше схиляєтеся.

**Питальник**

1. Чи часто Ви перебуваєте в центрі уваги тих, хто Вас оточує?  
а) так;  
б) ні.
2. Чи вважаєте Ви, що люди, які Вас оточують, посідають більш високий стан на службі, ніж Ви?  
а) так;  
б) ні.
3. Знаходячись на зборах людей, які рівні Вам за службовою посадою, чи відчуваєте Ви бажання не висловлювати свої думки, навіть якщо це необхідно?  
а) так;  
б) ні.
4. Коли Ви були дитиною, чи подобалося Вам бути лідером з-поміж ровесників?  
а) так;  
б) ні.
5. Чи отримуєте Ви задоволення, коли Вам удається переконати когось в чомусь?  
а) так;  
б) ні.

6. Чи трапляється, що Вас називають нерішучою людиною?
- а) так;  
б) ні.
7. Чи згодні Ви з твердженням: «Найкорисніше у світі є результат діяльності невеликої кількості видатних осіб»?
- а) так;  
б) ні.
8. Чи відчуваєте Ви гостру необхідність у порадику, який міг би спрямувати Вашу професійну активність?
- а) так;  
б) ні.
9. Чи втрачали Ви колись холонокровність у розмові з людьми?
- а) так;  
б) ні.
10. Чи приносить Вам задоволення, якщо Ви бачите, що ті, хто Вас оточують, бояться Вас?
- а) так;  
б) ні.
11. Чи намагаєтеся Ви займати за столом (на зборах, у компанії тощо) таке місце, що дозволяло би Вам бути в центрі уваги й контролювати ситуацію?
- а) так;  
б) ні.
12. Чи вважаєте Ви, що справляєте на людей вагоме враження?
- а) так;  
б) ні.
13. Чи вважаєте Ви себе мрійником?
- а) так;  
б) ні.
14. Чи губитеся Ви, якщо люди, що Вас оточують, висловлюють незгоду з

Вами?

а) так;

б) ні.

15. Чи траплялося Вам за особистою ініціативою займатися організацією трудових, спортивних чи інших команд і колективів?

а) так;

б) ні.

16. Якщо те, що Ви намітили, не дало очікуваних результатів, то Ви:

а) будете раді, якщо відповідальність за цю справу буде покладено на іншу людину;

а) візьмете на себе відповідальність і самі доведете справу до кінця.

17. Яка з двох думок Вам ближча:

а) дійсний керівник повинен сам робити ту справу, якою він керує, й особисто брати участь у ній;

б) дійсний керівник повинен лише вміти керувати іншими і не обов'язково робити справу сам.

18. З ким Ви бажали би працювати?

а) з покірливими людьми;

б) з незалежними і самостійними людьми.

19. Чи намагаєтеся Ви уникати гострих дискусій?

а) так;

б) ні.

20. Коли Ви були дитиною, чи часто Ви стикалися з владою Вашого батька?

а) так;

б) ні.

21. Чи вмієте Ви в дискусії з професійної теми привернути на свій бік тих, хто раніше не був з Вами згодний?

а) так;

б) ні.

22. Уявіть собі таку сцену: під час прогулянки з друзями лісом Ви заблукали. Наближається вечір і потрібно приймати рішення. Як Ви вчините?

- а) дасте право прийняття рішення найбільш компетентній особі з-поміж вас;
- б) просто нічого не будете робити, розраховуючи на інших.

23. Є таке прислів'я: «Краще бути першим на селі, ніж останнім у місті». Чи справедлива вона для Вас?

- а) так;
- б) ні.

24. Чи вважаєте Ви себе людиною, що впливає на інших?

- а) так;
- б) ні.

25. Чи може невдача у прояві ініціативи примусити Вас більше ніколи такого не робити?

- а) так;
- б) ні.

26. Хто, на Вашу думку, є істинним лідером?

- а) найкомпетентніша людина;
- б) той, у кого сильний характер.

27. Чи завжди Ви намагаєтеся зрозуміти й по достоїнству оцінити людей?

- а) так;
- б) ні.

28. Чи поважаєте Ви дисципліну?

- а) так;
- б) ні.

29. Який із двох керівників має для Вас перевагу?

- а) той, хто вирішує все сам;
- б) той, хто радиться і прислуховується до думки інших.

30. Який із стилів керівництва, на Вашу думку, найкращий для роботи закладу того типу, в якому Ви працюєте?



а) колегіальний;

б) авторитарний.

31. Чи часто у Вас складається враження, що інші зловживають Вами?

а) так;

б) ні.

32. Який із портретів більше нагадує Вас?

а) людина з гучним голосом, виразними жестами, яка в кишеню за словом не полізе;

б) людина із спокійним, тихим голосом, стримана, вдумлива.

33. Як Ви поведетеся на зборах, якщо вважаєте свою думку єдино правильною, але інші не згодні з Вами?

а) промовчите;

б) будете відстоювати свою думку.

34. Чи підпорядковуєте Ви свої інтереси і поведінку інших людей справі, якій займаєтеся?

а) так;

б) ні.

35. Чи виникає у Вас відчуття тривоги, якщо на Вас покладено відповідальність за якусь важливу справу?

а) так;

б) ні.

36. Чому Ви б надали перевагу?

а) працювати під керівництвом гарної людини;

б) працювати самостійно, без керівників.

37. Як Ви ставитеся до твердження: «Для того, щоб сімейне життя було гарним, необхідно, щоб рішення у сім'ї приймав один із подружжя»?

а) згодний;

б) незгодний.

38. Чи траплялося Вам купувати щось під впливом думки інших людей, а не виходячи із власної потреби?

а) так;

б) ні.

39. Чи вважаєте Ви свої організаторські здібності гарними?

а) так;

б) ні.

40. Як Ви поведетесь, стикнувшись із труднощами?

а) опускаєте руки;

б) з'являється сильне бажання подолати їх.

41. Чи докоряєте Ви людям, якщо вони на це заслуговують?

а) так;

б) ні.

42. Чи вважаєте Ви, що Ваша нервова система здатна витримати життєві навантаження?

а) так;

б) ні.

43. Як Ви вчините, якщо Вам запропонують реорганізувати Ваш заклад чи організацію?

а) негайно внесу потрібні зміни;

б) не буду поспішати і спочатку все ретельно обміркую.

44. Чи зможете Ви перервати Вашого балакучого співрозмовника, якщо це необхідно?

а) так;

б) ні.

45. Чи згодні Ви з твердженням: «Для того, щоб бути щасливим, потрібно жити непомітно»?

а) так;

б) ні.

46. Чи вважаєте Ви, що кожна людина повинна зробити щось видатне?

а) так;

б) ні.

47. Ким би Ви бажали стати?

- а) художником, поетом, композитором, ученим;
- б) видатним керівником, політичним діячем.

48. Яку музику Вам більш приємно слухати?

- а) могутню і святкову;
- б) тиху і ліричну.

49. Чи відчуваєте Ви хвилювання, очікуючи зустрічі з важливими й відомими людьми?

- а) так;
- б) ні.

50. Чи часто Ви зустрічали людей з більш сильною волею, ніж у Вас?

- а) так;
- б) ні.

### **Оцінка результатів тестування**

Сума балів за Ваші відповіді підраховується за допомогою ключа до питальника.

#### **Ключ до питальника**

1а, 2а, 3б, 4а, 5а, 6б, 7а, 8б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13б, 14б, 15а, 16б, 17а, 18б, 19б, 20а, 21а, 22а, 23а, 24а, 25б, 26а, 27б, 28а, 29б, 30б, 31а, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 37а, 38б, 39а, 40б, 41а, 42а, 43а, 44а, 45б, 46а, 47б, 48а, 49б, 50б.

За кожну відповідь, що співпадає з ключовою, досліджуваний отримує один бал, в іншому випадку – 0 балів.

#### **Оцінка лідерства**

Якщо сума балів виявилася менше за 25, то якості лідера виражені слабо.

Якщо сума балів у межах від 26 до 35, то якості лідера виражені середньо.

Якщо сума балів виявилася від 36 до 40, то лідерські якості виражені сильно.

Якщо сума балів більше, ніж 40, то ця людина як лідер схильна до диктату.

## Додаток Б.8

## ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

(за методикою В.Бойка)

**Інструкція.** Вам надається можливість здійснити екскурс у багатообразність людських відносин. З цією метою Вам пропонується оцінити себе в дев'яти запропонованих нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми. У ході відповіді важлива перша реакція. Пам'ятайте, що немає поганих чи гарних відповідей. Відповідати потрібно, довго не роздумуючи, не пропускаючи запитання. Нижче наводяться судження; скористуйтесь оцінками від 0 до 3 балів, щоб виразити, наскільки вірні вони стосовно особисто Вас:

- 0 балів – зовсім невірно,
- 1 – вірно в деякому ступені (несильно),
- 2 – вірно в значному ступені (значно),
- 3 – вірно у вищому ступені (дуже сильно).

1. Перевірте себе: наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальності людей, які Вам зустрічаються (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Повільні люди зазвичай діють мені на нерви	
2	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3	Гучні дитячі ігри переношу складно	
4	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості зазвичай діють на мене негативно	
5	Досконала у всіх аспектах людина насторожила б мене	
	<b>ВСЬОГО:</b>	

2. Перевірте себе: чи немає у Вас тенденції оцінювати людей, виходячи із власного «Я» (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Мене зазвичай виводить із рівноваги некмітливий співрозмовник	

2	Мене дратують любителі поговорити	
3	Мені не хотілося б розмовляти з байдужим для мене супутником у потязі, літаку, якби він виявив ініціативу	
4	Мені не хотілося б розмовляти з випадковим супутником, який нижче за мене за рівнем знань і культури	
5	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене	
	ВСЬОГО:	

3. Перевірте себе: в якому ступені категоричні чи незмінні Ваші оцінки на адресу тих, хто Вас оточує (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, одяг)	
2	Так звані «нові росіяни» зазвичай складають неприємне враження або безкультур'ям, або рвачеством	
3	Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто несимпатичні мені	
4	Є тип чоловіків (жінок), який я не переносю	
5	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем	
	ВСЬОГО:	

4. Перевірте себе: в якому ступені Ви вмієте приховувати чи згладжувати неприємні враження під час зіткнення з некомунікбельними якостями людей (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Уважаю, що на грубість потрібно відповідати тим самим	
2	Мені складно приховати, якщо людина чимсь неприємна	
3	Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці наполягати на своєму	
4	Мені неприємні самовпевнені люди	
5	Зазвичай мені складно утриматися від зауваження на адресу злої чи нервової людини, яка штовхається у транспорті	
	ВСЬОГО:	

5. Перевірте себе: чи є у Вас схильність перероблювати і перевиховувати партнера (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Я маю звичку повчати тих, хто мене оточує	
2	Невиховані люди обурюють мене	
3	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюсь виховувати когось	
4	Я за звичкою постійно роблю комусь зауваження	
5	Я люблю командувати близькими	
	ВСЬОГО:	

6. Перевірте себе: у яком ступені Ви схильні підганяти партнерів під себе, робити їх зручними (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Мене дратують люди похилого віку, коли в годину пік опиняються у міському транспорті чи в крамницях	
2	Жити в номері готелю з чужою людиною для мене просто мука	
3	Коли партнер не погоджується в чомусь із моєю правильною позицією, то зазвичай це дратує мене	
4	Я виявляю нетерплячість, якщо мені заперечують	
5	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	
	ВСЬОГО:	

7. Перевірте себе: чи властива Вам така тенденція поведінки (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Зазвичай я сподіваюся, що мої образники отримують по заслuzі	
2	Мені часто докоряють у буркотливості	
3	Я довго пам'ятаю образи, які нанесли мені ті люди, яких я ціную і поважаю	
4	Не можна прощати співробітникам нетактовні жарти	
5	Якщо діловий партнер ненавмисно задіне моє самолюбство, то я на нього все одно ображуся	
	ВСЬОГО:	

8. Перевірте себе: у якому ступені Ви терплячі до дискомфортних станів людей, які Вас оточують (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Я осуджую людей, які плачуться у чужу жилетку	
2	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які у зручному випадку розповідають про свої хвороби	
3	Я намагаюсь уникати розмови, коли хтось починає жалітися на своє сімейне життя	
4	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг)	
5	Іноді мені подобається позлити когось із рідних чи близьких	
	<b>ВСЬОГО:</b>	

9. Перевірте себе: які Ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Зазвичай мені важко поступатися партнерам	
2	Мені важко ладити з людьми, в яких поганий характер	
3	Зазвичай я важко пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	
4	Я уникаю підтримувати стосунки з дещо дивними людьми	
5	Зазвичай я із принципу наполягаю на своєму, навіть, якщо розумію, що партнер правий	
	<b>ВСЬОГО:</b>	

### Обробка й інтерпретація даних

Ви ознайомилися з деякими поведінськими ознаками, що свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності. Підрахуйте суму балів, отриманих Вами за всіма ознаками, і зробіть висновок: чим більше балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності. Максимальне число балів, яке можна отримати – 135, свідчить про абсолютну нетерпимість до людей, що навряд чи можливе для нормальної особистості. Точно так само неможливо отримати нуль балів – свідчення терпимості до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях.

Зверніть увагу на те, за якими із запропонованих вище поведінських ознак у Вас найбільші сумарні оцінки (тут можливий інтервал від 0 до 15

балів). Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше Ви терпимі до людей в цьому аспекті відносин з ними. Навпаки, чим менші Ваші оцінки за тією чи тією поведінською ознакою, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності за цим аспектом відносин з партнерами. Зрозуміло, що отримані дані дозволяють помітити лише основні тенденції, властиві Вашій взаємодії з партнерами.



## Додаток Б.9

## ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ КОНФЛІКТОСТІЙКОСТІ

**Інструкція.** Уважно прочитайте й оцініть кожне з десяти полярних суджень, зазначених у бланку, які найбільше властиві Вашій поведінці. Для цього спочатку визначте, яке з двох крайніх суджень підходить Вам, а потім оцініть його за 5-бальною шкалою. Пам'ятайте, що проміжна графа 3 означає рівнозначну присутність обох якостей. Крайні значення 4-5 і 1-2 характеризують або ухилення від справ, або невимушену участь у розв'язанні спірних моментів.

Бланк відповідей

1.	Ухиляюсь від спорів	5 4 3 2 1	Рвусь у спір
2.	Ставлюся до конкурента без упередження	5 4 3 2 1	Підозрілий
3.	Маю адекватну самооцінку	5 4 3 2 1	Маю завищену самооцінку
4.	Прислуховуюсь до думки інших	5 4 3 2 1	Не приймаю інших думок
5.	Не піддаюсь провокації, не заводжусь	5 4 3 2 1	Легко заводжусь
6.	Поступаюся у спорі, йду на компроміс	5 4 3 2 1	Не поступаюся у спорі: перемога чи поразка
7.	Якщо вибухаю, то потім відчуваю почуття провини	5 4 3 2 1	Якщо вибухаю, то вважаю, що без цього не можна
8.	Витримую коректний тон у спорі, тактовність	5 4 3 2 1	Допускаю тон, що не терпить заперечень, безтактовність
9.	Вважаю, що у спорі не потрібно демонструвати свої емоції	5 4 3 2 1	Допускаю, що у спорі потрібно виявити сильний характер

10.	Вважаю, що спір – крайня форма розв’язання конфлікту	5 4 3 2 1	Вважаю, що спір необхідний для розв’язання конфлікту
-----	--	-----------	--

### *Обробка та інтерпретація даних*

Оцініть за п’ятибальною системою, наскільки у вас виявляється кожна з наведених нижче властивостей. Підрахуйте загальну суму балів.

Накресліть свій профіль поведінки у спірних ситуаціях.

Проаналізуйте причини полярних стратегій поведінки з метою внесення необхідних коректив.

40-50 балів – достатній рівень конфліктостійкості.

30-40 балів середній рівень конфліктостійкості, що свідчить про орієнтацію особистості на компроміс, прагнення уникати конфлікту.

20-30 балів – низький рівень конфліктостійкості, який свідчить про виражену конфліктність.

1-19 балів – дуже низький рівень конфліктостійкості. Цей рівень властивий конфліктним людям.

**Додаток Б.10****ТЕСТ НА ВИЗНАЧЕННЯ СТУПЕНЯ САМОСТІЙНОСТІ**

(за методикою А.Кареліна)

**Інструкція.** Вам запропоновано 11 запитань, що мають три варіанти відповідей. За кожну відповідь, яка Вам найбільше підходить поставте: за «а» – 4 бали, за «б» – 2 бали, «в» – 1 бал.

1. Закінчивши школу, як Вам приймали рішення про подальшу роботу, майбутню професію?
  - а) приймали рішення самостійно, зважаючи на свої захоплення, свої дані;
  - б) прислухалися до думки своїх батьків, родичів;
  - в) прислухалися до порад лише близьких друзів.
  
2. На що Ви розраховували, вступаючи до обраного Вами навчального закладу?
  - а) лише на свої сили;
  - б) на сприятливий результат вступних іспитів;
  - в) лише на зв'язки.
  
3. Як під час навчання Ви готувалися до іспитів, занять?
  - а) розраховували на свою працелюбність;
  - б) інколи просили викладачів та однокурсників;
  - в) розраховували лише на сторонню допомогу.
  
4. Як Ви будете поступати на роботу?
  - а) за розподілом;
  - б) насамперед використовуючи інформацію знайомих, обізнаних людей;
  - в) влаштуєтеся завдяки зв'язкам.

5. У складних ситуаціях у навчанні, в який спосіб Ви приймаєте рішення?
- а) розраховуєте лише на свій досвід і знання;
  - б) інколи консультуєтеся з колегами;
  - в) завжди з ними радитися.
6. Чим продиктований Ваш вибір перед вступом у шлюб?.
- а) Ви самі прийняли остаточне рішення;
  - б) Ви прислуховувалися до думки близьких;
  - в) насамперед Ви представили свого обранця своїм близьким, порадилися з ними.
7. Якщо Ваш чоловік (жінка) у відрядженні, чи спроможні Ви самі вибрати помешкання, меблі, прийняти інші важливі рішення?
- а) так;
  - б) звісно, Ви це можете зробити, але краще відкласти рішення;
  - в) ні.
8. Наскільки настирливо у підлітковому віці Ви відстоювали свою думку?
- а) завжди відстоювали, з цього приводу у Вас навіть були конфлікти з батьками;
  - б) відстоювали, але зберігали повагу і до думки батьків;
  - в) Ви ні на що не змогли зважитися самі.
9. Сьогодні наскільки настирливо Ви відстоюєте свою думку в університеті, вдома, з друзями?
- а) звісно, відстоюєте, незалежно від обставин;
  - б) у більшості випадків – так;
  - в) рідко.
10. Як Ви розвиваєтеся у навчальній, громадській, інтелектуальній сферах

як особистість?

- а) повністю віддаєте себе навчанню (професії);
- б) для Вас дуже важливою є думка Вашого чоловіка (жінки) і близьких;
- в) Ви повністю покладаетесь на їхню думку.

11. Якщо Ви бачите, що Ваш чоловік (жінка) чи близькі роблять щось таке, що шкодить їхньому здоров'ю:

- а) Ви примушуєте його (її) чи близьких контролювати себе;
- б) тактовно підказуєте, що потрібно зробити;
- в) намагаєтеся підказати, але Вам рідко вдається.

### Обробка даних

**Від 30 до 40 балів.** Ви занадто самостійні у всіх сенсах. Ви не лише не терпите якогось втручання у Ваші справи, а й не можете прислухатися до іншої думки. Чи впевнені Ви, що завжди зможете точно оцінити плюси і мінуси якогось рішення, чи не виявляєте Ви надлишкової впертості в досягненні якоїсь мети? Пам'ятайте, що самовпевненість гарна тільки в міру, в протилежному разі вона перетворюється в недолік.

**Від 15 до 29 балів.** У Вас сильний характер, Ви непогано переносите стреси. Ви надійний друг. Ваша впевненість у собі, в майбутньому обґрунтована. Ви незалежні, але завжди прислухаєтеся до думки тих, хто Вас оточує. Які Вас за це цінують.

Від 0 до 14 балів. Ви дуже нерішучі. Настільки, що це, вибачте, межує з малодушністю. Можливо, тому до Вас інколи ставляться зі зневагою? Чому б Вам не спробувати виявити більше самостійності? Можливо, потрібно зробити і так, щоб Ваша нерішучість не була написана у Вас на обличчі? Станьте більш самостійним і у Вас з'явиться впевненість у собі, якої Вам не вистачає.

## Додаток Б.11

### САМООЦІНКА РІВНЯ ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

**Призначення.** Методика націлена на вивчення рівня онтогенетичної рефлексії, що передбачає аналіз минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності.

**Інструкція.** Нижче наведені запитання, на які потрібно відповісти у формі «так» (+) в разі ствердної відповіді чи «ні» (-) в разі негативної відповіді і «не знаю» (0), якщо Ви сумніваєтесь у відповіді.

#### Питальник

1. Чи доводилося Вам колись допустити життєву помилку, результати якої Ви відчували впродовж декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи доводиться Вам наполягати на власній думці, навіть якщо Ви не впевнені на 100 % в її правильності?
4. Розповідали Ви комусь із рідних Вам людей про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось Вас засмутив, чи можете Ви швидко про це забути і перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якщо б Ви могли змінити найважливіші події, що мали місце в минулому, чи побудували б Ви своє життя інакше?
10. Що більше керуєтеся Ви в ході прийняття щоденних власних рішень – здоровий глузд чи емоції?
11. Чи складно Вам прийняти дрібні рішення з питань, які кожного дня ставить життя?

12. Чи користувалися Ви під час прийняття життєво важливих рішень порадою або допомогою людей, які не входять до числа Ваших близьких?
13. Чи часто повертаєтеся Ви у спогадах до хвилин, що були неприємні для Вас?
14. Чи подобається Вам Ваша особистість?
15. Чи доводилося Вас просити в когось пробачення, хоча Ви і не вважали себе винним?

### **Обробка й інтерпретація результатів**

За кожен відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 Ви отримуєте по 10 балів. За кожен відповідь «не знаю» Ви отримуєте по 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

150-113 балів - високий рівень рефлексії. Студенти вміють аналізувати минулий досвід і робити певні висновки, що не дозволить в майбутньому припускатися аналогічних їм. В найближчий час їм не загрожує безпека допустити життєво важливої помилки. У цих студентів наявні риси, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього, вони є творцями власного життя.

112-75 балів – достатній рівень рефлексії, притаманний студентам, які вміють аналізувати припущені помилки у минулій життєдіяльності, проте не роблять відповідних висновків, що може допомогти їм у тому, щоб не припускатися аналогічних помилок в подальшій діяльності. Тобто такі студенти достатньо володіють вмінням планувати свою діяльність, проте ускладнюються із внесенням відповідних коректив.

74-37 балів – середній рівень рефлексії. У таких студентів, унаслідок припущених в минулому помилок, виникає страх перед здійсненням нових. Вони дуже обережні, що не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Їхній критичний розум інколи заважає виконанню їхніх бажань.

36-0 балів – низький рівень рефлексії. Повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Такі студенти відрізняються здатністю ускладнювати собі

життя. Рішення, які вони приймають, не задовольняють ні їх самих, ні тих людей, які перебувають в їхньому оточенні. Потребують порад і допомоги більш досвідчених людей.



## Додаток В.

**СТРУКТУРА ПРОГРАМИ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ  
«ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ»**

**1. ОПИС ПРЕДМЕТА КУРСУ**

<b>Курс: Підготовка (бакалаврів)</b>	<b>Галузь, напрям, спеціальність, освітньо- кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчальної дисципліни</b>
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1	Галузь: Педагогічна освіта Напрямок: 6.02.05.00 Назва «Філологія»	Вибіркова дисципліна Рік підготовки: 2
Кількість модулів: 1	Спеціалізація «Українська мова і література та англійська мова», «Українська мова та література», «Історія»	Лекції (теоретична підготовка): 14 годин
Навчальний проект ІНДЗ (курсова робота): 1	Освітньо-кваліфікаційний рівень	Семінарські та практичні заняття: 16 годин
Змістових модулів: 1	Бакалавр	Самостійна робота: 14 годин
Загальна кількість годин: 54		ІНДЗ: 10 годин
Тижневих годин: 2		Вид контролю: залік
Кількість годин: 36		

Метою спецкурсу є підготовка майбутніх учителів до організаторської діяльності з дитячим колективом як у літньому оздоровчому таборі, так і в загальноосвітньому навчальному закладі, яку вони будуть здійснювати під час педагогічної практики і подальшій професійній діяльності.

Завдання спецкурсу полягає в ознайомленні студентів з професійною компетентністю вчителя у цілому і організаційною зокрема, у набутті практичних умінь та навичок з планування, організації роботи як колективу учнів, так і кожного учня окремо, правильно планувати й використовувати свій час, організовувати спільну діяльність школярів під час проведення уроків і в позанавчальний час, вирішувати різноманітні педагогічні, в тому числі й конфліктні, ситуації, швидко і правильно приймати відповідні рішення в ситуаціях, що виникають і т. ін.

Спецкурс «Основи формування організаційної компетентності майбутніх учителів» розрахований на вивчення студентами 2 курсу денної форми навчання обсягом 54 години, з яких 12 годин відводилося на лекції, 18 годин – на практичні заняття, 14 годин – на самостійну роботу студентів і 10 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань.

Після закінчення спецкурсу студенти повинні оволодіти певними вміннями і навичками організаторської діяльності: навчитися організовувати колектив школярів, планувати навчальну й позанавчальну діяльність з урахуванням віку дітей, знаходити індивідуальний підхід до кожного з учнів, уміти спілкуватися і співпрацювати з педагогічним колективом, адміністрацією навчального закладу, дітьми та їхніми батьками тощо.

По закінченні спецкурсу «Основи формування організаційної компетентності майбутніх учителів» передбачено проведення підсумкового контролю (залік) за рівнем практичної і теоретичної підготовки студентів.

## СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ

		Всього годин	Кількість годин, відведених на:			
			Лекції	Семінарські та практичні заняття	Самостійна робота	ІНДЗ
<b>Змістовий модуль</b>						
1.	Професійна компетентність учителя		2	2	2	10
2.	Організаторська діяльність учителя загальноосвітнього навчального закладу		2	2	4	
3.	Сутність організаційної компетентності вчителя		2	2	2	
4.	Компонентна структура організаційної компетентності вчителя		4	6	4	
5.	Роль фізичної культури у професії вчителя		2	2		
6.	Компетентність учителя в організації власної діяльності		2	2	2	
<b>ЗАГАЛОМ ЗА КУРС:</b>		<b>54</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>10</b>

## ТЕМИ СЕМІНАРСЬКИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

№	Тема занять	Кількість годин
1.	Робота з педагогічними плакатами	2
2.	Семінар «Педагоги минулого і сучасності про особистість учителя-організатора»	2
3.	Дискусія «Чи кожний учитель повинен бути організатором?»	2
4.	Розв'язання педагогічних задач	2
5.	Міні-лекції (виступи з рефератами)	6
6.	Розв'язання конфліктних ситуацій	2
7.	Дискусія «Роль фізичної культури у професійній діяльності вчителя»	2
<b>Всього</b>		<b>18</b>

## САМОСТІЙНА РОБОТА

№	Тема	Кількість годин
1.	Підготовка до проведення семінарів, дискусій (робота з науково-педагогічною літературою, педагогічною пресою, Інтернет-джерелами)	6
2.	Підготовка до захисту педагогічних плакатів	2
3.	Підготовка до міні лекцій (написання рефератів)	4
4.	Розробка виховних ситуацій, спрямованих на формування професійних, особистісних, управлінських якостей	2
5.	Проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу щодо впливу командних спортивних ігор на формування якостей особистості	2
<b>Всього</b>		<b>14</b>

## НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЕКТ

### (Індивідуальне навчально-дослідне завдання)

**МЕТА:** розуміння й усвідомлення студентами свого місця і ролі як учителя-організатора в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, організації діяльності колективу учнів.

**ЗАВДАННЯ:** складання портфоліо (реферати, тести, кросворди, педагогічні плакати, есе, діагностування).

№	Теми	Кількість годин
1.	Дібрати методи діагностики здібностей учнів	1
2.	Скласти тлумачний словник педагогічних термінів	1
3.	Дібрати вислови видатних педагогів і просвітян про особистість учителя-організатора	2
4.	Використовуючи свій шкільний досвід, придумати педагогічні / конфліктні ситуації і обґрунтувати їх вирішення	2
5.	Використовуючи український фольклор, ігри та забави розробити сценарій проведення позакласного заходу, спрямованого на формування в учнів лідерських здібностей, толерантності, вмінь вирішення/запобігання конфліктних ситуацій тощо (за вибором)	4
	<b>Всього</b>	<b>10</b>

**Визначення рейтингу діяльності студента зі спецкурсу «Основи організаційної компетентності вчителя»**

Модуль (поточне тестування)					ІНДЗ	Підсумковий контроль	Сума
T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>4</sub>	T <sub>5</sub>			
10	10	10	15	5	30	20	100

**Підсумкове оцінювання зі спецкурсу**

**«Основи формування організаційної компетентності майбутніх учителів»**

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою університету
A	відмінно	90-100
BC	добре	75-89
DE	задовільно	60-74
FX	незадовільно з можливістю повторного складання	35-59
F	незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1-34

## КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Рівні навчальних досягнень	Бали			Критерії оцінювання навчальних досягнень	
	За національною шкалою	Шкала ECTS		Теоретична підготовка	Практична підготовка
	2...5	1...100	F...A	Студент	
Високий	5	90... 100	A	Вільно володіє навчальним матеріалом, висловлює свої думки, робить аргументовані висновки; рецензує відповіді інших студентів, творчо виконує індивідуальні та колективні завдання; самостійно знаходить додаткову інформацію та використовує її для реалізації поставлених перед ним завдань; вільно використовує нові інформаційні технології для поповнення власних знань	Може аргументовано обрати раціональний спосіб виконання завдання і оцінити результати власної практичної діяльності; виконує завдання, не передбачені навчальною програмою; вільно використовує знання для розв'язання поставлених перед ним завдань

Достатній	4	75...89	BC	Вільно володіє навчальним матеріалом, застосовує знання на практиці; узагальнює і систематизує навчальну інформацію, але допускає незначні помилки у порівняннях, формулюванні висновків, застосуванні теоретичних знань на практиці	За зразком самостійно виконує практичні завдання, передбачені програмою; стійки навички виконання завдання
Задовільний	3	60...74	DE	Володіє навчальним матеріалом поверхово, фрагментарно, на рівні запам'ятовування відтворює певну частину навчального матеріалу з елементами логічних зв'язків, обізнаний з основними поняттями навчального матеріалу	Має елементарні нестійкі навички виконання завдання
Низький	2	35...59	Fx	Має фрагментарні знання (менше половини) при незначному загальному	Планує і виконує частину завдання за допомогою викладача



				обсязі навчального матеріалу; відсутні сформовані вміння і навички; під час відповіді допускає суттєві помилки	
Незадовільний	2	1...34	F	Не володіє навчальним матеріалом	Виконує лише елементарні завдання, потребує постійної допомоги з боку викладача

### СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: [книга для учителя] / Н.П.Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
2. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бондырева С.К. Толератность (введение в проблему) / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – Москва-Воронеж: Изд-во Моск. Социального ин-та, 2003. – 240 с.
4. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образование / Б.С.Гершунский // Педагогика. – 2002. – №7. – С.3-12.
5. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
6. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И.Журавлев. – М., 1995. – 184 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 368 с.
8. Каменская В.Г. Социально-психологические основы управленческой

деятельности / В.Г.Каменская. – М.: АCADEMIA, 2002. – 157 с.

9. Кічук Н.В. Ключові компетентності особистості фахівця як педагогічна проблема / Н.В.Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – 2004. – № 8-9. – С. 53-58.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
11. Кондрашова Л.В. Методика підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями / Л.В.Кондрашова. – М.: Прометей, 1990 – 158 с.
12. Курлянд З.Н. Наукова організація праці майбутнього вчителя як чинник його професійного самовдосконалення: матеріали міжн. науково-практичної конф. [«К.Д.Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти»] (21-22 жовтня 2004 р.) // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр./ З.Н.Курлянд. – 2004. – Т. 2. – С.105-110.
13. Ландшеєр В. Концепція мінімальної компетентності // В.Ландшеєр // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. С. 27-34.
14. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: [монографія] / А.Ф.Линенко. – К.: ОКФА, 1995. – 80 с.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
16. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика,1972. – 208 с.
17. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. [навчальний посібник]. – [3-є видання, доповнене] / Н.Є.Мойсеюк. – Х., 2001. – 608 с.
18. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В.Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266-268.

19. Національна доктрина розвитку освіти // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3. – С. 2-8.
20. Нестеренко Т.С. Аналіз наукових підходів до визначення сутності компетентності в сучасній освіті / Т.С.Нестеренко // Вісник Черкаського університету. – [Серія: Педагогічні науки]. – 2009. – Вип. 146. – С.100-103.
21. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / О.Овчарук // Стратегія реформування освіти. – К., 2003. – С. 13-42.
22. Педагогика высшей школы /Отв. ред. Ю.К.Бабанский. – Ростов-на-Дону, 1972. – 124 с.
23. Педагогика: [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
24. Педагогическая психология: Методики и тесты / Авторы-сост.: М.В.Демиденко, А.И.Клюева. – Самара: Бахрах, 2004. – 144 с.
25. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / За ред. З.Н.Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
26. Подласый И.П. Педагогика. – [В 2 т.] / И.П.Подласый.– [Т.1: Общие основы. Процесс обучения]. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 575 с.
27. Практикум по возрастной и педагогической психологии: [учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. А. И. Щербакова]. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
28. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – В 2-х т. – Т. 2. – 248 с.
29. Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 210 с.
30. Ровен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Ровен. – М.: «Кочито-центр», 1999. – 144 с.
31. Российская педагогическая энциклопедия: [В 2-х т.]. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 607 с.
32. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.:

Учпедгиз, 1946. – 704 с.

33. Савченко Л.О. Формування готовності студентів до організаторської діяльності в навчальному процесі педагогічної вищої школи / Л.О.Савченко // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С.69-70.
34. Семченко Н.О. Лідерство як актуальна педагогічна проблема: зб. наук. пр. [Наукові записки кафедри педагогіки] / Н.О.Семченко. – Харків: Основа, 2002. – Вип. 9 – С. 306-312.
35. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: [учебное пособие] / И.С.Сергеев. – СПб: Питер, 2004. – 316 с.
36. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. – К.: Рад. Школа, 1988. – 272 с.
37. Топольницька Г.М. До питання про професійну компетентність учителя / Г.М.Топольницька // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – 2000. – № 5-7. – С. 130-140.
38. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И.Уманский. – М.: «Просвещение», 1980. – 160 с.
39. Учитель! Владей собой! Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора: [методические рекомендации] / Р.И. Хмелюк, А.А.Востриков, Г.А.Нагорная, З.Н.Курлянд. – Одесса: Одесский гос. пед. ин-т им. К.Д.Ушинского, 1986. – 74 с.
40. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.

## Додаток Д

## КЕЙС-СТАДІ «КОНФЛІКТНІ СИТУАЦІЇ»

Уважно прочитайте запропоновані конфліктні ситуації, які можуть виникнути в учителя з учнями, батьками, адміністрацією навчального закладу, обміркуйте погляди і перспективи головних персонажів та визначити перешкоди, що стоять на їхньому шляху, визначте свою позицію щодо запропонованих проблем:

1. Вчителька на початку уроку виявила, що ніхто не виконав домашнього завдання, всі сидять і розмовляють один з одним, не звертаючи на неї уваги. Вчителька заплакала і, хлопнувши дверима, вибігла з класу....

2. Дисципліни на уроках класного керівника ніколи не було. Вона мала звичку робити зауваження всім і кожному, кричала на всіх разом, не вимагаючи порядку від окремих, навіть найбільш шумних учнів....

3. Підліток не дає працювати класу. Учитель намагається видалити його з уроку словами, але той не виконує. Учитель застосовує силові методи, схопивши учня за комірць виштовхує його за двері....

4. Учень ігнорує Ваші поради і вказівки, робить все по-своєму, не звертаючи уваги на зауваження, не виправляючи того, на що Ви йому вказуєте...

5. Учень вдруге не виконав у строк Вашого завдання, хоч обіцяв і давав слово, що подібного більше не повторить.....

6. Між двома Вашими вихованцями виник конфлікт, який негативно впливає на позитивний емоційний клімат у класі. Кожний із учнів звертається

до Вас окремо за допомогою і підтримкою його в конфліктній ситуації...

7. У напруженіший період – кінець семестру, коли учні виконують контрольні роботи за різними навчальними предметами, учень у класі скоїв негативний вчинок. Порушено навчальну дисципліну, психологічний мікроклімат у класному колективі. Класний керівник не знає винуватця, але його необхідно виявити і покарати.....

8. Мама учениці переконана, що з англійської мови її донька повинна мати «четвірку», а не «трійку». Із своїми претензіями вона йде не до вчителя, а відразу до завуча. Учитель, з яким мама попередньо не поговорила, вважає цей похід до завуча некоректним і не бажає давати ніяких пояснень...

9. Вчителька початкової школи, учні якої перейшли до середньої ланки, продовжує спілкуватися з батьківським комітетом тепер уже п'ятого класу. Обговорюючи проблеми, часто висловлює критичні зауваження на адресу «предметників», що викладають у «її» класі, інколи критикує класного керівника. Але хтось із батьків повідомляє новому класному керівнику про ці розмови і та просить адміністрацію звільнити її з цієї посади...

10. Перевіряючи домашнє завдання, вчителька тричі викликає одного й того самого учня. Всі три рази хлопчик відповідав мовчанкою, хоча, зазвичай, з цього предмета добре встигав. Як наслідок, «двійка» в журналі. На наступному уроці опитування знову розпочалося з нього. І коли він знову не став відповідати, вчителька видалила його з уроку. Така сама історія повторилася на наступних двох заняттях, потім учень почав прогулювати уроки і його батьків викликали до школи. Натомість, батьки виразили вчительці недовіру за те, що вона не змогла знайти підхід до їхнього сина. А та, у свою чергу, висловила претензії їм – батькам, які, на її думку, не приділяли належної уваги синові і його шкільним справам. Розмова

продовжилася в кабінеті директора...

11. Учителя не влаштовує розклад, складений навчальною частиною. Заступник директора відмовляється його змінити; всім не догодити, хтось все одно залишиться незадоволеним. У відповідь учитель не погодився вести уроки замість колеги, що захворіла....

12. Завуч, обминаючи Вас, дає термінове завдання Вашому учневі, який у цей час вже виконує відповідальне доручення. Ви і завуч вважаєте свої доручення невідкладними...

## Додаток Е

### ВПРАВИ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

#### **Вправа «Аргументи»**

Учасники групи працюють у парах, у які поєднуються за бажанням. У кожного учасника є папір і олівець.

*Інструкція:* "Вправа буде складатися з декількох кроків. Спочатку кожний самостійно намагається написати якнайбільше аргументів «ПРОТИ» з теми «Чи повинні учителі задавати домашні завдання?». На це у Вас буде три хвилини".

Через три хвилини тренер пропонує кожному сказати, скільки аргументів у нього написано. Ця інформація не обговорюється, і тренером не коментується. Якщо в групі все ж таки виникають запитання, багато або мало аргументів написано, висловлюються оцінки й самооцінки, тренер не реагує й не підтримує обговорення.

Продовження інструкції: "Тепер у Вас буде якийсь час для того, щоб поділитися один з одним сформульованими аргументами, при цьому запам'ятайте 1-2 аргументи, які є в партнера, а у Вас їх немає, і ці аргументи здаються Вам особливо несподіваними й оригінальними".

Через 5-7 хвилин, коли всі завершать роботу, тренер продовжує інструкцію: "Зараз у Вас буде ще три хвилини, протягом яких кожний самостійно намагатиметься написати якнайбільше аргументів «ЗА» на завдану тему".

Потім учасники обмінюються результатами своєї роботи також, як вони робили це на попередньому етапі.

Продовження обговорення відбувається в загальному колі.

Тренер: "Зараз кожний із Вас скаже, які з аргументів "за" і "проти" із запропонованих Вашими партнерами особливо сподобалися Вам, здалися оригінальними, несподіваними".



### **Вправа «Рефлексія»**

Тренер роздає учасникам клейкі папери зеленого, жовтого, червоного та рожевого кольорів.

*Інструкція:* «Ми з Вами пройшли перший етап нашого заняття. Давайте спробуємо підвести підсумки наших сумісних зусиль. Вам пропонується на папірцях зеленого кольору написати, що нового ви взнали під час занять. На жовтому – якими вміннями ви оволоділи, на червоному, що Ви відчуваєте з цього приводу та на рожевому – Ваші сподівання та побажання з приводу курсу».

Далі папірці однакового кольору розвішуються на стіні, учасникам надається 5 хвилин для ознайомлення з ними. Потім кожному пропонується висловити свої враження від вправи та розповісти про враження від висловлювань інших учасників.

Далі викладач пропонує на папірцях написати ті риси характеру, звички, здатності особистості, які більше не потрібні учасникам у подальшому житті. Надалі кожний з учасників проголошує, що він викидає і чому та яким чином цьому сприяли заняття курсу. Після цього папірець кидається в імпровізований смітничок.

### **Вправа «Мій сусід»**

Учасники групи сидять по колу.

*Інструкція:* "Зосередитесь на своєму сусідові праворуч (ліворуч). Згадайте всі його прояви під час нашої роботи, все, що він говорив, робив. Згадайте почуття й відносини, які виникали у Вас до цієї людини. Для цього у Вас буде дві хвилини".

Коли дві хвилини пройшли, тренер продовжує інструкцію: "Тепер вирішите, яке з описів природи, погоди, пори року, що Ви зустрічали в літературі або придумане Вами, відповідає Вашим враженням про цю людину. Коли все будуть готові, кожний із Вас, по черзі, скаже своєму сусідові, який опис у Вас виник".

### **Вправа «Подарунки»**

Мета – розвиток емпатійного сприйняття іншої людини.

Учасникам групи пропонується зробити «подарунки» усім іншим (намалювати, описати, показати та ін.). Подарунок може бути символічним, тому це може бути що завгодно: квіти, зірка з неба, вілла на ненаселеному острові та ін. Гра дозволяє виразити взаємні побажання та визначити, що заважає більш повному контакту, або ж вгадати бажання.

### **Вправа «Три якості слухання»**

Робота проводиться у трійках. Кожній трійці необхідно обговорити якості, необхідні педагогу-організатору.

*Завдання:* «Оберіть три, на Вашу думку, найважливіші якості вчителя-організатора та виробіть суворий алгоритм обговорення: двоє бесідуєть, третій контролює використання прийомів слухання. Потім функції змінюються. Після обговорення в трійках проводиться дискусія на отриману тему всією групою (представниками кожної трійки).

### **Вправа «Конкурс ораторів»**

Один із учасників проголошує промову (5-6 хвилин) на будь-яку тему. Група грає роль аудиторії, що не сприймає оратора. Завдання останнього – встановити контакт за будь-яких умов. Після цього проходить обмін враженнями промовця та групи.

### **Вправа «Бійка ораторів»**

Участь беруть дві особи. Визначається тема дискусії. Перший учасник вимовляє промову на задану тему. Інший – спочатку своїми словами робить переказ промови попереднього оратора, потім викладає свої заперечення та, якщо необхідно, ставить запитання своєму супротивнику.

Ведучий звертає увагу на:

- способи та прийому спілкування, що використовуються та до

яких результатів вони приводять;

- на вміння слухати та переконувати;
- на відчуття учасників з приводу тієї чи тієї дії опонентів.

### **Вправа «Ні-діалог»**

Ведеться діалог між двома учасниками. Завдання учасників діалогу: ні за яких обставин не погоджуватись з партнером, суперечити у всьому але заперечувати ввічливо, але наполегливо. Група оцінює ефективність діалогу.

### **Вправа «Так-діалог»**

Двоє учасників сідають у центр кола и починають діалог. Один промовляє будь-яку фразу – про погоду, про улюблену книгу та ін..; інший повинен негайно відгукнутися, висловити свою згоду з тим, що сказав перший. Головне – в усьому погоджуватись, обов'язково відбиваючи думку партнера.

Група стежить за тим, щоб учасники діалогу не виходили за рамки заданого режиму роботи – не стали б заперечувати один одному. Після цього наступна пара сідає у центр і починає працювати в режимі «так-діалогу».

### **Вправа «Ідеальний вчитель»**

Учасникам пропонується представити себе у ролі ідеального вчителя та провести свою презентацію. На підготовку до заняття 5 хвилин.

### **Вправа «В якій школі я хотів би працювати»**

Завдання: «Уявіть, що Ви стали директором школи. У Вас є всі можливості для перетворення школи на школу не тільки своєї мрії, але й мрії всіх Ваших учнів. Що б Ви зробили та яким чином Ви б це здійснили?» На підготовку 10 хвилин. Результати обговорюються у групі. Потім учасники записують найбільш цікаві пропозиції та разом «будують» школу.

**Додаток Ж****СИТУАЦІЇ, ЩО ПЕРЕДБАЧАЮТЬ ПРОЯВ ТОЛЕРАНТНИХ ЯКОСТЕЙ  
УЧИТЕЛЯ****Ситуація 1.**

У класі дитини з важкою психічною травмою (трагічна загибель батьків, насильство в сім'ї і т. ін.). Звідси – невстигаємість, неадекватна поведінка. Що робити вчителю?

- а) найделікатніше в цій ситуації – зробити вигляд, що нічого не відбувається;
- б) дитини постійну ненав'язливу увагу і турботу, в жодному разі не афішуючи її проблеми;
- в) обговорити проблеми такої дитини на одному з класних часів – тим самим дати можливість дітям висловити своє співчуття до товариша, а йому – корисні рекомендації;
- г) найефективніше – довірлива розмова з дитиною в кабінеті директора, у присутності батьків.

**Ситуація 2.**

У класі – хворий учень (з порушенням дикції, кульгавий і т. ін.). Діти стороняться чи осміюють його. Як бути?

- а) У найбільш підходящий момент (наприклад, під час хвороби дитини) серйозно поговорити з іншими і переконати їх поводитися делікатно й обачливо;
- б) створити прецедент для прояву здібностей такого учня, щоб інші подивилися на нього іншими очима;
- в) поговорити з цим учнем наодинці і переконати його не звертати уваги на невихованих однокласників;
- г) порадити батькам перевести цього учня до іншої (можливо, спеціалізованої) школи.

### **Ситуація 3.**

У клас приходять учень, який приїхав із села. Діти сміються над його провінційністю. Чим може допомогти вчитель?

- а) увагою і турботою; непогано доручити новачку щось нескладне, щоб він міг виявити себе;
- б) не втручатись у відносини дітей, дати їм час і можливість розібратися в усьому самим;
- в) довірливо поспілкуватися з новеньким про те, як йому поводитися в цій ситуації;
- г) попросити 1-2 гарних хлопців взяти новенького під свою опіку і допомогти йому адаптуватися.

### **Ситуація 4.**

Діти насміхаються на дівчинку з глибоко релігійної сім'ї. Як бути?

- а) демонстративно привітати дівчинку з якимсь великим релігійним святом – хай інші задумуються;
- б) виявляти поважливе ставлення до переконань дівчинки, подаючи іншим приклад терпимості і лояльності;
- в) переконати дівчинку не звертати уваги на однокласників, які не знають, що творять;
- г) порадити батькам перевести дочку у спеціалізовану школу або на якусь іншу форму навчання, наприклад, домашнє навчання чи екстернат.

### **Ситуація 5.**

У класі новенький – хлопчик з глибоко релігійної мусульманської сім'ї. Він за звичкою вітає вчительку поклоном і відповідними словами. Діти сміються над його «причудами». Як бути?

- а) заохочувати ввічливого хлопчика і ставити його у приклад іншим дітям;
- б) поводитися спокійно, не надаючи значення особливій поведінці новенького;

- в) не звертати уваги: в українській школі мусульманин швидко адаптується і засвоїть нові стандарти суспільної поведінки;
- г) поговорити з хлопчиком наодинці й порадити йому відмовитись у школі від традиційної для мусульман поведінки;
- д) поговорити з батьками хлопчика, попросити їх з розумінням віднестися до нових умов життя і навчання їхнього сина;
- е) порадити батькам хлопчика перевести його до іншої школи з більш інтернаціональними традиціями;
- е) на одному з класних часів провести за допомогою новенького бесіду про мусульманську культуру.

### **Ситуація 6.**

Дитина іншої віри чи сектант здійснює пропаганду з-поміж інших дітей. Як вчинити класному керівникові?

- а) поговорити з нею відверто і без зайвих емоцій заборонити продовжувати в цьому ж дусі;
- б) не говорячи ні слова, викликати батьків дитини і вимагати, щоб вони привели дитину в порядок;
- в) не звертати уваги, її агітація тільки від пугне інших;
- г) не вступати в дискусію, поставити питання ребром: або дитина припиняє агітацію, або її виключать зі школи;
- д) найбільш розумне – напяму звернутися до секти, від імені якої дитина діє, і попередити її керівників про скандал, який може виникнути;
- е) реакція повинна бути конструктивною: слід запросити до класу православного священика – на протипагу іновірцю-непрофесіоналу.