

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПІДГІРНИЙ ОЛЕГ ВАЛЕРІЙОВИЧ

УДК 378+37.011.3-051+81'243+316.647.5

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ О. В. Підгірний

Науковий керівник: Галіцан Ольга Анатоліївна, кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2021

ВСТУП	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	11
1.1. Дефініція «самоосвіта» як наукова категорія	22
1.2. Сутність і структура самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури	39
1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури	71
Висновки до першого розділу	87
Список використаних джерел у першому розділі	89
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗВО	106
2.1. Мета, логіка та процедура організації експериментального дослідження процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці	106
2.2. Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці та методика її реалізації	132
2.3. Результати експериментального дослідження з формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури та їх аналіз	170
Висновки до другого розділу	189
Список використаних джерел у другому розділі	190
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	200
ДОДАТКИ	204

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі трансформаційної перебудови системи професійної педагогічної освіти виникла суперечність між стандартною професійно-педагогічною підготовкою майбутніх фахівців з фізичної культури, спорту та виховання (зокрема – вчителя фізичної культури) та підвищеними вимогами соціуму та широкого педагогічного загалу до інноваційної діяльності педагога (тренера, вчителя фізичної культури), що реалізується у здатності оперувати значними масивами наукової, освітньої та навчально-методичної інформації у непередбачуваних умовах. Необхідною є розробка нової концепції навчання, в якій всі її складові спрямовані на особистісно-зорієнтований розвиток учителя, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізовувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення. Важлива роль у цьому складному процесі належить самоосвітній компетентності.

Теоретичні засади дослідження становлять наукові концепції, що розкривають: фундаментальну підготовку майбутніх учителів у сучасних умовах (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, А. Богущ, С. Гончаренко, Н. Гузій, Р. Гуревич, І. Зязюн, Е. Карпова, Т. Койчева, В. Кремень, З. Курлянд, А. Линенко, Н. Ничкало, Л. Романишина, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.).

Фундамент вітчизняної системи фізичної підготовки молоді закладено в роботах П. Блонського, П. Лесгафта; дослідниками здійснено ретроспективний аналіз становлення системи підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту (Т. Кравчук, Т. Прокопів); описано шляхи оптимізації системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту (О.Дубогай, А. Конох, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін.); розкрито особливості формування ціннісного ставлення молоді до фізичної культури і спорту засобами фізичного виховання (О. Кругляк, О. Смакула); досліджено підготовку майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої (Л. Іванова) та корекційно-оздоровчої (Н. Денисенко, С. Токарева) роботи з учнями; своєрідність професійної

підготовки майбутніх учителів фізичної культури студіювали Н. Башавець, П. Джуринський, Р. Карпюк, Л. Серман, І. Ткачук; сучасні інноваційні (комп'ютерні, мультимедіа, тренінгові) технології підготовки вчителів фізичної культури розробили Г. Генсерук, Л. Денисова, І. Панасюк, В. Сергієнко; М. Батіщева довела розвивальну роль оздоровчої фізичної рекреації та тренування; висвітлено роль знань щодо біомеханіки (Г. Куртова), основ спортивно-оздоровчого туризму (І. Ткачівська) і спортивно-масової роботи (О. Стасенко). Компетентнісний підхід, як наукову платформу становлення системи вищої освіти студіювали А. Богуш, Н. Бібік, М. Князян, О. Копусь, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун та ін.

За різними феноменологічними ознаками самоосвітню компетентність досліджено в таких аспектах: формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій (Є. Співаковська-Ванденберг); формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів (А. Ратушинська); формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки (І. Мося); формування самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей (О. Копил); розвиток самоосвітньої компетентності учителів початкових класів у системі післядипломної освіти (Г. Наливайко), вчителів математики (Ю. Демченко) та майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій (О. Федоренко); формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників (Ю. Пришупа).

Незважаючи на значну кількість наукових розробок, присвячених своєрідності професійної підготовки майбутніх учителів різного профілю, проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури ще не була предметом спеціальних досліджень.

Актуальність обраного напрямку дослідження визначається низкою *суперечностей* між: високими вимогами суспільства до професіоналізму

майбутнього вчителя фізичної культури і невідповідністю цим вимогам традиційної системи їхньої фахової та загальнопедагогічної підготовки в закладах вищої освіти; об'єктивною потребою сучасного суспільства в педагогах, яким притаманна професійна компетентність, зокрема – самоосвітня, та недостатнім рівнем її сформованості у випускників педагогічного закладу вищої освіти; потребою організації систематичної цілеспрямованої діяльності щодо формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому середовищі закладу вищої освіти та відсутністю комплексу педагогічних умов, що її забезпечують.

Актуальність проблеми, недостатня теоретична й практична її розробленість, потреба усунути зазначені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Мультиплікативна парадигма професійного становлення фахівців» (№ 0114U007157), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджено проблему формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці в закладах вищої освіти.

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 11 від 27 квітня 2017 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній апробації педагогічних умов і моделі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Відповідно до мети дослідження було окреслено основні **завдання**:

1. Науково обґрунтувати зміст феномена «самоосвітня компетентність майбутнього вчителя фізичної культури» в координатах міждисциплінарних досліджень; уточнити зміст понять «самоосвіта», «самостійна робота», «самоосвітня діяльність».

2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

3. Науково обґрунтувати педагогічні умови та розробити модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

4. Експериментально перевірити дієвість педагогічних умов і моделі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури.

Предмет дослідження – зміст і методика формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Гіпотеза дослідження: формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати в процесі їхньої професійної підготовки такі педагогічні умови:

активізація міждисциплінарної інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури;

фасилітаційна підтримка становлення особистості майбутніх учителів фізичної культури;

залучення майбутніх учителів фізичної культури до активної самоосвітньої діяльності.

Методи дослідження: для розв'язання визначених завдань і досягнення мети використано загальнонаукові методи наукового пізнання: теоретичні – вивчення та аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, нормативних джерел, наукового доробку вітчизняних і

зарубіжних учених з проблеми формування самоосвітньої компетентності – для накреслення понятійних меж досліджуваного феномена та його сенсового навантаження; логіко-системний аналіз, класифікація, аналогія, індукція, дедукція, узагальнення науково-теоретичних і практичних даних – для з'ясування педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності студентів; моделювання – для розроблення моделі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури; порівняння отриманих даних – для з'ясування причинно-наслідкових зв'язків і залежностей; емпіричні – спостереження, анкетування, опитування, бесіди, психологічні тести та методики – для з'ясування і перевірки методики реалізації педагогічних умов; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для визначення рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури та перевірки ефективності визначених педагогічних умов і моделі; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики (непараметричний критерій Пірсона χ^2).

Базою дослідження виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. До експериментальної роботи залучено 214 студентів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: **вперше** визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури (активізація міждисциплінарної інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури; фасилітаційна підтримка становлення особистості майбутніх учителів фізичної культури; залучення майбутніх учителів фізичної культури до активної самоосвітньої діяльності);

визначено зміст феномена «самоосвітня компетентність майбутнього вчителя фізичної культури (інтегративний особистісно-професійний

конструкт, що репрезентує внутрішню спрямованість особистості до самоідентифікації, самореалізації та самовдосконалення як суб'єкта професійної (освітньої та виховної, фізкультурної та спортивної) діяльності; увиразнює здатність студіювати та засвоювати, систематизувати та модернізувати професійні знання щодо різноманітних інноваційних освітніх та виховних технологій (особистісно-зорієнтованих, фізично-розвивальних, корекційно-реабілітаційних, спортивних, здоров'язбережувальних, інклюзивних, ерготерапевтичних); забезпечує органічне просування студента індивідуальним освітнім маршрутом у координатах парадигми «lifelong learning» шляхом рефлексивного конструювання самоосвітньої діяльності, координації способів та технологій її здійснення; концентрує прагнення особистості реалізувати освітній, професійний та творчий потенціал на аксіологічно-світоглядному рівні з опорою на сформовану професійну позицію);

розроблено модель (інформаційно-аксіологічний, конструктивно-праксеологічний, індивідуально-акмеологічний етапи) формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури;

визначено структуру самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури (особистісний, діяльнісний, світоглядний компоненти); критерії оцінювання (суб'єктний, інструментальний, професійний) із відповідними показниками; описано рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури (високий, задовільний, низький);

уточнено поняття «самоосвіта», «самостійна робота», «самоосвітня діяльність»;

подальшого розвитку дістала методика формування особистісних і професійно значущих якостей майбутніх учителів фізичної культури.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні спеціального курсу «Основи формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури»; системи дослідницьких завдань

проблемного характеру, диференційованих за рівнем складності; серії індивідуальних творчих медіапроектів для оптимізації загальнотеоретичної та фахової підготовки студентів; комплексу тренінгових, аутопсихологічних і комунікативних вправ та методики самопрезентації»; сценаріїв інтегрованих лекційних занять та щоденників педагогічної практики; мануалу діагностувальних методик (анкети-питальники, карти аналізу педагогічних ситуацій) для вимірювання особистісно-професійних якостей студентів, рівня їхніх професійно-зорієнтованих знань та вмінь; методичних рекомендацій до складання професіограми та акмеологічного портфоліо студентів. Матеріали дослідження можуть бути використані в системі вищої освіти при оновленні змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у педагогічних закладах вищої освіти, як-от: при вдосконаленні змісту нормативних курсів «Педагогіка», «Педагогіка вищої освіти», «Вступ до спеціальності», під час проходження студентами ознайомлювальної та активної педагогічної практики, виконання кваліфікаційних робіт (курскових, магістерських); у системі неперервної, післядипломної освіти й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт впровадження № 2066/30/3 від 14.12.2020), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (акт впровадження № 3344 від 12.10.2020), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (акт впровадження № 01-23/278 від 14.12.2020), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (акт впровадження № 19 від 24.06.2020).

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням апробованого діагностувального інструментарію; репрезентативністю масиву досліджуваних, експериментальною перевіркою

гіпотези, висновків; використанням комплексу методів дослідження, що є адекватними меті та завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою результатів педагогічного експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати дослідження викладено на науково-практичних конференціях різного рівня, з-поміж яких: «Нове і традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» (Львів, 2020); «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2020); «Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні» (Львів, 2020); «Higher Education in a Pandemic Time» (Odesa – Ariel – Naryana, 2020), «Fundamental and applied science – 2020» (London, 2020), «Сучасні тренди розвитку освіти: перспективи і здобутки» (Одеса, 2020).

Основні результати дослідження висвітлено у дослідження висвітлено у 15 публікаціях: 6 одноосібних статтях у фахових виданнях України, 2 – у міжнародних науково-періодичних виданнях, 6 публікацій апробаційного характеру, 1 стаття додатково відображає матеріали дисертації.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний текст дисертації становить 199 сторінок. У тексті вміщено 12 таблиць, 4 рисунки, що обіймають 3 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел 201 найменування (із них 39 – іноземною мовою). 17 додатків викладено на 55 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 255 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Дефініція «самоосвіта» як наукова категорія

На сучасному етапі трансформаційної перебудови системи професійної педагогічної освіти виникла суперечність між стандартною професійно-педагогічною підготовкою майбутніх фахівців з фізичної культури, спорту та виховання (зокрема – вчителя фізичної культури) та підвищеними вимогами соціуму та широкого педагогічного загалу до інноваційної діяльності педагога (тренера, вчителя фізичної культури), що реалізується у здатності оперувати значними масивами наукової, освітньої та навчально-методичної інформації у непередбачуваних умовах.

За влучним висловом Г. Балла, у системі сучасної неперервної професійної освіти стає вкрай потрібною «орієнтація не стільки на засвоєння знань з предмета, що вивчається, скільки на знання і вміння використовувати міждисциплінарний підхід, особливо в ситуаціях, коли ставляться нові проблеми. Уміння фахівця самому продумувати й конструювати свій освітній маршрут відповідно до ситуації, що змінюється, стає провідним орієнтиром професійної підготовки й перепідготовки» .

В узагальненому психологічному плані Г. Балл наголошує, по-перше, на тому, що «одна із головних цілей сучасної освіти... полягає у розвитку в тих, хто навчається, зацікавленості й потреби у самозмінюванні», і, по-друге, на тому, що «суб'єкт трудової (професійної) діяльності, який досяг майстерності, починає реалізовувати у цій діяльності весь спектр своїх

відносин зі світом... Інакше кажучи, він усе повніше реалізує свою «родову» людську сутність, потенції своєї універсальності» .

Підґрунтям для розуміння нами рівня актуальності формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури стає вислів М. Солдатенка: «... останнім часом здійснюються активні розробки нових технологій професійної підготовки майбутнього вчителя, які зорієнтовані на формування його особистості, розвиток творчості й самостійності. Необхідною є розробка нової концепції навчання, в якій всі її складові спрямовані на особистісно-орієнтований розвиток учителя, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізовувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення. Важлива роль у цьому складному процесі належить самостійній пізнавальній діяльності педагогів».

Важливе місце у професійному становленні майбутніх учителів, продовжує М. Солдатенко, посідає проблема самоосвіти з огляду на те, що самоосвіта не залежить від зовнішніх чинників, а спричинена внутрішніми мотивами та мотивацією. Тобто, вона є актуальним способом постійного, невинного покращення власних умінь та навичок відповідно до потреб успішної професійної діяльності, що у результаті має привести до зростання рівня професіоналізму особистості, її економічної й соціальної успішності.

На нашу думку, одним з пріоритетних завдань сьогодення для освіти є вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів різного профілю, який має проявляти пізнавальну активність, уміти самостійно здобувати знання, орієнтуватися на сучасну освітню парадигму – освіту упродовж усього життя (*lifelong learning*) та демонструвати високий рівень самоосвітньої компетентності.

Традиційні для вітчизняної системи вищої освіти форми та методи підготовки майбутніх учителів не повною мірою задовольняють вимоги часу. Найчастіше вони базуються на репродуктивному типі навчання і не

забезпечують якісного рівня підготовки висококваліфікованих фахівців-освітян, не відповідають потребам сучасної економічної ситуації.

Думаємо, що існує протиріччя між потребою суспільства в учителях, які постійно удосконалюють професійну діяльність і недостатньою розробленістю теоретико-методичних основ формування готовності до такого самовдосконалення на сучасному етапі реформування вищої освіти. Готовність до самовдосконалення, самореалізації та самоєфективності в професії пов'язана із поняттям «самоосвітня компетентність».

Феномен «самоосвітня компетентність» розглядаємо спираючись, насамперед, на змістові ознаки поняття «самоосвіта», оскільки саме лексичні одиниці «само» та «освіта (навчання)» відображають інтеграцію особистісних та професійних аспектів професійної підготовки та діяльності сучасного вчителя.

Приєднуючись до розмислів М. Солдатенка можемо погодитись із тим, що сучасний поняттєво-термінологічний апарат самостійної пізнавальної діяльності є недостатньо розробленим і фактично не дає можливості чіткої інтерпретації складників досліджуваної проблеми.

На думку вченого, сучасний освітньо-науковий дискурс має бути збагачений чітко зафіксованими та проаналізованими поняттями, а саме: «пізнавальна діяльність», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійна навчально-пізнавальна діяльність», «самостійна робота», «самоосвіта», «інформація», «знання». М. Солдатенком доведено, що окремими поняттями деякі автори користуються некоректно, іноді неадекватно ототожнюючи їх. Тому, дослідник пропонує «відштовхуватись» від аналізу сутності дефініцій навчального та наукового пізнання, зважаючи на їх спільність і розбіжності. Вчений наголошує також, що існують суперечності між суб'єктом та об'єктом пізнання, що свідчить про необхідність подальшого дослідження методологічних та методичних аспектів процесу пізнання в нових соціокультурних умовах.

Не маючи змоги проаналізувати в межах одного дослідження всі специфічні ознаки самостійної діяльності в межах теорії пізнання, зосередимо увагу лише на ключових поняття нашого дослідження: «самостійна робота» та «самоосвіта».

Аналіз підручників із професійної підготовки майбутніх учителів (Н. Кузміна (1990), Я. Лернер (1987), А. Маркова (1991), В. Сластьонін (1999), Я. Турбовської (1985), Р. Хмелюк (2003) та ін.) доводить, що поняття «самоосвіта» увійшло до російського та українського професійного лексикону у 30-60-х рр.ХХст. Інтенсивне включення у книжкову лексику слів із першою займенниковою частиною «само» зумовлене позамоделневими чинниками, а саме, як указував видатний радянський дидакт П. Підкасистий: «особливою увагою до будь-яких проявів духовних процесів окремої особистості та до розвитку активної діяльнісної першооснови самостійного загально-політичного життя».

У радянській педагогіці було поширене розуміння поняття «самоосвіта» в тому форматі, в якому воно було представлене в Великій Радянській Енциклопедії, а саме: «самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу».

Хочемо наголосити на тому, що уже в базовому визначенні того часу феномен «самоосвіта» представлений шляхом використання слова «самостійний».

В «Педагогічному словнику», виданому Академією педагогічних наук СРСР (1986), самоосвіта визначається як «освіта, яку здобувають поза навчальними закладами шляхом самостійної роботи». Представлене визначення демонструє укорінення напряду саме такого вектору наукового дослідження – ототожнення науково-педагогічною спільнотою понять «самоосвіта» та «самостійна діяльність».

Саме такий контекст увійшов у педагогічну словникову та довідникову літературу і був представлений в першому виданні «Українського педагогічного словника» С. Гончаренка (1997) у такому вигляді: «самоосвіта – освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід’ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [].

Феноменологія самоосвіти як наукової категорії, методологічні та методичні, теоретичні та інструментальні параметри поняття «самоосвіта» широко представлені в наукових джерелах. Не маючи змоги проаналізувати всі, представимо напрями, за якими здійснювалась розробка цієї проблематики.

Проблематика самоосвіти особистості знайшла достатньо широке висвітлення у педагогічній теорії та практиці:

ідея взаємозв’язку між освітою й самоосвітою втілена в роботах А. Авдеева, Н. Бухлової, М. Кузьминої, О. Кочерженко, Т. Сизової та ін.;

педагогічний контекст організації самоосвіти обґрунтували у своїх працях В. Антипова, В. Андрєєв, А. Громцева, О. Гура, В. Радкевич;

способам організації самоосвітньої діяльності студентів присвячено роботи А. Айзенберга, В. Бобрицької, В. Буряка, Г. Серікова та ін. ;

проблематику професійно-педагогічної самоосвіти порушено в наукових напрацюваннях М. Барболіна, В. Бондар, А. Брушлинського, М. Євтуха, Г. Коджаспірової, А. Матюшкина, П. Осипова, А. Романовського, В. Скар та ін.;

філософський контекст самоосвіти та її зв’язку із професійною діяльністю репрезентували А. Андрєєв, Б. Коротяєв та ін.;

соціологи (І. Грабовець, О. Шайдур та ін.), психологи (І. Васильєв, О. Леонтєв) та педагоги (В. Буряк, Т. Землінська, М. Князева, О. Пометун,

В. Радкевич, Н. Тализина та ін.) також пов'язують поняття самоосвіти з професійною діяльністю фахівця;

тлумачення самоосвіти студентів як однієї із форм підвищення їхньої професійної майстерності розглядалися А. Громцевою, В. Бобрицькою, Е. Лузік, Н. Іщук, Н. Кузьминою, В. Лозовецькою, М. Петровою, О. Романовською та ін.;

визначено сутнісні ознаки та функційне наповнення самоосвіти, її місце у професійній діяльності (А. Громцева, Н. Кузьміна, В. Ежеленко, С. Суслонова та ін.);

розглянуті її історичні та соціальні аспекти (А. Айзенберг, М. Скаткін, С. Шишов та ін.);

досліджено шляхи та засоби формування потреби в самоосвіті (В. Буряк, М. Князева, Г. Серіков, А. Усова та ін.).

На думку видатного українського вченого С. Гончаренка, особливість самоосвіти полягає в тому, що вона здійснюється поза межами проходження всього курсу професійного навчання студента в традиційному закладі вищої освіти. Самоосвіта, продовжує автор, є елементом системи професійної освіти в закладах вищої освіти (коледжах, інститутах, університетах, академіях), сприяє систематизації та упорядкуванню професійних знань, розширенню банку професійної інформації. Найбільш поширеним засобом самоосвітньої діяльності, підсумовує вчений, може бути самостійне опрацювання спеціальної літератури, робота із професійними загальнонауковими, методичними джерелами інформації [2, 233].

Уточнив С. Гончаренко й ще одне принципово значуще поняття – самонавчання, як діяльність суб'єкта, спрямована на самостійне оволодіння знаннями про світ, про себе, способами пізнавальної, комунікативної, орієнтувальної, перетворювальної, художньої, соціальної діяльності, фізичного розвитку і саморегуляції. [2, 234].

Феномен самоосвіти був предметом аналізу багатьох зарубіжних педагогів-науковців (J. Atkinson [274], M. Rokeach [277], J. Guilford [281], M. Knowles [284], L. Morris [287] та інші). Слід зазначити, що в німецькій педагогіці самоосвітня діяльність розглядається в безпосередньому зв'язку з неперервною освітою і є його невід'ємною частиною й умовою.

Американський вчений Ч. Хей трактує процес самоосвіти як джерело життєвої сили і дотримується ідеї, що варто контролювати своє самонавчання і приймати самоосвіту як життєвий пріоритет.

У роботі американських вчених (Дж. Гордон, Г. Буш) самоосвіта трактується як форма навчання, в якій ті, хто навчаються несуть основну відповідальність за планування, виконання та оцінювання свого досвіду навчання.

Американський учений М. Ноулз описує самоосвіту як процес, у якому індивіди, за допомогою або без допомоги інших, беруть на себе ініціативу виявлення своїх освітніх потреб, визначення освітніх цілей, забезпечення людськими і матеріальними ресурсами, джерелами для навчання, вибору і впровадження відповідних освітніх стратегій і оцінювання результатів.

Погоджуємося з думкою зарубіжних учених, які стверджують, що самоосвіта розкривається як продовження загальної та професійної неперервної освіти і вважаємо, що самоосвіта буде ефективною, коли є власна готовність майбутнього фахівця до самовдосконалення та мотиваційно-стимуляційної діяльності.

У теперішній час у сучасній педагогічній літературі немає єдиного погляду на тлумачення категорії «самоосвіта». Різні дослідники по-своєму трактують самоосвіту, висвітлюючи тої чи інший її бік.

Наприклад, С. Сисоєва трактує самоосвіту як вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямована на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів, отримання задоволення і насолоди [1].

Досить чітко сформульована ідея самоосвіти польським педагогом В. Оконем, у ній він підкреслює, що самоосвіта – це такий вид навчання, цілі, зміст, умови і засоби якої залежать від самого суб'єкта. Це процес абсолютно самостійного навчання людини й оптимального рівня самоосвіта досягає тоді, коли вона перетвориться на постійну життєву потребу людини, основу її освіти протягом усього життя, поведінки та способу життя [].

Беручи до уваги все розмаїття визначень самоосвіти, як пізнавальної діяльності, можна зафіксувати деякі її істотні характеристики: самостійність, пізнавальна потреба й інтерес, організованість і цілеспрямованість, систематичність і самоконтроль, зв'язок із безперервною освітою, професійні та загальнокультурні запити, внутрішні мотиви.

Отже, ми визначили, що *самоосвіта* – це організована, самостійна, систематична, пізнавальна діяльність, спрямована на досягнення суспільно значущих освітніх цілей, задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів і підвищення професійної кваліфікації; будується зазвичай за зразком систематизованих форм навчання, але регулюється самим суб'єктом.

Зважаючи на те, що поняття «самоосвіта» та «самостійна робота» тісно зв'язані, проаналізуємо зміст поняття «самостійна робота» більш детально.

Видатні радянські та українські вчені по-різному тлумачили поняття «самостійна робота».

Дослідник П. Підкасистий називав її формою прояву пізнавальної діяльності особистості; як вид пізнавальної активності людини розумів самостійну діяльність М. Ярмаченко; Ю. Бабанський тлумачив самостійну роботу як метод навчання; автор педагогічного словника Г. Коджаспірова потрактувала це поняття як «навчальне завдання»; О. Савченко та М. Фіцула суголосні в тому, що самостійна робота – механізм (засіб, спосіб) організації дій особистості (учня, студента) з виконання завдань, запланованих тим, хто навчає.

Представлення поняття «самостійна робота» не буде вичерпним без аналізу функційного призначення самостійної роботи у ході навчання здобувачів освіти.

В дидактичному контексті самостійна робота є, з одного боку – навчальним завданням, з іншого – формою виявлення відповідної діяльності: пам'яті, мислення, творчої уяви при виконанні навчального завдання, яке, так чи інакше, приводить студента до отримання нового, раніше невідомого знання, або до поглиблення та розширення уже наявного фонду знань.

На нашу думку, самостійна робота того, хто навчається характеризується певними ознаками: в кожній конкретній ситуації засвоєння навчального матеріалу відповідає конкретній дидактичній меті та завданням; формує у здобувача освіти необхідний обсяг знань, умінь та навичок для вирішення відповідного пізнавального завдання і, відтак, просування від нижчих до вищих форм мисленнєвої діяльності; продукування психологічної настанови на самостійне систематичне поповнення власного банку знань та вироблення умінь орієнтуватись в потоці загальнонаукової та спеціальнопредметної інформації у вирішенні нових пізнавальних завдань.

Звернімось до законодавчих та правових актів, що нормують професійну підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

У законі України «Про освіту» зазначено, що *самостійна робота* є формою пізнавальної діяльності, і водночас, структурним компонентом системи освіти. Тобто, різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або поза ними за завданнями вчителя (викладача), під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі представлені в законодавчому акті як невід'ємний елемент сучасної системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури. На нашу думку, реалізація цих настанов вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва.

Підсумовуючи вищезазначене, зафіксуємо зміст поняття «самостійна робота» на основі узагальнення понятійного масиву для подальшого використання.

Самостійною роботою будемо називати різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної (освітньої) діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або поза ними за завданнями вчителя (викладача), під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація самостійної роботи вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного супроводу (підтримки, керівництва).

Аналіз понять «самостійна робота» та «самоосвіта особистості» показує, що вони є складними видами діяльності, тісно взаємопов'язаними між собою. Як влучно зазначила Н. Сидорчук: «очевидний зв'язок цих двох понять створює ілюзію їх повного співпадіння».

Разом із цим хочемо наголосити, що ми вбачаємо *принципову внутрішню відмінність* між самоосвітою та самостійною роботою, яка полягає в тому, що в ході самоосвітньої діяльності особистість виступає суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності, в ході ж самостійної роботи цілі перед особистістю ставить керівник.

Дійти таких висновків допоміг аналіз фундаментальних наукових розвідок ученого В. Буряка, який презентував у 1990 році одним із перших власне бачення змістових ознак поняття «самостійна робота» та її зв'язок зі спорідненими поняттями. Автор не використовував термінологічно поняття «самоосвітня компетентність», але ми вважаємо корисними його наукові напрацювання для власного розуміння досліджуваного у дисертації феномена.

Отже, самоосвіта, за В. Буряком, це вид пізнавальної діяльності, який цілеспрямований та усвідомлено направлений на самостійне засвоєння,

осмислення й наповнення новими теоретичними знаннями, набуття та самовдосконалення відповідних умінь і навичок до професійного саморозвитку.

На думку В. Буряка, самостійна робота є тією підсистемою, яка забезпечує умови учіння за умови наявності або відсутності безпосереднього керівництва з боку викладача, що, у свою чергу, дасть змогу сформулювати у межах організації професійно спрямованої самостійної роботи студентів педагогічне завдання щодо оптимізації результатів навчання і витрати часу.

Задля того, щоб подібна методична система функціонувала на оптимальному рівні, стверджує педагог, «необхідно, аби студент був одночасно й об'єктом керування, і суб'єктом, який творить процес руху від незнання до знання».

Розуміємо представлену вище тезу таким чином: самостійна робота (як вид діяльності) відбуватиметься ефективно лише тоді, коли активну участь у ній відіграє людина (як суб'єкт цієї діяльності). Отже, ми маємо обрати та використовувати у подальшому конструкт, що уналежнює одночасно і діяльнісні і суб'єктні характеристики. Таким конструктом є компетентність як наукова категорія.

1.2. Сутність і структура самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури

Компетентнісний підхід як наукова платформа дослідження.

На думку О. Павлюк, ефективна діяльність учителя фізичної культури детермінується його готовністю до професійного самовдосконалення, самореалізації, самоідентифікації, що базується, передусім, на самонавчанні та самоосвіті. Водночас, важливого значення у названих процесах набувають сформовані професійно-зорієнтовані знання щодо формування позитивного ціннісного ставлення учнів до здоров'язбереження (організація та

проведення профілактичної, просвітницької роботи, застосування здоров'язберезувальних технологій).

До значущих недоліків теорії професійної освіти майбутніх учителів фізичної культури слід віднести положення про алгоритм організації освітнього процесу, методологічні підходи та принципи конструювання самоосвітньої діяльності здобувачів освіти першого освітнього рівня «бакалавр», які навчаються на факультетах фізичної культури, спорту та реабілітації.

Методологічні орієнтири розробки проблеми влучно визначила М. Рогозіна зазначаючи, що сутність самоосвіти майбутніх учителів детермінується методологічними регулятивами, що конкретизовані базуючись на підґрунті особистісно-зорієнтованого та системного підходів: гуманітаризація та «олюднення» професійного навчання майбутніх учителів фізичної культури потребує створення належних психолого-педагогічних умов для трансформації у свідомості майбутнього вчителя професійно-значущих цінностей в особистісно-значущі; у площині професійної самосвідомості майбутнього педагога має бути переважальною не раціональна, а емоційно-ціннісна компонента, саме вона має посідати провідне місце; ціннісна платформа, теоретико-методичні та методологічно-технологічні засади самоосвітньої діяльності мають набути для майбутнього педагога особистісної значущості; самоосвітня діяльність учителя є цілісним інтеграційним утворенням, відтак її організація та здійснення мають відбуватись на цілісній основі, урахувати системну єдність та узаємозалежність усіх її елементів, мети, складників змісту, методів і засобів, форм[7, 111].

Спираючись на наукову позицію вченої можемо стверджувати, що організація та розробка процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до різних видів самоосвітньої діяльності мають бути, передусім, адекватними потребам розвитку майбутніх учителів фізичної культури та

етапам становлення (особистісного та фахового) студента як гармонійної особистості.

У цьому зв'язку слід наголосити також, що дослідницею М. Рогозіною аргументовано визначено саме компетентнісний, з-поміж інших методологічних підходів, як базовий для розробки системи підготовки майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності, а в подальшому – формуванні їхньої самоосвітньої компетентності.

У межах сучасних науково-методологічних теорій виокремлено низку підходів до підготовки спеціалістів у вищій школі, а саме: гуманістичний, особистісно зорієнтований, культурологічний, аксіологічний, системний (структурно-функціональний), синергетичний, інтегративний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний, адаптаційний, компетентнісний, акмеологічний, андрагогічний, ресурсний тощо. Специфіка та напрями підготовки майбутніх учителів фізичної культури, змістове наповнення освітнього середовища, в межах якого здійснюється особистісне й професійне становлення студента-майбутнього фахівця (фактори, організації та психолого-педагогічні умови) зумовлюють вибір оптимальних (адекватних меті дослідження) загальнонаукових підходів.

Сучасні орієнтири розвитку соціальної, а відтак – і суспільної та педагогічної сфери, на думку Е.Карпової [143], визначають необхідність побудови професійної освіти принципово нового типу, створення системи психолого-педагогічних засобів та умов, що сприяють успішному самовизначенню і самореалізації молодого фахівця, формування у нього системи компетентностей, що дозволяють бути конкурентоспроможним на світовому ринку праці. Оновлені державні освітні стандарти професійної освіти, орієнтовані на Європейську кредитно-трансферну систему на основі компетентнісного підходу визначають широку академічну свободу закладів вищої освіти у розробці та реалізації основних освітніх програм, дозволяють максимально врахувати потреби регіонів у кваліфікованих кадрах.

Змістові акценти компетентнісного підходу визначають практично-орієнтовану спрямованість освітніх програм вищої школи на протидію «рафінованому академізму», як влучно назвав його В. Кремень.

Погоджуємось з А. Андрєєвим, який зазначає, що головна інтенція компетентнісного підходу – посилення практичної орієнтації освіти, вихід за межі «зунівського» освітнього простору. Компетентнісний підхід дає відповіді на запити виробничої сфери:

- виявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність (Н. Кічук);

- є узагальненою умовою здібності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій [118];

- це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: навчання, самовизначення (самодетермінації), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності. Інструментальними засобами досягнення цілей компетентнісного підходу фахівці називають такі освітні конструкти, як компетенції, компетентності, метапрофесійні якості [118].

Суголосної позиції додержується М.Князян, зауважуючи на тому, що приєднання України до Болонського процесу зумовлює актуалізацію саме компетентнісного підходу до професійної підготовки учителів фізичної культури у вишах. Кваліфікаційно-функціональний підхід, що склався традиційно у педагогічній науці, дещо переосмислюється у напрямку розробки системи компетентностей, що відзначаються не лише змістовим та процесуальним, але й особистісно-етично-ціннісним навантаженням. Аналіз сучасних загальнонаукових, зокрема психолого-педагогічних джерел, продовжує вчена, свідчить, що проблематика класифікації компетентностей майбутнього фахівця є останнім часом однією з найбільш досліджуваних та, поряд з цим, найбільш дискусійних [150, с.35].

Суголосної позиції дотримуються науковці (Я.Кічук, М.Лещенко та ін.), зауважуючи, що безсумнівними і чисельними є переваги компетентнісної

парадигми сучасної освіти, що синтезуються у розширенні спектра наукового пізнання педагогічних явищ.

Проблематиці компетентнісного підходу присвячено дослідження провідних вітчизняних науковців (Г.Балл, І.Бех, Н.Бібік, М.Головань, О.Гура, І.Зязюн, Н.Кічук, А.Кузьмінський, А.Локшина, В.Луговий, О.Овчарук, Н.Остапенко, О.Пометун, О.Савченко, О.Семенов, Т.Симоненко, С.Скворцова, Н.Тарасенкова та інші). Різні аспекти компетентнісного підходу представлено в дослідженнях відомих російських учених: В.Байденка, І.Зимньої, Н.Качалова, Ю.Татур, А.Хуторського. Серед зарубіжних дослідників проблеми компетентнісного підходу студіюють Дж.Баррет, Р.Боятзіс, Р.Вагенаар, Е.Вернер, Ч.Вудраф, Т.Дюран, Д.Мак-Клелланд, Р.Мірабл, С.Савін'йон, Ю.Хабермас, Д.Хаймс, Н.Хомський, В.Хутмахер, Г.Х'юбер.

У Державному стандарті (базової загальної освіти) зазначається, що компетентність є набутою у процесі навчання інтегрованою здатністю того, хто навчається, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; компетенція є суспільно визнаним рівнем знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; компетентнісний підхід є спрямованістю навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загально предметна і предметна (галузева) компетентності.

Як бачимо, на рівні державних документів чітко зафіксовано як концептуальний зміст цих засадничих термінів, так і стратегії розробки системи національної освіти відповідно провідних тенденцій європейської освітньої парадигми.

Звернення до довідкових джерел дозволяє встановити не лише чіткий зміст понять «компетентність» та «компетенція», а й зафіксувати міру адекватності у застосуванні означених дефініцій в контексті нашого дослідження.

Так, в Українському Педагогічному Енциклопедичному Словнику тлумачення поняття «компетенція» має такий вигляд: «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат ... реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності ...». Водночас, компетентність «...передбачає особистісну характеристику ставлення до предмета діяльності» [101, с.231].

Незважаючи на наявне однозначне термінологічне розмежування визначених дефініцій, й дотепер остаточно не встановлено межі категоріально-термінологічного поля компетентнісного підходу до підготовки учителів фізичної культури у ЗВО, зокрема предметом дискусій залишається рівень підпорядкованості в термінологічній тріаді «кваліфікація»/«компетентність»/«професіоналізм» та уніфікований алгоритм розмежування понять «компетенція»/«компетентність».

Дослідниця І.Чемерис убачає пояснення щодо розбіжностей у трактуванні термінів «компетенція»/«компетентність» у ймовірній неточності перекладу з англійської мови цих термінів у рекомендаціях Ради Європи й інших міжнародних документах. Ймовірну неоднозначність дослідниця фіксує за допомогою перекладу слова «*competence(y)*» двома українськими відповідниками: компетенція і компетентність. Крім того, зазначає авторка, деякі сучасні англо-українські словники взагалі не містять дефініції *competency*, а у всіх випадках рекомендується застосовувати слово *competence* [317].

Дослідники Н.Губа, М.Кандиба зазначають, що близьким за значенням до поняття «компетентність» є поняття «поінформованість», «обізнаність», «досвідченість», «авторитетність». Автори надають оригінальний варіант даному терміну *competens*, що в перекладі з латинської означає «підходящий», «відповідний», «узгоджений», а *competentia*, відповідно, - «узгодженість частин», «сумірність», «симетрія» [105]. Це дає авторам

підстави припустити, що поняття «компетентність» є ширшим за поняття «компетенція» та залучає різні види останньої до свого змісту.

Сучасний етап розбудови національної системи вищої, зокрема професійної освіти, відповідно наукової позиції І.Зязюна, характеризується відсутністю усталеної законодавчої бази, що регламентує становлення і розвиток системи неперервної професійної освіти; формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, приватні заклади освіти), що створюють ситуацію конкуренції і вимагають якості підготовки слухачів при відсутності державного стандарту останньої; глобалізацією освітнього простору, що народжує спільність професійної проблематики працівників; формуванням у межах ноосфери-генезису професійного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності у сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та інші; виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір [137].

Науково обґрунтованої позиції щодо встановлення рівня підпорядкованості понять «компетентність» та «професіоналізм» пропонують додержуватись учені Е.Карпова, В.Нестеренко, які зауважують, що саме поняття «компетентність» дедалі частіше заміщує поняття «професіоналізм». Професіонал – це «вузкий» фахівець, який вирізняється високим рівнем володіння виробничими технологіями, а компетентна характеристика доповнює «технологічний шар» професійно-значущими рисами особистості, як: самостійність, гнучкість мислення, креативність, відповідальність тощо [143].

В Українському педагогічному Енциклопедичному Словнику зазначено, що професіоналізм є насамперед високою підготовленістю до виконання

завдань професійної діяльності. Саме професіоналізм дає можливість досягати значних якісних і кількісних результатів праці при найменших затратах часу, розумових і фізичних сил на основі використання робочих завдань. У зв'язку з цим, професіоналізм спеціаліста є результатом систематичного підвищення рівня його кваліфікації [101].

Досліджуючи грані соціальних виявів якості професійної підготовки в освітніх установах різних рівнів функціонування, видатний вітчизняний науковець І.Зязюн послуговувався системою усталених категорій, як-от: «кваліфікація», «компетентність», «компетенція», зауважуючи, що саме кваліфікація і компетентність є своєрідними соціально-трудовами характеристиками, що задають межі й рівень функціональних дій у професії. Вони визначені нормативно і контролюються соціумом у ході різних атестаційних актів [136].

Дослідник Я.Кічук [149] цілком слушно наголошує, що поглибленню теоретичних уявлень про понятійно-категоріальний апарат компетентісно орієнтованого підходу сприяє окреслення такого аспекту: як співвідносяться поняття «професійна компетентність» та «професіограма» і «професійна кваліфікація», чи можна вважати тотожними дефініції «компетентний» і «кваліфікований фахівець». Сучасна педагогічна наука поняття «кваліфікація» здебільшого пов'язує із поняттям запланованих навчальних результатів студентів після завершення ними певного циклу навчання (перший цикл – бакалаврат, другий – магістріум). При цьому, продовжує автор, вважаються найбільш привабливими описи (дескриптори), що репрезентують датську, шотландську, ірландську системи. До того ж існує практика розподілу описуваних характеристик фахівця на абсолютні та відносні. Щодо вітчизняної структури кваліфікацій, то домінує думка про те, що в Україні лише останнім часом спостерігаються зрушення на шляху усвідомлення важливості «перезформатування національної структури кваліфікацій». Однієї з причин такої ситуації науковець називає відсутність зваженого політичного рішення з приводу того, яка кваліфікація – академічна

чи професійна – має бути системотвірною у вітчизняній системі вищої освіти.

Аналізуючи переваги саме компетентнісного підходу до підготовки фахівців у вишах Я.Кічук стверджує що: 1) науковці здебільшого єдині у визнанні подібності, однак не тотожності понять «професійна компетентність фахівця» і «професіограма» – ці поняття є взаємодоповнюючими; 2) змістове навантаження категорій «компетенція» і «кваліфікація» є різними; кваліфікація характеризує суто професійні знання й уміння особистості, натомість «компетенції/компетентності, крім професійних знань і вмінь, включають також такі особистісні якості, як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, вміння вчитись, оцінювати, логічно мислити»; 3) можна припустити більшу ємність поняття «компетентний фахівець», оскільки в першому випадку йдеться про наявність у спеціаліста не лише знань, умінь і навичок, але й про спроможність їх реалізовувати, тобто він має внутрішню мотивацію до якісного виконання професійної діяльності, виявляє ціннісне ставлення до неї, а маючи творчий потенціал для саморозвитку, «виходить за межі» предмета своєї професії.

Дослідження вироблених у процесі розгортання компетентнісної парадигми освіти напрацювань підкреслює її теоретико-методологічне значення для поглиблення наукових уявлень про компетентну особистість майбутнього фахівця, умови її формування у вищій школі. Одним із важливіших завдань сучасного етапу її становлення, за висловом теоретика американської педагогіки вищої школи М.Ноулза, стає «виробництво компетентних людей – таких, які були б здатні застосовувати свої знання у змінних умовах, і ... яких основна компетенція полягала б у вмінні включатись у постійне самонавчання впродовж усього свого життя» [149].

Адекватна розробка проблеми вимагає звернення до довідникових джерел з метою висвітлення термінологічних контурів феноменології самоосвіти учителя, зокрема його самоосвітньої компетентності.

Звернення до довідникової літератури, зокрема до «Енциклопедії освіти» дозволило зафіксувати загальний зміст поняття, а саме: самоосвіта – є пізнавальною діяльністю особи, здійсненою самостійно та свідомо; вирішальною характеристикою самоосвіти є її цілеспрямованість; самоосвіта людини націлена на досягнення низки персонально-значущих цілей освітнього характеру; самоосвіта спрямована на вирішення загальнокультурних суперечностей та задоволення соціокультурних цінностей; самоосвіта є підґрунтям підвищення кваліфікації та професіоналізму фахівця різного профілю[4, 798].

Проблематика формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців різного профілю ґрунтовно висвітлена в сучасних науково-педагогічних джерелах.

За різними феноменологічними ознаками самоосвітню компетентність досліджено в таких аспектах:

- формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій (Є. Співаковська-Ванденберг);
- формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів (А. Ратушинська);
- формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки (І. Мося);
- формування самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей (О. Копил);
- розвиток самоосвітньої компетентності учителів початкових класів у системі післядипломної освіти (Г. Наливайко), вчителів математики (Ю. Демченко) та майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій (О. Федоренко);
- формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників (Ю. Пришупа).

Невирішеною і досі залишається проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури фізичної культури, виховання і спорту.

Своєрідність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти.

Чітке розуміння сутності самоосвітньої компетентності майбутніх учителів певного профілю, вимагає аналізу своєрідності підготовки майбутніх учителів за відповідною освітньо-професійною програмою.

Було проаналізовано зміст освітньо-професійних програм, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів фізичної культури у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка».

На сучасному етапі становлення системи вищої освіти в Україні підготовка майбутніх фахівців фізичної культури, виховання і спорту здійснюється за трьома спеціальностями: 014 Середня освіта (Фізична культура); 017 Фізична культура і спорт; 016 Спеціальна освіта.

Наведемо приклад «базового» переліку спеціальностей педагогічного закладу вищої освіти. Так, Навчально-науковим інститутом фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» здійснюється підготовка фахівців за спеціальністю — 017 Фізична культура і спорт. За час навчання випускники цієї освітньої програми отримують освітній ступінь «бакалавра» та професійну кваліфікацію «Фахівець з фізичної культури і спорту» за спеціалізаціями «Тренерська діяльність в обраному виді спорту» або «Фітнес і рекреація» або «Туристична діяльність». Фахівці, які мають освітній ступінь бакалавра можуть вступити до магістратури за спеціальністю 017 Фізична культура і спорт. За умов навчання за магістерською програмою (1 рік і 4 місяці) випускники

отримують освітній ступінь «магістра» та кваліфікацію: «Тренер-викладач з обраного виду спорту. Викладач фізичного виховання».

Також, здійснюється набір за спеціальністю 014 «Середня освіта» (Фізична культура) за спеціалізаціями «Фізичне виховання у спеціальному навчальному закладі» та «Методика спортивно-масової роботи». На базі повної середньої освіти за 3 роки і 10 місяців навчання випускники інституту отримують освітній ступінь «бакалавра» та кваліфікацію «Вчитель фізичної культури». Фахівці, які мають освітній ступінь бакалавра можуть вступити до магістратури за спеціальністю: 014 «Середня освіта» (Фізична культура) й отримати освітній ступінь магістра та кваліфікацію: «Викладач фізичного виховання. Вчитель фізичної культури».

На базі повної середньої освіти, здійснюється підготовка за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», спеціалізацією «Початкова освіта дітей з тяжкими порушеннями мовлення». Закінчивши навчання, випускники отримують освітній ступінь бакалавра та кваліфікацію: «Вчитель-дефектолог. Вихователь дітей з вадами психофізичного розвитку, асистент учителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням». Фахівці з освітнім ступенем бакалавра можуть вступити до магістратури за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» і отримати освітній ступінь магістра та кваліфікацію: «Вчитель-логопед. Викладач корекційної педагогіки (логопедії). Вчитель початкової школи дітей з тяжкими порушеннями мовлення».

Шляхом ретельного аналізу призначення освітньо-професійних програм (ОПП) було конкретизовано ті компетентності (ФК – фахова, ЗК – загальна) та програмовані результати навчання (ПРН), які дозволяють зафіксувати місце та роль самоосвітньої компетентності в структурі підготовки саме вчителів учителів фізичної культури з фізичної культури і спорту.

Передусім зафіксуємо мету освітньої програми та спробуємо виділити значущі в контексті нашого дослідження моменти. На сайтах закладів освіти зазначено, що створення цілісної системи забезпечення фахової підготовки

компетентних учителів фізичної культури з вищою освітою за першим (бакалаврським) рівнем у галузі фізичної культури, здатних доцільно розробляти, моделювати засоби педагогічного впливу та ефективно застосовувати їх в практиці на основі сформованого науково-педагогічного світогляду та потреб в постійній *самоосвіті та саморозвитку*. Як бачимо, метою ОПП є підготовка майбутніх учителів фізичної культури із сформованою самоосвітньою компетентністю.

Навчання майбутніх учителів фізичної культури ґрунтується на професійно-орієнтованому, *компетентнісному*, системному, розвивальному, дослідницько-діяльнісному, аксіологічному, культурологічному, проблемному, індивідуально-творчому підходах. Як бачимо, саме компетентнісний підхід названо як провідний.

Межами ОПП задекларовано студентоцентроване, проблемно-орієнтоване навчання, ініціативне самонавчання. Основними видами навчальних занять є: лекція (теоретичне заняття); практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація. Лекційні і практичні заняття мають інтерактивний науково-пізнавальний характер. Розробники ОПП наголошують, що поширеними мають бути практикуми, консультації, залікові змагання, **самостійна робота студента**, дистанційне навчання, науково-дослідна робота, педагогічна практика, контрольні тестування, підготовка презентацій.

Важливим на нашу думку, є той факт, що майбутній вчитель фізичної культури має, відповідно ОПП, демонструвати: «здатність проектувати, конструювати і перетворювати окремі складові педагогічної діяльності, доцільно розробляти, моделювати засоби педагогічного впливу та ефективно застосовувати їх в практиці – добиватись високої точності управління терміновими і кумулятивними ефектами як в руховому так і в інтелектуальному аспектах». Думаємо, що саме самоосвітня компетентність забезпечить названі аспекти.

Проаналізуємо загальні компетентності, описані в ОПП та виділимо ті, що характеризують саме самоосвітню компетентність.

ЗК 1 Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу інформації на основі логічних аргументів та перевірених фактів.

ЗК2 Здатність планувати та управляти часом.

ЗК5 Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями, займатися самоосвітою.

Проаналізуємо блок фахових компетентностей (ФК).

ФК 3 Здатність до здійснення проектування, самостійного планування та моделювання, програмування освітнього процесу у фізичному вихованні

ФК9 Здатність використовувати різні методи, методики, методичні прийоми з навчання, виховання, постійно вдосконалювати їх.

ФК 14 Здатність використовувати систематизовані теоретичні і практичні знання для постановки і вирішення дослідницьких, практичних задач в галузі освіти, зокрема фізичної культури.

ФК 17 Здатність використовувати знання і практичні вміння з прийняття управлінських рішень у сфері фізичної культури, використовувати методи прогнозування, планування, обліку і контролю у фізичному вихованні і спорті.

ФК18 Здатність до педагогічної творчості та вибірковості інноваційної діяльності у фізичному вихованні.

Опишемо і програмовані результати навчання майбутніх учителів фізичної культури відповідно ОПП.

ПР2 Уміти планувати, чітко формулювати цілі, застосовувати різноманітні методики, технології та практики, які сприятимуть ефективній організації часу відповідно до особистісних та професійних потреб.

ПР4 Уміти знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел; здійснювати комунікаційну взаємодію за допомогою соціальних мереж; систематизувати прийоми створення, збереження, накопичення та інтерпретації даних з використанням сучасних інформаційних та

комунікаційних технологій для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень.

ПР5 Демонструвати знання з еволюції розвитку фізичної культури і спорту; знати історію, традиції, особливості розвитку понять з формування гігієнічних навичок, здорового способу життя та занять фізичними вправами в Україні; знати історичні цінності, культурну спадщину українського народу. Вміти оцінювати себе критично; вміти представити і оцінити власний досвід та аналізувати й застосовувати досвід колег.

ПР14 Володіти **навичками самоосвіти та самостійної роботи, гнучкого** мислення, відкритості до нових знань, бути критичним і самокритичним.

Проаналізуємо які обставини актуалізують формування самоосвітньої компетентності сучасного педагога та в яких контекстах сучасний вчитель фізичної культури може реалізувати самоосвітню компетентність у професійній діяльності.

Самоосвітня компетентність вчителя зумовлена підвищенням ролі інформаційного освітнього середовища як в системі підготовки студентів, так і в майбутній професійній діяльності. Мова йде про відкритість і динамічність інформаційного простору (доступність світового фонду освітньої інформації, який не є сталим, постійно оновлюється); розширення форм самоосвіти (самостійне опанування електронних курсів, тематичних Інтернет-ресурсів, дидактичних матеріалів, розміщених на сайтах учителів-новаторів, віртуальних методичних спільнот тощо); відсутність часових і територіальних обмежень щодо її здійснення (використання глобальної комп'ютерної мережі); варіативність самоосвітніх електронних навчально-інформаційних ресурсів (різноманіття за дидактичним призначенням, орієнтацією на певну категорію користувачів, способом подання тощо); опосередкованість доступу до Інтернет-джерел (специфіка їх знаходження із застосуванням інформаційно-пошукових систем); наявність додаткових можливостей для самоконтролю (використання автоматизованих, зокрема

онлайн, контрольні-діагностичних засобів для оцінювання власного рівня засвоєння навчальної інформації).

Наступною причиною, що детермінує необхідність вдосконалення системи підготовки учителів фізичної культури є те, що з набуттям Україною незалежності, система підготовки фахівців з фізичної культури, спорту та виховання не одразу позбулась неадекватної системи норм та приписів – «нормативів» щодо фізичного виховання дітей, спрямованих лише на фізичну витривалість молоді – маркер тоталітарної країни на кшталт Української РСР. Лише на початку 2000 років система фізичного виховання молоді почала збагачуватись інноваційними формами роботи на уроках (фітнес, пілатес, східні практики дихання, оздоровча гімнастика тощо), які спрямовані на розвиток індивідуальних особливостей та можливостей, творчого потенціалу кожного учня.

Можемо підсумувати, що сучасна система фізичного виховання вирізняється яскравим здоров'язбережувальним змістом та валеологічним «початком», відбувається повсякчасне впровадження інклюзії у систему загальної середньої освіти, а також спостерігаємо актуалізацію питання щодо індивідуалізації та диференціації фізичного виховання школярів.

Спираючись на вищезазначене можемо стверджувати, суспільство (соціум, педагогічна спільнота, батьки, роботодавці-стейкхолдери) висуває доволі широкі вимоги до професійної діяльності вчителя фізичної культури, а самоосвітня компетентність є невід'ємним елементом його загальної професійної компетентності.

З метою визначення сутнісних (термінологічних, феноменологічних, змістових) ознак поняття «самоосвітня компетентність майбутнього вчителя фізичної культури» звернімось до наукових джерел, в яких здійснено аналіз феноменології самоосвітньої компетентності фахівців різного профілю.

Однією з перших у педагогічній науці почала використовувати поняття «самоосвітня компетентність» І. Зимня[5]. Її наукова розвідка не стала виключенням і так само здійснена у ракурсі тлумачення самоосвітньої

компетентності шляхом вичленування сутнісних ознак терміну «самоосвіта». Вчена розуміє під поняттям «самоосвіта» спроможність особистості здобувати освіту – «навчатись» упродовж усього життя; самоосвітня компетентність, у свою чергу, визначена І. Зимньою як базис неперервного професійного навчання в контексті особистісного, соціального, професійного життя.

В контексті нашого дослідження принципово важливим є те, що авторка широко і розгалужено представила елементи змісту професійної компетентності як наукового феномену. Представимо низку провідних елементів, за І. Зимньою: внутрішня інтенція (потреба) людини у саморозвитку; здатність конструювати індивідуальну стратегію життєдіяльності; системна інтегративна єдність інтелектуального розвитку та становлення особистості; спроможність нівелювати суперечності та невизначеності (ризики, суспільні та соціальні трансформації, зміни суспільного устрою тощо) власного життєвого досвіду[5, 29].

Розмірковуючи над значущістю названих елементів для підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до самоосвітньої діяльності зазначимо, що слід додати до переліку елементів, запропонованих І. Зимньою такі: здатність забезпечувати контроль над алгоритмами власного інтелектуального та загальнокультурного розвитку; прагнення досягати акмеологічних «вершин» професійного характеру – професійної майстерності, професійної творчості; створення «банку» професійно-зорієнтованих знань, здатність постійно його розширювати, накопичувати фахово-зорієнтовану інформацію, структурувати та систематизувати її; спроможність увиразнювати актуальні соціокультурні та національні форми реалізації професіонала у відповідній ситуації професійного розвитку; моніторинг та аргументована оцінка власних життєвих та професійних досягнень у саморозвитку, корекція небажаних елементів та накреслення перспектив професійного зростання.

Не важко помітити, що зазначений зміст самоосвітньої компетентності «корелює» з психологічною структурою діяльності, яка має такі підструктури: спонукальну (потреба, мотив, об'єкт, мета); інструментальну (умови, засоби, склад); контролювальну (контроль, оцінка, продукт).

Це говорить про те, що запропонований І. Зимньою зміст самоосвітньої компетентності заслуговує на нашу увагу.

Дослідники Л. Білоусова, Н. Кісельова стверджують, що самоосвітня компетентність у загальному вигляді може бути представлена як цілісне багатокomпонентне професійно-значуще особистісне утворення, що відображає єдність готовності й здатності до ефективного здійснення самоосвіти з використанням її новітніх форм й опорою на електронні навчально-інформаційні ресурси й освітні ресурси мережі Інтернет із метою неперервного самовдосконалення щодо реалізації соціальних, особистісних та професійних функцій.

На думку Н. Воропай, самоосвітня компетентність – це якість особистості педагога, що характеризується здатністю та готовністю до безперервної самоосвіти у професійній сфері, а також до використання можливостей інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища з метою забезпечення ефективності цієї діяльності.

О. Овчарук називає самоосвітньою компетентністю готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку.

Відповідно науковій думки І. Преображенської, самоосвітня компетентність – це особистісно-професійна якість спеціаліста, яка виявляється в його здатності до постановки мети та завдань самоосвітньої діяльності, орієнтування в інформаційно-професійному просторі, вироблення власної системи самостійної пізнавальної діяльності, до вибору та ефективного застосуванню сучасних засобів інформаційної підтримки самоосвіти.

Симетрично – як якість особистості – тлумачить самоосвітню компетентність О. Фоміна – «якість особистості, що характеризує її здатність до систематичної, самостійно організованої пізнавальної діяльності, спрямованої на продовження власної освіти в загальнокультурному та професійному аспектах».

На думку І. Хворостенко, самоосвітня компетентність – інтегративна особистісна властивість, зазначаємо важливість наявності в її структурі компонента, що проявляється у раціональному доборі і свідомому застосуванні певних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі активного розв'язання різноманітних завдань щодо досягнення успішного результату.

Суголосна з такою думкою О. Чеботарьова стверджує, що самоосвітня компетентність може бути представлена як інтегративна особистісна властивість, що забезпечується емоційно-ціннісним відношенням до саморозвитку й самоосвітньої діяльності, системою знань про планування й реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання; суб'єктно-особистісним досвідом продуктивного вирішення проблем розвитку, розробки й реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності; готовністю до безперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконаленню, самоосвіті в галузі майбутньої професії.

Інша вчена, О. Коваленко, досліджуючи зазначену проблему, переконує, що самоосвітня компетентність – складна інтегративна властивість особистості, що забезпечує готовність задовольняти індивідуальні та соціальні потреби пізнання нею дійсності на основі оволодіння знаннями, уміннями та навичками, способами діяльності та набутого досвіду продуктивно здійснювати самостійне систематичне цільове освоєння соціального досвіду людства. Авторка зауважує на тому, що це готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку. Відтак, підсумовує дослідниця, це інтегрована якість

особистості, яка ґрунтується на вміннях самоосвітньої діяльності та визначає готовність особистості до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, самовибору, самореалізації упродовж життя з усвідомленням особистих і суспільних потреб [].

Таким чином, у подальшому дослідженні формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури ми розглядали через рівень їхньої готовності до самоосвіти в орієнтованому, змістовому, операційному, психологічному аспектах.

Вигідно вирізняється з-поміж інших наукова позиція Н. Довмантович щодо способів формування самоосвітньої компетентності. Передусім, авторка наголошує на складності процесу формування самоосвітньої компетентності спеціалісті будь-якого фаху. Із цим висловленням ми повністю погоджуємось і додаємо те, що складність професійної діяльності вчителя фізичної культури (необхідність урахування одночасно фізичного, розумового, емоційного та психічного стану учня) утруднює процес його самоосвіти. Нам імponує думка Н. Довмантович про те, що процес формування самоосвітньої компетентності студентів має розпочинатись у ході освітнього процесу – зокрема на семінарсько-практичних заняттях, де у студентів формуються навички активної діяльності із набуття спеціальної поінформованості щодо своєрідності професійної діяльності. Крім того, принципового значення у процесі навчання має демонстрація безпосереднього зв'язку між практичним «прикладним» характером набутих знань та проекцією їх реалізації у майбутній професії.

Правильно, на нашу думку, схарактеризувала Н. Довмантович баланс між обсягом інформації (знань) які отримує студент в межах аудиторної роботи та обсягом самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури – 40%. Погоджуємось із авторкою в тому, що коректно зконструйований алгоритм самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури сприяє розвитку їхнього аналітичного системного мислення, педагогічної спостережливості, озброює професійними вмінням використовувати

загальнотеоретичні знання в ситуаціях професійної діяльності, формує їхні культуротворчий потенціал. В освітньому процесі самостійно-дослідницька діяльність спрямовується, передусім, на гармонійне запам'ятовування майбутніми вчителями набутої термінологічно-поняттєвої обізнаності і використання її з метою фіксації адекватних навичок, наголошує авторка [].

На нашу думку, правильно та коректно визначила дослідниця Н. Бухлова внутрішню структуру самоосвітньої компетентності. Авторка бачить її як синтез таких складників: усвідомлення персональних потреб, що ґрунтуються на правильному самоаналізі, самопізнанні, самомоніторингу позитивних та негативних рис власної професійної діяльності; систематизація інформаційного фонду (різноманітної інформації особистісного та професійного характеру), розширення банку власних знань, встановлення міжпредметних та міжфахових зв'язків, «білих плям» професійного розвитку; уміння конструювати індивідуальний маршрут самоосвіти з урахуванням власних нахилів та намірів, властивостей особистості та професійно-значущих рис, потреб соціуму та професійного оточення; критичне та вдумливе ставлення до інформації в довколишньому середовищі, формулювання власної позиції щодо варіативності та значущості набутої інформації; гнучкість та «нелінійність» мислення, креативність у вирішенні професійних завдань; здатність ураховувати швидкі зміни у різних професійних контекстах, пошук нестандартних рішень у поєднанні з самостійно здобутими знаннями; сформованість інформаційної культури (уміння обробляти одночасно великі масиви інформації різного характеру: уміння систематизувати, переопрацьовувати, аналізувати та синтезувати самостійно здобуту інформацію, презентувати її); уміння взаємодіяти з довколишніми на основі полілогу, продукувати рішення на засадах співробітництва, толерантно та поважно ставитися до полярного погляду «іншого»; уміння застосовувати інноваційні інформаційно-комунікаційні технології; набуття настанови на соціальну відповідальність особистості перед собою, суспільством, культурним та професійним

середовищем; налаштованість безперервний саморозвиток та самозміни; вміння долати труднощі, невпевненість; аргументована оцінка та моніторинг значення сформованих професійно-орієнтованих знань у власній професійній діяльності; відповідальність за алгоритм та зміст самоосвіти; безперервний самоаналіз і самоконтроль за самоосвітньою діяльністю; уміння коригувати, вдосконалювати результати самоосвіти [1, 6].

На думку М.Рогозіної, ступінь самоцінності знань майбутнього педагога залежить від: а) здатності викладача конструювати організаційні, дидактичні та психолого-педагогічні умови для емоційного переживання студентом змісту конкретної загально-наукової, освітньої або навчально-методичної роботи, персонально значущої для розвитку його як суб'єкта професійної діяльності; б) умінь майбутнього вчителя формулювати власну позицію і демонструвати власні почуття в контексті певних думок автора роботи, систематизувати сформульовані положення, знаходити в конкретній роботі причинно-наслідкові системні зв'язки між різними термінами, висловленнями та її складниками її структури; в) наявності у закладах вищої освіти ефективно функціонуючої системи педагогічного забезпечення самоосвітньої діяльності студентів[7, 110].

Не можемо не погодитись із думкою В. Наумчука, про те, що збільшення обсягу годин на самостійно-дослідницьку роботу студентів – майбутніх учителів фізичної культури фізичної культури і спорту (зокрема зі спортивно-педагогічних дисциплін) вимагає кардинальної зміни в контексті покращення різноманітних форм організації освітньої діяльності майбутніх учителів фізичної культури, які тісно пов'язані між собою.

В контексті підготовки майбутніх учителів фізичної культури до самоосвітньої діяльності важливим є думка В. Наумчука про те, що практична реалізація самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури належним чином не забезпечується удосконаленням лекційних, семінарсько-практичних занять. Змістове наповнення, планування та організація, специфічні види та конкретна методика самостійної роботи

студентів факультетів фізичного виховання зі спортивних ігор не реалізуються як компоненти цілісної системи освітнього процесу. Приєднуємось до думки автора про те, що дієвість самостійної освітньої роботи студентів погіршується і через недостатню забезпеченість педагогічних, дидактичних та організаційних умов[6, 122].

Спираючись на акмеологічну концепцію Е. Зеєра можна стверджувати, що формування компетентності майбутнього фахівця є невід'ємним етапом процесу професіоналізації. Вчений називає процес формування самоосвітньої компетентності «життєвим шляхом» фахівця і виокремлює у ньому певні стадії. Розглянемо її більш детально.

Перша стадія, за Е. Зеєром[3,с.122], це вибір майбутньої професії з урахуванням особистісних індивідуальних прагнень, нахилів, мотивів; друга стадія пов'язується Е. Зеєром із формуванням системи знань, умінь та навичок професійного характеру; наступна стадія, на думку вченого, пов'язана з первинним ухваленням у професію, перше засвоєння соціальної ролі майбутньої професії, початкове самовизначення у ній, первинне формування професійного досвіду; наступна стадія, за визначенням ученого, полягає у формуванні професійної позиції фахівця, інтеграції особистісних та професійних якостей в єдине ціле, готовність до виконання професійних обов'язків; остання стадія формування самоосвітньої компетентності, на думку Е. Зеєра, це реалізація особистості в професійній діяльності[3,с.129].

Місце та функційну роль самоосвітньої компетентності вчителя коректно визначила Є. Співаковська-Ванденберг зазначаючи, що «самоосвітня компетентність є ключовою компетентністю особистості, оскільки є результатом правильно організованої освіти на різних рівнях та визначальником адекватної ціннісної основи навчання» [10,с.6].

Приєднуємось до наукової позиції вченої щодо змістового наповнення самоосвітньої компетентності фахівця. Авторка зазначає, що ця особистісно-професійна якість фахівця репрезентує практико-зорієнтовані вміння, професійно-зорієнтовані знання, набутий досвід безпосередньої практичної

діяльності, професійно-значущі властивості та якості особистості (вмотивованість, прагнення до самореалізації, самовдосконалення). У цілому, наголошує Є. Співаковська-Ванденберг, вищезазначене віддзеркалює прагнення і здатність фахівця раціонально розв'язувати професійні задачі, професійно виконувати поставлені завдання фахового спрямування, підготовленість до реалізації соціально-значущого напрямку діяльності: привчити молоде покоління до постійного самовдосконалення, що реалізується через прагнення нарощувати власний «банк» професійних знань, самостійно опановувати та систематизувати та використовувати різноманітну інформацію впродовж життя, розробляти індивідуальний маршрут професійного розвитку[10,с.7].

Нам імponує думка дослідниці О. Коваленко щодо сутності феномена «самоосвітня компетентність». Авторка доводить, що феномен можна визначити як особистісно-професійний інтегративний конструкт, що забезпечує готовність людини задовільняти персональні та суспільні потреби пізнання нею реальності базуючись на засвоєнні знань, умінь та навичок, способів діяльності та набутого досвіду [4,с.91].

Продуктивною в контексті нашого дослідження є наукова позиція Ю. Пришупи, яка зазначає, що самоосвітня компетентність є поєднанням готовності та здатності людини (як особистості та професіонала) здійснювати ефективну, креативну самостійно-пізнавальну професійну діяльність обраного професійного характеру. Формується професійна компетентність, на думку Ю. Пришупи, шляхом формування системи знань щодо професійного самонавчання та самоосвіти й прагнень вдосконалювати професійну діяльність за індивідуальними характеристиками[8,с.3].

Погоджуємось із думкою Ю. Пришупи про те, що формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти детермінується такими чинниками: набуття студентами позитивного ціннісного ставлення до самонавчання, самоосвіти та самовдосконалення у ході професійного навчання; забезпечення стійкого інтересу до майбутньої

професій шляхом ефективної актуалізації професійних знань; систематичне тренінгове відпрацювання професійних умінь шляхом застосування різноманітних технологій проблемного навчання; застосування різних форм самоосвіти і самовиховання майбутніх фахівців забезпечило здатність до рефлексії інноваційної діяльності, самоконтролю та професійної самооцінки, уміння прогнозувати та співвідносити особистісно-професійні можливості, усвідомлення себе професіоналом[8,с.7].

Феноменологію самоосвітньої компетентності фахівців з кібербезпеки висвітлювала Л. Адарюкова. За результатами теоретичного аналізу наукових підходів до трактування сутності феномену самоосвітньої компетентності, урахування специфіки самоосвітньої та професійної діяльності майбутніх спеціалістів, значущості цього виду компетентності в становленні конкурентоспроможного фахівця дослідницею Л. Адарюковою визначено самоосвітню компетентність майбутніх фахівців як цілісну багатокomпонентну професійно значущу властивість індивіда, що відображає емоційно-ціннісну готовність та практично-технічну здатність до ефективної самоосвітньої діяльності з метою безперервного вдосконалення теоретичної бази та практичних навичок у професійній галузі у світлі постійних науково-технічних перетворень та досвід відповідної діяльності на основі дотримання кодексу етичних норм.

У дослідженні Л. Адарюкової також доведено зв'язок між професіогенезом та самоосвітньою діяльністю, який виявляється в тому, що досягнення результату професіогенезу – становлення професіоналізму – унеможлиблюється без володіння навичками самоосвітньої діяльності, які є засобом саморозвитку фахівця, у соціальній, особистісній та діяльнісній сферах.

У структурі самоосвітньої компетентності А.Громцева, В.Коваленко виокремлюють такі структурні компоненти [62, 97]:

- мотиваційно-ціннісний (активність, прагнення, усвідомлена особистісна настанова, ціннісна орієнтація на самовдосконалення в інтелектуальній сфері);
- організаційний (побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, самокерування, саморефлексія у пізнавальній діяльності);
- процесуальний (самокерування рухом від пізнавальної мети до результату засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності, функціональність знань, вмінь та навичок, їх самостійне вдосконалення);
- інформаційний (здатність та готовність працювати з інформацією, інформаційними технологіями для задоволення потреб власної самоосвіти, самореалізації).

I. Мося [144] уточнює структуру самоосвітньої компетентності майбутніх учителів, як синтез таких взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів:

- мотиваційно-ціннісний, передбачає наявність ціннісних орієнтацій особистості на оволодіння сучасними знаннями, пристрасного бажання виконати навчальне завдання);
- практично-діяльнісний (передбачає добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи, володіння учнем «уміннями навчатися»);
- організаційний (включає вміння планувати, координувати, самоуправляти та самооцінювати результати самостійної навчально-пізнавальної діяльності);
- особистісно-рефлексивний (пов'язаний з пізнавальною самостійністю, волевими та світоглядними якостями, ініціативністю, відповідальністю, науковим мисленням, натхненням особистості).

За А. Добридень, внутрішня структура самоосвітньої компетентності будується на основі: розуміння особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності; уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих потреб і потреб суспільства; впорядкування своїх знань, знаходження

зв'язків між ними; критичного ставлення до будь-якої отриманої інформації, вироблення особистісної позиції в процесі здобуття певних знань; уміння розв'язувати різноманітні проблеми на основі здобутих самостійно знань; гнучкості застосування набутих знань, умінь і навичок в умовах швидких змін; представлення, обґрунтування та захисту отриманого результату; знаходження нестандартних нових рішень на основі самостійно здобутих знань; використання та отримання інформації з різноманітних баз даних, джерел інформації; уміння використовувати нові технології інформації та комунікації; адекватного оцінювання значення здобутих знань у своїй діяльності; уміння співпрацювати з іншими людьми, здобувати знання шляхом колективної діяльності; прийняття рішень на основі співробітництва, толерантного ставлення до опозиційної точки зору; відповідальності за організацію своєї самоосвітньої роботи; постійного самоаналізу та самоконтролю за самоосвітньою діяльністю [59, с. 60].

На думку Т. Волошиної, мотиваційно-ціннісний компонент самоосвітньої компетентності характеризує розуміння майбутнім фахівцем життєво важливої цінності самоосвіти, наявність ціннісних орієнтацій особистісного та професійного саморозвитку, становлення інтересу до обраної професії, усвідомлення цілей навчання, професійну спрямованість навчальної діяльності, формування потреби у систематичній навчально-пізнавальній діяльності, розвиток внутрішньої потреби у самоосвіті, уміння само мотивуватися, усвідомлення майбутнім фахівцем вибору професії та напряму самоосвіти. Цей компонент виконує функцію стимулювання самоосвітньої діяльності студента, що характеризується розвитком мотивації майбутніх учителів фізичної культури з інформаційних технологій до постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Організаційно-технологічний компонент, на думку Т. Волошиної, включає здатності майбутніх учителів фізичної культури планувати та самостійно керувати власною навчально-пізнавальною діяльністю, зокрема, самостійно визначати зміст, джерела пізнання, терміни виконання

запланованого, передбачати хід і результати робіт, будувати власну самоосвітню траєкторію навчання з врахуванням особистих потреб та здібностей, добирати форми, методи та засоби для організації самоосвітньої діяльності, регламентувати та контролювати час тощо. Цей компонент об'єднує знання та вміння, які необхідні для успішного навчання протягом життя.

До практико-діяльного компоненту Т. Волошина відносить здатності здійснювати добір відповідних видів і прийомів самоосвітньої діяльності (пошук, відбір потрібних відомостей, ефективне використання сервісів та ресурсів для роботи), самостійно виконувати професійні завдання, вибирати ефективні шляхи досягнення цілей, планувати та розробляти проекти, визначати послідовність і тривалість етапів діяльності. У процесі формування самоосвітньої компетентності практико-діяльний компонент виконує технологічно-інструментальну функцію.

Насамкінець, рефлексивно-аналітичний компонент є одним із основних складників самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця, який характеризує пізнавальну самостійність, волюві та світоглядні якості, ініціативність, відповідальність, наукове мислення, натхнення особистості. Цей компонент включає здатності майбутнього фахівця здійснювати самоконтроль і рефлексію, а саме: виділяти, аналізувати та зіставляти свої власні дії із конкретною ситуацією; виконувати самоаналіз, самоконтроль, формувати адекватну самооцінку своїх досягнень у постановці складних завдань; порівнювати досягнуті результати з поставленими завданнями, коригувати й розробляти нові завдання.

Спираючись на результати аналізу наукового фонду щодо своєрідності самоосвітньої компетентності сучасного фахівця визначаємо сутність самоосвітньої компетентності учителів фізичної культури.

Самоосвітня компетентність майбутнього вчителя фізичної культури – це інтегративний особистісно-професійний конструкт, що *репрезентує* внутрішню спрямованість особистості до самоідентифікації,

*самореалізації та самовдосконалення як суб'єкта професійної (освітньої та виховної, фізкультурної та спортивної) діяльності; **увиразнює** здатність студіювати та засвоювати, систематизувати та модернізувати професійні знання щодо різноманітних інноваційних освітніх та виховних технологій (особистісно-зорієнтованих, фізично-розвивальних, корекційно-реабілітаційних, спортивних, здоров'язбережувальних, інклюзивних, ерготерапевтичних); **забезпечує** органічне просування студента індивідуальним освітнім маршрутом у координатах парадигми «lifelong learning» шляхом рефлексивного конструювання самоосвітньої діяльності, координації способів та технологій її здійснення; **концентрує** прагнення особистості реалізовувати освітній, професійний та творчий потенціал на аксіологічно-світоглядному рівні з опорою на сформовану професійну позицію.*

Опишемо кожний компонент структури самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Особистісний компонент самоосвітньої компетентності.

Концентрує наявність настанов та мотивацій на здійснення самоосвітньої діяльності, прагнення до задоволення пізнавальних потреб в оволодінні знаннями та вміннями, способами самоосвітньої діяльності, прагнення збагачувати площину професійної діяльності інноваційними контекстами. Знання щодо способів пізнання, механізмів конструювання самоосвітньої діяльності, методах та технологіях її здійснення;

Світоглядний компонент самоосвітньої компетентності.

Віддзеркалює ціннісне ставлення вчителя фізичної культури до самоосвітньої діяльності, усвідомлення її значущості для професійно-педагогічного самовдосконалення та неперервного саморозвитку.

Діяльнісний компонент.

Проявляється в практичних уміннях здійснення самоосвітньої діяльності (цілепокладання, планування, організація, самоконтроль, самооцінювання,

рефлексія, самокорекція) та вміннях застосовувати її результати в конкретних професійних завданнях та цілях.

Самоосвітня компетентність майбутнього вчителя фізичної культури набуває чіткої форми та лише тоді, коли визначено її функційне призначення.

Відтак, зосередимо дослідницьку увагу на розгляді функцій самоосвітньої діяльності.

Опишемо ієрархію **функцій самоосвіти**: екстенсивна – накопичення, здобуття нових знань; орієнтувальна – визначення себе в культурі і свого місця в суспільстві; компенсаторна – подолання недоліків шкільного навчання, ліквідація «білих плям», формальних знань; саморозвивальна – вдосконалення особистої картини світу, своєї свідомості, пам'яті, мислення, творчих якостей; методологічна – подолання професійної вузькості, добудовування картини світу; комунікативна – установлення зв'язків між науками, професіями, минулим і сучасним; співтворча – сприяння творчій роботі, неодмінне розширення її; омолоджувальна – подолання інерції власного мислення, попередження «застою»; психологічна – збереження повноти буття, почуття причетності до інтелектуального руху людства; геронтологічна – підтримання зв'язків зі світом і на цій основі – життєздатності організму проектувальна – реалізація індивідуального підходу, упровадження системи творчих завдань у процесі підвищення фахової кваліфікації; новаторська функція, що забезпечує свободу та інтерпретування особистістю мети, змісту, теми, плану, джерел самоосвіти, обсягу часу, професійної спрямованості та поглибленості.

Визначивши сутність та структуру самоосвітньої компетентності переходимо до визначення педагогічних умов (факторів, чинників, передумов), що забезпечують її формування в майбутніх учителів фізичної культури в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

1.3. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому середовищі закладу вищої освіти

У сучасних наукових, методичних та психолого-педагогічних наукових розвідках, пов'язаних з проблематикою модернізації існування педагогічних систем, інтенсифікація та вдосконалення освітнього процесу, найбільш дискусійним аспектом, що майже ніколи не втрачає актуальності, є визначення, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних, психологічних, організаційних та дидактичних умов (факторів, чинників, передумов), що забезпечують ефективність здійснення різних видів діяльності.

У довідковій літературі «умова» розуміється як:

- 1) обставина, від якої що-небудь залежить;
- 2) правила, встановлені в певній галузі життя, діяльності;
- 3) обстановка, в якій що-небудь відбувається [тлум. словник, с. 588].

Філософське трактування цього поняття пов'язується з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може: «те, від чого залежить щось інше (що зумовлюється); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якоїсь необхідністю впливає «існування» цього феномена [Філософський словник]. Відтак, комплекс конкретновизначених умов існування цього явища створює певне середовище його перебігу, започаткування, існування та розвитку.

У психології досліджуване поняття, як правило, подано в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, що прискорюють або уповільнюють його, що впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [Психологічний словник, с. 270–271].

Педагоги займають суголосну з психологами позицію, розглядаючи умову як синтез соціальних, природних, матеріальних, внутрішніх та зовнішніх впливів, що детермінують (впливають) на психологічний,

фізичний, моральний, естетичний, етичний, розвиток індивіда, його функціонування та поведінку, освіти, навчання та виховання, формування особистості як суб'єкта діяльності (В. Полонський) [139, с. 36].

Отже, результати комплексного аналізу дозволяють зробити висновок, що дефініція «умова» є загальнонауковою, а його сутність та зміст в педагогічному контексті можна схарактеризувати за допомогою фіксації певних наукових фактів, а саме:

1. Умова – це певна «сукупність», комплекс причин, обставин виникнення певних об'єктів;

2. Ця «сукупність» безпосередньо впливає на формування особистості, розвиток її якостей та поведінки, виховання, освіти й навчання людини.

3. Цілеспрямований вплив визначених умов може гальмувати або прискорювати чи уповільнювати процеси формування, розвитку, освіти, виховання і навчання, а також детермінувати їх динаміку і кінцеві результати.

Феноменологія «педагогічних умов» набуває «педагогічного» забарвлення в наукових напрацюваннях В. Андрєєва, А. Найна, Н. Яковлевої, Н. Іпполітова, М. Зверєвої, Б. Купріянова, С. Динін та ін., знайшовши своє відображення в численних трактуваннях поняття «педагогічні умови».

Влучно, на нашу думку, схарактеризувала педагогічні умови дослідниця Н. Посталюк, яка вважає, що педагогічні умови – це специфічні педагогічні (або психологічні) обставини, які забезпечують (або протидіють) вияву певних педагогічних (психологічних) закономірностей, детермінованих впливом певних чинників.

Відповідно науковій позиції Т. Шамової, педагогічні умови є факторами успішності у процесі управління навчанням. Дослідник В. Андрєєв називає їх результатом спеціального та цілеспрямованого виокремлення, розробки та використання різних форм та видів навчання з метою досягнення певних освітніх (дидактичних) цілей.

А. Найн стверджує, що педагогічні умови – це комплекс об’єктивних можливостей змістового наповнення, видів, форм, способів методів, механізмів, прийомів, технік педагогічного менеджменту та інформаційно-просторового та матеріально-технічного середовища, що забезпечують ефективне вирішення заздалегідь поставлених і зафіксованих задач.

Вирізняється логічністю запропоноване тлумачення педагогічних умов М. Боритком. Дослідник визначає педагогічну умову як зовнішні обставини, чинник, що здійснює суттєвий вплив на відбування педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо зпроектований педагогом, той, що детермінує, проте, не «гарантує» запланований результат освітнього процесу. Науковець стверджує, що, на відміну від способів (засобів), педагогічна умова не передбачає жорсткої причинної детермінованості результату.

У новому тлумачному словнику української мови дефініція «умови» визначається як сукупність фактів (положень), що складають основу чого-небудь, як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, розробку, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь.

Досліджуючи дане поняття, науковці дотримуються кількох позицій.

Першій позиції дотримуються вчені, для яких педагогічні умови є:

- сукупністю певних заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища (В. Андрєєв, А. Найн, Н. Яковлева);

- (комплекс) заходів, зміст, методи (прийоми) і організаційні форми освіти, навчання і виховання (В. Андрєєв) [, с. 93];

- синтез об’єктивних можливостей змісту, форм, видів методів, технік, засобів матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань (А. Найн) [, с. 44–49];

- сукупність заходів (об’єктивних можливостей) педагогічного процесу (Н. Яковлева) [, с. 102].

Другу позицію займають дослідники, що пов’язують педагогічні умови з розробкою педагогічної системи, в якій вони виступають одним з компонентів (Н. Іпполітова, М. Зверєва та ін.):

елемент педагогічної системи, що віддзеркалює комплекс внутрішніх і зовнішніх елементів, що забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток [84, с. 221];

змістова характеристика одного з компонентів педагогічної системи, в якості якого виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання та характер взаємин між викладачем і студентами (М. Зверєва) [79, с. 29–32].

Для вчених, що займають третю позицію, педагогічні умови – планомірна робота з уточнення закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження (Б. Купріянов, С. Динін та ін.). При цьому дослідники цієї групи вказують на необхідність рядоположенні педагогічних умов, що перевіряються в рамках гіпотези одного дослідження [111, с. 101–104].

Аналіз наукової думки вчених щодо визначення поняття «педагогічні умови» дозволяє виокремити низку положень, важливих для нашого розуміння цього феномена:

1) умови виступають як складовий елемент педагогічної системи (зокрема і цілісного педагогічного (освітнього) процесу);

2) педагогічні умови відображають синтез можливостей освітнього (цілеспрямовано розробляються функціональні засоби впливу та взаємодії суб'єктів освітнього процесу: зміст, форми, методи, прийоми і техніки навчання і виховання, програмно-методичне оснащення освітнього процесу) і матеріально-просторового (навчальне та інформаційно-технічне устаткування, інформаційно-просторове середовище освітнього закладу тощо) середовища, що впливають негативно чи позитивно на її роботу;

3) у структурі педагогічних умов наявні як внутрішні (що забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу), так і зовнішні (сприяють формуванню процесуальної складової системи) елементи;

4) реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи.

Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому середовищі закладу вищої освіти ми тлумачимо як спеціально організований педагогічний процес, що передбачає цілеспрямований вплив на всі аспекти фахової, спеціальної, загальнонаукової та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, перебіг якого забезпечує прогнозований результат – досягнення запланованої мети.

Отже, педагогічними умовами, що забезпечують формування самоосвітньої компетентності студентів вважаємо спеціально створені обставини, свідомі зміни перебігу освітнього процесу, які сприяють стійкій позитивній динаміці формування маркерів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури!

За результатами аналізу наукового фонду (дослідження, в яких розкрито чинники формування самоосвітньої компетентності фахівців різних спеціальностей) та з опорою на власний практичний досвід сформулюємо педагогічні умови, що забезпечують формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури:

активізація міждисциплінарної інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури;

фасилітаційна підтримка становлення особистості майбутніх учителів фізичної культури;

залучення майбутніх учителів фізичної культури до активної самоосвітньої діяльності.

Опишемо кожен з визначених педагогічних умов за таким алгоритмом – спочатку обґрунтуємо кожен чинник (обставину, фактор), а після цього вкажемо якими формами та методами можна її реалізувати у ході формувального експерименту.

Педагогічна умова формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури «активізація міждисциплінарної інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури».

Сучасний етап розбудови національної системи вищої, зокрема професійної освіти, відповідно наукової позиції І. Зязюна, характеризується відсутністю усталеної законодавчої бази, що регламентує становлення і розвиток системи неперервної професійної освіти; формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, приватні заклади освіти), що створюють ситуацію конкуренції і вимагають якості підготовки слухачів при відсутності державного стандарту останньої; глобалізацією освітнього простору, що народжує спільність професійної проблематики працівників; формуванням у межах ноосфери-генезису професійного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності у сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та інші; виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір [Зязюн «Філософія...»].

Розуміємо цю тезу в контексті нашого дослідження таким чином: незважаючи на деклароване в суспільстві та професійно-педагогічному середовищі домінування парадигми «неперервне (а відтак – комплексне та системне) навчання впродовж життя», професійна підготовка майбутніх учителів у ЗВО все ще має ознаки безсистемності та фрагментарності.

На нашу думку, саме глибока інтеграція всіх видів професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема учителів фізичної культури сприятиме формуванню самоосвітньої компетентності.

Завдання неперервної фахової освіти полягає у створенні реальної можливості впливу на соціокультурні зміни з метою формування мобільності, гнучкості, адаптивності і конкурентоздатності. Освіта, крім допомоги в адаптації до нових умов змінного світу, стала виконувати випереджувальну функцію у підготовці людини до подолання порушень її рівноваги у соціо-професійній діяльності та у житті загалом. Вища освіта стає центром соціального регулювання в розвитку здібностей людей, які могли б утверджувати свої права і свободи відповідно до змін у суспільстві. Стратегія розвитку освіти у ЗВО розглядається в контексті провідної ідеї неперервної освіти фахівця – збагачення його творчого особистісного і професійного потенціалу упродовж всього життя. Важливим є загальноцивілізаційний контекст неперервної освіти у ступеневому ЗВО, який забезпечує коректування світорозуміння особистості, вироблення цілісної, несуперечливої особистісної концепції сучасного життя і свого місця у ньому.

Напрямами фахової підготовки студентів у сучасних ЗВО переважно є такі:

- виявлення зв'язку сфери особистості з особливостями структури діяльності (знання, уміння, навички);
- формування розвитку мотивів, інтересів, особливостей емоційно-вольової сфери, професійно-важливих якостей фахівця у конкретній професійній діяльності впродовж її опанування.

Фактори, що характеризують особливості розвитку особистості професіонала у вищій школі, можна визначити, опираючись на зміст цих напрямків. До таких факторів належать: формування індивідуально-притаманних шляхів вирішення професійних завдань; формування професійних мотивів особистості; формування вірного співвідношення змістовних професійних мотивів (інтерес до професії, потреба самореалізації) та адаптивних (престиж професії, розмір заробітку).

Зміст фахової підготовки реалізується через інтегровані навчальні курси, що забезпечує системність у вивченні навчальних дисциплін, сприяє уникненню дублювання навчального матеріалу, зміцненню міжпредметних зв'язків та покращенню організації навчального процесу і запровадженню новітніх технологій навчання.

Відповідно до нормативних джерел, фахова підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності і вироблення практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Зміст фахової підготовки визначається фундаментальними навчальними дисциплінами спеціальності; навчальними дисциплінами фахового спрямування. Фахова підготовка, виходячи зі ступеневості вищої освіти, диференціюється за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями з урахуванням специфіки спеціальностей.

Навчальні дисципліни спеціальності та навчальні дисципліни фахового спрямування вивчаються впродовж усього терміну навчання з дотриманням структурно-логічної послідовності підготовки учителів фізичної культури відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

З поєднаних (подвійних) спеціальностей фахова фундаментальна підготовка здійснюється паралельно з обох спеціальностей і на освітньо-кваліфікаційному рівні «Бакалавр» завершується з першої спеціальності. Вивчення фахових навчальних дисциплін з другої спеціальності розпочинається з урахуванням специфіки їх поєднання і завершується на етапі підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр».

При формуванні освітньо-професійних програм з поєднаних (подвійних) спеціальностей інтегровані навчальні дисципліни фахової підготовки об'єднуються в модулі (блоки) з кожної спеціальності.

У контексті нашого дослідження важливим є те, що базовою «одиницею» фахової підготовки є професійні знання. Складність його визначається тим, що професійне знання не є однорідним, воно містить три основних компоненти: загально професійні знання, які відрізняють одну

професію від іншої, науково-предметні (дисциплінарні) знання, що мають науково-технологічну природу, і суто фахові, диференційовані знання.

Відтак, висуваємо припущення, що актуалізація міждисциплінарної інтеграції фахових дисциплін буде педагогічною умовою, що сприятиме формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури отримує можливість свого збагачення й розвитку, якщо його зміст набуватиме системного характеру, охоплюватиме в собі найважливіші досягнення науки, культури, мистецтва, спрямовуватиме увагу й зусилля учителів фізичної культури у галузі фізичної культури і спорту на комплексне розв'язання актуальних завдань професійного становлення особистості викладача-тренера, розвитку його професійного досвіду, знань, умінь і навичок. Звідси актуального характеру набувають питання інтеграції знань у процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури, ефективного використання міжпредметних зв'язків під час формування найважливіших професійних якостей у студентів навчальних закладів.

Міжпредметні зв'язки є складовою частиною освітнього процесу, проте їх зміст визначається в науково-педагогічній літературі по-різному. Найбільш поширеними серед учених-педагогів є гносеологічний та анатомічний підходи до визначення змісту міжпредметних зв'язків, які дозволяють зосереджувати педагогічні зусилля на розкритті об'єкт-об'єктних відносин, а також розвитку сил і можливостей особистості як суб'єкта процесу професійної підготовки. Водночас, особливого значення набуває культурологічне осмислення міжпредметних зв'язків як цілісного, багатоаспектного та саморегулятивного явища в системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Культурологічний підхід є найбільш оптимальним у визначенні сутності, змісту та функцій міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Він дозволяє осмислити міжпредметні зв'язки як системне явище,

здатне відображати найважливіші аспекти професійного досвіду вчителя фізичної культури, а також функціонально впливати на їх розвиток. До основних функцій міжпредметних зв'язків традиційно відносять ціннісно-орієнтаційну, пізнавальну, розвивальну, виховну та креативну.

Проблематика реалізації курсів інтегративних навчальних і фахових дисциплін представлена у науковому фонді дослідженнями вітчизняних та зарубіжних дослідників, таких як: В. Андрущенко, І. Алексашина, Г. Балл, В. Бевз, В. Безрукова, М. Берулава, В. Бобров, Н. Воскресенська, К. Волинець, Р. Гуревич, А. Данилюк, Ю. Дик, Л. Каніщенко, Б. Комісаров, О. Кульчицький, С. Клепко, І. Козловська, Я. Кміт, В. Ільченко, Е. Лузік, М. Махмутов, В. Моргун, А. Пінський, Л. Тарасов, Ю. Тюнников, А. Усова, А. Хрипкова та ін.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження дає підстави **зафіксувати**, що у визначенні поняття «міжпредметні зв'язки» єдиного підходу немає.

Учені за різними параметрами розглядають міжпредметні зв'язки: як самостійний дидактичний принцип (У. Зверев); як складову принципів системності й послідовності (О. Бандура, К. Корольова, П. Кулагін); як умову підвищення ефективності навчального процесу (П. Новікова, Ф. Соколова, Н. Черкес-Заде); як засіб формування світогляду і різних прийомів розумової діяльності (В. Янцен); як організаційну форму застосування певного матеріалу в процесі вивчення тих чи інших явищ (М. Баранов); як спосіб реалізації функцій навчання (Е. Орлова).

За позицією М. Кондакова [96, с. 338] сутність інтеграції полягає у взаємозв'язку, що посилюється через взаємодію всіх компонентів єдиного цілого з метою відновлення цієї єдності. Водночас, будучи поліфункційним поняттям, інтеграція в різних ситуаціях може відображати різні стани взаємозв'язку і процесу. З-поміж форм взаємозв'язку інтеграція є найбільш самоорганізованим процесом. Відтак, інтеграція є доцільним об'єднанням та координацією дій різних частин цілісної системи.

Міждисциплінарна інтеграція фахових дисциплін, на нашу думку, є системою роботи викладачів і студентів у процесі навчання, що передбачає єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів навчальних дисциплін, сприяє узагальненню, систематизації і міцності професійних знань і формуванню цілісного професійного світогляду й гармонійно розвиненої особистості майбутнього фахівця.

У сучасних дослідженнях наявні різні підходи до класифікації міжпредметних зв'язків, а саме: змістово-методологічні, операційно-діяльнісні і організаційно-методичні.

Міжпредметні зв'язки змістово-методологічного типу класифіковано Н. Тараракою за такими критеріями: за складом наукових знань (фактологічні, понятійні, теоретичні); за знанням про спосіб наукового пізнання та світоглядною спрямованістю (філософські, історико-наукові, політико-економічні, етичні, естетичні, правові); за спільністю змістових елементів навчальних дисциплін (об'єктивні, методичні, теоретичні).

Операційно-діяльнісні міжпредметні зв'язки включають такі: за способами практичної діяльності у використанні теоретичних знань (репродуктивні, конструктивні, творчі); за способами навчально-пізнавальної діяльності (суто навчальні, розвивальні, організаційно-пізнавальні).

Організаційно-методичні міжпредметні зв'язки розглядають:

- за способами засвоєння знань (репродуктивні, пошукові, творчі);
- за широтою здійснення (міжкурсові, внутрішньоциклові, міжциклові);
- за часом здійснення (наступні, супутні, перспективні);
- за способом взаємозв'язку предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні); за тривалістю реалізації (епізодичні, постійні, систематичні) [158, с. 132].

У сучасному освітньому просторі інтеграція (наукова, дидактична, соціальна) розглядається як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів опанування основ професійної майстерності майбутніми

фахівцями (А. Біляєва); процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин (І. Козловська); рух системи до великої органічної цілісності (І. Яковлев). Існує також визначення педагогічної інтеграції (В. Безрукова) як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу.

Дотримуючись думки І. Козловської можна констатувати, що інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості). Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються повніше [, с. 247].

У сучасних дослідженнях ґрунтовно висвітлено і проаналізовано основні філософські концепції інтеграції знань – концепція єдності світу та всезагального зв'язку явищ; концепція інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини [Собко, с. 105–114]. Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у схожих і варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів застосування для визначення випадків. Інтегративні знання набагато легше застосовувати учням у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій [Дутка, с. 113].

Відповідно до позиції В. Смирнової, інтегративний підхід передбачає, що вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу складає основу творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу [154, с. 104].

Обґрунтовуючи доцільність актуалізації міждисциплінарної інтеграції фахових дисциплін як педагогічної умови у контексті формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури слід зупинитись детально на практичному аспекті інтегративного підходу.

При розробці напрямів міжпредметної інтеграції фахових дисциплін будемо опиратись на думку І. Беха, який зауважував, що втілення інтеграції як дидактичного принципу у навчальних предметах полягає у формі їхнього об'єднання і представлення єдиним цілим. Йдеться про конструювання інтегрованих навчальних курсів, на основі яких і повинен розгортатись відповідний навчальний процес. Науковець рекомендує при реалізації ідеї складання інтегрованих курсів два положення, як-от: визначити, яким чином методично правильно подати цілісну картину досліджуваних феноменів, його межі, рівні; відповідно до цієї мети, корегувати форму представлення системи наукових знань у інтегрованих навчальних курсах, які б були дидактично оформлені в кожному навчальному предметі [50, с. 5–6].

У контексті нашого дослідження принциповими положеннями вважаємо такі напрями міждисциплінарної інтеграції:

- 1) поєднання декількох дисциплін у єдиний інтегрований курс;
- 2) посилення координації між дисциплінами, що забезпечують фахову, загальнонаукову та психолого-педагогічну підготовку майбутнього вчителя фізичної культури шляхом узгодження навчальних планів і програм.

До організаційних форм міждисциплінарної інтеграції фахових дисциплін віднесено міжпредметні екскурсії, практичні, семінарські та індивідуальні заняття, різноманітні види виробничої практики, факультативи, міжпредметні гуртки.

Спираючись на вищезазначене можна стверджувати, що не обов'язково вносити корективи у зміст фахових дисциплін, які викладаються майбутнім учителям фізичної культури, досягти міждисциплінарної інтеграції можна шляхом оптимізації структурних блоків навчального матеріалу шляхом

координації їх відповідно до мети дослідження – формування самоосвітньої компетентності.

Наскрізним засобом реалізації цієї педагогічної умови може бути елективний спецкурс, тобто курс інтегративних фахових та психолого-педагогічних дисциплін як навчальний, що вивчається для поглиблення і розширення міжпредметних (інтегративних) знань, формування міжпредметних (продуктивних) умінь певного фаху, який побудований на основі різних типів, форм, способів, об'єктів міжнаукової інтеграції.

Спеціально розроблений елективний курс виконуватиме низку фундаментальних функцій, а саме: поглиблення зв'язків між предметами фахової спрямованості; систематизації й узагальненні знань; розвитку науково-педагогічного мислення; гуманізації освіти; диференціації навчання; регіоналізації освіти; оновлення змісту навчання; профорієнтації.

За результатами такої роботи заплануємо такий результат: актуалізація і опрацювання міжпредметних зв'язків, у першу чергу з предметами, що забезпечують особистий і професійний розвиток майбутнього вчителя (психологія, педагогічна майстерність, культура педагогічного спілкування, педагогіка, методики викладання); залучення самих студентів до проектування змісту навчальних занять, групового аналізу і оцінювання, самоаналізу і самооцінки.

Педагогічна умова формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури «фасилітаційна підтримка становлення особистості майбутніх учителів фізичної культури».

В контексті обґрунтування педагогічної умови слід деталізувати поняття «професійне становлення», адже саме фасилітаційна підтримка становлення особистості обрана нами як обставина, що позитивно впливає на формування у студентів самоосвітньої компетентності.

Нам імponує думка В. Орлова, який стверджує, що професійна культура знаменує високий рівень професійного становлення, який

характеризується усвідомленням фахівцем-професіоналом власного «Я» як смислу свого існування, визначенням власного місця в житті.

Професійне становлення розглядається дослідником як становлення тієї частини культури особистості, яка забезпечує її духовне зростання, самореалізацію і самоствердження, спрямоване на створення матеріального достатку і морального задоволення [214, с. 56].

Поняття «становлення», як філософська категорія, на думку В. Орлова, відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку особистості майбутнього фахівця до іншого, як момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку. Цей термін, продовжує автор, означає виникнення нового через знищення старого на основі постійної мінливості структур і систем матеріального світу. Становлення є вираженням перетворенням можливості на дійсність [214, с. 70].

Значущим у розмислах В. Орлова для нас є те, що специфічне гносеологічне значення поняття «професійне становлення» полягає в тому, що воно дає можливість повніше розкрити механізм *утворення нових якостей особистості*, зокрема професійних, у генетичному зв'язку із попередніми особистісними станами: студента, вчителя-початківця, фахівця-професіонала, як рух між ідеальним і реальним, буттям і небуттям [214, с. 98]

Ми приймаємо дане положення з огляду на те, що самоосвітня компетентність є складним конструктом, який виникає у вчителя фізичної культури шляхом інтеграції знань та вмінь з відповідними якостями особистості.

Відтак, додержуватимемось інтерпретації поняття *професійне становлення вчителів*, що представлено у міркуваннях В. Орлова: виникнення в особистості нових професійних якостей, що необхідні для здійснення професійно-педагогічної діяльності; психолого-педагогічне явище, що відображає ситуацію об'єктивно-реального розвитку, коли вже є ознаки новостворених професійних якостей, але педагогічна діяльність ще не

набула досконалості; рух до розв'язання суперечностей між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками педагогічної діяльності та досвідом їхньої реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку [214, с. 115].

Разом з тим проаналізовані напрями не перекривають повністю всієї актуальності проблеми. По-перше, вирішення складних завдань фізичного виховання школярів не може бути здійснено лише за рахунок діяльності вчителів фізичної культури. Кожен учитель є фактично носієм цінностей фізичної культури, сприяє формуванню у студентів ціннісного ставлення до фізичної культури, спонукає та організує їх фізичну активність, особливо у позакласній роботі. По-друге, фізична культура як складова загальної культури є важливим компонентом життєдіяльності самого вчителя, підтримання творчої працездатності і здоров'я. Тому, професійна спрямованість предмету фізичного виховання не може обмежуватись лише переконанням студентів щодо необхідності фізичної культури у роботі з учнями. Спектр відносин людини як особистості і фахівця з фізичною культурою є більш складним і різнобічним.

В контексті професійної діяльності вчителя фізичної культури особливого значення набуває той факт, що процес становлення як фахівця залежить від рівня його власного фізичного виховання.

Особливу проблему складає формування механізмів, що забезпечують пролонговану активність студентів у фізичному вихованні і самовихованні, в першу чергу формування ціннісного ставлення студентів до фізичної культури як важливої складової загальної культури особистості, засобу особистісного розвитку, і, виходячи з цього, підвищення позитивного ставлення до відповідного навчального предмету, його впливу на процеси особистісного розвитку і професійного становлення.

Потенціал фізичного виховання у процесі становлення особистості студентської молоді розглядаються В.Г.Ареф'євим, О.Д.Дубогай, В.І.Завадським, М.Д.Зубалієм, В.А.Кабачковим, В.С.Кузнецовим,

Р.Т.Раєвським, В.І.Кутасовою, В.В.Коропом, Ю.О.Холодовим, Р.В.Чудною та ін.. Разом з тим питання підвищення ефективності фізичного виховання студентів не можна вважати остаточно вирішеними. Аналіз основних концептуальних положень які закладаються у зміст базової програми і визначають пріоритети і цінності діяльності викладача і організації навчання студентів, довів наявність багатьох суперечностей і проблем.

У роботі кафедр фізичного виховання основний акцент робиться, як правило, на вирішення завдань загальної фізичної і спортивної підготовки. . Внаслідок цього студентам важко усвідомити поліфункційний вплив відповідних занять на їх особистісний і професійний розвиток, на професійне становлення як майбутнього фахівця. Тому сьогодні актуальним завданням викладачів предмету «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах є формування у студентів ціннісного ставлення до фізичної культури і спорту, що охоплює весь спектр потенційних можливостей цих видів діяльності.

Вирішення цього завдання в свою чергу вимагає дослідження тих чинників, які визначають ставлення майбутніх педагогів до навчального предмету «Фізичне виховання», виявлення системи детермінант, що зумовлюють ставлення студентів до фізичної культури і спорту в їх особистісному, соціальному і професійному ракурсах.

Далі розглянемо який тип підтримки становлення особистості є оптимальним для специфіки професійної підготовки вчителя фізичної культури.

У контексті обґрунтування педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури ми не ставимо за мету детально аналізувати науковий фонд з проблеми педагогічної підтримки (педагогічного супроводу) особистості в різних формах.

Зазначимо лише, що дослідники (О. Газман [54], Н. Крилова [159]) переважно тлумачать їх як систему педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини. Така діяльність передбачає допомогу учням,

вчителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів.

У загальному вигляді, педагогічна підтримка є процесом спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя (О. С. Газман) [54]

Упродовж останніх десятиліть феномен «фасилітація» набув поширення у наукових (монографічних та дисертаційних) дослідженнях, водночас не набувши остаточних термінологічних меж. У сусідніх країнах (РФ, Білорусь та Молдова) дослідники послуговуються термінами «фасилітація соціальна» та «педагогічна фасилітація», розмежовуючи як функціональне призначення кожної з терміноформ, так і описуючи спектр специфічних ознак кожного з явищ [56].

У РФ проблематика фасилітації ставала предметом наукових зацікавлень О. Врублевської [52], О. Димової [80], Р. Димухаметова [81], І. Жижині [91], В. Суміної [301] та інших учених. В контексті професійно-педагогічної, освітньої діяльності науковці переважно послуговуються поняттєвим мануалом: «фасилітуюча взаємодія» (О. Димова), «фасилітуюче спілкування» (О. Врублевська, В. Суміна) [56].

Для точнішого розуміння значення самого терміна «фасилітація» слід звернутись до словникових джерел, адже маючи англійське походження дієслово «*facilitate*» (українською – «*полегшувати*») поступово набуло значення «сприяти», а далі – «допомагати» та «підтримувати» [128]. Саме у такому контексті – «допомагаюче» («допомагальне») навчання – описував у власних спостереженнях за успіхами спеціально створеної групи студентів (тобто як певний тип навчального процесу) Карл Ренсом Роджерс, який у світовій науковій та освітянській спільноті, на думку О. Галіцян [56], здобув звитяги фундатора фасилітаційного напрямку в педагогіці. Науково-психологічні розвідки К. Роджерса набули розповсюдження у зв'язку із

запропонованими автором настановами вчителя-фасилітатора, як-от: емпатія, конгруентність та безумовне позитивне ставлення до дитини або «педагогічний оптимізм» [259].

За сучасними довідниковими джерелами *фасилітація* є специфічним стилем спілкування, який передбачає полегшення взаємодії у процесі спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Водночас, фасилітація є способом ненав'язливої допомоги групі чи окремій людині в пошуку способів виявлення і розв'язання проблем, налагодженні комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності (за С. Гончаренко [67]).

Дослідницею І. Авдеєвою [1] розроблено систему самоосвітньої підтримки студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу, яку ми приймаємо як базову для розуміння самоосвітньої підтримки становлення особистості як педагогічної умови формування самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури.

На думку І. Авдеєвої педагогічний зміст феномену фасилітації рядоположно доповнює, частіше не стільки змістовно, скільки синонімічно – тезаурус педагогічних термінів «педагогічний супровід» та «педагогічна підтримка» [1, с. 13].

Спираючись на це, вчена робить висновок про те, що *фасилітаційна підтримка* професійного розвитку та розвитку особистості студентів уможлиблюється шляхом їх занурення у специфічне середовище, у якому викладач-куратор систематично застосовує різноманітні засоби педагогічної підтримки навчальних досягнень майбутніх спеціалістів та елементи педагогічного супроводу їх особистісного зростання [1, с. 32]

Дослідниця наголошує також, що в даному контексті фасилітація може бути інтерпретована як «спільно-пасивна» взаємодія, що характеризує фасилітатора як фахівця незацікавленого, нейтрального і такого, що не має права приймати рішення, який «не втручається в суть питання і не пропонує яких-небудь ідей». До переліку наведених характеристик учена додає опис фасилітації як одного із стилів роботи педагога-модератора, розкриття змісту

фасилітації через перелік етичних норм і прийомів конструктивного спілкування тощо [1, с. 45].

Фасилітаційну взаємодію викладача-куратора та студентів університету вчена вважає критеріальною характеристикою гуманістичного особистісно-орієнтованого освітнього процесу вищого навчального закладу. Вчена зауважує при цьому, що створення у вищій школі гуманістичного освітнього середовища забезпечує умови для усвідомленого навчання молодшої людини. На думку дослідниці, освітнє середовище вишу є внутрішньою структурою освітньої реальності, це порядок, який формує ієрархію інформаційних потоків, систему комунікативних просторів та педагогічних відносин. Фасилітаційна взаємодія між суб'єктами освітнього середовища в системі «викладач-студент», продовжує І. Авдєєва, характеризується також ознакою спільного прийняття рішень. Прийняття рішення у спільній діяльності викладача та студента стає прискореним, змодельованим у спеціальних умовах процесом переродження теоретичного знання в нормативне, а з нього в особистісне. Натомість, крім зовнішньої, продуктивної сторони, спілкування на інтерактивному рівні народжує глибокі особистісні сенси. Саме воно дозволяє кожному учаснику взаємодії реально оцінити свої сильні і слабкі сторони, визначити адекватність домагань, можливостей, прав, свободам і інтересам інших [1, с. 59]

На нашу думку, в системі професійно-педагогічної освіти викладач має створювати умови для вільного нічим не обмеженого протікання процесів професійної рефлексії студентів, спрямованої головним чином на внутрішнє «Я», на зіставлення власної Я-концепції із ціннісним ставленням до здоров'язберезувальної діяльності, становлення суб'єктної життєвої позиції в контексті сприймання і оцінки змістових координат професійної діяльності [220].

Підсумовуючи вищезазначене фасилітаційну підтримку становлення особистості майбутнього вчителя фізичної культури тлумачимо як взаємодію викладача та студента, з метою його професійного розвитку як вчителя та

творчого розвитку як фахівця з фізичної культури та спорту, що уможлиблюється шляхом його занурення у специфічне професійно-насичене освітнє середовище, у якому викладач систематично застосовує різноманітні засоби педагогічної підтримки навчальних досягнень майбутніх педагогів та елементи педагогічного супроводу їх творчого зростання, що забезпечує формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

За результатами впровадження цієї умови очікуємо такий результат: створення на навчальних заняттях атмосфери співробітництва і взаємоповаги, творчості, зміщення смислових акцентів з якості виконання окремих фізичних вправ на мотиваційно-ціннісний і рефлексивний аспекти, прагнення самовдосконалення і подальшого розвитку, визначення особистих потреб і програм особистісного і професійного розвитку;

Добір засобів реалізації цієї педагогічної умови вимагає урахування таких положень.

Виходячи з принципів полісистемності мотиваційної сфери, включення студентів в навчальну дисципліну «Фізичне виховання» та інші фахові дисципліни має ґрунтуватись на розкритті і методичному забезпеченні всієї сукупності функцій, що виконуються даною дисципліною у поточній діяльності і перспективному розвитку майбутнього професіонала. Враховуючи неможливість зміни робочої навчальної програми плануємо внести корективи в певні модулі фахових дисциплін.

При цьому, надання завдань на виконання фізичних вправ, що включаються викладачем у зміст занять, має обов'язково попереджатись максимально повним розкриттям їх функціональних задач і можливостей в різних аспектах: для забезпечення поточної (навчальної) діяльності, професійного становлення, особистісного розвитку.

В контексті формування самоосвітньої компетентності студентів значущим буде те, що виконання фізичних вправ має супроводжуватись рефлексивним самоаналізом, що включає самооцінку ефективності їх

виконання стосовно попереднього індивідуального рівня освоєння.

Педагогічна умова «залучення майбутніх учителів фізичної культури до активної самоосвітньої діяльності».

Як зазначалося вище, тільки компетентні, самоорганізовані та ініціативні фахівці є конкурентоспроможними і найбільш затребуваними у сьогоденному суспільстві. Підвищити компетентність можна при самостійному пошуку знань, у процесі самоосвітньої діяльності. Цьому сприяє реалізація компетентнісного підходу в освіті, одним з основних завдань якого є формування здатності до самоосвітньої діяльності (здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності), а організаційною основою цього процесу є навчальна самостійна діяльність.

Самоосвітня діяльність – це особлива діяльність, яка має власну специфічну структуру, відрізняється від структури навчальної діяльності та її самостійних форм тим, що її основні компоненти – мотиви, задачі, способи дії та способи контролю студент добирає самостійно. З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування ключових компетентностей. А результатом професійної діяльності є формування компетентностей особистості, однією з яких є самоосвітня компетентність.

На думку Н. Сидорчук, проблематика самоосвітньої діяльності є складною і може охоплювати широке коло різноманітних загальнонаукових та спеціально-методичних питань.

Передусім зазначимо, що дослідниця вичерпно та влучно накреслила загальні риси поняття «самоосвітня діяльність». Авторка уточнила цей феномен як процес, що детермінується організаційними, дидактичними, психолого-педагогічними факторами, під впливом яких здобувач вищої педагогічної освіти має можливість самостійно свідомо формулювати освітню мету, накреслювати цілі та завдання, що забезпечують досягнення визначеної мети, на основі чого реалізуються різноманітні пізнавальні, професійні та особистісні інтереси і потреби, розвивається інтелект та

особистісний профіль як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Приєднуємось до думки авторки про те, що підготовка майбутніх учителів (в контексті нашого дослідження – майбутніх учителів фізичної культури) до самоосвітньої діяльності, на думку авторки, має здійснюватися шляхом конструювання та моделювання алгоритму перспективної професійної самоосвіти, що передбачає чітку логіку та фіксацію системи елементів її структури та інтеграційних зв'язків між ними шляхом залучення майбутніх учителів до актуальної самостійної освітньо-професійної діяльності [11, 62].

Г. Щукіна доводить, що «уміння самоосвітньої діяльності студент набуває сам, знаходячи апробовані різні моделі поведінки у конкретній предметній галузі, при цьому відбирає з них ті, які більшою мірою відповідають його індивідуальному стилю та моральним цінностям» [228].

Під самоосвітньою діяльністю Л. Себало розуміє «керовану особистістю діяльність у вищому навчальному закладі та за його межами, що передбачає суспільну та професійну самосвідомість, готовність і здатність самостійно та відповідально набувати знання, вміння, навички та компетентності у професійній галузі зокрема, й набуття досвіду побудови індивідуальної освітньої траєкторії для успішної соціальної і професійної адаптації та дії у контексті освіти впродовж життя» [178].

Принципово важливим для нашого дослідження є наукова позиція Л. Середи, яка присвятила свої наукові розвідки феномену «самоосвітня компетентність майбутніх учителів фізичної культури з фізичної терапії та ерготерапії». На думку вченої, самоосвітня діяльність – це самостійно-організована та керована пізнавальна діяльність особи, що передбачає у ній здатність набувати нові знання, вміння та навички з метою гнучкого реагування на зовнішні впливи (потреба у працевлаштуванні, соціальна реалізація, професійний розвиток, кар'єрне зростання).

Результати аналізу зарубіжного досвіду та окремих підходів до проблеми розвитку самоосвітньої компетентності студентів закладів вищої освіти дали змогу дійти висновку, що зарубіжними вченими розглядаються

питання організації самоосвітньої діяльності (С. Долл [288], Д. Волтерс [296], Д. Малькольм [292]), способів та засобів самоосвіти (А. Борк [286], Р. Льюїс [291], І. Райт [298]).

У зарубіжній педагогічній літературі поняття «самоосвітня компетентність», «самоосвітня діяльність», «самостійна пізнавальна діяльність», співвідносяться з поняттям «самостійне навчання», яке спрямоване на формування і розвиток умінь та навичок навчатися впродовж усього життя.

В. Бобрицька у своїх працях зазначає, що в теорії зарубіжної педагогіки використовують декілька понять для відображення змісту «самоосвіти». Наприклад, у Німеччині, використовують термін «опосередковане навчання» – діяльність під опосередкованим керівництвом вчителя. У Австрії та Швейцарії розповсюджений термін «тиха робота», що акцентує увагу на тиші та усамітненості. У Франції та Великій Британії – «індивідуальна робота», а США – «незалежне навчання», що передбачає отримання програм для навчання, проте надання відносної свободи щодо матеріалів та способів їх засвоєння [27]. Загалом у Західній Європі та США на сьогодні діє розгалужена мережа дослідницьких педагогічних центрів, які вивчають питання самостійної освіти.

Американська система освіти, на думку багатьох міжнародних експертів та дослідників, є однією з найдемократичніших у світі. Різноманітні американські навчальні заклади (державні, приватні, конфесійні), забезпечуючи право на освіту, здійснюють підготовку, спрямовану на формування і розвиток умінь та навичок самостійно навчатися.

Ф. Сулим-Карлір зазначає, що основні функції самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів американські педагоги вбачають в: оволодінні знаннями, спеціальними і загальнопізнавальними вміннями (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація, конспектування тощо); розвитку навичок самостійної науково-пошукової роботи, підвищенні пізнавальної

активності студентів, їх залученні до вивчення передових досягнень науки; формуванні здатності до самоорганізації і самодисципліни в оволодінні методами і прийомами професійної діяльності; розвитку професійно важливих особистісних якостей (ініціативності, працелюбності, відповідальності, готовності до творчої діяльності); вихованні культури розумової праці, установки на самостійне систематичне поповнення знань і вмінь [260].

Зазначимо, що для психолого-педагогічної літератури більшості європейських країн характерною ознакою є порівняно незначна кількість наукових праць і досліджень із проблематики розвитку самоосвітньої компетентності. Це пояснюється тим, що основи самостійного навчання, що є підґрунтям для формування самоосвітньої компетентності стали невід'ємним, загально визнаним складником філософії освіти цих країн. Так, у вищих закладах освіти більшості зарубіжних держав самостійна робота студентів є основою їх навчання, традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття) лише допомагають студентам в організації їхньої самостійної пізнавальної діяльності. Окрім того, брак дидактичного визначення понять «самоосвітня компетентність», «самостійна пізнавальна діяльність» у західній літературі не розглядається як перепона розвитку самостійності в навчанні, а, навпаки, відкриває простір для необмеженої педагогічної творчості викладачів [260].

Як зазначає В. Бобрицька, організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності є прерогативою науково-педагогічних працівників зарубіжних вищих закладів освіти. Відповідно до спеціалізації, матеріально-технічних можливостей та кваліфікації професорсько-викладацького складу кожний заклад вищої освіти організовує самостійне навчання за власними методиками та моделями навчання [27]. Доцільним, на нашу думку, є аналіз такого досвіду і розгляд методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності як засобу розвитку самоосвітньої компетентності

деякими закордонними вищими навчальними закладами. Наприклад, у вищій освіті США широко застосовується пошукова робота студентів, що сприяє поглибленню знань і майстерності у вибраних напрямках професійної діяльності, розвитку навичок самостійних творчих пошуків у різних галузях наукового знання. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність, на думку американських педагогів, – це єдино правильний шлях до розвитку самостійного мислення, творчості, високої організованості, вміння і бажання брати на себе відповідальність, прагнення до здійснення самоосвіти [47].

Цікавим прикладом організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти Західної Європи став досвід університету м. Сарагоса (Іспанія), основою якого є методика М. Марко, згідно з якою розвиток економічної грамотності студентів базується на застосуванні міжпредметних зв'язків із використанням Інтернет-ресурсів та вивченні спеціальної термінології під час самостійної роботи [293]. Під час організації навчального процесу в Об'єднаних Арабських Еміратах (ОАЕ), зокрема Університеті Середнього Сходу (Університет Заєд), активно застосовується педагогічна технологія проектів із використанням Інтернет-ресурсів. Сутність методики полягає в тому, що студенти створюють веб-сторінки на основі наявних паперових і електронних матеріалів, водночас формуючи й розвиваючи навички аналізу, вибору інформації, планування і створення проекту. Практична спрямованість завдань перетворює проект на ефективну модель формування мотивації до навчання, підвищує ерудицію майбутніх учителів фізичної культури, студенти можуть здійснювати самоконтроль результатів своєї діяльності тощо. Автор методики Е. Кейзер [290] відзначає, що чим глобальніша мета проекту, тим більш активно над ним працює студент.

В Ягелонському університеті (Краків, Польща) застосовуються методи розвитку вмінь і навичок студентів проводити самоконтроль індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності, яка може здійснюватися самостійно і під керівництвом викладача [289]. Методика самоконтролю поєднує новітні

інформаційні засоби навчання та традиційні форми контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Так, автор методики Т. Гобан-Клас вважає, що в традиційній системі навчання самоконтроль слугує для перевірки студентом власних умінь та навичок з певної теми, дисципліни, курсу, виявлення проблемних моментів, вирішення суперечностей між залишковими та новими знаннями, практичного застосування щойно набутих знань [289]. Програма дає змогу студентові в разі негативного результату спробувати інші варіанти розв'язання, і кількість спроб необмежена. Система набагато полегшує контролюючу функцію викладачів та підвищує мотивацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності польських студентів.

Учені дійшли висновку, що розвитку самоосвітньої компетентності повинна передувати організація індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності студента, що передбачає самостійну роботу з першоджерелами та потребує впровадження засобів розвитку вмінь і навичок практичного застосування набутих знань, упровадження в навчальний процес інноваційних комп'ютерних та мультимедійних технологій під опосередкованим керівництвом викладача (тьютора). Особливістю самостійної (а пізніше – самоосвітньої) пізнавальної діяльності студентів багатьох країн Європи є те, що вона розвивається і застосовується передусім у дистанційній освіті.

Аналіз практичного досвіду зарубіжних країн, а також узагальнення практичного досвіду діяльності вітчизняних педагогів дає підстави стверджувати, що зміст самостійної роботи студентів, визначення дієвих та ефективних форм самостійної діяльності студентів як передумови розвитку їх самоосвітньої компетентності є досить складним. У навчальних планах та програмах Міністерства освіти і науки України зазначається, що крім аудиторних видів навчальної діяльності, студент має виконувати самостійну роботу з опанування певних наукових категорій, принципів формування вмінь і навичок освітньої та професійної діяльності. Самостійна робота у

цьому контексті розглядається як форма навчання, пізнання. З огляду на це, розвитку самоосвітньої компетентності у студентів мають сприяти, на наш погляд: по-перше, самостійна робота з пошуку професійно значущої інформації у інформаційних джерелах; по-друге, оптимізація психолого-педагогічних умов та розробка методичного забезпечення процесу розвитку самоосвітньої компетентності; то-третє, формування ініціативності, мотивації, відповідальності студентів у процесі пізнавальної діяльності, що забезпечує високий рівень засвоєння навчального матеріалу і формує навички навчання впродовж життя.

Як зазначалося вище, особливо актуальним у контексті нових викликів, що постають сьогодні перед сучасною вищою освітою у зв'язку з імплементацією нового Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [82], є дослідження проблеми розвитку самоосвітньої компетентності у майбутніх **викладачів професійно**-орієнтованому вимірі: адже майбутні викладачі покликані постійно вдосконалювати та підвищувати професійну кваліфікацію шляхом самоосвіти, а також навчати майбутніх учнів умінню навчатися, здобувати знання з різних джерел, орієнтуватися і інформаційному просторі.

На думку В. Буряка, система керування самостійною роботою студентів має три рівні: факультет; окремий курс; навчальна дисципліна. Усім цим рівням відповідають основні функції керування в навчанні: планування – координація навчальних дисциплін, що паралельно вивчаються (деканат); дидактична і методична діяльність викладання (кафедри)» [Буряк, с. 49].

Ми погоджуємося з ученим, який пропонує керувати самостійною роботою студентів на основі методичних інструкцій і дидактичних матеріалів. Він стверджує, що навчальні, методичні матеріали, з якими працює студент, умовно можна поділити на дві частини: 1) навчальні тексти, дидактичні матеріали (підручники, посібники, збірники задач тощо); 2) методичні інструкції для навчальної роботи.

Виокремивши чотири важливі елементи у складі готовності особистості до самоосвіти, В. Буряк визначив і охарактеризував три рівні готовності до самоосвіти: початковий, середній, високий. Педагог вважає, що кожен викладач повинен мати певні здібності та знання для реалізації педагогічного управління, поміж яких важливими є ініціатива, творчість, переконання в необхідності розвитку самоосвіти. Що стосується знань, то акцент уваги робиться на психолого-педагогічних основах керівництва навчальною та самоосвітньою діяльністю вихованців. Поміж умінь – уміти грамотно спроектувати цілісний педагогічний процес, що максимально сприятиме навчальній й самоосвітній діяльності студентів. Поміж навичок – навички керування реалізацією у педагогічній практиці цілісної системи засобів, що забезпечують перехід від навчання до самоосвіти та зростання у вихованців рівня готовності до самоосвіти.

Головною умовою, що спонукає студентів до самоосвіти, є, на думку В. Буряка, характер взаємодії викладача та вихованців у педагогічній практиці (ураховуючи особливості системних взаємовідносин викладача та студентів у педагогічній практиці як головну умову самоосвіти вихованців), науковець висунув принцип поступового розширення суб'єктних функцій студентів у цілеспрямованому педагогічному процесі [2, с. 20].

Важливе значення, стверджує В. Буряк, мають форми міжпредметного обговорення загальних завдань управління самоосвітою студентів, а також шляхи здійснення цілісного педагогічного керування самоосвітою студента (педагогічні ради, наради та конференції з міжпредметних зв'язків, педагогічні консилиуми тощо).

В контексті добору методів і засобів реалізації цієї педагогічної умови важливим моментом є підключення самих студентів до творчого проектування змісту занять (підбір вправ, мотивація їх виконання, організаційні та управлінські процедури).

Разом із цим плануємо доповнення безпосередніх фізичних вправ

елементами педагогічної діяльності (підбір завдань, управління іншими студентами, організація процедур обговорення та ін.) дозволяє розширити можливості стосовно створення ситуацій успіху, що особливо важливо для студентів з низьким рівнем фізичної підготовки;

Визначені педагогічні умови мають бути впровадженні в освітній процес вищого навчального закладу комплексно, здійснюючи позитивний вплив на особистісний, діяльнісний та світоглядний компоненти самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Висновки до першого розділу

У дисертації визначено зміст феномена «самоосвітня компетентність майбутнього вчителя фізичної культури» як інтегративний особистісно-професійний конструкт, що репрезентує внутрішню спрямованість особистості до самоідентифікації, самореалізації та самовдосконалення як суб'єкта професійної (освітньої та виховної, фізкультурної та спортивної) діяльності; увиразнює здатність студіювати та засвоювати, систематизувати та модернізувати професійні знання щодо різноманітних інноваційних освітніх та виховних технологій (особистісно-зорієнтованих, фізично-розвивальних, корекційно-реабілітаційних, спортивних, здоров'язберезувальних, інклюзивних, ерготерапевтичних); забезпечує органічне просування студента індивідуальним освітнім маршрутом у координатах парадигми «lifelong learning» шляхом рефлексивного конструювання самоосвітньої діяльності, координації способів та технологій її здійснення; концентрує прагнення особистості реалізовувати освітній, професійний та творчий потенціал на аксіологічно-світоглядному рівні з опорою на сформовану професійну позицію.

Описано компоненти структури самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури – особистісний, діяльнісний та світоглядний.

У дослідженні конкретизовано поняття «самоосвіта» – це організована, самостійна, систематична, пізнавальна діяльність, спрямована на досягнення суспільно значущих освітніх цілей, задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів і підвищення професійної кваліфікації; будується зазвичай за зразком систематизованих форм навчання, але регулюється самим суб'єктом.

Поняття «самоосвітня діяльність» уточнено як керовану особистістю діяльність у закладі вищої освіти та за його межами, що передбачає суспільну та професійну самосвідомість, готовність і здатність самостійно та відповідально набувати знання, вміння, навички та компетентності у професійній галузі зокрема, й набуття досвіду побудови індивідуальної освітньої траєкторії для успішної соціальної і професійної адаптації та дії у контексті освіти впродовж життя.

Визначено, що формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати в процесі їхньої професійної підготовки такі педагогічні умови: активізація міждисциплінарної інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури; фасилітаційна підтримка становлення особистості майбутніх учителів фізичної культури; залучення майбутніх учителів фізичної культури до активної самоосвітньої діяльності.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

2.1. Мета, логіка й процедура організації експериментального дослідження процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці

Одним із найважливіших етапів формування самоосвітньої компетентності студентів є розробка критеріального забезпечення цього процесу.

Дослідження будь-якої величини передбачає не лише визначення її специфічних ознак, але й критеріїв, що визначають вираженість тієї чи тієї ознаки в досліджуваному процесі або явищі. Однією з найважливіших вимог до педагогічного (психологічного) експерименту є встановлення міри (критерію) тієї властивості, на вивчення якої спрямоване дослідження. Такими критеріями можуть виступати об'єктивні біографічні дані, результати реальної діяльності (проведення уроків, заходів, написання творів тощо), контрольні іспити знань, умінь, результати тестування, валідність яких є встановленою. Тобто, критерій – це ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-якого явища (за З. Курлянд). Кожний критерій проявляється в певних показниках, які відображають його особливість [30; с. 186].

Розробка критеріальної бази дослідження вимагає визначення змісту поняття «критерій».

У довідковій та спеціальній літературі критерій визначається як ознака, на підставі якої здійснюється визначення або класифікація чого-небудь, «мірило» оцінки [23; с. 238].

Розглядаючи систему критеріїв, можна стверджувати, що основна функція побудови критеріальної бази дослідження – це оцінка ступеня реалізації поставленої мети та діагностика/встановлення відхилень якостей об'єкта від прийнятого зразка. Кількість показників, як і параметрів, має бути зведена до мінімуму, оскільки процедура оцінювання має бути простою. Це, в першу чергу, накладає на систему показників одне з найбільш важливих вимог – показники повинні бути зрозумілими, конкретними, доступними для вимірювання [23].

Відтак, діагностику сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури доцільно здійснювати спираючись на спеціально розроблену систему критеріїв та показників. Дослідження з відбору критеріїв, показників та перевірка їх дієвості дозволяють виявляти ефективність процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури, тобто міру відповідності отриманих результатів очікуваним, передбаченим в меті цього процесу.

Надійні та уніфіковані критерії і показники мають надати можливість оцінювати результати процесу на будь-якому етапі, отримувати якісну і кількісну характеристику, а також корегувати навчально-виховний процес, зіставляючи проміжні результати з розробленим еталоном.

Під критерієм сформованості самоосвітньої компетентності студента–майбутнього вчителя фізичної культури розуміємо одиницю виміру сукупності ознак (показників сформованості самоосвітньої компетентності), що дають підстави зробити висновок про ступінь відповідності особистісних якостей суб'єктів навчально-виховного процесу та їх поведінки/діяльності вимогам цілеспрямованого впливу та спрогнозувати рівень ефективності педагогічного експерименту.

Кожний критерій вимірює систему показників, які відображають якісні та кількісні зміни у суб'єктів освітнього процесу. Показник є проявом сформованості компонента, а критерій дозволяє зафіксувати певний результат на певному етапі формування професійних якостей студентів.

При розробці критеріїв та показників необхідно враховувати наступні положення: розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження (формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці); визначені критерії мають вимірювати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів; ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних критеріїв повинна розкривати основний зміст показників відповідного компонента.

За логікою нашого дослідження, компонентну структуру самоосвітньої компетентності педагога складають особистісний, діяльнісний та світоглядний компоненти.

Представимо таблично систему показників сформованості самоосвітньої компетентності у зв'язку з її компонентами та критеріями.

Таблиця 2.1.

Система критеріїв та показників сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури

Особистісний компонент	Діяльнісний компонент	Світоглядний компонент
ПОКАЗНИКИ	ПОКАЗНИКИ	ПОКАЗНИКИ
обізнаність із змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності	організаційні вміння	професійна ідентифікація
інноваційна спрямованість	інформаційно-аналітичні вміння	професійна рефлексія
акмеологічна спрямованість	прогностичні вміння	професійний світогляд
Суб'єктний критерій	Інструментальний критерій	Професійний критерій

Опишемо кожен показник сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у здобувачів освіти в освітньому середовищі ЗВО у ході експерименту.

Схарактеризуємо показник *«обізнаність зі змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності»* шляхом аналізу змісту самоосвітньої діяльності.

Майбутній вчитель фізичної культури має знати, що самоосвітня діяльність класифікується за такими критеріями:

- 1) за характером керівництва і способом здійснення контролю за якістю знань з боку викладача (з урахуванням місця, часу проведення: а) аудиторна-позааудиторна; б) колективна робота під контролем викладача – індивідуальні заняття з викладачем);
- 2) за рівнем обов'язковості: а) обов'язкову, визначену навчальними планами і робочими програмами (виконання домашніх завдань, підготовка до лекцій, практичних робіт та різновиди завдань, які виконуються під час ознайомлюваної, навчальної, виробничої, переддипломної практик); б) рекомендовану (участь у роботі наукових гуртків, конференціях, підготовка наукових статей, доповідей, рецензування робіт тощо); в) зніційовану (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, виготовлення наочності, підготовка технічних засобів навчання);
- 3) за рівнем прояву творчості: а) репродуктивну, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення таблиць, моделювання схем, виконання ситуаційних завдань, що треба осмислити, запам'ятати та відтворити, використовуючи раніше отримані знання); б) реконструктивну, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез тощо; в) евристичну, спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування (складання опорних конспектів, схем-конспектів, побудову графіків); г) дослідницьку, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експериментування, проектування, написання наукових робіт тощо).

Конкретизуємо поняття *«інноваційна спрямованість особистості»* в контексті формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Закон України «Про вищу освіту» з-поміж основних завдань вищих навчальних закладів передбачає «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності». Крім того, більшість законодавчих документів, національних програм стосовно вищої освіти наголошують на недопущенні зниження якості освіти, падінні рівня знань, моральному старінні методів і методик навчання. Саме суспільне консенсусне розуміння того, що освіта – це один із головних факторів цивілізаційного, економічного розвитку держави, дає сьогодні поштовх до стратегічного вирішення завдань і забезпечення системного реформування національної вищої школи, адекватної модернізації та інтеграції її до європейського економічного, культурного, інформаційного простору.

Відтак освітні інновації характеризуються цілеспрямованим процесом часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання, способів і стилю діяльності, адаптації освітнього процесу до сучасних вимог часу і соціальних запитів ринку праці. Крім того, впровадження й утвердження нового в освітній практиці зумовлене позитивними трансформаціями, а отже, має стати засобом вирішення актуальних завдань конкретного навчального закладу і витримати експериментальну перевірку для остаточного застосування інновацій.

В контексті нашого дослідження – удосконалення системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури шляхом формування у них самоосвітньої компетентності, вищеназване полягає в сучасному моделюванні, організації нестандартних лекційно-практичних, семінарських занять; індивідуалізації засобів навчання; кабінетного, групового і додаткового навчання; факультативного, за вибором студентів, поглиблення знань; проблемно-орієнтованого навчання; науково-експериментального при вивченні нового матеріалу; розробці нової системи контролю оцінки знань;

застосуванні комп'ютерних, мультимедійних технологій; навчально-методичної продукції нового покоління.

Феноменологія інноваційної спрямованості особистості в сучасних наукових джерелах представлена різними поняттєво-термінологічними конструктами, на кшталт: інновативна диспозиція (Л. О. Коростильова, О. С. Советова та ін.), інноваційна установка (М. В. Кроз), інноваційна спрямованість, інноваційна компетентність (Є. А. Шмельова), психологічна готовність до інноваційної діяльності (О. П. Соснюк та ін.), інноваційна поведінка (Е. В. Галажинський та ін.), інноваційно-психологічний клімат (О. Є. Фурман), інноваційна активність (Т. А. Терехова, А. О. Шишкіна), інноваційний потенціал особистості (Ю. О. Власенко, В. К. Калін, В. Є. Клочко та ін.), інноваційність (Grewal, Menhta, Kardes, Larsen and Wetherbe та ін.) тощо.

Більшість досліджень, присвячених вивченню психологічних аспектів інноваційної діяльності та поведінки людини, акцентують увагу на особистості учасника інноваційного процесу як суб'єкта діяльності. В даному контексті дослідження здійснюють в двох напрямках: 1) ставлення особистості до нововведень; 2) психологічна готовність людини до прийняття системного нововведення [].

В цій царині достатньо евристичним виявився напрямок, пов'язаний з вивченням інноваційного потенціалу особистості (Ю. О. Власенко, А. Г. Гаттауліна, В. Е. Клочко, Т. Д. Ким, О. М. Краснорядцева, Т. С. Леухіна, О. Б. Михайлова, Є. А. Пагнаєва, І. В. Пахно, Т. А. Терехова, Є. А. Шмельова, Д. В. Ушаков та ін.).

Інноваційний потенціал особистості розглядається О. Кузнецовою як сукупність психологічних властивостей, що є основою для ініціювання інноваційної поведінки. Такий вид поведінки не пов'язаний з виконанням конкретної діяльності, а розкриває форми взаємодії людини зі світом в процесі її саморозвитку.

На наш погляд, центральним елементом цієї системи є інноваційність як стійка властивість особистості, що врегульовує взаємодію особистості з новизною та нововведеннями.

Дослідниця розглядає інноваційність як здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, технологій тощо).

Інноваційна спрямованість віддзеркалює складну систему властивостей особистості (креативність, творчий потенціал, активність, гнучкість, толерантність до невизначеності), що характеризує можливості особистості до диференційованої, осмисленої, активної інноваційної взаємодії зі світом на різних рівнях цієї взаємодії – з природою як середовищем, із соціумом, у межах культури, і на вищому рівні – організації власного життя [].

Інноваційна спрямованість відображає схильність до прояву інноваційності в певній сфері життєдіяльності, де особистість воліє виступати суб'єктом впровадження нововведень. Вектор іноваційної спрямованості презентує «переваги» певних сфер життєдіяльності, їх привабливість для прояву інноваційних інтенцій, що відображає вибірковість у психічному реагуванні на новизну та зміни у середовищі.

Відтак, *інноваційну спрямованість учителя фізичної культури* можна визначити як здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін. Інноваційна спрямованість інтегрує сукупність мотивів та цінностей, що визначають інноваційний характер діяльності, прагнення до нового, до досягнення успіху, вершин професійної майстерності, збагачення інноваційного досвіду, усвідомлення значущості інноваційних процесів у галузі фізичної культури, виховання і спорту.

Опишемо змістові ознаки поняття *«акмеологічна спрямованість особистості»* як показника сформованості самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

Акмеологічний підхід допомагає визначити шляхи досягнення «акме» в професії, передбачає ви-явлення умов мобілізації в людини установки на найвищі досягнення на якнайповнішу самореалізацію її особистості. Основним змістом акмеологічного підходу є виявлення акмеологічних умов розвитку й саморозвитку особистих і професійних якостей суб'єкта з метою формування його професіоналізму. Суть упровадження акмеологічного підходу в професійну освіту полягає в спрямованості дослідницьких і формувальних дій на актуалізацію творчого потенціалу студентів, підвищення у них професійної мотивації і мотивації досягнення успіху в діяльності, що передбачає створення умов для освоєння ними прогресивних, сучасних методик і технологій навчання й виховання, самовиховання та саморозвитку. Метою реалізації акмеологічного підходу в системі підготовки педагогів є здійснення акмеолого-педагогічної дії на студентів з тим, щоб сформувати в них акмеологічну спрямованість особистості як стержневу властивість і найважливіший показник професіоналізму. Акмеологічна спрямованість — це якісна характеристика загальної спрямованості особистості, яка орієнтує людину на прогресивний розвиток, на максимальну творчу самореалізацію як у професійній діяльності, так і в життєдіяльності в цілому.

Сформованість акмеологічної спрямованості особистості студента оцінюється за такими показниками, як знання змісту професійно-педагогічних цінностей і ухвалення їх як особисто-значущих у контексті мотивації діяльності й саморозвитку, усвідомлення соціальних і особистих цілей, відповідність їх одна однієї, уміння прогнозувати свій професійний шлях, сформованість інтересів і освітніх потреб, наявність здібностей рефлексії, прагнення до творчої самореалізації в професії. Узагальненими показниками ефективності впровадження акмеологічного підходу в професійно-педагогічну освіту є творчий і самостійний характер навчальної та навчально-практичної діяльності студентів та акмеологічна орієнтація їхньої педагогічної діяльності.

Опишемо показник софрмованості самоосвітньої компетентності *«інформаційно-аналітичні вміння»*.

Сучасний рівень інформаційного та соціокультурного розвитку суспільства характеризується експансією в усі сфери суспільного та приватного життя інформаційних систем, швидким розвитком інтернет-інфраструктури, розширенням номенклатури різноманітних інформаційних сервісів (банківських, торгових, консалтингових, реєстраційних, освітніх та ін.), популяризацією соціальних мереж з різними їх проявами, появою нових інформаційних потоків і методів їх опрацювання. Все це породжує якісно нові умови буття й активно впливає на формування свідомості всіх без винятку соціальних груп, серед яких майбутні фахівці (як і молодь взагалі) є найбільш активними інформаційними споживачами.

Разом із тим, вочевидь, вони найслабіше підготовлені до інформаційної діяльності в морально-етичному, логіко-аналітичному, фахово-ціннісному аспектах, що супроводжують виділення, сприймання й опрацювання професійно значущої інформації, подальше оперування нею. Тому для майбутніх фахівців суттєвого значення набувають процеси, пов'язані з опануванням інформаційно-аналітичної компетентності як основи підготовки «конкурентоспроможних на ринку праці» особистостей з високим рівнем знань та здатністю орієнтуватися в суміжних галузях діяльності, готових «до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності».

Як слушно зазначає Оксана Воробйова, інформаційно-аналітична компетентність особистості є «складником професійної компетентності, відображає готовність майбутніх фахівців застосовувати ...<набуті> знання, вміння, навички у поєднанні з їх особистісними якостями під час роботи з інформацією різних ... форм представлення (традиційної, електронної), а також здатність ... <здійснювати> її аналітико-синтетичну обробку з метою отримання якісно нового знання ... <та> прийняття відповідальних рішень у різних сферах професійної діяльності. На базовому рівні інформаційно-аналітична компетентність ... <формується на етапі> шкільної освіти та

соціалізації <особистості, виступаючи> у сукупності з іншими ключовими компетентностями ... фактором успішної інтеграції людини у суспільство» [1, с. 185].

При цьому специфічна «компетентнісна детермінанта», притаманна певній професійній діяльності, закладається у процесі опанування змістом фахової підготовки.

Аналогічну точку зору відстоював Володимир Фомін, наголошуючи у дисертаційному дослідженні [10] на тому, що «інформаційно-аналітична компетентність є ключовою складовою професійної компетентності фахівця. Це відбувається у зв'язку з тим, що самі поняття «інформація» та «інформаційні процеси», «аналіз» і «модель» (у тому числі «інформаційна модель») «модельювання» є фундаментальними» [10, с. 4], оскільки вони притаманні будь-якій сучасній сфері людської практики і слугують основою для проектування способів, технік і технологій діяльності.

Ще один аспект, пов'язаний зі сферою оперування інформацією, – її вживання за межами природної (початкової) спеціалізації. Однозначно стверджувати, що таке явище слід відносити до категорії негативних, навряд чи можна. Але якщо воно має місце, то виникає необхідність розвитку *аналітичних якостей особистості* при опрацюванні інформації в контексті інформаційної етики (норм і правил поведження з інформацією різного роду).

Такого роду аналітичні якості є основою аналітичної компетентності, котру Людмила Половенко позиціонує як інтегративну професійну характеристику особистості, «яка відбиває, з одного боку, її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею з використанням процесів аналізу та синтезу; здатність на основі ... аналізу діяльності отримувати загальні результативні показники та здійснювати оціночні висновки, здатність системно досліджувати та оцінювати ситуацію; а з іншого – здатність особистості до застосування комп'ютерної техніки та телекомунікаційних технологій як інструментарію

аналітичного дослідження ... у професійній діяльності та повсякденному житті з метою прийняття ... рішень»

Наступним показником сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури *обрано «організаційні вміння»*.

Проблематику формування організаційних умінь учителів досліджували О. Савченко, Н. Саєнко, С. Сисоєва, Н. Тализіна, Л. Шевчук та ін.

Однією з найважливіших у структурі професійної компетентності вчителя фізичної культури є організаційна компетентність, сформованість якої дозволить майбутнім учителям належним чином організувати 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. Мясіщева, Д. Ніколенко, Л. Савченко, В. Сластьоніна, Б. Теплова, О. Щербакова та ін. Проблему формування організаторських умінь у майбутніх фахівців досліджували М. Курочкін, М. Максіянов, О. Оспаров, В. Сапоровська та ін. [3].

Проте аналіз наукових джерел виявив, що в наукових працях недостатньо висвітлено проблему формування організаційної компетентності.

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

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

Опишемо показник сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів *«прогностичні вміння»*.

Нині у світі зростає значущість результатів якісної освіти для забезпечення життєдіяльності сучасного постінформаційного суспільства, кожної особистості. З огляду на це посилюється увага педагогів до цілеспрямованого управління розвитком педагогічної теорії та практики, що потребує його передбачення. Постає проблема педагогічного прогнозування, розв'язання якої покладається на педагогічну прогностику.

До кінця ХХ століття педагогічне прогнозування як професійна функція педагога розглядається у контексті чотирьох напрямів: соціально-педагогічного (І. В. Бестужев-Лада), теоретико-методологічного (Б. С. Гершунський), дослідно-експериментального (Е. Г. Костяшкін), особистісно зорієнтованого (О. М. Гендін). Крім того, у роботах Б. С. Гершунського, Я. Прухи детально розглядається прогностична методологія. Загальні методи прогнозування, які описуються в теоретико-методологічному прогнозуванні, вимагають від дослідника спеціальної підготовки для здійснення педагогом прогностичної функції.

Питання педагогічного прогнозування розглядає у своїх працях В. І. Загвязінський. Стосовно діяльності педагога у працях ученого розробляються рівні передбачення, форми передбачення у залежності від тривалості періоду попередження, методи прогнозування й педагогічного передбачення, визначається роль педагогічних імпровізацій та педагогічних здібностей у передбаченні [2].

Засновником теорії педагогічної прогностики називають Б.С. Гершунського, який одним із перших виокремив у її структурі дидактичну прогностику. Проблематика педагогічної та дидактичної прогностики, педагогічного прогнозування розглядалася в працях Б.С. Гершунського, Е.Г. Костяшкіна, І.П. Підласого, М.М. Скаткіна та ін., які можна вважати теоретико-методичними основами розвитку цих галузей знання. Однак зауважимо, що деякі з цих досліджень виконані в межах парадигми радянської педагогіки, орієнтовані на застарілу освітню практику і не відповідають реаліям сучасної системи освіти. Вагома роль у становленні вітчизняної теорії педагогічного прогнозування належить В.Г. Кременю, у працях якого визначено й обґрунтовано філософські засади, стратегічні напрями та завдання випереджального розвитку української педагогіки та системи освіти.

Процес підготовки студентів-педагогів до прогностичної діяльності розглянуто в дисертаційних дослідженнях В. Г. Демідової, О. С. Кабанської, Л. А. Регуш, А. Ф. Присяжної та ін. Організаційно-педагогічні умови навчання майбутніх учителів педагогічному прогнозуванню досліджувала Т. С. Шеховцова.

Сформовані прогностичні вміння дозволяють майбутнім учителям фізичної культури знати: технологічні особливості прогнозування в освіті, його місце в структурі діяльності магістра початкової освіти, ознаки, види, підстави освітнього прогнозу; сутність педагогічного прогнозування, його відмінність від передбачення; категоріальний апарат прогнозування сутність та структуру прогностичної компетентності; типологію прогнозів; методи та види прогнозування в педагогічній діяльності; технологію процесу побудови прогнозу ефективності навчального процесу; основні етапи прогнозування; форми прогнозування в педагогічній діяльності: цілепокладання, проектування, планування.

Сформовані прогностичні вміння дозволяють вчителю фізичної культури: використовувати алгоритм педагогічного прогнозування;

визначати й формулювати цілі та завдання прогнозу, що розроблюється; застосовувати методи прогнозування в педагогічній діяльності; уявляти процес можливого розвитку педагогічного явища; здійснювати верифікацію та коригування прогнозів; здійснювати прогнозування ефективності навчального процесу шляхом здійснення цілепокладання, проектування, планування, проектування.

Невід'ємним елементом (ознакою) сформованості самоосвітньої компетентності вчителя фізичної культури є його *професійний світогляд*.

Проаналізуємо значення терміну «світогляд» зверненням до довідкової літератури, що інтерпретує *світогляд* як систему поглядів на світ та місце людини в ньому, що визначає ставлення особистості до цього світу, інших людей, самої себе і яка формує її особистісні структури [226]; як систему узагальнених поглядів на природу і суспільство, на місце людини в ньому, на ставлення людей до навколишньої дійсності і себе, а також зумовлені цими поглядами їх переконання, ідеали, принципи пізнання [251].

Дослідниця Н. Реутова здійснивши ретроспективний етимологічний аналіз терміну «світогляд» довела, що «*weltanschauung*» мовою термінів Імануїла Канта, фундатора світоглядної проблематики в науці, означає «погляд на всесвіт», який він уперше використав у 1790 році у творі «Критика здатності судження». У подальшому, в 1792 році І. Фіхте у книзі «Досвід критики будь-якого откровення» використав це поняття, відрізняючи його від пасивно-споглядальної «картини світу» [256, с.27]

У наукових дослідженнях найбільш уживаним є визначення світогляду запропоноване В. Черноволенком. Автор представляє світогляд як систему узагальнених знань та уявлень людини про дійсність, систему переконань та ідеалів, що розкривають практичне та теоретичне ставлення до світу, його здатність споглядати, розуміти та оцінювати довколишню дійсність, спосіб пізнання себе як конкретного історичного суб'єкта [348, с. 23].

Суголосьне бачення змістового наповнення поняття «світогляд» запропонував А. Спіркін, визначаючи його як гранично узагальнений погляд

на довколишній світ, природу, явища, суспільство, самого себе, а також ті життєві позиції людей, переконання, соціально-політичні ідеали та принципи пізнання, що «витікають» із загальної картини світу [294, с.454].

Незважаючи на те, що відомі науковці-філософи (Т. Ойзерман [211], В. Шуртакова [362]) дещо по-іншому визначили світогляд ми будемо використовувати саме його в інтерпретації М. Ашманіса [18]. А саме: світогляд є формою свідомості, що визначає усю поведінку людини, і шляхом переконань відбиває сутність сукупних суспільних відносин, до яких залучається людина [18, с.25].

Урахуємо також інтерпретацію світогляду О. Рудницької, яка тлумачила його як стрижень культури, що об'єднує у свідомості людини знання про світ і саму себе, визначає пріоритет тих чи тих цінностей, спрямовує функціонування різних ланок суспільства, зокрема освіти [267, с.47]. Від простої сукупності знань, продовжує науковець, світогляд відрізняється тим, що у ньому злиті результати пізнавальної і практичної діяльності людини. На цьому ґрунті виробляються її переконання, які стають основою образу життя, життєвих програм, ціннісних орієнтацій. Тому формування світогляду, що органічно взаємопов'язує досвід, знання, свідомість, почуття, волю є найважливішим завданням освіти [267].

Фундаментом для визначення змісту феномену «світогляд» є наукові напрацювання видатного вітчизняного науковця В. Шинкарука [354] адже саме завдяки працям ученого вітчизняна українська філософія набула антропологічного виміру. Під керівництвом ученого в українській філософській думці укорінилось істинне розуміння людини, розкриття її сутності через визначення світоглядних параметрів та специфіки екзистенційно-сміслових засад буття.

У дослідженні ми спиратимемось на наукову позицію О. Фаріон [322], яка дослідила не лише основні філософські ідеї В. Шинкарука, а й висвітлила перспективні напрями реалізації його методологічних координат у сучасну систему освіти України.

Передусім зазначимо, що *світогляд* В. Шинкарук визначає як систему узагальнених поглядів людини на світ та її місце в ньому, на ставлення людини до довколишньої дійсності і до самої себе, на історичні долі людства та людини, що формуються шляхом багатьох чинників і групуються навколо того або іншого вирішення основного питання філософії [354, с.46].

Відтак, О. Горожанкіна тлумачить *світогляд* як багаторівневий феномен, який існує в теоретичній та інтуїтивно-практичній формі. Його сутністю, незважаючи на змістове наповнення продовжує науковець, є інтегративність, прагнення до цілісного розуміння та оцінки навколишньої дійсності, спрямованість на самоздійснення [69, с.42].

Ми погоджуємось із науковою думкою О. Горожанкіної про те, що *світогляд* і професія людини знаходяться в діалектичному взаємозв'язку: *світогляд людини проявляється у професійній діяльності, а професія має великий вплив на становлення індивідуального світогляду особистості й надає йому особливий вектор розвитку*. Поняття «професійний світогляд педагога-музиканта» дослідниця визначає як інтегративне утворення в структурі особистості, узагальнену систему музично-педагогічних знань, поглядів, переконань, цінностей та ідеалів, на основі якого відбувається професійно-особистісний саморозвиток фахівця, що відповідно впливає на музичний розвиток школярів. Професійний світогляд є не тільки чинником саморозвитку та самореалізації особистості, а й результатом професійно-особистісної зрілості фахівця [69, с.44].

На думку О. Горожанкіної, *світогляд* як духовно-етична константа є найважливішим компонентом духовної культури особистості та суспільства, це складна взаємодія людини і світу, що спрямована на формування системи цінностей суспільної життєдіяльності, у центрі якої перебуває людина. Виховання гуманістичних орієнтацій, як системи відношень людини у соціосфері, стрижнем якого виступає *світоглядна спрямованість* особистості на підтримку соціальної стабільності, є одним із найважливіших завдань сучасної освіти; *світогляд* є основою професіоналізму фахівця, узагальненою

системою знань, поглядів, переконань, гуманістичних цінностей та ідеалів, на основі яких базується практична діяльність особистості; мистецький світогляд є важливим компонентом загального світогляду особистості; світогляд – складне динамічне утворення в структурі особистості, розуміння якого можливо на основі інтеграції історичного, культурологічного, соціологічного, аксіологічного, психологічного, педагогічного підходів у рамках філософії освіти[69, с.39].

Із поняттям професійного світогляду вчителя фізичної культури щільно пов'язана дефініція *«професійна ідентифікація»*.

Аналізуючи проблему професійної ідентифікації майбутніх учителів, звертаємось до наукових розвідок І.Старовойтової (ідентифікація як філософська і соціологічна категорія); В.Зливкова (особистісна та професійна самоідентифікація у процесі педагогічної комунікації); А.Лук'янчука (ідентифікації у професійному становленні студентів педагогічного ВНЗ); Ж.Вірної (форми професійної ідентифікації на основі співвідношення реального «Я», ідеального «Я» і професійного «Я»).

У соціальній філософії та соціології, як зазначає І. Старовойтова, поняття “ідентифікація” виходить за межі епістемології (гносеології) і розглядається у контексті соціального процесу становлення та розвитку суспільних відносин, взаємодії між людьми на основі соціальних позицій, які вони займають, і соціальних ролей, що вони відіграють у суспільстві [7]. При цьому йдеться про виникнення, трансформацію та взаємодію в сукупності ідентифікаційних ознак, які притаманні даній соціальній ролі, а також про визначення індивідуальних якостей особи і суб'єктивного сприймання нею свого місця в соціальній спільноті. Отже, слушно говорити про безперервність процесу ідентифікації як зіставлення людиною особистісних цінностей, смислових настанов з нормами соціальної групи і професійної спільноти, до якої вона причетна.

Відтак, професійна ідентифікація майбутнього вчителя фізичної культури у закладі вищої освіти є поступовим процесом співвіднесення студента – із

професійним, соціальним і особистісним ідеалами (образами професіонала, людини, громадянина), формування в нього ціннісного відношення до професійної діяльності й усвідомлення власної індивідуальності. Цей процес має позитивні наслідки тільки за умови прагнення особи до професійної само реалізації, самовдосконалення, виконання професійної діяльності на високому рівні майстерності, до високих результатів професійної діяльності й успішності в різних сферах життя.

Професійна ідентифікація майбутнього вчителя фізичної культури є процесом формування почуття спільності, тотожності з учительством як певною спільнотою і, водночас – усвідомлення себе як представника спеціальної (тренерської, викладацької та спортивної) діяльності.

Адекватна самооцінка вчителем своєї професійної діяльності тісно пов'язана, на нашу думку, з *педагогічною рефлексією*. Довідкова література визначає рефлексію як принцип мислення людини, який спрямовує її на осмислення та усвідомлення власних знань та вчинків. Рефлексія є не тільки поєднанням знань та усвідомлень суб'єктом самого себе, але, водночас, дозволяє з'ясувати яким чином довколишні сприймають та розуміють його особистісні риси, емоційні реакції та когнітивні прояви. Педагогічна рефлексія – це здатність надавати собі та своїм власним учинкам «відсторонену» оцінку та зрозуміти, як тебе оцінюють та сприймають інші люди, тобто ті особи, з якими вчитель взаємодіє у процесі педагогічного спілкування [127; с.358].

За А.Марковою, педагогічна рефлексія – це звернення свідомості вчителя на самого себе, урахування уявлень учнів щодо його діяльності. Водночас, вона є здатністю вчителя усвідомлювати себе з погляду учнів, певне постійне звернення до самоаналізу. Педагогічний самоаналіз, продовжує вчена, – це прагнення до постійного і конструктивного самооцінювання, що характеризує професіоналізм педагогічної діяльності вчителя. Вчена також указує, що вчитель не зможе розібратися в мотивах і почуттях іншої людини, якщо він не здатний розібратися в собі [171; с.90]

На думку О.Новікова, для того щоб здійснювати рефлексію (в усіх її проявах), треба володіти певними вміннями, а саме: вмінням здійснювати контроль за своїми діями, як розумовими так і практичними; контролювати логіку розгортання своєї думки та судження; виявляти послідовність та ієрархію етапів діяльності через усвідомлення її підвалин та причин [184; с.98].

Як зазначає Т.Комар, особистісна рефлексія проявляється в здатності виявляти, аналізувати причини та наслідки власних мотивів, потреб, уявлень, оцінок і форм поведінки [129; с.7].

За визначенням Т.Жаровцевої, рефлексія – це засіб розв’язання протиріч розвитку людини та суспільства, що дозволяє регулювати стосунки не тільки з собою, але й з іншими людьми. У контексті гуманізації вищої педагогічної освіти принцип рефлексії є одним з базових. Лише професійна рефлексія викладача та рефлексивний засіб уключення в процес власної педагогічної підготовки студента визначають не тільки оволодіння майбутнім педагогом необхідним переліком знань і вмінь, але й гарантують його розвиток як професіонала [94; с.5].

Рефлексія як одна з властивостей особистості є оптимальним ґрунтом для її саморозвитку, відкритості особистості новому досвіду, іншим людям; професійна рефлексія забезпечує накопичення педагогом нового досвіду, розвиток індивідуального стилю педагогічної діяльності [30; с.78].

Г.Бізяєва визначає професійну рефлексію вчителя як здатність відобразити «внутрішню картину світу» учня. Водночас, вона є здатністю займати дослідницьку, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, позицію по відношенню до своєї практичної діяльності та до самого себе як її суб’єкта. Саме вона може слугувати критерієм у визначенні рівня професіоналізму вчителя. Рефлексія вчителя, на думку вченої, – це його здатність до аналізу, осмислення та конструювання ціннісної основи своєї діяльності, яка заснована на відображенні себе як суб’єкта діяльності, особистості та індивідуальності в системі суспільних відносин. Професійна

рефлексія вчителя, продовжує авторка, є ключем до розуміння того, що робить майстерний учитель. Рефлексія в педагогічній діяльності – це процес мисленнєвого аналізу будь-якої професійної проблеми, в результаті якого виникає особистісно-забарвлене осмислення сутності проблеми та нові перспективи її розв’язання. Рефлексивний учитель – це професіонал, який осмислює, аналізує та досліджує свій досвід. Водночас, це уважний слухач, розумний спостерігач, проникливий партнер по спілкуванню [30].

Як зазначає І.Глазкова, удосконалення, критичний аналіз і визначення шляхів конструктивного удосконалення своєї діяльності відбувається за допомогою рефлексії, саме вона допомагає майбутньому вчителю розвинути свою професію з позиції іншої людини, розвинути відповідне ставлення до неї, зайняти позицію «поза нею», «над нею» для судження «про неї» [66].

Як зазначають учені (І.Ісаєв, А.Міщенко, В.Сластьонін, Є.Шиянов), визнання рефлексії як специфічної форми теоретичної діяльності, спрямованої на усвідомлення своїх власних дій, дозволяє вказувати на наявність одного з видів педагогічних умінь, а саме – рефлексивних [235].

Саме наявність рефлексивних педагогічних умінь допомагає вчителю-фасилітатору досягти адекватності самооцінки власної професійної діяльності.

Спираючись на представлені та описані показники сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури презентуємо змістові характеристики рівнів сформованості досліджуваного конструкту з метою проведення експериментальних дій.

Високий рівень сформованості самоосвітньої компетентності притаманний майбутнім учителям фізичної культури обізнаним зі змістом (сутність самоосвітньої діяльності, етапи та види самостійної роботи) та функціоналом (уміння варіювати елементи самостійної, дослідної, творчої науково та аналітично-пошукової освітньої самостійної діяльності) самоосвітньої діяльності. Студентам властива акмеологічна спрямованість та

налаштованість на модернізацію та інноватизацію майбутньої професійної діяльності, вони прагнуть особистісної самореалізації, професійної самоідентифікації та вдосконалення в галузі фізичного виховання та спорту. У процесі професійної підготовки та педагогічної практики здобувачі освіти демонструють сформовані аналітико-інформаційні та пошуково-дослідницькі вміння, наявність організаційних та конструктивно-планувальних умінь дозволяє їм органічно просуватись освітнім маршрутом, досягаючи збалансованого оптимуму в реалізації особистісних якостей в координатах професійного розвитку. Майбутні вчителі фізичної культури правильно ідентифікують себе із професійним середовищем, усвідомлюють місію вчителя (викладача, тренера, наставника у різних видах спорту) фізичної культури, демонструють стійку професійну позицію, виявляють здатність рефлексивного конструювання траєкторії професійного розвитку на аксіологічно-світоглядному рівні.

Задовільний рівень сформованості самоосвітньої компетентності властивий студентам, які усвідомлюють значення самостійної роботи для успішного опанування професією, проте не здатні оперативно та правильно оперувати всім функціоналом самоосвітньої діяльності – не вміють добирати та варіювати різні елементи наукової, пошукової, дослідницької та творчої освітньої діяльності. Майбутні вчителі фізичної культури прагнуть професійного вдосконалення, убачають перспективи професійної самореалізації, проте чіткої траєкторії професійного розвитку їм бракує. У процесі навчання студенти переважно демонструють сформованість аналітично-інформаційних, організаційних умінь, проте використання складних елементів педагогічного прогнозування їм не властиве. Майбутні вчителі фізичної культури правильно ідентифікують власне «Я» та «Я професійне», намагаються рефлексивно оцінити переваги та недоліки професії, власних можливостей та компетентності. Водночас, професійне світобачення та педагогічне світорозуміння сформовано в них не чітко.

Низький рівень сформованості самоосвітньої компетентності демонструють майбутні вчителі фізичної культури переважно обізнані з ключовими видами самостійної роботи. Проте, застосувати весь арсенал технік самоосвітньої діяльності вони не здатні, що утруднює розробку індивідуального освітнього маршруту, унеможлиблює накреслення координат професійного вдосконалення в галузі фізичного виховання і спорту. Інноватика у професійно-педагогічній діяльності для здобувачів освіти є цікавою, проте акмеологічне підґрунтя професійної підготовки у ЗВО не викликає інтересу. Сформовані організаційні та конструктивні вміння дозволяють студентам засвоювати освітньо-професійну програму, проте звужені можливості педагогічного прогнозування не дозволяють опанувати всю палітру сучасних інноваційних технологій навчання, накреслити перспективи їх впровадження у майбутній професійній діяльності. Майбутні вчителі фізичної культури правильно ідентифікують себе у середовищі фахівців з фізичної культури, виховання і спорту, проте накреслити перспективи професійного зростання на рефлексивному та ціннісно-світоглядному рівні вони не здатні.

Кількісні дані щодо результатів експериментального дослідження вимірювання рівнів сформованості самоосвітньої компетентності представлено в підрозділі 2.3 дисертації.

2.2. Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури та методика її реалізації

Складна феноменологія самоосвітньої компетентності, як міждисциплінарної категорії, вимагала його експериментальної розробки за різними проєкціями:

педагогічні умови, що забезпечують формування самоосвітньої компетентності студентів (як *концепт* та *концентр* технології формування досліджуваного явища);

модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури (як *домінанта*, *магістральний цільовий вектор*, що визначає *методологічні координати*, *прагматику* та *аксіоматику* експериментальної роботи);

методика формування самоосвітньої компетентності студентів спеціальними засобами, формами та методами (як *універсальний механізм* та *функційна метасистема* впливу всієї палітри педагогічних технологій на компоненти досліджуваного конструкту).

Звернімось до моделювання як методу наукового пізнання і, водночас, методологічного підґрунтя розробки методики реалізації педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

А. Кочергін запропонував таку класифікацію моделей: за видом (матеріальні, ідеальні, предметні, символічні); за формою відображення (механічні, логічні, математичні); за предметом дослідження (фізичні, хімічні, технічні тощо); за природою явищ (соціальні, економічні, біо-логічні, психологічні тощо); за завданням дослідження (евристичні, прогностичні); за ступенем точності (наближені, точні, достовірні, можливі тощо); за обсягом (повні, неповні); за властивостями відображення (функціональні, інформаційні, системні); за способом вираження (знакові, речові (матеріальні), графічні) (Штофф В.А., 1986, с. 52).

З огляду на це слід зазначити, що обґрунтування найбільш раціональної дидактичної моделі спеціаліста ідентичне процесу синтезу різних форм його знань. У нашому дослідженні зроблено спробу підійти до цілей формування (моделі) майбутнього фахівця з позицій діяльній теорії навчання. Відповідно до цієї теорії знання виступають як елементи певних дій, що реалізують діяльність того, кого навчають.

Зважаючи на зазначені класифікації моделей, конкретизуємо тип моделі формування самоосвітньої компетентності студентів:

а) структурна (передбачає взаємодію між структурними компонентами моделі, їх змістового наповнення та встановлення подібності моделі до зразка (оригіналу));

б) функціональна (описує можливі напрями педагогічного впливу для досягнення бажаної мети, відповідно отримуємо інформацію про структуру моделі, оригінал і на основі відомостей про функції моделі одержуємо інформацію й про функції оригіналу);

в) прогностична (описує майбутній результат, що є наслідком спланованого педагогічного впливу);

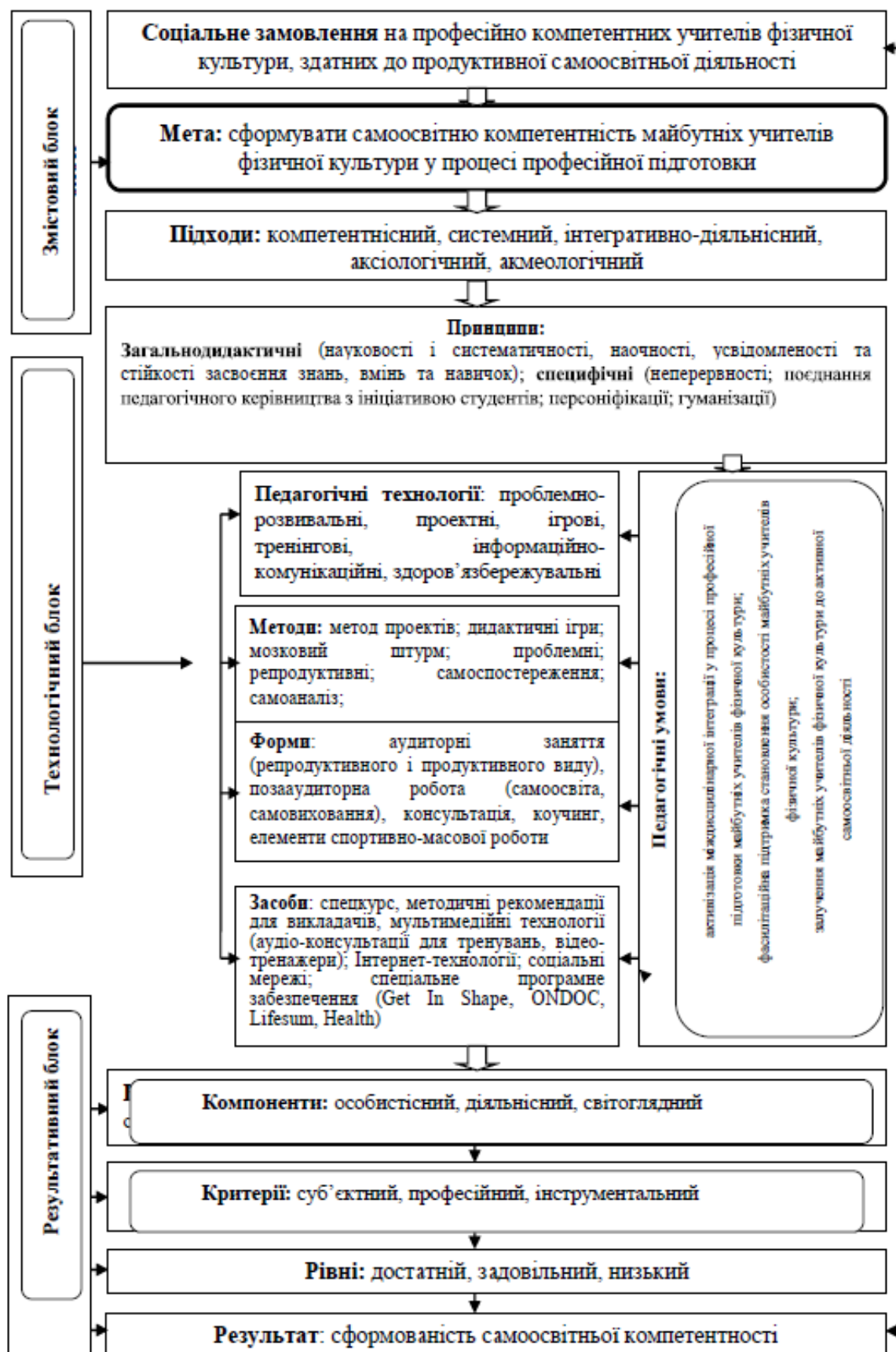
г) концептуальна (втілює загальновідомі й нові концепції, виявлені у процесі дослідження, формує змістове наповнення й встановлює причинно-наслідкові зв'язки у межах системи, визначеної мети);

д) епістеміологічна (включає не тільки відомі параметри, а й ті ознаки, відношення, функції, обмеження, закономірності, вектори змін, які необхідно дослідити);

є) динамічна — відображає зміни, що відбуваються внаслідок впровадження компетентнісного підходу в освітньому просторі.

У такий спосіб нами було застосовано метод моделювання для теоретичного обґрунтування структурно-функціональної моделі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

МОДЕЛЬ



Презентована модель відображає взаємозв'язки між її елементами, виключає дублювання, дає можливість коригувати та регулювати заходи. У процесі розробки означеної моделі необхідно враховувати наступні аспекти: кваліфікаційні вимоги до фахівця певного профілю, зумовлені соціальними замовленнями; галузеві стандарти вищої освіти за напрямом підготовки.

У структурі пропонованої моделі виділимо три блоки: змістовий, технологічний, результативний.

Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес формування), послідовність, зв'язок цих елементів.

Розглядаючи самоосвітню компетентність з позиції системного підходу, можна виділити такі її властивості:

— цілісність (самоосвітня компетентність є цілісним утворенням, що відображає особистісні якості, при цьому її складові функціонально пов'язані між собою і не можуть розвиватися самостійно);

— неаддитивність (властивості самоосвітньої компетентності як системи не дорівнюють простій сумі властивостей її підсистем, а її функціонування не може бути зведене до функціонування окремих підсистем-складових);

— системна вкладеність (самоосвітня компетентність являє собою складну систему, що є підсистемою більш складної біологічної системи — людини);

— цілеспрямованість (системоутворювальними факторами формування і розвитку самоосвітньої компетентності є цілі професійного самовизначення особистості);

— керованість (ступінь сформованості самоосвітньої компетентності як системи визначається закономірностями

цілеспрямованого й оптимального самоуправління, що впливає із потреб особистості, в тому числі й у професійному самовизначенні);

— стійкість самоосвітньої компетентності визначається стабільністю її складових, закономірностями її розвитку в контексті формування і розвитку особистості (Пермяков О.Е., 2008).

Відповідно, результатом системного аналізу предмета нашого дослідження є модель самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця.

Системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу, формування самоосвітньої компетентності студентів як єдину систему з різноманітними внутрішніми зв'язками.

Синергетичний підхід до формування самоосвітньої компетентності полягає у тому, щоб оптимально правильно сформулювати стратегічні цілі, що визначають хід процесу, акцентуючи увагу на самостійній діяльності, яка буде сприяти розвитку у студентів навичок самоорганізації, саморозвитку, самоконтролю.

Особистісно зорієнтований підхід у процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури сприяє розвитку особистості студентів, зокрема їх ціннісного ставлення до обраної професійної діяльності. Він дає можливість розвинути загальні, міжпредметні уміння юнаків і дівчат. Слід зазначити, що у практиці формування самоосвітньої компетентності студентів особистісно зорієнтований підхід центрує освітній процес на особистості, що навчається, створює сприятливе для неї освітнє середовище, надає можливість майбутнім фахівцям оволодіти технологіями розвитку творчого потенціалу.

Реалізація діяльнісного підходу передбачає, на думку І. Родигіної, підпорядкування дій викладачів не процесу засвоєння знань, умінь і навичок, а організації діяльності студентів (ідея діяльнісного характеру змісту освіти) (Родигіна І.В., 2005, с. 34). Відповідно

означений підхід має на меті вивчення самоосвітньої компетентності студента педагогічного університету як синтез знань, умінь, навичок, готовності здійснювати самоосвітню діяльність.

У контексті нашого дослідження діяльнісний підхід означає наявність актуальної інтеріоризації нових форм, правил, способів і засобів професійної діяльності, тобто розвиток не тільки самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця, а й особистості в цілому. Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на вибір і організацію діяльності студента, активізацію й переведення його в позицію суб'єкта пізнання, що передбачає вироблення умінь ставити мету, планувати, організовувати, здійснювати, регулювати самоосвітню діяльність, контролювати, аналізувати й оцінювати її результати.

Ефективність формування процесу самоосвітньої компетентності студентів вимагає визначення дидактичних принципів, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому.

Дидактичні принципи характеризуються вченими як рекомендації, система загальних і принципово важливих орієнтирів, що визначають зміст, методи, організацію навчання та способи аналізу його результатів (Архангельский С.И., 1976, с. 169).

В основу формування самоосвітньої компетентності доцільно покласти загальні (системності й послідовності, проблемності, індивідуалізації) та специфічні (взаємозв'язку теоретичних знань і практичної діяльності, професійної спрямованості самоосвітньої діяльності) принципи дидактики.

Формування самоосвітньої компетентності розпочинається із планування та організації самоосвітньої діяльності студентів у процесі професійної підготовки відповідно заданих цілей. Наступним кроком є відбір і моделювання змісту самоосвітнього комплексу щодо формування означеної компетентності на основі врахування

особливостей організації самоосвітньої діяльності студентів, забезпечення моніторингу та самоконтролю якості освітнього процесу.

У зміст процесу формування самоосвітньої компетентності студентів входять моделювання і програмування їхньої самоосвітньої діяльності, розробка і реалізація індивідуальних самоосвітніх програм, спрямованих на контроль та виконання проектів, рефлексія результатів.

Результатом формування самоосвітньої компетентності є підготовка студентів до професійної діяльності; здатність до самостійного опанування знаннями, уміннями, сформованість морально-вольових якостей.

Змістовий блок моделі передбачає розробку технології впровадження моделі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури, яка містить етапи організації самостійної діяльності, комплекс форм, методів та засобів навчання. З огляду на це, засвоєння студентом усіх етапів самоосвітньої діяльності робить його розвиненим суб'єктом діяльності, здатним до особистісного самовизначення і саморозвитку, розвиває уміння ставити перед собою цілі, знаходити й обирати необхідні способи їх досягнення, відповідально приймати рішення, послідовно їх реалізовувати, критично оцінювати результат і закріплювати їх в індивідуальному досвіді.

Реалізація мети та завдань формування самоосвітньої компетентності студентів у процесі професійної підготовки здійснювалась поетапно.

Зокрема, нами було виділено **три основні етапи**:

інформаційно-аксіологічний етап,

конструктивно-праксеологічний етап та

індивідуально-акмеологічний етап.

Так, **інформаційно-аксіологічний етап** передбачав формування у студентів мотивації до самоуправління самостійною діяльністю, а також вивчення досвіду самоосвітньої діяльності студентів, діагностику і структурування їхнього суб'єктного досвіду, психодіагностику індивідуально-психологічних якостей. На інформаційно-аксіологічному етапі

здійснювалось мотивування самоосвітньої діяльності студентів у процесі професійної підготовки, усвідомлення цінності та суттєвих особливостей та значення самоосвітньої компетентності для майбутньої професійної діяльності.

Мета та зміст *конструктивно-праксеологічного* етапу пов'язані із засвоєнням системи знань та конкретних умінь (проектувальних, організаційних, технологічних, інформаційно-комунікаційних, аналітичних), необхідних для формування самоосвітньої компетентності.

Третій – *індивідуально-акмеологічний етап* передбачав розробку майбутніми вчителями фізичної культури індивідуальних освітніх програм, вони вивчали третій модуль спецкурсу, виконували, презентували і захищали проекти, передбачені програмою самоорганізації освітньої діяльності.

Формування самоосвітньої компетентності передбачає побудову індивідуальної траєкторії навчання, створення особистої електронної колекції знань.

Структура інформаційно-навчального середовища включає такі складові:

інформаційну (електронні довідники, енциклопедії, словники, підручники, навчальні курси, каталоги навчальної літератури та освітніх ресурсів мережі Інтернет тощо);

організаційну (програма навчальних дисциплін, комплекти, індивідуальні завдання, теми — дослідних, курсових робіт тощо; графіки навчального процесу тощо);— програмно-методичну (електронні практикуми, навчально-методичні посібники, інструктивні матеріали та рекомендації, предметно та професійно орієнтовані програмні середовища, засоби універсальних офісних технологій тощо);

комунікативну (засоби комп'ютерних комунікацій);

контрольно-оцінювальну (автоматизовані засоби контролю знань і рейтингового оцінювання поточних результатів навчальної діяльності) (Білоусова Л.І., 2009, с. 11–19).

Зміна концептуальної основи й розширення функцій самоосвітньої діяльності студента висуває вимоги до пошуків таких форм навчальної роботи, коли допомога і контроль з боку викладача не пригнічуватимуть ініціативи студента, а привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність як особистісну якість.

Існують такі види самостійної роботи студентів за цільовим призначенням.

1. Вивчення нового матеріалу: читання та конспектування літературних джерел, інформації професійного спрямування; перегляд відеозаписів; прослуховування магнітних записів лекцій; перегляд вебінарів та ін.

2. Поглиблене вивчення матеріалу навчальних дисциплін: підготовка до контрольних, практичних, лабораторних робіт, колоквиумів, семінарів; виконання типових завдань та ін.

3. Вивчення матеріалу з використанням елементів творчості: проведення лабораторних робіт з елементами творчості; розв'язання нестандартних задач; участь у ділових іграх, розборі проблемних ситуацій; складання рефератів, доповідей, інформації із заданої теми та ін.

4. Вдосконалення теоретичних знань і практичних умінь (проектувальні, організаційні, технологічні, інформаційно-комунікаційні, аналітичні).

Технологічний блок моделі уналежнює форми, методи та види здійсненої зі студентами роботи. У процесі викладання навчальних дисциплін викладачі застосовували проблемні, імітаційно-ігрові методи навчання, метод проектів, інформаційно-комунікаційні технології. Зокрема, ефективною є самостійна підготовка студентів до участі у дидактичних

іграх, самостійне опрацювання навчального матеріалу. Особливістю дидактичних ігор є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню та вирішенню професійно-орієнтаційних ситуацій у разі поєднання індивідуальної та групової діяльності учасників (Белкін І.В., 2010).

У запропонованому *нами спецкурсі «Основи формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури»* викладання необхідно розглядати як допомогу студентам в організації їх активної, самостійної, ціле-спрямованої та результативної самоосвітньої діяльності, формуванні самоосвітньої компетентності.

Вивчення спецкурсу відбувається за такими етапами:

1) визначення мети, завдань, ознайомлення із відповідною термінологією, уточнення ролі й значущості курсу;

2) вивчення і засвоєння теоретичних основ та практичних методичних прийомів застосування теоретичних знань;

3) ознайомлення із досвідом професійної діяльності спеціалістів певного профілю;

4) формування самоосвітніх умінь, навичок, здатності до формування самоосвітньої компетентності.

Відповідно до означених етапів викладач формує мотиваційну установку на вивчення означеного курсу, дає загальне уявлення про пізнання й цілі навчального матеріалу, розкриває структуру курсу, ознайомлює із основними формами та методами організації навчальної роботи, термінами і методикою контрольних-залікових заходів.

Разом з тим ефективність самостійної діяльності виявляється за умови, коли студент сам визначає цілі своєї діяльності, порядок і послідовність дій.

Результативний блок моделі передбачає контроль, аналіз, корекцію та оцінювання результатів формування самоосвітньої компетентності студентів. Останні проводять самооцінку своєї навчальної діяльності, що дозволяє викладачам використовувати результати знань та умінь студентів з навчальних предметів.

Одним із основних аспектів організації формування самоосвітньої компетентності студентів є розробка форм і методів організації контролю самостійної діяльності.

Контроль включає: а) відповідь на контрольні або тестові запитання; б) перевірку конспектів; в) перевірку рефератів, проєктів; г) перевірку виконання індивідуальних завдань.

Отже, розроблена нами модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців має відкритий характер та може доповнюватися новими елементами. Презентована модель виступає основою для організації дослідно-експериментальної роботи зі студентами вищих навчальних закладів і дозволяє на практиці встановити відповідність між метою та результатом її реалізації, забезпечує взаємозв'язок між усіма елементами навчально-виховного процесу, спрямованого на формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Для досягнення поставленої мети організація освітнього процесу з майбутніми вчителями фізичної культури в експериментальній групі передбачала:

– усвідомлення майбутніми вчителями необхідності формування самоосвітньої компетентності в ході вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Основи формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури» і таких обов'язкових навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Теорія і методика фізичного виховання», занять педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня

вчителя фізичної культури;

- поглиблення отриманих теоретичних знань на практичних заняттях, у позааудиторній роботі, під час самостійної творчої роботи в межах педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня вчителя фізичної культури;
- практичне відпрацювання набутих умінь шляхом залучення студентів до розроблення Програми самоосвітньої діяльності, рольових і ділових ігор на практичних заняттях, тренінгів самоосвітньої діяльності, вирішення педагогічних задач, виконання творчих самостійних завдань в межах занять педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня вчителя фізичної культури;
- надання педагогічної підтримки в процесі становлення майбутніх учителів відпрацювання набутих знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної практики.

Розкриємо змістовий аспект експериментальної методики з формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури на різних етапах педагогічного експерименту.

На першому – інформаційно-аксіологічному – етапі реалізовувалася педагогічна умова «активізація міждисциплінарної інтеграції фахових дисциплін та дисциплін психолого-педагогічного циклу в підготовці студентів»

Зазначимо, що в основу експериментальної методики було покладено вибірково дисципліну «Основи формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури», яка розрахована на 3 кредити (90 годин) і містить 14 годин лекційних, 16 годин – практичних занять і 60 годин самостійної роботи студентів.

Мета навчальної дисципліни полягала у формуванні самоосвітньої компетентності культури майбутніх учителів фізичної культури, стимуляції мотивації самоосвіти, саморозвитку особистісних і професійних якостей.

Завдання спецкурсу: формування у студентів знаннєвої бази щодо понять «компетентність» «професійна компетентність», «самоосвітня

компетентність»; розглядання сутності й особливостей інноваційної спрямованості діяльності вчителя фізичної культури; усвідомлення ролі самоосвітньої діяльності в досягненні професіоналізму; формування у студентів наукового світогляду і мотивації до самоосвіти, особистісного і професійного саморозвитку, розвиток організаційних, інформаційно-аналітичних, прогностичних; рефлексивних умінь

Перша лекція **«Професійна компетентність учителя фізичної культури»** відбувалась у форматі бесіди і мала на меті з'ясувати розуміння студентами її сутності і складників. Слід зазначити, що майбутні вчителі досить активно взяли участь в обговорення пропонованих питань. Так, на запитання «Як Ви розумієте сутність професійної компетентності і чи важлива вона для вчителя фізичної культури?» всі студенти однозначно дали ствердну відповідь і зазначили, що «Професійна компетентність – це основа професійної діяльності будь-якого фахівця, і тим більше вчителя будь-якої спеціальності, у тому числі і для вчителя фізичної культури. Професійна компетентність свідчить про те, що вчитель знає і вміє проводити уроки, знає що можна дати учням на своїх заняттях» (Сергій П.). Катерина С. додала до цього, що «Професійна компетентність дуже важлива саме у професії вчителя фізичної культури, оскільки уроки фізичної культури передбачають не лише розвиток фізичних якостей школярів, а й сприяють розумінню ними дотримання здорового способу життя, усвідомленню необхідності відмови від шкідливих звичок тощо». На думку Валерія К., «відсутність професійної компетентності у вчителя фізичної культури може призвести до травм на році, а, отже зашкодити здоров'ю учнів».

Значний інтерес викликало у студентів наступне запитання: якими компетентностями повинен володіти вчитель фізичної культури? Обґрунтуйте свою думку». Зазначимо, що під час обговорення цього питання студенти висловлювали багато припущень. Кожна компетентність записувалася на дошці. Так, студентами відзначалися такі види компетентностей, як: педагогічна компетентність (знання методики

викладання фізичної культури); психологічна компетентність (знання психологічних особливостей школярів різного віку, темпераменту) мовленнєва компетентність (вміння правильно розмовляти, подавати команди, пояснювати правила тощо), комунікативна компетентність (здатність організовувати взаємодію учнів на уроці) організаційна компетентність (здатність організовувати різні виховні заходи спортивного спрямування), здоров'язбережувальна компетентність (здатність забезпечувати безпечне освітнє середовище, запобігати травмам тощо). Наприкінці лекції разом зі студентами доходили висновку, що професійна компетентність є дуже ємним поняттям, що вміщує в собі багато складників, кожен з яких є важливим у здійсненні професійної діяльності на високому рівні. Проте, жодний із студентів не відзначив самоосвітню компетентність. Розгляду цієї компетентності біло присвячено наступну лекцію.

У ході проведення лекції **«Самоосвіта як безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення вчителя фізичної культури»** студенти розмірковували над тим, у чому полягає сутність самоосвіти і саморозвитку? Чи є самостійна робота в закладі вищої освіти самоосвітньою діяльністю? У який спосіб здійснюється самоосвітня діяльність учителя фізичної культури? Яку роль відіграє самоосвіта у професійній самореалізації? Унаслідок обговорення означених питань майбутні вчителі доходили висновку щодо необхідності постійного поповнення власних знань, набуття вмінь самоорганізації, працювати з психолого-педагогічною і методичною літературою, інтернет-джерелами, що сприятиме досягненню ними успіху в подальшій професійній діяльності.

Поглиблення знань майбутніх учителів відбувалося під час **семінару «Роль самоосвітньої компетентності у професійній діяльності вчителя фізичної культури»** студенти завчасно отримали перелік питань для обговорення: формування професійної компетентності повинно здійснюватися в закладі вищої освіти чи в безпосередній професійній діяльності? Чи важлива самоосвітня діяльність у професійній діяльності?

вчителя фізичної культури? Якими засобами може здійснюватися самоосвітня діяльність?

На початку семінару студенти відзначили, що Вони не замислювалися над поняттям «самоосвітня компетентність», тому їм було цікаво готуватися до заняття. Зокрема, Олексій В. Зауважив, що, на його думку «формування самоосвітньої компетентності, безумовно повинно відбуватися під час навчання в закладі вищої освіти, оскільки вона є складником професійної компетентності і саме набуття навичок «вчитися все життя є завданням ЗВО. А в безпосередній професійній діяльності вчителі повинні їх застосовувати, щоби зацікавлювати учнів заняттями фізичною культурою і спортом». Його підтримала Світлана Д.: «Ми вже формуємо в собі самоосвітню компетентність під час самостійної роботи: підготовки до семінарських занять, пошуку необхідної інформації в методичній літературі чи в мережі Інтернет під час написання рефератів, творчих доповідей, підготовки виступів на різноманітних конференціях практично на всіх навчальних дисциплінах. І цей досвід однозначно знадобиться в подальшій діяльності, оскільки, працюючи в школі чи якійсь спортивній установі необхідно використовувати педагогічний досвід інших учителів, проходити курси підвищення кваліфікації, знаходити і впроваджувати нові форми і методи під час уроків фізичної культури тощо». Обговорюючи питання «Якими засобами може здійснюватися самоосвітня діяльність?», майбутні вчителі пропонували різні засоби: курси підвищення кваліфікації, відео-уроки, майстер-класи, які сьогодні можна знайти на сайтах Інтернету, читання методичної літератури, статей у журналах: Теорія і методика фізичного виховання і спорту, Фізична культура в школі, на сторінках яких висвітлюється цікавий досвід з організації уроків фізичної культури, методичні розробки до їх проведення; робота над певною науковою проблемою в методичних об'єднаннях тощо. Наприкінці заняття студенти дійшли висновку, що безперечно формування самоосвітньої компетентності необхідне, є багато засобів для її здійснення і необхідно мати бажання

саморозвиватись і самовдосконалюватись, щоб не перестати бути цікавими для учнів.

Інша лекція «Професійна ідентифікація учителя фізичної культури» була спрямована на формування в майбутніх учителів ціннісного ставлення до самоосвітньої діяльності, що невід’ємно пов’язане із позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності загалом. Акцентувалося на розумінні приналежності до освітянської спільноти значущості і відповідальності їхньої професії, свого місця і ролі в цій професії, Наголошувалося на ролі самоосвітньої діяльності у виконанні професійних завдань у постійно змінюваних умовах. Разом зі студентами, обговорювалося питання щодо необхідності постійного поповнення своїх знань, вдосконалення власної майстерності, оскільки вимоги до особистості вчителя, у тому числі і до вчителя фізичної культури підвищуються, отже, він повинен орієнтуватись у нових технологіях, формах і методах викладання фізичної культури, тобто постійно вчитися.

Продовження цієї теми відбулося під час проведення семінару **«Акмеологічна спрямованість учителя фізичної культури»** Разом зі студентами обговорювалися питання: Як Ви розумієте поняття «акме»? У чому полягає сутність акмеологічної спрямованості вчителя фізичної культури? Яку роль відіграє в цьому процесі самоосвітня діяльність?

Під час обговорення пропонованих питань, студенти відзначали, що «акме» – це досягнення професіоналізму, «вершин» у професійній діяльності, вироблення власного неповторного стилю, чого неможливо досягти, якщо не займатися самоосвітою і саморозвитком» (Марина Ч.), На думку Миколи Б, «Сутність акмеологічної спрямованості полягає в тому, щоб досягти успіху в професійній діяльності, а цьому сприяє постійне самонавчання, оновлення професійних знань. Необхідно постійно вивчати передовий досвід і передавати власний іншим учителям, оволодівати сучасними освітніми і виховними технологіями, формувати і повоювати свій «банк ідей і цікавинок». Питання щодо «Я-концепції вчителя» викликало у студентів

певні труднощі. У ході колективного обговорення дійшли висновку, що вчителю потрібно порівнювати своє «Я-реальне» і «Я-ідеальне», що передбачає усвідомлення ним особистісних недоліків, прогалин у професійних знаннях і здатність до їх усунення, вміння ставити цілі, коригувати свій стиль діяльності, аналізувати результати своєї діяльності, тобто постійно працювати над програмою самоосвітньої діяльності.

Наприкінці заняття студентам було запропоновано вправу «Проекний малюнок» [Федорчук, с. 164]

Мета: розвиток рефлексії, усвідомлення «Я-реального і «Я-ідеального»

Хід вправи:

Студентам пропонувалося виконати 2 малюнки: «Я – такий, який я є» і «Я такий, яким я хочу бути» На виконання завдання відводилося 5 хвилин Після виконання завдання малюнки вивішувалися на дошці. Обирався один малюнок і кожний студент намагався описати свої почуття від малюнка, робив припущення, хто є автором малюнка, які риси притаманні йому? Після того, як усі висловилися, автор малюнка називав себе, розповідав, що він хотів виразити своїм малюнком, відзначав репліки товаришів, які йому найбільш сподобалися.

Під час обговорення студентам пропонувалося відповісти на такі запитання: Чи важко було виконати малюнки власного «Я»? Чи важко досягти «Я-ідеального»? Який малюнок Вам сподобався найбільше? Чим саме? Чи важко було визначити авторі малюнка?

Під час наступної лекції «**Професійний світогляд учителя фізичної культури**» разом зі студентами обговорювалися питання щодо гуманістичної спрямованості у професійній діяльності вчителя фізичної культури, студентами відзначалося, що ставлення до особистості учня як до найвищої цінності, повага до його думок, світосприйняття, міркувань є основою професійної діяльності будь-якого вчителя і вчитель фізичної культури не є виключенням. Також акцентувалося на важливості сформованості в нього професійної позиції, педагогічного мислення, здатності до самоорганізації.

Студенти доходили висновку, що вчитель фізичної культури повинен постійно прагнути розвивати свої інтелектуальні здібності, творчий потенціал, вдосконалювати вміння емоційної саморегуляції. Всі ці вміння і якості можливо розвивати шляхом реалізації програми самоосвітньої діяльності, яку важливо складати й аналізувати з метою особистісного і професійного розвитку, досягненню професіоналізму.

На практичних заняттях проводилися творчі вправи. Наведемо приклади деяких із них.

Вправа «Сходишки успіху»

Мета вправи: усвідомлення необхідності самоосвітньої діяльності для досягнення успіху в професійній діяльності

Хід вправи:

Кожному студенту роздавалося по дві картки «Професія» і «Особистість» у вигляді сходинок і пропонувалося написати на ній професійні й особистісні якості чи риси, яких, на їхню думку, їм не вистачає, або над якими їм потрібно попрацювати. Надалі учасники, в яких виявилися картки із схожими недоліками, об'єднувались у міні-групи й обговорювали значущість цієї якості для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності і виробляли пропозиції щодо виправлення або усунення виявлених недоліків. Після обговорення в міні-групах, викладач пропонував скласти доріжку зі сходинок із записаними якостями і кожна група коментувала свою сходишку. Інші студенти уважно слухали і доповнювали або спростовували необхідність цієї якості для досягнення професіоналізму, або додавали можливі варіанти щодо вдосконалення цієї якості.

Вправа «Груповий колаж»

Мета вправи: формування інноваційної й акмеологічної спрямованості самоосвітньої діяльності, розвиток комунікативних, аналітичних і рефлексивних умінь.

Хід вправи:

Заздалегідь студенти об'єднувались у 4 творчі команди, завданням яких було за допомогою картинок, вирізок із газет чи журналів зробити композицію, в якій би пропагувалася самоосвітня діяльність учителя фізичної культури. Зокрема вони повинні були зазначити в композиції засоби, що сприяють особистісному і професійному саморозвитку, їх вплив на формування вміння вчитися, самоорганізації своєї діяльності. Надалі кожна команда представляла свій колаж і коментувала його. У ході колективного обговорення кожний колаж оцінювався й обирався найбільш вдалий.

Вправа «Коло ідей»

Мета: сприяння професійній самоідентифікації, формування наукового світогляду, розвиток аналітичних і рефлексивних умінь.

Хід вправи:

Група розподілялася на 3 творчі команди, кожна з яких отримувала аркуш паперу, із записаним на ньому запитанням. Команді читала запитання, обговорювала його і записувала варіанти відповідей, Надалі аркуш передавався іншій команді, яка записувала в ньому відповіді, при цьому увага студентів акцентувалася на тому, щоб відповіді не повторювалися. Коли всі команди написали свої відповіді, Аркуші вивішувалися на дошці й відбувалося колективне обговорення запропонованих відповідей, під час якого учасники команд мали можливість довести думку своєї команди або поставити уточнювальні запитання іншим командам.

Запитання для обговорення:

- Що спонукає вчителя до самоосвіти ?
- Які джерела для самоосвіти може використовувати вчитель?
- Що є результатом самоосвіти вчителя?

Завданням для самостійної роботи в межах навчальної дисципліни «Основи формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури майбутнім учителям пропонувалися вислови видатних людей про самоосвіту (**див. Додаток__**), які вони повинні були інтерпретувати. Наведемо приклади деяких інтерпретацій.

Інтерпретуючи вислів Платона «Якщо люди кращими стають не від природи, то виходить, вони досягають цього шляхом навчання», Ірина М. зазначила, що «кожна людина має якісь природні здібності, але це не означає, що вона не може розвинути ті, які їй від природи «не дісталися», якщо вона буде наполегливо вчитися, вдосконалюватися, то вона неодмінно досягне успіхів у їх розвитку, навіть не маючи їх від природи. Головне – це мати бажання, не зупинятися в разі виникнення певних труднощів і цілеспрямовано працювати».

Сергій Р. інтерпретував вислів Талмуда «Багато чого я навчився у своїх наставників, ще більшого – у своїх товаришів, але якнайбільше – у своїх учнів». Розмірковуючи над цим висловом, він зазначив, що кожний вчитель має колись був студентом і мав наставника спочатку в університеті, потім у школі під час педагогічної практики і в перші роки свого трудового шляху, тобто людей, які навчали його професії, давали поради, утримували від скоєння певних учинків тощо. Багато чого можна навчитися й у своїх товаришів, поділяючи або заперечуючи їхні думки, ставлення цінності, а чого може навчитися вчитель у учнів? Мабуть того, що світ довкола нас швидко змінюється, діти сьогодні більше знають й краще орієнтуються в сучасному інформаційному середовищі. Вони стають більш розкутішими і більш вимогливими до вчителя. Вони допомагають подивитися на себе збоку, виявити ті прогалини або професійні чи особистісні якості, які заважають стати для них авторитетом і наставником».

«Щоб зробити у світі що-небудь гідне, не можна стояти на березі, тремтячи і думаючи про холодну воду і небезпеки, що підстерігають плавців. Треба стрибати у воду і випливати як вийде» (Сідней Сміт). Інтерпретуючи цей вислів Костянтин П. висловив таке розуміння: «Я вважаю, що коли людина стикається з будь-якими труднощами або проблемами у своєму житті, вона не повинна відступати від їх вирішення або подолання. Якщо вона нічого не буде робити, побоюючись, що це може спричинити якісь неприємності, або я буду виглядати смішно, або мене можуть неправильно

зрозуміти довколишня люди. То ці проблеми так і залишаться невирішеними. Самі по собі вони не зникнуть. Отже, потрібно набувати нових знань, умінь, вміти взаємодіяти з іншими людьми, які можуть допомогти в ситуаціях, які виникають. Набувати певного життєвого і професійного досвіду. Бездіяльність може лише нашкодити...»

На вислів Джона Дьюї «Результатом освіченості людини є її здатність продовжувати навчатися» отримали таку інтерпретацію Олени Д: «У мене двояке ставлення до цього вислову, оскільки на у певний період життя кожна людина здобуває певний рівень освіти (після школи, закладу вищої освіти) і не можна сказати, що ми виходимо з цих закладів неосвіченими. Проте я повністю згодна з тим, що людина повинна вчитися все життя, не зважаючи на те, в якій сфері вона працює. Проблемою є те, що в школі дійсно, на жаль, не формують вміння вчитися. Тому в університеті нам дуже важко, особливо на першому курсі, коли потрібно дуже багато працювати самостійно, а нас цього не навчили. Саме в університеті ми вчимося вчитися: знаходити необхідну інформацію, аналізувати її, робити певні висновки, готувати презентації тощо. І це вміння знадобиться нам у подальшому професійному житті. Тому не можна не погодитись із тим, що коли ти сформуєш вміння самостійно вчитися, то це неодмінно стане корисним у майбутній професії. І це вміння потрібно всім людям, але вчителю – особливо...»

«Формальна освіта допоможе вам вижити, а самоосвіта приведе вас до успіху» (Біл Гейтц). Цей вислів Прокоментував Олександр Ж. так: «Всі ми знаємо, що Біл Гейтц дуже багато чого досяг у своєму житті. Він є однією з найвідоміших і найбагатших людей у світі. Знаємо також і те, що він не дуже добре вчився. Але завдяки самоосвіті, розуміючи, що саме йому потрібно, яких знань йому не вистачає, тобто постійно займаючись самоосвітою, наполегливо працюючи над собою він досяг великого успіху в житті. Це може бути прикладом для всіх нас. Потрібно вміти ставити перед собою мету, вчитися, долати себе, аналізувати свої досягнення і невдачі й ухвалювати відповідні рішення».

«Не бійтеся досконалості. Вам її не досягти» (Сальвадор Далі). Є така мудрість – немає межі досконалості. Саме про це, на мою думку, – зазначали Вікторія М. – говорить Сальвадор Далі. Не можна знати і вміти все, але можна постійно самонавчатися, і саморозвиватися, але так і не досягти досконалості. А отже непотрібно побоюватися того, що ти всього навчишся і нового ти більше не дізнаєшся. Боятися потрібно того, що ти зупинишся і станеш нецікавою людиною для тих, хто тебе оточує....».

Зважаючи на те, що сформувати самоосвітню компетентність неможливо під час викладання лише однієї дисципліни, до педагогічного експерименту було залучено викладачів таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія» «Теорія і методика фізичного виховання», з якими було проведено 2 семінари, на яких викладачів знайомили з метою педагогічного експерименту, надавалися методичні рекомендації щодо порушення питань самоосвітньої діяльності на їхніх предметах, обговорювалися форми і методи проведення навчальних занять, які сприяли б формуванню самоосвітньої діяльності студентів у ході викладання їхніх навчальних дисциплін.

На заняттях навчальної дисципліни «**Вступ до спеціальності**» було проведено семінар-дискусію «Професія вчителя фізкультури, тренера: за і проти».

Мета семінару: професійна самоідентифікація, усвідомлення студентами – майбутніми учителями позитивних і негативних сторін професії.

Хід семінару:

Для проведення семінару-дискусії студенти завчасно отримали завдання на підставі власного життєвого досвіду, згадуючи уроки фізкультури в школі, підготуватися до обговорення таких питань:

- 1) Чи є значущою професія вчителя фізичної культури?
- 2) Які негативні риси можуть бути притаманні вчителю фізичної культури?
- 3) Яке ставлення учнів та їхніх батьків до уроків фізичної культури?

4) Чи потрібно здавати нормативи?

5) Чи потрібно виставляти оцінку по фізкультурі?

На початку семінару –дискусії студентам повідомлялися правила, яких потрібно дотримуватися під час заняття:

- Не переривати виступ одногрупників;
- Вислуховувати думку, навіть, якщо Ви з нею не зовсім згодні;
- Наводити аргументи, а не виявляти емоції.
- Не ображати учасників дискусії, виявляти емпатію.

Зазначимо, що теми, порушені для обговорення на семінарі, викликали зацікавленість у студентів. вони активно брали участь у дискусії, сперечалися, досить сильно виявляли емоції під час обговорення того чи того питання. Наприкінці заняття дійшли висновку, що більшість із них не вміє вислухати до кінця свого одногрупника, а також знайти переконливі аргументи, щоб правильно донести свою позицію, надто бурхливо реагує на думки інших, не вміє регулювати власні емоції, тобто, їм необхідно працювати над собою, усуваючи виявлені недоліки і це є завданням для вдосконалення себе під час самоосвітньої діяльності.

Метою іншого семінару: «Підвищення мотивації учнів до занять фізичною культурою і спортом», було з'ясування думки студентів щодо того, чому діти з небажанням відвідують уроки фізкультури в школі? Що потрібно змінити? Зазначимо, що думки студентів з цих питань були різні: «Учні часто не відвідують уроки фізичної культури насамперед через те, що їм нецікаво. Зазвичай уроки спрямовані на те, щоб школярі здали нормативи і це зовсім не сприяє вмотивуванню до занять фізичною культурою. До того ж складання нормативів не є показником їхньої фізичної підготовленості (Олександр Ж). З цією думкою погодилася Світлана П. і додала, що «часто вчителі не зважають на стан здоров'я дітей, вимагають докладати значних зусиль, виставляють двійки за нормативи, а подекуди і насміхаються над нею І все це не сприяє покращенню їхнього як фізичного, так і психологічного стану. З огляду на це школярі часто «забувають» спортивну форму, щоб їх не

допускали до уроків, або просто прогулюють їх, оскільки батьки, зазвичай, не дуже їх сварять за оцінки з фізкультури, не вважаючи цей предмет важливим». Катерина С. висловила таку думку: «для того, щоб стимулювати учнів до занять фізичною культурою і спортом, потрібно придумувати такі заняття на уроках, які були цікаві для дітей, наприклад, розучувати з ними елементи фітнесу чи аеробіки (для дівчат) або елементи бойових мистецтв (для хлопців). Це буде і цікаво і з користю). Разом зі студентами доходили висновку, що уроки фізичної культури є важливими для фізичного розвитку школярів, але вчителю сьогодні потрібно шукати нові методи і форми їх проведення, упроваджувати сучасні інформаційні технології з використанням мультимедіа, ігрових форм тощо. Це значно підвищить мотивацію учнів до занять фізичною культурою і спортом».

У межах самостійної роботи студентам пропонувалося відповісти на анкети-самопізнання: [КУРНИШЕВ Ю.А. дис...]

1. У якому різновиді діяльності у галузі фізичної культури та спорту Ви відчуваєте себе професіоналом або хотіли б таким стати?

2. Визначте десять позитивних і негативних якостей, які наявні у вчителів фізичної культури (під час Вашого навчання у школі).

3. З-поміж вказаних Вами якостей, розмістіть у порядку зменшення властиві Вам риси.

4. Які професійні якості Вам необхідно розвинути і вдосконалити, щоб стати професіоналом у галузі фізичної культури, спорту?

5. Назвіть негативні якості, яких Вам, як професіоналу, треба позбутися.

Іншим завданням було написання есе: «Образ ідеального вчителя фізичної культури (тренера)», обговорення яких здійснювалося на одному із практичних занять.

На заняттях навчальної дисципліни «**Педагогіка**» в межах теми «Педагогічні технології» було проведено дискусію «Чи повинен бути вчитель фізичної культури інноватором?», метою якої виступило забезпечення

професійної самоідентифікації, формування наукового світогляду, розвиток у майбутніх учителів комунікативних, аналітичних і рефлексивних умінь.

Під час дискусії студентами висловлювалися різні думки, проте всі відзначали, що безумовно сучасний учитель повинен бути інноватором. Так, Дарія А. наголосила на тому, що «сьогодні є багато можливостей для використання вчителем різноманітних інноваційних технологій на уроках. Зокрема можна використовувати презентації на теоретичних заняттях, з метою унаочнення правил виконання окремих рухів, а на практичних заняттях показувати відео-матеріали, що значно підвищить зацікавленість учнів до проведення фізкультурних занять». Костянтин П додав, що «дуже корисно для вчителя фізичної культури записувати проведені уроки, перегляд яких допоможе йому більш детально проаналізувати їх, виявити, яких помилок він припустився під час пояснення окремих рухів чи правил гри. Що і чому учням було незрозуміло? Яких типових помилок вони припускалися під час виконання фізичних вправ?». «Ще дуже важливо і те, що за допомогою мультимедіа є можливість добирати комплекс вправ для домашнього завдання, ураховуючи фізичну підготовленість учнів. При цьому необхідно співпрацювати з батьками, залучаючи їх до того, щоб під час виконання домашнього завдання, учень разом з ними переглянув розроблений комплекс, а батьки надалі стежили за правильністю його виконання, а ще краще, якби вони виконували цей комплекс разом зі своїми дітьми. (Марина Ч). «Педагогічні інновації значно сприятимуть покращенню підготовці і проведенню різноманітних спортивних свят, пропагуванню здорового способу життя, відмові від шкідливих звичок тощо» (Катерина М.). «Якщо вчитель буде урізноманітнювати уроки фізичної культури, це буде впливати на формування мотивації учнів до занять фізичною культурою і спортом, але для цього йому потрібно постійно навчатися, переймати кращий досвід інших учителів. Можна ще ознайомлювати дітей із відомими спортсменами, які досягли перемог у різних видах спорту, надихаючи учнів у такий спосіб до занять якимсь видом спорту» (Віталій Р).

Наприкінці заняття студенти доходили висновку, що вчитель фізичної культури постійно повинен знаходити різні методики, вивчати досвід інших учителів у проведенні уроків фізичної культури, брати участь у вебінарах і майстер-класах, а також ділитися власним досвідом.

У межах модулю «Історія педагогіки» проводилася «Прес конференція» за участю «видатних педагогів» минулого. Для цього кілька студентів отримали ролі В. Сухомлинського, А. Дістервега, Д. Писарева, М. Пирогова, К. Ушинського, С. Миропольського, М. Корфа, які повинні були відшукати висловлювання педагогів про значущість самоосвітньої діяльності і саморозвитку вчителя у здійсненні освітнього процесу в закладах освіти й представити презентації цих висловів для обговорення в групі. Зазначимо, що студентами було дібрано цікаві приклади ставлення педагогів минулого до самоосвіти і саморозвитку вчителя:

В. Сухомлинський: «...один із секретів педагогічної творчості й полягає в тому, щоб пробудити в учителя інтерес до пошуку, до аналізу власної роботи. Хто намагається розібратися в хорошому й поганому на своїх уроках, у своїх взаєминах з вихованцями, той уже досяг половини успіху... Ми повинні бути для підлітків прикладом багатства духовного життя, лише за цієї умови ми маємо моральне право виховувати... Вільний час учителя – це корінь, який живить гілки педагогічної творчості й учителеві потрібний вільний час, щоб обдумувати нові досягнення науки, поповнювати свої звання, узагальнювати набутий досвід.

А. Дістервег: Без прагнення до наукової роботи учитель неминуче потрапляє під владу трьох педагогічних демонів: механічності, рутинності, банальності.

М. Пирогов: Велике значення для педагога має самостійна робота над підвищенням рівня знань, в системі якої він особливого значення надавав творчим пошукам у поєднанні із щоденною практичною зайнятістю вчителя в школі. Для підвищення своєї майстерності потрібно відвідувати уроки своїх колег, запрошувати їх на власні уроки, брати участь в обговоренні і

рецензуванні діяльності вчителя у процесі педагогічної взаємодії з учнями... К. Ушинський: діяльність учителя більше, ніж будь-яка інша, потребує постійного піднесення: вона зовнішньо одноманітна, її наслідки помітні нескоро. В ній є сильна небезпека, що викладаючи з року в рік одне й те саме, можна «втягтися і вести викладання механічно».

С. Миропольський: Той, хто усвідомлює важливість педагогічної праці, перешкоди і труднощі в досягненні виховної мети, той зрозуміє, що якими б природними здібностями та педагогічним досвідом він не володів, йому потрібно прислухатися до інших і постійно вдосконалюватися...

М. Корф: ...при доборі вчителя слід звертати увагу не на те, що він знає, а на здатність його до самопізнання, тобто на його загальний розвиток, уміння усвідомлювати ті факти, які він буде в подальшому викладати»

Д.Писарєв: Хто дорожить життям думки, той знає дуже добре, що справжньою освітою є тільки самоосвіта... Треба вчитися в школі, але набагато більше треба вчитися після виходу зі школи, і це друге уміння за своїми результатами, за своїм впливом на людину й на суспільство незрівнянно важливіше, ніж перше.

Наприкінці заняття разом зі студентами доходили висновку, що педагоги минулого значну увагу у своїх педагогічних творах приділяли не лише питанням навчання і виховання дітей, а й вважали важливою здатністю вчителя – здатність до самоосвіти. Надалі студентам було запропоновано інтерпретувати представлені вислови в межах самостійної роботи.

Навчальну дисципліну «**Психологія**» було доповнено темою «Емоційний саморозвиток вчителя у професійній діяльності», у ході якої разом зі студентами обговорювалися такі питання, як: Чи важливо вчителю розвивати емоційний інтелект? Яку роль відіграють емоції у професійній діяльності. Як емоційний стан учителя впливає на проходження уроку? Чи важливо і чому вміти розпізнавати емоції учнів? Чи потрібно вчителю розвивати власний емоційний інтелект уміння емоційної саморегуляції під час самоосвітньої діяльності?

На практичних заняттях студентам пропонувалися кілька вправ, метою яких було розвиток самопізнання своїх емоцій, набуття вмінь регулювати свій емоційний стан, релаксаційні вправи тощо, які можна використовувати в самоосвітній діяльності. Наведемо приклади деяких з них [7 упражнень...].

Вправа 2. «Щоденник емоцій».

Мета вправи: навчити майбутніх учителів спостерігати за проявами власних емоцій під час самоосвітньої діяльності.

Інструкція: Протягом дня записуйте всі свої емоції і події, які їх викликали, з метою кращого розуміння себе. Для візуалізації можна використовувати фломастери для позначення кольору емоцій або смайлики. А потім поставте собі завдання – збільшити кількість веселих смайликів.

Вправа «Я – успішна людина».

Мета вправи: усвідомлення ролі самонавіювання в емоційному стані людини.

Хід вправи:

Студентам пропонувалося виконати таке завдання: Опустити голову, безвольно понурити плечі і, дивлячись у підлогу, сумним голосом вимовити: «Я – успішна людина, у мене все вийде...».

Надалі пропонувалося виконати інше завдання: Підніміть руки вгору, подивіться в небо з піднятим підборіддям, випрямте спину і скажіть упевненим голосом: «Я – невдаха, у мене все іде не так, як я хочу, нічого не виходить...»

Після виконання цих завдань, студентам пропонувалося відповісти на запитання: Що ви відчували виконуючи ці завдання?

Пропонувалося таке завдання для саморозвитку: Тепер, коли Ви відчули різницю, упродовж двох тижнів приймайте «позу лідера» хоча б кілька хвилин у день в день. Запишіть у щоденник спостережень, як Ви стали почуватися?

Вправа «Новий образ власного “Я”» [Ткачишина. О. Р.]

Мета: розвиток мотивації до самовдосконалення.

Хід вправи:

Студентам пропонувалося подумати і записати, якими б вони хотіли стати, які позитивні особистісні риси хотіли б мати та якими особливостями поведінки відзначатися. Після цього вони повинні були уявити новий образ власного «Я». Питання для обговорення:

1. Які відчуття та думки у Вас виникали в процесі виконання вправи?
2. Як Ви себе відчуваєте після виконання вправи?
3. Як Ви вважаєте, чи змогли б ви стати тією особою, якою бажаєте, якби доклали для цього зусиль?
4. Що необхідно для того, щоб цього досягти?

Вправа «Техніки саморегуляції».

Мета: ознайомлення з техніками саморегуляції; формування прагнення до саморозвитку і саморегуляції своєї поведінки.

Матеріали: роздатковий матеріал до вправи, що включає техніки: «Купол» і «Дихання».

Хід вправи:

Студентам роздавався необхідний матеріал для виконання вправи, пояснювалася сутність кожної техніки саморегуляції. Після цього їм пропонувалося потренуватись у застосуванні кожної з них. Так, майбутні вчителі повинні були поекспериментувати із власним диханням: то дихаючи дуже часто, а то сповільнюючи його, при цьому необхідно було запам'ятовувати всі відчуття, що виникають; спробувати визначити, які групи м'язів у них напружені в цей момент і чому, які емоції можуть їм відповідати.

Техніка «Купол». Інструкція: Уявіть якусь конфлікту ситуацію. Ви можете створити навколо себе уявну енергетичну огорожу, яка перешкоджала б впливу на вас негативного емоційного заряду. Як тільки Ви відчуєте, що вам загрожує вплив будь-якої «негативної енергії», що відбувається «психологічне вторгнення», Ви уявляєте прозорий купол. Цей купол призначений тільки для захисту Вас від людей з негативним потенціалом. Неадекватні оцінки Вашої особистості, несправедливі епітети

та звинувачення – вся їх негативна енергія зупиняється невидимим куполом та стікає з нього як вода. Ви відчуєте себе більш впевнено та врівноважено і зможете спокійніше і комфортніше робити те, що вам необхідно.

Техніка «Дихання»: Вступне слово: Схвильовані люди дихають часто, але поверхнево. Зазвичай вони набирають в легені багато повітря і «забувають» як слід видихнути. Це призводить до зменшення газообміну в легенях і нестачі кисню в тканинах, що посилює хвилювання. Людина ще більше форсує дихання, знову-таки головним чином за рахунок вдиху. Все це супроводжується зайвою напруженістю дихальних м'язів. Тому, помітивши власне хвилювання потрібно насамперед, енергійно видихнути, а потім узяти під контроль ритм і глибину свого дихання. Чим більше хвилюється людина, тим більше порушується ритм її дихання, а раптовий страх зовсім зупиняє його на деякий час. Тому відрегулювавши доволно ритм і глибину дихання, можна досягти стану спокою або, навпаки, мобілізувати організм для виконання важкої роботи та підвищення працездатності. У різних неприємних ситуаціях, вибравши час, зробіть глибокий вдих і, видихаючи, скажіть собі: «Я абсолютно спокійний». Вимовляючи цю фразу, пригадайте розслаблений стан, в якому Ви знаходились колись і спробуйте зануритись у нього. Розслабтеся. Повторіть зазначену фразу повільно 2–3 рази.

Питання для обговорення: Як Ви гадаєте, чи зможете застосувати пропоновані техніки в реальних життєвих ситуаціях? Які почуття у Вас виникали, коли ви дихали дуже часто? А коли сповільнювали своє дихання? Чи вдалося Вам визначити напружену групу м'язів у вашому тілі? З якими емоціями Ви це пов'язуєте? Наскільки важко, на Вашу думку, буде уявити в реальній ситуації прозорий купол, що захищає Вас від негативної енергії?

Рольова гра «Змінювання негативних думок».

Мета: продемонструвати, як змінювання своїх думок про ситуацію може впливати на зміну почуттів; потренуватись у застосуванні цього прийому в життєвих ситуаціях, у яких провокується гнів.

Хід вправи:

Інструкція: «Запишіть певну ситуацію (в якій Ви відчували гнів) і свої думки та почуття, які виникали в ній. Потім запишіть, що Ви могли б змінити у своїх думках, і нові почуття, які виникли б у Вас унаслідок цього».

Після цього того, як студенти записали ситуації, їм пропонувалося розбитися на пари. обидва учасника пари повинні були уявити себе героєм запропонованої іншим учасником ситуації, при цьому один учасник говорив про справжні думки та почуття, які виникали в нього в цій ситуації, а інший – виголошував змінені думки стосовно цієї ситуації. Потім розглядалася ситуація другого учасника і вони мінялися ролями, той, хто говорив змінені думки і почуття – повинен був говорити про справжні, ним пережиті, а інший учасник – навпаки. Таким чином, кожен із учасників набував уміння змінювати свої думки у стані гніву в різних життєвих ситуаціях

Після виконання рольової гри студентам пропонувалося відповісти на такі запитання: Чи важко було змінювати свої думки у ваших ситуаціях? Чи впливали змінені думки на почуття? Яким чином? Що було легше робити: говорити про справжні думки та почуття, що виникали, чи про змінені?.

Для самосійної роботи майбутнім учителям пропонувалося попрактикуватись у виконанні вправи «Новий образ власного “Я”» та деякий час спостерігати за своїми відчуттями, з метою: розвитку прагнення до самовдосконалення, формування вмінь змінювати власні думки у стані гніву.

На заняттях навчальної дисципліни «**Теорія і методика фізичного виховання**» майбутні вчителі захищали освітні проекти, які вони розробляли у складі творчих груп. Кожна група отримала завдання розробити сценарій виховного заходу: вибрати цікаву назву, продумати завдання (естафети чи конкурси) командам, розробити афішу (презентацію) заходу, дібрати художнє оформлення і музичний супровід. Провести фрагмент заходу для інших студентів, які грали роль «учнів».

Також на практичних заняттях обговорювалися конспекти уроків фізичної культури з використанням сучасних інформаційних технологій, для чого студенти самостійно опановували методичну літературу, Інтернет

джерела, відвідували майстер-класи або відео-уроки. Під час презентації розробленого уроку, студент зазначав, що саме йому сподобалося в такому уроці, що викликало зацікавленість, чи зможе він провести такий рок під час педагогічної практики спрогнозувати результати проведення уроку тощо. Надалі відбувалося колективне обговорення, в ході якого інші студенти мали можливість висловити своє ставлення до пропонованого уроку або задати уточнювальні запитання. Конспекти уроків, які найбільше сподобалися, ми рекомендували студентам додавати до власного дидактичного порт фоліо.

На інших практичних заняттях використовувався метод кейс-стаді, метою якого був розвиток інформаційно-аналітичних, комунікативних і рефлексивних умінь (Див. Додаток __) Студентам пропонувалося прослухати ситуації, які можуть виникнути в реальній професійній діяльності, проаналізувати їх, висловити пропозиції щодо їх вирішення. Наведемо приклади ситуацій, які пропонувалися для обговорення [Випасняк 1. Г1., Ковальчук Г. А., Презлята Г. В., Фотуйма О. Я. Педагогічна майстерність учителя фізичної культури. Навчальний посібник./За заг. ред. Г. В. Презлятої. - Івано-Франківськ: Підприємство «ЦСТПРІ «ІНІН» ВОІ «СОІУ», 2011]:

Ситуація 1. Багатьом доводиться зустрічатися з таким початком уроку фізичної культури: діти вишикувалися в шеренгу, вчитель розкажує завдання уроку, пояснює, чим учні будуть займатися. В цей час один із учнів голосно запитує: «А ми сьогодні будемо грати в баскетбол?». Більшість дітей підтримують запитання учня. Це призводить до зниження уваги, порушення порядку в строю. Як ви відреагуєте в такому випадку? Зробіть коментар ситуації.

Ситуація 2. Учитель проводить урок фізкультури у 8 класі. В основному учні навчаються добре, але частина дітей не проявляє інтересу до уроку фізкультури, тому дисципліна слаба. Одна із дівчат час від часу розмовляє в строю і вчитель з окриком називає її прізвище. На це дівчина відповідає вчителю; «Підлікуйте нерви». Як ви вчините в такому випадку? Доведіть доцільність ваших дій. Зробіть коментар ситуації з позиції

продуктивності й ефективності Педагогічного спілкування. Визначте стиль спілкування між учителем й ученицею.

Ситуація 3. Ви проводите урок фізичної культури у 8 класі. Завданням уроку передбачено провести естафету з м'ячами. Клас поділений на команди, і діти змагаються у швидкості виконання вправи. Один з учасників навмисне біг повільно і, як наслідок, команда програла. Клас обурений діями учня. Як ви будете реагувати в такому випадку? Виберіть стиль поведінки вчителя у цій конфліктній ситуації. Поясніть доцільність ваших дій.

Ситуація 4. Проглядаючи журнал «Фізичне виховання в школі», вашу увагу привернули прийоми вчителя, спрямовані на застосування змагального методу при вивченні фізичних вправ. Ви скористалися цим на своєму уроці, але багато ефекту не було. Чому так вийшло? Зробіть коментар ситуації.

Ситуація 5. Відомо, яке значення в школі відіграє оцінка. Вам необхідно оцінити успішність учнів на уроці. В кінці навчального року ви провели повторне тестування учнів 7 класу. Результати більшості учнів в окремих вправах значно зросли і перевищують програмові вимоги. В одного з учнів показники в тестах майже не змінились, але більшість програмових вимог він виконав на «відмінно», і учитель виставив за семестр оцінку «4». Учень не згоден з такою оцінкою. Чи правий учитель в такому випадку? Як розв'язати конфліктну ситуацію?

Ситуація 6. Учитель проводить урок фізичної культури в 9 класі. В середині уроку заходить учитель фізики і звертається до вчителя фізкультури з проханням відпустити 10 хлопців для розвантаження машини зі шкільним обладнанням. Однак ніхто з учнів не погодився. Тоді вчитель назвав прізвища учнів і спрямував їх на розвантаження. За якими ознаками ви б обрали 10 хлопців у такому випадку? Зробіть коментар ситуації.

Ситуація 7. Стан фізичного виховання в кожній школі у вирішальній мірі залежить від цілеспрямованої діяльності всього педагогічного колективу. Добре відомо, що в тих школах, де за цю справу вболіває директор, успіхи будуть. Але, на жаль, часто на фізичну культуру дивляться,

як на другорядний предмет. Які ви бачите виходи із подібних ситуації? Як підвищити інтерес до шкільного курсу «Фізична культура»?

У такий спосіб інтеграція міжпредметних зв'язків психолого-педагогічних і фахових навчальних дисциплін сприяла формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

На другому – **конструктивно-практичному** – етапі реалізовувалася педагогічна умова «Залучення майбутніх учителів фізичної культури до активної самоосвітньої діяльності». На цьому етапі майбутні вчителі брали участь у заняттях педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня вчителя фізичної культури»

У межах педагогічного гуртка, основна увага приділялася формуванню у студентів вмінь планувати свою самоосвітню діяльність, ставити цілі, прогнозувати результати, аналізувати успіхи і невдачі, пізнавати себе тощо. Для того, щоб спланувати Програму самоосвітньої діяльності, насамперед необхідно допомогти студентам пізнати себе. З цією метою в межах педагогічного гуртка був проведений тренінг самопізнання, на заняттях якого проводилися вправи, метою яких було допомогти студентам дізнатися про себе більше, про свої сильні і слабкі сторони, ставлення до себе інших людей. Наведемо кілька таких вправ.

Вправа «Правила роботи» [Семінар-практикум "Який я насправді" (тренінг самопізнання)]

Мета: прийняття правил роботи групи.

Загальноприйняті правила роботи в групі:

1. На заняття не можна запізнюватися.
2. Турбуватися про конфіденційність життя групи.
3. Прагнути бути активним учасником того, що відбувається.
4. Не відмовлятися від права сказати «ні», а також від права самому вирішувати, як поводитись у груповій ситуації.
5. Бути щирим, давати правдиву інформацію.
6. Мати право отримувати підтримку, допомогу з боку групи.

7. Прагнути слухати того, хто говорить, намагаючись не переривати.
8. Виявляти активність, беручи участь у всіх подіях, процедурах, ситуаціях, що виникають під час роботи групи.
9. Мати право висловити свою думку з будь-якого питання.
10. Використовувати звернення на «ти» під час роботи групи
11. Повідомляти про свої труднощі, що заважають участі в роботі групи «від» і «до».
12. Висловлюватися тільки від свого імені і про те, що сприймається, відчувається, переживається, відбувається «тут-і-тепер».
13. Не говорити про присутніх у третій особі.

Вправа «Самопрезентація» [Семінар-практикум "Який я насправді" (тренінг самопізнання)]

Мета: сприяти зближенню учасників групи та виявити їхні сподівання від роботи в групі.

Інструкція. Зараз у нас є 15 хвилин для того, щоб кожен з вас міг самопрезентувати себе, давши відповідь на запитання:

Що я ціную в самому собі?

Що є предметом моєї гордості?

Що я вмію робити найкраще?

Презентація відбуватиметься так: один з членів групи називає своє ім'я і дає відповідь поставлені запитання, закінчуючи називанням імені свого сусіда ліворуч та словами «...передаю слово тобі», при цьому злегка торкається його. Наступний учасник дякує попередньому та сам дає відповіді на запитання і т.д., доки не відбудеться самопрезентація всіх учасників групи.

Вправа «Малюнок музики» [Федорчук, с. 157]

Мета: невербально виразити себе, дати можливість творчої самопрезентації

Хід вправи

Інструкція: «Сідайте зручно і слухайте музику. За моїм сигналом починайте малювати ті образи і почуття, символи, які асоціюються у Вас з цією музичною темою. Кожен повинен прагнути виразити себе якомога повніше а виконання завдання дається 5 хвилин».

Після закінчення ведучий збирав малюнки і влаштував імпровізовану виставку відведеного часу, студенти збиралися в коло і ділилися своїми враженнями наскільки він міг розкрити себе в цьому малюнку. Надалі студенти намагалися вгадати автора малюнку.

Питання для обговорення: Що допомогло впізнати за виставленими малюнками автора? Кого зовсім не впізнали? Чому? Чи зміг автор виразити свої почуття?

Вправа «Зміни свою думку про себе» [Семінар-практикум "Який я насправді" (тренінг самопізнання)]

Мета: підвищення самооцінки, усвідомлення важливості прийняття свого «Я» з усіма перевагами та недоліками.

Хід вправи:

Вступне слово: «Людей можна умовно поділити на дві групи: тих, хто причину всіх своїх негараздів бачить у зовнішньому середовищі, інших людях, обставинах, долі, і тих, хто шукає причини всіх подій у собі. Потрібно визнати, що люди, їхні долі іноді бувають втягнені у вир історичних подій, які одна людина не може змінити і які впливають на її долю. Але більше шансів мають ті, хто вірить, що в житті багато залежить від них самих. Корисно прийняти гіпотезу про те, що думки людини мають властивість притягувати події, обставини, які необхідні для їхнього зростання, самореалізації, але вони можуть притягувати і небажане, якщо ви будете думати, що з вами це неодмінно станеться. Тому важливо навчитися мислити позитивно: приймати відповідальність за свої вчинки і навіть у складних обставинах бачити і цінувати досвід, який сприятиме вашому зростанню.

Часто до нас приходять думки, які завдають нам болю. Ми втрачаємо через них енергію, впевненість у собі. Іноді таких думок буває більше, ніж

хороших. Але в житті часто все залежить від нас, тобто життя таке, як і що ми про нього думаємо.

Можна навчитися змінювати негативні думки про себе та своє життя на більш приємні:

1. Звернення до своїх прав. Якщо ти вважаєш, що ти «якийсь не такий», то можеш змінити цю думку на іншу, бо ти маєш право бути тим, ким ти є. Наприклад, я-боягуз – негативне висловлювання; я маю право на власні емоції – позитивне висловлювання.

2. Звернення до позитивного досвіду на цю тему. Наприклад, я-боягуз – негативне висловлювання; є ситуації, в яких я досить рішучий, – позитивне висловлювання.

3. Зміна прикметників. Можна замінити негативні прикметники, які принижують тебе, на більш позитивні, але таким чином, щоб ваша попередня думка не втратила правдивості. Наприклад, я-боягуз – негативне висловлювання; я не одразу можу зреагувати впевнено – позитивне висловлювання.

Інструкція. Студентам пропонувалося, не розмірковуючи, 10–20 разів дати відповідь на запитання «Хто я?», використовуючи характеристики, риси, інтереси й почуття для опису себе, розпочинаючи кожне речення із займенника «Я». Потім вони повинні були розподілити відповіді на «+» і «-». Замінити негативні прикметники на більш позитивні, але таким чином, щоб речення не втратило правдивості. Після цього отримані відповіді передавалися ведучому, Він їх зачитував, а майбутні вчителі намагалися відгадати, кому належать ці визначення.

Питання для обговорення: чи легко було писати про себе? Чому? Яких рис більше: позитивних, негативних чи нейтральних? Чому? Чи часто ви замислюєтесь над запитанням «Хто я»? Для чого ставити собі це запитання? Чи цікаво отримувати відповіді? (Важливо зафіксувати, що саморозкриття в процесі виконання і обговорення вправи приносить цікаву і важливу інформацію для себе і для інших.)

Вправа «Моє Я» [Семінар-практикум "Який я насправді" (тренінг самопізнання)]

Мета: усвідомлення важливості прийняття свого «Я».

Хід вправи: кожному учаснику психолог пропонує зобразити своє «Я» у вигляді дерева з різними гілочками та глибоким корінням. Одна з верхніх гілочок — зовнішнє «Я» (можна зобразити символом вербальним чи графічним, намалювати малюночок), інші гілочки — «Я на роботі», «Я в сім'ї», «Я в колі друзів чи знайомих», «Я — сексуальне» тощо. Вийшла дуже екзотична крона. Далі психолог просить зобразити коріння, виписуючи на ньому свої позитивні та негативні риси. Малюнки вивішують на видному місці.

Рефлексія: що Ви відчували, малюючи дерево? Що вам було найважче зобразити? Поділіться враженнями від вправи.

Вправа «Рольова гімнастика»

Мета: усвідомлення важливості прийняття свого «Я».

Хід вправи: кожен учасник отримував аркуш із завданням вимовити слово «Я»: голосно, тихо, ствердно, здивовано, із захопленням, сумом, ніжно, з іронією, зі злістю, тоном відповідального працівника, розчарованого тощо.

Рефлексія: які почуття ви переживали під час виконання вправи? Що дивувало, а що сподобалося?

Вправа «Чарівний стілець»

Мета: підвищення самооцінки особистості.

Матеріали: вільний стілець, бажано круглий.

Хід вправи: Посеред аудиторії ставився стілець і студентам пропонувалось комусь із них добровільно сісти на нього. Потім цей стілець оголошувався чарівним – той, хто сидить на ньому – найкраща людина, найчарівніша. Група по колу повинна була висловити компліменти людині на «чарівному стільці». Той, хто сидів на стільці, повинен був повернутися обличчям до кожного, хто висловлював йому компліменти, і дякував йому.

Обговорення: Для чого ми це робили? Які почуття і емоції Ви відчували, коли сиділи на «чарівному» стільці?

По закінченні тренінгу самопізнання студентам пропонувалося відповісти на такі запитання:

- 1) Чи корисним був для мене тренінг?
- 2) Чи збулися мої очікування від занять?
- 3) Що нового я дізнався про себе?
- 4) Що нового я дізнався про своїх одногрупників?
- 5) Яких знань і вмінь я набув? Чи сприятимуть вони моєму особистісному і професійному зростанню?
- 6) Чи змінилося моє ставлення до самого себе, до довколишніх людей?

Зазначимо, що аналіз одержаних відповідей засвідчив користь проведеного тренінгу для студентів. Зокрема ними відзначалося, що тренінг був для них корисним. Я ніколи не замислювався про те, чи знаю я самого себе? Яким я виглядаю в очах моїх одногрупників, які в мене негативні і позитивні риси є?» (Олександр К.), «Виявляється, що тривалий час я занижувала свої достоїнства і перебільшувала недоліки. Тренінг допоміг мені краще пізнати себе, підвищити свою самооцінку. Дуже приємно було чути про себе гарні слова, але потрібно й далі працювати над собою, виправляти ті негативні риси, які в мене залишилися, і які можуть мені в подальшому професійному й особистому житті» (Катерина С.)

Підсумовуючи, доходимо висновку, щодо доцільності впровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури педагогічної умови «Залучення майбутніх учителів фізичної культури до активної самоосвітньої діяльності»

На третьому – індивідуально-акмеологічному – етапі реалізовувалася педагогічна умова «Фасилітаційна підтримка становлення особистості майбутнього вчителя фізичної культури як суб'єкта професійної діяльності». На цьому етапі робота здійснювалася як під час занять педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня», так і індивідуально з кожним студентом.

Групові заняття були присвячені з'ясуванню розуміння студентами сутності самоосвітньої діяльності, плануванню діяльності із розвитку особистісних і професійних якостей за допомогою такої програми, набуттю практичного досвіду розроблення й аналізу розроблення такої програми досвіду у плануванні своєї самоосвітньої діяльності на день, тиждень, місяць, подальшу перспективу. Також разом зі студентами спільно обговорювалися різноманітні труднощі, які виникають, або можуть виникнути під час розроблення аналізу і контролю за дотриманням цієї програми

Індивідуальна робота передбачала надання студентам педагогічної підтримки і порад під час консультацій з проблем, які виникали в них під час розроблення і виконання індивідуальної програми самоосвітньої діяльності, а також шляхів їх вирішення з куратором студентської групи із залученням викладачів педагогіки, психології, фахових дисциплін (у разі необхідності).

На першому занятті було проведено діагностувальну бесіду зі студентами, яка мала продемонструвати обізнаність студентів з елементами професіограми вчителя фізичної культури.

Представимо перелік запитань, які використовувались у ході бесіди.

Мета: з'ясувати та уточнити рівень поінформованості студентів про майбутню професію та плани професійного розвитку.

1. Де може працювати вчитель фізичної культури?
2. Які особистісні та професійні якості слід мати майбутньому фахівцеві з фізичної культури і спорту?
3. Ким ви бачите себе через 5 років?
4. Що ви робите для реалізації власних планів?
5. Що важливіше при виборі місця роботи: отримувати моральне задоволення чи матеріальне забезпечення?
6. Охарактеризуйте ідеального учителя фізичної культури.

В контексті такої роботи було запропоновано студентам скласти план професійного розвитку, скориставшись питаннями, які «наштовхували» їх на

роздуми. Анкета «Мій план професійного розвитку» складалась із таких запитань:

1. Що Ви знаєте про обрану спеціальність?
2. Чи вважаєте Ви, що правильно обрали спеціальність?
3. У чому зараз виявляється помилка у виборі спеціальності? (Якщо вона є).
4. Які сфери життєдіяльності найбільш значущі для Вас: професійна, сімейна, суспільна, особиста чи якась інша (вкажіть).
5. На яких з них Ви збираєтесь зосередити свої зусилля у майбутньому?
6. Чим приваблює Вас професія вчителя-філолога?
7. Що Вас не влаштовує у цій професії?
8. Чи не виникає у Вас бажання змінити професію?
9. Коли Ви вирішили, що будете учителем-філологом?
10. Якби у Вас була можливість знову обрати професію, чи обрали б Ви цю спеціальність?
11. Яку професію Ви порадили б своїм дітям? Чому?
12. Які навчальні дисципліни Вас цікавлять найбільше?
13. Чи займаєтесь Ви самоосвітою? Що саме робите?
14. Які Ваші професійні цілі: чого Ви хочете досягти у житті?
15. Яка найважливіша ціль Вашого професійного розвитку?

Так, на одному із занять педагогічного гуртка студентам було запропоновано обговорити такі питання: «Чи важливо і навіщо ставити цілі в житті? Чи потрібно складати програму самоосвітньої діяльності? На який термін потрібно складати таку програму? Хто і як повинен контролювати дотримання і виконання програми?».

Слід зазначити, що студенти висловлювали різні думки, відповідаючи на ці запитання. Наприклад: На мою думку якась мета є в кожній людині, але чи потрібно її ставити на певний період – не знаю, оскільки життя постійно вносить свої корективи, а якщо ти не досягнеш мети, яку ти собі поставив, то

розчаруватись у собі? Це неприємно і, навіть, може залишити болісні спогади, які будуть переслідувати тебе весь час. І ти будеш спочатку звинувачувати себе, а потім можеш озлобитися і на весь світ» (Олексій К.). Іншої думки дотримується Катерина С., яка вважає, що необхідно вчитися ставити цілі як далекі, так і ближні. Саме через те, що ми не вміємо планувати свій час, ми часто не виконуємо тих завдань, які є важливими, необхідними для того, щоб досягти успіху як у професійному, так і особистому житті. Ми часто виправдовуємо себе тим, що не вистачило часу щось подивитися або щось прочитати, десь побувати... а потім жалкуємо про це. Її підтримав Валерій К, зауваживши, що «людина без конкретної мети не може існувати, оскільки потрібно до чогось іти, щось долати для того, щоб розвиватися... Подекуди ми зустрічаємо людей, які є нещасними в житті, в них «опустилися руки», і про таких людей говорять, що вони «втратили мету в житті»... Отже мати мету і робити все можливе для її досягнення – це дуже важливо. Коли ти досягаєш якоїсь конкретної мети, хай, навіть невеликої, це приносить задоволення, підвищує самооцінку і надихає на подальші успіхи». Отже, разом зі студентами, доходили висновку, що мета в житті – це дуже важливо і потрібні ставити конкретні і реальні цілі, а не просто мріяти про щось, чого не можна виконати, і треба мати велику силу волі, щоб не відмовитися від своїх цілей.

Надалі вони намагалися визначити цілі, які вони ставлять перед собою на найближчі 5 років. Зазначимо, що студентами переважно висловлювалися такі цілі: успішно закінчити навчання в університеті, вступити до магістратури або знайти гарну роботу, побудувати кар'єру, деякі студенти своєю метою вважали перемогти на змаганнях, вийти заміж тощо. Досить активно і доброзичливо студенти висловлювали свої припущення щодо поставлених цілей і висували різноманітні часто альтернативні пропозиції щодо шляхів і дій, які сприяли б досягненню поставленої мети

На заняттях педагогічного гуртка, з метою розуміння студентами своїх проблем і зміни своєї самооцінки проводилися такі вправи, як «Мої проблеми» і «Контраргументи» [Федорчук]. Опишемо їх.

Вправа «Мої проблеми»,

Мета: скласти перелік своїх проблем і причин, які їх породжують.

Хід вправи:

Студентам було запропоновано упродовж 15 хвилин записати на папері відповіді такі запитання

- Яка проблема стоїть перед Вами?
- Що мені не подобається в мені?
- Які можливості розв'язання цієї проблеми?

Надалі студентам, у яких були виявлені схожі проблеми, ми пропонували об'єднатися в групи і спільно поміркувати над такими запитаннями:

- У чому причина цієї проблеми?
- Кого або що потрібно звинувачувати?
- Які дії ви пропонуєте для розв'язання цієї проблеми?

Під час колективного обговорення виявилось, що практично в усіх студентів спільною виявилася така проблема, як «невміння розподілити свій час так, щоби встигнути зробити все те, що вони б хотіли зробити протягом дня». Причини називалися різні: несподівано прийшли гості або родичі, яким потрібно було приділити увагу, задали багато самостійного роботи до практичного заняття, на виконання якої було витрачено більше часу, ніж планувалося, або не встигли зробити попереднє завдання і потрібно було витратити додатковий час на його відпрацювання, викликали на нараду (наприклад засідання студентської ради), захворіли або просто втомилися і хотіли більше часу приділити відпочинку тощо. Для вирішення цієї проблеми студентами пропонувалося таке: своєчасно виконувати самостійні завдання, стежити за своїм здоров'ям, завчасно з'ясовувати всі заходи і скільки вни

займуть часу, планувати зустрічі з друзями і родичами, щоб правильно розподілити свій час

Вправа «Контраргументи»

Мета: виявити внутрішні протиріччя; змінити сприйняття своїх недоліків; визначити напрями особистісного зростання

Інструкція: Давайте спробуємо хоча б трохи розібратись у собі, своїх недоліках, чим незадоволені. Для цього розділіть аркуш паперу на дві колонки. У колонку «Невдоволення собою» відверто напишіть усе те, чим Ви невдоволені саме сьогодні, на цьому занятті. Потім на кожне «невдоволення собою» напишіть контраргументи, тобто те, що можна протиставити, чим Ви і люди, які Вас оточують, задоволені вже сьогодні, що приймають у Вас, і запишіть у колонку «Прийняття себе».

Невдоволення собою	Прийняття себе
--------------------	----------------

В ході обговорення студенти відзначали, що дуже легко було визначити, чим вони невдоволені, ніж дібрати контраргументи, але ця вправа допомогла їм краще розібратися в собі, зрозуміти, які риси їм заважають, що потрібно виправити себе, а в чому прийняти себе. така вправа була корисна для них саме тим, що надала змогу прислухатися до себе, замислитися над тим, «Яка я людина?» і прийняти себе, що підвищувало їхню самооцінку.

З метою набуття вмінь планувати й організовувати свій час для самоосвіти і саморозвитку майбутнім учителям було запропоновано розробити «Програму самоосвітньої діяльності» на місяць:

Що повинен зробити	До кого звернутися	Відмітка про виконання	Що заважило виконанню?	Що допомогло виконанню?
Сфера інтелектуального розвитку (що подивитися, що прочитати, що відвідати (курси, майстер-класи, вебінари тощо з метою інтелектуального розвитку і задоволення професійних / навчальних інтересів)				
Сфера матеріальних інтересів (покращення матеріального стану)				

Сфера соціальних відносин (над якими якостями попрацювати, які недоліки, що заважають у спілкуванні і взаємодії треба усунути, які якості – покращити)				
Сфера особистого життя (знайомства, події в особистому житті)				

На підставі розробленої Програми самоосвітньої діяльності на місяць розробити таку саму програму на тиждень, зазначаючи, що потрібно зробити і над чим попрацювати кожного дня для того, щоб досягти всіх поставлених цілей на місяць. Те саме, але по годинах потрібно було запланувати на день.

Під час розроблення таких програм самоосвітньої діяльності студенти мали можливість індивідуально звертатися за консультацією до будь-якого викладача (куратора, педагога, психолога, тренера та ін.), які могли дати їм поради щодо того, які реальні завдання можна їм поставити, над чим попрацювати, до кого звернутися за допомогою, що почитати, переглянути, відвідати тощо.

Наприкінці кожного дня і тижня майбутні вчителі писали самоаналіз, в якому відзначали, чи виконали вони всі поставлені завдання? Що завадило виконанню завдань? Що допомогло у виконанні завдань? Які емоції вони відчували у разі виконання і в разі невиконання поставленого завдання? Що потрібно скоригувати для того, щоб виконати «Програму самоосвітньої діяльності на місяць».

Наприкінці місяця на занятті педагогічного гуртка відбулося колективне обговорення таких питань, як-от: Чи легко було складати Програму самоосвітньої діяльності? Що викликало найбільші труднощі? Чи допомагало Вам у досягненні поставлених завдань на місяць планування на тиждень? Чи складно було дотримуватися поставлених завдань на день? Що допомагало і що заважало у виконанні завдань? Які почуття у вас виникали в разі успіху і невдачі у виконанні запланованих завдань? Чи потрібно постійно

розробляти таку програму для досягнення успіху в особистому і професійному житті?

Під час обговорення майбутні вчителі зазначали, що найбільші труднощі в них виникали саме в плануванні завдань і їх виконанні саме на кожний день: не завжди виходило зробити все заплановане на день, особливо на спочатку. Відчувалося розчарування, що ти не можеш виконати те, що сам намітив зробити, починав виправдовувати себе, шукав якісь причини, звинувачував когось або щось. Натомість студенти і наголошували на тому, що щоденне планування допомагало їм спланувати як навчальну, так і спортивну діяльність і при цьому вони знаходили час для відпочинку, а тому наступного мали потрібні сили для виконання інших запланованих завдань. Вони почали відчувати задоволення від того, що змогли виконати свою «Програму самоосвіти і саморозвитку». Деякі із студентів зазначили, що вони завдяки роботі над собою в межах виконання програми покращилися стосунки з іншими людьми, вони стали більш впевненими у собі, зрозуміли, що багато чого втрачали (не бачили, не читали, не займалися самоосвітою) у розумінні самих себе, оскільки не вміли поставити чіткі завдання і не докладали зусиль для їх виконання кожного дня. Одноставну думку майбутні вчителі щодо необхідності розроблення такої програми в подальшому професійному житті.

Під час педагогічної практики, крім основних виробничих завдань, передбачених цією практикою, завданням студентів було ознайомитись із індивідуальним планом чи програмою особистісного і професійного розвитку їхніх учителів-наставників отримати відповіді на такі запитання: Чи є в учителя такий план або програма? Чи допомагає вона їм у досягненні успіху в житті і в професійній діяльності? Що б вони порекомендували для професійного становлення і для досягнення успіху в подальшій професійній діяльності.

Після проведення цього блоку роботи зі студентами ми запропонували їм скласти пам'ятку, яка допоможе в майбутньому самоорганізувати себе,

навчити встановлювати правильний баланс між професійним навантаженням та особистісними можливостями. Наведемо приклад такої пам'ятки.

Вчимося спонукати себе до самоосвітньої діяльності

Проаналізуйте, чи завжди ви це робите:

1. Аналізуєте свої слабкі та сильні сторони.
2. Визначаєте свої потреби, інтереси, мету, мотиви.
3. Знаєте, як працювати над власним розвитком.
4. Відчуваєте в собі силу здійснити процес самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти.
5. Знаєте, як здобувати інформацію з різноманітних джерел, володієте певними навичками.
6. Самостійно організовуєте свою навчальну діяльність.
7. Опрацьовуєте матеріал осмислено, знаходите можливості його застосування у своєму житті.

Ви все це вмієте робити і робите? Є позитивні результати такої роботи?

Чудово! Успіх іде за вами.

Ви відчуваєте певні труднощі? Є бажання подолати їх, але ви не знаєте як?

Зверніться до компетентних людей, викладачів, до відповідної літератури.

Успіх неодмінно приходить до зацікавлених, наполегливих та завзятих.

Корисні звички для успішного навчання та самоосвітньої діяльності

Щоб бути успішним у навчанні та самонавчанні, підготуйте себе до цього, формуючи такі звички:

- Відповідайте за себе. Відповідальність — це усвідомлення того, що для досягнення успіху ви самі маєте визначити свої пріоритети, розподілити час і ресурси.
- Сконцентруйтеся на своїх цінностях і принципах. Не дозволяйте оточенню вказувати, що для вас важливо.
- Поставте найважливіші завдання першими. Не дозволяйте іншим відвертати вашу увагу від поставленої мети. Визначте час і місце своєї найбільшої продуктивності.

Розставляйте пріоритети відповідно до ступеня складності матеріалу.

- Показуйте себе з кращого боку.
- Шукайте найпродуктивніші способи розв'язання проблеми.
- Будьте вимогливими до себе.

Пам'ятка здійснення самоосвітньої діяльності

1. Поставте перед собою завдання самостійно поліпшувати свої досягнення в навчанні, виявляйте при цьому наполегливість.

2. Подумайте, які риси характеру потрібні тобі в самостійному житті, які з них Ви можете сформувати в себе під час навчання.

3. Проаналізуйте, як Ви виконуєте завдання з самостійної роботи. Дайте собі відповідь на запитання:

- Для чого Ви навчаєтесь?
- Чи вмієте самостійно виконувати навчальні завдання?
- Як Ви перевіряєте себе: під час виконання самостійної роботи / самоосвітньої діяльності; коли вже все виконаєте; плануєте, який вийде результат?
- Як довго Ви можете бути уважним і працездатним?
- У який час протягом дня Ви працюєте краще?
- Чи вмієте Ви зосередитися на навчальному завданні, коли щось заважає?
- Які недоліки у Вашій навчальній діяльності можуть заважати самостійно працювати, здобувати знання?

Відповідаючи на подані вище запитання, спробуй поставити перед собою завдання поліпшити самостійне здобуття знань.

УМІННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ

Розподіл часу

Розподілити час — значить скласти розклад занять, дотримуватися його, організувати свої заняття відповідно до пріоритетів. Керівні принципи:

- Стежте за часом.
- Аналізуйте, як ви проводите час.
- Звітуйте перед собою, коли ви марно витрачаєте час.

- Зазначайте, коли ви працюєте продуктивно.
- Знання про власний розподіл часу дозволяє спланувати краще свій час.
- Напишіть список, що потрібно зробити. Ранжуйте проблеми за ступенем значущості.
 - Заведіть щоденник, заносьте туди заплановані справи.
 - Заведіть записну книжку для довгострокового планування. Планування для ефективного розкладу занять
 - Виділіть достатньо часу для сну, добре збалансованої дієти та дозвілля.
 - Визначтеся з пріоритетами.
 - Сплануйте заняття 50-хвилинними блоками.
 - Оберіть для занять місце, де вам не заважатимуть.
 - Внесіть у розклад щотижневе повторювання.

Як треба працювати

1. Підготуйте усе необхідне для роботи.
2. Приберіть з робочого місця все зайве.
3. Навчальні посібники та підручники розкладіть за порядком.
4. Розпочавши роботу, не поспішайте.
5. Не працюйте до цілковитої втоми, робіть перерви.
6. Під час роботи не відволікайтесь на інші справи.
7. Будьте зосередженим під час роботи.

Про раціональний режим навчальних занять

1. Необхідно в середньому після кожної години розумової праці робити десятихвилинну перерву для відпочинку.
2. Відпочинок під час перерви має бути активним, саме це підвищує чутливість нервової системи, зміцнює увагу й пам'ять, активізує розумову діяльність.
3. Слід враховувати, що в першій половині дня більшість людей має вищу працездатність, ніж у другій.
4. Перш ніж стати до роботи, потрібно її продумати так, щоб у мозку склалася модель готової роботи і весь порядок трудових прийомів.

5. Потрібно обирати таку послідовність трудових дій, щоб результати вже виконаних операцій не були порушені наступними діями.

Як виконувати самостійну роботу:

1. Приступайте до роботи тільки після відпочинку.
2. Починайте роботу з настановою запам'ятати надовго.
3. Перш ніж розпочати роботу, перевірте готовність робочого місця.
4. Розпочинаючи роботу, зосередьтесь, подумайте, із чого почнете.
5. Намагайтесь всі утруднення усунути самостійно.
4. Постійно контролюйте якість виконаного завдання.

Сім кроків до вміння організувати свій час

1. Складання списку справ.
2. Упорядкування, класифікація справ у списку.
3. Розподіл списку на два: список регулярних справ і список інших справ.
4. Перетворення нерегулярних справ на регулярні й точно сплановані.
5. Розподіл регулярних справ на жорстко фіксовані в часі й ті, що мають часові рамки.
6. Чітке фіксування в часі регулярних справ, закріплення за ними одних і тих самих годин.
7. Визначення ступеня невідкладності нерегулярних справ, особливо тих, які можуть перетворитися на термінові.

У такий спосіб реалізація в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури розробленої моделі, що передбачала впровадження визначених педагогічних умов, сприяла формуванню самоосвітньої компетентності студентів.

2.3. Результати експериментального дослідження з формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури

З метою виявлення стану сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури був проведений констатувальний

експеримент, в якому взяли участь 214 студентів. Було створено дві довільні групи. До групи № 1 ввійшли студенти Інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (спеціальність 014 Середня освіта. Фізична культура). Загальна кількість складала 108 студентів.

До групи №2 віднесено студентів студентів Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (спеціальність 014 Середня освіта. Фізична культура.). Загальна кількість респондентів – 106 студентів.

На констатувальному та прикінцевому етапі експерименту було здійснено діагностування за методами (тестовими методиками, питальниками, анкетами, результатами аналізу відповідей студентів в контексті запропонованої проблематики) які описані в п.п.2.2. дисертації.

Опишемо хід констатувального етапу експериментальної роботи з формування самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури.

Насамперед було діагностовано рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за **суб'єктивним** критерієм відповідно ступеня прояву кожного показника: **обізнаність із змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності, інноваційна спрямованість та акмеологічна спрямованість.**

Результати діагностики за трьома показниками за **суб'єктивним** критерієм відображено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за суб'єктивним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Показник сформованості самоосвітньої компетентності	Рівні сформованості самоосвітньої компетентності за суб'єктивним критерієм					
		Високий		Задовільний		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Група №1	Обізнаність із змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності	11	10,2	15	13,9	82	75,9
Група №2		10	9,4	15	14,2	81	76,4
Група №1	Інноваційна спрямованість	8	7,4	15	13,9	85	78,7
Група №2		10	9,4	14	13,2	82	77,4
Група №1	Акмеологічна спрямованість	9	8,3	12	11,1	87	80,6
Група №2		11	10,4	15	14,1	80	75,5

Як бачимо з табл. 2.1, для більшості студентів притаманний низький рівень обізнаності із змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності (75,9% – група № 1, 76,4% – група № 2). У 13,9% студентів групи №1 та 14,2% групи № 2 виявився задовільний рівень обізнаності із змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності. На високому рівні опинились лише 10,2% студентів – майбутніх учителів фізичної культури групи № 1 та 9,4% групи № 2.

Дані табл. 2.1 свідчать про те, що більшість студентів виявили низький рівень інноваційної спрямованості (78,7% групи № 1 та 77,4% групи № 2). На задовільному рівні опинились 13,9% студентів групи № 1 та 13,2% групи № 2. Лише для 7,4% студентів групи № 1 та 9,4% студентів групи № 2 притаманний високий рівень інноваційної спрямованості.

Низький рівень сформованості акмеологічної спрямованості виявили також більшість респондентів (80,6% групи №1, 75,5% групи № 2). На задовільному рівні опинились 11,1% студентів групи №1 та 14,1% студентів групи № 2. Майбутніх вчителів фізичної культури, які знаходяться на

високому рівні акмеологічної спрямованості у групі №1 виявилось 8,3%, у групі № 2 – 10,4%.

У табл. 2.2 наведено дані щодо рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за інструментальним критерієм відповідно показників: організаційні вміння, інформаційно-аналітичні вміння та прогностичні вміння.

Таблиця 2.2

Рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за інструментальним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Показник сформованості самоосвітньої компетентності	Рівні сформованості самоосвітньої компетентності за інструментальним критерієм					
		Високий		Задовільний		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Група №1	Організаційні вміння	5	4,6	12	11,1	91	84,3
Група №2		4	3,8	11	10,4	91	85,8
Група №1	Інформаційно-аналітичні вміння	11	10,2	17	15,7	80	74,1
Група №2		9	8,5	13	12,3	84	79,2
Група №1	Прогностичні вміння	5	4,6	19	17,6	84	77,8
Група №2		5	4,7	14	13,2	87	82,1

Як видно з табл. 2.2 більшість студентів (84,3% в групі № 1 та 85,8% у групі № 2) виявили низький рівень здатності до організаційних вмінь.

Високий рівень організаційних вмінь виявився притаманним лише 4,6% респондентів групи № 1 та 3,8% – групи № 2. Задовільний рівень продемонстрували 11,1% – групи № 1 та 10,4% – групи № 2.

Дані табл. 2.2 свідчать, що студенти мають більший рівень інформаційно-аналітичних вмінь порівняно з інноваційною спрямованістю. Розподіл за рівнями виявився таким: високий (10,2% у групі № 1 та 8,5% у

групі № 2), задовільний (15,7% у групі № 1 та 12,3% у групі № 2), низький (74,1% у групі № 1 та 79,1% у групі № 2).

Важливим показником сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів фізичної культури є формування прогностичних умінь. Кількісні дані розподілу за рівнями наступні: 4,6% у групі № 1 та 4,7% у групі № 2 – високий рівень; 17,6% у групі № 1 та 13,2% у групі № 2 – задовільний рівень; 77,8% у групі № 1 та 82,1% у групі № 2 – низький рівень.

У табл. 2.3 представлено узагальнені дані щодо рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за професійним критерієм відповідно до показників: **професійна ідентифікація, професійна рефлексія, професійний світогляд.**

З табл. 3.3 видно, що професійна ідентифікація на високому рівні зафіксована у 14,8% студентів групи № 1 та 12,3% групи № 2. Але, досить багато респондентів опинилось на низькому рівні (67,6% в групі № 1 та 72,6% у групі № 2). Задовільний рівень прояву професійної ідентифікації виявили 17,6% студентів групи №1, 15,1% групи № 2.

Для більшості студентів притаманний низький рівень професійної рефлексії (72,2% у групі № 1, 72,6% у групі № 2); задовільний рівень професійної рефлексії виявили 17,6% студентів групи № 1, 18,9% групи № 2. На високому рівні опинились також 10,2% студентів групи № 1, 8,5% – групи № 2.

Високий рівень сформованості професійного світогляду виявили 7,4% студентів групи № 1 та 7,5% групи № 2. Задовільний рівень виявили 13,9% студентів групи № 1 та 12,3% групи № 2. Значна кількість студентів виявили низький рівень професійного світогляду (78,7% студентів групи № 1 та 80,2% групи № 2).

Таблиця 2.3

Рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за професійним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Показник сформованості самоосвітньої компетентності	Рівні сформованості самоосвітньої компетентності за професійним критерієм					
		Високий		Задовільний		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Група №1	Професійна ідентифікація	16	14,8	19	17,6	73	67,6
Група №2		13	12,3	16	15,1	77	72,6
Група №1	Професійна рефлексія	11	10,2	19	17,6	78	72,2
Група №2		9	8,5	20	18,9	77	72,6
Група №1	Професійний світогляд	8	7,4	15	13,9	85	78,7
Група №2		8	7,5	13	12,3	85	80,2

Діагностування результатів ступеня прояву показників за трьома критеріями дозволило з'ясувати рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури, що відображено у табл. 2.4.

Таблиця 3.4

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за суб'єктивним, інструментальним та професійним критеріями на констатувальному етапі експерименту

Групи	Критерії сформованості самоосвітньої компетентності	Рівні сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури					
		Високий		Задовільний		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Група №1	Суб'єктивний критерій	11	9,9	15	14,2	82	75,9
Група №2		9	8,5	14	13,2	83	78,3
Група №1	Інструментальний критерій	10	9,3	17	15,7	81	75,0
Група №2		9	8,8	16	14,8	81	76,4
Група		7	6,8	16	14,2	85	79,0

№1	Професійний критерій						
Група №2		8	7,5	14	13,2	84	79,3

З табл. 2.4 видно, що результати діагностики початкового рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за суб'єктивним критерієм засвідчили, що у значній більшості студентів зафіксовано низький рівень (75,9% у групі № 1 та 78,3% у групі № 2), задовільний рівень – 14,2% в групі № 1 та 13,2% у групі № 2, високий рівень – 9,9% у групі № 1 та 8,5% у групі № 2.

Діагностування результатів ступеня прояву показників за інструментальним критерієм дало змогу визначити рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури, що відображено в таблиці 3.4, з якої видно, що більшість студентів виявила низький рівень (75,0% в групі № 1 та 76,4% у групі № 2), задовільний рівень – 15,7% в групі № 1 та 14,8% у групі № 2, високий рівень – 9,3% у групі № 1 та 8,8% у групі № 2.

Результати ступеня прояву показників сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за професійним критерієм засвідчили, що 79,0% студентів групи № 1 та 79,3% групи № 2 виявили низький рівень, 14,2% групи № 1 та 13,2% групи № 2 – задовільний рівень, а високий – 6,8% (група № 1), 7,5% (група № 2).

Для визначення загального рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на констатувальному етапі експерименту результати вимірювання рівнів їх сформованості за означеними критеріями було розподілено у такий спосіб: до високого рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури було віднесено студентів, у яких за трьома критеріями був наявний високий рівень прояву всіх показників. Аналогічно визначались задовільний, низький рівень, що відображено у таб. 2.5 та рис. 2.3.

Таблиця 2.5

Загальний рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на констатувальному етапі експерименту

Рівень Група	Високий		Задовільний		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
№ 1	9	8,7	16	14,7	83	76,6
№ 2	8	8,3	15	13,7	83	78,0

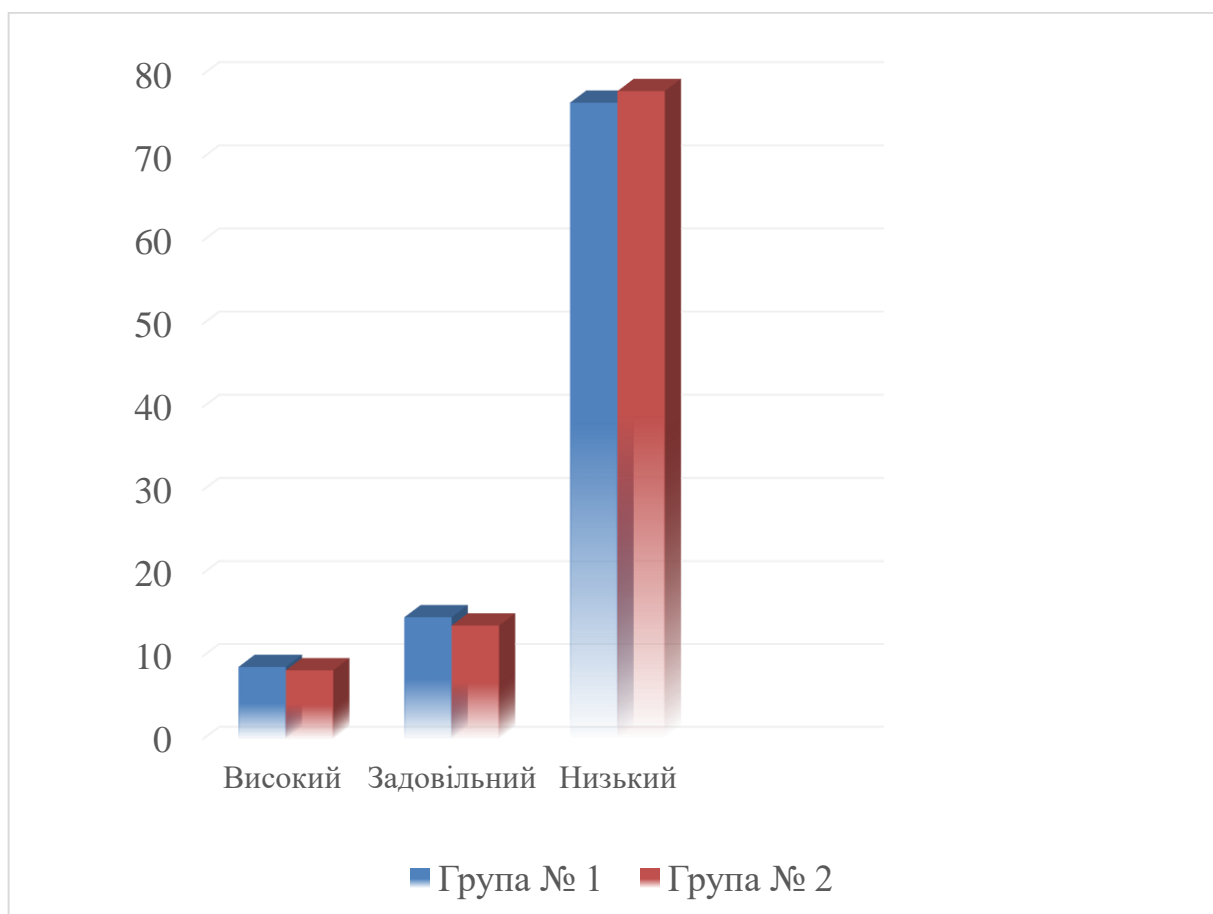


Рис. 2.3 Сформованість самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на констатувальному етапі експерименту (%)

Поданий у табл. 2.5, рис. 2.3 результат, свідчить про те, що 76,6% респондентів групи № 1 та 78,0% групи № 2 опинилось на низькому рівні сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури. Задовільний рівень притаманний 14,7% респондентів групи № 1 та 13,7% групи № 2. Високого рівня досягли 8,7% респондентів групи № 1 та 8,3% – групи № 2.

За допомогою критерію однорідності χ^2 ми визначимо збіг початкового стану в групах №1 та №2 студентів стосовно рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури. Маємо порядкову шкалу ($L = 3$) з різними рівнями – «високий рівень», «задовільний рівень» та «низький рівень». Характеристикою групи є відсоток студентів, які до неї входять та опинились на тому чи іншому рівні. Для студентів групи №1 вектор рівнів є $n = (n_1, n_2, n_3)$, де n_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$. Для студентів групи №2 вектор рівнів є $m = (m_1, m_2, m_3)$, де m_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$. . [].

Для даних вимірювань у порядковій шкалі, доцільно використовувати критерій однорідності χ^2 , емпіричне значення якого обчислюється за формулою:

$$\chi_{emn}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}.$$

Критичне значення χ^2 для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (в нашому випадку $L=3$) визначається за статистичною таблицею критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій шкали відношень.

Було обчислено емпіричне значення критерію χ^2 за наведеною формулою для студентів групи №1 та №2 на констатувальному етапі експерименту ($\chi_{emn\kappa}^2 =$), де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n = (9,3;14,8;75,9)$, $m=(8,5;14,2;77,3)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку Б (таблиця Б.1).

Згідно розрахунку емпіричне значення критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту $\chi_{emn\kappa}^2 = 0,06$. Критичне значення

критерію χ^2 для рівня значущості 0,05 ($\chi_{0,05}^2 =$) та розміру градації кількості 3 (згідно вищезазначеної статистичної таблиці) складає 5,99. Отже, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння обох груп студентів на констатувальному етапі експерименту менше критичного значення ($0,06 < 5,99$). Тобто, характеристики груп, які порівнюються, щодо рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури, співпадають із рівнем значущості 0,05.

Отже, немає суттєвих відмінностей між студентами двох різних груп, що стало підставою для їх умовного розподілу на експериментальну та контрольну групи. До експериментальної групи (ЕГ) ввійшли студенти групи № 1, а до контрольної групи (КГ) – студенти групи № 2.

Для забезпечення об'єктивного характеру теоретичних висновків дослідження ми здійснили якісний аналіз з кількісною обробкою отриманих результатів по завершенні експериментального дослідження.

Для визначення рівня значущості змін за кожним компонентом самоосвітньої компетентності, застосовувався метод перевірки статистичної гіпотези: критерій χ^2 :

$$\chi^2 = \frac{1}{n_e n_k} \sum_{i=1}^c \frac{(n_e p_k - n_k p_e)^2}{p_{ie} + p_{ik}} \quad (2.1)$$

де, n_e, n_k – кількість студентів у порівнювальних групах; p_e, p_k – це кількість студентів у групі на кожному з рівнів.

Аналіз результатів зрізу на констатувальному етапі, як подано в таблиці 0), засвідчив, що студенти розподілились приблизно рівномірно в контрольній і експериментальних групах.

Було обчислено значення критерію χ^2_k за наведеною формулою для студентів групи ЕГ та КГ на констатувальному етапі експерименту, де $n_e = 108$ $n_k = 106$; $p_e = (83,16,9)$, $p_k = (83,15,8)$, $C=3$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку В (таблиця В.1).

Згідно розрахунку значення критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту $\chi^2_{\kappa} = 0,07$. Значення критерію χ^2_{κ} значно менше критичного $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$ для двох ступенів свободи та рівня значущості 0,05. Тобто, ЕГ та КГ не має суттєвих відмінностей та є однорідними. Отже, немає суттєвих відмінностей між студентами двох різних груп, що підтвердило коректність розподілу на експериментальну та контрольну групи.

Були проведені розрахунки значення критерію χ^2 за кожним компонентом **сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури**, для того щоб пересвідчитися, що відсутні значимі відмінності у групах за кожним компонентом. Як ми можемо побачити з таблиці 2, значення критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту за особистісним компонентом $\chi^2_{\kappa} = 0,22$, за діяльнісним компонентом $\chi^2_{\kappa} = 0,06$, за світоглядним компонентом $\chi^2_{\kappa} = 0,19$. Значення χ^2 для кожного компонента, також значно менше критичного $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$ для двох ступенів свободи та рівня значущості 0,05. Що свідчить, що за всіма компонентами в групах немає суттєвих відмінностей.

Відтак, за результатами констатувального етапу експерименту ми дійшли висновку щодо необхідності здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої роботи з підвищення ефективності формування самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури у ході формувального експерименту.

000

Для перевірки результативності формувального експерименту, підведення його підсумків, проведення контрольного зрізу було використано ті самі методи педагогічного дослідження, що й на констатувальному етапі експерименту.

Зміни рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на прикінцевому етапі дослідно-

експериментальної роботи визначено за ступенем прояву всіх показників суб'єктного, інструментального, професійного критеріїв.

Насамперед, було діагностовано рівень сформованості самоосвітньої компетентності за професійним критерієм за трьома показниками.

За показником «обізнаність із змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності» отримано такі дані: у 10,2% студентів ЕГ та 9,4% студентів КГ цей показник проявився на високому рівні. В 64,8% студентів ЕГ та 15,1% КГ виявлено задовільний рівень. Низький рівень виявлено у 25,0% студентів ЕГ та 75,5% – КГ.

За показником «організаційні вміння» результати розподілено наступним чином: високий рівень виявило 11,1% респондентів ЕГ та 10,3% – КГ. Задовільний рівень у 65,7% в ЕГ та 14,2% у КГ. 23,2% студентів у ЕГ та 75,5% у КГ виявили низький рівень організаційних вмінь.

Значні якісні та кількісні зміни відбулися за показником «професійна ідентифікація», а саме: на високому рівні опинилось 10,2% студентів ЕГ та 9,4% КГ. На задовільному рівні опинилось 58,3% та 15,1% студентів відповідно ЕГ та КГ, у яких на незадовільному рівні розвинуті ці вміння. Низький рівень виявлено у 31,5 % студентів ЕГ та 75,5% КГ, у яких відсутні або слабо розвинута професійна ідентифікація.

Аналіз результатів ступеня прояву показників за суб'єктним критерієм дозволив встановити рівень сформованості самоосвітньої компетентності на прикінцевому етапі експерименту, якій представлено в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

**Рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх
учителів фізичної культури за суб'єктним критерієм
на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Групи	Показник сформованості самоосвітньої компетентності	Рівні сформованості самоосвітньої компетентності за суб'єктивним критерієм					
		Високий		Задовільний		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	Обізнаність із змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності	11	10,2	70	64,8	27	25,0
КГ		10	9,4	16	15,1	80	75,5
ЕГ	Інноваційна спрямованість	12	11,1	71	65,7	25	23,2
КГ		11	10,3	15	14,2	80	75,5
ЕГ	Акмеологічна спрямованість	11	10,2	63	58,3	34	31,5
КГ		10	9,4	16	15,1	80	75,5

Далі діагностовано рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за суб'єктивним критерієм відповідно ступеня сформованості кожного показника.

За показником «обізнаність із змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності» діагностовано такий результат: на високому рівні він проявився у 10,2% студентів ЕГ та 9,4% КГ; на задовільному: у 64,8% студентів ЕГ та 15,1% в КГ; на низькому рівні у 25,0% студентів ЕГ та 75,5% КГ.

У 11,1% респондентів ЕГ та 10,3% КГ зафіксовано високий рівень прояву показника «інноваційна спрямованість». На задовільному рівні опинилось 65,7% респондентів ЕГ та 14,2% КГ, а також на низькому рівні – 23,2% студентів ЕГ та 75,5% КГ.

За показником «акмеологічна спрямованість» зафіксовано в 10,2% студентів ЕГ та 9,4% КГ високий рівень. 58,3% студентів ЕГ та 15,1% КГ опинилось на задовільному рівні; 31,5% студентів ЕГ та 75,5% КГ виявили низький рівень.

Отримані результати ступеня прояву показників за суб'єктивним критерієм, дозволили визначити рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури, що відображено у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за інструментальним критерієм на прикінцевому етапі експерименту

Групи	Показник сформованості самоосвітньої компетентності	Рівні сформованості самоосвітньої компетентності за інструментальним критерієм					
		Високий		Задовільний		Низький	
			%		%		%
ЕГ	Організаційні вміння	10	9,3	70	64,8	28	25,9
КГ		7	6,6	13	12,3	86	81,1
ЕГ	Інформаційно-аналітичні вміння	16	14,8	76	70,4	16	14,8
КГ		13	12,3	17	16,0	76	71,7
ЕГ	Прогностичні вміння	9	8,3	18	16,7	81	75,0
КГ		9	8,5	18	17,0	79	74,5

Після цього було діагностовано рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за інструментальним критерієм відповідно ступеня прояву кожного показника.

Розподіл респондентів за ступенем прояву показника «організаційні вміння» виявився таким: високий рівень – 9,3% в ЕГ та 6,6% у КГ; задовільний рівень – 64,8% в ЕГ та 12,3% у КГ; низький рівень – 25,9% в ЕГ та 81,1% у КГ.

За показником «інформаційно-аналітичні вміння» було отримано наступні результати: високий рівень у 14,8% в ЕГ та 12,3% у КГ; задовільний рівень – 70,4% в ЕГ та 16,0% у КГ; низький рівень – 14,8% в ЕГ та 71,7% у КГ.

Розподіл студентів за рівнями за показником «прогностичні вміння» виявився наступним: високий рівень у 8,3% в ЕГ та 8,5% у КГ; задовільний рівень у 16,7% в ЕГ та 17,0% у КГ; низький рівень у 75,0% в ЕГ та 74,5% у КГ.

Результати діагностування за професійним критерієм представлено в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури за професійним критерієм на прикінцевому етапі експерименту

Групи	Показник сформованості самоосвітньої компетентності	Рівні сформованості самоосвітньої компетентності за професійним критерієм					
		Високий		Задовільний		Низький	
		%		%		%	
ЕГ	Професійна ідентифікація	19	17,6	76	70,4	13	12,0
КГ		15	14,1	22	20,8	69	65,1
ЕГ	Професійна рефлексія	17	15,7	77	71,3	14	13,0
КГ		13	12,3	23	21,7	70	66,0
ЕГ	Професійний світогляд	12	11,1	74	68,5	22	20,4
КГ		11	10,4	16	15,1	79	74,5

Загальний рівень сформованості самоосвітньої компетентності студентів на прикінцевому етапі експерименту діагностовано за допомогою аналізу результатів ступеня прояву показників за суб'єктивним, інструментальним та професійним критерієм ми визначили рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури, що представлено також у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи

Групи	Критерії сформованості самоосвітньої компетентності	Рівні сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури					
		Високий		Задовільний		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	Суб'єктивний критерій	13	12,4	72	66,6	23	21,0
КГ		11	10,0	17	16,0	78	74,0
ЕГ	Інструментальний критерій	15	13,9	75	69,1	18	17,0
КГ		12	11,6	18	17,3	76	71,1
ЕГ	Професійний критерій	10	9,9	52	47,8	46	42,3
КГ		10	9,4	17	15,7	79	64,9

Дані табл. 2.9 свідчать що для більшості респондентів ЕГ за суб'єктивним критерієм притаманний задовільний рівень (66,6%). Низький рівень виявило 21,0% студентів, а високий 12,4%. Дані у КГ виявились зовсім іншими: високий рівень – 10,0%, задовільний – 16,0%, низький – 74,0%.

За інструментальним критерієм 69,1% майбутніх учителів фізичної культури в ЕГ виявили задовільний рівень сформованості самоосвітньої компетентності (в КГ – 17,3%). Низький рівень у 17,0% студентів ЕГ (в КГ – 71,1%), а високий рівень у 13,9% студентів ЕГ (в КГ – 11,6%).

За професійним критерієм отримано наступні дані: 9,9% студентів ЕГ високого рівня (в КГ – 9,4%), 47,8% студентів ЕГ середнього рівня (в КГ – 15,7%), 42,3% студентів ЕГ низького рівня (в КГ – 64,9%).

Отриманий результат свідчить про результативність експериментальної роботи з формування самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури.

До високого (задовільного, низького) рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури було віднесено студентів, у яких за трьома критеріями виявлено високий (задовільний, низький) рівень прояву всіх показників.

У табл. 2.10, рис. 2.4 подано дані загального рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця 2.10

Загальний рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи

Рівень Група	Високий		Задовільний		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	13	12,0	66	61,2	29	26,8
КГ	11	10,3	17	16,3	78	73,4

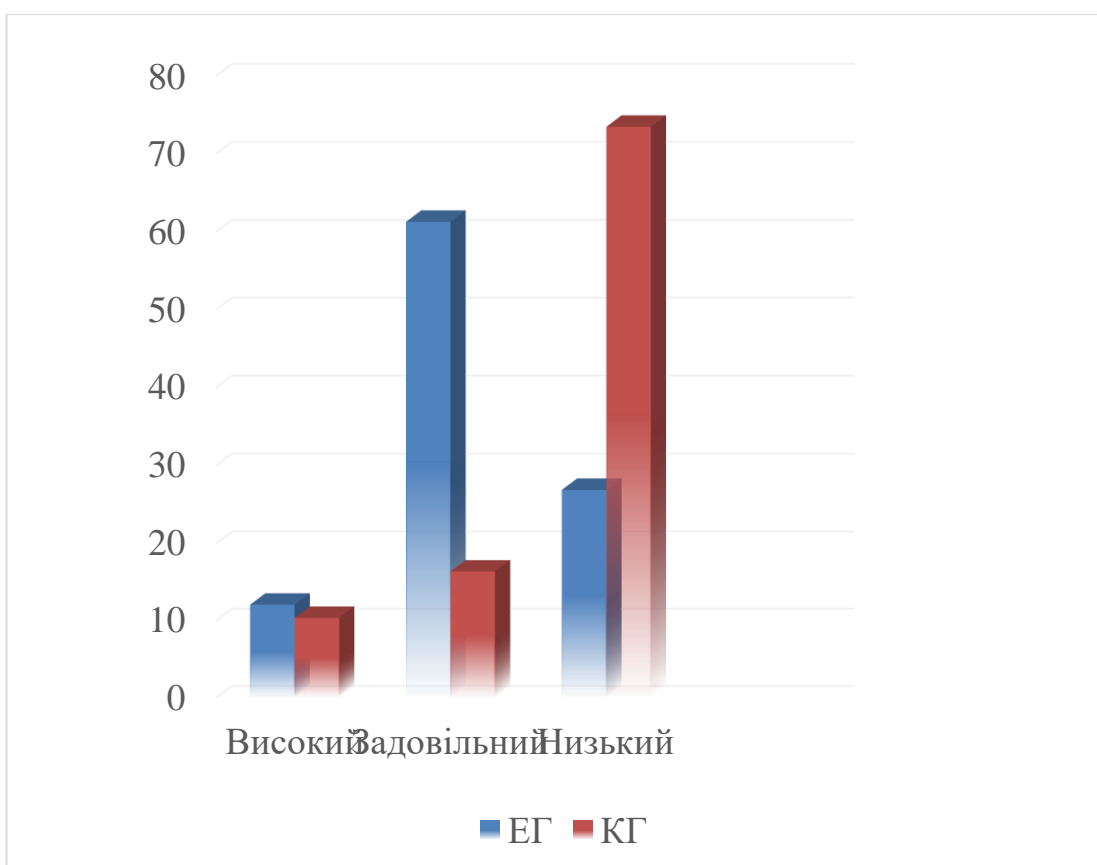


Рис. 2.4 Сформованість самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи (%)

Представлений у табл. 2.10 та рис. 2.4. результат, дозволив зробити висновок, що в EG зафіксовано 12,0% студентів із високим рівнем сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури (у KG – 10,3%). Зафіксовано 61,2% студентів EG, які виявили задовільний рівень (у KG – 16,3%). Низький рівень сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури виявлено у 26,8% студентів EG (у KG – 73,4%).

На підставі аналізу отриманих даних вже за трьома критеріями ми можемо ще раз переконатися в тому, що апробація моделі формування самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури дала позитивні результати.

Аналіз експериментальних даних, поданих у табл. 2.5, 2.10 засвідчив, що показники рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на констатувальному та прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися в ЕГ. У КГ показники змінилися незначно. Так, на 3,3% збільшилася кількість респондентів ЕГ із високим рівнем (у КГ на 2,0%); на 46,5% – з достатнім рівнем (у КГ – на 2,6%); на 49,8% зменшився показник низького рівня в ЕГ (у КГ – на 4,6%).

Відобразимо наочно порівняння експериментальних даних щодо рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту у табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Рівні сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури до та після проведення формувального експерименту

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури					
		Високий		Задовільний		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	на початку експерименту	9	8,7	16	14,7	83	76,6
ЕГ	по закінченні експерименту	13	12,0	66	61,2	29	26,8
КГ	на початку експерименту	8	8,3	15	13,7	83	78,0
КГ	по закінченні експерименту	11	10,3	17	16,3	78	73,4

Представимо математичну обробку одержаних результатів формувального експерименту. Метою опрацювання його результатів за допомогою статистичних методів було встановлення розбіжності кінцевого стану рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури (після проведення експериментальної роботи) експериментальної та контрольної груп.

Метою опрацювання його результатів за допомогою статистичних методів було встановлення розбіжності кінцевого стану рівнів **сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури** (після проведення експериментальної роботи) експериментальної та контрольної груп.

Розрахунок значення χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту здійснювався за такою же формулою та алгоритмом, як і на констатувальному етапі.

$$\chi^2 = \frac{1}{n_e n_k} \sum_{i=1}^c \frac{(n_e p_k - n_k p_e)^2}{p_{ie} + p_{ik}}$$

де $n_e = 108$ $n_k = 106$; $p_e = (29,66,13)$, $p_k = (78,17,11)$, $C=3$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку В (таблиця В.2).

Значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі експерименту $\chi^2 = 51,52$. Тобто, значення критерію χ^2 порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи більше за критичне значення ($51,52 > 5,99$).

Відтак, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури після формувального експерименту складає 95%.

Але загальний показник не є достатньо інформативним, оскільки не дає змогу побачити зміни за кожним компонентом сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Для усунення сумнівів, відносно значимості змін за кожним компонентом, нами були проведені розрахунки значення критерію χ^2 за кожним компонентом сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Як ми можемо побачити з таблиці 2, значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі експерименту за особистісним компонентом $\chi^2 = 64,09$,

за діяльнісним компонентом $\chi^2 = 71,04$, за світоглядним компонентом $\chi^2 = 26,45$. Значення χ^2 для кожного компонента, також значно більше критичного $\chi^2_{крит} = 5,99$ для двох ступенів свободи та рівня значущості 0,05. Що свідчить, що за всіма компонентами в групах присутні суттєві відмінності.

Щоб бути більш впевненими, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла позитивна динаміка в рівнях сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури в експериментальній групі студентів, додатково визначено (додаток В, таблиця В.3) значення критерію χ^2 порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального експерименту (прикінцевому етапі). Значення критерію χ^2 такого порівняння згідно розрахунку, що представлено в додатку складає 57,25, що є більше за критичне значення критерію χ^2 ($57,25 > 5,99$).

Таким чином, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Також було визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи. Значення критерію χ^2 такого порівняння у контрольній групі складає 0,75, що є менше за критичне значення $\chi^2_{крит} = 5,99$ ($0,75 < 5,99$) (додаток В, таблиця В.4)). Отже, в контрольній групі за період проведення формувального експерименту не відбулося значних змін в рівнях сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури, тому що не проводилась цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми.

Отже, з дев'яносто п'яти відсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в рівнях сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури експериментальної

групи є достовірні, статистично значущі та відбулися внаслідок апробації моделі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Таблиця

Порівняння розподілів експериментальних та контрольних груп на констатувальному і прикінцевому етапах за критерієм χ^2

Критерії	Емпіричне значення критерію χ^2 при порівнянні розподілів КГ і ЕГ до експерименту	Емпіричне значення критерію χ^2 при порівнянні розподілів КГ і ЕГ після експерименту
Особистісний компонент	0,22	64,09*
Діяльнісний компонент	0,06	71,04*
Світоглядний компонент	0,19	26,45*

Примітка: * – значущі розбіжності між розподілами на рівні 0,05.

Крім критерія χ^2 , ми підраховали коефіцієнт кореляції (між компонентами **сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури** з метою виявлення взаємозв'язку і взаємовпливу компонентів один на одного.

Для цього були використані наступні формули.

1. \bar{x} - середнє вибіркве значення у вибірці:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \quad (2.2)$$

де \bar{x} частина значення показників n – кількість студентів, які брали участь в експерименті.

$$D_B - \text{вибіркова дисперсія значень } x: D_B = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 n_i}{n}, \quad \sigma_B = \sqrt{D_B} \quad (2.3)$$

2. Для характеристики ступеня лінійної залежності між двома вибірками застосовували коефіцієнт кореляції Пірсона:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{n \cdot \sqrt{D_x \cdot D_y}} = \frac{\sum_{i=1}^n y_i x_i - n \bar{x} \bar{y}}{n \sigma_x \sigma_y} = \frac{\overline{xy} - \bar{x} \bar{y}}{\sigma_x \sigma_y}, \quad (2.4)$$

де \bar{x} , \bar{y} – середні вибіркові значення, y_i, x_i – частинні вибіркові значення порівнюваних величин, D_x, D_y – дисперсії, відхилення порівнюваних величин від середніх значень, n – загальне число величин у порівнювальних рядах показників.

Зауважимо, що залежно від значення коефіцієнта кореляції, кореляційні зв'язки поділяються на [Слепко Ю. Н., Ледовская Т. В. Обработка и интерпретация результатов психологического исследования [Текст] : учебное пособие / Ю.Н. Слепко, Т.В. Ледовская. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – с. 136]:

- сильні, якщо $0,7 < |r| \leq 1$;
- середні, якщо $0,5 < |r| < 0,69$;
- помірні, якщо $0,3 < |r| < 0,49$;
- слабкі, якщо $0,2 < |r| < 0,29$;
- дуже слабкі, якщо $|r| < 0,19$;

Знак «+» коефіцієнта кореляції вказує на пряму залежність, а «-» – на обернену. Зокрема, якщо між ознаками x та y існує лінійна функціональна залежність, то коефіцієнт кореляції $r = \pm 1$. При цьому, у разі прямого зв'язку $r = 1$, а в разі оберненого зв'язку $r = -1$. Якщо $r = 0$, то між ознаками, що вивчаються, немає лінійної кореляційної залежності, але ця умова не заперечує існування, якого-небудь іншого виду кореляційного зв'язку [Воловик П.М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / П.М. Воловик. К.: Радянська школа, 1969. 223с., с. 195].

Таблиця

Вихідні данні обчислювання коефіцієнта кореляції Пірсона

Групи	ЕГ ос. (108 осіб)			
Рівень	Дані підсумкового етапу ЕГ (кількість осіб)	$x_i - \bar{x}$ $y_i - \bar{y}$	$D_{x,y}$	\bar{x} \bar{y}
Особистісний компонент (ОК)				
Н	23	-0,90741	0,325	1,91
С	72	0,092593		
В	13	1,092593		
Діяльнісний компонент (ДК)				
Н	18	-0,97222	0,305	1,97
С	75	0,027778		
В	15	1,027778		
Світоглядний компонент (СК)				
Н	46	-0,66667	0,407	1,67
С	52	0,333333		
В	10	1,333333		

На прикінцевому етапі ми отримали такі значення коефіцієнта кореляції для експериментальної групи ЕГ:

$$0,7 < r_{\text{ОК,ДК}} = 0,9 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{\text{ОК,СК}} = 0,76 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{\text{СК,ДК}} = 0,71 \leq 1;$$

Вони вказують на сильні зв'язки між усіма компонентами **сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури**, тобто з ростом одного компонента, збільшується рівень іншого. Найбільший зв'язок спостерігаємо між особистісним та діяльнісним компонентами, тобто формування одного компонента позитивно впливає на формування іншого компонента і навпаки. Слід зауважити, що спостерігаються сильні зв'язки між усіма компонентами ($0,7 < r$), що свідчить про тісний взаємозв'язок компонентів один з одним.

Коефіцієнт кореляції підтверджує ефективність **розробленої методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.**

Отже:

- результати формувального експеримента засвідчили підвищення **сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури** в експериментальній групі.
- результати нашого дослідження з використанням непараметричного критерію χ^2 доводять істотність відмінностей ефективності **формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури** на рівні значущості 0,05;
- результати кореляційного аналізу Пірсона свідчать про позитивний взаємовплив компонентів **сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури** один на одного, тобто з ростом одного компонента збільшуються рівень іншого компонента.

Висновки до другого розділу

Розроблено систему критеріїв та показників сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Особистісний компонент самоосвітньої компетентності діагностується за допомогою суб'єктного критерію з показниками:

- обізнаність зі змістом і функціоналом самоосвітньої компетентності;
- акмеологічна спрямованість;
- інноваційна спрямованість.

Діяльнісний компонент самоосвітньої компетентності може бути виміряний за допомогою інструментального критерію з показниками:

- прогностичні вміння;

- інформаційно-аналітичні вміння;
- організаційні вміння.

Діагностування світоглядного компонента уможлиблюється вимірюванням професійного критерію сформованості самоосвітньої компетентності з такими показниками:

- професійна рефлексія;
- професійна ідентифікація;
- професійний світогляд.

Розроблено модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури для здійснення експериментального дослідження.

Модель формування самоосвітньої компетентності містить такі компоненти: мета, принципи, етапи формування фасилітаційної компетентності, педагогічні умови, компоненти, критерії та рівні сформованості самоосвітньої компетентності студентів, результат.

Так, *інформаційно-аксіологічний етап* передбачав формування у студентів мотивації до самоуправління самостійною діяльністю, а також вивчення досвіду самоосвітньої діяльності студентів, діагностику і структурування їхнього суб'єктного досвіду, психодіагностику індивідуально-психологічних якостей. На інформаційно-аксіологічному етапі здійснювалось мотивування самоосвітньої діяльності студентів у процесі професійної підготовки, усвідомлення цінності та суттєвих особливостей та значення самоосвітньої компетентності для майбутньої професійної діяльності.

Мета та зміст *конструктивно-праксеологічного* етапу пов'язані із засвоєнням системи знань та конкретних умінь (проектувальних, організаційних, технологічних, інформаційно-комунікаційних, аналітичних), необхідних для формування самоосвітньої компетентності.

Третій – *індивідуально-акмеологічний етап* передбачав розробку майбутніми вчителями фізичної культури індивідуальних освітніх програм

саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення, вони виконували, презентували і захищали проекти, передбачені програмою самоорганізації освітньої діяльності.

Констатувальний зріз засвідчив те, що 76,6% респондентів групи ЕГ та 78,0% групи КГ опинилось на низькому рівні сформованості самоосвітньої компетентності. Задовільний рівень притаманний 14,7% респондентів групи ЕГ та 13,7% групи КГ. Високого рівня досягли 8,7% респондентів групи ЕГ та 8,3% – групи КГ.

Показники рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися в ЕГ. У КГ показники змінилися незначно. Так, на 3,3% збільшилася кількість респондентів ЕГ із високим рівнем (у КГ на 2,0%); на 46,5% – з достатнім рівнем (у КГ – на 2,6%); на 49,8% зменшився показник низького рівня в ЕГ (у КГ – на 4,6%).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У дисертації визначено зміст феномена «самоосвітня компетентність майбутнього вчителя фізичної культури» як інтегративний особистісно-професійний конструкт, що репрезентує внутрішню спрямованість особистості до самоідентифікації, самореалізації та самовдосконалення як суб'єкта професійної (освітньої та виховної, фізкультурної та спортивної) діяльності; увиразнює здатність студіювати та засвоювати, систематизовувати та модернізувати професійні знання щодо різноманітних інноваційних освітніх та виховних технологій (особистісно-зорієнтованих, фізично-розвивальних, корекційно-реабілітаційних, спортивних, здоров'язбережувальних, інклюзивних, ерготерапевтичних); забезпечує органічне просування студента індивідуальним освітнім маршрутом у координатах парадигми «lifelong learning» шляхом рефлексивного конструювання самоосвітньої діяльності, координації способів та технологій її здійснення; концентрує прагнення особистості реалізувати освітній, професійний та творчий потенціал на аксіологічно-світоглядному рівні з опорою на сформовану професійну позицію.

У дослідженні конкретизовано поняття «самоосвіта» – це організована, самостійна, систематична, пізнавальна діяльність, спрямована на досягнення суспільно значущих освітніх цілей, задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів і підвищення професійної кваліфікації; будується зазвичай за зразком систематизованих форм навчання, але регулюється самим суб'єктом.

Поняття «самоосвітня діяльність» уточнено як керовану особистістю діяльність у закладі вищої освіти та за його межами, що передбачає суспільну та професійну самосвідомість, готовність і здатність самостійно та відповідально набувати знання, вміння, навички та компетентності у професійній галузі зокрема, й набуття досвіду побудови індивідуальної освітньої траєкторії для успішної соціальної і професійної адаптації та дії у контексті освіти впродовж життя.

2. Описано компоненти структури самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури – особистісний, діяльнісний та світоглядний.

Розроблено систему критеріїв та показників сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Особистісний компонент самоосвітньої компетентності діагностується за допомогою суб'єктного критерію з показниками:

- обізнаність зі змістом і функціоналом самоосвітньої компетентності;
- акмеологічна спрямованість;
- інноваційна спрямованість.

Діяльнісний компонент самоосвітньої компетентності може бути виміряний за допомогою інструментального критерію з показниками:

- прогностичні вміння;
- інформаційно-аналітичні вміння;
- організаційні вміння.

Діагностування світоглядного компонента уможливорюється вимірюванням професійного критерію сформованості самоосвітньої компетентності з такими показниками:

- професійна рефлексія;
- професійна ідентифікація;
- професійний світогляд.

3. Визначено, що формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати в процесі їхньої професійної підготовки такі педагогічні умови: активізація міждисциплінарної інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури; фасилітаційна підтримка становлення особистості майбутніх учителів фізичної культури; залучення майбутніх учителів фізичної культури до активної самоосвітньої діяльності. Розроблено модель формування

самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури для здійснення експериментального дослідження. Модель формування самоосвітньої компетентності містить такі компоненти: мета, принципи, етапи формування фасилітаційної компетентності, педагогічні умови, компоненти, критерії та рівні сформованості самоосвітньої компетентності студентів, результат. Так, *інформаційно-аксіологічний етап* передбачав формування у студентів мотивації до самоуправління самостійною діяльністю, а також вивчення досвіду самоосвітньої діяльності студентів, діагностику і структурування їхнього суб'єктного досвіду, психодіагностику індивідуально-психологічних якостей. На інформаційно-аксіологічному етапі здійснювалось мотивування самоосвітньої діяльності студентів у процесі професійної підготовки, усвідомлення цінності та суттєвих особливостей та значення самоосвітньої компетентності для майбутньої професійної діяльності. Мета та зміст *конструктивно-праксеологічного* етапу пов'язані із засвоєнням системи знань та конкретних умінь (проектувальних, організаційних, технологічних, інформаційно-комунікаційних, аналітичних), необхідних для формування самоосвітньої компетентності. Третій – *індивідуально-акмеологічний етап* передбачав розробку майбутніми вчителями фізичної культури індивідуальних освітніх програм саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення, вони виконували, презентували і захищали проекти, передбачені програмою самоорганізації освітньої діяльності.

4. Експериментально перевірено дієвість педагогічних умов і моделі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці шляхом реалізації її в освітнє середовище закладу вищої освіти. Констатувальний зріз засвідчив те, що 76,6% респондентів групи ЕГ та 78,0% групи КГ опинилось на низькому рівні сформованості самоосвітньої компетентності. Задовільний рівень притаманний 14,7% респондентів групи ЕГ та 13,7% групи КГ. Високого рівня досягли 8,7% респондентів групи ЕГ та 8,3% – групи КГ. Показники

рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх учителів фізичної культури на прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися в ЕГ. У КГ показники змінилися незначно. Так, на 3,3% збільшилася кількість респондентів ЕГ із високим рівнем (у КГ на 2,0%); на 46,5% – з достатнім рівнем (у КГ – на 2,6%); на 49,8% зменшився показник низького рівня в ЕГ (у КГ – на 4,6%).

ДОДАТКИ

Суб'єктний критерій

Показник «обізнаність зі змістом та функціоналом самоосвітньої діяльності»

Комплексне завдання для вимірювання рівнів засвоєння інформації майбутніми учителями фізичної культури щодо питань самоосвіти

1. Ознайомтеся з наведеними у таблиці визначеннями поняття «самоосвіта» у різних галузях наук. Співвіднесіть галузь знань та підхід до трактування даного поняття.

Галузь знань *Визначення поняття «самоосвіта»*

Педагогіка

цілеспрямована діяльність, орієнтована на вдосконалення власних вмінь і навичок за умов чітко сформованої мотивації досягнень та пізнавальних потреб.

Соціологія

особливий вид пізнавальної діяльності, що передбачає наявність високого рівня інтелектуального розвитку особистості, сформованість її пізнавальних вмінь, здатність до постановки і вирішення проблем

Психологія

процес пізнання, результатом трансформації якого є прийняття та усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення

Філософія

самостійний вид діяльності, спрямований на задоволення потреб особистості у самореалізації, підвищенні культурно-освітнього й професійного рівнів

2. Створення асоціативного ряду (доберіть 5 асоціацій до поданих нижче понять)

Професійна компетентність _____

Самоосвіта _____

Самоосвітня компетентність _____

Рефлексія _____

3. Самоосвітня компетентність майбутніх учителів фізичної культури є:

а) самостійною роботою студентів (майбутніх викладачів економіки);

б) формою організації пізнавально-пошукової діяльності майбутніх викладачів економіки;

в) вмінням студентів самостійно отримувати нові знання;

г) комплексним поняттям, що включає низку знань, вмінь і якостей, які дозволяють майбутнім викладачам економіки здійснювати процес саморозвитку та підвищення кваліфікації.

4. Представте змістове наповнення поняття «самоосвітня компетентність учителя фізичної культури» у вигляді інтелект-карти.

5. Закінчіть висловлювання: «Самостійна пізнавально-пошукова діяльність – це ……»

6. Визначте перелік якостей, якими має володіти конкурентоспроможний учитель фізичної культури.

7. Одним з найскладніших видів самостійної роботи є:

а) конспектування б) анотування в) складання плану г) читання

8. Найбільш значущими загальнонавчальними вміннями є:

а) когнітивні б) рефлексивні в) регулятивні г) комунікативні

9. Встановіть співвідношення між складовими вміннями самоосвітньої компетентності та їх змістовним наповненням.

Вміння

Мотиваційні вміння

збирати, зберігати і трансформувати інформацію в галузі економічних знань

Аналітичні оцінка та самоконтроль результатів пізнавально-пошукової діяльності

Інформаційно-пошукові вміння: усвідомлювати власні потреби та інтереси і виявляти вольові зусилля задля їх задоволення

Міжособистісні: налагодження міжособистісних стосунків між членами колективу

Управлінські :застосування отриманого позитивного досвіду в іншому професійному середовищі; вміння здійснювати науково-дослідницьку діяльність

Комунікативні здатність зайняти лідируючу позицію, керувати певними проектами за профілем

Дослідницькі налагодження стосунків між членами колективу, двостороннього обміну інформацією, розуміння поведінки людей і групових проектів

Рефлексивні здатність до критичного сприйняття інформації, інтерпретації даних

10. Встановіть правильну послідовність етапів процесу самоосвіти

Прийняття рішення

Планування роботи

Оцінка та корекція плану

Організація етапів роботи

Прогнозування результатів

11. Перед Вами стоїть завдання: скласти план дій на місяць. Виділіть термінові, важливі, нетермінові та неважливі справи. З чого почати планування?

Які прийоми, на Вашу думку, є доцільними і ефективними у процесі планування?

Складіть власний план самоосвітньої діяльності використовуючи найбільш зручні для вас методи та форми самоосвіти.

12. Напишіть есе на тему «Яких можливостей надасть мені самоосвітня

компетентність?»

Анкета

Шановний студенте!

З метою комплексного аналізу вивчення рівня сформованості самоосвітньої компетентності студентів Вашого освітнього закладу звертаємося до Вас з проханням дати відповіді на запитання нашої анкети.

1. Ваша стать (підкресліть необхідний варіант):

- чоловіча;
- жіноча.

2. Студентом якого курсу Ви є? (підкресліть необхідний варіант):

- I-го курсу;
- II-го курсу;
- III-го курсу;
- IV-го курсу.

3. Що, на Вашу думку, являє собою самоосвітня компетентність? (підкресліть необхідні варіанти):

- уміння самостійно планувати свою навчальну діяльність;
- уміння самостійно формувати мету своєї діяльності;
- бажання та прагнення вчитися;
- вміння визначати пріоритети своєї діяльності;
- уміння оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій;
- необхідні навички та вміння навчальної діяльності;
- розвиток уваги, пам'яті та процесів мислення;
- організованість та сформованість волевових якостей;
- спеціально організована система викладання у навчальному закладі;
- важко сказати.

4. Яку роль відіграє самоосвітня компетентність у Вашому становленні, як майбутнього спеціаліста? (підкресліть необхідні варіанти):

- дана компетентність важлива для успішного навчання;
- це основа майбутньої професійної майстерності;
- вміння, яке буде необхідне для постійного професійного зростання та самовдосконалення і після закінчення навчального закладу;
- важлива, але не основа;
- важко сказати.

5. Чи необхідно, на Вашу думку, формувати у себе навички самоосвітньої компетентності? (підкресліть необхідний результат):

- так;
- ні;

266

Продовж. додатка Д

- важко сказати.

6. Хто чи що може вплинути на формування Вашої самоосвітньої компетентності? (підкресліть необхідні варіанти):

- викладачі навчального закладу;
- я сам;
- оточення (одногрупники, друзі, знайомі);
- спеціально організована система викладання у навчальному закладі;
- важко сказати.

7. На якому рівні, на Вашу думку, сформована дана якість у Вас (підкресліть необхідний варіант):

- високому;
- середньому;
- низькому;
- важко сказати.

8. Що можете зробити особисто Ви для формування у себе навичок самоосвітньої компетентності? (підкресліть необхідні варіанти):

- вчитися самостійно планувати свою навчальну діяльність;
- самостійно формувати мету своєї діяльності;
- правильно визначати пріоритети своєї діяльності;
- адекватно оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій;
- удосконалювати та розвивати свої навички та вміння;
- розвивати увагу, пам'ять, мислення;
- працювати над удосконаленням вольових якостей;
- формувати адекватну самооцінку;
- розвивати власну самостійність у різних сферах життя;
- ці навички повинні формувати викладачі;
- ніколи раніше не замислювався(лась) над цим питанням.

9. Чи потрібно формувати навички самоосвітньої компетентності при викладанні предметів природничо-наукових дисциплін? (підкресліть необхідний варіант):

- так;
- ні;
- важко сказати. ___

Тест «Оцінка здатності до саморозвитку, до самоосвіти»

1. За що вас цінують ваші друзі?

- а) відданий і вірний товариш;
- б) сильний, готовий у складній ситуації за них постояти;
- в) ерудований, цікавий співрозмовник.

2. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:

- а) цілеспрямований;
- б) працьовитий;

в) чуйний.

3. Як ви ставитеся до ідеї оформлення особистого щоденника, планування своєї роботи на рік, місяць, найближчий тиждень, день:

а) думаю, що найчастіше це марна трата часу;

б) я намагався це робити, але нерегулярно;

в) позитивно, оскільки я давно це роблю.

4. Що вам найбільше заважає професійно вдосконалюватися, краще вчитися?

а) не вистачає часу;

б) відсутні потрібні джерела;

в) не завжди вистачає сили волі та наполегливості.

5. Які типові причини ваших помилок і промахів?

а) неуважність;

б) переоцінюю свої здібності;

в) точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:

а) наполегливий;

б) посидючий.

в) доброзичливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:

а) рішучий;

б) допитливий,

в) справедливий.

8. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:

а) генератор ідей;

б) критик;

в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою:

а) сила волі;

б) пам'ять;

в) обов'язковість.

10. Що найчастіше ви робите, коли у вас з'являється вільний час?

а) займаюся улюбленою справою, у мене є хобі;

б) читаю художню літературу;

в) проводжу час з друзями або в родинному колі.

11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

а) наукова фантастика;

б) релігія;

в) психологія.

12. Ким би ви могли себе максимально реалізувати?
 а) спортсменом;
 б) вченим;
 в) художником.
13. Яким частіше всього вважають або вважали вас вчителі?
 а) працьовитим;
 б) кмітливим;
 в) дисциплінованим.
14. Який з трьох принципів вам щонайближче і ви притримуєтесь його найчастіше?
 а) живи і насолоджуйся життям;
 б) жити, щоб більше знати і вміти;
 в) життя прожити – не поле перейти.
15. Хто ближче всього до вашого ідеалу?
 а) людина здорова, сильна духом;
 б) людина, яка багато знає і вміє;
 в) людина, незалежна і впевнена в собі.
16. Чи вдасться вам в житті домогтися того, про що ви мрієте в професійному й особистому плані?
 а) думаю, що так;
 б) швидше за все, так;
 в) як пощастить.
17. Які фільми вам найбільше подобаються?
 а) пригодницько-романтичні;
 б) комедійно-розважальні;
 в) філософські.
18. Уявіть собі, що ви заробили мільярд. Куди б ви хотіли його витратити?
 а) для мандрівок і подорожей, щоб подивитися на світ;
 б) поїхав би навчатися за кордон або вклав гроші в улюблену справу;
 в) придбав би котедж із басейном, меблі, шикарну машину і жив би в своє задоволення.

Ключ до Ваших відповідей на питання тесту: Питання	Оціночні бали відповідей	Питання	Оціночні бали відповідей
1	3	а) 2 б) 1 в)	10 А) 2 б) 3 в)
2	1	а) 3 б) 2 в)	11 а) 1 б) 2 в)
3	3	а) 1 б) 2 в)	12 а) 1 б) 3 в)
4	3	а) 3 б) 2 в)	13 а) 3 б) 2 в)

5	1	a) 2 б) 3 в)	14	1	a) 1 б) 3 в)
6	1	a) 3 б) 2 в)	15	2	a) 1 б) 3 в)
7	1	a) 2 б) 3 в)	16	2	a) 3 б) 2 в)
8	1	a) 3 б) 2 в)	17	1	a) 2 б) 3 в)
9	1	a) 2 б) 3 в)	18	1	a) 2 б) 3
	1			в)1	

Анкета визначення ціннісного ставлення до самоосвітньої діяльності

ПІБ _____

Позначте відповідь, яка Вам найбільш імпонує:

1. Як Ви ставитеся до самоосвіти?

- а) позитивно;
- б) негативно;
- в) байдуже;
- г) важко відповісти.

2. Оцініть Ваше ставлення до самоосвітньої діяльності.

- а) маю бажання займатися й займаюся самоосвітою;
- б) маю бажання займатися, але не маю часу;
- в) байдуже;
- г) не маю бажання займатися самоосвітньою діяльністю.

3. Як Ви вважаєте, що з перерахованого нижче може Вам принести найбільше задоволення в житті?

- а) матеріальне благополуччя;
- б) досягнення успіху в професійній діяльності;
- в) досягнення успіху в науковій діяльності;
- г) популярність;
- д) повага оточуючих;
- е) гарне самопочуття, здоров'я;
- ж) відчуття особистої свободи, незалежності;
- з) інше (вказіть, що саме) _____

4. Яку цінність має самоосвіта для суспільства і для Вас особисто?

- а) підвищує рівень знань і кваліфікацію;
- б) розширює загальний кругозір;
- в) надає впевненість у навчанні, у роботі;
- г) підвищує вимогливість до себе та інших людей;
- д) сприяє розвитку новоутворень;

- е) інше (вказіть, що саме) _____
5. Ви займаєтеся самоосвітою тому, що:
- хочете підвищити успішність у навчальній діяльності;
 - це вимога часу;
 - хочете бути всебічно розвинутою і високоосвіченою людиною;
 - думаєте, що таким чином зможете самоствердитися в групі (колективі);
 - хочете розвинути здібності (вказіть, які саме) _____
 - цікавитеся дисципліною (вказіть, якою саме) _____
 - хочете задовольнити жагу знань;
 - слідуйте прикладу (викладача, однокурсника і т.д.);
 - цього вимагають викладачі, куратор, члени сім'ї, студентська група;
 - відчуваєте недостатність своїх теоретичних знань;
 - відчуваєте недостатність наявних практичних умінь;
 - інше (вказіть, що саме) _____
6. Якби Ви обирали вибірккову дисципліну, що б із запропонованого Вас зацікавило б?
- дисципліна професійного спрямування;
 - дисципліна творчого розвитку;
 - дисципліна самоосвітнього спрямування;
 - дисципліна з розвитку комунікативних здібностей;
 - інше (вказіть, що саме) _____
7. Як Ви вважаєте, майбутньому професіоналу потрібно навчатися основам здійснення самоосвітньої діяльності?
- так;
 - швидше так, ніж ні;
 - швидше ні, ніж так;
 - не потрібно;
 - важко відповісти;
 - інше (вказіть, що саме) _____

**Методика «Пізнавальна потреба» В. С. Юркевича []
(в модифікації стосовно самоосвіти).**

Дана методика призначена для самооцінки пізнавальних потреб студентів в самоосвіті.

Інструкція: Уважно прочитайте кожне запитання та виберіть варіант відповіді, який найбільше Вам підходить: «а» чи «б» чи «в».

Текст опитувальника:

1. Як часто Ви читаєте навчальну та наукову літературу з фахових питань

- систематично;
- періодично;

в) іноді, час від часу;

2. З якою метою Ви читаєте навчальну та наукову літературу:

а) для професійного становлення;

б) цікавлять думки науковців з даного питання;

в) задає викладач;

3. Як часто Ви читаєте додаткову літературу:

а) систематично;

б) періодично;

в) іноді, час від часу;

4. Наскільки Ви емоційно ставитесь до цікавого заняття, пов'язаного з розумовою

діяльністю:

а) яскраво виражені емоції;

б) помірно виражені емоції;

в) мало виражені емоції;

5. Ви читаєте літературу тільки ту, яку Вам рекомендує викладач чи самотійно

підбираєте джерела з фахових проблем:

а) читаю і ту літературу, яку рекомендує викладач і обов'язково щось підбираю

для читання самотійно;

б) частіше читаю літературу, яку рекомендує викладач, але якщо мене зацікавила книга, можу прочитати і її;

в) тільки ту, яку рекомендує викладач;

6. Як часто Ви ставите запитання викладачеві під час заняття:

а) систематично;

б) інколи;

в) рідко;

За кожен відповідь нараховується:

«а» – 5 балів;

«б» – 3 бали;

«в» – 1 бал.

244

Сума балів за відповіді на всі питання відповідає таким рівням прояву пізнавальної потреби студентів в самоосвіті: 25-30 балів – високий рівень; 12-24

бали – середній рівень; 6-11 балів низький рівень.

Бланк опитування «Що для Вас означає професійно-особистісний саморозвиток?»

ПІБ: _____ Група № _____ Вік _____

Вітаємо!

З метою визначення актуальності проблематики професійно-особистісного саморозвитку, пропонуємо Вам прийняти участь в опитуванні. Прохання бути відвертим і давати конкретні відповіді на запитання.

1. Що Ви розумієте під професійно-особистісним саморозвитком? _____

2. Чи займаєтесь Ви професійно-особистісним саморозвитком? _____

3. Якщо так, то якими способами?

4. Чи важливо для вчителя іноземних мов займатись професійно-особистісним саморозвитком? _____

5. Чи хотіли б Ви більше дізнатись про професійно-особистісний саморозвиток? _____

ТЕСТ НА НАЛАШТОВАНІСТЬ ДО САМООСВІТИ

Шановний студенте, цей тест допоможе Вам розібратися, чи достатньо у Вас волі до самоорганізації, щоб зайнятися самоосвітою.

1. Чи є у вас головні, основні цілі в житті, до досягнення яких ви прагнете?

А. У мене є такі цілі.

Б. Хіба потрібно мати якісь цілі? Адже життя таке мінливе.

В. У мене є головні цілі, і я підпорядковую своє життя їх досягненню.

Г. Цілі у мене є, але моє життя, діяльність не сприяє їх досягненню.

2. Чи складаєте ви план справ на тиждень, день, використовуючи для цього щоденник, календар в мобільному телефоні і т. п.?

А. Так.

Б. Ні.

В. Не можу сказати ані «так», ані «ні», оскільки тримаю головні справи в голові, а план на поточний день - в голові або на аркуші паперу.

Г. Намагався скласти план в тижневику, але потім зрозумів, що це нічого не дає.

3. Чи вчитуєте ви себе за невиконання намічених на день, тиждень планів?

А. Вчитую, якщо не виконав їх з власної вини, через лінощі або неповороткість.

Б. Вчитую, незважаючи на суб'єктивні або об'єктивні причини.

В. Зараз і так всі лають один одного, навіщо ж ще і себе вчитувати.

Г. Дотримуюся такого принципу: що вдалося зробити сьогодні - добре, а що не вдалося - виконаю, можливо, іншим разом.

4. Як ви ведете свою телефонну записну книжку?

А. Я господар своєї записної книжки, як хочу, так і веду записи. Якщо знадобиться чийсь номер телефону, знайду обов'язково.

Б. Часто змінюю записні книжки з номерами телефонів, записи веду довільно.

В. Записи веду «за настроєм». Вважаю, що був би записаний номер та ім'я, а якою мовою, прямо чи криво - це не має особливого значення.

Г. Використовую загальноприйнятну систему, відповідно до алфавітом записую прізвище, ім'я, номер телефону, якщо потрібно, то і додаткові відомості.

5. Вас оточують різні речі, якими ви часто користуєтеся. Як вони розташовані у вашій кімнаті, на вашому столі?

А. Кожна річ лежить там, де їй хочеться.

Б. Кожній речі - своє місце.

В. Періодично наводжу лад. Потім кладу речі, куди доведеться. Через якийсь час знову наводжу лад.

Г. Вважаю, що дане запитання не має ніякого відношення до самоорганізації.

6. Чи можете ви в кінці дня сказати, де, скільки і з яких причин вам довелося марно втрачати час?

А. Можу сказати про кількість втраченого часу.

Б. Можу сказати про місце, де було марно втрачено час.

В. Якби втрачений час чогось коштував, я б його рахував.

Д. Добре уявляю собі, де скільки часу втратив і чому, намагаюся скоротити втрати часу в таких же ситуаціях в майбутньому.

7. Які ваші дії, коли на зборах починається переливання з порожнього в порожнє?

А. Пропоную звернути увагу на суть запитання.

Б. Будь-які збори - це поєднання повного та порожнього. І нічого тут не поробиш.

В. Занурююся в «небуття».

Г. Починаю займатися своїми справами.

Д. Тихо і непомітно намагаюся піти.

8. Припустимо, вам належить виступити з доповіддю на зборах. Чи будете ви приділяти увагу не лише змісту, але і тривалості доповіді, а також варіантам доповіді в залежності від часу (на 10 хв., На 20 хв.)?

А. Буду приділяти найсерйознішу увагу змісту доповіді. Якщо доповідь буде цікавою, дадуть час закінчити.

Б. Приділю увагу змісту, тривалості та варіантам доповіді.

9. Чи намагаєтесь ви використовувати буквально кожну хвилину для виконання задуманого?

А. Намагаюся, але в мене не завжди все виходить (занепад сил, настрою, немає бажання і т. д.).

Б. Не прагну до цього, тому що вважаю, що не потрібно бути дріб'язковим щодо часу.

Г. Намагаюся і намагаюся, незважаючи ні на що.

10. Як ви фіксуєте надані вам доручення, завдання, прохання?

А. Записую в тижневику або в мобільному, що потрібно виконати і до якого терміну.

Б. У тижневику записую лише найважливіші доручення, прохання. Дрібниці намагаюся запам'ятати.

В. Намагаюся запам'ятати доручення, завдання, прохання, так як це тренує пам'ять. Однак пам'ять мене часто підводить.

Г. Нехай пам'ятає про завдання той, хто їх дає. Якщо доручення потрібне, про нього не забудуть і нагадають мені.

11. Спізнюєтесь ви на зустрічі, збори?

А. Приходжу раніше на 5-7 хв.

Б. Приходжу вчасно до початку зборів.

В. Як правило, спізнююся з різних причин.

Г. Завжди спізнююся, хоча намагаюся прийти вчасно.

Д. Якби мені розповіли, як не спізнюватися, я б навчився не запізнюватися.

12. Яке значення ви надаєте своєчасності виконання завдань, доручень, прохань?

А. Своєчасність - один з найважливіших показників мого вміння працювати, хоча мені дещо завжди не вдається виконати вчасно.

Б. Завжди краще трохи затягнути виконання завдання.

В. Виконую завдання в доручений термін.

Г. Ініціатива карається. Своєчасність виконання - вірний шанс отримати нове завдання.

13. Припустимо, ви пообіцяли щось, але обставини змінилися так, що виконати обіцянку досить важко. Як ви вчините?

А. Повідомлю людині про зміну обставин і про те, що не можу виконати обіцянку.

Б. Намагатимусь сказати людині, що обставини змінилися і виконати обіцянку важко, але не треба втрачати надії на обіцяне.

В. Буду намагатися виконати обіцянку, але якщо не зроблю - не біда, я ж рідко не стримував обіцянок.

Г. Виконаю обіцяне не зважаючи ні на що.

Оцінка результатів

72-78 балів

Ви організована людина. Єдине, що вам можна порадити - прагніть до великої мети і все вийде. Ви майже досягнули межі впорядкованості у вашому житті. Головна небезпека - стати педантичним занудою. Намагайтеся цього уникнути.

61-71 бал

Ви вважаєте прагнення до порядку і організованість частиною свого «Я». Це надає вам перевагу перед тими безтурботними людьми, які діють по ситуації. Зберігайте зібраність і обов'язково досягнете будь-якої мети в житті.

менше 61 балів

Порядок у вашому житті трапляється лише моментами. У вас немає чіткої системи самостійної організації. Тому постарайтеся проаналізувати свої дії, техніку особистої роботи, витрати часу, і ви обов'язково побачите свої резерви. Використовуйте свою волю і завзятість, намагайтеся долати себе.

Методика для оцінки задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю

Мета: визначити ступінь задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю та її організацією у закладі вищої освіти.

Процедура проведення. Студентам пропонується прочитати (прослухати) твердження й оцінити ступінь згоди з їх змістом за такою шкалою:

- 4 - цілком згодний (на);
- 3 - скоріше згодний (на);
- 2 - важко сказати;
- 1 - скоріше не згодний (на)
- 0 - цілком не згодний (на)

Твердження:

1. В університеті я маю реальну можливість та необхідні умови, щоб працювати над розвитком власних навичок здійснення самоосвітньої діяльності.
2. Я вдоволений(-а) своїм розкладом навчальних занять, він дозволяє планувати мою навчальну та самоосвітню діяльність.
3. Мій час для здійснення самоосвітньої діяльності витрачається раціонально завдяки навчальним планам університету і моїм власним зусиллям.

4. Вважаю доречними ті види самостійних робіт, які пропонують викладачі.
5. Я комфортно почуваю себе в середовищі закладу вищої освіти.
6. Я відчуваю потребу у професійному й особистісному зростанні та намагаюся його реалізувати.
7. Стараюсь виконувати поставлені завдання та прослідковувати свої індивідуальні результати.
8. Я прагну максимально удосконалити свої навчальні здібності.
9. Викладачі помічають та стимулюють мої досягнення й успіхи з самоосвітньої діяльності.
10. Мені подобається, що у вищому навчальному закладі проводиться науково-дослідна робота.
11. У мене складаються гарні взаємини з викладачами/наставниками.
12. Я відчуваю підтримку у прагненні до здійснення самоосвітньої діяльності.
13. Мені здається, що викладачі справедливо оцінюють результати моєї самостійної роботи та самоосвітньої діяльності.
14. Я вдоволений(-а) ставленням викладачів до моїх побажань і схильностей в навчальному процесі та здійсненні самоосвітньої діяльності.
15. Я відчуваю доброзичливе ставлення до себе з боку професорсько-викладацького складу.
16. Викладачі, що читають дисципліни володіють високим рівнем педагогічної майстерності – в них є чому повчитись.
17. Вважаю за корисне, коли викладачі не просто подають готову інформацію, а демонструють оптимальні шляхи її пошуку та обробки.
- 260
18. Мені подобається, коли викладачі намагаються знайти індивідуальні стимули залучення до самоосвітньої діяльності кожного студента.
19. Для мене важливо, аби викладач давав можливість проявляти самостійність у навчальному процесі.
20. На мій погляд, створена у закладі вищої освіти система розвитку самоосвітніх умінь сприяє підвищенню моєї самоосвітньої компетентності.

Обробка отриманих результатів. Показником задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю та її організацією у закладі вищої освіти (У) є частка від розподілу суми балів, отриманої шляхом додавання оцінок з усіх відповідей, на загальну кількість відповідей (на 20). Поряд з виявленням загальної задоволеності доцільно визначити, наскільки задоволені студенти такими аспектами організації здійснення самоосвітньої діяльності, як:

- організація навчального процесу та самоосвітньої діяльності (твердження 1-5);
- можливість прояву й реалізації самоосвітнього потенціалу та особистісних якостей студента (твердження 6-10);
- взаємини з наставниками/викладачами (твердження 11-15);

- забезпечення самоосвітньої діяльності студента (твердження 16-20).

Характеристика рівнів задоволеності студентів самоосвітньою діяльністю:

Високий рівень – 3-4 бали: свідчить про те, що самоосвітня діяльність задовольняє потреби і бажання студентів. Такі студенти впевнені в собі і в майбутньому, легко ідуть на контакт з викладачами, їм подобається проявляти ініціативу та самостійність у навчанні, потенціал розвитку самоосвітніх умінь достатній.

Середній рівень – 2-2,9 балів: вазує на те, що досліджувані частково задоволені здійсненням самоосвітньої діяльності. Студенти зацікавлені в самоосвіті, але рівень їхніх домагань не достатньо сформований, потребують уваги та допомоги з боку викладачів у розвитку самоосвітніх умінь.

Низький рівень – 0-1,9 балів є відображенням негативного ставлення до здійснення самоосвітньої діяльності. Досліджувані не вважають даний вид занять корисним та ігнорують стимули викладачів, їм імпонує пасивне отримання готової інформації, аніж її самостійний пошук та опрацювання. Прагнення до розвитку самоосвітньої компетентності відсутнє. __

ДІАГНОСТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

Анкета на визначення прагнення викладачів до змін у професійній діяльності

Мета: визначення готовності педагогів до змін у професійній діяльності

1. Чи відчуваєте в собі готовність до саморозвитку та самовдосконалення? (*так, ні, частково*)

2. Чи згодні Ви з твердженням, що педагог не повинен змінювати власну професійну діяльність з огляду на стійкі стереотипи традиційної парадигми освіти (*так, можливо, ні*)

3. Чи вважаєте Ви, що знайшли свій індивідуальний стиль професійної діяльності? (*так, ні, частково*)

4. Чи прагнете до успіху в професійній діяльності? (*так, ні, частково*)

5. Чи відчуваєте страх потерпіти невдачу в професійній діяльності з різних причин: (*так, ні, частково*).

Анкета для самодіагностики викладача

1. У чому сильна сторона вашої особистості? Що конкретно у своїй педагогічній діяльності Вам вдається виконувати творчо?

2. У чому, конкретно, Вам хотілось би проявити педагогічну майстерність?

3. Чи є у вашому колективі людина, з якою Вам хотілось би проявити педагогічну майстерність, серед інших педагогів міста, області, ...?

4. На якій ділянці педагогічної діяльності ви відчуваєте себе слабшим?

5. Які труднощі ви відчуваєте під час підготовки до заняття: - вибір типу заняття; - формування мети; - зміст етапів; - відсутність наочності, методичної літератури?

6. Які труднощі відчуваєте на занятті: - невпевненість у своїх силах; - нестача часу; - контроль знань; - оцінка знань; - неорганізованість студентів ?

7. Який передовий досвід Ви вивчаєте зараз? 8. Які елементи цього досвіду впроваджуєте? 9. Над якою проблемою Ви будете працювати в цьому році?

8. Чи маєте Ви іноді бажання розібрати якусь річ, заради того, щоб дізнатися, як вона працює?

9. Якщо Ви побачите, або прочитаєте нове незрозуміле Вам слово, чи дізнаєтесь про його значення з довідника?

10. Чи виявляєте Ви інтерес до соціальних та наукових новин суспільства?

Обробка та інтерпретація результатів:

"так" – "+", "ні" – "-".

0-2 бали – низький рівень оригінальності,

3-5 балів – середній рівень оригінальності,

6-8 балів – достатній рівень оригінальності,

9-10 балів – високий рівень оригінальності.

ПАМ'ЯТКА АНАЛІЗУ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

1. Чи реалізує та модернізує педагог зміст, форми і методи та засоби навчально-виховного процесу з огляду на нові завдання, що стоять перед ВНЗ.

2. Чи розробляє принципово нові підходи до навчання, виховання, розвитку студентів.

3. Чи наявні авторські методика, досвід створення заохочувальної студентської творчості з формування стану розкнутості й оригінальності думки.

4. Чи робить постійний самоаналіз і самооцінку праці.

5. Чи здатний швидко пов'язувати нові знання з уже набутими, вчасно позбуватися упереджень.

6. Чи наявна внутрішня духовна потреба у перебудові процесу навчання та власного ставлення до змін в планах педагога.

7. Чи займається дослідницькою діяльністю і творчим узагальненням своєї роботи, чи вміє пристосуватись до нововведень, не шкодувати зусиль і додаткового часу на перенавчання, діяти відповідно до нової ситуації.

8. Чи втілює в практику роботи принципи педагогіки співробітництва.

9. Чи може обґрунтувати науково-доказово вибір дій у конкретній педагогічній ситуації.

10. Чи володіє формами й методами управління та організації навчально-виховної діяльності студентів з метою розвитку їх потенційних можливостей, уміння спонукати студентів до стану інтелектуального напруження.

11. Чи проявляє гнучкість у виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних ситуаціях.
12. Чи вміє брати на себе відповідальність у вирішенні складних педагогічних проблем.
13. Чи спроможний оригінально конструювати навчально-виховний процес.

Тести для визначення особистісних якостей

Питальник „Допитливість”

(Прагнення до нового) за тестом „креативність” Н. Вишнякової.

1. Чи бувають у Вас неприємності через власну допитливість?
2. Пізнання нового перестає бути цікавим для Вас, якщо воно пов'язане з ризиком?
3. Чи помічають, які Вас оточують, що Ви всім цікавитесь?
4. Чи знайшли Ви в зрілому віці відповіді на філософські дитячі запитання?
5. Чи мучить Вас почуття невдоволеності, коли Ви тривалий час не пізнаєте нового?
6. Чи здатні Ви піти на ризик заради пізнання нового?

ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ КРИТЕРІЙ

Фрагмент опитувальника

«Стильова саморегуляція поведінки людини» за В.І. Морсановою

Інструкція

Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, оберіть одну з чотирьох можливих відповідей: "Вірно", "Мабуть, вірно", "Мабуть, невірно", "Невірно" і поставте хрестик у відповідній графі на листі відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути гарних чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

Приклад висловлювань:

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але проте часто спізнююся.
4. Дотримую девізу "Вислухай пораду, але зроби по-своєму".
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну задалегідь представити послідовність своїх дій.
6. Навколишні відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.

Шкала «Загального рівня саморегуляції»:

Так – 1,2,4,8,11,12,14,17,20,21,22,25,27,28,29,30,31,35,36,37,38, 40,43,44, 45,46.

Ні – 3,5,6,7,9,10,13,15,16,18,19,23,24,26,32,33,34,39,41,42.

Додаток**«Аналітичне мислення»**

(за матеріалами: Т. Пашукова, А. Допири, Г. Дьяконова)

Мета дослідження – визначити рівень розвитку аналітичності індуктивного мислення в умовах обмеженого часу.

Матеріал та обладнання. Бланк із 15 рядами чисел, розставлених у певній закономірності (варіант VI субтесту шкали Р. Амтхауера), ручка та секундомір.

Процедура дослідження

Це дослідження експериментатор може проводити як з одним досліджуваним, так і з невеликою групою за умови, що кожен отримує індивідуальний бланк з надрукованою таблицею числових рядів та буде забезпечена повна самостійність рішення.

До початку дослідження бланки мають бути розміщені перед учасниками тестування на добре освітленому столі лицьовою стороною вниз, щоб до подачі інструкції вони їх не розглядали і не вивчали.

Бланк з надрукованою на ньому таблицею рядів чисел виглядає так.

/п	Числові ряди
	2 4 6 8 10 12 14
	6 9 12 15 18 21 24
	3 6 12 24 48 96 192
	4 5 8 9 12 13 16
	22 19 17 14 12 9 7
	39 38 36 33 29 24 18
	16 8 4 2 1 1/2 1/4
	1 4 9 16 25 36 49
	21 18 16 15 12 10 9
0	3 6 8 16 18 36 38
1	12 7 10 5 8 3 6
2	2 8 9 27 30 90 93
3	8 16 9 18 11 22 15

4	7 21 18 6 18 15 5
5	10 6 9 18 14 17 34

Інструкція досліджуваному: «На бланках, які ви отримали, надруковані ряди чисел. Спробуйте визначити, за якою закономірністю визначений кожний із 15 запропонованих рядів чисел. Відповідно до цієї закономірності продовжить кожен ряд, дописавши в ньому ще два числа. На роботу відводиться 7 хвилин. Не затримуйтеся довго, якщо не можете правильно визначити закономірність, переходьте до наступного ряду, а залишиться час – знову поверніться до важкого для вас ряду чисел. Продовжувати ряд потрібно, зважаючи на останнє число, що є в цьому ряді. Чи все вам зрозуміло? Якщо немає питань, переверніть листки. Почали!»

Обробка результатів

Обробку результатів проводять за допомогою ключа – таблиці з готовими відповідями. У процесі обробки результатів підраховується кількість правильно вирішених досліджуваним рядів. Якщо досліджуваний записав у якомусь ряду тільки одне число, хоч воно й правильне, ряд вважається нерозв'язаним.

Ключ для обробки результатів завдання «Числові ряди»

Но мер ряду	Продов ження ряду	Но мер ряду	Продов ження ряду	Но мер ряд у	Продов ження ряду
1	16; 18	6	11; 3	11	1; 4
2	27; 30	7	1/8; 1/16	12	279; 282
3	384; 768	8	64; 81	13	30; 23
4	17; 20	9	6; 4	14	15; 12
5	4; 2	10	76; 78	15	30; 33

Аналіз результатів

Рівень розвитку аналітичності мислення визначається за кількістю правильно вирішених рядів чисел.

Якщо досліджуваний вирішив 14–15 рядів, то його аналітичність дуже висока або відмінна; якщо 11–13 – висока або добра; якщо 8–10 – аналітичність середня або задовільна; якщо 7–6 – аналітичність низька або погана; якщо 5 або менше, то аналітичність дуже низька або дуже погана. Аналітичність є важливою характеристикою мислення. У цьому випадку – індуктивності мислення та здатності оперувати (числами). Вона являє собою головний компонент здатності теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, складає основу загальних здібностей і необхідна для успішного освоєння людиною різних видів діяльності.

Аналітичність активно розвивається у юнацькому віці, її формуванню сприяють предмети, що вивчаються у ВНЗ: логіка, вища математика тощо. Тому можна зіставити результати тестування з успішністю за відповідними предметами. При інтерпретації результатів бажано враховувати особливості темпераменту досліджуваного, а також навички роботи з числами.

Методика «Вимірювання раціональності»

Методика складається з двох частин – А і Б. Вона побудована як елемент техніки масового соціологічного опитування і призначена для оцінки способу прийняття та висунення цілей випробуваним.

Частина А

На роботі і вдома кожному з нас доводиться вирішувати якісь проблеми, але ми робимо це по-різному. А як приймаєте рішення Ви?

Інструкція

Наводиться ряд тверджень. При згоді з твердженням поруч із його цифровим позначенням ставте на бланку для відповіді знак «+» («так»).

Текст опитувальника

Коли я приймаю рішення, то:

1.
 - а) насамперед думаю про те, до чого це призведе, до яких результатів;
 - б) часто не замислююся про наслідки і результати, просто дотримуюся своїм бажанням;
2.
 - а) раджуся з друзями чи рідними і зазвичай роблю так, як радять;
 - б) іноді раджуся, іноді ні, але не дуже зважаю на поради;
3.
 - а) зазвичай вагаюся, не можу прийняти його до останнього моменту;
 - б) зазвичай приймаю його без коливань;
4.
 - а) навіть перед тим, як вирішити не надто важливе питання, я повинен добре подумати;
 - б) віддаю перевагу приймати його з ходу, по натхненню;
5.
 - а) вважаю, що не завжди потрібно приймати його, тому що багато чого вирішується само собою;
 - б) волю не покладаюся на обставини, а самому вирішувати свої проблеми;
6.
 - а) мені дуже важко зважитися на щось, якщо я не знаю точно, до чого це призведе;
 - б) без особливих зусиль приймаю його і тоді, коли ситуація неясна;
- 7.

- а) часто, замість того щоб обмірковувати його, починаю мріяти про те, що навряд чи збудеться;
 - б) я не мрію про те, що навряд чи збудеться;
- 8.
- а) часто потім відмовляюся від нього;
 - б) рідко потім відмовляюся від нього.

Обробка результатів і висновки

Позитивні відповіді:

- за твердженнями 1а, 2а і 4а свідчать про обережність при прийнятті рішення,
- по 3а і 6а – про нерішучість,
 - по 5а – про залежність при прийнятті рішення від обставин,
 - по 7б – про прагматичність,
 - по 8б – про наполегливість у здійсненні прийнятого рішення,
 - по 1б і 4б – про імпульсивність прийнятих рішень,
 - по 3б і 6б – про рішучість,
 - по 2б, 5б – про самостійність в ухваленні рішення,
 - по 7а – про мрійливість,
 - по 8а – про нестійкість намірів.

Частина Б

Інструкція

Люди по-різному будують своє повсякденне життя, і кожен має свою думку на цей рахунок. Нижче наводяться деякі з них. Дайте відповідь, чи відображають вони Вашу точку зору. При згоді з твердженням поруч із його цифровим позначенням (пунктом) ставте на бланку для відповіді знак «+» («так»), при незгоді – знак «-» («ні»).

Текст опитувальника

1. Я вважаю, що моє майбутнє залежить, насамперед, від мене, а не від обставин.
2. Часто мені важко зрозуміти, чого я хочу, важко поставити собі мету.
3. Я віддаю перевагу робити те, що приносить мені задоволення, навіть якщо потім це мені зашкодить.
4. Я не люблю будувати плани на майбутнє.
5. Я добре уявляю собі, які мої цілі на найближчі роки.
6. Краще синиця в руках, ніж журавель у небі.
7. Я віддаю перевагу дбати про майбутнє, а не жити сьогоднішнім днем.
8. Зазвичай я намагаюся планувати своє життя, особливо у важливих справах.
9. Коли я влаштовувався на свою нинішню роботу (навчання), то добре уявляв, яка вона.
10. Я віддаю перевагу ставити конкретні цілі в житті, а не розмірковувати про те, що добре і що погано.
11. Найчастіше мені не вдається досягти поставленої мети.

12. Я віддаю перевагу ставити тільки конкретні цілі, не піклуючись про якусь головну мету життя.

Обробка результатів і висновки

Отримані результати свідчать про такі якості людини:

незалежність від зовнішніх обставин – при відповіді «так» за пунктом 1, цілеспрямованість – при відповідях «так» за пунктом 5 і «ні» по пунктах

2 і 11,

імпульсивність у прийнятті рішення – при відповіді «так» за пунктом 3,

прагнення до прогнозування майбутнього – при відповідях «так» по пунктах 7 і 8 і «ні» по пункту 4,

прагматизм – при відповідях «так» по пунктах 6, 9, 10 і 12.

Протилежні відповіді за тими ж пунктами свідчать про зворотні характеристики людини, що виявляються при виборі мети і прийнятті рішення, тобто в побудові поведінкової стратегії.

Професійний критерій

Показник «Професійна ідентифікація»

Діагностична анкета «САМОСТІЙНА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ»

ІНСТРУКЦІЯ: Будь ласка, дайте відповіді на запитання про своє професійне становлення у технічному ВНЗ. Ви можете використовувати готові варіанти відповідей або надайте власну відповідь. Відповідайте швидко, довго не розмірковуючи, але в той же час уважно та щиро.

1. ВІД ЧОГО, ПЕРШ ЗА ВСЕ, ЗАЛЕЖИТЬ МОЄ ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЄЮ У ВНЗ

(потрібний варіант підкреслити або дописати свій варіант)

А) Від моєї власної ініціативи, активності, моїх реальних дій

Б) Від допомоги, підтримки батьків, знайомих, родичів, _____

В) Від процесу навчання у ВНЗ _____

Г) _____

2. ЯК Я НАВЧАЮСЬ ТА ОВОЛОДІВАЮ ПРОФЕСІЄЮ? (потрібну відповідь підкреслити)

1) Вивчаю всі обов'язкові дисципліни, незалежно від особистого інтересу до них

ТАК

НІ

2) Вибірково відношусь до навчання, оволодіваю тим, що вважаю особливо важливим

Додаток
Методика визначення об'єктивності самооцінки Дембо-Рубінштейна
у модифікації А.Прихожан

Інструкція

Уважно прочитайте список і складіть з нього два ряди по 10-20 слів у кожному. Перший ряд мають утворювати слова, які, на Вашу думку, описують позитивні риси Вашого ідеалу. В другий ряд слід вписати слова, які характеризують антиідеал. Це еталонні ряди.

Потім Ви маєте вибрати з позитивного та негативного рядів ті слова, що позначають риси, притаманні саме Вам. Орієнтуватися треба не на міру вираженості, а тільки на наявність чи відсутність тієї чи іншої риси.

З еталонних рядів Ви вибираєте ті слова-риси (якості), які, на Вашу думку, відзначають у Вас колеги (вихованці).

Список слів, що характеризують якості особистості:

- Акуратність, активність, альтруїзм.
- Безтурботність, безвільність, безкорисливість, безстрашність, безхарактерність, безцеремонність, боязкість.
- Ввічливість, вдумливість, веселість, вірність, витривалість, вразливість.
- Гордість, грубість, гуманність.
- Делікатність, діловитість, дисциплінованість, доброзичливість, доброта, довірливість.
- Егоїстичність, ентузіазм.
- Жадібність, жорстокість, життєрадісність.
- Заздрість, зарозумілість, злопам'ятність.
- Ініціативність, імпульсивність.
- Комунікбельність, критичність.
- Легковір'я, лицемірство.
- Мрійливість, мовчазність, мстивість, м'якість.
- Наївність, наполегливість, неухажність, незворушність, незалежність, непрактичність, невибагливість, нерішучість, нестриманість, нервозність, ніжність.
- Образливість, організованість, обережність.
- Пасивність, підозрілість, підприємливість, привабливість, привітність, принциповість, поетичність, пунктуальність.
- Рішучість, розсудливість.
- Самолюбство, самостійність, самовпевненість, стриманість, скромність, сором'язливість, сміливість, старанність, співчутливість. Тактовність, терпимість, точність.
- Хвалькуватість, хитрість, хоробрість, холодність.
- Цілеспрямованість. Чесність.

Тест: Здібності до саморозвитку

Призначення тесту: виявити спроможність респондента до саморозвитку.

Інструкція до тесту.

Визначте, наскільки кожне з наведених нижче тверджень відповідає чи не відповідає вашій дійсності.

Тестовий матеріал

Варіанти відповідей

- 1) це повністю відповідає дійсності;
- 2) швидше відповідає, ніж ні;
- 3) і так, і ні;
- 4) скоріше не відповідає дійсності;
- 5) це не відповідає дійсності.

Твердження:

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, якби не був зайнятий роботою і домашніми справами.
3. Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені дізнатися і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую по цікавлять мене питань.
9. Я вірю в свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритим.
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від освоєння нового.
14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.
15. Я позитивно поставився до мого просування по роботі.

Ключ до тесту

Бали за відповіді респондента нараховуються за наступною схемою:

– повністю відповідає дійсності - 5 балів;

– швидше відповідає, ніж ні - 4 бали;

– і так, і ні - 3 бали;

– скоріше не відповідає 2 бали;

– не відповідає – 1 бал.

Необхідно підрахувати загальну суму балів.

Інтерпретація результатів тесту

55 -75 балів – активний саморозвиток респондента;

36-54 – відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток залежить від зовнішніх умов;

15-35 – зупинився саморозвиток респондента.

Тест для діагностики потреби у самовдосконаленні

(за Р. Д. Бабушкіним) []

Потреба в самовдосконаленні є глибинним особистісним утворенням.

Прояв її у суб'єкта характеризує його як активного творця самого себе, як цілеспрямовану особистість, яка не зупиняється у своєму розвитку. Дана потреба є джерелом активності особистості в різних видах діяльності і у своєму розвитку. Для її вивчення пропонується наступний опитувальник.

Інструкція: Перед Вами опитувальник, мета якого – з'ясувати особливості поведінки в різних ситуаціях. Відповідаючи на запитання, Ви повинні вибрати один з трьох запропонованих варіантів відповідей і записати його в опитувальному листі навпроти номера питання.

1. Чи виникав у Вас будь-коли інтерес до участі в конкурсах, олімпіадах, виставках, змаганнях?
 - а) так, б) не надто; в) ні.
2. Як Ви вважаєте, чи повинна людина доводити свої вміння та навички до досконалості?
 - а) так, б) не завжди; в) ні.
3. Чи властиве для Вас прагнення виконувати лідерські функції, подобається вам це?
 - а) так, б) не завжди; в) ні.
4. Самовиховання і самоосвіта має бути обов'язковою, якщо людина хоче досягти досконалості в чомусь?
 - а) так, б) не завжди; в) ні.
5. Програючи на змаганнях або отримуючи низьку оцінку (наприклад, на іспитах) Ви:
 - а) переживаєте і прагнете в майбутньому зайняти більш високе місце, підвищити оцінку;
 - б) не завжди так;
 - в) немає таких почуттів.
6. В якій мірі у Вас виражено прагнення до досягнення поставлених цілей?
 - а) швидше недостатньо;
 - б) напевно достатньо;
 - в) достатньо.
7. Поразки і невдачі мобілізують Вас на досягнення поставленої мети:
 - а) так, б) не завжди; в) ні.

8. Чи завжди Вас задовольняли оцінки, одержувані на іспитах?
а) так, б) не завжди, іноді, в) ні.
9. У житті людина повинна керуватися перспективними цілями:
а) швидше найближчими;
б) важко відповісти;
в) так, перспективними.
10. Чи властиве для Вас постійне відчуття незадоволеності досягнутим?
а) ні, б) не завжди, іноді, в) так.
11. Приступаючи до гри в шахи, шашки, футбол, теніс і т. п. головним для учасників є:
а) перемога, б) процес гри, в) не знаю.
12. Чи властиве для Вас виконання будь-якої роботи з найвищою якістю?
а) так, б) не завжди; в) ні.
13. Постійного азарту в чому-небудь у мене не проявляється.
а) проявляється, б) іноді; в) так і є.
14. Для мене краще працювати самостійно, ніж з кимось.
а) так, б) не завжди; в) ні.
15. Виступаючи в будь-яких змаганнях людина повинна прагнути до найвищих результатів.
а) так, б) не завжди так, в) ні.
16. Знаходячись в компанії друзів, я віддаю перевагу більше слухати, ніж говорити.
а) так, б) не завжди так, в) ні.
17. У незнайомій компанії я не відчуваю незручності від присутності людей незнайомих мені.
а) відчуваю, б) не завжди; в) так, відчуваю.
18. Як Ви вважаєте, що спонукає людей до відмінного навчання, до високих показників у роботі, спорті?
а) важко відповісти;
б) матеріальне стимулювання;
в) прагнення бути першим.
19. Оточуючі вважають мене безініціативним людиною.
а) так, б) не завжди; в) ні.
20. Кожна людина, що поважає себе, повинна постійно ставити перед собою все більш високі цілі.
а) ні, б) не завжди; в) так.
21. Як Ви вважаєте, чи приємно людині читати про себе позитивні відгуки в газетах, чути на зборах?
а) так, б) не всім; в) не знаю.
22. Чи вважаєте Ви, що знайшли своє покликання в житті?
а) так, б) не впевнений в цьому, в) ні.
23. Який геометричній фігурі Ви віддасте перевагу?
а) кулі; б) кубу; в) циліндру.

24. Як багато часу Ви приділяєте для свого улюбленого заняття?

а) дуже багато, б) не багато, в) напевно, мало.

25. У процесі виконання будь-якої роботи я контролюю себе, щоб переконатися, що я роблю все правильно.

а) так, б) не завжди; в) ні.

26. Ви погоджуєтесь, коли Вас вибирають ватажком у якійсь грі?

а) в основному ні, б) іноді; в) так.

27. Чи часто Ви виступаєте з критикою своїх товаришів, фільмів, газетних статей тощо?

а) рідко, б) іноді, в) часто.

28. Якби на зборах Вас запропонували обрати керівником (старостою в класі, групі, начальником цеху, командиром студентського загону тощо),

а в процесі голосування вибрали б іншого, то:

а) це мене не торкнулося;

б) не знаю, не бувало такого;

в) було б трохи неприємно.

29. Я б вважав за краще хоча і не помітну роботу, але престижну і високооплачувану.

а) так, б) не знаю, в) ні.

30. Я не завжди досягаю поставленої мети, які б труднощі не доводилося долати.

а) рідко, б) не завжди; в) так і є.

Ключ до опитувальника:

Відповіді на питання: 1-5, з 11 -15, 21 - 25 оцінюються наступним чином: а – 3 бали, б – 2 бали, в – 1 бал. Відповіді на питання: 6 -10, 16 - 20, 26- 30: а – 1 бал, б – 2 бали, в – 3 бали. Потім підраховується загальна сума балів на всі питання.

Виразність потреби в самовдосконаленні визначається за шкалою:

– високий ступінь вираження потреби – 71-90 балів;

– середній ступінь вираження потреби – 62-70 балів;

– низький ступінь вираження потреби – 30-61 бал.

Методика Т. Дубовицької «Рівень професійної спрямованості студентів

Інструкція:” Прочитайте уважно твердження поданого нижче опитувальника. Відмітьте власну відповідь напроти номера питання, обравши

один із варіантів, який відповідає Вашій думці: вірно (++), скоріше вірно (+),

скоріше невірно (- -), невірно (-).

Текст опитувальника.

1. Каждый человек должен иметь возможность получить ту профессию, которая ему нравится, соответствует его интересам и склонностям.

2. Если бы мне представилась возможность начать учиться заново, то я выбрал бы ту же профессию, которую сейчас получаю.

3. Вынужденно учусь на данном факультете в силу определенных обстоятельств, а не из желания получить данную профессию.
4. Мое желание получить данную профессию и работать по ней является достаточно стойким и обоснованным.
5. Учусь прежде всего для того, чтобы получить высшее образование, получаемая профессия мне малоинтересна.
6. Вижу мало хорошего для себя в своей будущей профессии.
7. Мои увлечения и занятия в свободное время связаны с будущей профессией.
8. В мире существует много других профессий, которые нравятся мне значительно больше, чем моя будущая профессия.
9. По собственной инициативе читаю дополнительную литературу, имеющую отношение к будущей профессии.
10. После окончания учебы буду дальше совершенствоваться и повышать квалификацию по получаемой сейчас профессии, чтобы работать по ней более эффективно.
11. Получаемая мною профессия и работа по ней вряд ли принесут мне в будущем моральное удовлетворение.
12. Постараюсь предпринять все необходимые меры, чтобы не работать по получаемой профессии.
13. Даже если это будет трудно, по окончании учебы буду стремиться найти работу (и работать) по получаемой сейчас профессии.
14. На данный момент работаю (или хочу найти работу) по получаемой мной профессии.
15. У меня нет желания работать по получаемой профессии.
16. При случае стремлюсь познакомиться с работой специалистов в области моей будущей профессии.
17. Если я и буду работать по получаемой сейчас профессии, то недолго.
18. Работа по получаемой профессии позволит мне в будущем в полной мере проявить себя, свои способности.
19. По окончании учебы приобрету другую профессию и буду работать по ней.
20. В жизни человека не все зависит от него самого, и ему приходится иногда мириться с обстоятельствами.

Ключ до методики:

«ТАК» означає позитивні відповіді (вірно, скоріше вірно);

«НІ» – негативні відповіді (скоріше невірно, невірно):

«ТАК»: №№ 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18;

«НІ»: №№ 3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19

За кожне співпадання з ключем нараховується 1 бал (відповіді на питання

1, 20 при обробці результатів не враховуються).

Підрахуйте загальну суму балів та визначте власний РПС відповідно до

таких норм:

0 – 4 балів – низький рівень РПС;

5 – 13 балів - середній рівень РПС;

14 – 18 балів – високий рівень РПС.

Методика виявлення стилю самоактуалізації

Із наведених трьох варіантів відповідей виберіть один, який, на вашу думку, найбільше відповідає вашим уявленням про себе.

1. Якщо в мене виникає цікава ідея, то я:

а) продовжую розвивати її за будь-яких обставин, усім на зло;

б) розвиваю її незалежно від того, схвалюють її навколишні чи ні;

в) відмовляюся від неї, якщо не знаходжу підтримки її значущості в інших.

2. На мій погляд, треба обрати професію, яка:

а) має перспективу для мого власного розвитку;

б) забезпечує мені надійність у житті;

в) надає переваги над іншими.

3. Коли я беруся за нову справу, то:

а) вважаю за краще дотримуватися всіх необхідних правил для запобігання непорозумінням;

б) прагну внести щось своє, використовуючи досвід інших;

в) хочу все змінити і діяти тільки на власний розсуд.

4. Якщо мене спіткала невдача, я:

а) незважаючи на помилки, буду вперто просуватися до мети;

б) проаналізую промахи і продовжу розпочате з урахуванням виявлених помилок;

в) усе кину, визнавши починання безперспективним.

5. Чи готовий я зайнятися чим-небудь цікавим, у чому раніше не розумівся?

а) так, невідоме мене приваблює;

б) тільки якщо це забезпечить мені перевагу перед іншими;

в) я більше люблю добре відоме і надійне, навіть якщо воно мене не в усьому задовольняє.

6. Якщо я досягаю певних результатів, то:

а) не прагну розголошувати свої ідеї. Надійніше, коли вони залишаються при мені;

б) кому дуже потрібно, той сам зможе “докопатися” до суті моїх досягнень;

7. Якщо ідеї іншого суперечать моїм власним, то я:

а) уважно його вислуховую, сподіваючись знайти щось спільне, що цікавить нас обох;

б) вважаю подальше спілкування з ним непотрібним;

в) не пошкодую свого часу і сил, щоб показати недоліки його підходу і спробу переконати.

8. Допитливість і прагнення до змін:

- а) дозволяють собі тільки авантюрні особистості. Це не для мене;
- б) це ті якості, які я хотів би зберегти упродовж усього мого життя;
- в) прерогатива видатних особистостей. Це саме для мене.

9). Про себе я міг би сказати:

- а) у мене немає недоліків;
- б) у мене є багато недоліків, але чеснот значно більше;
- в) я маю більше недоліків, ніж чеснот.

10. Я маю потребу в однодумцях, які поділяють мої інтереси:

- а) мені самому значно спокійніше;
- б) я легко можу обійтися без участі інших;
- в) так, тому що це надає мені сил і натхнення.

Стиль вважають сформованим, якщо ви набрали понад 5 балів.

1. Стиль особистості, що прагне до самоактуалізації.

Прагнення до автономії й індивідуальності у вас гармонійно врівноважується потребою в досконалості й причетності до інших. Ви не шукаєте визнання своєї унікальності, а швидше прагнете знайти однодумців і спілників. Для вас важливе визнання ваших досягнень іншими, але при цьому їхня думка не є визначальною. Ви прагнете до розвитку своїх творчих здібностей.

2. Стиль консервативної особистості.

Швидше за все, вам бракує впевненості в собі, тому ваші творчі здібності нерідко залишаються нереалізованими. Навряд чи здатна на творчий ризик людина, яка більше тяжіє до спокою, ніж до пошуку. Ваше небажання зробити крок назустріч іншим може привести вас до цілковитої ізоляції.

3. Стиль домінуючої особистості.

Ви хочете відчувати себе не схожим на інших і, зрештою, ризикуєте ніде не знайти місця. Результат такої поведінки — холодність і відчуженість з боку оточення. Більшість ваших знайомих, очевидно, вважають вас зарозумілою людиною. Навіть ваші власні досягнення й успіхи не зігрівають, адже ви використовуєте їх лише для того, щоб утвердити ваше відчуття зверхності (переваги). Навряд чи така творчість зробить вас щасливим.

в) із задоволенням роблю їх надбанням інших, щоб вони могли скористатися моїм наробком у своїх інтересах.

**Методика визначення рівня розвитку рефлексії вчителя за
допомогою
тесту Т. Лірі**

*(Джерело: Психологические аспекты педагогической практики:
Учебно-методическое пособие / Сост. О.В. Калинова, О.Н.
Молчанова. М.,1997. С. 16-21)*

Інструкція. Перед вами опитувальник, який містить різні характеристики. Слід уважно прочитати кожен та подумати, чи відповідає

вона вашому уявленню про себе. Якщо "так", то перекресліть хрестом відповідну рядковій номеру характеристики цифру в сітці реєстраційного листа відповідей. Якщо "ні", то не робіть ніяких позначок. Постарайтеся проявити максимальну уважність та відвертість. Отже, яка ви людина?

Текст опитувальника

1. Вміє подобатися.
2. Справляє враження на оточуючих.
3. Вміє розпоряджатися, наказувати.
4. Уміє наполягти на своєму.
5. Має почуття гідності.
6. Незалежний.
7. Здатний сам подбати про себе.
8. Може проявити байдужість.
9. Здатний бути суворим.
10. Суворий, але справедливий.
11. Може бути щирим.
12. Критичний до інших.
13. Любить поплакатися.
14. Часто сумний.
15. Здатний виявляти недовіру.
16. Часто розчаровується.
17. Може бути критичним до себе.
18. Здатний визнати свою неправоту.
19. Охоче підпорядковується.
20. Поступливий.
21. Вдячний.
- 204
22. Схильний до захоплення та наслідування.
23. Поважний.
24. Шукаючий схвалення.

25. Здатний до співпраці, взаємодопомоги.
26. Прагне ужитися з іншими.
27. Доброзичливий.
28. Уважний і ласкавий.
29. Делікатний.
30. Підбадьорюючий.
31. Чуйний до закликів про допомогу.
32. Безкорисливий.
33. Здатний викликати захоплення.
34. Користується повагою.
35. Володіє талантом керівника.
36. Любить відповідальність.
37. Упевнений в собі.
38. Самовпевнений і напористий.
39. Діловитий, практичний.
40. Суперниччає.
41. Стійкий і крутий, де треба.
42. Невблаганний, але безпристрасний.
43. Дратівливий.
44. Відкритий і прямолінійний.
45. Не терпить, щоб ним командували.
46. Скептичний.
47. На нього важко справити враження.
48. Образливий, дразливий.
49. Легко ніяковіє.
50. Невпевнений в собі.
51. Поступливий.
52. Скромний.
53. Часто вдається до допомоги інших.
54. Дуже шанує авторитети.
55. Охоче приймає поради.
56. Довірливий і прагне радувати інших.
57. Завжди люб'язний в обходженні.
58. Дорожить думкою оточуючих.
59. Товариський.
60. Добросердечний.
61. Добрий, вселяє впевненість.
62. Ніжний і м'якосердий.
63. Любить піклуватися про інших.
64. Щедрий.
65. Любить давати поради.
66. Виробляє враження значущості.
67. Начальницько-владний.
68. Владний.

69. Хвалькуватий.
70. Гордовитий і самовдоволений.
71. Думає тільки про себе.
72. Хитрий.
73. Нетерпимий до помилок інших.
74. Розважливий.
75. Відвертий.
76. Часто недружелюбний.
77. Озлоблений.
78. Скаржник.
79. Ревнивий.
80. Довго пам'ятає образи.
81. Схильний до самобичування.
82. Сором'язливий.
83. Безініціативний.
84. Лагідний.
85. Залежний, несамостійний.
86. Любить підпорядковуватися.
87. Надає іншим приймати рішення.
88. Легко потрапляє в халепу.
89. Легко піддається впливу друзів.
90. Готовий довіритися кожному.
91. Прихильний до всіх без розбору.
92. Усім симпатизує.
93. Прощає все.
94. Переповнений надмірним співчуттям.
95. Великодушний і терпимо до недоліків.
96. Прагне допомогти кожному.
97. Прагне до успіху.
98. Очікує захоплення від кожного.
99. Розпоряджається іншими.
100. Деспотичний.
101. Ставиться до оточуючих з почуттям переваги.
102. Марнославний.
103. Егоїстичний.
104. Холодний, черствий.
105. Уїдливий, насмішкуватий.
106. Злий, жорстокий.
107. Часто гнівливий.
108. Бездушна, байдужий.
109. Злопам'ятний.
- 206
110. Проїнятий духом протиріччя.
111. Упертий.

112. Недовірливий і підозрілий.
113. Боязкий.
114. Сором'язливий.
115. Послужливий.
116. М'якотілий.
117. Майже нікому не заперечує.
118. Нав'язливий.
119. Любить, щоб його опікали.
120. Надмірно довірливий.
121. Прагне здобути розташування кожного.
122. З усіма погоджується.
123. Завжди з усіма дружелюбний.
124. Всіх любить.
125. Занадто поблажливий до оточуючих.
126. Намагається втішити кожного.
127. Піклується про інших на шкоду собі.
128. Псує людей надмірною добротою.

Обробка та інтерпретація результатів

Після завершення опитування у кожному з восьми вертикальних стовпців підсумовується число перекреслених номерів, і таким чином підраховуються бали за восьми варіантам міжособистісної взаємодії:

I. Владний - лідируючий. При помірно виражених балах (до 8)

проявляються впевненість у собі, вміння бути добрим порадником, наставником і організатором, властивості керівника. При високих показниках характерні: нетерпимість до критики, переоцінка власних можливостей (до 12 балів),. Дидактичний стиль висловлювань, імперативна потреба

(Командувати іншими, риси деспотизму (вище 12 балів).

II. Незалежний - домінуючий. Виявляє стиль міжособистісних відносин

від впевненого, незалежного, суперництва (при помірних показниках у межах 8 балів) до самовдоволеного, нарцисичного, з вираженим почуттям власної переваги над оточуючими і тенденцією мати особливу думку, відмінну від думки більшості, займати відокремлену позицію у групі (при високих балах,

12-16).

III. Прямолінійний - агресивний. Залежно від ступеня вираженості

показників цей октант виявляє щирість, безпосередність, прямолінійність, наполегливість у досягненні мети (помірні бали) або надмірне завзятість, недружелюбність, нестриманість і запальність (високі бали).

IV. Недовірливий - скептичний. Реалістичність бази суджень вчинків,

скептицизм і неконформність (до 8 балів) переростає у вкрай образливий і недовірливий модус ставлення до оточуючих з вираженою схильністю до критицизму, невдоволенням навколишніми і підозрілістю.

V. Покірно-сором'язливий. Відображає такі особливості міжособистісних відносин, як скромність, сором'язливість, схильність брати на себе чужі обов'язки. При високих балах - повна покірність, підвищене почуття провини, самоприниження.

VI. Залежний - слухняний. При помірних балах - потреба в допомозі й довірі з боку оточуючих, у їх визнання. При високих показниках – надконформність, повна залежність від думки оточуючих.

VII. Співпрацюючий - конвенціональний. Виявляє стиль міжособистісних відносин, властивих особам, що прагнуть до тісної співпраці з референтною

групою, до доброзичливим відносинам з оточуючими. Надмірність у прояві

даного стилю міжособистісного відносини проявляється компромісним поведінкою, нестриманістю у прояві своєї дружелюбності, прагненням підкреслити свою причетність до інтересів більшості.

VIII. Відповідально-великодушний. Проявляється вираженою готовністю допомагати оточуючим, розвиненим почуттям відповідальності.

Високі бали виявляють сердечність, надобов'язковість, гіперсоціальні установки, підкреслений альтруїзм.

Характеристики, що не виходять за межі 8 балів, властиві гармонійним особистостям. Показники, що перевищують 8 балів, свідчать про акцентуації

властивостей, що виділяються даним варіантом. Результат в 14-16 балів свідчить про труднощі соціальної адаптації. Низькі показники по всіх 208

варіантах (0-3 бали) можуть бути результатом скритності і невідвертості випробуваного.

Перші чотири типи міжособистісних відносин - I, II, III і IV- характеризуються перевагою неконформністю тенденцій і схильністю до конфліктних проявів (III, IV), більшою незалежністю думки, завзятістю

у відстоюванні власної точки зору, тенденцією до лідерства і домінування I, II).

Інші чотири варіанти - V, VI, VII, VIII - представляють протилежну картину:

переважання конформних установок, конгруентність у контактах з оточуючими (VII, VIII), невпевненість у собі, податливість думці оточуючих,

схильність до компромісів (V, VI).

Коли випробуваний проставить бали самому собі, йому треба постаратися уявити себе з боку, очима учнів і так само оцінити себе в балах

по кожному з восьми типів поведінки. Потім цей опитувальник можна

роздати учням з проханням анонімно оцінити даного вчителя, після чого підраховуються середні бали оцінки педагога учнями по кожному з варіантів

і порівнюються з двома власними оцінками педагога, отриманими раніше ("Я

про себе" і "Я очима учнів"). Для зручності порівняння всі результати можна

занести в таблицю: __