

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

БОРЩЕНКО ВАЛЕРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК: 378.937+378.126

**ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Долинський Борис Тимофійович,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	11
1.1. Професійно-педагогічна культура майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема.....	11
1.2. Сутність і структура феномена «організаційна культура майбутніх учителів початкової школи».....	25
1.3. Педагогічні умови, що сприяють формуванню організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.....	53
Висновки з першого розділу.....	73
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	76
2.1. Стан сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.....	76
2.2. Експериментальна модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи та її впровадження у процесі професійної підготовки.....	104

2.3. Порівняльний аналіз результатів констатувального і формульовального етапів експерименту.....	132
Висновки з другого розділу.....	158
ВИСНОВКИ.....	162
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	166
ДОДАТКИ.....	198

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація вищої школи в Україні стимулює пошук нових підходів до професійної підготовки студентів, в якій значне місце посідає проблема формування професійної культури майбутніх фахівців, що передбачає побудову навчально-виховного процесу на засадах гуманізації, гуманітаризації та збереження надбань національної і світової культури. Педагогічна професія ставить підвищені вимоги до особистісних і професійних якостей сучасного вчителя. Сукупність цих вимог виражається в необхідності оволодіння фахівцем високою професійною культурою, що визначається як вищий ступінь відповідності рівня розвитку особистості й професійної підготовленості майбутніх учителів початкової школи до специфіки педагогічної діяльності. Формування професійної культури означає розвиток у студентів самосвідомості, самостійності, почуття самоповаги, вміння приймати рішення і нести відповідальність за свої дії і вчинки. Важливою складовою професійної культури майбутнього вчителя початкової школи є організаційна культура.

Концептуальні засади організаційної культури як чинника забезпечення діяльності визначили Т. Пітерс, Р. Уотермен, Т. Діл, А. Кеннеді, П. Друкер, Р. Кілманн, Р. Пейскел, Е. Етос, В. Сате. Зауважимо, що в науковій літературі проблема організаційної культури знайшла досить широке відображення, ученими розкрито: її роль (А. Агеєв, Т. Базаров, Б. Гаєвський, М. Грачов, Дж. Грейсон, В. Кнорінг, М. Мескон, Я. Радченко, Р. Рютінгер, В. Томілов, Л. Фаткін та ін.); методи її діагностики та формування (Р. Ален, Р. Гласер, К. Камерон, Р. Кілман, Р. Куїнн, К. Лаферті, Г. Марасанов, М. Сакстон, П. Харіс, Дж. Хофштеде та ін.); питання управління організаційною культурою (А. Агеєв, М. Алвессон, М. Богатирьов, Е. Браун, А. Гнетов, І. Грошев, Т. Гудков, Ю. Жаріков, Н. Левкін, Т. Пітерс, І. Пригожин, О. Родін, Р. Рюттенгер, В. Сате, Х. Трайс, Р. Уотерман та ін.); її особливості в закладах освіти (А. Моїсеєв,

М. Поташнік, С. Рус, К. Ушаков, Р. Хувейк та ін.).

У зв'язку з підготовкою вчителя початкової школи досліджено його методичну (І. Артем'єва, С. Литвиненко) та естетичну культуру (Л. Гарбузенко), культуру розумової праці (І. Ігнатова), педагогічного спілкування (І. Комарова), технологічну (М. Ніколаєва), комунікативну (О. Савченко, В. Садова), валеологічну (Б. Долинський, О. Філіп'єва) інформаційну культуру (І. Смирнова) та ін. Натомість проблема формування організаційної культури майбутніх учителів як важливої складової професійно-педагогічної культури не знайшла належного висвітлення в педагогічній теорії.

На підставі аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури було виявлено суперечності в підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема між: підвищенням вимог до творчої діяльності вчителів початкової школи і традиційними формами їхньої підготовки під час навчання; актуальністю використання в освітньому процесі спеціальних методик формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи і недостатньою розробленістю та впровадженням їх на практиці; необхідністю формування у молодших школярів організаційної культури і неготовністю до здійснення такої діяльності майбутніх учителів початкової школи. З огляду на це було обрано тему дисертаційного дослідження: **«Формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№ 0110U002179), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджувалася проблема формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Тему дисертації було затверджено вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 7 від 24 лютого 2011 року) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 3 від 29 березня 2011 року).

Мета дослідження: науково обґрунтувати й експериментально апробувати модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Завдання дослідження:

1. Визначити й науково обґрунтувати сутність і структуру поняття «організаційна культура майбутніх учителів початкової школи», уточнити поняття «професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи», «організація», «організаційна культура», «корпоративна культура».
2. Виявити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи; розробити методику їх діагностики.
3. Визначити педагогічні умови формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.
4. Розробити й експериментально апробувати модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Гіпотеза дослідження: формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи буде ефективним за таких педагогічних умов: усвідомлення студентами теоретичних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу; стимулювання розвитку в майбутніх учителів початкової школи вмінь саморегуляції поведінки.

Методи дослідження: для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми формування організаційної культури; узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних для побудови моделі та з'ясування педагогічних умов формування організаційної культури; вивчення, аналіз й узагальнення досвіду навчально-виховної роботи вищого педагогічного навчального закладу; методи емпіричного дослідження (анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності студентів під час проходження шкільної педагогічної практики, самооцінка, психологічні методики, тести, питальники тощо) для з'ясування вихідного рівня сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою перевірки дієвості експериментальної моделі реалізації педагогічних умов формування організаційної культури в майбутніх учителів початкової школи; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності методики формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Базою дослідження виступив факультет початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Експериментальним дослідженням було охоплено 298 студентів, 26 учителів початкових класів, 120 молодших школярів. У формувальному експерименті взяли участь 146 майбутніх учителів початкової школи.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: вперше науково обґрунтовано педагогічні умови формування організаційної культури майбутніх учителів під час професійної підготовки (усвідомлення студентами теоретичних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників

педагогічного процесу; стимулювання розвитку в майбутніх учителів початкової школи вмінь саморегуляції поведінки); розкрито сутність і структуру (компетентнісна, поведінкова й особистісна складова) організаційної культури майбутніх учителів початкової школи; визначено критерії й показники: знаннєвий (усвідомлення значущості педагогічної діяльності, обізнаність із педагогічними цінностями, наявність знань й умінь з наукової організації праці), діяльнісний (сформованість організаційно-комунікативних та рефлексивних умінь, уміння обирати оптимальну поведінку в конфлікті), емоційно-вольовий (емоційна спрямованість, сформованість морально-вольових якостей, толерантність), якісні характеристики рівнів сформованості (високий, середній, низький) організаційної культури майбутніх учителів початкової школи; розроблено модель формування організаційної культури в майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки; визначено поняття «організаційна культура майбутніх учителів початкової школи»; уточнено поняття «професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи», «організація», «організаційна культура», «корпоративна культура»; подальшого розвитку набула методика підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності в майбутній професії.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що розроблено й експериментально апробовано методику діагностики рівнів сформованості організаційної культури в майбутніх учителів початкової школи; експериментальну методику формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи, навчальний спецкурс «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи». Матеріали дослідження можуть використовуватись у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації, системі післядипломної педагогічної освіти. Основні висновки дисертації можуть бути рекомендовані для широкого кола учителів, студентів, магістрантів для написання курсових, дипломних та магістерських робіт, викладачів вищої школи, аспірантів у ході підготовки наукових статей,

підручників, методичних рекомендацій тощо.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт про впровадження № 1218 від 31 травня 2012 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 292/03 від 14 травня 2012 р.), Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського (акт про впровадження № 15 від 26 березня 2012 р.), Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта) (акт про впровадження № 11 від 06 червня 2012 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологією положення про цілісність особистості, опорою на результати психолого-педагогічної науки, доцільним поєднанням комплексу теоретичних та емпіричних методів дослідження, адекватних його меті, завданням, предмету і гіпотезі; порівняльним аналізом даних, одержаних за допомогою різноманітних методів дослідження, що мають репрезентативний характер.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на міжнародних («Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (Одеса, 2010 р.), «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції» (Одеса, 2011 р.), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2012 р.)); всеукраїнських («Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2011 р.), «Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та практика» (Одеса, 2011 р.), «Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні» (Дніпропетровськ, 2012 р.), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кіровоград, 2012 р.)) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження висвітлено у 9 публікаціях автора, з них 5 – у фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі

вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 165 сторінок. У тексті вміщено 35 таблиць, 5 діаграм, 2 рисунки, що займають 1 сторінку основного тексту. У списку використаних джерел 290 найменувань. Додатки викладено на 55 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Професійно-педагогічна культура майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема

Головний напрям удосконалення змісту освіти в сучасному вищому навчальному закладі – це реалізація ідеї всебічного розвитку особистості майбутнього спеціаліста. Тільки гармонійний розвиток студента справді забезпечує його підготовку до життя і праці, є запорукою свідомого і творчого виконання випускником професійних і суспільних функцій, формує потребу в самоосвіті, в постійному підвищенні свого наукового і професійного рівня [264, с. 126].

Педагогічна професія ставить підвищені вимоги до особистісних і професійних якостей сучасного вчителя. Сукупність цих вимог виражається в необхідності оволодіння фахівцем високою професійною культурою, що визначається як вищий ступінь відповідності рівня розвитку особистості й професійної підготовленості майбутніх учителів початкової школи до специфіки педагогічної діяльності. Зазначене знайшло своє відображення в «Національній доктрині розвитку освіти України», в якій зокрема наголошується на необхідності «формування особистості вчителя на основі оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями» [162, с. 2].

З огляду на зазначене, перед сучасною вищою школою поставлені завдання формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів, що передбачає побудову навчально-виховного процесу на засадах гуманізації, гуманітаризації та збереження надбань національної і світової культури. Професійна підготовка вчителя початкової школи повинна

забезпечувати інтеграцію особистості вчителя із загальною й професійною культурою, яка відбиває соціально-педагогічний стан суспільства, що здійснюється в контексті загальнофілософського розуміння культури [77].

Зауважимо, що поняття «культура» розглядається науковцями по-різному. Так, філософами (М.Бахтін та ін.) культура тлумачиться як продукт життєдіяльності людей, що вступають у спілкування, продукт їхнього гуманітарного мислення, співробітництва, взаємообміну цінностями, це «робота самозміни»; культура існує як спілкування, як діалог людей різних культур; як форма вільного вибору особистістю сенсів свого життя і ухвалення відповідальності за свій вибір, свою долю; як творчість, продуктами якої виступають конкретні тексти і твори [13, с. 89].

Психологи (А.Петровський, М.Ярошевський та ін.) зазначають, що культура – це ступінь досконалості, досягнутий в опануванні тієї чи тієї галузі знання або діяльності, це культура мови [121].

Культура, на думку А.Гудінафа, складається з того, що необхідно знати і чому треба вірити членам організації, щоб діяти взаємоприпустимим способом і виконувати будь-які значущі для них ролі [286]. За визначенням А.Уайта, культура – це «організація явищ, видів і норм активності, предметів (засобів, речей, створених за допомогою знарядь), ідей (віри, знань) й почуттів (настанов, відношень, цінностей), виявлених у символічній формі» [290, с.141].

М. Кребер та К. Клухольн визначили культуру як патерни поведінки, засвоєні й передані за допомогою символів і артефактів. М. Яхода стверджує, що культура – це описовий термін, який охоплює не тільки правила і норми, а також і поведінку. Інші дослідники визначили культуру просто як єдиний спосіб життя групи людей, який не тільки визначає специфіку життя, але й установлює зовнішню й внутрішню систему обмежень, що звужують поведінковий репертуар членів цієї групи, культура фіксує особистісно-змістовий аспект суспільних відносин, репрезентований у процесі виробництва предметами, знаннями, символічними системами, набором

цінностей, способом діяльності та взаємодії індивідів [151, с.185].

У наукових працях педагогів (І. Зязюн, О. Кобенко, Н. Комар, В. Огнев'юк, П. Щербань та ін.) зазначається, що культура є практичним аспектом людської діяльності і вдосконалюється та реалізується в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності. Вона є невід'ємною частиною особистісної культури: розумової, моральної, естетичної, художньої тощо.

За визначенням С. Гончаренка, культура – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань, що відбивають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності; рівень оволодіння якоюсь галуззю чи діяльністю [62, с.163].

Г. Коджаспирова наголошує на тому, що культура – це певний історичний рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, що виявляється у типах та формах організації життя і діяльності людини в їх взаємовідносинах; царина духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їх функціонування (навчальні заклади, клуби, музеї, театри, творчі спілки тощо); емоційно-вольове і ціннісне ставлення людини до довкілля та інших людей [105, с.68].

З огляду на зазначене, одним із завдань вищої школи є формування загальної культури майбутніх учителів. Загальна культура особистості вчителя, зазначає Т. Іванова, будується на тлі позитивного ставлення до професії, самоусвідомлення себе мислячим суб'єктом культури, рефлексії, засвоєнні інваріантних способів мислення і творчої професійно-педагогічної діяльності, що, загалом у системі підготовки вчителя вимагає інтеграції загальнонаукових, загальнокультурних, художньо-естетичних знань [88, с.28].

Загальнокультурна підготовка, у процесі якої здійснюється соціокультурний розвиток особистості, продовжує науковець, полягає у тому,

щоб спонукати майбутнього вчителя як основного цінителя і творця культурних цінностей до розвитку себе в культурі. При цьому під загальнокультурною підготовкою майбутніх учителів нею розуміється процес, у якому «на основі створення цілісної системи умов: єдності змісту, форм, засобів і методів освіти, відбувається духовний розвиток і виховання людини культури і моральності, спрямованої на пошук шляхів засвоєння і передавання культуротворчого досвіду людства підростаючому поколінню» [88, с.14].

Зважаючи на розглянуті підходи до визначення культури вчителя доходимо висновку, що в ході підготовки у вищому навчальному закладі майбутніх учителів особлива увага повинна приділятися формуванню їхньої загальної культури. Особливо це стосується майбутніх учителів початкової школи, оскільки вони є першими вчителями, які транслиують основи загальної культури молодшим школярам, формують уявлення про норми поведінки в суспільстві і навчальному закладі, сприяють становленню відповідних умінь і навичок їх дотримання.

Цілком поділяючи вищезазначені визначення загальної культури, в дослідженні будемо дотримуватися визначення Г. Селезньової і Н. Селезньової, які розглядають соціально-психологічну культуру вчителя початкових класів і зауважують, що вона є якісним новоутворенням його особистості, що допомагає творчо організовувати цілісний педагогічний процес у початковій школі. Вона дає змогу вчителю створювати адекватні уявлення педагогічних ситуацій на підставі рефлексивно-цільового аналізу міжособистісних відносин, спільної діяльності школи, а також соціально-психологічні уявлення про учнів; спрямовувати самокорекцію соціально-пізнавальної активності молодших школярів, наближати її до вимог зони найближчого розвитку; створювати позитивні емоційні умови для планової самоорганізації кожним школярем соціально-пізнавальної діяльності, забезпечити своєчасне входження у світ духовних цінностей [216].

Важливою складовою загальної культури особистості є професійна

культура. Сьогодні науковцями досліджуються різноманітні проблеми формування професійної культури. Так, загальні основи розвитку професійної культури розглядають Н. Крилова, Н. Ничкало, Т. Саломатова, О. Смирнова, Г. Соколова та ін.; основні проблеми формування особистості вчителя як суб'єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки є предметом досліджень І. Богданової, А. Богуш, В. Бондара, С. Гончаренка, В. Гриньової, І. Зязюна, Е. Карпової, Н.Кічук, В. Кравця, Н. Кузьміної, З. Курлянд, С. Максименка, А. Линенко, О. Пехоти, О. Пометун, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, М. Сметанського, Р. Хмелюк та ін.; окремі аспекти професійної культури вчителя висвітлюються у працях Т. Бутенко, В. Вілкова, В. Грехнева, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Я. Коломинського, В. Кременя, В. Кудіна, С. Мельничук, О. Мудрика, В. Чайки та ін.

Розглянемо, як науковці трактують поняття «професійна культура вчителя». В.Чайка феномен професійної культури уявляє як інтегральну якість особистості педагога, умову та передумову ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності вчителя і мету професійного самовдосконалення. Професійна культура, зауважує науковець, визначає не лише пізнавальні інтереси майбутнього вчителя – вона зумовлює його світоглядні настанови, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо. Отже, професійну культуру можна розглядати як інтегровану якість особистості [267].

Оскільки категорія «професійна культура», на думку В. Кравцова, характеризує особистість учителя в аспекті розгляду певної сукупності особистісних якостей та характеристик з позицій цілісності професійного розвитку, розгляд цілісного процесу професійного становлення особистості вчителя з культурологічних позицій, з урахуванням надбань суміжних наук соціально-гуманітарного профілю, наголошує вчений, безумовно сприятиме подоланню актуальних проблем сучасної професійної освіти педагогічних працівників, а саме – оптимізації формування наукового світогляду та

фахової компетентності вчителя в умовах глобалізації наукового і освітнього життя та інформаційної кризи, ефективного розвитку професійно значущих видів особистісної культури (комунікативної, розумової праці, моральної, методологічної тощо). Крім того, продовжує автор, удосконалення якості професійної культури вчителів призведе до інтенсифікації виховних впливів професійного субкультурного середовища, що є необхідною передумовою ефективності функціонування цілісного освітньо-виховного простору [117, с. 43].

Професійною культурою педагога, на думку Л. Притули, є система соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової, професійної діяльності та визначає її зміст і ставлення до праці. Вихідними елементами професійної культури спеціаліста є знання, практичні вміння й навички, власні соціальні якості, що характеризують ставлення особистості до світу суспільних цінностей [199].

С. Гулієва наголошує на тому, що професійна культура є атрибутивною властивістю певної групи людей, яка виступає результатом розподілу праці. Розглядаючи професію як певне соціально-культурне явище, науковець зазначає, що її культурний зміст виявляється у предметі, засобах і результатах професійної діяльності. Отже, процес оволодіння професійною культурою відбувається як оволодіння прийомами і способами вирішення соціальних завдань, засобами діяльності, що є унормованими в певній професійній групі [68, с.7].

В аспекті дослідження цілком поділяємо твердження науковців (Є. Бондаревська, С. Кульневич, О. Борисова та ін.), які зауважують, що основний простір професійної діяльності вчителя початкової школи – це навчально-виховний процес у початкових класах, у якому суспільство гарантовано забезпечує розвиток особистості дитини і надання їй допомоги щодо знаходження свого місця у культурі. У професійній діяльності вчителя початкової школи це виявляється через його здатність і вміння:

– надавати підтримку дитині у проявах її самовизначення, самопізнання,

саморозвитку, самореалізації;

- виявляти турботу про комфортабельні умови її життєдіяльності у школі;
- захищати та забезпечувати свободу і права дитини, допомогати у вирішенні індивідуальних проблем;
- задовольняти розвиток усіх різноманітних інтересів дитини та її інтересу до різноманітності;
- захищати культурну ідентичність дитини незалежно від національності;
- забезпечувати свободу соціального вибору дитини [25].

При цьому Є. Бондаревська підкреслює, що культурного вчителя початкової школи, з погляду норм педагогічної професії, характеризує:

- пошана гідності іншої людини, вихованця, який навчається, і збереження власної гідності в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії (побутової, професійної, суспільної), тобто культура особистості, саморегуляції;
- адекватність (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування) у ситуаціях побутової, професійної, суспільної взаємодії, тобто культура побуту, праці, відпочинку, здорового способу життя, спілкування;
- дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в моно- і мультикультурній взаємодії, тобто культура нормативної поведінки, етикету, відношення, соціальної взаємодії в полікультурному просторі;
- актуальна готовність використання індивідуального фонду знань (гуманітарних, природничонаукових, економічних, політичних, правових і т.ін.), сформованої змістом професійної підготовки у процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, тобто культура інтелектуальної і предметної педагогічної діяльності, культура інтелекту;
- усталена потреба задоволення і продовження особистого соціокультурного (етичного, інтелектуального, естетичного і т. ін.) розвитку і саморозвитку, тобто культура саморегуляції, особистісного самовизначення;
- орієнтування в основних ціннісно-сміслових домінантах сучасного світу, країни, суспільства; напрямках історії і збереження культурного життя

світу, країни (живопис, музика, література, архітектура і так далі), тобто загальноцивілізаційна культура;

- соціальна відповідальність за себе, за благополуччя інших, тобто культура соціального буття [25].

Крім професійної культури вчителя, науковцями (О. Барабанщиков, Є. Бондаревська, Г. Гайсіна, В. Гриньова, В. Краєвський, Н. Крилова, М. Левіна, І. Пальшкова, О. Савченко, О. Силяєва, В. Сластьонін, Н. Руденко, Н. Щуркова та ін.) розглядається й поняття «педагогічна культура». При цьому вони зауважують, що педагогічна культура є важливою частиною загальної культури вчителя, яка виявляється у системі професійних якостей і особливостях педагогічної діяльності.

Зокрема А. Барабанщиков та С.Муцинов під педагогічною культурою розуміють певний ступінь оволодіння вчителем педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, рівень розвитку його особистості. Складовими педагогічної культури авторами виокремлюються такі: педагогічна спрямованість особистості, психолого-педагогічна ерудиція та інтелігентність, моральна чистота, гармонія раціонального й емоціонального, педагогічна майстерність, уміння поєднувати педагогічну і наукову діяльність, система професійно-педагогічних якостей, педагогічне спілкування і поведінка, вимогливість, потреба в самовдосконаленні [11].

У соціально-історичному аспекті педагогічна культура визначається як універсальна характеристика педагогічної діяльності, сукупність педагогічного досвіду, накопиченого за час існування всіх наявних світових цивілізацій і історичних періодів їх розвитку (О. Анісімов, Є. Бондаревська, О. Булкін, І. Відт, Г. Віленський, Е. Захарченко та ін.). Автори розглядають педагогічну культуру як складну відкриту систему, що самореалізується, інформаційно забезпечується та спрямовується наукою, мистецтвом, релігією, морально-етичними постулатами суспільства, практичним досвідом людства. Педагогічна культура вчителя розглядається як елемент інших,

більш складних систем, що функціонують в освіті і суспільстві [182].

І. Деснова зазначає, що за своїм змістом і формами педагогічна культура є самостійним напрямом у розвитку практичної людської діяльності, що виконує у загальному контексті культури функцію збереження людського досвіду і створення предметів культури в усьому їх розмаїтті. Педагогічну культуру науковець розуміє як сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих у самій людині практик навчання та виховання, в яких відображено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання й оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури. За своїм змістом і походженням, на її думку, педагогічна культура акумулює увесь соціальний досвід навчання та виховання, набутий у різних сферах людського буття, формах його організації, на різних історичних етапах розвитку соціальності самої людини і людства в цілому. Ураховуючи зазначене, авторка визначає педагогічну культуру як частину загальної культури людини, що пов'язана з досвідом ефективного передавання культурної спадщини старшими поколіннями підростаючим шляхом навчання й виховання [74, с.137].

І. Золкіна, досліджуючи проблеми розвитку особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної культури, зазначає, що педагогічна культура вчителя є частиною загальнолюдської культури і є інтеграційною якістю особистості, що включає достатньо високий рівень засвоєння психолого-педагогічних наук, систему загальнолюдських ціннісних орієнтацій, активно-творчих сил, що виявляються в розвитку, і здібностей людини [86].

Як явище, що існує на рівні суспільства і сформовано в конкретних історичних і соціально-культурних умовах розглядає педагогічну культуру З. Паршикова [184]. За визначенням автора, педагогічна культура – це деяка сукупність (подекуди не просто сума, а система, відкрита або закрита) ціннісних ставлень до освіти і дитини, які наочно і практично реалізуються в

освітніх процесах. Показниками педагогічної культури (в різних її формах) є стан і якість освіти, рівень її в суспільстві, культура організації освіти в конкретній школі, майстерність окремого педагога, комунікативна культура [184].

Педагогічна культура, зауважує Є. Захарченко, – це «частка загальнолюдської культури, що інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії» [83, с.38]. Учені (В. Бенін, Е. Богданов, Є. Бондаревська, А. Вежбицька, І. Відт, С. Григорьєва та ін.) розглядають педагогічну культуру як складну систему, що самоорганізується, інформаційно спрямовується наукою, мистецтвом, релігією, морально-етичними постулатами суспільства і яка за своїм призначенням репродукує і транслює новим поколінням духовно-естетичні, морально-етичні цінності окремої нації, соціальної групи і всього людства в цілому.

І. Колмогорова визначає педагогічну культуру як складну соціальну характеристику особистості учителя, його педагогічну позицію; як показник рівня його духовного, морального, інтелектуального розвитку, його знань, умінь і навичок, високого професіоналізму, професійно-значущих якостей особистості, необхідних для успішного вирішення педагогічних завдань [106].

На думку І. Пальшкової, педагогічна культура є інтегральною якістю особистості вчителя, що проектує його загальну культуру у сферу професії, синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання, наявність культуротвірних здібностей [181].

Л. Круглова зазначає, що педагогічна культура – це сукупність високого рівня розвитку і вдосконалення усіх компонентів педагогічної діяльності і такого ж рівня розвитку і реалізації сутнісних сил педагога, його здібностей і можливостей [123].

Більш широко визначає педагогічну культуру Є. Маркарян, розглядаючи її як частину загальнолюдської культури, в якій найбільшою

мірою відображені духовні і матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості, здійснення освітньо-виховних процесів [145].

Значний інтерес викликає концепція конструювання змісту педагогічної культури студентів як системи педагогічних цінностей В. Гриньової [67]. Сформованість означеної культури в дослідженні розглядається головною метою і результатом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що відбувається на матеріалі вивчення усього циклу педагогічних дисциплін. За визначенням науковця, педагогічна культура – це видове поняття духовної культури, що виступає інтегрованою динамічною характеристикою особистості майбутнього вчителя, відносно стійкою відкритою саморегульованою системою взаємопов'язаних цінностей, яка зумовлює його професійно-педагогічну діяльність гуманістичної спрямованості.

Сформованість педагогічної культури, продовжує В. Гриньова, характеризує творчу особистість, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно, незадоволена одержаними здобутками, здійснює пошук причин тих чи тих явищ, володіє розвиненим прагненням до творення. Відтак, формування педагогічної культури означає розвиток у студентів самосвідомості, самостійності, незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги, здатність орієнтуватись у світі духовних цінностей, вміння приймати рішення і нести відповідальність за свої дії і вчинки [67].

Нам імпонує думка Є. Бондаревської про те, що педагогічна культура – це якісна характеристика особистості не лише окремих педагогів, але й інших людей, які навчають і виховують дітей. Оскільки педагогічна культура зазначає автор, виконує функції збереження, передавання, стимулювання, розвитку людської культури в цілому, то ми з повною підставою можемо стверджувати, що вона є універсальним феноменом, властивим усім

суспільним суб'єктам на різних рівнях їхньої життєдіяльності і стосунків.

Висока педагогічна культура, наголошує Є. Бондаревська, має розглядатись як головна характеристика особистості, діяльності і педагогічного спілкування вчителя. Вона реалізується як динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності, особистих досягнень учителя у створенні зразків педагогічної практики та їх цінності з позиції людини культури [24].

Не заперечуючи вищезазначені тлумачення науковцями понять «професійна культура вчителя» і «педагогічна культура вчителя», в аспекті дослідження ми будемо дотримуватися поняття «професійно-педагогічна культура вчителя», оскільки педагогічна культура є невід'ємною і надзвичайно важливою складовою професійної культури майбутнього вчителя, без сформованості якої він не зможе на високому рівні виконувати свою професійну діяльність.

Т. Гулієва розуміє професійно-педагогічну культуру вчителя як складне соціально-педагогічне й особистісне утворення, що інтегрує професійну картину світу, концепцію професійного життя, професійну позицію, індивідуальний стиль духовності [68].

Основним змістом професійно-педагогічної культури вчителя, на думку В. Чайки, є його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації [267].

За своїм походженням, ознаками та властивостями, зазначає І. Пальшкова, професійно-педагогічна культура складається з досвіду спеціально організованої суспільством практики навчання і виховання, що здійснюється за цілями та способами, адаптованими до потреб певного суспільства, його ідеалів, цінностей і реальних можливостей. Специфічними ознаками цієї культури виступають спеціальна підготовка людей, що створюють освічену людину як предмет культури, унормовані умови та

способи здійснення педагогічної діяльності [182, с.138].

На відміну від педагогічної культури, продовжує авторка, професійно-педагогічна культура відображає й акумулює лише ту частину досвіду педагогічної діяльності, що здійснюється за вимогами і в системі інституціолізованої суспільної взаємодії, унормованими способами регулювання суспільного виробництва і суспільних відносин, що складаються на історично визначеному етапі розвитку суспільства. З урахуванням вищезазначеного, І. Пальшкова доходить висновку, що професійно-педагогічна культура – це особлива і самостійна складова педагогічної культури, в якій представлено досвід спеціально професійно підготовлених фахівців у відтворенні культурного досвіду суспільства через навчання способів створення предметів культури в закладах освіти поколінь, що приходять у систему суспільних відносин і суспільного виробництва на зміну попереднім [182, с. 138].

Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи за своїм змістом є лише часткою педагогічної культури, оскільки обмежує досвід педагогічної діяльності сферою діяльності спеціально підготовлених фахівців – учителів у спеціально створених установах суспільного виробництва – початковій школі [182, с. 141]. При цьому, продовжує науковець, у словосполученні «професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи» культура є констатуванням людської і тому штучної форми досвіду, завдяки якому має вирішуватись це завдання; педагогічна – визначає специфічну форму і зміст досвіду, засобами якого забезпечується вирішення означеного завдання; професійна – суспільний контекст, у межах якого педагогічна культура, накопичена вчителями початкових класів, має бути реалізована як цілісний, суспільно значущий досвід [182, с. 140].

Зважаючи на специфіку діяльності вчителя початкової школи І. Пальшкова зазначає, і ми в аспекті дослідження цілком поділяємо її твердження про те, що відтворюючи за своєю сутністю загальну структуру культури і виокремлюючись у надрах педагогічної культури, професійно-

педагогічна культура вчителів початкової школи виявляє свою сутність через:

- наявність артефактів, у яких відтворено досвід навчання і виховання дітей в умовах початкової школи, накопичений педагогічною діяльністю особливої професійно підготовленої групи вчителів;
- систему професійно-визначених правил, моральних норм поведінки, що регулюють відносини вчителя початкових класів з учнями, їхніми батьками та іншими учасниками педагогічного процесу;
- систему розпоряджень, наказів, що регламентують цілі, засоби, принципи здійснення педагогічної діяльності вчителя у початковій школі у вигляді навчальних планів, навчальних програм, підручників, методик навчання, інструкцій;
- систему цінностей, що визначають соціальний і професійний статус вчителя початкових класів у суспільстві і системі освіти, його права і обов'язки, професійні вимоги щодо його особистості;
- систему знань, де у знаковій формі відображені наявні в суспільстві і в самій педагогічній дійсності уявлення щодо змісту початкового навчання, його ролі в розвитку дитини та її життєдіяльності; сутності, структури, змісту і технологій педагогічної діяльності вчителя початкових класів [182, с. 157-158].

Підсумовуючи, **професійно-педагогічну культуру майбутніх учителів початкової школи** будемо розуміти як складне динамічне інтегральне утворення, що характеризується сукупністю особистісних і професійних настанов щодо взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу початкової школи, психолого-педагогічних знань щодо особливостей індивідуального та вікового розвитку молодших школярів, практичних навичок і вмінь організації власної діяльності та діяльності учнів, наявністю загальнокультурних цінностей і морально-духовних принципів, що дозволяють їм на високому рівні здійснювати професійну педагогічну діяльність.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив дійти висновку,

що науковцями виокремлюються кілька складових професійно-педагогічної культури вчителя, зокрема: методологічна (І. Зязюн, В. Краєвський, В. Сластьонін, В. Тамарін, О. Ходусов), морально-етична (Є. Богданов, Е. Гришин, Н. Крилова, Є. Силяєва), духовна культура (Є. Артамонова, І. Бех, Б. Братусь, В. Зінченко, Б. Нечипоров, Е. Силяєва, Н. Щуркова), гуманітарна (Г. Гайсіна, Е. Шиянов), комунікативна (В. Грехнев, Ш. Магомедов, О. Мудрик), політехнічна (В. Комеліна, М. Левіна, В. Симоненко), валеологічна (О. Адєєва, І. Бердніков, В. Магін, С. Симоненко, Н. Тригуб), інформаційна (О. Єршов, Н. Мінаков), етнопедагогічна (В. Ніколаєв, В. Шаповалов), проектна (Л. Гур'є, А. Криуліна), екологічна (С. Глазачов, Ю. Злобін, В. Крисаченко, А. Львовчкін, Є. Маркарян, В. Панов, О. Салтиковський, М. Тарасенко, Н. Яценко), фізична культура (М. Віленський, Т. Грибуніна, Б. Долинський, Н. Ничипорко та ін.) ін.

У зв'язку з підготовкою вчителя початкової школи досліджено його методичну (І. Артем'єва) та естетичну культуру (Л. Гарбузенко), культуру розумової праці (І. Ігнатова), педагогічного спілкування (І. Комарова), технологічну (М. Ніколаєва), комунікативну (В. Садова), валеологічну (Б. Долинський, О. Філіп'єва) інформаційну культуру (І. Смирнова) та ін. Проте, як ми бачимо, проблема формування організаційної культури майбутніх учителів як важливої складової професійно-педагогічної культури, науковцями не розглядається. З огляду на це, визначимо сутність і структуру організаційної культури майбутніх учителів початкової ланки освіти.

1.2. Сутність і структура феномена «організаційна культура майбутніх учителів початкової школи»

Вирішення складних завдань, які стоять перед сучасною школою, вимагає приходу до школи вчителя, який здатний до організаторської діяльності, вміє розв'язувати організаторські завдання, має такі особистісні якості, як організованість, самоволодіння, наполегливість, кмітливість,

товариськість, ініціативність, працездатність [207]. З огляду на зазначене, вважаємо, що здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні майбутні вчителі початкової школи можуть за умови сформованості в них організаційної культури.

Особливого значення, зауважує О.Рябова, ця проблема набуває сьогодні для вчителів початкових класів, які формують у школярів, що вперше переступили поріг школи, настанову на організаційну культуру – найважливіший чинник успіху в навчальній і професійній праці. Сучасна школа переживає гостру потребу в умовах демократизації всіх сфер її життєдіяльності в чітких орієнтирах як для учнів, так і для вчителів, адміністративного персоналу на систему формальних та неформальних правил і норм конструктивної діяльності. В таких умовах виникає творчий процес відродження та формування звичаїв і традицій, що об'єднують індивідуальні й групові інтереси суб'єктів освіти [205].

Організовувати – означає зосереджувати, мобілізувати, спрямовувати когось на що-небудь; здійснювати певні заходи, розробляючи їх підготовку і проведення; чітко налагоджувати, належно впорядковувати що-небудь. У професійній діяльності вчителя, що передбачає насамперед організацію навчально-виховного процесу, важливе місце посідає його власна організованість. Організованість – це комплексна, інтегративна властивість особистості вчителя, що характеризується наявністю організаторських здібностей і виражається в уміннях організувати свою і чужу діяльність, поведінку. Водночас це і певний якісний стан особистості, її можливостей здійснення впорядкованих дій і поведінки. Висока організованість вчителя – це такий рівень розвитку організаторських здібностей, який відповідає сучасним вимогам [46].

Щодо сутності поняття організації, то в загальному сенсі її слід розуміти, з одного боку, як внутрішню впорядкованість, узгодженість взаємодії частин цілого, а з іншого – як сукупність процесів чи дій, що ведуть до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого [46].

Американські спеціалісти в галузі менеджменту М. Мескон, М. Альберт в Ф. Хедуори вважають, що організацією може вважатися група людей, яка задовольняє трьом обов'язковим вимогам: 1) наявність, щонайменше, двох людей, які вважають себе частиною цієї групи; 2) наявність, щонайменше, однієї мети, яку приймають як загальну члени цієї групи; 3) наявність членів групи, які навмисно працюють разом задля досягнення значущої для всіх мети. Отже, організація – це група людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення загальної, значущої для них мети [153]. Ми цілком поділяємо зазначене твердження, оскільки вчителі початкової школи складають професійну групу людей, основною метою яких є навчання, виховання молодших школярів і підготовка їх до навчання в основній школі, у свою чергу, метою основної школи є виховання всебічно розвиненої особистості школяра.

Т. Парсонс називає організаціями соціальні підрозділи (або людські групування), спеціально створені чи відтворені для досягнення певних цілей [287]. Організаційні цілі залежать від характеру організацій, зауважують П. Блау й У. Скотт, і виокремлюють чотири типи організацій: 1) взаємовигідні асоціації, що приносять вигоду насамперед членам цих організацій (різні союзи, клуби, політичні партії, релігійні секти професійні спільноти); 2) ділові підприємства, що приносять вигоду головним чином їх власникам-менеджерам (промислові підприємства, крамниці, банки, будівельні компанії); 3) організації сфери обслуговування, що приносять вигоду здебільшого їх клієнтам (шпиталі, школи, агентства соціальної роботи); 4) державні організації, що вигідні для суспільства в цілому (урядові організації, міністерство оборони, міністерство внутрішніх справ, пожежна служба) [280].

Всі організації мають загальні характеристики, завдяки розрізненню яких стає можливим визначити внутрішню структуру організацій. Найважливішими з них є такі:

Ресурси – члени організації, матеріальні кошти, технологія, інформація.

Мета будь-якої організації – використання ресурсів для досягнення бажаних результатів. Зовнішнє середовище – сукупність економічних, політичних, соціальних, екологічних та інших умов, в яких здійснюється життєдіяльність організацій. Із зовнішнього середовища беруться ресурси і на нього спрямована діяльність організації.

В аспекті дослідження зазначене цілком можна застосувати й до початкової школи, оскільки ресурсами є вчителі, діяльність яких спрямована на здійснення навчально-виховного процесу з використанням форм, методів і прийомів навчання й виховання молодших школярів, постійне самовдосконалення з використанням психолого-педагогічної та методичної інформації. Значну роль відіграє і зовнішнє середовище, оскільки навчально-виховний процес у початковій школі ґрунтується на тих вимогах, які ставить суспільство до якості здобутих знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти випускник початкової школи.

Підтвердження цього ми знаходимо й у твердженні А. Свенцицького, який зазначає, що «... завжди потрібно пам'ятати, що жодне підприємство не працює само по собі. Головний кінцевий результат його діяльності – задоволення споживача. Для лікарні кінцевий результат – здоров'я пацієнта; для школи – знання, отримані учнем, які він надалі зможе корисно застосувати» [215, с.115].

Розглядаючи школу як організацію, нам імпонує визначення У. Мастенбрук, який акцентує на тому, що організація це мережа організаційних субодиниць, взаємозв'язок і взаємовідносини між якими характеризуються поєднанням співробітництва і конкуренції (люди, відчуючи взаємозалежність, переслідують одночасно особисту вигоду)». Під субодиницями автор розуміє як окремих членів організації, так і групи. Сутність організації, на його думку, і полягає в наявності «коаліції дивергентних інтересів», людина постійно вчуває дилему – «залежність – незалежність» у поведінці і це визначає її відносини з іншими людьми в організації [148, с.21-22].

Організація як педагогічна категорія, за І. Підласим, це упорядкування дидактичного процесу за певними критеріями надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети, причому форма в цьому контексті розглядається означеним автором як спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки і змісту, пов'язана з порядком його здійснення [191].

З огляду на вищезазначене доходимо висновку, що сутність школи як організації визначається взаємовідносинами між суб'єктами педагогічного процесу (вчителі учні та їхні батьки, адміністрація), основною метою яких є організація навчально-виховної діяльності школярів.

Організувати діяльність, наголошує А. Новіков, означає упорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою і процесом її здійснення. При цьому логічна структура містить такі компоненти, як-от: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи діяльності, її результат; процес здійснення діяльності має певну часову структуру – етапи, дії; зовнішніми відносно цієї структури є такі характеристики діяльності, як особливості, принципи, умови, норми [172]. Для того, щоб успішно організувати навчально-виховну діяльність у початковій школі, на нашу думку, майбутні вчителі початкових класів повинні мати сформовану організаційну культуру.

Концептуальні засади розгляду організаційної культури як фактора забезпечення діяльності організації заклали Т. Пітерс, Р. Уотермен, Т. Діл, А. Кеннеді, П. Друкер, Р. Кілманн, Р. Пейскел, Е. Етос, В. Сате). Зауважимо, що проблема організаційної культури знайшла досить широке відображення у психолого-управлінській літературі (Т. Діл, А. Кеннеді, У. Оучі, Т. Пітерс, Р. Уотерман, Е. Шейн та ін.), її роль у діяльності організацій досліджували А. Агеев, Т. Базаров, Б. Гаєвський, М. Грачов, Дж. Грейсон, В. Кнорінг, М. Мескон, Я. Радченко, Р. Рютінгер, В. Томілов, Л. Фаткін та ін.; методам її діагностики та формування присвячено праці таких науковців, як Р. Ален, Р. Гласер, К. Камерон, Р. Кілман, Р. Куїнн, К. Лаферті, Г. Марасанов,

М. Сакстон, П. Харіс, Дж. Хофштеде та ін.

Основним завданням управління вважається адаптація організації до зовнішнього середовища і його подальша зміна за допомогою розвитку організаційної культури, що допомагає впливати на діяльність організації через встановлені цінності, норми, традиції, мову тощо; озброює керівників спеціальною системою понять, яка робить щоденне керівництво людьми осмисленим і зрозумілим [203].

У межах теорії менеджменту організаційна культура розглядається як потужний стратегічний інструмент, що дає змогу орієнтувати всі підрозділи організації й окремих осіб на спільні цілі; мобілізувати ініціативу співробітників, виховувати відданість організації, поліпшувати процес комунікації, поведінку [236].

Організаційна культура, будучи складовою організації, зауважує О. Виханський, сильно впливає як на її внутрішнє життя, так і на її положення у зовнішньому середовищі. Організаційна культура складається з усталених норм, уявлень, принципів і вірувань відносно того, як ця організація повинна і може реагувати на зовнішні впливи, як слід поводитися в організації, який сенс функціонування організації і т. ін. Часто основні положення організаційної культури знаходять прояв в лозунгах, що узагальнюють сенс діяльності організації. Носіями організаційної культури є люди, але вироблюється вона й формується здебільшого менеджментом і, зокрема, вищим керівництвом. Організаційна культура може відігравати велику роль у мобілізації всіх ресурсів організації для вирішення задач, які стоять перед нею. Але може бути і потужним гальмом, особливо, якщо вирішення задачі потребує проведення змін. Тому менеджмент приділяє значну увагу вирішенню питань формування, підтримки і розвитку організаційної культури [49].

Організаційна культура, на думку науковця, є основою життєвого потенціалу організації: те, заради чого люди стали членами організації; те, як будуються відносини між ними; які усталені норми і принципи життя й

діяльності організації вони поділяють; що, на їхню думку, добре, а що погано, і ще багато чого з того, що належить до цінностей і норм. Все це не тільки відрізняє одну організацію від іншої, але й суттєво зумовлює успіх функціонування й виживання організації в довгостроковій перспективі. Організаційна культура не так явно виявляється на поверхні, її складно «пощупати». Якщо можна говорити про те, що організація має «душу», то цією душею є організаційна культура [49]. Носіями організаційної культури є люди. Проте в організаціях з усталеною організаційною культурою, зазначає О. Віханський, вона немов би відокремлюється від людей і стає атрибутом організації, її частиною, що активно впливає на членів організації, модифікує їхню поведінку відповідно до тих норм і цінностей, що складають її основу [49].

У контексті організаційно-управлінських дисциплін зустрічається також поняття «корпоративна культура» [178, с.11]. Зокрема у працях У. Оучі, Р. Рютінгера це поняття визначається як союз усіх членів організації, «корпоративний дух», спільна філософія. В. Гончаров зазначає, що корпоративна культура – це суміш різних типів організаційних культур і, зважаючи на це, «організації являють собою полікультурні утворення» [255, с. 97].

Корпоративна культура, відповідно до системного принципу аналізу, зазначає С. Бишляго, базується на інтраперсональних феноменах, тобто на нормах і цінностях особистостей, що до неї входять. Очевидно, що це не просто набір якихось розрізнених елементів, а єдина система ідей, переконань, сенсів, що відносно кожного члена організації мають регулятивний потенціал [42].

Зауважимо, що часто поняття «корпоративна культура» і «організаційна культура» чітко не розмежовуються, а використовуються як синоніми, хоча саме існування таких визначень означає розрізнення феноменології, яка стоїть за кожним з них, а саме:

- а) організація – це система свідомо координованої діяльності двох і

більше людей на основі спільної мети, інтересів, форм діяльності тощо;

б) корпорація (від пізньолатинського *corporatio*) означає договірні об'єднання організацій на основі налагодження горизонтальних вузькогалузевих зв'язків, поєднання виробничих, наукових та комерційних інтересів із централізованим регулюванням, координацією діяльності кожного з учасників та субординацією їх взаємодії [46, с. 457].

Визначення корпоративної культури вчителів спирається на поняття, яке дав Г. Хаєт, в якому говориться, що корпоративна культура – це система матеріальних та духовних цінностей, переконань, вірувань, уявлень, символів, а також ділових принципів, норм поведінки, традицій, ритуалів, які склалися в організації за час діяльності [113:, с.367].

Отже, корпоративна культура вчителів – це колективна цінність, яка забезпечує досягнення високих результатів в навчальному процесі, визначає характер взаємовідносин, комунікацій, індивідуальний стиль діяльності вчителя та загальний корпоративний імідж навчальної установи. Мета кожної освітньої установи – знайти власну культуру, сформувати імідж, адаптуватися до ринкових умов і при цьому зберегти найкращі з утворених в педагогічному колективі цінностей. Розвиток корпоративної культури сприяє самостійності вчителів у сфері оволодіння новими освітніми програмами, технологіями, що забезпечує перехід на новий рівень компетентності, підвищення кваліфікації вчителів [113, с.367].

Враховуючи різноманітність педагогічних та соціологічних підходів до вивчення питання корпоративної культури, слід зауважити, що вона є складним інтегральним утворенням, яке включає загальні цілі навчального закладу, чинні в ньому цінності та норми, звичаї та традиції, загальноприйнятий стиль взаємовідносин учнів з педагогами та один з одним, зовнішній дизайн тощо.

Здебільшого цей феномен розуміють, як спосіб життя, мислення, діяльність та існування суб'єктів організації (В. Карлоф, С. Щербина), а також визначають як складову загальної культури людини, що залежить від

здатності керівника керувати процесом її розвитку (В. Співак, М. Грачев, В. Гриньова, О. Попов та ін.) [66, с.7].

Досліджуючи проблему формування корпоративної культури майбутнього вчителя, А. Линенко визначає її як наявність своєрідного досвіду системи стосунків педагогів, співробітників і студентів, який він переносить після закінчення вищого педагогічного навчального закладу на місце своєї роботи. Якщо випускник, продовжує авторка, володіє високими духовними цінностями, пошаною до традицій свого вищого навчального закладу, патріотизмом, етикою поведінки, набором таких якостей, як полікультурність, емпатія, толерантність, то розпочинаючи працювати у школі, відбувається адаптація молодого вчителя до нових умов здійснення своєї професійної діяльності й інтеріоризація тих цінностей, якими володіє ця установа та її співробітники. За своєю суттю, зауважує А. Линенко, корпоративна культура майбутнього вчителя – це сукупність моделей поведінки, які придбані ним у процесі адаптації до зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції в загальноосвітній простір вищого навчального закладу, і яка властива більшості фахівців цієї установи і що розділяється ним [136, с. 201].

Не заперечуючи вищезазначених визначень, у роботі ми будемо розглядати проблему формування саме організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Організаційна культура – це нова галузь знань, що входить до серії управлінських наук. Організаційна культура – це система суспільно прогресивних формальних і неформальних правил і норм діяльності, обрядів і традицій, індивідуальних і групових інтересів, особливостей поведінки персоналу певної організаційної структури, стиля керівництва, показників задоволеності працівників умовами праці, рівня взаємного співробітництва і сумісності працівників між собою і з організацією, перспектив розвитку. На організаційну культуру людини впливають звички і схильності, потреби і інтереси, політичні погляди, професійні інтереси, моральні цінності,

темперамент [194].

Ж.Серкіс було виявлено концептуальні позиції у психологічному підході до організаційної культури: психоаналітичну, біхевіоральну і когнітивну.

Психоаналітична концепція акцентує увагу на вивченні несвідомого в психіці людини, яке взаємодіє з свідомим і надсвідомим, і тому у процесі визначення змісту організаційної культури психоаналіз розглядає це явище як несвідому, ірраціональну складову системи свідомо координованої діяльності людей, що виступає носієм моральних стандартів.

Організаційна культура із несвідомої складової трансформується в усвідомлену через форми спільної трудової діяльності, які притаманні для працівника в організації: творчість, суспільна активність, форми поведінки, міфи, жарти, каламбури, традиції, ритуали тощо [224].

Людина в концепції біхевіоризму розуміється передусім як істота, що реагує, діє, навчається і запрограмована на ті чи ті реакції, дії, поведінку. Змінюючи стимули і підкріплення, можна програмувати людину на потрібну поведінку. Біхевіористична концепція основним чинником, що зумовлюють зміст організаційної культури та її функції, визначає соціальну поведінку працівника в організації. Ця поведінка формується під впливом стимулів, на які реагує людина, та шляхом копіювання поведінки колег. Домінанта поведінкових реакцій співробітників та методів їх підкріплення в організаційному середовищі зумовлює певний тип організаційної культури. Когнітивна психологічна концепція стверджує, що людина являє собою істоту, яка аналізує інформацію про реальну дійсність, приймає рішення, вирішує проблеми і, опинившись у певній ситуації, робить вибір та здійснює вчинок [224].

Авторка доходить висновку, що соціальну поведінку людини в певному середовищі можна пояснити переважно за допомогою аналізу ситуаційних і міжособистісних факторів цього середовища, а не тільки особистісними особливостями людини, що виявляються в різних ситуаціях.

Ці ситуаційні та міжособистісні фактори створюють потенційні сили, що сприяють актуалізації та реалізації намірів, стосунків людей. Організаційна культура в контексті когнітивної теорії є тією специфічною ситуацією, яка відображає, актуалізує й реалізує діяльність працівника в організаційному середовищі, а її основні характеристики (цінності, цілі, норми, настанови тощо) є тим каналом ситуаційних явищ, які керують людьми, об'єднують їх у колектив [224].

Особливості організаційної культури закладів освіти вивчали А. Моїсеєв, М. Поташнік, С. Рус, К. Ушаков, Р. Хувейк та ін. На їхню думку, організаційна культура школи як психологічне явище є сукупністю і складною взаємодію різноманітних психологічних конструктів, таких, як професійні цінності, переконання, норми членів педагогічного колективу, які формують мотиви й моделі організаційної трудової поведінки, що відображуються та передаються традиціями школи.

Інші науковці (І. Абакумов, Б. Гершунський, І. Демченко, Л. Ільченко, М. Кузьмін, А. Миронов, З. Рахматуліна, С. Смирнов, П. Щедровицький) пропонують вивчати організаційну культуру навчальних закладів шляхом аналізу правил та норм поведінки, індивідуальних і групових інтересів суб'єктів освіти, стилю керівництва, очікування вчителів та учнів, міри володіння умінням слухати, рівня готовності до взаєморозуміння, довіри. При цьому обов'язково досліджується морально-психологічний клімат школи, класу. Функціональні характеристики організаційної культури визначаються кінцевою метою її вдосконалення – адаптація до середовища, що швидко змінюється, набуття мобільності, гнучкості, конкурентоспроможності особистості та установи, де здійснюється професійна діяльність [225].

Ж.Серкіс зазначає, що організаційна культура школи як система складається з підсистем: 1) ціннісної (цінності, цілі, переконання, уявлення членів організації), 2) нормативної (правила, очікування, стандарти членів організації), 3) мотиваційної (потреби і мотиви членів організації) та

4) підсистеми трудової поведінки (моделі поведінки, традиції членів організації) [225]. Організаційна культура, на думку І. Сергєєва, складається з церемоній, символів і міфів, через які члени організації отримують інформацію про цінності та переконання, що мають місце в цій організації [223].

Нам імпонує визначення Е. Шейна [289], який розуміє організаційну культуру як набір прийомів і правил вирішення проблем зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції фахівців правил, що виправдали себе в минулому і підтвердили свою актуальність. При цьому науковцем запропоновано модель організаційної культури, що складається з трьох рівнів, яку цілком можливо застосувати в аспекті нашого дослідження.

Перший рівень – поведінка й артефакти. До артефактів належать: форма одягу (вимоги до одягу і зовнішнього вигляду вчителя початкової школи, прийнята єдина форма для молодших школярів); особливості мови, що передбачають правила спілкування з молодшими школярами, їхніми батьками; мова викладання в початковій школі (українська, російська, болгарська, румунська, гагаузька ті ін.); символіка, що передбачає певне оформлення приміщення початкової школи (лозунги, висловлювання, портрети, картини, ігрові куточки тощо), дошка пошани кращих учителів і учнів; обряди і ритуали організації, тобто проведення традиційних свят («Перший дзвоник», «Прощання з букварем», новорічні ранки, «Мамо, тато, я – спортивна сім'я» тощо) в початковій школі.

Другий рівень – вірування і цінності, під якими розуміються вислови і дії учасників педагогічного процесу, що відображають їхні загальні цінності і переконання.

Третій рівень – базові уявлення. Як зауважує Е. Шейн, за своєю природою вони є основою культури організації, тобто вони визначають фундаментальні аспекти існування: природа часу і простору, природа людської активності, адекватні міжособистісні стосунки і т. ін. [289].

В умовах сучасної школи актуально значущим стає поняття «організаційна культура вчителя» (А. Бетуганов, Е. Дроздовский,

А. Єгоршин, В. Єршов, Е. Захарченко, В. Катков, С. Кульневич, А. Мудрик, А. Мурашов, В. Спивак, І. Тюріна, Н. Щуркова), наукове знання про процеси формування й розвитку організаційної культури вчителів загальноосвітньої школи, насамперед учителів початкових класів (Ш. Амонашвілі, Н. Асташова, Л. Байкова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Редько, Ю. Сокольников, Е. Тесля, Р. Чумичева) [58]. На жаль, формуванню організаційної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти приділяється недостатньо уваги. Наслідком цього є те, що молоді вчителі часто стикаються з труднощами, пов'язаними саме з організаційними моментами у шкільній практиці.

В інформаційне поле поняття «організаційна культура вчителя», зазначає М. Гедієва, включається інтегрована сутність цілого ряду смислів: порядок, соціальна інерція, соціальна еволюція, культуровідповідна інноваційність, фінансово-економічна оптимальність тощо. Поняття «порядок», продовжує науковець, у цьому разі необхідне для того, щоб забезпечити цілісність аналізу факторів успішного функціонування системних якостей професійної культури вчителя. Розмаїття способів поведінки вчителя в умовах професійної діяльності буде доцільним при обов'язковому збереженні базових традицій, що забезпечують реалізацію закономірностей й особливості педагогічної діяльності (наприклад, міра інноваційного й консервативного; стиль нестандартного мислення і стиль інтелігентного спілкування) [58].

Як зазначають науковці (Б. Ананьєв, Н. Бордовська, В. Давидов, В. Краевский, М. Поташнік, А. Реан, В. Симонов), організаційна культура вчителя, декларує наявність у вчителя здібності і приймати і чинити опір впливам зовнішнього світу. Кінцевою метою розвитку організаційної культури вчителя початкових класів є його адаптація до швидко змінюваного освітнього середовища, набуття мобільності, гнучкості, конкурентоспроможності. Організаційна культура вчителя – потужний

стратегічний механізм, що дозволяє орієнтувати керівників і вчителів школи на загальні цілі доступної якісної освіти [58]. Організаційна культура вчителя початкових класів, на думку О. Рябової, передбачає наявність готовності особистості покращувати соціальну атмосферу, в якій здійснюється процес навчання, виховання, розвитку школяра [205].

Володіння організаційною культурою вчителями початкової школи є обов'язковою умовою їхньої соціальної адаптації до реалій сучасної цивілізації, освітнього середовища школи, що функціонує в режимі ефективного розвитку. При цьому спостерігається професійне зростання вчителя як конкурентоспроможного і мобільного спеціаліста, потенційного учасника професійних конкурсів учителів, лідерів в освіті [58].

Організаційна культура вчителів початкових класів впливає на формування позитивного середовища школи, що створює високі освітні можливості для учнів та вчителів, підтримує співробітництво серед учителів, заохочує продуктивні педагогічні ініціативи і вмотивовану готовність до експерименту та участі у професійних конкурсах [58].

Організаційна культура вчителів початкових класів, на думку М. Гедієвої, характеризується такими показниками: участь у реалізації філософії, місії і мети стратегічного розвитку закладу освіти; конструктивне співвідношення потреби до правил, норм, вимог і ціннісних орієнтацій керівників і членів педагогічного колективу школи; мотивована орієнтація на успішність участі в галузевих конкурсах і на активну підтримку продуктивних педагогічних ініціатив та лідерів в освіті [58].

Зважаючи на те, що організаційна культура майбутнього вчителя початкової школи є похідною, підсистемою його професійно-педагогічної культури, то вона має всі властивості системи, а, отже, відповідно до методології системного аналізу стає можливим розглянути цей феномен зважаючи на функціональні зв'язки, оскільки вони відображають базові зв'язки між вихідним станом структурних елементів і кінцевим питомим результатом. Під функцією, зазначає І. Ісаєв, найчастіше розуміють якісну

характеристику, спрямовану на збереження, підтримку і розвиток системи. Розглядаючи проблему формування професійно-педагогічної культури викладача, він виокремлює такі функції, як-от:

- гносеологічна, що забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, про реальні шляхи її пізнання та засвоєння і виявляється в цілеспрямованому дослідженні, відборі й систематизації наукових знань про суб'єкти і об'єкти освітнього процесу;
- гуманістична функція, що утверджує в навчально-виховному процесі загальнолюдські цінності, створює умови для розвитку здібностей і дарувань людини, слугує зміцненню співробітництва, рівності, справедливості, гуманності у спільній діяльності;
- комунікативна функція, що, на думку науковця, посідає особливе місце в числі інших функціональних компонентів педагогічної культури, оскільки педагогічний процес немислимий поза спілкуванням, поза встановлення багатобразних комунікативних зв'язків між тими, хто навчає, і тими, хто навчається;
- навчальна функція реалізується в діяльності викладача, спрямованої на оволодіння тими, хто навчається, певною системою знань, умінь, навичок, соціальним досвідом, на розвиток їхнього інтелекту і здібностей;
- виховна функція відображає галузь виховної діяльності педагога;
- нормативна функція підтримує рівновагу в системі діяльності педагога, зменшує вплив дестабілізуючих факторів у педагогічному середовищі, оскільки будь-яке регулювання діяльності походить з певних вимог, норм, які встановлюються її учасниками.
- інформаційна функція, що забезпечує необхідне інформаційне забезпечення гносеологічного, гуманістичного, комунікативного, навчального, виховного і правового компонентів педагогічної культури; розширюють і збагачують інформаційну культуру педагога [91, с. 107-114].

Взявши за основу зазначену класифікацію функцій професійно-

педагогічної культури викладача, виокремимо функції організаційної культури майбутніх учителів початкової школи, якими, на нашу думку, є такі: комунікативно-гуманістична, нормативно-інформаційна, виховна.

В аспекті дослідження комунікативно-гуманістична функція організаційної культури майбутніх учителів початкової школи забезпечує постійну взаємодію учасників навчально-виховного процесу початкової школи і сприяє соціалізації й індивідуалізації, набуттю молодшими школярами досвіду суспільних відносин, привласнення норм та правил суспільного життя, впливає на розвиток моральної, гуманітарної, духовної культури особистості дитини.

Нормативно-інформаційна функція передбачає дотримання тих чинних норм і вимог, що панують у певному навчальному закладі, і спрямована на вирішення суперечностей, що виникають у вчителя з молодшими школярами, їхніми батьками, колегами, адміністрацією; забезпечує їхнє співробітництво і досягнення спільних цілей. При цьому, зазначає І. Ісаєв, характер педагогічної діяльності поступово ускладнюється від передавання найпростіших практичних умінь і навичок до трансляції систематизованої, абстрактної інформації, що виявляється у вигляді знань, теорій, принципів поведінки і діяльності. Збільшення інформаційного потоку, диференціація й інтеграція наукового знання вимагали від педагогів спеціального вміння працювати з інформацією, тобто певної інформаційної культури [91, с. 113].

Виховна функція організаційної культури майбутнього вчителя початкової школи полягає у тому, що силою свого авторитета, який є безсумнівним для молодших школярів, він впливає на становлення особистості учнів, розвиток у них моральної, екологічної, естетичної, економічної, валеологічної, фізичної та інших видів культури.

Зауважимо, що організаційна культура вчителів початкової школи дещо відрізняється від організаційної культури інших учителів. Зумовлено це насамперед тим, що вчитель початкової школи працює з дітьми, які вперше прийшли до школи. Отже, одним із основних завдань учителя початкової

школи є навчання дітей молодшого шкільного віку правил поведінки у школі, набуття ними вмінь підпорядковуватися вимогам і дотримуватися цінностей, що в ній існують. Також учитель початкової школи викладає майже всі навчальні предмети, що вимагає від нього вмінь чітко планувати свою діяльність, організувати діяльність учнів на уроці й у групі подовженого дня. Окрім навчальної діяльності вчитель початкової школи є організатором рухливих ігор на перервах, виховних годин, різноманітних свят, які є традиційними саме для початкової школи («Свято першого дзвоника», «Прощання з Букварем», «Новорічні ранки», «Зустріч весни» та ін.), оскільки в основній школі такі свята не проводяться, або значно відрізняються за формою і змістом.

До того ж учитель початкової школи впродовж чотирьох років працює з одним і тим самим класом, що передбачає наявність знань щодо особливостей вікових, індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку, особливостей їхнього фізичного, психічного розвитку тощо. Значною мірою від першого вчителя залежить становлення особистості дитини, її ставлення до навчання, формування моральних якостей, умінь адаптуватися до умов, що їх оточують, жити й працювати в колективі тощо.

Зауважимо також, що початкова школа, здебільшого, часто відокремлена від основної школи. Вона займає або окреме приміщення, або якусь відокремлену частину загальної будівлі школи. В ній панують інші вимоги як до вчителя (його професійних та особистісних якостей), так і до учнів; вчителі підпорядковуються іншим умовам організації навчально-виховного процесу, основною метою якого є навчити дітей вчитись і відповідати тим вимогам, що ставить певний навчальний заклад до школярів. Тобто початкова школа має свою власну організаційну культуру, яка є складовою загальної організаційної культури навчального закладу.

З огляду на вищезазначене, під **організаційною культурою вчителя початкової школи** будемо розуміти складне особистісне інтегральне утворення, що передбачає наявність знань, умінь і навичок наукової

організації праці своєї і дітей молодшого шкільного віку; характеризується сформованістю професійних та особистісних якостей, наявністю педагогічних цінностей, умінь організації міжособистісної взаємодії з молодшими школярами, їхніми батьками та адміністрацією, виробленим стилем поведінки, що підпорядкований загальним цілям навчального закладу, чинним у ньому нормам, звичаям та традиціям.

Виходячи з поданого визначення **формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи** розуміємо як процес набуття студентами необхідних професійних знань, умінь та навичок організаційної діяльності, усвідомлення й привласнення педагогічних цінностей, вироблення індивідуального стилю поведінки, що сприятиме виконанню професійної діяльності на високому рівні відповідно до норм і правил навчального закладу. У структурі організаційної культури майбутніх учителів початкової школи нами виокремлено компетентнісну, поведінкову та особистісну складові (див. рис. 1.1).

Компетентнісна складова є важливою складовою організаційної культури майбутнього вчителя початкової школи, оскільки без усвідомлення значущості педагогічної діяльності, психологічних, педагогічних, методичних, фахових знань, знань щодо організаційної діяльності з учасниками педагогічного процесу початкової школи, організації власної діяльності і діяльності молодших школярів неможливо здійснювати педагогічну діяльність.

Зазначимо, що на відміну від учителів-предметників загальноосвітньої школи II і III ступеня діяльність учителя I ступеня надзвичайно складна, оскільки, як зазначає В. Денисенко: «Сучасний учитель початкових класів одночасно є викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їхніми батьками та колегами, консультантом, дослідником педагогічного процесу в умовах реформування національної школи» [73, с.25].

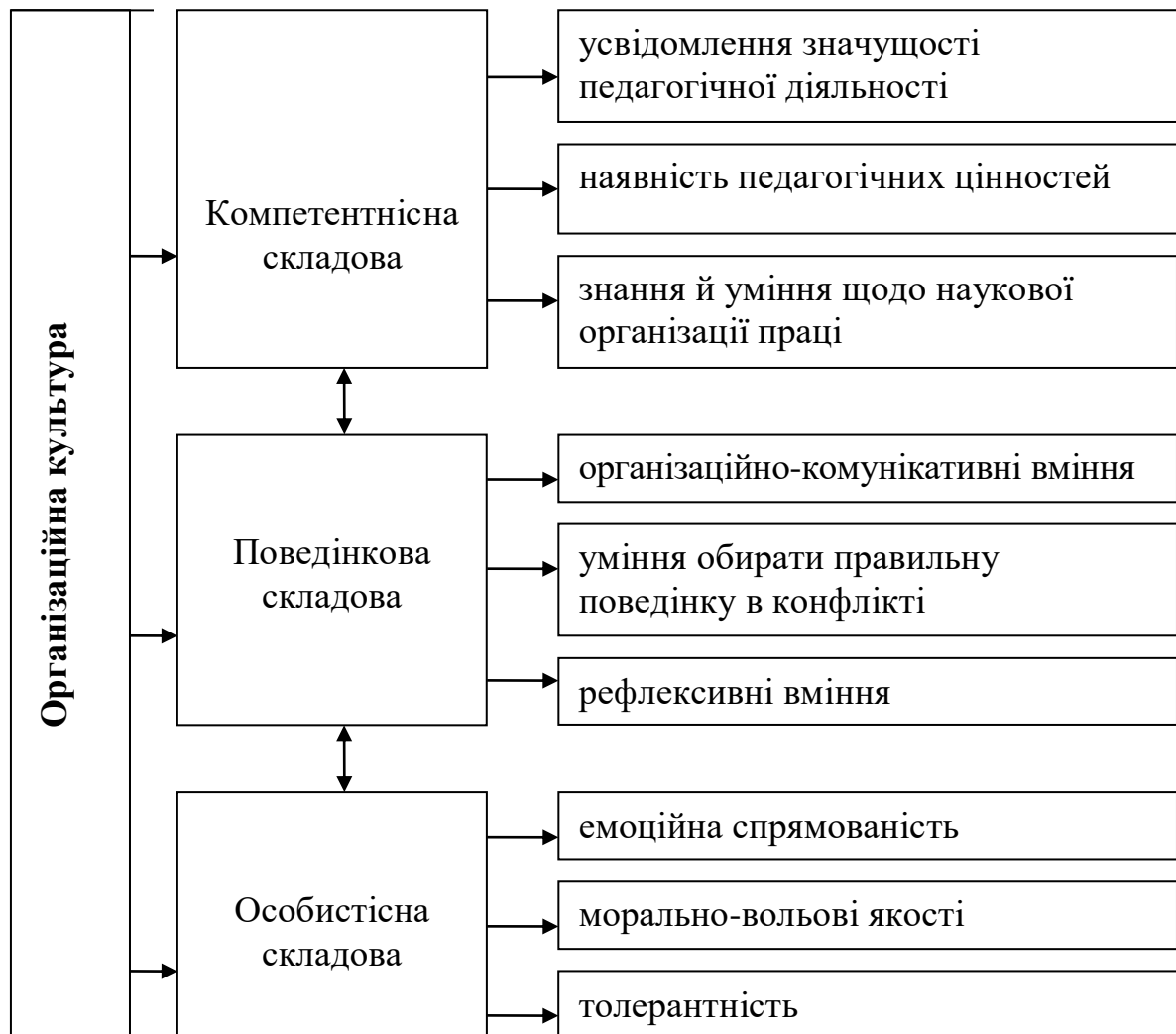


Рис. 1.1. Структура організаційної культури майбутніх учителів початкової школи

Отже, під час професійної підготовки перед майбутніми вчителями постає завдання набуття компетентності щодо організації навчально-виховної діяльності з молодшими школярами.

У соціальній педагогіці професійна компетентність визначається як поєднання здатностей (особистісні якості) і готовності (знання, уміння) до професійної діяльності [230]. І. Пометун зауважує, що компетентність – це спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей й ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати і розв’язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерним для певного напрямку професійної діяльності [108, с. 18].

Розглядаючи питання компетентнісного підходу у вищій школі, О. Савченко наголошує на тому, що зростання значущості професійної компетентності є однією з найважливіших особливостей вищої педагогічної освіти, оскільки компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він реалізує у своїй роботі професійні знання, вміння та навички; завжди саморозвивається і виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю [208]. З огляду на зазначене, у процесі фахової підготовки в майбутніх учителів початкової школи необхідно формувати педагогічні цінності, якими вони будуть керуватись у подальшій професійній діяльності.

У формуванні організаційної культури педагогічні цінності відіграють важливу роль, оскільки особистість здійснює вибір мети і дій її досягнення, орієнтуючись на ту роль, яку вона може відіграти в житті, професійну діяльність відповідно до її потреб чи інтересів. О. Асмолов зазначає, що цінності виконують функцію стимулів і створюють умови для реалізації особистістю своєї активності як на нормативно-рольовому, так і на особистісно-смысловому рівнях [8]. Г. Лялюк наголошує на тому, що в ході професійної підготовки необхідно формувати в майбутніх учителів стійкі цінності педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечить трансформацію їх в особистісно значущі. На її думку, ціннісний підхід у формуванні особистості у процесі виховання можна розглядати як інтеріоризацію суспільних цінностей, перетворення їх у системи особистісних цінностей, на які індивід орієнтується у своїй життєдіяльності [142].

Науковці (Л. Архангельский, І. Бех, М. Боришевський, І. Зязюн, В. Сухомлинський та ін.) визначають цінності як поняття, які регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя й орієнтацію на них у процесі задоволення своїх потреб.

У педагогічних цінностях, на думку В. Ісаєва, особистість опредмечує свої індивідуальні сили й опосередковує процес привласнення моральних, естетичних, правових та інших відносин, тобто впливаючи на інших, творить себе, визначає власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності [91, с. 23]. При цьому він наголошує: «...сукупність педагогічних цінностей як норм, що регламентують професійно-педагогічну діяльність педагога, має цілісний характер і виступає як пізнавально-дієва система, що визначає відношення, що склалося, між поглядами на проблеми професійної освіти і професійно-педагогічною діяльністю...» [91, с. 73].

Педагогами (В. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.) виокремлено особистісні, групові та соціальні педагогічні цінності, й зазначається, що соціальні цінності відбивають характер і зміст тих цінностей, які функціонують у різних соціальних системах, виявляючись у суспільній свідомості. Це сукупність ідей, уявлень, норм, правил, традицій, що регламентують діяльність суспільства у сфері освіти. Групові цінності – це ідеї, концепції, норми, які регулюють і спрямовують педагогічну діяльність у межах певних освітніх інститутів.

Сукупність таких цінностей мають цілісний характер, є відносно стабільними і повторюваними. Особистісно-педагогічні цінності виступають як соціально-психологічні утворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, настанови та інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що у своїй сукупності складають систему його ціннісних орієнтацій. Вони виокремлюють такі педагогічні цінності вчителя:

- цінності, що пов'язані з усвідомленням учителем своєї ролі в соціальному та професійному середовищах (суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії довколишніми людьми та ін.);
- цінності, які задовольняють потребу у спілкуванні й розширюють його коло (спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами, переживання дитячої любові та прив'язаності, обмін духовними цінностями тощо);

- цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення та ін.);
- цінності, які дозволяють самореалізуватися (творчий характер праці педагога, романтичність і захопленість педагогічною професією, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям тощо);
- цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливість отримання гарантованої державної служби, оплата праці і тривалість відпустки і т. ін.) [228].

На нашу думку, сформованість у майбутніх учителів педагогічних цінностей сприятиме формуванню в них організаційної культури.

Л. Савченко, розглядаючи проблему формування готовності майбутніх учителів до здійснення організаторської діяльності, доходить висновку, що педагогічна підготовка повинна бути організована як діяльність, у процесі якої кожний студент упродовж всього навчання систематично й послідовно набуває відповідних знань, «проходить» через розв'язання організаторських завдань, які ускладнюються, й виконання різних видів діяльності організатора відповідно до його можливостей та здібностей, набуваючи досвід організаторської роботи. Вона переконана, і ми з нею цілком згодні, що успішне виконання завдань учителя-організатора неможливе без оволодіння ще в роки навчання у вищому навчальному закладі системою знань теоретичних основ організаторської роботи, практичних умінь самоорганізації й організації діяльності школярів, розвитку професійно значущих якостей особистості, що забезпечують випускникам вищої школи успіх у вирішенні організаторських завдань [207].

В аспекті дослідження значний інтерес викликає визначення С. Пільової щодо організаційної компетентності, яку вона розглядає як інтегративне особистісне утворення, що включає знання організаторської діяльності, уміння розв'язувати організаторські завдання, сформованість

професійних, особистісних, управлінських умінь та якостей, що дозволять йому належним чином здійснювати організаторську діяльність у майбутній професії [189]. Зазначимо, що запропоноване визначення стосується вчителів середньої і старшої школи, проте, на нашу думку, воно цілком може бути застосоване і до вчителів початкової школи

Відтак, усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів значущості педагогічної професії, набуття ними теоретичних знань щодо організаторської діяльності, практичних умінь і навичок організації навчально-виховної та позанавчальної діяльності молодших школярів і своєї власної є необхідними у формуванні їхньої організаційної культури.

З огляду на вищезазначене, для оцінки рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкових класів за компетентнісною складовою було обрано знанневий критерій із такими показниками: усвідомлення значущості педагогічної діяльності, обізнаність із педагогічними цінностями, наявність знань й умінь з наукової організації праці .

Іншою важливою складовою формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи є **поведінкова**, оскільки їхня професійна діяльність ґрунтується на взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, що передбачає сформованість умінь і навичок дотримання правил поведінки, прийнятих у певному навчальному закладі. На нашу думку, поведінкова складова включає наявність комунікативних, організаторських та рефлексивних умінь, а також уміння відповідної поведінки в конфліктній ситуації.

Зважаючи на те, що професійна діяльність майбутніх учителів початкової школи безпосередньо пов'язана з іншими людьми (молодшими школярами, їхніми батьками, колегами, адміністрацією навчального закладу), а також з проведенням значної кількості навчальних і виховних заходів, вони повинні мати розвинені організаційно-комунікативні вміння. Комунікативні вміння, за визначенням Є.Рапацевича, – це індивідуально-психологічні

особливості особистості, які забезпечують ефективність її спілкування і співіснування з іншими людьми. До комунікативних належать такі вміння, як-от: ініціювати відкритість до контактів, відгук на ініціативу інших; виразно повідомляти словами і мімікою свою готовність спілкуватися; вміння обмінюватися інформацією, вислухати, не перебиваючи, іншого, налагоджувати спільну взаємодію; вміння дорожити взаєминами, виявляти доступні вікові особливості, відданість, надійність, поступливість [233].

А. Лутошкін поняття організаторських умінь розкриває як поєднання індивідуальних властивостей людини, що дозволяють їй швидко та надійно організовувати людей на виконання певної справи. Зокрема він зауважує, що в учителя повинні бути розвинені такі специфічні властивості організатора як:

- 1) організаторська проникливість, що дозволяє людині чутливо розуміти внутрішній стан іншої особи, її настрої та самопочуття, допомагає визначити, на що здатна ця особа, яке місце у спільній взаємодії буде найкращим чином відповідати її індивідуальним особливостям;
- 2) здібність до активного психологічного впливу, оскільки вчитель повинен уміти дієво використовувати весь арсенал різноманітних засобів впливу на людей – від іронічної посмішки до суворого наказу;
- 3) схильність до організаторської роботи, яка виявляється у потребі людини добровільно брати на себе організаторські обов'язки, самостійно включатися до організаторської діяльності [140, с. 60-62].

Ще одним умінням, без якого неможливо здійснювати на високому рівні професійну діяльність, є рефлексивні вміння. Рефлексія (від пізньолатинського *reflexio* – повернення назад, відображення) – діяльність людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і законів; роздуми; самоспостереження, самоаналіз. Особистісне самоусвідомлення, самовизначення, можливе тільки за умови відповідного рівня розвитку свідомості – з появою особистісної рефлексії, аспектами якої є: самоаналіз, самооцінка, саморозвиток. Кожний із зазначених аспектів є механізмом

самовизначення індивіда, а тому їх співвідношення, у свою чергу, забезпечує професійне становлення майбутнього вчителя.

На думку С. Савельєвої, рефлексія в педагогічному процесі містить аналіз суб'єктами освітнього процесу вищого навчального закладу не тільки власної діяльності і діяльності інших, а й результатів педагогічної взаємодії [206]. О. Власовою визначено такі ознаки наявності педагогічної рефлексії, як-от: глибина, проблемність та критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої точки зору, чуйність до іншої людини; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми; варіативність та пластичність у комунікативних стратегіях; особистісна включеність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення [51].

На нашу думку, рефлексивні вміння є необхідними у формуванні організаційної культури майбутніх учителів початкової школи, оскільки вони повинні вміти аналізувати свою діяльність і діяльність молодших школярів, урахувати припущені помилки, усвідомлювати й оцінювати власні дії та вчинки. У процесі професійної діяльності, за Н. Волянюком, особистістю здійснюється самоаналіз і аналіз свого досвіду спілкування з іншими, своїх можливостей та досягнень, успіхів і невдач [53].

Важливими у професійній діяльності майбутніх учителів початкової школи є конфліктологічні вміння зважаючи на те, що у своїй діяльності вони повинні розв'язувати й попереджати різні конфліктні ситуації з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією. Латинське слово «conflictus» складається з префікса «con» (з, разом з ким-небудь, проти когось, одночасно) та дієслова «flictus» (бити, штовхати, зіштовхувати). Г. Ложкін під конфліктом розуміє зіткнення несумісних поглядів, позицій, інтересів, цінностей двох чи більше людей, а також дії, що перешкоджають досягненню бажаного результату діяльності, задоволенню значущих особистісних потреб і цілей [139].

На нашу думку, розвиток у студентів умінь розв'язувати й

попереджати конфліктні ситуації у професійній діяльності сприятимуть не лише формуванню організаційної культури, а й збереженню їхнього психологічного і професійного здоров'я, оскільки безконфліктна поведінка членів педагогічного процесу забезпечує комфортні умови праці як для молодших школярів, так і для самих учителів, робить конструктивною педагогічну діяльність, дозволяє вирішувати питання, які виникають, на підставі дружелюбності, співпраці та взаємодії.

Критерієм оцінки сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за поведінковою складовою було обрано діяльнісний, який передбачає сформованість організаційно-комунікативних та рефлексивних умінь, умінь обирати оптимальну поведінку в конфлікті.

Наступною складовою організаційної культури майбутніх учителів початкової школи нами виокремлено **особистісну**, яка містить емоційну спрямованість, морально-вольові якості і толерантність.

Навчати і виховувати дітей молодшого шкільного віку, коли формується їхня особистість, може лише вчитель, у якого сформовані емоційні та моральні-вольові якості, які дозволяють найкращим чином організувати взаємовідносини між членами суспільства на підставі системи узагальнених суспільних правил, принципів, норм, що відпрацьовувались упродовж століть зазначає В. Семченко [221]. Причому моральність, продовжує науковець, охоплює не тільки взаємовідносини людей, а й їхні моральні погляди, переконання, звички, почуття, поведінку людей тощо [222].

Інтерпретуючи класифікацію, розроблену В. Семченко, ми вважаємо, що вчитель початкової школи повинен мати такі морально-вольові якості, як:

–гуманність (сприйняття дитини як найвищої цінності, шанобливе ставлення до неї як до унікальної особистості);

–соціальна відповідальність, почуття обов'язку (наявність потреби довільно взяти відповідальність за результати своєї поведінки перед собою, довколишніми людьми та суспільством у цілому);

–здатність враховувати наслідки своїх дій; почуття відповідальності за інших людей; альтруїзм (виражений достатньою мірою пріоритет у людини інтересів групи перед індивідуальними інтересами, здатність частково пожертвувати власним благом заради досягнення суспільних цілей);

–принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність (прагнення діяти відповідно до власних життєвих принципів, добротне виконання кожного фрагмента праці, бажання адекватно сприймати себе та свою поведінку);

–дисциплінованість (суворе дотримання розпорядку дня, чіткий розподіл роботи та часу на її виконання);

–честолюбність (наявність в учителя сильно вираженого мотиву до самоствердження, суспільного визнання, лідерства);

–гідність (позитивне ставлення до себе, розуміння власної значущості як особистості);

–працелюбність (схильність, бажання добровільно працювати заради досягнення певних цілей, загальне позитивне ставлення до роботи);

–мужність, рішучість, сміливість, стійкість (здатність до виправданого ризику, відсутність страху під час відстоювання своїх ідеалів, ідей тощо) [221].

Безперечно без сформованих емоційних якостей неможливо уявити професійну діяльність учителя початкової школи. На нашу думку, саме емоційність учителя сприяє виникненню інтересу до навчання у дітей, бажання бути схожим на улюбленого вчителя і т. ін. Проте, вчителю необхідно вміти володіти своїми емоціями, своєчасно регулювати як свій емоційний стан, так і позитивну емоційну атмосферу у класі. З огляду на це, під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі повинні докладатися зусилля щодо розвитку позитивних і гальмування/усунення негативних емоцій у майбутніх учителів.

Безперечно важливу роль у формуванні організаційної культури майбутніх учителів початкової школи відіграє толерантність. Толерантність

(від лат. *tolerantia* – терпіння) була проголошена ключовим поняттям людських взаємовідносин у «Декларації принципів терпимості», проголошеної ООН (1995 р.), в якій акцентується, що толерантність – це повага, прийняття і правильне розуміння всієї різноманітності культур, форм самовираження і прояву людської індивідуальності. Толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думок, совісті, переконань. Саме виховання толерантності визначається як одне з провідних освітніх завдань XXI ст., це одна з необхідних умов ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця вищої кваліфікації [175].

Україна – багатонаціональна країна, а тому вчитель початкової школи повинен уміти працювати з дітьми різних національностей, віросповідань. З огляду на це постає завдання формування у свідомості особистості стійкої потреби до рівноправного, партнерського співіснування людей різних національностей, рівня освіти, соціальної належності тощо; дотримання етичних норм у взаємодії з представниками будь-яких рас, народів, національностей; максимальне урахування потреб і прав людей на національну своєрідність і самобутність; усвідомлення етнічного, національного «паритету».

Толерантність учителя – це спектр особистісних проявів поваги, прийняття і правильне розуміння ним розмаїття культур світу, цінність кожної особистості; відображення доброзичливості та емпатії, що виявляються в активному спілкуванні, поведінці, розв'язанні конфліктних і проблемних ситуацій.

Створення толерантних відносин між учасниками педагогічного процесу під час навчання у вищому закладі освіти, зазначає Т. Осипова, пов'язано з формуванням позитивної настанови до особистості іншої людини, визнанням її цінності без упередження, зайвої критичності і схильності до оцінювання. Безоцінне ставлення знижує відчуття загрози, а тому підвищує впевненість тих, хто навчається, виключає скептичну оборонну позицію через страх скоїти помилку. Доброзичливе, довірливе

ставлення, толерантні взаємовідносини завжди дають право вільно думати і відчувати, що сприяє більшій реалізації творчого потенціалу кожного студента під час навчання у вищому закладі освіти [175].

Для оцінки рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за особистісною складовою обрано емоційно-вольовий критерій з такими показниками, як: емоційна спрямованість, сформованість морально-вольових якостей, толерантність.

На нашу думку, набуття майбутніми вчителями початкової школи знаннями щодо організаційної культури, оволодіння ними необхідними вміннями й навичками буде відбуватись ефективно, якщо в навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу будуть впроваджені відповідні педагогічні умови.

1.3. Педагогічні умови, що сприяють формуванню організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки

Поняття «педагогічні умови» науковцями трактується по-різному: як обставини, за яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (В. Стасюк [238]); зовнішні стосовно особистості обставини середовища навчання і виховання, що є причиною якісних змін особистості учня (студента) (К. Неद्याлкова [166]); як взаємопов'язані обставини, обстановка чи спосіб упорядкування і тривалого існування педагогічного процесу, що утворюють певну систему, рівень складності якої розкривається через їх зв'язки (зв'язки взаємодії, перетворення, функціонування, розвитку, управління), за рахунок яких утворюється означена система, і які проявляються у взаємозумовленості та взаємовпливовості педагогічних явищ, що виникають унаслідок запровадження цих умов і призводять до підвищення результативності

процесу (Є. Подтергера [192]); як сукупність взаємопов'язаних передумов, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу певної професійної підготовки (О. Пенчук [187]); як сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності (Н. Посталюк [195]); як сукупність необхідних і достатніх заходів, що створюють найбільш сприятливу обстановку («середовище, що розвиває») для розвитку психологічної компетентності в організаторській діяльності (В. Чапайкін [268]); як обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика його викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв'язках, що дають можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися (С. Гончаренко [62]).

З огляду на вищезазначене, під **педагогічними умовами** формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи будемо розуміти обставини, що сприяють їхній підготовці до організації власної діяльності та здійснення організаційної діяльності з молодшими школярами, їхніми батьками, колегами, адміністрацією загальноосвітнього навчального закладу.

Нами визначено такі педагогічні умови, як: усвідомлення студентами теоретичних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу; стимулювання розвитку в майбутніх учителів початкової школи вмінь саморегуляції поведінки

Досліджуючи проблему формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи, однією з педагогічних умов, що сприяють цьому процесу, нами визначено «усвідомлення студентами теоретичних засад наукової організації праці вчителя».

Поняття «наукова організація праці» тлумачиться як процес вдосконалення організації праці на основі досягнень науки і передового досвіду. Терміном «наукова організація праці» характеризують зазвичай

поліпшення організаційних форм використання живої праці в межах окремо взятого трудового колективу (в нашому разі – шкільного колективу). Організація праці повинна розглядатися з двох боків: як стан системи, що складається з конкретних взаємопов'язаних елементів і відповідає цілям педагогічного процесу; як систематична діяльність людей із упровадження нововведень в наявну організацію праці для приведення її у відповідність з досягнутим рівнем науки, техніки і технології [161].

Дослідження з наукової організації праці значного поширення набули ще на початку ХХ ст. Вони мали за мету визначити найбільш досконалу форму організації трудових процесів на виробництві відповідно до наукових знань про закономірності трудової діяльності. Тоді ж були визначені загальні умови успішної праці: економні прийоми праці, правильна організація робочого місця та зручні інструменти, а також режим праці.

Було встановлено, що є три періоди працездатності. Спочатку вона підвищується – це період входження в роботу. Упродовж другого періоду працездатність тримається на більш-менш сталому рівні. Це період усталеної працездатності. Протягом третього періоду працездатність знижується внаслідок стомлення. Виходячи з цієї загальної закономірності можна дійти висновку про необхідність започаткування будь-якої праці в помірному темпі, поступово його нарощуючи, а також про доцільність короткотривалого перепочинку задля подолання початкових проявів втоми.

Сьогодні до проблеми оволодіння майбутніми спеціалістами науковою організацією праці постійно звертаються науковці. Так, у дослідженнях М. Данилова, І. Лернера, М. Махмутова, І. Огороднікова, Н. Половнікової, О. Савченко, М. Скаткіна, Т. Шамової зазначається, що наукова праця є засобом підвищення усвідомленості й дієвості матеріалу, який вивчається.

У працях цих учених-дидактів накреслено підходи до практичного розв'язання проблеми наукової організації праці студентів. У працях Л. Жарової, Р. Нізамова, А. Смірнова визначено методологічні й наукові засади розгляду суті, структури процесу організації роботи та вмінь, що

забезпечують цей процес.

У дидактиці й методиці вищої школи існує низка праць, автори яких порушували проблеми наукової організації праці студентів (В. Бондаревський, А. Вербицький, В. Козаков, М. Нікандров та ін.). Різні аспекти цього виду навчальної діяльності знайшли висвітлення в дослідженнях В. Безпалька, В. Буряка, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Маркової, В. Сластьоніна та ін.

Є. Гапич зазначає, що наукова організація праці – це створення максимально ефективних умов для підвищення продуктивності та ефективності персоналу [57]. Розглядаючи наукову організацію праці з позиції педагогічної діяльності, її розглядають як систему науково обґрунтованих заходів, спрямованих на систематичне вдосконалення педагогічної праці та її умов, забезпечення максимальної ефективності навчання і виховання учнів за раціонального використання часу, сил, засобів як педагога, так і учнів [160]. Відтак, під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі майбутні вчителі початкової школи повинні опанувати вміння працювати, вдосконалюючи прийоми і методи праці; удосконалювати й раціонально використовувати умови праці; навчати цього вміння молодших школярів. Оскільки від того, як зможуть майбутні вчителі навчити вчитися учнів з першого класу, залежатиме їхнє ставлення до навчання в подальшому. В аспекті дослідження, опанування студентами такими вміннями сприятиме формуванню компетентнісної складової організаційної культури майбутніх учителів початкової школи

Учитель працює в колективі, отже, удосконалення його діяльності в першу чергу пов'язано із загальною організацією праці в школі. Успіх у вирішенні цього питання приходить тоді, коли керівники школи, весь педагогічний колектив глибоко усвідомлюють, що провідним напрямом наукової організації їхньої праці є стимулювання і організація творчих пошуків учителів, постійне вдосконалення змісту та організації педагогічної діяльності.

Наукова організація педагогічної праці передбачає навчання студентів економити, раціонально використовувати свій час, створювати сприятливі умови праці та відпочинку, максимальне піклуватися про здоров'я та всебічний розвиток усіх учасників педагогічного процесу. У науковій організації праці педагогічного колективу сучасної школи актуальними є: організація творчих пошуків учителів, поширення їхнього досвіду, втілення досягнень педагогічної науки у шкільну практику; створення умов для розвитку здібностей і талантів, виявлення обдарованих дітей; удосконалення планування всіх напрямів діяльності школи, обліку і контролю; організація взаємодії школи з сім'єю та громадськими організаціями [160]. Зазначене свідчить, що усвідомлення студентами теоретичних засад наукової організації праці вчителя сприятиме формуванню поведінкової складової у структурі організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Натомість спостереження за студентами в ході підготовки навчальних занять, самостійної роботи свідчать про те, що з боку викладачів недостатньо уваги приділяється цим питанням. Студенти не вміють правильно розподілити свій час, а отже не встигають виконати всі поставлені перед ними завдання. Це зумовлено насамперед тим, що вони не вміють працювати з книгою, у них відсутня техніка фіксації й обробки інформації, методика відбору і зберігання готової інформації тощо. Отже, спрямування студентів на усвідомлення теоретичних засад наукової організації праці вчителя, набуття ними необхідних умінь і навичок є важливою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема формування їхньої організаційної культури.

У науковій організації праці вчителя важливими є організація часу. Учитель може заощадити свій час і енергію не лише за рахунок раціонального виду читання, а й уміння робити необхідний вид запису: план, тези, конспект, анотацію, реферат, рецензію, цитату тощо. Не менш важливим є й уміння вчителя організувати своє робоче місце, оскільки воно є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. Якщо воно

добре продумано, облаштовано, працювати на ньому стає легше і приємніше. Підготовлене робоче місце створює підвищений емоційний стан, що у свою чергу сприяє задоволеності праці, формує позитивне ставлення до процесу праці, знижує стомлюваність.

Зауважимо, що в сучасних школах організації робочого місця не надається належної уваги. У школах, де введена кабінетна система занять більше уваги звертають на зовнішній вигляд кабінету, ніж на організацію робочого місця вчителя або учня.

Наукова праця, як особливий вид пізнавальної діяльності, базується на ряді принципів: творчий підхід, плановість, динамічність, колективність, самоорганізація. Основою організації наукової праці є план, а вихідним організаційним принципом – плановість. Плановість у професійній діяльності вчителя початкової школи втілюється в різноманітних формах: програмах, попередніх та робочих планах дослідження, індивідуальних планах та графіках виконання робіт.

Основними елементами самоорганізації праці є організація робочого місця і зони, режим робочого часу, систематичність, послідовність, дисципліна праці, використання засобів механізації та автоматизації допоміжних операцій, самостійність, самопідготовка, самопланування та самонормування, саморегулювання, самооблік, самообмеження, самокритика, самоконтроль. Навчитися науково організовувати свою працю і працю молодших школярів студенти повинні під час професійної підготовки.

Наукова організація праці студента – це організація праці, що ґрунтується на основних положеннях педагогіки, психології, фізіології стосовно вимог до діяльності студента, урахує можливості та вікові особливості його організму і створює сприятливі умови для розвитку. Вимоги наукової організації праці охоплюють усі сторони життя студентів як у сфері навчально-пізнавальної діяльності, так і у сфері вільного часу. Значною мірою опанування вміннями наукової організації праці вчителя впливає на розвиток таких морально-вольових якостей, як соціальна

відповідальність, почуття обов'язку, принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність, дисциплінованість, працелюбність, що віднесені нами до особистісної складової у структурі організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Провідною діяльністю студентів у вищих навчальних закладах є навчальна. Вона полягає у мотивованій активності у процесі досягнення цілей навчання. Навчальна діяльність студентів на відміну від навчальної діяльності учнів має професійну спрямованість. Суттєвим у їхній навчальній діяльності також є посилення ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання [131, с. 106].

Наукова організація праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів, зазначає З. Курлянд, має подвійний характер, оскільки майбутні вчителі повинні не лише засвоїти головні принципи навчальної діяльності, а й оволодіти основами наукової організації педагогічної праці, уміннями науково організувати працю молодших школярів.

Слід зазначити, що формування вмінь наукової організації праці відбувається поетапно. На першому етапі необхідно чітко визначати освітнє завдання, яке задає умови подальшої пізнавальної діяльності. Далі формуються вміння виконувати певну діяльність з урахуванням наявного рівня знань. При цьому поступове ускладнення організаційної складової діяльності відбувається за рахунок широкого використання у навчально-пізнавальній діяльності різноманітних пізнавальних задач, які включають: аналіз умов задачі та питань до неї, актуалізацію знань стосовно конкретного питання, висунення гіпотези розв'язання, визначення плану вирішення та його здійснення, перевірку результатів діяльності.

Для створення умов, за яких формуються організаційні функції студентства, зазначає З. Курлянд, необхідна перебудова мотиваційної сфери студентів та включення до їхньої діяльності соціальних мотивів, ідеалів, життєвих планів. У такому випадку процес учіння набуває особисто значущих рис і зумовлює активність позиції студентів, що сприяє появі

більш гнучких організаційних форм праці студентів [131, с. 106].

Удосконалювання організації праці студентів вимагає встановлення найбільш сприятливих відносин між студентами й викладачами в їх навчальній діяльності, забезпечення максимального успіху цієї діяльності у вирішенні завдань з підготовки висококваліфікованих фахівців з найменшими матеріальними витратами. Перед науковою організацією роботи студентів відповідно ставиться завдання вишукування нових, найбільш результативних форм і методів діяльності з обґрунтованим застосуванням засобів, які інтенсифікують, навчання.

Опанувавши організацію наукової праці, майбутні вчителі зможуть належним чином здійснити наукову організацію праці молодших школярів. Розв'язання завдань наукової організації праці учнів забезпечує на рівні сучасних вимог виховання їхньої високої організованості, підготовку їх до життя, до праці. У науковій організації праці учня важливу роль відіграють такі чинники: режим дня учня, робоче місце, техніка організації особистої праці, планування, облік і контроль.

Зважаючи на те, що усвідомлення студентами наукової організації праці вчителя сприятиме становленню визначених компетентнісної, поведінкової й особистісної складових, доходимо висновку що воно є педагогічною умовою формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Іншою педагогічною умовою формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи обрано «оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу».

Зазначимо, що питання взаємодії завжди привертали увагу науковців. Так, ще просвітителі епохи Відродження (І. Герbart, Ф. Дістервег, Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін.) наголошували на гуманістичних взаєминах учителя та учня на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування. Представники гуманістичної школи (А. Комбс, Д. Маєрс,

А. Маслоу, К. Роджерс, М. Фонтін, Дж. Холт та ін.) виступали за посилення тенденції максимальної уваги до людини, її інтелектуальної й емоційної сфер.

Актуальними в педагогічній царині за цією темою вважаємо праці, в яких простежується загальнотеоретичний підхід до змісту педагогічної взаємодії (І. Бех, Б. Гершунський, О. Гребенюк, Г. Ковальов, Є. Коротаєва, А. Мудрик, Л. Савенкова, Г. Селевко, В. Семенов, О. Рудницька).

Педагогічні ідеї та погляди на особистість вчителя стали базою для сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових концепцій з проблем підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи (Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Бойко, В. Бондар, Є. Бондаревська, Л. Вовк, О. Газман, Н. Гузій, П. Гусак, М. Євтух, І. Зязюн, О. Киричук, І. Колесникова, В. Кузь, Л. Новікова, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Сухомлинська, І. Якиманська та ін.).

У вітчизняній педагогічній науці проблемі педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня присвячені роботи педагогів минулого Б. Грінченка, М. Драгоманова, О. Духновича, А. Макаренка, І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Я. Чепіги та ін. [149].

У психології взаємодія є психологічним аспектом розгляду питання про взаємовідносини викладачів і студентів. Імовірним показником ефективності навчання може слугувати досягнення певного рівня взаєморозуміння. Рівні взаєморозуміння можуть визначатися ступенем взаємодії, узгодженості, координованості, взаємоконтролю. Взаємодія виступає одночасно і як форма організації діяльності [10]. Культура міжособистісних відносин – це інтегративне особистісне утворення, що характеризується усвідомленням цінності особистості і міжособистісних відносин, готовності взаємодіяти та регулювати свою поведінку на основі моральних норм і правил спілкування [262].

Л. Велитченко визначає педагогічну взаємодію як системне явище в

педагогічному процесі, що зазнає впливу з боку соціальної системи у плані статусно-рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами в системі освіти, визначається практикою освітнього закладу, реалізується вчителем, діяльність якого є основою для розвитку діяльності учня. Загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем.

Структуру педагогічної взаємодії, на думку науковця, утворюють взаємозалежності: освітньої, педагогічної, соціально-психологічної, міжособистісної систем; особистості та діяльності вчителя й учнів, усвідомлення ними інтерактивного досвіду; регламентованих і виконавчих елементів взаємодії [47].

Отже, розглядаючи педагогічну взаємодію як узагальнену базову категорію педагогіки, її можна визначити як детерміновану освітню ситуацію, опосередковану соціально-психологічними процесами і зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що призводить до кількісних та якісних змін якостей і станів цих суб'єктів і об'єктів. Сутність педагогічної взаємодії полягає в тому, що однобічний вплив змінюється взаємодією, в основі якої – спільна діяльність учителя та учнів. Основними її параметрами є взаємини, взаємосприйняття, підтримка, довіра [149, с.13].

Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня має спрямовуватися на: систематизацію професійно важливих знань про сутність та зміст педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня; формування необхідних професійних умінь та навичок для забезпечення педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня; розвиток професійних здібностей; зміну, формування, посилення професійних настанов особистості майбутнього вчителя (цільових, змістових, операційних); стимулювання творчості, інноваційної діяльності, мотивація подальшого професійного вдосконалення

[149]. На нашу думку, така підготовка впливатиме на усвідомлення студентами значущості педагогічної діяльності, формування педагогічних цінностей (компетентнісна складова); становлення комунікативно-організаційних, рефлексивних умінь та вмінь обирати правильну поведінку в конфлікті (поведінкова складова); розвиток морально-вольових якостей та толерантності (особистісна складова) майбутніх учителів початкової школи.

Готовність до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня – це сукупність особистісних, психологічних, професійних особливостей майбутнього вчителя, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізовувати педагогічну взаємодію у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня [149, с. 15]. Характер педагогічної діяльності, зазначає Г. Бриль, постійно ставить учителя в комунікативні ситуації, вимагаючи прояву якостей, що сприяють ефективній міжособистісній взаємодії. До таких якостей науковцем віднесено здатність до рефлексії, емпатію, гнучкість, товариськість, здатність до співробітництва. Саме ці якості іміджевої поведінки, на думку авторки, стимулюють стан емоційного комфорту, інтелектуальної активності, творчого пошуку, сприяють взаєморозумінню й співпереживанню. Водночас, ці якості становлять гуманістичний потенціал учителя й сприяють розвиткові особистості кожної дитини, забезпечуючи доцільність й ефективність педагогічної взаємодії [37].

Науковці (К. Біла, Л. Поздняк, М. Генсон, Л. Федулова, О. Медведєва, Г. Хаєт та ін.) зазначають, що колективна взаємодія педагогів забезпечує максимум творчості в професійній діяльності, якщо в колективі панує взаєморозуміння, довіра один до одного, спільність цілей, при цьому цілі кожного члена педагогічного колективу пов'язані з його трудовою діяльністю, збігаються з цілями освітньої установи в цілому. Однодумці, здатні інтегрувати свої зусилля для досягнення цілей навчального закладу, володіють спільним баченням майбутнього, розумінням сучасного,

усвідомлюють потребу зміни та існування сформованої корпоративної культури.

В основі будь-якої взаємодії між людьми лежить особистісний процес, який містить у собі: аналітичну обробку інформації, яка виходить від співучасників спілкування; вироблення єдиної стратегії взаємодії; сприйняття іншої людини, відчуття іншого «Я», як свого «Я»; здатність співвідносити розуміння намірів іншої людини зі своїми власними інтересами, цілями, ідеалами, переконаннями; усвідомлення себе як суб'єкта спілкування з іншим; відчуття своєї самоцінності і самосвідомості, достатнє, щоб бути автономним при спілкуванні; виховання і самовиховання [175].

Міжособистісні стосунки в педагогічному колективі, які охоплюють широкий діапазон явищ, можуть бути класифіковані з урахуванням таких компонентів взаємодії, як сприйняття й розуміння людьми одне одного; міжособистісна привабливість (тяжіння й симпатія); взаємовплив і поведінка (рольова) [52].

Різноманітні види колективної діяльності утворюють професійне середовище, здатне до емпатійного слухання, педагогічної рефлексії, творчості, педагогічної техніки (тренінги, ділові ігри, практикуми-семінари, семінари-брифінги, мозкові штурми, усні журнали, «інтелектуальне казино»). Аутогенне тренування та психолого-педагогічні тренінги – одні з найінтенсивніших засобів самовдосконалення та самоосвіти. Вони дають можливість вчителю самостійно підняти пізнавальну активність, оволодіти корпоративними цінностями та корпоративною культурою, утворюють доброзичливе середовище, психологічний комфорт, довіру, зацікавленості в пізнанні та розумінні себе та один одного.

У межах групових форм взаємодії людей їхні відносини поділяють на ділові, тобто офіційні (виникають стосовно спільної діяльності), та особистісні (ґрунтуються на почуттях симпатії й антипатії); директивні, колегіальні і ліберальні (залежать від структурних особливостей організації); безпосередні (спілкування відбувається «обличчя до обличчя») або

опосередковані певними засобами комунікації (лист, телеграф, радіо, телебачення); одномоментні й розгорнуті в часі (за часовою ознакою); об'єктивно задані (функціональні, субординаційні) й особистісні; емоційні, неопосередковані спільною діяльністю; міжособистісні, опосередковані цілями і змістом спільної діяльності; відносини взаємовідповідальності й залежності; приятельські, товариські стосунки; функціональні відносини по вертикалі та горизонталі: формальні й неформальні, ділові та особистісні, стабільні й ситуативні, кон'юнктивні та диз'юнктивні [52].

Взаємодія вчителів, залежно від того, наскільки вони дотримуються інтересів один одного, може розгортатися на таких засадах:

- співробітництво – взаємодія, за якої педагоги сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуються приблизного паритету, об'єднують свої зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення і необхідності розв'язання спільного завдання, на прагнення допомогти іншим учасникам спільної справи. Між ними виникають взаємні обов'язки і відповідальність;
- суперництво – боротьба учасників взаємодії за реалізацію своїх інтересів, утвердження своєї позиції;
- домінування – підкорення своїм інтересам партнера по взаємодії з використанням слабкості його позиції [52].

А. Новіков зазначає, що у практичній діяльності людина вступає у взаємодію з іншими людьми, з якими в даному випадку відносини можуть бути дружніми, партнерськими або ворожими. Зокрема педагог-практик: учитель, викладач, вихователь перебуває в постійній взаємодії зі своїми вихованцями і повинен урахувувати їхні реальні потреби, інтереси тощо. Водночас він перебуває у взаємодії зі своїми колегами, керівниками освітньої установи, батьками учнів, а отже повинен урахувувати у своїй діяльності і їхні інтереси [173].

У процесі активної взаємодії з іншими людьми відбувається пізнання себе майбутнім учителем, своїх психічних та фізичних особливостей,

формується ставлення до людей, до праці, до учнів, до самого себе. Самопізнання відбувається внаслідок рефлексії, самоспостереження, самоаналізу своєї професійної діяльності.

З огляду на вищезазначене, доходимо висновку, що оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу є педагогічною умовою, оскільки її впровадження сприятиме становленню всіх визначених складових організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Наступною педагогічною умовою є «стимулювання розвитку в майбутніх учителів початкової школи вмінь саморегуляції поведінки». Феномен «саморегуляція» став предметом пильної уваги багатьох дослідників. Зокрема О. Конопкіним на прикладі сенсомоторної діяльності були виділені індивідуально-типологічні особливості регуляторних процесів планування (ставлення мети), моделювання ситуацій досягнення, програмування дій, оцінювання результатів та корекції, тобто процесів, які реалізують основні компоненти системи саморегуляції активності і діяльності особистості. Автор розглядає усвідомлену саморегуляцію як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами довільної активності, безпосередньо прийнятими людиною цілями [111].

Під саморегуляцією у структурі самосвідомості Н. Трофіменко розуміє таку форму саморегуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки. У функціональному плані, продовжує автор, у саморегуляції поведінки можна виділити часові межі або часові фактори, які визначають два основних типи саморегуляції поведінки:

- Перший тип (тактичний) – це саморегуляція, яка має чіткі часові межі

свого здійснення: передбачає управління поведінкою протягом короткого проміжку часу в конкретних ситуаціях діяльності або спілкування і обумовлена конкретним поведінковим актом, дією або вербальними проявами.

- Другий тип (стратегічний) – це саморегуляція поведінки протягом довготривалого часу; вона пов'язана з плануванням особистістю цілеспрямованих змін у самій собі. Ця форма базується на досвіді самопізнання механізмів оволодіння своїми внутрішніми резервами, які спрямовані на найбільш повну реалізацію себе, а також забезпечує підпорядкування мотивів протягом усього життя, побудову ієрархії мотивів і вирішення конфліктів між індивідуальними та соціальними мотивами і мотивами духовними, індивідуальними на користь останніх [249].

Вагомий внесок у розробку проблеми саморегуляції поведінки особистості зробив М. Боришевський, який уважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах, як:

- самооцінка – це результат мислительних операцій (порівняння, аналізу та синтезу), в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання; домагання особистості – їх основна функція полягає у корекції прийнятих цілей, задач; соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки;
- образ «Я» – як результат самопізнання; як головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – функцію цілепокладання; як узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні.

Автор наголошував, що саморегуляція може здійснюватися за таких умов: коли індивід може адекватно відображати і моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації; переборювати

безпосередні спонукання ради досягнення перспективної мети, за наявності у індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації [27].

На особливу увагу заслуговує дослідження Ю. Миславського, яким встановлено, що система саморегуляції формується і розвивається лише в процесах спілкування, яке забезпечує певні форми активності і розвитку особистості на різних вікових етапах [155].

На думку Є. Пенькова, саморегуляція особистості повинна розглядатися тільки у взаємодії «суспільство – особистість» і «особистість – суспільство», оскільки кожна особистість повинна вміти передбачувати характер реакції на свої дії, вчинки з боку суспільства [188].

Саморегуляція як вольовий прояв особистості розкриває природу і механізм таких професійних рис особистості, як ініціативність, самостійність, відповідальність тощо. У психології під властивостями, або рисами, особистості розуміють усталені, повторювані в різноманітних ситуаціях особливості її поведінки. У зв'язку з цим до структури особистісних властивостей можуть бути включеними вміння організовувати, контролювати, аналізувати й оцінювати власну поведінку, тобто становлення поведінкової й особистісної складових організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

І. Бех зазначав, що виникнення і формування регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [15].

Особлива роль у побудові міжособистісних стосунків відводиться емоційним зв'язкам. У концепції К. Роджерса і Д. Фрейберга емоційне співпереживання відіграє роль засадничої умови особистісного зростання. Емпатія створює сприятливі умови для розкриття і розвитку людини, робить її відкритою до змін і формою прояву поваги і визнання. Завдяки цьому реальність діалогу не просто пізнається, але і переживається цілісною особистістю як життєво важлива, наповнена смыслом подія, як співпричетність до інших людей [204].

У вітчизняній психологічній літературі підкреслюється, що емоції – це психологічні стани, різновид переживань, які обумовлені не грою внутрішніх інстинктивних сил, а стосунками людини з навколишнім світом. У сучасній психології затвердилась думка, що протягом дитинства емоції, під впливом навколишнього світу, умов виховання, проходять шлях прогресивного розвитку.

Емоції – це специфічна форма взаємодії людини із середовищем, спрямована на пізнання і перетворення світу, а також себе в цьому світі. На феноменологічному рівні емоція виявляється як переживання того, що має безпосередню значущість для суб'єкта. Провідні фахівці (І. Бех, О. Запорожець, А. Кошелева, Я. Неверович) вказують, що знання й уявлення про норми поведінки, доповнені емоційним ставленням до них, перетворюються на переконання і стають «внутрішніми спонуканими» до діяльності і поведінки [17, с.6].

Емоція – відображення у вигляді переживання життєвого змісту явищ і ситуацій, зумовлене суб'єктивним ставленням; переживання є підґрунтям, на основі якого виникає і виявляється емоція. Специфіка емоцій полягає в існуванні генетично зумовлених і вікових особливостей їх виникнення, перебігу, способів прояву та їх участі у функціонуванні організму і встановленні соціальних зв'язків особистості. Інтеріоризація емоцій людини відбувається на основі розуміння «універсальних» закономірностей, культурних та індивідуальних особливостей емоційної експресії, урахування її віку, фізичного і психічного стану. У кожній культурі (суспільстві) склались історично загальноприйняті правила вираження переживань, що регулюють способи, домірність, доречність, адекватність прояву емоцій у конкретній ситуації. Отже, емоційна саморегуляція (керування емоціями) є складним процесом, який вимагає свідомого довольного контролю власних способів дій [237, с. 407].

В. Сухомлинський уважав, що емоційні стани – це найважливіші стани у проявах загальнолюдської культури, і виховати такі стани можливо тільки в

різноманітній діяльності, у процесі багатогранного духовного життя, емоційного сприйняття навколишнього світу та творів мистецтва [243].

Емоції і почуття – особливий клас об'єктивних психологічних станів, що відображаються у формі безпосередніх переживань, відчуттів, ставлень людини до оточуючого світу, до інших, до процесу та результату людської діяльності [89, с. 215]. Емоції завжди містять в собі три взаємопов'язаних компоненти: а) внутрішні психічні переживання; б) зовнішній вияв у вигляді мимічних рухів, м'язів обличчя та інших виразних рухів (кроків, сміху, плачу та ін.); в) зміни в диханні, кровообігу, діяльності залоз і т. ін. аж до глибоких змін в обміні речовин. У будь-якій діяльності присутні всі ці емоційні компоненти [89, с. 220].

На професійні якості педагога суттєво впливають індивідуальні характеристики людини (у тому числі й емоційний стан), які можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчого підходу до трудової діяльності, так і перешкоджати професійному становленню (надмірна емоційність) [193, с.17-34].

Факторами, що є основовірними в системі емоційної культури педагога є, по-перше, емоційна регуляція, що передбачає адекватне емоційне реагування на рівні експресивності, динаміки, емоційної виразності комунікацій; по-друге, емоційно-гуманістична спрямованість особистості, що виявляється в емпатії; по-третє, емоційно-антиципуючі здібності особистості; по-четверте, емоційно-пізнавальна активність. Розвиваючи їх, особистість може досягнути значного результату у своєму психофізіологічному розвитку, а разом і в загальнопсихологічному аспектах розвитку. Педагог, наділений умінням не лише прекрасно знати матеріал та вміти його донести до слухача, але й розуміти себе та діяти «не проти своєї волі», звичайно, здатний на більше, ніж той, що зациклюється на зовнішньому чи внутрішньому своєму житті або діяльності [270, с.147]. Зазначене відбиває визначені нами ознаки особистісної (емоційна спрямованість, морально-вольові якості), компетентісної (усвідомлення значущості педагогічної діяльності),

поведінкової (організаційно-комунікативні та рефлексивні вміння, уміння обирати оптимальну поведінку в конфлікті) складових організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Отже, вміння керувати своїми емоційними станами, емоціями, почуттями одне з найважливіших завдань у професійній діяльності педагога, оскільки позитивне, комфортне спілкування вчителя з учнями можливе лише при відповідному рівні розвитку вміння грамотно пропонувати учням свої почуття, емоції, свій внутрішній світ. Емоційна пасивність учителя, відсутність яскравої емоційності, виразності мови, міміки, пантоміми є однією з причин неуважності учнів на уроці, небажанням вчитися, а, отже, провокує появу конфліктних ситуацій [112]. На нашу думку, особливо важливим зазначене є в діяльності вчителя початкової школи, оскільки молодші школярі емоційно вразливі, краще сприймають навчальний матеріал, якщо він емоційно насичений.

Міміка ж педагога, продовжує О. Кормило, повинна бути рухливою, різноманітною і динамічною. Ненависть, роздратування, презирство не можуть мати місця у змісті мімічного образу, оскільки вони впливають на міміку дітей. Їм передається стан агресивності, емоційної неврівноваженості, настороженості. Експресивно виражена доброзичливість, щира і відкрита усмішка сприяє діалогу, встановленню позитивного контакту з дитиною [112]. Отже, становлення емоційної спрямованості студентів (особистісна складова) потребує належної уваги з боку викладачів вищої школи в ході підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Емоційна гнучкість проявляється у здібності виявляти багатство емоційних переживань і адекватно зовні їх виражати. З іншого боку, емоційна гнучкість – це здібність вчителя правильно розуміти, щиро приймати переживання учнів, виявляти до них емпатійні якості. Зокрема, доброзичливість, повагу до дітей, чуйність, турботу, емоційну сприйнятливості, розуміння тощо [112].

О. Кормило зазначає, що в останні 20-30 років увагу науковців

привернув специфічний вид професійного захворювання осіб, що працюють з людьми, – педагогів, психологів, лікарів, менеджерів і т.д. Власне мова йде про симптом поступової емоційної втоми і спустошення – симптом «емоційного вигорання». Це процес поступової втрати емоційної, когнітивної і фізичної енергії, що проявляється в емоційному, розумовому виснаженні, фізичній втомі, особистісній відчуженості та зниженні рівня виконання роботи [112].

У сучасній психолого-педагогічній науці емоційне вигорання розуміють як механізм психологічного захисту, вироблений особистістю у формі повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи. В. Семиченко визначає «емоційне вигорання» як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, який супроводжується деперсоналізацією (цинізмом, негативним ставленням до педагогічної праці в цілому, негуманним ставленням до учнів тощо), емоційним змінам (почутті спустошеності, втоми), редукцією професійних досягнень, виникненням почуття некомпетентності у професійній сфері, усвідомлення неспіху в ній) [219, с. 89].

О. Кормило виокремлює три ознаки синдрому емоційного вигорання: гранична виснажливність; відчуженість від людей і від роботи; відчуття неефективності і недостатності своїх досягнень.

Стимулює розвиток «емоційного вигорання», продовжує науковець, слабка мотивація до професійної діяльності. У такому випадку не проявляється співпереживання, інтерес до дітей, розвиваються крайні форми вигорання – байдужість, душевна черствість. Найбільше піддаються «вигоранню» ті особи, які реагують на напружені ситуації агресивно, нестримано, або ті, хто вирішив повністю віддатися роботі та працює до самозабуття. Для зняття надмірної емоційної напруги у професійній діяльності велику роль відіграє систематична робота щодо підвищення рівня емоційної культури педагога, важливими показниками якої є емоційна стійкість, емоційна чуйність та емоційна виразність. Високий рівень

емоційної стійкості дозволяє протистояти розвитку синдрому «емоційного вигорання» й емоційної напруги в професійній діяльності. Учителю, що увесь час працює з дітьми, окрім емоційної стійкості необхідна емоційна чуйність, чутливість, швидке і різноманітне емоційне реагування на емоційні прояви дітей, тобто емоційна гнучкість. Емоційна гнучкість – це оптимальне поєднання емоційної експресивності й емоційної чуйності вчителя [112].

На нашу думку, попередженню виникнення розвитку синдрому емоційного вигорання та емоційної напруги в подальшій професійній діяльності сприятиме набуття під час навчання студентами вмінь саморегуляції поведінки. Отже, зважаючи на те, що стимулювання розвитку у студентів умінь саморегуляції поведінки впливає на становлення компетентнісної, поведінкової й особистісної складових організаційної культури, доходимо висновку, що це є педагогічною умовою її формування в майбутніх учителів початкової школи.

Висновки з першого розділу

На підставі теоретичного дослідження дійшли висновку, що організаційна культура є важливою складовою професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи.

Професійно-педагогічна культура майбутніх учителів початкової школи – це складне динамічне інтегральне утворення, що характеризується сукупністю особистісних і професійних настанов щодо взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу початкової школи, психолого-педагогічних знань щодо особливостей індивідуального і вікового розвитку молодших школярів, практичних навичок і вмінь організації власної діяльності і діяльності учнів, наявністю загальнокультурних цінностей і морально-духовних принципів, що дозволяють їм на високому рівні здійснювати професійну педагогічну діяльність.

Під організаційною культурою учителів початкової школи розуміємо

складне особистісне інтегральне утворення, що передбачає наявність знань, умінь і навичок наукової організації праці своєї і дітей молодшого шкільного віку; характеризується сформованістю професійних та особистісних якостей, наявністю педагогічних цінностей, умінь організації міжособистісної взаємодії з молодшими школярами, їхніми батьками та адміністрацією, виробленим стилем поведінки, що підпорядкований загальним цілям навчального закладу, чинним у ньому нормам, звичаям та традиціям.

Формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи розуміємо як процес набуття студентами необхідних професійних знань, умінь та навичок організаційної діяльності, усвідомлення й привласнення педагогічних цінностей, вироблення індивідуального стилю поведінки, що сприятиме виконанню професійної діяльності на високому рівні відповідно до норм і правил навчального закладу. У структурі організаційної культури майбутніх учителів початкової школи виокремлено компетентнісну, поведінкову та особистісну складові та критерії і показники їх сформованості.

Компетентнісна складова є важливою складовою організаційної культури майбутнього вчителя початкової школи, оскільки некомпетентний учитель не може на високому рівні здійснювати свою професійну діяльність. Для оцінки рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкових класів за компетентнісною складовою було обрано знаннєвий критерій з такими показниками: усвідомлення значущості педагогічної діяльності, обізнаність із педагогічними цінностями, наявність знань й умінь з наукової організації праці.

Іншою важливою складовою формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи є поведінкова, оскільки їхня професійна діяльність ґрунтується на взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу. Критерієм оцінки сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за комунікативною складовою було обрано діяльнісний, який передбачає наявність

організаційно-комунікативних та рефлексивних умінь, уміння обирати оптимальну поведінку в конфлікті.

Наступною складовою організаційної культури майбутніх учителів початкової школи нами виокремлено особистісну. Для оцінки рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за особистісною складовою обрано емоційно-вольовий критерій з такими показниками, як: емоційна спрямованість, сформованість морально-вольових якостей, толерантність.

Визначено, що формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи буде відбуватись ефективно, якщо в навчально-виховний процес вищої педагогічної школи впровадити відповідні педагогічні умови. Під педагогічними умовами формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи розуміємо обставини, що сприяють їхній підготовці до організації власної діяльності та здійснення організаційної діяльності з молодшими, їхніми батьками, колегами, адміністрацією загальноосвітнього навчального закладу.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури було виокремлено такі педагогічні умови, як: усвідомлення студентами теоретичних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу; стимулювання розвитку в майбутніх учителів початкової школи вмінь саморегуляції поведінки.

Основні положення розділу висвітлені в публікаціях автора [30, 31, 33,34,35, 36].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Стан сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи

Констатувальний етап дослідження здійснювався з метою вивчення стану сформованості організаційної культури в майбутніх учителів початкової школи, визначення якісних та кількісних характеристик зазначеної сформованості у процесі їхньої професійної підготовки. У констатувальному експерименті взяли участь студенти спеціальності «Початкове навчання» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (146 осіб, що склали групу 1) та Ізмаїльського державного гуманітарного університету (152 особи, що склали групу 2), учителі початкових класів (16 осіб) Одеських шкіл I-III ступенів №№ 26, 39, 52, 117, 121, молодші школярі 3-4 класів (120 осіб).

З метою діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи було використано критеріальний підхід. Критерій (у перекладі з грецької – засіб судження, переконання) – це мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [251, с.196]; підстава для оцінки чогось [253, с. 231]; якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [95, с.35]. Кількісною характеристикою явищ та процесів, зазначає І. Бізюкова, є показники, що дозволяють визначити їх стан у динаміці. Критерії і показники тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й

об'єктивно характеризує певний критерій [19].

З огляду на визначені складові організаційної культури майбутніх учителів початкової школи, критерії та їх показники (див. п. 1.2) було дібрано відповідні методики, що використовувалися в ході експериментально-дослідної роботи (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Складові, критерії, показники та методики діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи

складові	критерії	показники	методики
компетентісна	знанцевий	усвідомлення значущості педагогічної діяльності	орієнтовна анкета В. Смекалова, М. Кучера (Додаток Б.1)
		обізнаність і привласнення педагогічних цінностей	картка оцінки сформованості педагогічних цінностей (Додаток Б.2)
		знання й уміння наукової організації праці	картка самооцінки рівня володіння знаннями й уміннями організації діяльності (Додаток Б.3)
поведінкова	діяльнісний	сформованість комунікативних умінь	діагностика ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети О. Леонтьєва) (Додаток Б.4)
		сформованість організаційних умінь	експрес-діагностика організаторських здібностей (Додаток Б.5)
		Уміння обирати оптимальну поведінку в конфлікті	тест Томаса (Додаток Б.6)
		сформованість рефлексивних умінь	тест онтогенетичної рефлексії (Додаток Б.7)

особистісна	емоційно-вольовий	емоційна спрямованість	тест емоційної спрямованості (Додаток Б.8)
		наявність вольових якостей	тест оцінки наявності вольових якостей за методикою О. Вострикова (Додаток Б.9)
		наявність моральних якостей	шкала оцінки прояву професійних і психологічних моральних якостей (за Н. Кузьміною) (Додаток Б.10)
		толерантність	тест комунікативної толерантності (В. Бойко) (Додаток Б.11)

Крім того, були використано анкетування для визначення стану обізнаності студентів щодо організаційної культури вчителя початкової школи, довготривалі спостереження за поведінкою і взаємовідносинами молодих учителів, методика незалежних характеристик з боку викладачів вищого навчального закладу, досвідчених учителів початкових класів, опитування, бесіди, аналіз творчих звітів, самоаналіз тощо. Спостереження відбувалися з інтервалом у часі, що надало можливість говорити про репрезентативність результатів вибірки.

Для діагностики рівнів сформованості організаційної культури в майбутніх учителів початкової школи було розроблено показники оцінки ознак означеної сформованості в балах, а саме: 4 бали – ознака виражена яскраво; 3 бали – ознака виражена середньо; 2 бали – ознака виражена слабо; 1 бал – ознака виражена надзвичайно слабо. Середній бал за сукупністю ознак визначав рівень сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи. Відповідно до цього було виявлено 3 рівні сформованості зазначеної культури: 4-5 балів – високий рівень; 2-3,9

балів – середній рівень; 1-1,9 балів – низький рівень.

Високий рівень характерний для студентів, які добре усвідомлюють значущість педагогічної діяльності, позитивно ставляться до навчання і майбутньої професії, що підкріплено стійким інтересом до педагогічних цінностей; вони прагнуть до самовдосконалення, самовираження, самоактуалізації у професії. Майбутні вчителі мають міцні знання й практичні вміння з організації власної діяльності і діяльності молодших школярів, приділяють увагу її плануванню. Студенти цього рівня демонструють яскраво виражені організаційні й комунікативні здібності, а також виявляють творчу ініціативу та активність щодо організаторської діяльності; вони вміють майстерно організовувати колективну навчально-виховну й ігрову діяльність молодших школярів, відчують задоволення від організаторської роботи; відрізняються вмінням швидко й легко налагоджувати доброзичливі взаємовідносини з довколишніми людьми. Студенти вміють аналізувати минулий досвід, мають стійку схильність до самоаналізу та самооцінки своїх якостей і професійних дій; вони вміло використовують методи психолого-педагогічної оцінки, правильно оцінюють досягнуті результати, вміють виявляти й виправляти наявні помилки у своїй діяльності. У них яскраво виражені емоції, вони характеризуються наявністю стійких професійних й особистісних моральних настанов, відрізняються сформованістю волевих якостей, що сприяє досягненню поставлених цілей у діяльності. У відносинах з довколишніми поведуться толерантно, поважаючи їхню думку, правильно поведуться в конфліктних ситуаціях.

Середній рівень притаманний студентам, які достатньо добре усвідомлюють значущість педагогічної діяльності, у них наявне позитивне ставлення до навчання і майбутньої професії, проте інтерес до цінностей педагогічної діяльності має епізодичний характер; вони спрямовані на педагогічну діяльність, натомість їхні бажання мінливі і здебільшого залежать від обставин; студенти недостатньо обізнані щодо організації власної діяльності і діяльності молодших школярів, приділяють незначну

увагу її плануванню. Майбутні вчителі не виявляють відповідного рівня організаційних і комунікативних здібностей, недостатньо активні в організаторській діяльності; в них спостерігаються труднощі під час організації колективної навчально-виховної та ігрової діяльності молодших школярів, вони не відчують задоволення від організаторської роботи; доброзичливі взаємовідносини налагоджують лише з людьми, які їм подобаються. Студенти цього рівня не враховують у роботі помилок, яких припускалися в минулому, самоаналіз та самооцінка своїх якостей і професійних дій є необ'єктивними, часто завищеними; вони мають поверхневі знання щодо методів психолого-педагогічної оцінки, припускаються помилок в оцінці досягнутих результатів, не володіють навичками корекції власної діяльності. У таких студентів наявні нестійкі емоційні стани, часто змінюється настрій, вони можуть поступитися своїми професійними й особистісними моральними настановами, досягнення мети зазвичай вимагає від них значних вольових зусиль. У відносинах з довколишніми поведуться здебільшого некоректно, наполегливо відстоюють власну думку, незважаючи на думки інших людей, у разі виникнення конфліктних ситуацій переважно займають роль суперника.

Низький рівень характерний для студентів, які не усвідомлюють значущості педагогічної діяльності, нейтрально ставляться до навчання і майбутньої професії, не виявляють інтересу до формування педагогічних цінностей; не прагнуть до самовдосконалення, самовираження, самоактуалізації у професії, до здобуття нових знань. Майбутні вчителі мають слабкі знання, в них не розвинені практичні вміння з організації власної діяльності і діяльності молодших школярів, її планування. У студентів цього рівня організаційні і комунікативні здібності недостатньо розвинені, вони виявляють пасивність в організаторській діяльності, до виконання справи ставляться безініціативно; організовувати колективну навчально-виховну й ігрову діяльність молодших школярів можуть лише під керівництвом викладача (учителя) методом випробувань і помилок,

організаторська робота не приносить їм задоволення; у стосунках з довколишніми поведуться імпульсивно, подекуди не вміють стримувати себе. Майбутні вчителі не вміють аналізувати минулий досвід, не володіють уміннями самоаналізу та самооцінки своїх якостей і професійних дій; відчують значні труднощі у використанні методів психолого-педагогічної оцінки, необ'єктивно оцінюють досягнуті результати, потребують допомоги з боку викладача, зазнають ускладнення у виявленні й виправленні помилок у своїй діяльності. Такі студенти рідко виражають свої емоції, проте відрізняються тим, що часто ображаються на інших людей, характеризуються несформованістю стійких професійних й особистісних моральних настанов, вольових якостей, не докладають особливих зусиль у досягненні поставлених цілей у діяльності. У разі виникнення конфліктних ситуацій обирають позицію пристосування до інших.

На початку констатувального етапу експерименту було проведено анкетування майбутніх учителів початкових класів з метою визначення ступеня їхньої обізнаності щодо організаційної культури вчителя (див. Додаток А). Відповіді студентів засвідчили, що, здебільшого, вони не розрізняють поняття «професійна культура вчителя» і «організаційна культура вчителя».

Так, на запитання «Що Ви розумієте під поняттям «професійна культура вчителя»?» більшість студентів (53 %) зазначили, що це «уміння поводитися з дітьми, контролювати себе, правильно реалізувати себе»; 34 % респондентів розуміють професійну культуру вчителя як «професійний рівень освіти», «досконале знання свого предмета і вміння його викладати», «компетентність учителя», «система прийомів і способів, використовуваних у вирішенні професійних завдань»; 10 % майбутніх учителів вважають, що це «правильна педагогічно коректна поведінка вчителя», «дотримання етичних, моральних правил поведінки»; 3 % респондентів зазначили, що це «висока культура різноманітної діяльності вчителя: організаторської, управлінської, виховної, навчальної, трудової тощо». Отже, як свідчать відповіді студентів,

вони мають досить поверхове уявлення про професійну культуру вчителя. Здебільшого, їхнє розуміння зводиться до того, що це вміння вчителя поводитися з учнями і знання свого предмета.

На запитання «Які складові професійної культури вчителя Ви знаєте?» більшість студентів (82 %) відзначили, що це якості вчителя, які він повинен мати, як-от: інтелект, вихованість, самовладання, мовлення, об'єктивність, стриманість, ввічливість, моральні якості, любов до дітей, лаконічність, толерантне ставлення до учнів і т. ін.; 12 % респондентів знову перерахували такі якості, як знання свого предмета, освіченість, уміння правильно подати інформацію, низка методів і засобів залучення учнів до навчального процесу. У 8 % майбутніх учителів початкової школи це питання викликало труднощі і вони не змогли на нього відповісти.

На запитання «Як Ви розумієте поняття «організаційна культура вчителя?»» всі студенти відповіли майже однаково: «це вміння вчителя організувати правильно навчальний процес», «рівень навичок і вмінь ефективно й коректно організовувати роботу учнів та особисто свою», «вміння правильно все організовувати (весело, пізнавально, щоб дітям не було сумно», «вміння вчителя розподілити свій робочий час, щоб правильно організувати хід уроку». Як бачимо з відповідей, студенти дещо однобічно уявляють, що таке організаційна культура вчителя, відзначаючи лише вміння організовувати діяльність дітей на уроці і свою власну. Жодний із респондентів не виокремив наявність педагогічних цінностей, настанов, переконань, уміння налагоджувати відносини з учасниками педагогічного процесу (учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією), дотримання правил та норм, звичаїв і традицій, які панують у навчальному закладі.

На запитання «Чи потрібно вчителю володіти організаційною культурою?» всі студенти (100 %) дали позитивну відповідь. Дещо відрізнялися відповіді на запитання «Чому вчителю потрібно володіти організаційною культурою?». Зокрема було надано такі відповіді: «після знань це обов'язкова складова професії вчителя. Завдяки цьому можна

заслужити повагу серед учнів і полегшити навчальний процес»; «без організаційної культури вчителю важко плідно організувати свою роботу і роботу учнів», «якщо в учителя не буде сформована організаційна культура, він не зможе чітко і зрозуміло викладати свій предмет», «оскільки в поводженні з дітьми треба вміти ними керувати, але так, щоб діти не зрозуміли, що вони підкорюються», «це невід’ємний атрибут роботи вчителя, тому важливо не лише організувати колектив, а й допомогти у творчій організації будь-якого свята» тощо.

На запитання «Які риси, на Вашу думку, повинні бути притаманні вчителю з високою організаційною культурою?» більшість студентів (68 %) відзначили такі риси, як пунктуальність, толерантність, оперативність, терпіння, інтелігентність, коректність, доброта, душевність, відкритість, відповідальність, комунікабельність. 17 % респондентів додали до цих якостей такі: вміння організовувати і керувати, вміння згуртовувати колектив, спрямовувати учнів на продуктивну працю, займати позицію лідера, вміння швидко реагувати на запитання чи ситуації. 15 % майбутніх учителів не змогли відповісти на це запитання.

Відтак, відповіді студентів на запитання анкети засвідчили їхню недостатню обізнаність щодо організаційної культури та її ролі у професійній діяльності вчителя початкової школи.

Для визначення рівнів сформованості організаційної культури за виокремленими складовими було використано низку методик (див. табл. 2.1). Репрезентуємо одержані дані на констатувальному етапі дослідження.

За показником «усвідомлення значущості педагогічної діяльності» рівні сформованості виявлялися за допомогою чеського варіанту «орієнтованої анкети» життєвих орієнтацій М. Кучера та В. Смекалова (див. Додаток Б.1), яка спрямована на визначення соціально-психологічних передумов вибіркової переваги того чи того стиля педагогічної діяльності, що певною мірою свідчить про усвідомлення значущості цієї діяльності. Спосіб реагування досліджуваного на вимоги, що ставляться майбутньою

професією, і на вимоги, що ставляться до колег, залежить від того, які види задоволення (винагороди) він очікує від роботи. З іншого боку, залежно від того, що дає йому відчуття задоволення у роботі, розрізняють три види очікувань, які здебільшого виключають один одного: 1) зробити й закінчити роботу; 2) установити взаєморозуміння з колегами; 3) отримати самозадоволення.

За орієнтованою анкетною студенти отримували три бальних оцінки. «S» – спрямованість на себе (self-orientation) – низький рівень; «I» – спрямованість на взаємні дії (interaction-orientation) – середній рівень; «T» – спрямованість на завдання (task-orientation) – високий рівень.

Одержані дані за результатами анкетування подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівень усвідомлення значущості педагогічної діяльності майбутніми вчителями початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	17,9	34,8	47,3
Група 2	16,4	36,3	47,3

Як видно з таблиці 2.2, низький рівень виявили 47,3 % студентів як групи 1, так і групи 2. Ці студенти характеризуються спрямованістю на себе. Здебільшого вони описують самі себе, очікують задоволення (винагороди) тільки для себе незалежно від професійної діяльності і колег по роботі. Для цих студентів робоча група буквально є «театром», у якому можна задовольнити свої власні потреби. Інші члени групи є для них лише глядачами, перед якими можна демонструвати свої особисті труднощі, зазначені студенти мають потребу у визнанні, бажають мати владу.

На середньому рівні було зафіксовано 34,8 % студентів групи 1 і 36,3 % групи 2. Ці респонденти спрямовані на взаємні дії, вони прагнуть підтримувати гарні, гармонійні відносини, виявляють значний інтерес до

колективної діяльності що, однак, подекуди ускладнює виконання поставлених робочих завдань.

Високий рівень виявили лише 17,9 % студентів групи 1 і 16,4 % групи 2, які спрямовані на завдання. Ці студенти зацікавлені в якісному виконанні поставленого завдання, продуктивному розв'язанні проблеми чи ситуації, які виникають, вони намагаються довести свою думку, яку вважають правильною, корисною для справи. При цьому, незважаючи на свій інтерес до роботи, вони бажають співпрацювати з колективом так, щоб робота групи була результативною.

Для визначення рівнів сформованості організаційної культури в майбутніх учителів початкової школи за показником «обізнаність із педагогічними цінностями» було використано розроблену картку оцінки сформованості педагогічних цінностей (за В. Сластьоніним) (Див. Додаток Б.2). Студенти повинні були оцінити своє ставлення до педагогічних цінностей, поставивши від одного до трьох балів напроти запропонованих показників. Рівні було розподілено в такий спосіб: 1-5 балів – низький рівень, 6-10 балів – середній рівень, 11-15 балів – високий рівень.

Зазначимо, що найбільшу кількість балів (12) отримали цінності, які задовольняють потребу у спілкуванні й розширюють його коло (спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами, переживання дитячої любові і прив'язаності, обмін духовними цінностями тощо). Дещо нижче студенти оцінили цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення та ін.) і цінності, які дозволяють самореалізуватися (творчий характер праці педагога, романтичність і захопленість педагогічною професією, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям тощо) – 7-8 балів відповідно. Найменшою кількістю балів було відзначено цінності, що пов'язані з усвідомленням учителем своєї ролі в соціальному та професійному середовищах (суспільна значущість праці педагога, престижність

педагогічної діяльності, визнання професії довколишніми людьми та ін.) – 3 бали; та цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливість отримання гарантованої державної служби, оплата праці і тривалість відпустки і т. ін.) – 5 балів.

Усереднені дані за цим показником подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівень обізнаності і привласнення педагогічних цінностей майбутніми вчителями початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	18,3	38,3	43,4
Група 2	19,5	39,7	40,8

Одержані дані свідчать, що за самооцінкою наявності педагогічних цінностей на високому рівні перебували 18,3 % студентів групи 1 і 19,5 % групи 2; на середньому рівні – 38,3 % респондентів групи 1 та 39,7 % групи 2, на низькому рівні – 43,4 % майбутніх учителів групи 1 і 40,8 % групи 2. З огляду на одержані дані ми дійшли висновку, що студенти не вповні розуміють важливість професії вчителя початкової школи, що пов'язано насамперед з тим, що в суспільстві дуже низька оцінка соціальної ролі вчителя, вона низько оплачується. Так, унаслідок проведених бесід зі студентами було відзначено, що більшість з них не мріяли стати вчителем, а вчать тому, щоб отримати вищу освіту, і лише деякі з них з дитинства бажали стати вчителем початкових класів.

Отже, перед нами постає завдання показати важливість цієї професії, довести її необхідність у становленні і розвитку молодших школярів, домогтися усвідомлення студентами педагогічних цінностей, адже саме від першого вчителя, яким є педагог початкової школи, залежить, наскільки дитина навчиться вчитися, як вона буде розвиватися, і, навіть, якою буде її подальша доля.

Наступний показник діагностувався за допомогою розробленої картки самооцінки рівня володіння знаннями й уміннями організації власної діяльності і діяльності молодших школярів (див. Додаток Б.3). Показники характеризувалися такими балами: 5 балів – показник чітко виражений, виявляється часто; 4 бали – показник помітно виражений, але виявляється не постійно; 3 бали – показник виражений, але виявляється обмежено та неефективно; 2 бали – показник виражений слабко, у виявленнях більш характерною є негативна спрямованість; 1 бал – показник виражений дуже слабко, у виявленнях є характерною негативна спрямованість. Відповідно на низькому ступені знаходилися студенти, які отримали від 1,0 до 2,5 балів; на середньому – від 2,6 до 3,9 балів; на високому рівні – від 4,0 до 5,0 балів. Одержані дані подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Картка самооцінки рівня володіння знаннями й уміннями майбутніми вчителями початкової школи організації власної діяльності і діяльності молодших школярів на констатувальному етапі експерименту

Показники	Бали	
	ЕГ	КГ
знання теорії і практики організації навчально-виховного процесу в початковій школі	4,1	4,2
володіння системою необхідних для ефективного виконання організаційної діяльності вмінь та навичок	2,4	2,6
прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організаційної культури	1,3	1,3
знання психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей молодших школярів	4,5	4,7
знання, уміння й навички організації наукової організації власної праці	1,6	1,5
знання, уміння й навички організації наукової організації праці молодших школярів	1,1	0,9

уміння аналізувати свою діяльність і діяльність молодших школярів	2,6	2,4
уміння самостійно й об'єктивно оцінювати свою діяльність і діяльність молодших школярів	2,3	2,5
уміння об'єктивно оцінювати стан взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу	1,8	1,9
усвідомлення значущості організаційної культури у професійній діяльності вчителя початкової школи	3,7	3,8
уміння свідомо коригувати власну поведінку	4,1	4,3

Як видно з таблиці 2.4, на низькому рівні студенти відзначили сформованість таких показників, як: «знання, уміння й навички наукової організації праці молодших школярів» – 1,1 балів (група 1) та 0,9 балів (група 2); «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організаційної культури» – 1,3 балів в обох групах; «знання, уміння й навички наукової організації власної праці» – 1,6 балів (група 1) і 1,5 балів (група 2); «уміння об'єктивно оцінювати стан взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу» – 1,8 балів (група 1) та 1,9 балів (група 2); «володіння системою необхідних для ефективного виконання організаційної діяльності вмінь та навичок» – 2,4 балів (група 1) і 2,6 балів (група 2); «уміння самостійно й об'єктивно оцінювати свою діяльність і діяльність молодших школярів» – 2,3 бали (група 1) та 2,5 балів (група 2).

На середньому рівні сформованості студенти відзначили такі показники: «уміння аналізувати свою діяльність і діяльність молодших школярів» – 2,6 балів (група 1) і 2,4 балів (група 2); «усвідомлення значущості організаційної культури у професійній діяльності вчителя початкової школи» – 3,7 балів (група 1) та 3,8 балів (група 2).

На високому рівні, на думку респондентів, у них сформовані такі знання й уміння, як: «знання теорії і практики організації навчально-

виховного процесу в початковій школі» – 4,1 балів (група 1) і 4,2 балів (група 2); «уміння свідомо коригувати власну поведінку» – 4,1 балів (група 1) та 4,3 балів (група 2); «знання психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей молодших школярів» – 4,5 балів (група 1) і 4,7 балів (група 2).

Узагальнені дані рівнів знань і вмінь майбутніх учителів початкової школи щодо організації власної діяльності і діяльності молодших школярів на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Рівень знань і вмінь майбутніх учителів початкової школи щодо наукової організації організації праці на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	19,2	42,1	38,7
Група 2	22,3	43,4	34,3

Як видно з таблиці 2.5, за показником «знання й уміння щодо організації власної діяльності і діяльності молодших школярів» більшість студентів виявила середній рівень – 42,1 % (група 1) і 43,4 % (група 2); на низькому рівні зафіксовано 38,7 % респондентів групи 1 та 34,3 % групи 2; найменші результати було виявлено на високому рівні – 19,2 % студентів групи 1 і 22,3 % групи 2.

Одержані результати свідчать про те, що студенти в цілому володіють знаннями з організації навчально-виховного процесу в початковій школі, а також знаннями психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей молодших школярів, натомість не володіють достатніми знаннями та вміннями стосовно організаційної культури, системи необхідних знань і вмінь для здійснення організаторської діяльності, щодо організації наукової праці своєї і молодших школярів, оскільки під час навчання цим питанням не приділяється належна увага, хоча вони й достатньо усвідомлюють роль

організаційної культури у професійній діяльності вчителя початкових класів.

На підставі обчислення середньоарифметичного значення одержаних результатів, було визначено рівень сформованості організаційної культури майбутніх учителів за знаннєвим критерієм, яким оцінювалася компетентнісна складова зазначеної культури (див. табл.. 2.6).

Таблиця 2.6.

Узагальнені дані діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за знаннєвим критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	18,5	38,4	43,1
Група 2	19,4	39,8	40,8

Як свідчать дані таблиці 2.6, на високому рівні сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за знаннєвим критерієм було виявлено 18,5 % студентів групи 1 і 19,4 % групи 2; на середньому – 38,4 % респондентів групи 1 та 39,8 % групи 2; на низькому рівні – 43,1 студентів групи 1 і 40,8 % групи 2.

Відтак, за допомогою одержаних результатів діагностики рівнів сформованості організаційної культури за знаннєвим критерієм ми з'ясували, що майбутні вчителі початкової школи недостатньо усвідомлюють значущість педагогічної діяльності, у них не сформовані належним чином педагогічні цінності, а також їм не вистачає необхідних знань та вмінь щодо організації власної діяльності і діяльності молодших школярів. З огляду на це, у ході експериментальної роботи нашим завданням постає підвищення рівнів сформованості зазначених показників, що входять до компетентнісної складової організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Наступним кроком констатувального етапу експерименту було діагностування показників діяльнісного критерію, за допомогою якого оцінювалася поведінкова складова організаційної культури майбутніх

учителів початкових класів.

З метою визначення рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «сформованість комунікативних умінь» було використано діагностику ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети О. Леонтьєва) (див. Додаток Б.4)

Діагностична мета методики діагностики ефективності педагогічних комунікацій полягає у виявленні «аудиторної атмосфери», активності, вираження пізнавального інтересу студентів, а також деяких проявів стилю педагогічної діяльності. Діагностика здійснювалася за допомогою експертів – педагогів, які працюють зі студентами, що взяли участь в експерименті. Їм було запропоновано виставити відповідні бали у картці комунікативної діяльності майбутніх учителів початкової школи. При цьому одержані бали було розподілено в такий спосіб: 7-19 балів – низький рівень, 20-34 балів – середній рівень, 35-49 балів – високий рівень.

За результатами діагностики було виявлено, що найменші бали отримали такі показники, як: «Гнучкість (легко схвачує і розв’язує проблеми і конфлікти, що виникають)» – 9,5 балів (група 1) і 9,3 балів (група 2); «відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)» – 11,3 балів (група 1) та 10,8 балів (група 2); «активність (весь час у спілкуванні, тримає учнів у «тонусі»)» – 13,4 балів (група 1) і 13,1 балів (група 2); найбільші бали отримали студенти за показниками: «зацікавленість» – 42,1 балів (група 1) та 42,6 балів (група 2); «доброзичливість» – 45,6 балів (група 1) і 46,1 балів (група 2).

Середньоарифметичні дані результатів, одержаних унаслідок проведення діагностики, подано в таблиці 2.7.

Як видно з таблиці 2.7, за показником «сформованість комунікативних умінь» на високому рівні перебували 21,8 % студентів групи 1 і 23,1 % групи 2. Зазначені студенти активні у спілкуванні, намагаються створити дружню атмосферу, активно висловлюють свої думки, виявляють зацікавленість у

навчанні.

Таблиця 2.7.

Рівень сформованості комунікативних умінь у майбутніх вчителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	21,8	47,4	30,8
Група 2	23,1	45,3	31,6

Середній рівень виявили 47,4 % респондентів групи 1 та 45,3 % групи 2. Ці студенти вповні задовільно оволоділи прийомами спілкування, натомість спілкуються лише з тими, кому вони симпатизують, інші члени групи їх не цікавлять. У обговоренні якихсь питань ініціативи не виявляють.

Низький рівень зафіксовано у 30,8 % майбутніх учителів групи 1 і 31,6 % групи 2. Такі студенти достатньо пасивні у спілкуванні, бояться своїх недоліків, намагаються, здебільшого, перебувати наодинці.

Відтак, перед нами постає завдання підвищити рівень сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів початкової школи під час проведення експерименту.

Наступний показник «сформованість організаційних умінь» оцінювався за допомогою експрес-діагностики організаторських здібностей (див. Додаток Б.5). Студенти повинні були відповісти «так» чи «ні» на 20 запитань. Для оцінювання було обрано таку шкалу: до 40% – рівень організаторських здібностей низький; 40-70% – середній; понад 70% – високий. Одержані результати подано в таблиці 2.8.

Як свідчать дані таблиці 2.8, на високому рівні перебувало 18,6 % студентів групи 1 і 17,3 % групи 2, на середньому рівні – 38,6 % респондентів групи 1 та 41,4 % групи 2, на низькому рівні – 42,8 % майбутніх учителів групи 1 і 41,3 % групи 2. Одержані результати свідчать про те, що в більшості студентів не розвинені організаторські здібності, вони зазвичай легко відступають від своїх планів і намірів, уникають брати на себе

ініціативу під час прийняття рішення, намагаються уникати ситуацій, коли потрібно доводити свою правоту, неохоче беруть на себе участь в організації якоїсь справи.

Таблиця 2.8.

Рівень сформованості організаційних умінь у майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	18,6	38,6	42,8
Група 2	17,3	41,4	41,3

Для діагностики показника «вміння обирати оптимальну поведінку в конфлікті» було обрано тест Томаса (див. Додаток Б.6), адаптований для вивчення особистісної схильності до конфліктної поведінки людини, які форми поведінки в конфліктних ситуаціях характерні для людей; яким чином можна стимулювати продуктивну поведінку. Для опису типів поведінки людей у конфліктних ситуаціях застосовується двохмірна модель регулювання конфліктів. Основними вимірами в ній є: кооперація, пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, утягнутих у конфлікт; і наполегливість, для якої характерний акцент на захисті власних інтересів.

Відповідно до цих двох способів виміру виокремлюються такі способи регулювання конфліктів:

- 1) Суперництво (конкуренція) як прагнення добитися задоволення своїх інтересів в ущерб іншому.
- 2) Пристосування, що означає, на протигагу суперництву, принесення в жертву власних інтересів заради інтересів іншої людини.
- 3) Компроміс.
- 4) Уникнення, для якого характерними є як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей.
- 5) Співробітництво, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

У питальнику описується кожний із п'яти зазначених варіантів за допомогою дванадцяти суджень про поведінку людини в конфліктній ситуації. У різних ситуаціях вони згруповані у 30 пар, у кожній із яких досліджуваному пропонується вибрати те судження, яке є найбільш типовим для характеристики його поведінки.

Для визначення рівнів сформованості зазначеного показника було обрано таку шкалу: студентів, які виявили «суперництво (конкуренцію)» було віднесено до низького рівня сформованості вмінь обирати оптимальну поведінку в конфлікті; «компроміс, уникнення, пристосування» – до середнього рівня; «співробітництво» – до високого рівня. Одержані результати діагностики подано в таблиці 2.9

Таблиця 2.9.

Рівень сформованості в майбутніх учителів початкової школи вмінь обирати оптимальну поведінку в конфлікті на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	19,3	33,8	46,9
Група 2	21,8	35,6	42,6

Як видно з таблиці 2.9, високий рівень сформованості вмінь обирати оптимальну поведінку в конфлікті виявили 19,3 % студентів групи 1 і 21,8 % групи 2, середній рівень – 33,8 % респондентів групи 1 та 35,6 % групи 2, на низькому рівні перебували 46,9 % майбутніх учителів групи 1 і 41,3 % групи 2.

Останнім показником діяльнісного критерію є «сформованість рефлексивних умінь». Зазначений показник діагностувався за допомогою методики самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії, що передбачає аналіз минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності (див. Додаток Б.7). Було обрано таку шкалу розподілу результатів: студентів, які набрали від 0 до 74 балів було віднесено до низького рівня, від 75 до 112 балів –

до середнього рівня, від 113 до 150 балів – до високого рівня сформованості вміння рефлектувати. Одержані результати подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Рівень сформованості рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	14,9	31,5	53,6
Група 2	16,2	33,4	50,4

Як свідчать дані таблиці 2.10, більшість студентів (53,6 % групи 1 і 50,4 % групи 2) перебували на низькому рівні сформованості рефлексивних умінь. Для цих студентів характерним є те, що внаслідок припущених у минулому помилок, у них виникає страх перед здійсненням нових. Вони дуже обережні, що не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Їхній критичний розум інколи заважає виконанню їхніх бажань, у них повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Вони відрізняються здатністю ускладнювати собі життя. Рішення, які вони приймають, не задовольняють ні їх самих, ні тих людей, які перебувають в їхньому оточенні. Зазвичай, потребують порад і допомоги більш досвідчених людей.

На середньому рівні було зафіксовано 31,5 % студентів групи 1 і 33,4 % групи 2. Ці студенти вміють аналізувати припущені помилки у минулій життєдіяльності, проте не роблять відповідних висновків, що може допомогти їм у тому, щоб не припускатися аналогічних помилок у подальшій діяльності. Тобто такі студенти достатньо володіють умінням планувати свою діяльність, проте, ускладнюються із внесенням відповідних коректив.

На високому рівні було виявлено 14,9 % респондентів групи 1 та 16,2 % групи 2. Зазначені студенти вміють аналізувати минулий досвід і робити певні висновки, що не дозволить у майбутньому припускатися аналогічних їм. У найближчий час їм не загрожує безпека допустити життєво

важливої помилки. У цих студентів наявні риси, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього, вони є творцями власного життя.

За результатами проведених діагностик вищезазначених показників було обчислено середньоарифметичні дані рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за діяльнісним критерієм, за яким оцінювалася поведінкова складова (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.11.

Узагальнені дані діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	18,7	37,8	43,5
Група 2	19,6	38,9	41,5

Як видно з таблиці 2.11, на високому рівні сформованості організаційної культури за діяльнісним критерієм перебували 18,7 % майбутніх учителів групи 1 і 19,6 % групи 2; на середньому рівні – 37,8 % студентів групи 1 та 38,9 % групи 2; на низькому рівні – 43,5 % респондентів групи 1 і 41,5 % групи 2. Відтак, під час проведення експериментальної роботи особливу увагу слід приділити формуванню й розвитку майбутніх учителів організаційних, комунікативних та рефлексивних умінь, а також навчити їх обирати правильну поведінку в конфліктних ситуаціях, оскільки без зазначених умінь неможливо на високому рівні здійснювати професійну діяльність у початковій школі.

Особистісна складова організаційної культури майбутніх учителів початкової школи оцінювалася за емоційно-вольовим критерієм.

Діагностика показника «емоційна спрямованість» здійснювалася за допомогою тестового завдання, розробленого на підставі досліджень

В. Семиченко [220, с. 42] та Б. Додонова [76, с. 102] (див. Додаток Б.8). При цьому ми дотримувалися такої шкали оцінки: до високого рівня було віднесено тих студентів, в яких емоційна спрямованість яскраво виражена, до середнього – помірно виражена, до низького – не виражена. Одержані результати подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Рівень емоційної спрямованості майбутніми вчителями початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	21,3	47,9	30,8
Група 2	20,5	51,4	28,1

Як свідчать дані таблиці 2.12, у більшості студентів емоційна спрямованість виражена помірно (середній рівень) – 47,9 % респондентів групи 1 і 51,4 % групи 2 або не виражена (низький рівень) – 30,8 % студентів групи 1 та 28,1 % групи 2; яскраво виражена емоційна спрямованість (високий рівень) у 21,3 % майбутніх учителів групи 1 і 20,5 % групи 2. При цьому зазначимо, що найбільші прояви мали альтруїстичні (готовність допомогти комусь) та романтичні (очікування від життя чогось незвичного) емоції, найменше виявилися практичні (отримання насолоди від результатів своєї праці, сам процес праці), акізитивні (бажання обов'язкового володіння тим, що подобається) та гедоністичні (надання переваги тілесному комфорту перед солодкою втомою (наприклад, від занять спортом)) емоції.

Для визначення показника «сформованість вольових якостей», який характеризує особистісний компонент організаційної компетентності було використано методика оцінки вольових якостей О. Вострикова (див. Додаток Б.9). Провідними вольовими якостями за означеною методикою є цілеспрямованість, рішучість, сміливість, витриманість, самовладання, наполегливість, упертість, самостійність та ініціативність. Кожна з цих

якостей відповідає певним особливостям, що оцінюються за методом полярних шкал від -3 балів до 3 балів. Відповідно, на низькому рівні знаходилися студенти, що отримали від -3 до -2 балів, на середньому – від -1 до 0 балів, на достатньому – від 0 до 1 балів, на високому рівні – від 2 до 3 балів. Нами було обрано таку шкалу оцінки: студентів, які набрали від 0 до 29 балів було віднесено до достатнього рівня, від 30 до 58 балів – до середнього рівня, від 59 до 87 балів – до високого рівня розвитку вольових якостей.

За результатами діагностики було з'ясовано, що на низькому рівні студентами відзначено такі вольові якості, як-от: «рішучість» 19,5 балів (група 1) і 17,5 балів (група 2), «самостійність» – 22,3 балів (група 1) та 21,8 балів (група 2). На середньому рівні переважають такі вольові якості: «завзятість» – 38,9 балів (група 1) і 40,6 балів (група 2), «наполегливість» – 51,2 балів (група 1) та 54,1 балів (група 2), «сміливість» – 56,3 балів (група 1) та 54,2 балів (група 2), «самовладання» – 55,1 балів (група 1) і 56,4 балів (група 2), «ініціативність» – 57,1 балів (група 1) та 57,4 балів (група 2). На високому рівні, на думку студентів у них найбільше розвинена «витриманість» – 62,8 балів (група 1) і 63,5 балів (група 2).

Узагальнені дані діагностики сформованості вольових якостей подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

Рівень сформованості вольових якостей у майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	17,3	49,4	33,3
Група 2	19,1	52,1	28,8

Як видно з таблиці 2.13, на високому рівні перебували 17,3 % студентів групи 1 і 19,1 % групи 2, на середньому рівні – 49,4 % респондентів групи 1 та 52,1 % групи 2, на низькому рівні – 33,3 % майбутніх учителів групи 1 і

28,8 % групи 2. Одержані дані свідчать про те, що студенти вміють витримувати напруженість, долати втому, добиватися виконання поставленого завдання, проте вони не завжди доводять розпочату справу до кінця, не вміють керувати почуттями гніву, швидко знаходити потрібне рішення, долати страх перед прийняттям рішення, чітко конкретизувати мету діяльності й добре продумувати свої дії.

Показник «наявність моральних якостей» діагностувався за допомогою оцінної шкали прояву професійних і психологічних моральних якостей студентів, за Н. Кузьміною (див. Додаток Б.10), що дозволяє діагностувати прояв 6 якостей особистості за двома основними групами якостей: професійно-моральні, морально-психологічні. Відповіді у шкалі розташовані в порядку зростання: від 1 – числа, що відповідає оцінці «дуже погано», до 5 – оцінки «відмінно». Відповідно на низькому рівні знаходилися студенти, які отримали від 1,0 до 2,5 балів; на середньому – від 2,6 до 3,9 балів; на високому рівні – від 4,0 до 5,0 балів.

Одержані після діагностування результати самооцінки студентів засвідчили, що здебільшого студенти оцінили свої моральні якості на низькому рівні (від 1 до 1,9 балів). Так, найнижчі результати було одержано за такими показниками: «усвідомлюю цілі та зміст діяльності і свою роль у ній» – 1,6 балів (група 1) та 1,7 балів (група 2); «приваблює можливість займатися науковою діяльністю» – 1,3 балів (група 1) та 1,5 балів (група 2), «приваблюють в основному переваги майбутньої професії» – 1,4 балів (група 1) та 1,6 балів (група 2); «з інтересом відвідую всі лекції та практичні заняття» – 1,7 балів (група 1) та 1,9 балів (група 2); «постійно аналізую свою поведінку» – по 1,9 балів в обох групах; «уважний і чутливий відносно більшості» – 1,3 балів (група 1) та 1,4 балів (група 2); «завжди допомагаю будь-кому» – 1,1 балів (група 1) і 1,3 балів (група 2).

Середні результати одержано за такими показниками, як-от: «замислююся про професію лише в момент підвищеного інтересу» – 3,7 балів (група 1) і 3,9 балів (група 2); «уявляю цілі професійної діяльності, але не

бачу свого місця в ній» – 2,8 (група 1) та 2,7 (група 2); «викликають інтерес лише окремі предмети» – 3,6 балів (група 1) і 3, 4 балів (група 2); «розумію необхідність вивчення всіх дисциплін» – 2,7 балів (група 1) та 2,5 балів (група 2).; «позитивне ставлення лише до тих, у чиєму гарному ставленні зацікавлений» – 2,8 балів (група 1) та 2,7 балів (група 2).

Найвищі результати одержано за показниками: «цікавлять окремі проблеми» – 4,5 балів (група 1) та 4, 7 балів (група 2); «інколи замислююся про професію» – по 4,6 балів в обох групах; «не замислююся над своїми проступками» – 4,7 балів (група 1) та 4,3 балів (група 2); «іноді допомагаю тим, хто подобається» – 4,1 балів (група 1) і 4,3 балів (група 2).

Узагальнені дані за проведеною методикою подано в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14.

Рівень сформованості професійних та психологічних моральних якостей у майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	19,6	38,5	41,9
Група 2	18,3	41,8	39,9

Як видно з таблиці 2.14, студенти переважно перебували на низькому (41,1 % групи 1 і 39,9 % групи 2) та середньому (38,5 % групи 1 і 41,8 % групи 2) рівнях сформованості професійних та психологічних моральних якостей, високий рівень виявили лише 19,6 % респондентів групи 1 і 18,3 % групи 2.

Одержані результати свідчать про те, що з майбутніми вчителями початкової школи під час занять не здійснюється цілеспрямована робота з формування їхніх професійно-моральних і морально-психологічних якостей, а також забезпечення їхнього усвідомлення щодо значущості цих якостей у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Ще одним показником емоційно-вольового критерію організаційної культури майбутніх учителів початкових класів є сформованість толерантності, розвиненість якої останнім часом набуває все більшої вагомості, що пов'язано з тим, що сьогодні у школах навчається багато дітей різних національностей, різного віросповідання, різного матеріального благополуччя, а, отже, вчитель повинен уміти правильно поводитися з такими дітьми. Насамперед це стосується саме вчителів початкової ланки освіти. Для визначення рівня сформованості толерантності в майбутніх учителів було обрано діагностику комунікативної толерантності В. Бойка (див. Додаток Б.11), яка дозволяє виявити поведінські ознаки толерантності особистості. Було обрано таку шкалу оцінки: 0 – 45 балів – низький рівень, 46 – 90 балів – середній рівень, 91 – 135 балів – високий рівень. Одержані результати подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

Рівень сформованості толерантності в майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	20,4	48,3	31,3
Група 2	21,8	50,6	27,6

Подані в таблиці 2.15 одержані результати діагностики комунікативної толерантності виявили, що більшість студентів перебували на середньому рівні – 48,3 % респондентів групи 1 і 50,6 % групи 2; на низькому рівні зафіксовано 31,3 % студентів групи 1 та 27,6 % групи 2; на високому рівні – 20,4 % майбутніх учителів групи 1 і 21,8 % групи 2.

Ці результати свідчать про те, що в цілому студенти достатньо терпляче ставляться до довколишніх людей, проте подекуди виявляють дратівливість, якщо хтось заперечує їхню думку, недружелюбно ставляться до представників деяких національностей, їм складно приховати негативне

ставлення до людей, які їм неприємні і т. ін. Відтак, перед нами постає завдання навчити майбутніх учителів початкової школи більш толерантно ставитися до людей, що їх оточують, до їхніх достоїнств та недоліків.

Узагальнені дані діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за емоційно-вольовим критерієм на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16.

Узагальнені дані діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за емоційно-вольовим критерієм на констатувальному етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Група 1	19,7	46	34,3
Група 2	19,9	49	31,1

Як видно з таблиці 2.16, одержані результати діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за емоційно-вольовим критерієм засвідчили, що на низькому рівні перебували 19,7 % студентів групи 1 і 19,9 % групи 2; на середньому рівні – 46 % респондентів групи 1 та 49 % групи 2; на низькому рівні – 34 % майбутніх учителів групи 1 і 31,1 % групи 2. Ці дані свідчать про те, що під час проведення експериментальної роботи значну увагу слід приділити вдосконаленню емоційних, моральних, вольових і толерантних якостей студентів.

На підставі одержаних унаслідок проведення вищезазначених діагностик результатів було визначено рівні сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи (див. табл. 2.17).

Як ми бачимо з таблиці 2.6, у більшості студентів організаційна культура сформована на низькому (40,3 % респондентів групи 1 і 37,8 % групи 2) і середньому (40,7 % студентів групи 1 та 42,6 % групи 2) рівнях,

лише в 19 % майбутніх учителів групи 1 і 19,6 % групи 2 організаційна культура сформована на високому рівні.

Таблиця 2.17.

Результати рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту

Складові	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	%	абс	%	абс	%	абс
Група 1 (146 осіб)	19	28	40,7	59	40,3	59
Група 2 (152 особи)	19,6	30	42,6	65	37,8	57

Відтак, на підставі одержаних результатів, доходимо висновку про необхідність цілеспрямованого формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, що передбачає розвиток визначених компетентнісної, поведінкової та особистісної складових, на що буде спрямований формувальний етап експерименту.

2.2. Експериментальна модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи та її впровадження у процес професійної підготовки

Теоретичне дослідження проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів, результати пошуково-розвідувального етапу дослідження дали змогу побудувати експериментальну модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти.

У філософському словнику поняття «модель» (від франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, образ, норма) визначається як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної та соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного світу тощо – оригіналу моделі.

С. Омельченко зауважує, що модель є системою, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити, надати уявлення про суттєво важливі характеристики педагогічного явища, системи, ситуації [174]. У вузькому сенсі слова «модельовання – специфічний спосіб пізнання, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі)» [171, с.195].

Н. Хагер дає таке визначення моделі: «Модель є уявно подана чи матеріально реалізована система, що адекватно відображає об'єкт дослідження чи аналогічно відтворює специфічні властивості й співвідношення. Вона повинна бути спроможною представити об'єкт так, щоб полегшити його вивчення, забезпечити отримання про цей об'єкт нових знань, складання прогнозів, краще управління певними явищами чи оптимізація певних об'єктів чи процесу, чи модельовання певних властивостей об'єктів (процесу)» [261, с.130].

З. Курлянд під «моделлю» розуміє систему знаків, що відтворює певні суттєві властивості системи-оригіналу, це схематичне зображення якогось процесу чи явища, що використовується як спрощена його заміна [132]. Підсумовуючи, під моделлю ми будемо розуміти схему, яка відображає основні структурні компоненти процесу формування організаційної культури майбутніх учителів початкових класів, необхідної для їхньої подальшої професійної діяльності (див. рис. 2.1).

Модель була розроблена для проведення формувального етапу експерименту, спрямованого на формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Метою моделі є формування організаційної

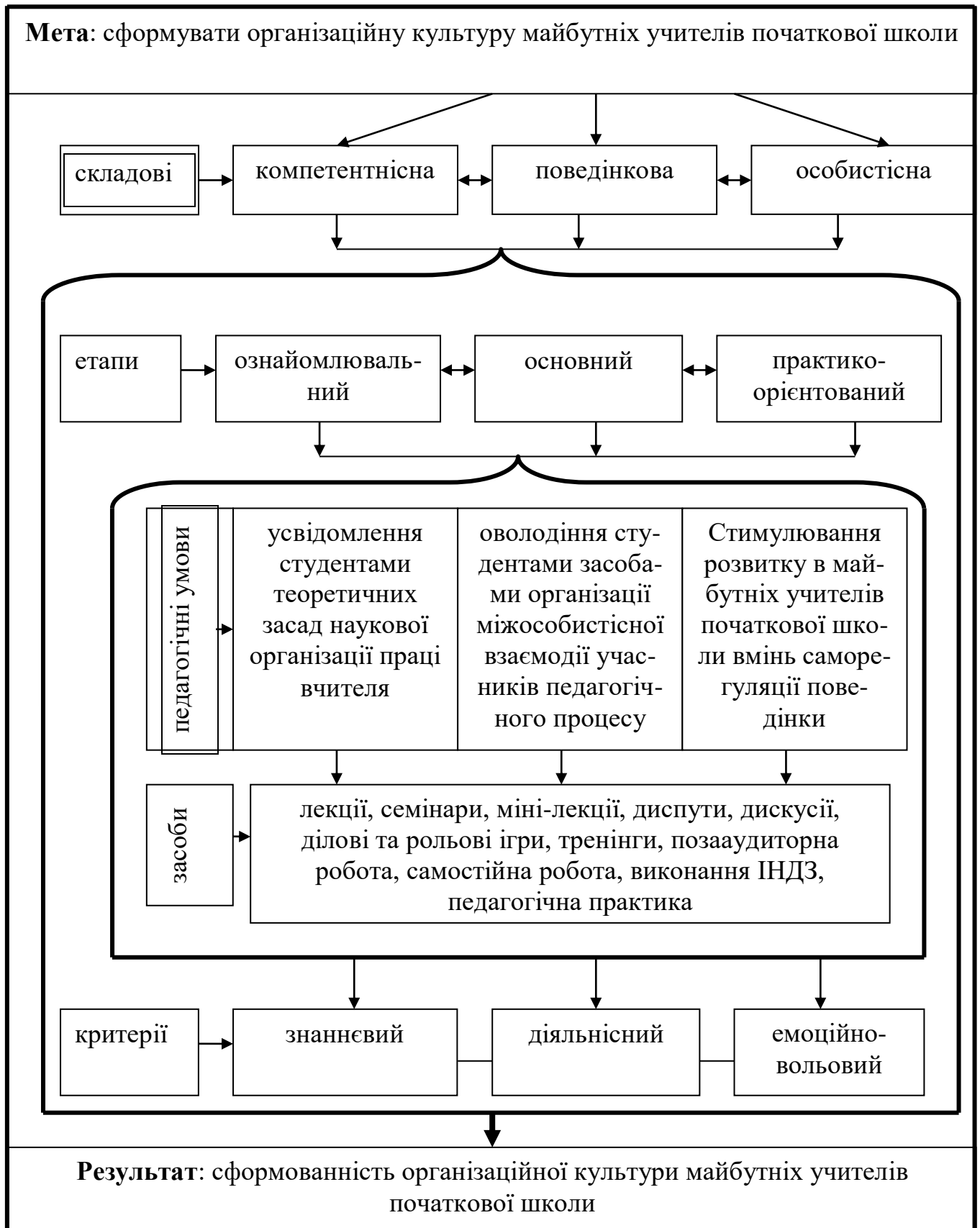


Рис. 2.1. Модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи

культури майбутніх учителів початкової школи. На нашу думку, цей процес буде проходити успішно, якщо впровадити такі педагогічні умови: усвідомлення студентами теоретичних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу; стимулювання розвитку в майбутніх учителів початкової школи вмінь саморегуляції поведінки.

Зауважимо, що визначені педагогічні умови розглядалися комплексно, оскільки всі вони впливають у цілому на процес формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Експериментальна модель передбачала проведення поетапної цілеспрямованої роботи. Так, ознайомлювальний етап передбачав набуття майбутніми вчителями необхідних знань щодо професійно-педагогічної й організаційної культури вчителя початкової школи в загальноосвітньому навчальному закладі. Засобами реалізації визначених педагогічних умов виступали лекції, семінари, диспути, дискусії, міні-лекції, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем під час спецкурсу, так і передбачали самостійну пошуково-дослідницьку діяльність студентів.

На основному етапі здійснювалося формування практичних умінь щодо організації міжособистісної взаємодії, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання: різноманітних тренінгів, ділових і рольових ігор, аналізу педагогічних задач і вирішення конфліктних ситуацій, проведення різних позааудиторних видів роботи (виховні заходи, конкурси, розробка і захист проектів тощо).

Практико-орієнтований етап передбачав застосування студентами здобутих знань, умінь і навичок безпосередньо в умовах загальноосвітнього навчального закладу під час проходження шкільної педагогічної практики, у ході виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань. Зазначимо, що поетапна реалізація педагогічних умов комплексно впливала на формування визначених складових організаційної культури (компетентнісна,

комунікативна, поведінкова), сформованість яких оцінювалася за допомогою відповідних критеріїв (знаннєвий, діяльнісний, емоційно-вольовий). Результатом реалізації моделі виступила сформованість організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Експериментальна робота проводилася зі студентами групи 1, що стала експериментальною, тобто зі студентами факультету початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (група 1) – всього 146 осіб. Студенти Ізмаїльського державного гуманітарного університету (група 2) у кількості 152 особи склали контрольну групу, ці студенти навчалися за традиційною програмою.

Метою формувального етапу експерименту була перевірка ефективності реалізації педагогічних умов у ході поетапного формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи, що ґрунтувалася на впровадженні в освітній процес факультету початкового навчання розробленої моделі.

Цілеспрямована робота з формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи здійснювалась із студентами експериментальної групи впродовж трьох років (2-4 курси) в ході викладання спецкурсу «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи», а також під час викладання таких дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності» і «Методика виховної роботи», «Філософія», «Культурологія», а також у позааудиторній діяльності студентів.

Експериментальна робота передбачала впровадження визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, які повинні були сприяти оновленню змісту, а також активізації методів та форм організації навчальної та позааудиторної діяльності студентів експериментальних груп. У контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною програмою, без суттєвих змін і без цілеспрямованої роботи з формування організаційної

культури.

З метою досягнення поставленої мети в ході експериментальної роботи вирішувалися такі завдання:

- засвоєння теоретичних знань на лекційних заняттях, які ґрунтувалися на застосуванні проблемного методу та полілогу, та їх поглиблення на семінарських заняттях за допомогою семінарів, диспутів, дискусій, а також під час самостійної роботи студентів;
- відпрацювання на практичних заняттях та в позааудиторній роботі практичних умінь за допомогою рольових і ділових ігор, вирішення педагогічних завдань, розв'язання педагогічних ситуацій, тренінгів, проведення виховних заходів, фрагментів уроків тощо;
- закріплення й удосконалення здобутих знань і сформованих умінь під час проходження педагогічної практики в початковій школі.

Розкриємо змістовий аспект формувального етапу експерименту.

На першому (ознайомлювальному) етапі експериментальної роботи впровадження педагогічних умов здійснювалося здебільшого за допомогою спецкурсу «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи». Спецкурс викладався на 2 курсі обсягом 54 години, з яких 12 годин відводилося на лекції, 16 годин – на практичні заняття, 14 годин – на самостійну роботу студентів і 12 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань. Метою спецкурсу є формування організаційної культури майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Завдання спецкурсу полягали в ознайомленні студентів з професійною культурою вчителя у цілому й організаційною зокрема, у набутті практичних умінь та навичок з планування, організації роботи як колективу учнів, так і кожного учня окремо, встановленні міжособистісної взаємодії з учнями, їхніми батьками, адміністрацією навчального закладу, колегами, правильно планувати й використовувати свій час, організовувати спільну діяльність школярів під час проведення уроків і в позанавчальний час, вирішувати різноманітні педагогічні, у тому числі й конфліктні, ситуації, швидко і

правильно приймати відповідні рішення в ситуаціях, що виникають і т. ін.

Після закінчення спецкурсу студенти повинні оволодіти певними вміннями і навичками, а саме: навчитися організовувати колектив школярів, уміти науково організувати свою працю і працю учнів початкових класів, планувати навчальну й позанавчальну діяльність дітей молодшого шкільного віку, знаходити індивідуальний підхід до кожного з учнів, уміти спілкуватися і співпрацювати з педагогічним колективом, адміністрацією навчального закладу, дітьми та їхніми батьками тощо.

Так, перша лекція «Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи» мала за мету розгляд таких основних понять, як: «професійна культура», «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура». У ході лекції, за допомогою навідних запитань студенти доходили висновку, що професійна культура передбачає наявність знань, практичних умінь і навичок, соціальних якостей, що забезпечують рівень трудової, професійної діяльності та визначає її зміст і ставлення до праці. Увага студентів акцентувалася на тому, що майбутній учитель початкової школи повинен вміти надавати підтримку дитині у проявах саморозвитку, виявляти турботу про комфортабельні умови її життєдіяльності у школі; захищати і забезпечувати свободу і права дитини, допомагати у вирішенні індивідуальних проблем, захищати культурну ідентичність дитини незалежно від національності тощо. Нові поняття було рекомендовано записати в педагогічний словник, щоб у разі необхідності уточнити для себе, що саме мається на увазі під тим чи тим поняттям.

Продовженням лекції стала дискусія «Сучасний учитель початкової школи – який він?». Студентам було запропоновано за допомогою психолого-педагогічної літератури, публіцистичних матеріалів, Інтернет-джерел відповісти на такі запитання: «Чим відрізняється професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи від культури будь-якого іншого вчителя загальноосвітньої школи?», «Які особливості професії вчителя початкової школи?», «Якими якостями повинен володіти сучасний учитель початкової

школи?»).

Значна увага в ході проведення практичного заняття приділялася правилам поведінки дискусії, оскільки, як ми могли спостерігати, студенти не вміють терпляче вислуховувати один одного, перебивають виступи товаришів, намагаючись довести свою власну думку. З огляду на це, перед проведенням практичного заняття спільно зі студентами було вироблено й прийнято певні правила, яких вони повинні дотримуватися під час дискусії: не заважати, не перебивати виступ однокурсників; уважно вислуховувати їхню думку, стежити за проявом своїх емоцій під час заперечення чи схвалення чиеїсь думки, не критикувати іншу думку, намагатися переконливо довести свою позицію. Зауважимо, що студенти доволі серйозно поставилися до проведення дискусії, оскільки порушені питання стосувалися їхньої майбутньої професійної діяльності. Ними було дібрано цікавий матеріал, який висвітлював проблеми сучасної початкової школи, підготовлено презентації, що висвітлювали вимоги до сучасного вчителя початкових класів, розроблено педагогічні пакати, що відображали як позитивні, так і негативні моменти професійної діяльності вчителя початкової школи.

Наприкінці заняття було визначено риси, які характеризують сучасного вчителя початкової школи, а саме:

- сприймає дитину як найвищу цінність;
- відкритий і доступний для будь-якого учня, не викликає в них страху;
- дає учням можливість висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах;
- демонструє дітям цілковиту довіру до них, не принижує їхньої гідності;
- щиро цікавиться життям учнів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий;
- виявляє емпатійне розуміння, відчуває внутрішній світ дитини;
- надає учням реальну допомогу.

Проведення цієї дискусії сприяло як усвідомленню цінності професії вчителя початкової школи, так і розвитку комунікативних умінь студентів,

навчання їх регулювати свої емоції.

Друга лекція була присвячена визначенню ролі організаційної культури вчителя початкової школи. Лекція здійснювалася на підставі проблемного методу навчання. Студенти повинні були поміркувати й відповісти на запитання: що вони розуміють під організаційною культурою? Зауважимо, що більшість студентів висловила думку, що це володіння організаторськими здібностями, оскільки організаційна культура – це вміння організувати дітей на уроці і в позанавчальний час. Упродовж лекції увагу студентів було акцентовано на тому, що організаційна культура вчителя – це не лише його організаторська діяльність з молодшими школярами. Це поняття більш ємне, оскільки воно містить цінності, що панують у тій чи тій організації (у нашому разі – у школі), імідж школи, потреби, мотиви, моделі поведінки, традиції членів педагогічного колективу і т. ін. Усвідомленню сутності зазначеного поняття сприяли також висловлювання, які були розташовані на дошці:

«Щоб зрозуміти, що таке культура організації, необхідно розглянути методи виконання роботи і те, як обходяться з людьми в цій організації» (Д. Олдхем, 1997 р.);

«Під культурою організації слід розуміти унікальну сукупність норм, цінностей, переконань, зразків поведінки і т.п., що визначають спосіб об'єднання груп і окремих особистостей в організацію для досягнення поставлених перед нею цілей» (Д. Елдрідж і А. Кромбі, 1974 р.);

«Культура – це спільні для всіх і відносно стійкі переконання, відносини і цінності, що існують усередині організації» (П. Добсон, А. Уільямс, М. Уолтерс, 1993 р.);

«Атмосфера чи клімат в організації називається її культурою. Культура відображає панівні звичаї, вдачі й очікування в організації» (М. Мескон, 1994 р.).

Майбутні вчителі доходили висновку, що організаційна культура вчителя початкової школи – це його компетентність, вміння будувати

взаємовідносини з іншими суб'єктами педагогічного процесу (комунікативність), його поведінка, що відповідає вимогам тієї школи, де він працює.

Для проведення практичного заняття студенти отримали завдання: за допомогою Інтернет-джерел, статей у журналах, навчальних посібників з педагогіки з'ясувати такі поняття, як «цінності», «педагогічні цінності», «організаційні цінності» і записати їх у свій педагогічний словник.

У ході заняття увага студентів зверталася на те, що для здійснення розвитку організаційних ціннісних орієнтацій колективу вчителів та батьків потрібно визначити спільні цінності, до яких належать: здоров'я дитини, інтелектуальний, фізичний, естетичний та соціальний розвиток. До професійних цінностей належать: професійна творчість, професійно-технологічні компетенції, толерантне ставлення до дитини, які можна покласти в основу зміцнення організаційної культури [262]. На заняттях використовувалася вправа «Зіткнення позицій» у вигляді «мозкового штурму», метою якої було формування умінь студентів вступати в контакт, спілкуватися, бути стриманими, терплячими, розуміти співрозмовника, мотиви його поведінки, володіти своїми почуттями і станом. Для закріплення отриманих знань було проведено вправу «Я та інші».

Студентам було надано таку інструкцію: описати своїми словами, що відчуваєте до тих людей, які мають на Вас вплив. Класифікувати свої переживання на п'ять категорій:

- 1) злиття, повне єднання (я розчиняюсь в іншій особі. Я існую, щоб відповідати її бажанням та сподіванням);
- 2) учнівська залежність (я відчуваю себе підлеглим волі, авторитету іншого. Я не можу приймати самостійні рішення);
- 3) психологічна залежність (я почуваю себе не вільним, але не наважуюся виявляти самостійність зі страху образити тих, перед ким почуваюся в боргу);
- 4) почуття протистояння (моя потреба в Іншому значно зменшується, я

- відсторонююся і навіть «нападаю» на нього, щоб бути вільним);
- 5) почуття внутрішньої свободи та близькості без втрати «Я» (ми обидва одною мірою самостійні. Наші стосунки вільні, я не потрапляю в залежність і не втрачаю самостійності та своєї індивідуальності).

Зазначимо, що виконання цього завдання викликало певні труднощі у студентів. Вони не одразу змогли визначитись із своїм ставленням до людей, які їх оточують.

Наступна лекція була присвячена проблемі міжособистісної взаємодії вчителя початкової школи. Разом зі студентами обговорювалися види взаємодії, її особливості. Особлива увага акцентувалася на питаннях взаємодії вчителя з молодшими школярами, оскільки вчитель початкової школи – це перший учитель, з яким спілкується дитина, яка прийшла до школи, тому наскільки вчитель зможе правильно побудувати свої стосунки з учнями, буде залежати їхнє подальше ставлення як до навчання, так і до школи як організації зокрема. Саме вчителю початкових класів належить познайомити дітей з правилами поведінки у школі, яких вони повинні будуть дотримуватись упродовж свого навчання, з традиціями, які панують у навчальному закладі, особливостям взаємодії зі своїми однокласниками, учителями, обслуговуючим персоналом тощо.

Немаловажним у професії вчителя початкової школи є питання побудови стосунків із батьками молодших школярів. Адже в початковій школі, на відміну від старшої школи, батьки відіграють важливу роль у процесі навчання й виховання своїх дітей. Тому вчитель повинен дотримуватися доброзичливої атмосфери спілкування з батьками, спільно вирішувати проблеми, які виникають у них або в учителя з дітьми, давати поради і т. ін.

Зважаючи на те, що вчитель є членом шкільного колективу, було обговорено й питання взаємодії його зі своїми колегами та адміністрацією навчального закладу. Студенти доходили висновку, що від того, яка атмосфера створена в самій організації, значно залежить й те, як почуваються

в ній молодші школярі, як вони будуть навчатися в ній. Адже діти молодшого шкільного віку вчать на прикладах старших, зокрема вчителів, наслідують їм, бажають бути схожими на них.

На практичних заняттях з метою закріплення набутих знань майбутнім учителям було запропоновано дібрати педагогічні ситуації, як на підставі свого власного шкільного досвіду, так і за допомогою різноманітних джерел (публіцистичні і наукові статті, Інтернет-джерела). Група 2ула розподілена на чотири команди, які повинні були показати ситуацію міжособистісної взаємодії вчителя початкової школи із різними суб'єктами педагогічного процесу.

Так, одна група отримала завдання розіграти ситуацію взаємодії вчителя й учнів. Студенти підготували дві ситуації, розподіливши між собою ролі «вчителя» та «учнів», інші студенти відігравали роль «спостережників» і повинні були запропонувати свої варіанти рішень запропонованих педагогічних ситуацій. Ситуація 1: «У третьому класі є учень, якого вчитель не запитує, хоча хлопчик весь час «тягне руку». Одного разу вчитель викликав його до дошки, але учень відмовився відповідати. Як діяти вчителю у такій ситуації?».

Під час обговорення зазначеної ситуації студенти одностайно зазначили, що вчитель неправильно поводить з дитиною. Питання, чому учень відмовився відповідати викликало неоднозначні припущення. Так, Катерина М. зауважила, що «своєю неувагою до учня, можливо з причини якоїсь антипатії до учня, вона відбила в дитини «охоту навчатися». На думку Катерини С., учень, зважаючи на те, що його не викликають, просто не вивчив урок». Тетяна А. зазначила, що дитина могла просто образитися на вчительку, а тому не захотіла відповідати. У результаті обговорення студенти дійшли висновку, що не можна не звертати увагу на дитину, яка бажає відповісти, їй потрібно обов'язково надати таку можливість, інакше в подальшому вона може втратити інтерес до навчання.

Ситуація 2: «У класі більшість учнів навчається задовільно, деякі учні

недисципліновані, погано поводяться на уроках. Що потрібно зробити вчителю?» Запропонована ситуація викликала бурхливе обговорення. Одні студенти зазначали, що така ситуація, напевно, задовольняє вчительку, оскільки вона не докладає зусиль для того, щоб покращити ситуацію в класі, попрацювати з батьками дітей і т. ін. Інші студенти вважали, що вчителька просто «не здатна» до того, щоб налагодити відносини з дітьми, їй не вистачає досвіду взаємодії з учнями. Їхні пропозиції стосувалися, здебільшого, вчительки, оскільки саме від неї залежить і дисципліна на уроках, і поведження на перервах, і ставлення до навчання. Вони зазначали, що вчительці, можливо, потрібно звернутися до більш досвідчених учителів, просити про допомогу, як їй діяти з учнями, інші наголошували на тому, що вчительці необхідно налагодити стосунки з батьками дітей, з'ясувати, чому їхні діти так поводяться, виробити разом із батьками шляхи виправлення такої ситуації в класі.

У роботі з батьками конфлікти також неминучі. Як приклад, студентам було запропоновано обговорити і вирішити таку ситуацію: «Під час запису до школи вчителька пояснює мамі, що інтенсивна програма, умови навчання (школа повного дня), додаткові навантаження будуть не по силам збудливого, непосидючого малюку, який до того ж часто хворіє. Мама, яка вважала свою дитину геніальною (а дитина дійсно добре розвинена), обурена «ніякою кваліфікацією педагога» і, не дослухавши вчительку, пригрозила «знайти на неї управу». Вчителька у відповідь скипіла, обрушивши на маму накопичене роздратування (це було не перше з'ясування відносин протягом дня).

Мама «поскаржилась» і добилася свого: першого вересня дитина прийшла до школи, а ображена (за її власною оцінкою, «принижена») вчителька на час затаїла образу. Чекати шкільних проблем довго не прийшлося, в ході адаптації гіперактивної дитини до школи вони неминучі і природні.

Що було далі? Це ілюструють уривки із розповіді вчительки і мами:

Учителька: «Я викликала її і висловила всі претензії: дитина працювати не може, постійно відволікається й іншим заважає; у прописах, крім завдань, які вона як слід виконати не може, якісь малюнки; і ще грубіянить, сказав, що, якщо я буду називати його на прізвище, він буде звертатися до мене так само. Я сказала, що попереджувала її, що дитина не зможе вчитися в нашій школі... А вона на своєму...»

Мама: «...Вона невзлюбила його... звісно, він непростий хлопчик, але йому подобається у школі, і з дітьми він подружився, а вчительку став боятися... Спочатку він говорив, що вона з ним ще як слід не познайомилась і не знає, що він хоче добре вчитися, а тепер дуже хвилюється, коли йде до школи, боїться її зауважень... Доведеться мені знову на неї скаржитися».

Взаємні звинувачення, образи і скарги накопичувалися, проблеми дитини ставали все глибшими, директор і завуч стомилися грати роль третейського судді, і в середині другого класу дитину перевели до іншої школи».

Студенти після прослухання цієї ситуації повинні були відповісти на такі запитання: «Хто винен в ситуації, що сталася?», «Чи можна було не допустити цієї ситуації?», «Як повинна була поводитися вчителька з мамою хлопчика?», «Що повинна була зробити мама хлопчика?». Думки студентів розділилися. Одні вважали, що неправа була мама, оскільки її попереджали, що дитині буде важко навчатись у цій школі. Інші вважали винною вчительку, оскільки вона не змогла переконати маму хлопчика, а тому повинна була зробити так, щоб дитині було трохи легше вчитися. Одноставно було висловлене, що цій ситуації можна було запобігти, якби мама і вчителька не тримали образу одна на одну, а спільно вирішили цю ситуацію, оскільки врешті-решт постраждала дитина.

Зауважимо, що вирішення таких педагогічних ситуацій допомагало студентам усвідомити роль професії вчителя у житті маленької дитини, яка тільки прийшла до школи. Студенти доходили висновку, що вчителю початкової школи обов'язково потрібно враховувати індивідуальні

особливості дітей, що навчаються в його класі, бути уважним і терплячим у спілкуванні з ними, намагатися розібратися в їхніх проблемах, бути обізнаним у сімейних умовах виховання кожної дитини, як ставляться батьки до навчання і виховання своїх дітей, яку участь беруть у цьому процесі. А для того, щоб на уроках була дисципліна, щоб діти уважно слухали і їм подобалося вчитися, потрібно застосовувати ігрові форми навчання, допомагати їм «заповнити» прогалини у знаннях, створювати ситуації успіху, що сприятиме підвищенню їхнього інтересу до навчання і т. ін.

Лекція «Наукова організація праці вчителя початкової школи й молодших школярів» мала за мету ознайомити майбутніх учителів початкових класів з тим, що вони мають економити, раціонально використовувати свій час, створювати сприятливі умови праці та відпочинку, максимально піклуватися про здоров'я та всебічний розвиток молодших школярів. Також ми акцентували увагу на тому, що у професійній діяльності вчителя важливим є його вміння організувати своє робоче місце і вчити цього молодших школярів, оскільки від того, як воно добре продумано, облаштовано, працювати стає легше і приємніше. Наукова організація праці передбачає оволодіння студентами вміннями ставити мету своєї діяльності, планувати процес навчально-виховної діяльності, контролювати її результати, а також вміннями раціонально організувати режим навчальної діяльності або вільного часу молодших школярів, доцільно розподіляти різні види діяльності (навчальну, трудову, фізичну, здоров'язбережувальну, ігрову діяльність) тощо.

На практичному занятті особлива увага приділялася виробленню правил взаємодії вчителя молодших класів з учнями. У ході заняття студенти дійшли висновку, що вчитель початкової школи повинен дотримуватися таких правил, що сприяють створенню сприятливої й продуктивної його взаємодії з учнями:

- установлення особистісного контакту, за якого кожний учень відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами,

- називанням його імені, повторенням вдало висловленого міркування);
- візуальний контакт виражає ставлення до учня та його висловлювань;
- демонстрування власного ставлення (усмішка, інтонація, експресивність рухів, психологічна дистанція тощо);
- застосування у спілкуванні психологічних, мімічних, пантонімічних, мовленнєвих та інших прийомів;
- вияв розуміння внутрішнього стану учнів (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);
- постійний інтерес до учнів (уважне вислуховування учнів, урахування їхніх думок, співпереживання, зосередження уваги на позитивному);
- створення ситуації успіху (передбачає належне оцінювання потенційних можливостей учнів).

Остання лекція була присвячена визначенню й усвідомленню ролі емоційної саморегуляції у професійній діяльності вчителя початкової школи. Безумовно, емоції відіграють значну роль у професії вчителя, особливо початкової школи. Адже молодші школярі дуже уважно стежать за своїм учителем, наслідують його і лише за допомогою емоцій можна або покращити або погіршити емоційну атмосферу у класі. Отже, учитель повинен уміти регулювати свої емоції, не виказувати свого роздратування, не виявляти свої емоції занадто бурхливо. Уміння регулювати свої емоції значно впливає на відносини з колегами по роботі, адміністрацією навчального закладу.

Під час лекції акцентувалося на важливості використання релаксаційних вправ у роботі над собою та з дітьми, які допоможуть повернути стан рівноваги, впевненість у собі, творче використання відомих засобів психозбереження. Прислужитися в цьому можуть музика (допомагає позбутися напруги, смутку, виплакати, підбадьоритися), малювання (зображення смутку, жаху, болю допомагає позбутися їх, а радості, натхненню – веселитися в душі), імпровізований танець (допомагає нетралізуватися негативним емоціям, зарядитися позитивною енергією),

думки (негативні необхідно відштовхнути від себе, щоб поліпшити настрій; віддатися думкам, здатним вселити добре самопочуття, бадьорий настрій), уява (уявлення одних символів допомагає позбутися смутку, наповнити організм, психіку силами, радістю) [52].

З метою навчання студентів засобів емоційної регуляції було проведено вправу «Контраст».

Інструкція: сядьте зручно, стисніть праву руку в кулак (з максимальним зусиллям). Тримайте міцно стиснутою близько 12 секунд. Розслабтеся та з закритими очима прислухайтеся до відчуття знятої напруги (це може бути тепло, жар, тягар, пульсування, «набухання» тощо). Те саме повторюйте лівою рукою, потім чергуйте напругу і розслаблення двома руками одночасно (Руки повинні тремтіти від напруги. Пауза – 10 секунд). Як було відзначено студентами, такі вправи сприяють відновленню психічного стану, знижують роздратування, агресивність, допомагають мобілізуватись у ситуації розгубленості, сильного хвилювання.

Наприкінці спецкурсу було проведено захист проектів «Моя школа майбутнього». Майбутні вчителі на підставі отриманих знань щодо організаційної культури повинні було придумати і захистити свій проект, що відображав би їхнє уявлення про те, якою б вони хотіли б побачити школу, в якій вони будуть працювати. Студентів було розподілено на команди. Завданням цього конкурсу було: придумати й презентувати назву і емблему школи. Форма презентації обирається командою особисто (пісня, танок, привітання в стилі КВК, театральний скетч тощо). Також вони повинні були розповісти про устрій, закони і традиції, цінності, що панують в «їхній» школі, культуру та вимоги до поведінки вчителів та учнів, художнє оформлення школи і т. ін.

Проведення такого конкурсу сприяло більш поглибленому ознайомленню й усвідомленню майбутніми вчителями початкової школи щодо організаційної культури. Крім того, під час спільної роботи в командах, студенти краще пізнавали один одного, вчилися працювати колективно, що

також сприяло налагодженню доброзичливої атмосфери, вироблювало вміння прислуховуватися до думки інших, що є важливим у формуванні організаційної культури.

Другий – основний – етап передбачав оволодіння студентами практичними вміннями й навичками щодо організаційної культури майбутніх учителів початкової школи. З огляду на те, що часу на викладання спецкурсу відведено недостатньо, до проведення експериментальної роботи було залучено викладачів з педагогіки, психології, культурології.

Так, спільно з викладачем культурології було проведено заняття, які стосувалися визначенню різноманітності культури різних народів, виявленню особливостей культури, зважаючи на історично складені цінності, норми моралі, віросповідання. Акцентувалося на тому, що сьогодні в українських школах навчаються діти різних національностей, різної віри, що необхідно враховувати вчителю, особливо початкової школи. Отже, учитель насамперед повинен бути толерантним у ставленні до таких дітей. Студентам було запропоновано підготувати міні-лекції щодо культури, традицій і обрядів, які панують у сім'ях мусульман, євреїв, болгар, гагаузів, народів Кавказу тощо. У ході виступів «лектори» наголошували на тих звичаях, які особливо слід приймати до уваги (відносини у сім'ях, ставлення до старших, ставлення до жінок і т. ін.).

На практичних заняттях було обіграно кілька ситуацій, що характеризують особливості того чи того народу. Наприклад, було запропоновано таку ситуацію: «У класі новенький – хлопчик з глибоко релігійної мусульманської сім'ї. Він за звичкою вітає вчительку поклоном і відповідними словами. Діти сміються над його «причудами». Як бути?»

Зазначимо, що студенти по-різному поставилися до вирішення цієї ситуації. Так, одні пропонували не звертати уваги на його «причуди», оскільки в українській школі мусульманин швидко адаптується і засвоїть нові стандарти суспільної поведінки; інші вважали, що слід порадити батькам хлопчика перевести його до іншої школи з більш

інтернаціональними традиціями. Найбільш толерантно, на нашу думку, поставилися до вирішення ситуації студенти, які висловили пропозицію на одному з класних часів провести за допомогою новенького бесіду про мусульманську культуру, щоб діти зрозуміли, чому хлопчик так поводиться, навчити їх з повагою ставитися до представників будь-якої національності.

Наступна ситуація викликала бурхливе обговорення, оскільки питання релігійності сьогодні є актуальним і викликає неоднозначне ставлення людей, які не є релігійними. Було запропоновано таку ситуацію: «Діти насміхаються над дівчинкою з глибоко релігійної сім'ї. Як бути?». Думки також були різними. Проте, у ході спільного обговорення студенти винайшли два виходи з цієї ситуації: 1) виявляти поважливе ставлення до переконань дівчинки, подаючи іншим приклад терпимості і лояльності; 2) порадити батькам перевести дочку у спеціалізовану школу або на якусь іншу форму навчання, наприклад, домашнє навчання.

На заняттях з педагогіки значна увага приділялася питанням культури спілкування майбутніх учителів початкової школи. Так, зі студентами було проведено бесіду «Магія слова», метою якої було систематизувати й узагальнити знання майбутніх учителів початкової школи про залежність поведінки людини від звичних форм мовлення. У ході бесіди розглядалися такі питання: «Як розмовляти з молодшим школярем?», «Який стиль спілкування застосовувати з батьками дитини?», «Як впливають емоції на спілкування?», «Чарівні слова» тощо.

Значна увага відводилася визначенню понять «вимога» і «прохання» та їх ролі у спілкуванні вчителя з дітьми.

Прохання – це чесний вираз своєї позиції та своїх бажань, зроблений у такій формі, що інша людина може погодитись або відмовити, оскільки ви просите висловити її позицію та її бажання. Пряме висловлювання своїх бажань – одна з найщиріших форм спілкування людей між собою: кожний може просити те, чого він хоче від іншого; а той, кого просять, може сказати у відповідь «так» або «ні» відповідно до своїх бажань (та стосунки

зберігаються незалежно від того, виконане прохання чи ні; ніяких негативних почуттів не залишається ні в того, кого просять, ні в того, хто просить, якщо йому навіть відмовлено).

Вимога – це побажання, висловлене в категоричній формі, і передбачає його виконання. Прямі законні вимоги не можуть зашкодити взаєностосункам, оскільки зазвичай виступають як договір, угода сторін про виконання якихось дій. Приховані вимоги, тобто ті, які не обговорювались і становлять собою ніби мовчазну угоду сторін або замасковані прохання у формі емоційного шантажу, безсумнівно, рано чи пізно викликають роздратування, злість, обурення.

На практичному занятті було проведено вправу «Прохання та вимоги», яка виконувалась у парах. Студентам було запропоновано попросити щось у вимогливій формі. Потім вони повинні були відповісти на запитання: «Що Ви відчували, коли вимагали?», «З'ясуйте, що відчував при цьому Ваш партнер». Надалі необхідно було попросити про щось, виражаючи свої почуття, запитуючи та вислуховуючи, що відчуває інший. На запитання: «Що Ви відчували, коли просили?» одні студенти відповіли, що вони відчували невпевненість, ніяковість. Інші, навпаки, зазначали, що вони відчували якусь впевненість, що їм не відмовлять, що виконають їхнє прохання й доходили висновку, що така форма спілкування більш приємна, ніж вимагати, коли відчуваєш немов би якусь перепону чи перешкоду в тому, що людина буде робити щось за вимогою, проти своєї волі.

По закінченні заняття студенти отримали домашнє завдання: зафіксувати 10 фраз (на прикладі літературних героїв, TV, живого спілкування), які звучать, як «емоційне здирництво», приховане прохання. Наприклад: «Якщо ти мене справді любиш, то не відмовиш мені у простому проханні...», «Я так рідко тебе про щось прошу, хоча раз можна це виконати?...» і т. ін.

На наступному занятті було проведено гру «Обвинувачі і захисники». Обирався «обвинувачений», надалі в цій ролі виступали всі по черзі. Перший

«обвинувачений» займав місце в центрі кола. Всі інші розподілялися на дві групи, рівні за кількістю: зліва група «захисників», справа – група «обвинувачів». Умови гри: функція «обвинувачів» – виділити негативну рису «обвинуваченого» й описати її прояви у групі. Просто «оцінювальні» висловлювання, наприклад, «пихатий», без опису ситуації прояву цієї риси, не допускалися. Функції «захисника»: знайти пояснення прояву цієї риси і надати іншу, позитивну характеристику обвинуваченому. Наприклад, він «виявив себе так тому, що його достоїнства не оцінили». Кожний наступний «обвинувач» повинен був прокоментувати те, що сказав «захисник», і продовжити звинувачення, знайти інших захисників. Учасники гри висловлювалися в лице «обвинуваченому», він повинен був бачити, хто говорить. Учасники адресували свої звинувачення безпосередньо цій людині, описуючи конкретну ситуацію прояву цієї риси.

Після кожного тура проведення суду слово надавалось «обвинуваченому». Він сам висловлювався з приводу почутого, виражаючи своє емоційне ставлення до ситуації, сам відповідав на звинувачення. Надалі поведінка «обвинуваченого» аналізувалася всіма студентами.

Слід зауважити, що проведення цієї гри сприймалося студентами по-різному. Адже не кожний із них мав силу духу вислухати ставлення до себе, виявити свої негативні риси. Тому не всі студенти мали бажання стати «обвинуваченим». Проте, ті студенти, які наважилися вислухати обвинувачення, зазначили, що «було не просто, але тепер я знаю, що не влаштовує в моєму характері інших» (Світлана Ч.), «я з'ясувала, чому мені інколи важко спілкуватися, знайти спільну мову з іншими людьми» (Тетяна П.), «тепер я зрозуміла, чому не завжди можу вирішити якесь питання так, як мені хотілося б» (Валентина М.) і т. ін.

Для закріплення навичок спілкування було проведено тренінг спілкування. Метою тренінгу було формування у студентів знань, умінь і навичок організації різних видів педагогічної діяльності, виховання особистісного ставлення до складових організаційної культури. Завдання

полягали у формуванні: умінь організації міжособистісної взаємодії у групі; нових знань щодо майбутньої професії; умінь і навичок виконання різних видів педагогічної діяльності у стандартних і непередбачуваних навчально-виховних ситуаціях; умінь критичного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань; особистісних суджень, оцінок; навичок роботи в команді.

Викладач просив одного зі студентів вийти в центр кола. Йому давалося завдання вибрати співрозмовника. Інші студенти повинні були запропонувати їм для розмови тему зі шкільного життя. Гравці визначали ставлення тих, хто спілкувався, до обговорюваної теми, зацікавленість у розмові, ставлення до слів співрозмовника, відповідність сенсу жестів і слів у мовленні, оцінювали адекватність відповідей гравців. Перемагав той гравець, який набрав найбільшу кількість балів.

Завданням студентської групи в ході тренінгу було допомогти учасникам усвідомити свою індивідуальність, виробити свій, характерний для кожного члена групи, комунікативний стиль, основні способи спілкування з різними людьми, спілкування без конфліктів.

При цьому студенти повинні були дотримуватися таких правил:

- довірливий стиль спілкування. Єдина форма на «ти», що психологічно врівноважує усіх членів групи і ведучого;
- спілкування по принципу «тут і зараз»;
- щирість у спілкуванні (говоримо те, що відчуваємо, тільки правду або мовчимо);
- персоніфікація висловлювань (відмова від безособових мовленнєвих форм, що допомагають людям приховувати свою власну позицію і уходити від власності);
- конфіденціальність усього, що відбувається у групі (все, що відбувається під час занять, не виноситься за межі групи). Це полегшує включення учасників у групові процеси, сприяє їхньому саморозкриттю, привчає не боятися, що зміст їхнього спілкування може стати загальновідомим;

- недопустимість безпосередніх оцінок людини (оцінюються не учасники, а їхні дії);
- сигнал піднятої руки: «Увага всім!!!»

Під час бесіди зі студентами після тренінгу було виявлено, що в них посилюється інтерес до педагогічної теорії, підвищилася творча активність. Проведення таких занять сприяло тому, що студенти більш усвідомлено стали вирішувати різноманітні педагогічні ситуації, орієнтуватись у новій незнайомій обстановці, з меншими зусиллями вирішувати проблеми, які несподівано виникають. Більш визначеним і цілеспрямованим стало прагнення студентів до самовдосконалення, саморозвитку своїх творчих здібностей.

Відтак, проведення вправ та ігор, включених у тренінг спілкування, проведення самого тренінгу не тільки сприяло розвитку у студентів комунікативних умінь, підвищенню їхньої творчої активності, а й суттєво полегшило процедуру пошуку компромісних рішень конфліктних ситуацій.

Наступне практичне заняття було присвячено ігровим ситуаціям. Так, студенти повинні були продемонструвати оргмомент уроку. Тему уроку студенти обирали самостійно. Вони повинні були зайти до класу, привітатися, висловити своє ставлення (обурення чи задоволення) до поведінки класу (причину вигадати самим), з'ясувати, чи всі учні виконали домашнє завдання, оголосити тему уроку та організувати учнів до творчої діяльності. «Експерти», якими виступали викладач та інші студенти, повинні були оцінити, як «учитель» розпочинав урок, чи правильно він його організував, яких помилок припустився тощо.

Значна увага приділялася й набуттю вмінь науково організовувати свою працю. Так, студентам було запропоновано завдання окреслити «коло нашого життя». Кожному з них давався аркуш паперу, на якому намальоване коло, і пропонувалися такі завдання: це зріз одного дня Вашого життя. Розділить коло на чотири умовні частини. У кожній чверті шість годин. Покажіть, скільки часу уходить на сон, навчання, роботу, друзів, сім'ю,

роботу по дому і т. ін. Проведення цього заняття виявило, що студенти не вміють раціонально використовувати свій час. Дуже багато часу витрачається марно. У ході обговорення намагалися правомірно розподілити час і на працю і на відпочинок. Студенти дійшли висновку, що необхідно вміти планувати свою роботу, чергувати роботу і відпочинок, щоб вистачало сил і часу на все заплановане, оскільки в тому разі, якщо день розпланований, легше здійснити все, що потрібно зробити.

На заняттях з психології за допомогою викладачів увага студентів спрямовувалася на необхідності регулювати свої емоції, що визначено нами як показник особистісної складової організаційної культури майбутніх учителів початкової школи. Зокрема було проведено гру «Влаштуй істеріку», метою якої було навчити майбутніх учителів оцінювати істерію як сумнівну форму поведінки для досягнення своїх цілей.

Студентам було запропоновано обрати за бажанням ситуацію й відреагувати так, як це робить істеричка (істерик). На написання сценарію надавалося 5 хвилин. Студенти мали право звернутися до членів групи за допомогою для «постановки сцени», пояснити, у чому полягатиме їхня роль. Було запропоновано такі варіанти ситуацій:

- а) ви хотіли і розраховували отримати «5», а викладач поставив «4»;
- б) дитина хоче будь-яким шляхом отримати іграшку;
- в) дружина взяла роботу додому і в результаті не приготувала вечерю.

Після програвання сценки кожний учасник описував свої відчуття та почуття з приводу побаченого і почутого.

Інша гра «Ваш вихід, маестро...», яка проводилася зі студентами мала за мету порівняти емоційні стани в ситуації уваги/неуваги до себе, набути досвіду змістовного спілкування, емоційного та пізнавального збагачення одне одного.

Хід гри: кожний учасник групи виступає перед групою двічі (це може бути вірш, пісня, танок) – один раз група демонструє свою неувагу (сидять, відвернувшись, перемовляються, позіхають тощо), іншого разу – активну

увагу та зацікавленість. Після проведення гри виступаючий порівнював свої відчуття. Зауважимо, що кожний зі студентів виступав більш упевнено в тому разі, коли група уважно його слухала, виявляла зацікавленість у його діях. І навпаки, коли група була неуважною, всі займалися сторонніми речами, «бажання виступати зникало» (Катерина С.), «виникало відчуття, що група зайдужа до мене, що роблю щось не те» (Світлана Ч.), «мені хотілося крикнути на всіх» (Тетяна Л.) і т. ін.

У такий спосіб, студенти доходили висновку, що необхідно приділяти увагу до тієї людини, яка виступає, або просто до Вас звертається, вислухати її, навіть якщо Вам не дуже цікаво. Уміння слухати є важливою рисою в організаційній культурі майбутнього вчителя початкової школи. Значну роль у виробленні вмінь правильного слухання відіграють такі правила:

1. Поводьтеся спокійно. Якщо не знаєте, що сказати, не говоріть нічого. Якщо Ви знаєте, що сказати – не поспішайте говорити. Реагуйте тільки, коли це необхідно і тільки те, що Ви зрозуміли з того, про що було сказано.
2. Використовуйте невербальні сигнали, щоб виявити свій інтерес: контакт очима, кивок головою в бік того, хто говорить.
3. Вербалізуйте інтерес без слів: «М-м» та інших вигуків.
4. Використайте пару фраз: «Якщо я тебе правильно зрозуміла...» (і далі повторіть думку учня, але своїми словами).
5. Відображайте почуття.

Важливим в організаційній культурі вчителя є вміння правильно поводитись у конфліктній ситуації і вирішувати їх. З цією метою було проведено гру «Відкритий конфлікт», у ході якої від учасників потрібна була максимальна мобілізація сил. У центр виходили два студенти, завданням яких було словесно добитися від свого суперника виконання якихось фізичних дій, причому настанова робилася не у прихованій, а у відкритій формі, що характеризує відкритий конфлікт. Суперники напряму повинні були примусити один одного виконати найпростіші дії (вийти з кімнати,

зняти окуляри, застібнути піджак і т. ін.). Перемагав той, хто добивався своєї мети.

У процесі експериментальної роботи проводилися різноманітні виховні заходи в позааудиторний час. Студенти отримували завдання розробити сценарій, підготувати і провести свята («Золота осінь», «День Святого Миколая», «Різдвяні вечори», «Юний захисник Вітчизни», «Матусин День», «Ми – спортивна сім'я» і т. ін.), з метою закріплення отриманих знань, умінь і навичок щодо організаційної культури було проведено «Брейн-ринг», конкурс «Командос» (див. Додаток Д). Зауважимо, що студенти дуже відповідально ставилися до проведення таких заходів. Було обрано оргкомітет, який розробляв сценарій проведення зазначеного заходу, продумував конкурси, добирав музичний супровід, художнє оформлення, нагороди переможцям тощо. Завданням команд було підготувати заздалегідь запропоновані домашні завдання, а також виявляти творчість під час виконання несподіваних для них конкурсів, виявляти злагожденість у виконанні цих завдань. Проведення цього конкурсу сприяло виробленню вмінь поводитися на сцені, працювати в команді, прислуховуватись один до одного, визначати гравців з урахуванням їхніх можливостей і здібностей і т. ін.

Значне місце у формуванні організаційної культури майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, посідає педагогічна практика. З огляду на це, на останньому – практико-орієнтованому – етапі завданням студентів було застосування отриманих знань, умінь і навичок організаційної культури безпосередньо в стінах початкової школи, оскільки вони мали можливість контактувати з учителями початкової ланки освіти, переймаючи в них досвід професійної діяльності, спілкування з батьками молодших школярів, що сприяло формуванню їхньої організаційної культури. Під час практики студенти, працюючи з учнями молодших класів, мають можливість з'ясувати психологічний клімат у класі, можуть навчитися вирішувати реальні професійні завдання, здобути власний досвід організації своєї

діяльності і діяльності учнів, поглибити свої професійні знання, навички, вміння. Водночас практика допомагає студентам визначити позитивні і негативні боки майбутньої професії, глибше усвідомити значущість розвитку своїх організаторських, комунікативних, рефлексивних та інших якостей, необхідних у професійній діяльності, зважаючи на організаційну культуру, що панує в навчальному закладі..

Педагогічна практика є складовою частиною навчально-виховного процесу і забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їхньою практичною діяльністю в педагогічному закладі. Вона відіграє системотвірну роль у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста. Основними принципами організації педагогічної практики є:

- систематичність, безперервність, ускладнення її змісту і методів організації від першого до останнього курсу;
- комплексність, завдяки чому забезпечуються міжпредметні зв'язки психолого-педагогічних дисциплін з іншими предметами, які вивчають у вищому навчальному закладі;
- обґрунтованість практики теоретичними психолого-педагогічними знаннями;
- організація навчально-наукових педагогічних комплексів на підставі інтеграції вищого навчального закладу і установ народної освіти для підвищення ефективності педагогічної практики;
- диференціація й індивідуалізація змісту та організації педагогічної практики [264].

Враховуючи мету професійної підготовки вчителів на сучасному етапі розвитку суспільства, Л. Хомич пропонує такі завдання педагогічної практики:

- 1) розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів;
- 2) закріплення і збагачення психолого-педагогічних знань у процесі їх використання;
- 3) формування і розвиток професійних умінь і навичок;

- 4) вироблення дослідницького підходу до педагогічної діяльності;
- 5) ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в початковій школі [264, с. 167].

Виконуючи такі завдання під час педагогічної практики майбутні вчителі початкової школи повинні оволодіти вміннями:

- визначати мету і завдання навчально-виховного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- вивчати особливості учня і можливості його розвитку в колективі;
- планувати педагогічну діяльність;
- використовувати різні форми і методи організації навчально-виховного процесу;
- співпрацювати з учнями і вчителями;
- на основі спостережень аналізувати навчально-виховну роботу, коригувати її [264, с. 168].

Задля формування складових організаційної культури студентам на настановній конференції було дано такі завдання, які вони повинні були відобразити в педагогічному щоденнику:

1. Поспостерігайте у школі за настроєм класу перед початком уроку, визначте настрій окремих учнів, простежте за змінами настрою класу упродовж уроку і т. ін. Спостереження зафіксуйте в письмовому вигляді.

2. Поспостерігайте і дайте розгорнуту характеристику стилю спілкування вчителя й учнів.

3. Поспостерігайте й охарактеризуйте стиль неформального спілкування у класному колективі.

4. Методом бесіди виявіть інтереси учнів, пов'язані зі спілкуванням. Зафіксуйте їх у письмовому вигляді.

5. За зовнішнім виглядом учня відтворіть психологічний настрій.

6. Під час бесіди з учнями точно визначте та опишіть їхній емоційний стан, а також реакцію на спілкування з Вами.

7. Змодельуйте можливі наслідки якоїсь конкретної ситуації.

8. Зробіть аналіз уроку, виховного заходу, звертаючи особливу увагу на організаційні моменти.

9. Визначте організаційну культуру навчального закладу, в якому проходить педагогічну практику. Схарактеризуйте відносини між членами шкільного колективу, учнями і вчителями, вчителями і батьками молодших школярів.

10. Опишіть традиції, що панують у цьому навчальному закладі, оформлення школи, фойє, класних кімнат тощо.

Після проведення педагогічної практики, на підсумковій конференції, зі студентами обговорювалися питання: «Що викликало труднощі під час проходження педагогічної практики?», «Чи вдалося Вам установити контакт з молодшими школярами, їхніми батьками, вчителем-методистом?», «На Вашу думку, чи наявна в школі організаційна культура?», «Чи можете Ви сказати, що вчитель, який був методистом Вашої педагогічної практики, має організаційну культуру? У чому це виражалось?», «Що Ви покращили в організації навчально-виховного процесу початкової школи?» і т. ін. Таке обговорення сприяло виявленню наявних прогалин у знаннях майбутніх учителів початкової ланки освіти щодо організаційної культури, спрямовувало на вдосконалення своєї організаційної культури тощо.

Відтак, поетапне впровадження в комплексі визначених педагогічних умов сприяло формуванню у майбутніх учителів початкової школи складових організаційної культури, а також забезпечувало розвиток відповідних організаційних умінь майбутньої професійної діяльності.

2.3. Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального етапів експерименту

По завершенні цілеспрямованої роботи під час експерименту було проведено другий зріз, метою якого було виявлення змін у рівнях сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи

в експериментальних і контрольних групах за методиками, які застосовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Репрезентуємо одержані дані на прикінцевому етапі дослідження.

За показником знаннєвого критерію «усвідомлення значущості педагогічної діяльності» рівні сформованості було з'ясовано, що в експериментальній групі по завершенні експерименту відбулися більш значні позитивні зміни, ніж у контрольній групі (див. табл. 2.18).

Таблиця 2.18.

Рівень сформованості усвідомлення значущості педагогічної діяльності в майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	41,5	48,1	10,4
КГ	24,8	51,4	23,8

Як видно з таблиці 2.18, низький рівень (спрямованість на себе) виявили лише 10,4 % студентів ЕГ (було 47,3 %), у КГ на цьому рівні залишилося 23,8 % студентів (було 47,3 %). Ці майбутні вчителі початкової школи відрізняються від інших мотивами власного благополуччя, прагненням до престижу і переважання. Вони здебільшого зайняті собою, своїми переживаннями і мало уваги звертають на потреби інших. У педагогічній роботі для них насамперед важливими є можливості задоволення своїх домагань незалежно від інтересів школи (адміністрації, колег і школярів). Бути хорошим учителем для них означає бути улюбленими для всіх без винятку і, постійно перебуваючи в центрі уваги, отримувати схвалення з боку учнів, адміністрації школи тощо. При благополучному збігу обставин такі педагоги можуть досягти певних позитивних результатів у педагогічній роботі. Натомість, коли хтось із учнів або колег відмовляється ними захоплюватися можуть виникати конфліктні ситуації.

На середньому рівні (спрямованість на взаємні дії) після проведення

експерименту було зафіксовано 48,1 % студентів ЕГ (було 34,8 %) і 51,4 % КГ (було 36,3 %). Ці майбутні вчителі початкової школи характеризуються тим, що, зазвичай, поступаються тиску шкільного колективу й відчувають труднощі в організації роботи цілого класу на уроці й керівництві ним. Намагаються підтримувати добрі стосунки з колегами по роботі і відрізняються потребою в емоційному спілкуванні зі своїми учнями. При цьому вони виявляють щирий інтерес до особистості учнів, їхніх почуттів та переживань, для них першочергове значення має тепла, емоційна атмосфера на уроці, а не його логіка побудови, тому учні почуваються в таких учителів вільно й невимушено. Вони виявляють інтерес до спільної діяльності, спрямовані на розвиток молодших школярів.

Високий рівень (спрямованість на завдання виявили) 41,5 % студентів ЕГ (було 17,9 %) і 24,8 % КГ (було 16,4 %). Ці студенти відрізняються переважанням мотивів, пов'язаних із досягненням навчальною групою поставленої мети. Вони беруть у свої руки керівництво колективом, коли йдеться про вибір завдання. У них практично не виникає проблем з організацією колективу. Вони можуть працювати інтенсивно й захоплено, успішно оволодіваючи новими навичками та вміннями, добитися високих досягнень у навчальній роботі своїх учнів, використовуючи різноманітні педагогічні технології. Натомість у присутності таких учителів учні можуть відчувати певну напруженість, страх і відчуження.

Наступним кроком було виявлення змін у рівнях сформованості організаційної культури в майбутніх учителів початкової школи після проведення експерименту за показником «обізнаність із педагогічними цінностями».

Зазначимо, що студентами було переосмислено педагогічні цінності. Так, високі бали отримали цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення та ін.) – 15 балів, 15 балів також отримали цінності, які

задовольняють потребу у спілкуванні й розширюють його коло (спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами, переживання дитячої любові і прив'язаності, обмін духовними цінностями тощо). Середні бали отримали цінності, які дозволяють самореалізуватися (творчий характер праці педагога, романтичність і захопленість педагогічною професією, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям тощо) – 10 балів та цінності, що пов'язані з усвідомленням учителем своєї ролі в соціальному та професійному середовищах (суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії довколишніми людьми та ін.) – 9 балів. Найменшу кількість балів як і на констатувальному етапі експерименту отримали цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливість отримання гарантованої державної служби, оплата праці і тривалість відпустки і т. ін.) – 5 балів.

Усереднені дані виявили, що після проведення експериментальної роботи також змінилися результати самооцінки студентами щодо обізнаності і привласнення педагогічних цінностей (див. табл. 2.19).

Таблиця 2.19.

Рівень обізнаності і привласнення педагогічних цінностей майбутніми вчителями початкової школи на прикінцевому етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	38,1	53,8	8,1
КГ	23,7	46,2	30,1

Як свідчать дані таблиці 2.19, після проведення формального експерименту високого рівня обізнання і привласнення педагогічних цінностей досягли 38,1 % (було 18,3 %) студентів ЕГ і 23,7 % КГ (було 19,5 %); середнього рівня – 53,8 % респондентів ЕГ (було 38,3 %) та 46,2 % КГ (було 39,7 %), на низькому рівні залишилося – 8,1 % майбутніх учителів ЕГ (було 43,4 %) і 30,1 % КГ (було 40,8 %).

Одержані дані свідчать, що внаслідок цілеспрямованої роботи щодо формування педагогічних цінностей, студенти експериментальної групи переоцінили важливість професії вчителя початкової школи, усвідомили її необхідність у становленні і розвитку молодших школярів. Цьому значною мірою сприяло проведення семінарів, диспутів, рольових і ділових ігор, позааудиторних заходів, у ході яких вони виявляли свою творчість, більше спілкувалися, мали можливість побачити діяльність учителя початкової школи «зсередини», що допомогло їм по іншому подивитися на свою майбутню професію.

Відбулися позитивні зміни й за показником знанневого критерію «наявність знань й умінь з наукової організації праці» (див. табл. 2.20).

Як видно з таблиці 2.20, результати самооцінки рівня володіння знаннями й уміннями організації діяльності у студентів експериментальних груп дещо вищі, ніж контрольних груп.

Таблиця 2.20.

Картка самооцінки рівня володіння знаннями й уміннями майбутніми вчителями початкової школи організації власної діяльності і діяльності молодших школярів на прикінцевому етапі експерименту

Показники	Бали	
	ЕГ	КГ
знання теорії і практики організації навчально-виховного процесу в початковій школі	4,8	4,5
володіння системою необхідних для ефективного виконання організаційної діяльності вмінь та навичок	4,1	3,3
прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організаційної культури	2,8	1,3
знання психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей молодших школярів	4,9	4,8

знання, уміння й навички організації наукової організації власної праці	4,2	2,1
знання, уміння й навички організації наукової організації праці молодших школярів	3,7	1,4
уміння аналізувати свою діяльність і діяльність молодших школярів	3,9	2,6
уміння самостійно й об'єктивно оцінювати свою діяльність і діяльність молодших школярів	3,1	2,7
уміння об'єктивно оцінювати стан взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу	2,4	2,2
усвідомлення значущості організаційної культури у професійній діяльності вчителя початкової школи	4,6	3,8
уміння свідомо коригувати власну поведінку	4,8	4,5

Так, в експериментальній групі на високому рівні студентами відзначено такі показники, як: «знання теорії і практики організації навчально-виховного процесу в початковій школі» – 4,8 балів (було 4,1 балів), «володіння системою необхідних для ефективного виконання організаційної діяльності вмій та навичок» – 4,1 балів (було 2,4 балів), «знання психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей молодших школярів» – 4,9 балів (було 4,5 балів), «знання, уміння й навички організації наукової організації власної праці» – 4,2 балів (було 1,6 балів), «усвідомлення значущості організаційної культури у професійній діяльності вчителя початкової школи» – 4,6 балів (було 3,7 балів), «уміння свідомо коригувати власну поведінку» – 4,8 балів (було 4,1 балів). Зазначені результати свідчать про те, що під час цілеспрямованої роботи щодо в ході вивчення спецкурсу «Основи організаційної культури майбутнього вчителя початкової школи» значна увага приділялася питанням культури,

організаційної культури, наукової організації діяльності, що сприяло усвідомленню студентами її ролі в майбутній професійній діяльності.

На середньому рівні студентами відзначено такі показники, як-от: «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організаційної культури» – 2,8 балів (було 1,3 балів), «знання, уміння й навички організації наукової організації праці молодших школярів» – 3,7 балів (було 1,1 балів), «уміння аналізувати свою діяльність і діяльність молодших школярів» – 3,9 балів (було 2,6 балів), «уміння самостійно й об'єктивно оцінювати свою діяльність і діяльність молодших школярів» – 2,4 балів (було 1,8 балів). Як бачимо, студенти загалом усвідомили необхідність знань, умінь і навичок зазначених показників, проте їм ще не вистачає досвіду роботи безпосередньо з молодшими школярами, що не дає можливості об'єктивно оцінювати як свою діяльність, так і діяльність учнів.

На низькому рівні було відзначено лише один показник «уміння об'єктивно оцінювати стан взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу» – 2,4 балів (було 1,8 балів). Це свідчить про те, що до оцінки взаємовідносин студенти підходять все ж таки суб'єктивно, подекуди вони підпадають під вплив інших людей та їхніх думок.

У контрольній групі результати також змінилися на краще. Так на високому рівні студентами відзначено такі показники, як-от: «знання теорії і практики організації навчально-виховного процесу в початковій школі» – 4,5 балів (було 4,2), «знання психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей молодших школярів» – 4,8 балів (було 4,7 балів), «уміння свідомо коригувати власну поведінку» – 4,5 балів (було 4,3 балів). Як бачимо, підвищення результатів здебільшого відбулося за тими показниками, які стосуються психолого-педагогічних дисциплін, оскільки вони є обов'язковими за навчальним планом підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На середньому рівні було виявлено такі показники: «володіння системою необхідних для ефективного виконання організаційної діяльності

вмінь та навичок» – 4,5 балів (було 4,2 балів), «уміння аналізувати свою діяльність і діяльність молодших школярів» – 2,6 балів (було 2,4 балів), «уміння самостійно й об'єктивно оцінювати свою діяльність і діяльність молодших школярів» – 2,7 балів (було 2,5 балів), «усвідомлення значущості організаційної культури у професійній діяльності вчителя початкової школи» – 3, 8 балів (було 3,8 балів). Підвищенню результатів за зазначеними показниками сприяло проходження педагогічної практики, у ході якої студенти отримали певні вміння оцінювання діяльності, спостереження за роботою вчителів-методистів, проте, усвідомлення значущості організаційної культури залишилося без змін.

На низькому рівні залишилися такі показники, як-от: «прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організаційної культури» – 1,3 балів (було 1,3 балів), «знання, уміння й навички організації наукової організації власної праці» – 1,4 балів (було 0,9 балів), «уміння об'єктивно оцінювати стан взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу» – 2,2 балів (було 1,9 балів).

Узагальнені дані за показником «наявність знань й умінь з наукової організації праці» подано в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21.

Рівень знань і вмінь майбутніх учителів початкової школи щодо наукової організації організації праці на прикінцевому етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	47,8	44,3	7,9
КГ	27,2	53,3	19,5

Як свідчать дані таблиці 2.21, після проведення формального експерименту високого рівня знань і вмінь щодо наукової організації праці досягли 47,8 % (було 19,2 %) студентів ЕГ і 27,2 % КГ (було 22,3 %); середнього рівня – 44,3 % респондентів ЕГ (було 42,1 %) та 53,3 % КГ (було

43,4 %), на низькому рівні залишилося – 7,9 % майбутніх учителів ЕГ (було 38,7 %) і 19,5 % КГ (було 34,3 %). Зазначені результати одержані внаслідок того, що в контрольній групі не викладався спецкурс, на якому розглядалися питання організаційної культури, вміння наукової організації праці. Відтак, студенти не отримали відповідних знань, умінь та навичок і недостатньо усвідомлюють роль організаційної культури вчителя початкової школи в майбутній професійній діяльності.

Порівняльні дані діагностики рівнів сформованості організаційної культури за знанневим критерієм, за яким оцінювалася компетентнісна складова на прикінцевому етапі дослідження, подано в таблиці 2.22.

Як видно з таблиці 2.22, на прикінцевому етапі експерименту за знанневим критерієм було одержано такі результати: на високому рівні сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи було виявлено 42,5 % студентів ЕГ (було 18,5 %) і 25,2 % КГ (було 19,4 %); на середньому рівні – 48,7 % респондентів ЕГ (було 38,4 %) та 50,3 % КГ (було 39,8 %); на низькому рівні залишилося – 8,8 % студентів ЕГ (було 43,1 %) і 24,5 % КГ (було 40,8 %).

Таблиця 2.22.

Порівняльні дані діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи в експериментальній та контрольній групах за знанневим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у%)

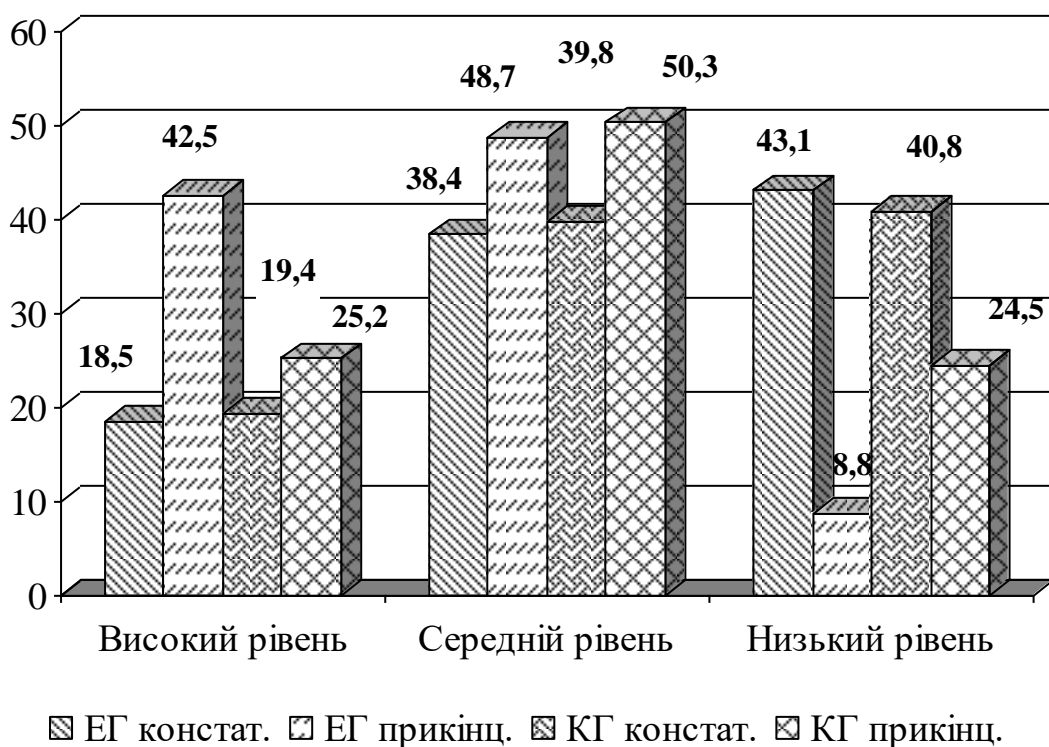
Група	Етап	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	18,5	38,4	43,1
	прикінцевий	42,5	48,7	8,8
КГ	констатувальний	19,4	39,8	40,8
	прикінцевий	25,2	50,3	24,5

Наочно динаміку змін у рівнях сформованості організаційної культури

майбутніх учителів експериментальної і контрольної груп за знаннєвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано в діаграмі 2.1.

Діаграма 2.1.

Динаміка змін результатів рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за знаннєвим критерієм в експериментальній та контрольній групах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)



Як видно з діаграми 2.1, за знаннєвим критерієм результати високого рівня сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи ЕГ збільшилися на 24 %, у КГ – лише на 5,8 %. На середньому рівні в ЕГ результати збільшилися на 10,3 %, у КГ – на 10,5 %. На низькому рівні результати зменшилися: в ЕГ на 34,3 %, у КГ – на 16,3 %.

Одержані дані на прикінцевому етапі експерименту свідчать про те, що в обох групах результати за знаннєвим критерієм змінилися. Ми пояснюємо це тим, що студенти отримували певні знання щодо педагогічної діяльності, педагогічних цінностей, організації діяльності молодших школярів під час

вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін. Проте, знання щодо організаційної культури виявили краще студенти експериментальної групи, з якою проводилася цілеспрямована робота під час спецкурсу «Основи організаційної культури майбутніх учителів початкової школи». Отже, проведена робота зі студентами експериментальної групи сприяла підвищенню результатів рівнів сформованості організаційної культури за знаннєвим критерієм (компетентнісна складова).

Наступним кроком було діагностування показників діяльнісного критерію, за допомогою якого оцінювалася поведінкова складова організаційної культури майбутніх учителів початкових класів.

Одержані результати на прикінцевому етапі експерименту за показником «сформованість комунікативних умінь» подано в таблиці 2.23.

Таблиця 2.23.

Рівень сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	51,8	42,6	5,6
КГ	27,4	49,8	22,8

Як видно з таблиці 2.23 результати рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за показником «сформованість комунікативних умінь» було одержано такі результати: високий рівень виявили 51,8 % студентів ЕГ (було 21,8 %) і 27,4 % КГ (було 23,1 %); середній рівень – 42,6 % респондентів ЕГ (було 47,4 %) та 49,8 % КГ (було 45,3 %); низький рівень зафіксовано у 5,6 % майбутніх учителів ЕГ (було 30,8 %) і 22,8 % КГ (було 31,6 %).

Одержані результати свідчать, що завдяки цілеспрямованій роботі студенти експериментальної групи стали більш активними у спілкуванні, вони цінують і намагаються створити дружню атмосферу у групі, не бояться висловлювати свої думки, виявляють зацікавленість у навчанні. Цьому

сприяло проведення міні-лекцій, дискусій, рольових та ділових ігор, тренінгу спілкування, під час яких майбутні вчителі вчилися вислуховувати один одного, правильно висловлювати свої думки, доводити правильність свого рішення тощо. Натомість у контрольній групі, де така робота не проводилася, студенти здебільшого спілкуються лише з тими, кому вони симпатизують, інші члени групи їх не цікавлять, не виявляють ініціативи, пасивні у спілкуванні.

Одержані результати за показником «сформованість організаційних умінь» на прикінцевому етапі подано в таблиці 2.24.

Таблиця 2.24.

Рівень сформованості організаційних умінь у майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	36,7	53,4	9,9
КГ	25,9	47,3	26,8

Як видно з таблиці 2.24, після проведення експериментальної роботи на високому рівні було виявлено 36,7 % студентів ЕГ (було 18,6 %) і 25,9 % КГ (було 17,3 %), на середньому рівні – 53,4 % респондентів ЕГ (було 38,6 %) та 47,3 % КГ (було 41,4 %), на низькому рівні залишилося 9,9 % майбутніх учителів ЕГ (було 42,8 %) і 26,8 % КГ (було 41,3 %). Одержані результати свідчать про те, що завдяки проведенню спецкурсу, застосуванню активних методів навчання, організації і проведення позааудиторних заходів у студентів експериментальної групи збільшені організаторські здібності, стали більш ініціативними, вони навчилися науково організовувати свою діяльність, беруть активну участь в організації якихось справ.

Одержані дані за результатами діагностики показника «вміння обирати оптимальну поведінку в конфлікті» подано в таблиці 2.25.

Таблиця 2.25.

**Рівень сформованості в майбутніх учителів початкової школи вмінь
обирати оптимальну поведінку в конфлікті на прикінцевому етапі
експерименту (у %)**

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	34,3	55,1	10,6
КГ	26,5	51,9	21,6

Як свідчать дані таблиці 2.5, результати за показником «уміння обирати оптимальну поведінку в конфлікті» на прикінцевому етапі експерименту змінилися в обох групах. Так, високий рівень умінь обирати оптимальну поведінку в конфлікті виявили 34,3 % студентів ЕГ (було 19,3 %) і 26,5 % КГ (було 21,8 %), середній рівень – 55,1 % респондентів ЕГ (було 33,8 %) та 50,9 % КГ (було 35,6 %), на низькому рівні залишилося 10,6 % майбутніх учителів ЕГ (було 46,9 %) і 21,6 % КГ (було 41,3 %). Одержані дані характеризуються тим, що під час проведення цілеспрямованої роботи в експериментальній групі значна увага приділялася набуттю вмінь студентами взаємодіяти один з одним, спільно виконувати завдання, працювати в команді, що вимагало від них співробітництва. У контрольній групі, в якій така робота не проводилася, студенти, здебільшого, намагаються або уникнути конфлікту, або пристосуватися, знайти компроміс.

Одержані результати за показником «сформованість рефлексивних умінь» подано в таблиці 2.26.

Таблиця 2.26.

**Рівень сформованості рефлексивних умінь у майбутніх учителів
початкової школи на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	49,4	42,4	8,2
КГ	20,1	55,8	24,1

Як видно з таблиці 2.26, після проведення експериментальної роботи за

показником «сформованість рефлексивних умінь» було одержано такі результати: на високому рівні виявлено 49,4 % респондентів ЕГ (було 14,9 %) та 20,1 % КГ (було 16,2 %), на середньому рівні – 42,4 % студентів ЕГ (було 31,5 %) і 51,2 % КГ (було 33,4 %), на низькому рівні залишилося 8,2 % студентів ЕГ (було 53,6 %) та 24,1 КГ (було 50,4 %). Тобто студенти експериментальної групи почали більше звертати уваги на свої вчинки і дії під час виконання завдань, аналізувати свою діяльність, знаходити припущені помилки і відшукувати шляхи їх подолання.

Середньоарифметичні обчислення одержаних результатів на прикінцевому етапі експерименту за діяльнісним критерієм, за допомогою якого оцінювалася поведінкова складова, подано в таблиці 2.27.

Таблиця 2.27.

Порівняльні дані діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи в експериментальній і контрольній групах за діяльнісним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (у%)

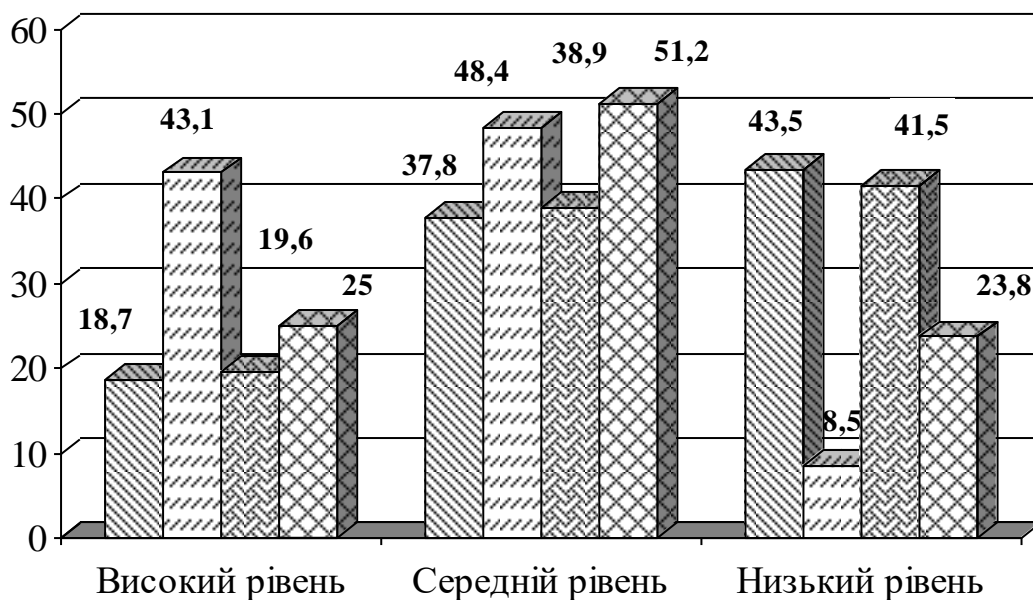
Група	Етап	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	18,7	37,8	43,5
	прикінцевий	43,1	48,4	8,5
КГ	констатувальний	19,6	38,9	41,5
	прикінцевий	25	51,2	23,8

Як свідчать дані таблиці 2.27, результати рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за діяльнісним критерієм після проведення експериментальної роботи значно змінилися. Так, на високому рівні було виявлено 43,1 % майбутніх учителів ЕГ (було 18,7 %) і 25 % КГ (було 19,6 %); на середньому рівні – 48,4 % студентів ЕГ (було 37,8 %) та 51,2 % КГ (було 38,9 %); на низькому рівні залишилося 8,5 % респондентів ЕГ (було 43,5 %) і 23,8 % КГ (було 41,5 %).

Наочно динаміку змін у рівнях сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи експериментальної і контрольної груп за діяльнісним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано в діаграмі 2.2.

Діаграма 2.2.

Динаміка змін результатів рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за діяльнісним критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному етапі експерименту (у %)



▨ ЕГ констат. ▨ ЕГ прикінц. ▨ КГ констат. ▨ КГ прикінц.

Як видно з діаграми 2.2, за діяльнісним критерієм результати високого рівня сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи ЕГ збільшилися на 24,4 %, у КГ – лише на 5,4 %. На середньому рівні в ЕГ результати збільшилися на 10,6 %, у КГ – на 12,3 %. На низькому рівні результати зменшилися: в ЕГ на 35 %, у КГ – на 17,73 %. Отже, проведена робота зі студентами експериментальної групи сприяла підвищенню результатів рівнів сформованості організаційної культури за діяльнісним критерієм (поведінкова складова).

Особистісна складова організаційної культури майбутніх учителів

початкової школи оцінювалася за емоційно-вольовим критерієм. Діагностика проводилася за методиками, що використовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Одержані на прикінцевому етапі експерименту результати за показником «емоційна спрямованість» подано в таблиці 2.28.

Таблиця 2.28.

Рівень емоційної спрямованості майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі експерименту (у %)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	39,6	53,5	6,9
КГ	26,7	48,1	25,2

Як видно з таблиці 2.28, результати рівнів сформованості організаційної культури за показником емоційної спрямованості змінилися на краще. Так, високий рівень виявили 39,6 % майбутніх учителів ЕГ (було 21,3 %) і 26,7 % КГ (було 20,5 %), середній рівень – 53,5 % респондентів ЕГ (було 47,9 %) і 48,1 % КГ (було 51,4 %), на низькому рівні залишилося 6,9 % студентів ЕГ (було 30,8 %) та 25,2 % КГ (було 28,1 %). Одержані дані свідчать про те, що студенти експериментальної групи навчилися регулювати свої емоції, виявляти їх під час спілкування з іншими людьми, добре продумувати свої дії, готові прийти на допомогу тим, хто її потребує, отримують насолоду від виконаної роботи. У контрольній групі, де така робота не проводилася, результати емоційної спрямованості студентів змінилися незначно.

Одержані результати за показником «наявність моральних якостей» також змінилися на краще в в обох групах (див. табл. 2.29).

Таблиця 2.29.

**Рівень сформованості професійних та психологічних моральних якостей
у майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі
експерименту (у %)**

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	41,3	47,8	10,9
КГ	24,1	51,6	24,3

Як свідчать дані таблиці 2.29, одержані результати на прикінцевому етапі в експериментальній групі виявилися значно вищими, порівняно з результатами контрольної групи. Так, високий рівень сформованості моральних якостей виявили 41,3 % респондентів ЕГ (було 19,6 %) і 24,1 % КГ (було 18,3 %), середній рівень – 47,8 % студентів ЕГ (було 38,5 %) та 51,6 % КГ (було 41,8 %), на низькому рівні залишилося 10,9 % майбутніх учителів ЕГ (було 41,1 %) і 24,3 % КГ (було 39,9 %).

Зазначені результати засвідчили, що більшість студентів експериментальної групи, на відміну від студентів контрольної групи, стали більш усвідомлено ставитися до прояву моральних якостей, вони відповідально поведуться у ситуаціях, що потребують морального вибору, з повагою ставляться до інших людей, вони стали більш дисциплінованими в ході виконання завдань, уміють доводити розпочату справу до кінця тощо, намагаються постійно аналізувати свою поведінку.

Змінилися також результати рівнів сформованості організаційної культури і за показником «сформованість вольових якостей» (див. табл. 2.30).

Дані, подані в таблиці 2.30, свідчать, що за результатами прикінцевого етапу на високому рівні перебували 40,6 % студентів ЕГ (було 17,3 %) і 26,3 % КГ (було 19,1 %), на середньому рівні – 49,8 % респондентів ЕГ (було 49,4 %) та 53,6 % КГ (було 52,1 %), на низькому рівні залишилося 9,6 % майбутніх учителів ЕГ (було 33,3 %) і 20,1 % КГ (було 28,8 %).

Таблиця 2.30.**Рівень сформованості вольових якостей у майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	40,6	49,8	9,6
КГ	26,3	53,6	20,1

Зазначимо, що студенти експериментальної групи надавали перевагу прояву таких ознак волі, як наполегливість, рішучість, ініціативність, самовладання. Вони стали більше докладати зусиль у виконанні завдань, наполегливо досягали поставленої мети. В контрольній групі, де не проводилася цілеспрямована робота зі студентами, результати також змінилися, але менше, ніж в експериментальній групі.

Одержані результати діагностики комунікативної толерантності на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.31.

Таблиця 2.31.**Рівень сформованості толерантності в майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	45,1	46,7	8,2
КГ	27,1	50,2	22,7

Як бачимо з таблиці 2.31, по закінченні експериментальної роботи майбутні учителі початкової школи виявили такі результати: на високому рівні було зафіксовано 45,1 % студентів ЕГ (було 20,4 %) і 27,1 % КГ (було 21,8), на середньому рівні – 46,7 % респондентів ЕГ (було 48,3 %) та 50,2 % КГ (було 50,6 %). На низькому рівні залишилося 8,2 % майбутніх учителів ЕГ (було 31,3 %) і 22,7 % КГ (було 27,6 %). Зазначені результати свідчать про те, що студенти експериментальної групи, на відміну від контрольної групи,

де не проводилася експериментальна робота з формування організаційної культури, більш терпляче і дружньо почали ставитися до довколишніх людей, як мають іншу національність чи віросповідання, приховують своє негативне ставлення до тих чи тих людей, з повагою ставляться до інших думок тощо.

Узагальнені середньоарифметичні дані за визначеними показниками сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за емоційно-вольовим критерієм подано в таблиці 2.32.

Таблиця 2.32.

Порівняльні дані діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи в експериментальній та контрольній групах за емоційно-вольовим критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у%)

Група	Етап	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	19,7	46	34,3
	прикінцевий	41,7	49,5	8,9
КГ	констатувальний	19,9	49	31,1
	прикінцевий	26,1	50,9	23

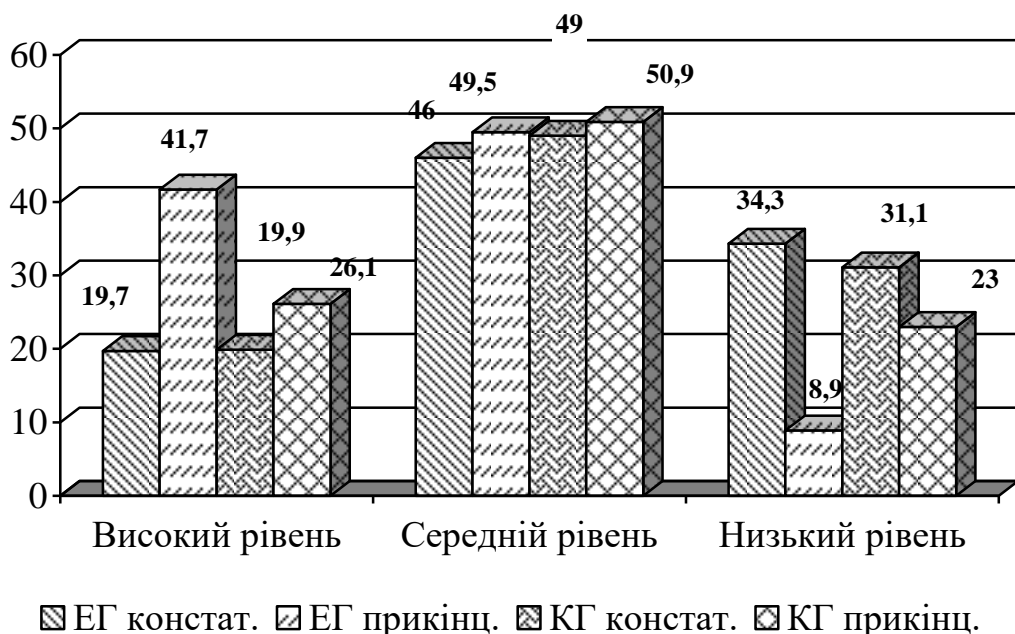
Як видно з таблиці 2.32, результати сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за емоційно-вольовим критерієм в експериментальній групі виявилися кращими, порівняно з контрольною групою. Так, високий рівень зафіксовано у 41,7 % студентів ЕГ (було 19,7 %) і 26,1 % КГ (було 19,9 %), середній рівень – у 49,5 % респондентів ЕГ (було 46 %) та 50,9 % КГ (було 49 %), на низькому рівні залишилося 8,9 % майбутніх учителів початкової школи (було 34,3 %) і 23 % КГ (було 31,1 %).

Наочно динаміку змін у рівнях сформованості організаційної культури

майбутніх учителів початкової школи експериментальної і контрольної груп за емоційно-вольовим критерієм, за яким оцінювалась особистісна складова на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту, подано в діаграмі 2.3.

Діаграма 2.3.

Динаміка змін результатів рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи за емоційно-вольовим критерієм в експериментальній і контрольній групах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)



Як видно з діаграми 2.3, за емоційно-вольовим критерієм результати високого рівня сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи ЕГ збільшилися на 22 %, у КГ – лише на 6,2 %. На середньому рівні результати збільшилися незначно – в ЕГ на 3,5 %, у КГ – на 1,9 %. На низькому рівні результати зменшилися в ЕГ на 25,4 %, у КГ – на 8,1 %. Отже, проведена робота зі студентами експериментальної групи сприяла підвищенню результатів рівнів сформованості організаційної культури за емоційно-вольовим критерієм (особистісна складова).

На підставі одержаних унаслідок проведення вищезазначених

діагностик результатів було визначено рівні сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи після проведення формувального етапу експерименту. Порівняльні дані рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту наведено в таблиці 2.33.

Таблиця 2.33.

Порівняльні дані рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи на початковому і прикінцевому етапах експерименту в експериментальних та контрольних групах

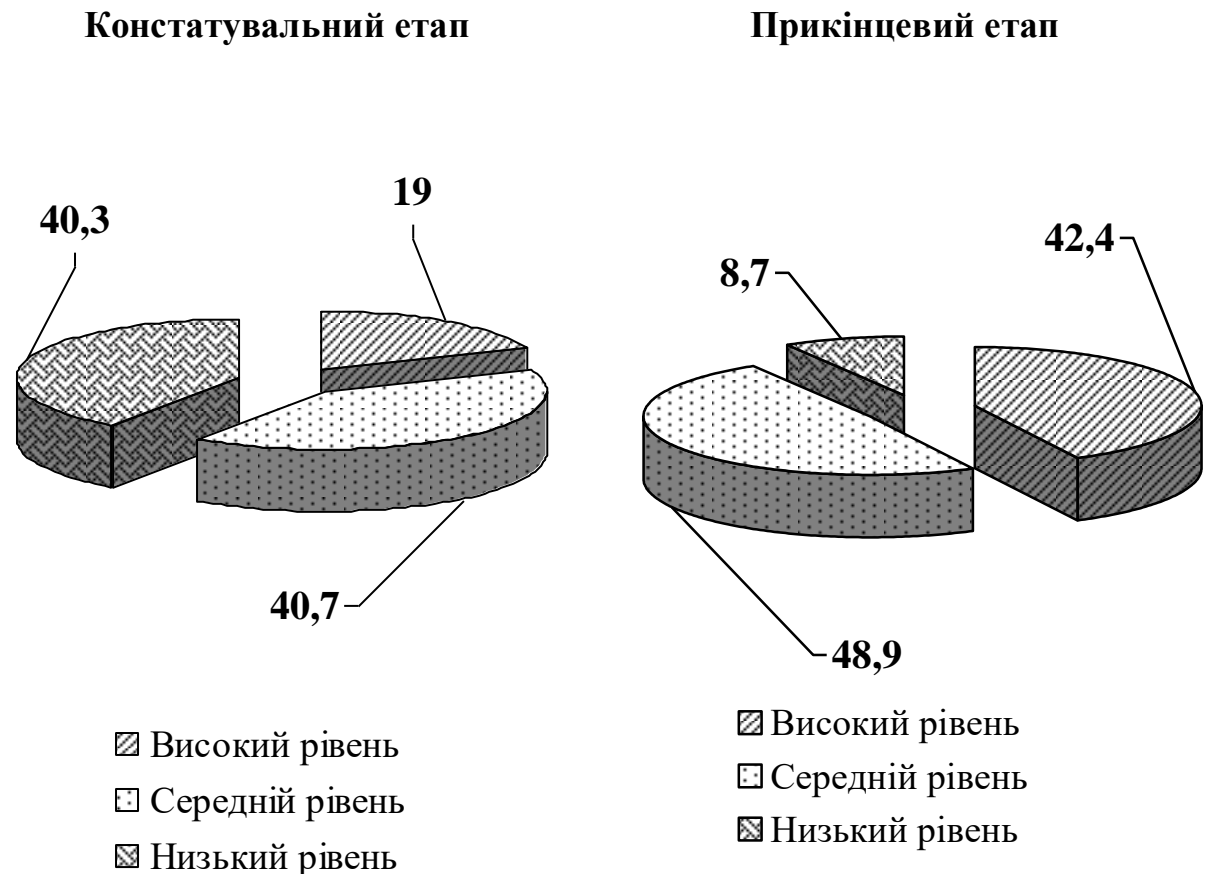
		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		%	абс	%	абс	%	абс
ЕГ (146 осіб)	констатувальний етап	19	28	40,7	59	40,3	59
	прикінцевий етап	42,4	62	48,9	72	8,7	12
КГ (152 особи)	констатувальний етап	19,6	30	42,6	65	37,8	57
	прикінцевий етап	25,4	39	50,8	77	23,8	36

Як ми бачимо з таблиці 2.33, в експериментальній групі високого рівня сформованості організаційної культури досягли 42,4 % студентів (було 19 %), середнього рівня – 48,9 % респондентів (було 40,7 %), на низькому рівні залишилося 8,7 % майбутніх учителів (було 40,3 %). У контрольній групі результати дещо нижчі: на високому рівні виявлено 25,4 % студентів (було 19,6 %), на середньому рівні – 50,8 % респондентів (було 42,6 %), на низькому рівні 23,8 % майбутніх учителів (було 37,8 %).

Наочно динаміку змін результатів рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи в експериментальній та контрольній групах на початку і наприкінці експерименту подано в діаграмах 2.4 та 2.5.

Діаграма 2.4.

Динаміка змін рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи в експериментальній групі на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (у %)



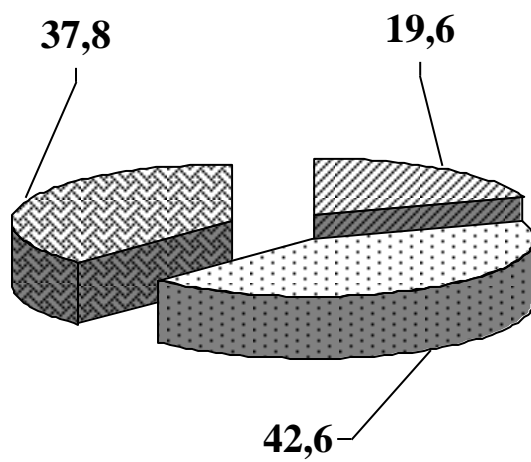
Як свідчать дані, подані в діаграмі 2.4, в експериментальній групі відбулися значні зміни в результатах рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи: на високому рівні результати збільшилися на 23,48 %, на середньому – на 8,2 %, на низькому рівні результати зменшилися на 31,6 %.

Одержанню таких результатів сприяло проведення цілеспрямованої роботи щодо формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи в ході здійснення експериментальної роботи.

Діаграма 2.5.

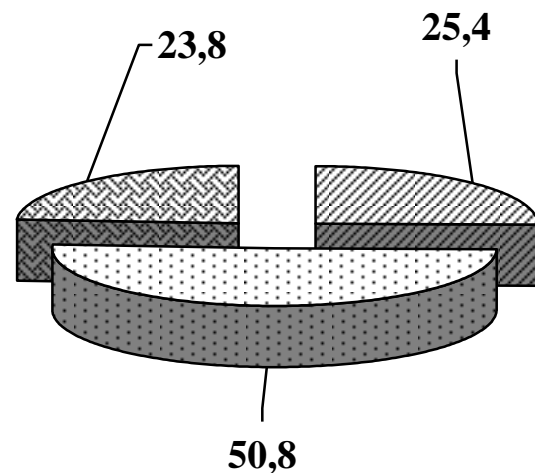
Динаміка змін рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи в контрольній групі на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (у %)

Констатувальний етап



- ▨ Високий рівень
- ▤ Середній рівень
- ▩ Низький рівень

Прикінцевий етап



- ▨ Високий рівень
- ▤ Середній рівень
- ▩ Низький рівень

Як видно з діаграми 2.5, у контрольній групі також відбулися певні зміни в результатах рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи, однак, не дуже значні. Так, на високому рівні результати збільшилися лише на 5,8 %, на середньому рівні – на 8,2 %, на низькому рівні результати зменшилися на 14 %.

Відтак, на підставі одержаних результатів, доходимо висновку про доцільність реалізації у вищому навчальному закладі експериментальної моделі формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, що

передбачає розвиток визначених компетентнісної, поведінкової та особистісної складових зазначеного феномена.

Математична обробка одержаних результатів

Для перевірки одержаних результатів було використано розрахунок λ – критерію між двома емпіричними даними (за λ – критерієм Колмогорова-Смирнова [226, С.142-152]).

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

Алгоритм розрахунку λ – критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами констатувального етапу експерименту

1. До таблиці 2.34 заносимо за рівнями відповідні емпіричні частоти, одержані в контрольній (1 стовпчик) та експериментальній (2 стовпчик) групах.
2. Підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в контрольній групі за формулою:

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

де f_e – емпірична частота на певному рівні,

n_1 – кількість осіб контрольної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в контрольній групі до 3 стовпчика таблиці 2.12.

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

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

де f_e – емпірична частота на певному рівні,

n_2 – кількість осіб експериментальної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в експериментальній групі до 4 стовпчика таблиці 2.34.

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

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

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

j – порядковий номер рівня;

f_j^* – частість цього рівня.

Одержані результати записуємо у п'ятий стовпчик таблиці 2.34.

5. Для експериментальної групи розрахунки здійснюються за тими самими формулами. Одержані результати записуємо в шостий стовпчик таблиці 2.34.
6. Підраховуємо різницю між накопиченими частостями за кожним рівнем. Записуємо в сьомий стовпчик абсолютні величини різностей. Позначаємо їх як d .
7. Визначаємо в сьомому стовпчику найбільшу абсолютну величину різності d_{max} .

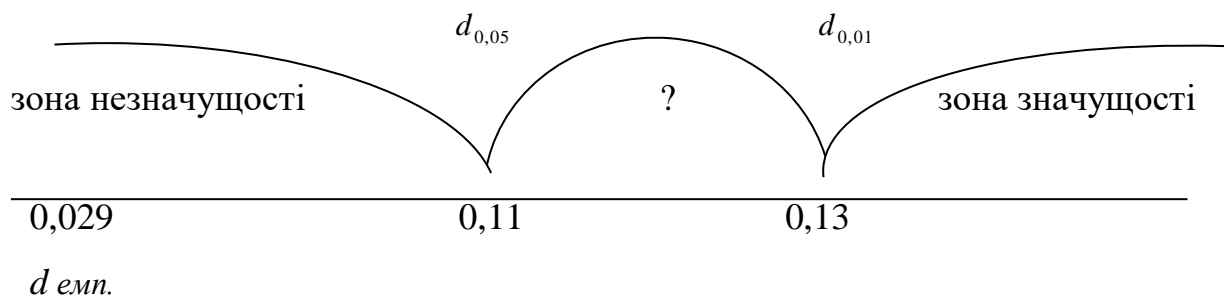
Таблиця 2.34.

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів в контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{EG}^* - \Sigma f_{KG}^*$ d
	EG	KG	EG	KG	Σf_{EG}^*	Σf_{KG}^*	
1 (високий)	28	30	0,192	0,197	0,192	0,197	0,005
2 (середній)	59	65	0,404	0,428	0,596	0,625	0,029

З (низький)	59	57	0,404	0,375	1	1	
Суми	146	152	1	1			

За таблицею критичних значень $d_{кр} = 0,11$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,13$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 - кількість спостережень у виборці контрольної групи,

n_2 - кількість спостережень в експериментальній групі,

d_{\max} - найбільша абсолютна різниця.

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda = 0,029 \cdot \sqrt{\frac{146 \cdot 152}{146 + 152}} = 0,25$$

Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості (див. таблицю рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [226, с.329] з $p = 0,999$, $\lambda_{кр} = 1,12$. Ми одержали $\lambda_{емп} = 0,25$. Отже, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

Після формуального експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності суттєво

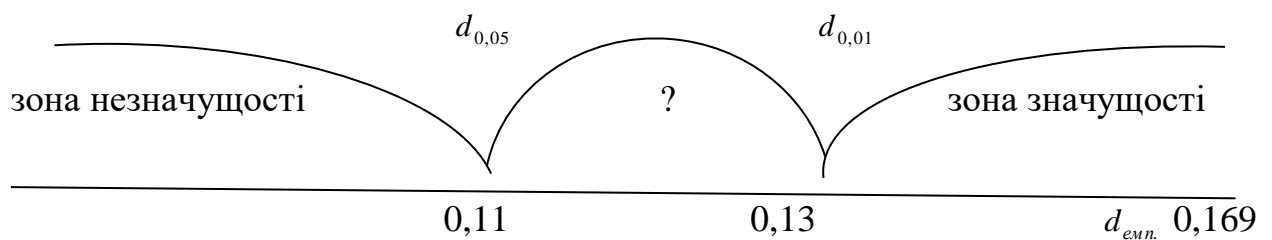
відрізняється. Алгоритм розрахунку λ – критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами формувального експерименту здійснювався за тими самими формулами і в такому ж порядку, як і на констатувальному етапі. Одержані дані заносилися до таблиці 2.35.

Таблиця 2.35.

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів в контрольній та експериментальній групах за результатами формувального експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{EG}^* - \Sigma f_{KG}^*$ d
	EG	KG	EG	KG	Σf_{EG}^*	Σf_{KG}^*	
1 (високий)	62	39	0,425	0,256	0,425	0,256	0,169
2 (середній)	72	77	0,493	0,507	0,918	0,763	0,155
3 (низький)	12	36	0,082	0,237	1	1	
Суми	146	152	1	1			

За результатами формувального етапу експерименту було побудовано «вісь значущості».



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

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

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 - кількість спостережень у виборці контрольної групи,

n_2 – кількість спостережень в експериментальній групі,

d_{\max} - найбільша абсолютна різниця.

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda = 0,169 \cdot \sqrt{\frac{146 \cdot 152}{146 + 152}} = 1,46$$

Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості з $p = 0,999$, $\lambda_{\text{кр}} = 1,15$. Ми одержали $\lambda_{\text{емп}} = 1,46$. Отже, $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$, що підтверджує гіпотезу H_1 . Емпіричний розподіл більший за $\lambda_{\text{кр}}$, отже, одержані результати після формувального експерименту є статистично значущими.

Підсумовуючи, ми дійшли висновку, що процес формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи під час професійної підготовки буде більш ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: усвідомлення студентами теоретичних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу; стимулювання розвитку в майбутніх учителів початкової школи вмінь саморегуляції поведінки.

Висновки з другого розділу

У другому розділі розроблено, науково обґрунтовано й експериментально апробовано методику діагностування рівнів формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи; визначено критерії, показники та рівні зазначеного процесу; розроблено модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи,

подано результати констатувального і прикінцевого етапів дослідження.

Для діагностики рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи було розроблено показники за кількістю балів: 4 бали – ознака виражена яскраво; 3 бали – ознака виражена середньо; 2 бали – ознака виражена слабо; 1 бал – ознака виражена надзвичайно слабо.

Відповідно до цього було виявлено 3 рівні сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи: високий рівень прояву якості (4–5 балів) – якості проявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер; середній рівень прояву якості (2–3,9 балів) – якості проявляються майже завжди, але на недостатньому рівні; низький рівень прояву якості (1,0 – 1,9 балів) – якості характеризуються слабким проявом ознак, мають епізодичний характер, вони проявляються дуже рідко або не проявляються зовсім.

Для визначення рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи було обрано єдину діагностику, де на підставі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв: знаннєвий (усвідомлення значущості педагогічної діяльності, обізнаність із педагогічними цінностями, наявність знань й умінь з наукової організації праці), діяльнісний (сформованість організаційно-комунікативних та рефлексивних умінь, уміння обирати оптимальну поведінку в конфлікті), емоційно-вольовий (емоційна спрямованість, сформованість морально-вольових якостей, толерантність) їх було віднесено до відповідного рівня.

На констатувальному етапі було проведено низку методик, за якими визначався рівень сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи. Результати рівнів сформованості організаційної культури виявили, що в більшості студентів організаційна культура сформована на низькому (40,3 % групи 1 і 37,8 % групи 2) і середньому (40,7 % групи 1 та 42,6 % групи 2) рівнях, лише в 19 % респондентів групи 1 і 19,6 % групи 2 організаційна культура сформована на високому рівні.

Унаслідок теоретичного дослідження проблеми та за результатами констатувального етапу експерименту було побудовано експериментальну модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи, поетапне впровадження якої комплексно впливала на формування визначених складових організаційної культури (компетентнісної, поведінкової, особистісної). Результатом реалізації моделі стала сформованість організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Засобами реалізації визначених педагогічних умов формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи виступив спецкурс «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи», що містив лекції, семінари, диспути, міні-лекції, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем, так і передбачали самостійну пошукову діяльність студентів, проведення тренінгу партнерського спілкування, рольових ігор, аналізу педагогічних задач і вирішення конфліктних ситуацій, а також проведення різних позааудиторних видів роботи (виховні заходи, конкурси тощо), педагогічна практика в початковій школі.

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

Середньоарифметичні дані, які було одержано внаслідок проведеного контрольного зрізу по закінченні експериментальної роботи, свідчать про те,

що впровадження визначених педагогічних умов сприяло більшій результативності процесу формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи в експериментальній групі.

Порівняльні дані прикінцевого етапу експерименту засвідчили значні зміни, що відбулися в експериментальній групі: високого рівня сформованості організаційної культури досягли 42,4 % студентів (було 19 %), середнього рівня – 48,9 % респондентів (було 40,7 %), на низькому рівні залишилося 8,7 % майбутніх учителів (було 40,3 %). У контрольній групі результати дещо нижчі: на високому рівні виявлено 25,4 % студентів (було 19,6 %), на середньому рівні – 50,8 % респондентів (було 42,6 %), на низькому рівні 23,8 % майбутніх учителів (було 37,8 %).

Отже, аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що впровадження моделі реалізації педагогічних умов сприяла формуванню організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [28, 29, 32].

ВИСНОВКИ

У дослідженні розглянуто проблему формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи під час їхньої професійної підготовки, розроблено й апробовано експериментальну модель зазначеного процесу.

Аналіз наукової психологічно-педагогічної літератури виявив наявні протиріччя у підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема між: підвищенням вимог до творчої діяльності вчителів початкової школи і традиційними формами їхньої підготовки під час навчання; значним впливом вчителя початкової школи у формуванні організаційної культури молодших школярів і недооцінкою студентами своєї організаційної культури; високим рівнем потенційних можливостей учителів початкової ланки освіти впливати на суспільство завдяки якості організаційної культури своїх учнів і низьким рівнем їхньої готовності до формування організаційної культури в організації навчальної та виховної роботи початкової школи.

Професійно-педагогічна культура майбутніх учителів початкової школи розглядається як складне динамічне інтегральне утворення, що характеризується сукупністю особистісних і професійних настанов щодо взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу початкової школи, психолого-педагогічних знань щодо особливостей індивідуального і вікового розвитку молодших школярів, практичних навичок і вмінь організації власної діяльності і діяльності учнів, наявністю загальнокультурних цінностей і морально-духовних принципів, що дозволяють їм на високому рівні здійснювати професійну педагогічну діяльність.

Корпоративна культура вчителів – це колективна цінність, що забезпечує досягнення високих результатів у навчальному процесі початкової школи, визначає характер взаємовідносин, комунікацій між суб'єктами педагогічного процесу, індивідуальний стиль діяльності вчителя початкових класів та загальний корпоративний імідж навчальної установи.

Розвиток корпоративної культури сприяє самостійності вчителів у сфері оволодіння новими освітніми програмами, технологіями, що забезпечує перехід на новий рівень компетентності, підвищення кваліфікації вчителів.

Організаційна культура вчителів початкової школи – це складне особистісне інтегральне утворення, що передбачає наявність знань, умінь і навичок наукової організації праці своєї і дітей молодшого шкільного віку; характеризується сформованістю професійних та особистісних якостей, наявністю педагогічних цінностей, умінь організації міжособистісної взаємодії з молодшими школярами, їхніми батьками та адміністрацією, виробленим стилем поведінки, що підпорядкований загальним цілям навчального закладу, чинним у ньому нормам, звичаям та традиціям.

У ході аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури нами було визначено структуру організаційної культури, що містить три взаємопов'язаних складових (компетентнісну, поведінкову та особистісну), критерії й показники: знаннєвий (усвідомлення значущості педагогічної діяльності, обізнаність із педагогічними цінностями, наявність знань й умінь з наукової організації праці), діяльнісний (сформованість організаційно-комунікативних та рефлексивних умінь, уміння обирати оптимальну поведінку в конфлікті), емоційно-вольовий (емоційна спрямованість, сформованість морально-вольових якостей, толерантність), якісні характеристики рівнів сформованості (високий, середній, низький) організаційної культури майбутніх учителів початкової школи.

Результати констатувального етапу експерименту виявили, що в більшості студентів організаційна культура сформована на низькому (40,3 % групи 1 і 37,8 % групи 2) і середньому (40,7 % групи 1 та 42,6 % групи 2) рівнях, лише в 19 % респондентів групи 1 і 19,6 % групи 2 організаційна культура сформована на високому рівні.

У ході дослідження було доведено, що формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи відбувається ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: усвідомлення студентами

теоретичних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу; стимулювання розвитку в майбутніх учителів початкової школи вмінь саморегуляції поведінки.

За результатами констатувального етапу експерименту було розроблено експериментальну модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи під час їхньої професійної підготовки, яка передбачала проведення цілеспрямованої роботи, що відбувалася поетапно. Зауважимо, що визначені педагогічні умови розглядалися комплексно на кожному етапі, оскільки всі вони впливають на процес формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Ознайомлювальний етап передбачав набуття майбутніми вчителями необхідних знань щодо професійно-педагогічної й організаційної культури вчителя початкової школи в загальноосвітньому навчальному закладі. Засобами реалізації визначених педагогічних умов виступали лекції, семінари, диспути, дискусії, міні-лекції, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем під час спецкурсу, так і передбачали самостійну пошуково-дослідницьку діяльність студентів.

На основному етапі здійснювалося формування практичних умінь щодо організації міжособистісної взаємодії, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання: різноманітних тренінгів, ділових і рольових ігор, аналізу педагогічних задач і вирішення конфліктних ситуацій, проведення різних позааудиторних видів роботи (виховні заходи, конкурси, розробка і захист проектів тощо).

Практико-орієнтований етап передбачав застосування студентами здобутих знань, умінь і навичок безпосередньо в умовах загальноосвітнього навчального закладу під час проходження шкільної педагогічної практики, у ході виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

Упровадження експериментальної моделі формування організаційної

культури майбутніх учителів початкової школи в навчально-виховний процес виявило значні позитивні зміни в респондентів експериментальної групи: високого рівня сформованості організаційної культури досягли 42,4 % студентів (було 19 %), середнього рівня – 48,9 % респондентів (було 40,7 %), на низькому рівні залишилося 8,7 % майбутніх учителів (було 40,3 %). У контрольній групі результати дещо нижчі: на високому рівні виявлено 25,4 % студентів (було 19,6 %), на середньому рівні – 50,8 % респондентів (було 42,6 %), на низькому рівні 23,8 % майбутніх учителів (було 37,8 %).

Аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що реалізація експериментальної моделі процесу формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи з упровадженням визначених педагогічних умов сприяла більш швидкому переходу студентів на вищий рівень, що підтвердило й математичне обчислення, проведене за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова: $\lambda_{\text{емп.}} > \lambda_{\text{кр.}}$

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

До перспективних напрямів подальших наукових досліджень відносимо створення і впровадження інтегрованих курсів з формування організаційної культури майбутніх учителів інших спеціальностей, вивчення зарубіжного досвіду і впровадження його прогресивних ідей у практику формування організаційної культури майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина Л. Б. Формирование познавательных умений учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Б. Абдулина. – М.: РГБ, 2003. – 18 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 302 с.
3. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. Б. Авраменко. – К., 2002. – 20 с.
4. Александрова Л. Ю. Педагогическая диагностика в системе совершенствования профессиональной деятельности учителя начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Л. Ю. Александрова. – М.: РГБ, 2003. – 18 с.
5. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд-во Института практической психологии, 1998. – 544 с.
6. Антология исследований культуры. – СПб: ИНФА, 1997 – 617с.
7. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Н. Артемьева. – М.: РГБ, 2004. – 17 с.
8. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М.: «Педагогика», 1984. – 158 с.
9. Байбакова О. Ю. Формирование готовности учителя начальных классов

- к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / О. Ю. Байбакова. – М.: РГБ, 2005. – 18 с.
10. Балан Е. Л. Дидактическое взаимодействие в ВУЗе: сущность, структура, типология / Е. Л. Балан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 1998. – Вип. 4-5. – С. 53-56.
 11. Барабанщиков А. В. Педагогическая культура / А. В. Барабанщиков, С.С. Муцынов. – М. : Просвещение, 1980. – 208 с.
 12. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (к вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика, 1981. – № 1. – С.71-78.
 13. Бахтин М. М. Философская культура XX века / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.
 14. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во Башкир. гос. пед. ин-т, 1998.– 223 с.
 15. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
 16. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка у траєкторії виховання особистості / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2002. – № 1. – С. 9-13.
 17. Бех І. Д. Духовна культуродомінантність як виховний ідеал, шлях досягнення / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – К., 2006. – Вип. 9. – С. 6-25.
 18. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность / В. С. Библер. – М.: Мысль, 1990. – 320 с.
 19. Бизюкова И.В. Теоретические основы оценки работников управления производством / И.В.Бирюкова // Материалы семинара «Оценка деятельности и материальное стимулирование труда ИТР и служащих». – М.: МДНТП им. Ф.Э.Дзержинского, 1978. – 121 с.

20. Благов М. Б. Формирование готовности студентов к использованию информационных технологий в педагогической деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Благов Максим Борисович. – Саратов, 2004. – 152 с.
21. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
22. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологические исследования) / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
23. Большой толковый психологический словарь / Под рук. А. Ребера. – М., 2000. – С. 406.
24. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
25. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 352 с.
26. Бондырева С. К. Толератность (введение в проблему) / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – Москва-Воронеж: Изд-во Моск. Социального ин-та, 2003. – 240 с.
27. Боришевский М. Й. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис... д-ра психол. наук: 19.00 07./ Боришевский Мирослав Йосипович. – К., 1992. – 324 с.
28. Борщенко В.В. Експериментальна модель формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи: матеріали Другої всеукраїнської наукової конференції [«Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні»], (28 квітня 2012 р.). – Дніпропетровськ: ДНУ імені Олеся Гончара. – Ч.І. – С.84-86.
29. Борщенко В.В. Критеріальний підхід у формуванні організаційної культури майбутніх учителів початкової школи / В.В.Борщенко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного

- університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції»]. – Одеса, 2012. – С.35-39.
30. Борщенко В.В. Навчання студентів засобів організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу / В.В.Борщенко // Вісник Черкаського університету. – [Серія: Педагогічні науки]. – Черкаси, 2012. – № 28 (241).– С. 11-14.
31. Борщенко В.В. Наукова організація праці майбутніх учителів: матеріали всеукраїнської наукової конференції [«Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та практика»], (20-21 жовтня 2011 р.). – Одеса, 2011. – С. 9-10.
32. Борщенко В.В. Реалізація педагогічних умов формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи / В.В.Борщенко // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип.12. – С. 462-467.
33. Борщенко В.В. Складові організаційної культури майбутніх учителів початкової школи: матеріали І міжнар. науково-практ. конф.[«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток»], (24-25 лютого 2012 р.). – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович. – С. 29-32.
34. Борщенко В.В. Сутність поняття «організаційна культура вчителя» / В.В.Борщенко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції»]. – Одеса, 2011. – С.20-25.
35. Борщенко В.В. Сутність професійної культури майбутнього вчителя початкових класів у сучасній педагогіці / В.В.Борщенко // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2011. – № 4/С. [Спецвипуск до 195 річчя

- Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Проект «Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи»]. – С.54-56.
36. Борщенко В.В. Формування умінь емоційної саморегуляції у майбутніх учителів початкової школи / матеріали І всеукраїнської наукової конференції [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (15 червня 2012 р.). – Д.: ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. 2. – С.88-90.
37. Бриль Г. К. Формування та корекція іміджу сучасного вчителя початкових класів / Г. К. Бриль // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2011. № 4/С. [Спецвипуск до 195 річчя Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Проект «Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи»]. – С.56-59.
38. Бружукова Н. М. Система подготовки будущего учителя начальных классов к педагогическому творчеству: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория педагогики и история педагогики» / Н. М. Бружукова. – М., 1993. – 18 с.
39. Будаева Л. М. Подготовка будущих учителей начальной школы к реализации развивающего обучения: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. М. Будаева. – М., 2003. – 18 с.
40. Буя Т. А. Управление процессом формирования профессиональных умений и навыков будущих учителей начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. А. Буя. – М., 1997. – 18 с.
41. Быстрицкий Е. К. Личность в мире культуры: философско-онтологический подход / Е. К. Быстрицкий. – М.: Наука, 1990. – 207 с.
42. Бышляго С.А. Применение системных моделей в социально-

- психологической диагностике организационной культуры: дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Сергей Анатольевич Бышляго. – Ярославль, 2006. – 179 с.
43. Вавилов Ю. П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. П. Вавилов. – М., 2005. – 36 с.
44. Васильева М. П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / М. П. Васильєва/ – Харків, 1996. – 16 с.
45. Введение в педагогическую культурологию / Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1996. – 170 с.
46. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додат. і допов.) / Уклад. і гол. Ред.. В. П. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
47. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: [монографія] / Леонід Карлович Велитченко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
48. Видт И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И. Е. Видт // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 3-6.
49. Виханский О. С. Менеджмент: [учебник] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Экономистъ, 2006. – 670 с.
50. Власенко С. П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. П. Власенко. – К., 2002. – 21 с.
51. Власова О. І. Педагогічна психологія: [навч. посібник] / О. І. Власова. – К., 2005. – 315 с.

52. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: [навчальний посібник] / Н. П. Волкова. – К.:ВЦ «Академія»,2006. – 256 с.
53. Волянюк Н. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності тренера-викладача / Н. Волянюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С.114-127.
54. Вульфів Б. З. Педагогіка рефлексії. Взгляд на професійну підготовку учителя / Б. З. Вульфів– М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. – 112 с.
55. Вульфів Б. З. Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию / Б. З. Вульфів. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 192 с.
56. Гайсіна Г. И. Культурологічний підхід в теорії і практиці педагогічного освіти: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филос. наук: спец. 09.00.13. «Философская антропология и философия культуры» / Г. И. Гайсіна. – М., 2002. – 37 с.
57. Гапич Е. Роль человеческого фактора в компании – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hr-ua.com/> 04.01.2007.
58. Гедієва М. Б. Развитие организационной культуры учителя начальной школы в системе повышения квалификации работников образовательных учреждений: дис.. канд. пед. наук / 13.00.08 / Гедієва Марина Борисовна. – Ставрополь, 2005. – 183 с.
59. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образование / Б. С. Гершунский // Педагогіка. – 2002. – № 7. – С.3-12.
60. Головніва Е. В. Оптимізація процесу формування особистості студента в системі підготовки учителів початкових класів: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Головніва. – М., 2005. – 21 с.
61. Голубева Т. В. Подготовка учителя начальных классов к использованию приемов театрализации в обучении школьников: автореф. дис. на

- соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Т. В. Голубева. – Калининград, 2002. – 18 с.
62. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / автор-укл. С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
63. Гончаров В. В. В поисках совершенства управления: Руководство для высшего управленческого персонала: Опыт лучших промышленных фирм США, Японии и стран Западной Европы / В. В. Гончаров. – М.: МНИИПУ, 1996. – 752 с.
64. Горбенко В. В. Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе внеаудиторной работы: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория педагогики и история педагогики» / В. В. Горбенко. – М., 1998. – 18 с.
65. Грибенюк Г. С. Самореалізація особистості як соціально-психологічна проблема / Г. С. Гребенюк // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 67-70.
66. Гриньова В. М. Організаційно-економічні основи формування системи корпоративного управління в Україні: [монографія] / В. М. Гриньова, О. Є. Попов. – Харків.: Вид. ХДЕУ, 2003. – 324 с.
67. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.
68. Гулиева С. А. Педагогические формы и технологии формирования профессионально-педагогической культуры студентов – будущих учителей начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика и история педагогики» / С. А. Гулиева. – М., 2002. – 17 с.
69. Гуревич П. С. Философия культуры / П. С. Гуревич – М.: АО «Аспект-Пресс», 1994. – 315 с.

70. Гурьева Н. А. Подготовка будущего учителя начальных классов к разрешению педагогических конфликтов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Н. А. Гурьева. – М., 2001. – 18 с.
71. Демидова Н. В. Педагогические условия профессиональной подготовки учителя начальных классов к решению педагогических задач: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Демидова. – Череповец, 2000. – 17 с.
72. Денисенко В. Формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів / В. Денисенко // Початкова школа. – 2002. – №3. – С.25-26.
73. Денисенко В. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Денисенко. – К., 2005. – 18 с.
74. Деснова І. С. Сутність та структура феномена «педагогічна культура батьків дітей раннього віку» / І. С. Деснова // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2011. – № 4/С. [Спецвипуск до 195 річчя Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Проект «Дошкільна, перед шкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи»]. – С.136-139.
75. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. С.132-134.
76. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
77. Долинський Б. Т. Методологія здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи: [монографія] / Долинський Борис Тимофійович. – Одеса: Видавець М.П.Черкасов, 2010. – 266 с.

78. Дубина Л. Г. Використання театральної педагогіки в підготовці майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Дубина. – К., 2005. – 20 с.
79. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399 с.
80. Дьяченко М. И. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
81. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. С. Єрмакова. – Одеса, 2003. – 20 с.
82. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М., 1995. – 184 с.
83. Захарченко Е. Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 45-50.
84. Зимакова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Зимакова. – Луганськ, 2003.– 20 с.
85. Зинова Л. Ю. Формирование профессионально-гуманитарной готовности будущего учителя начальных классов к работе в поликультурном социуме: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования»/ Л. Ю. Зинова. – М., 2003. – 17 с.
86. Золкина И. Г. Развитие личности будущего учителя как субъекта педагогической культуры: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика и история

- педагогіки» / И. Г. Золкина. – Оренбург, 2002. – 18 с.
87. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: [монография] / Т. В. Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
88. Иванова Т. В. Культурологический подход в формировании общей культуры студентов – будущих учителей: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Т. В. Иванова. – М., 2003. – 21 с.
89. Изард К. Е. Психология эмоций / К. Е. Изард. – СПб.: ПИТЕР, 2006. – 460 с.
90. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
91. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И.Ф.Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
92. Івлієва О.М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М. Івлієва. – Одеса, 2001. – 20 с.
93. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Казакова. – К., 2005. – 20 с.
94. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Казанжи. – Одеса, 2002. – 20 с.
95. Карпова Э.Э. Качество профессиональной деятельности учителя: Теория и практика. – Одесса: ОГПИ, 1993. – 123с.

96. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: [навч. посібник]. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
97. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. І. Кацова. – Харків, 2005. – 19 с.
98. Кекух Л. В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Кекух. – К., 2001. – 22 с.
99. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: дис... канд. психол. наук: 19.00. 07 / Кириченко Тетяна Васильевна. – К., 2001. – 249 с.
100. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки: дис... д-ра пед. н.: 13.00.01 / Кичук Надежда Васильевна. – К., 1993. – 386 с.
101. Кізь О. Б. Психологічна культура майбутнього вчителя початкових класів як умова зростання його професіоналізму: матеріали регіонального науково-практичного семінару [«Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір»] / за ред. проф. Терещука Г. В. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2007. – С.48-51.
102. Кіліченко О.І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку: дис... канд. пед. наук / 13.00.04 — Івано-Франківськ, 1997. – 222 с.
103. Коваль Л. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до моделювання уроків за різними навчальними технологіями / Л.Коваль // Початкова школа. – 2005. – № 11. – С.22-26.
104. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк:

- Юго-Восток, 2009. – 375 с.
105. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
 106. Колмогорова И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя / И. В. Колмогорова // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 163-167.
 107. Комарова І. Культура педагогічного спілкування вчителя / І. Комарова // Шлях освіти. – 2001. – № 5. – С.31-34.
 108. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
 109. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учениками / Л. В. Кондрашова. – М.: Прометей, 1990. – 150 с.
 110. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогических институтов к профессиональной деятельности.: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л. В. Кондрашова. – М., 1987. – 34 с.
 111. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно- функциональный аспект / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
 112. Кормило О. М. Емоційна культура сучасного вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару [«Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір»] / за ред. проф. Терещука Г. В. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С.28-30.
 113. Корпоративна культура: [навчальний посібник] / Під заг. ред.

- Г. Л. Хаєта. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.
114. Корчинськи С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії: дис... доктора пед. наук: 13.00.04./ Станіслав Корчинськи. – К., 1998. – 420с.
115. Котляр Л. І. Роль внутрішньогрупових відносин у формуванні компонентів вольового акту в особистості / Л. І. Котляр // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – Ізмаїл, 2000. – Вип. 10. – С. 59-63.
116. Котух Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Котух. – К., 2004. – 39 с.
117. Кравцов В. О. Особливості соціально-професійного розвитку особистості майбутнього вчителя // Науково-методичний бюлетень кафедри педагогіки: проблеми особистості / За ред. докт. пед. н, проф. В. В. Радула. – Кіровоград: ТОВ «ІМЕКС-ЛТД», 2006. – С. 42-53.
118. Кравцова Л. А. Формирование готовности студентов педагогического ВУЗа к воспитательной работе: автореф. дис... на соискание учен. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. А. Кравцова. – Махачкала, 2008. – 20 с.
119. Крамаренко А. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Крамаренко. – Луганськ, 2002.– 17 с.
120. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс, 1994. – 549 с.
121. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ.ред. А. П. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону:

- «Фенікс», 1998. – 512 с.
122. Краткий словарь по философии / Под ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – [4-е изд.]. – М.: Политиздат, 1982. – 381 с.
 123. Круглова Л. К. Основы культурологии / Л. К. Круглова. – СПб., 1995. – 128 с.
 124. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
 125. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: [монографія] / Н. В. Кудикіна. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. – 272 с.
 126. Кузьмин А. М. Профессиональная подготовка будущих специалистов к согласованному принятию решений: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. М. Кузьмин. – Саратов 2007. – 23 с.
 127. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
 128. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара: Изд-во Сам.ГПУ, 2002. – 400 с.
 129. Культурология. XX век. Антология. – М., 1995. – 540 с.
 130. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В.С.Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39.
 131. Курлянд З. Н. Наукова організація праці майбутнього вчителя як чинник його професійного самовдосконалення: матеріали між нар. науково-практ. конф. [«К. Д. Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти»], (21-22 жовтня 2004 р.). – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського. – Т. 2. – С. 105-110.
 132. Курлянд З. Н. Професійна усталеність учителя – основа його

- професійної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 150 с.
133. Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд. – Одеса: ПНЦ АПН України. – М. П. Черкасов, 2005. – 163 с.
134. Кучерявий О. Г. Самовиховання як шлях морального розвитку і духовної безпеки особистості майбутнього педагога / О. Г. Кучерявий // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. – Луганськ, 2004. – Вип. 3. – С. 165-173.
135. Линенко А. Ф. Професійна самоідентичність майбутнього вчителя / А. Ф. Линенко // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С. 43-45.
136. Линенко А.Ф. Формування корпоративної культури майбутнього вчителя / А.Ф.Линенко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції»]. – Одеса, 2011. – С.200-204.
137. Лисенко-Гелемб'юк К. М. Саморегуляція як чинник соціалізації особистості: історія і сучасний погляд на проблему / К. М. Лисенко-Гелемб'юк. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/675/94/>
138. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.А.Литвиненко. – К., 2005. – 37 с.
139. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: [навч. посібник] / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К.: Професіонал, 2007. – 416 с.
140. Лутошкин А. Н. Как вести за собой / А. Н. Лутошкин. – М., 1986. – 208 с.
141. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах

- особистісно орієнтованого навчання: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луценко Вікторія Вікторівна. – Харків, 2002. – 194 с.
142. Лялюк Г. М. Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків / Г. М. Лялюк // Наука і освіта. – 2004. – № 6-7. – С. 157-160.
143. Максимчук Б. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно-масової роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. А. Максимчук. – Вінниця, 2007. – 21 с.
144. Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Малаканова. – Полтава, 2000. – 22 с.
145. Маркарян Э. С. Теория культуры и современной науки. / Э. С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983.–284 с.
146. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
147. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С. М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б. Д. Гринченка, 2008. – 434 с.
148. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации / У. Мастенбрук; пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 256 с.
149. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Матвієнко. – К., 2010. – 37 с.
150. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

151. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
152. Медведєва О. Р. Формування творчих умінь студентів у поза аудиторній виховній роботі: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Р. Медведєва. – Харків, 2008. – 20 с.
153. Мескон М. Основы менеджмента: [учебник] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1992. . – М.: Издательство «Дело», 1997. - 704 с.
154. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. Ю. Микитюк. – К., 2003. – 20 с.
155. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
156. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192 с.
157. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2001. – 608 с.
158. Навчання і виховання учнів 1 класу: [методичний посібник для вчителів] / упор. Савченко О. Я. – К.: «Початкова школа», 2002. – 464 с.
159. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Настенко. – К., 2002. – 22 с.
160. Наукова організація педагогічної праці. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14633>.
161. Наукова організація праці. – [Електронний текст]. – Режим доступу:

<http://uk.wikipedia.org/wiki>.

162. Національна доктрина розвитку освіти. – [Електронний текст]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/laws/ Ukaz_Pr_347.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc)
163. Немов Р. С. Психологія: [учебн. для студ. высш. пед. учебн. заведений]: В 3 кн. – [Кн. 1: Общие основы психологии] / Р. С. Немов. – М.: Гумант изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 688 с.
164. Немов Р. С. Психологія: Словарь-справочник: В 2 ч. / Р. С. Немов. – Ч. 2. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
165. Немов Р. С. Психологія: Словарь-справочник: В 2 ч. / Р. С. Немов. – Ч. 1. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 304 с.
166. Недялкова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: дис... канд. пед. наук : 13.00.04. / Катерина Василівна Недялкова. – Одеса, 2003. – 218 с.
167. Никитина Н. А. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени док. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Н. А. Никитина. – Ульяновск, 2003. – 49 с.
168. Новейший философский словарь [сост. А. А. Грицанов]. – Мн.: Изд-во В. М. Сакур, 1998. – 896 с.
169. Новий тлумачний словник української мови: У 4-х т. – Т.1. – К.: Аконт, 1999. – 927с.
170. Новий тлумачний словник української мови: У 4-х т. – Т.3. – К.: Аконт, 1999. – 910 с.
171. Новик И.Б. Философские вопросы моделирования психики / И.Б.Новик. – М.: Наука, 1969. – 174 с.
172. Новиков А. М. Методология игровой деятельности / А. М. Новиков. – М.: Изд-во «Эгвес», 2006. – 48 с.
173. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: «Эгвес», 2004. –

- 120 с.
174. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: [монографія] / С. О. Омельченко. – Луганськ: «Альма-матер, 2007. – 352 с.
175. Осипова Т. Ю. Педагогіка толерантності як засіб гуманізації навчально-виховного процесу вищої школи: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. [«Гендерна освіта у вищих навчальних закладах України: проблеми та перспективи інтеграції»]. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. – С. 36-38.
176. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Остряньська. – Х., 2002. – 20 с.
177. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Отич. – К., 1997. – 18 с.
178. Оучи В. Теория «Z». Методы организации производства. Японский и американский подходы / В. Оучи / Пер. с англ. – М.: Экономика, 1984. – 183 с.
179. Пальшкова І. О. Формування творчої особистості вчителя початкових класів засобами впровадження педагогічних ситуацій у навчальний процес вищої школи: матеріали міжнарод. науково-практ. конф. [«Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті»], (4-5 травня 2006 р.). – Тернопіль, 2006. – С.85-88.
180. Пальшкова І. О. Особливості формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів: матеріали VII міжнарод. науково-практ. конф. [«Наука і освіта '2004»], (10-25 лютого 2004 р.). – Том 40. «Стратегічні напрями реформування системи освіти». – Дніпропетровськ, 2004. – С.43-46.

181. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / І. О. Пальшкова. – Одеса: Чорноморська комуна, 2008. – 256 с.
182. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / Пальшкова Ірина Олександрівна. – Одеса, 2009. – 474 с.
183. Пальшкова І.О. Формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів / І. О.Пальшкова // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2011. – № 4/С. [Спецвипуск до 195 річчя Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Проект «Дошкільна, перед шкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи»]. – С.299-304.
184. Паршикова З. В. Культурологическая подготовка будущего учителя в процессе изучения педагогической риторики: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / З. В. Паршикова. – М., 2003. – 21 с.
185. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
186. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: «Педагогічна думка», 2001. – 516 с.
187. Пенчук Е.С. Организационно-педагогические условия функционирования механизма управления профессиональной подготовкой. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://ostu.ru/educ/educ2003/doc50.html>
188. Пеньков Е. М. Социальные нормы – регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методики и теории / Е.М.Пеньков. – М.: Мысль,

1972. – 108 с.
189. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис.... канд.. пед.. наук: 13.00.04 / Пільова Світлана Георгіївна. – Одеса, 2011. – 160 с.
190. Подготовка учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности / Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Прометей, 1993. – 277 с.
191. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: [учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн.] И. П. Подласий. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – [Кн. 2: Процесс воспитания]. – 256 с.
192. Подтергера Є.М. Визначення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки офіцерів запасу / Є.М.Подтергера // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С. 168-173.
193. Поліщук В. М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи / В. М. Поліщук. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2004. – 168 с.
194. Понятие организационной культуры. – [Электронный текст]. – Режим доступа: www.studzona.com
195. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю.Посталюк. – Казань: КГУ, 1989. – 205 с.
196. Практикум по возрастной и педагогической психологии: [учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. А. И. Щербакова]. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
197. Практическая психология для преподавателей. – М., 1997. – С. 56-59.
198. Пригожин А. И. Методы развития организаций [Текст] / А. И. Пригожин. – Москва : МЦФЭР, 2003. – 863 с.
199. Притула Л. П. Основні характеристики та функції педагогічної культури. – [Електронний текст]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/SND_2007/Pedagogica/18111.doc.htm
200. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2 т. – М., 2001. – Т.2. – 248 с.
201. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии

- розвиття / Под ред. чл.-кор. РАО А. А. Реана. – СПб.: «Пройм-ЕВРОЗНАК», 2005. – 416 с. – [Серия «Психологическая энциклопедия»].
202. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 210 с.
203. Рачинський А. П. Організаційна культура і стратегічне управління персоналом: особливості взаємозв'язку. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/DUTP/2007-1/txts/07rappov.htm>
204. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
205. Рябова О. Б. До проблеми організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів – [Електронний текст]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_2/files/ped_02_09_Rjabova.Pdf
206. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. С. Савельева. – Коломна, 2007. – 20 с.
207. Савченко Л. О. Формування готовності студентів до організаторської діяльності в навчальному процесі педагогічної вищої школи / Л. О. Савченко // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С.69-70.
208. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. П. Савченко // Вісник Черкаського національного університету. [Серія: Педагогічні науки]. – Черкаси, 2010. – Вип. 189. – Ч. II. – С.16-19.
209. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. / О. Я. Савченко. – К.: СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. – 204 с.
210. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка

- майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С.2-6.
211. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа.– 2000.– №1.– С.1-4
212. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Садова. – Х., 2000. – 18 с.
213. Садова Т. А. Розвиток мотивації пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульного навчання / Т. А. Садова // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2011. № 4/С. [Спецвипуск до 195 річчя Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Проект «Дошкільна, перед шкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи»]. – С.364-367.
214. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: [монография] / О. П. Санникова. – Одесса-Киев: Принт, 1998.– 348 с.
215. Свенцицкий Л.Л. Психология управления организациями: [учебное пособие] / Л.Л.Свенцицкий. — СПб.: Изд-во С.Петербур. ун-та, 1999. — 224 с.
216. Селезнева Г. Т. Подготовка учителя начальных классов в многоуровневой системе / Г. Т. Селезнева, Н. Т. Селезнева // Начальная школа. – 1993. – № 2. – С. 70-72.
217. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: [учебное пособие]. – [2-е изд., доп.] / Е. М. Семенова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2005. – 256 с. – (Советы психолога учителю).
218. Семиченко В. А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів / В. А. Семиченко // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / За заг. ред.

- О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С.195-200.
219. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. – [хрестоматія «Педагогічна творчість і майстерність» / Укл. Н. В. Гузій] / В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук – К.: ІЗМН, 2000. – С. 86-93.
220. Семиченко В.А. Психологія емоцій / В.А.Семиченко. – К.: «Магістр * S», 1999. – 128 с.
221. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Семченко Надія Олександрівна. – Харків, 2005. – 162 с.
222. Семченко Н.О. Лідерство як актуальна педагогічна проблема: зб. наук. пр. [Наукові записки кафедри педагогіки] / Н.О.Семченко. – Харків: Основа, 2002. – Вип. 9 – С. 306-312.
223. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: [учебное пособие] / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
224. Серкіс Ж. Нові підходи до управління сучасною освітньою організацією. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=15&c=101>
225. Серкіс Ж. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування організаційної культури школи: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Серкіс Жанна Василівна. – К., 2004. – 261 с.
226. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
227. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Д. Сидоренко. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
228. Слостенин В. А. Педагогика: [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / В. А. Слостенин, В. В. Исаев,

- Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
229. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №5. – С.4-16.
230. Словарь по социальной педагогике: [учебное пособие для студентов вузов] / авт.-сост. А. В. Мархадаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 368 с.
231. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
232. Смирнова І. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Смирнова. – Кіровоград, 2004. – 20с.
233. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
234. Соколова Л. Б. Культура педагогической деятельности будущего учителя / Л. Б. Соколова / Оренбургский гос. педагогический ун-т. – Оренбург, 2000. – 300 с.
235. Спирин Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач / Л. Ф. Спирин. – Кострома: КГУ, 1994. – 107 с.
236. Стадник В. В. Менеджмент: [посібник] / В. В. Стадник, М. А. Йохна. – К.: Академвидав, 2003. – 464 с.
237. Стас Т. В. Емоційна культура вчителя початкової школи як педагогічна проблема / Т. В. Стас // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2011. – № 4/С. [Спецвипуск до 195 річчя Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Проект «Дошкільна, перед шкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи»]. – С.406-408.
238. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх

- економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис...канд. пед.наук : 13.00.04 / Варвара Дмитрівна Стасюк. – Одеса, 2003. – 291 с.
239. Степанко А.В. Теоретико-методичні засади професійної культури майбутнього вчителя початкових класів: матеріали регіонального науково-практичного семінару [«Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір»] / за ред. проф. Терещука Г. В. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2007. – С.97-99.
240. Степаньчева Е. В. Формирование бренда высших учебных заведений с учетом организационной культуры: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. эконом. наук: спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством (маркетинг)» / Е.В.Степаньчева. – Мичуринск-научоград РФ, 2010.
241. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105-111.
242. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 272 с.
243. Сухомлинський В. О. Сто порад молодому вчителю / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 304с.
244. Тайм-менеджмент / Вступ в організацію часу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vlasnasprava.info/ua/business_az/how_to_grow/time_management.html/ 15.01.2007.
245. Тейлор Ф.У. Принципы научного менеджмента [Текст] / Ф. У. Тейлор. – Москва : Журн. "Контроллинг" : Изд-во стандартов, 1991. – 104 с.
246. Теплякова К. Г. Конфликт и общение: Тренинг для учителей / К. Г. Теплякова. – Одесса, 2001. – 76 с.
247. Тимощук І. В. Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей: дис...канд. пед. наук: 13.00.07 / Тимощук Ірина Володимирівна. – Вінниця, 2004. – 232 с.

248. Ткаченко Л. П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Ткаченко. – Х., 2002. – 18 с.
249. Трофименко Н. Є. Саморегуляція поведінки особистості як один із компонентів самосвідомості. – [Електронний текст]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Psihologia/22245.doc.htm
250. Туленков М.В. Організаційна взаємодія в системах соціального управління (соціологічний аналіз): [монографія] / М. В. Туленков. – К.: ІПК ДСЗУ, 2005. – 222 с.
251. Український радянський енциклопедичний словник: В 3-х т. / Редкол.: А.В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – [2-ге вид.]. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1987. – Т. 2. – 736 с.
252. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М.: «Просвещение», 1980. – 160 с.
253. Управление организацией: [учебник] / Под ред. А.Поршнева, З.Румянцевой, Н.Соломатина – М.: ИНФРА, 1999. – 669 с.
254. Управление персоналом: [учебник для вузов] / Под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 423 с.
255. Управление персоналом: Энциклопедический словарь / Под ред. А. Я. Кибанова. – М.: ИНФРА, 1998. – 456 с.
256. Учитель! Владей собой! Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора: [методические рекомендации] / Р.И. Хмельюк, А.А.Востриков, Г.А.Нагорная, З.Н.Курлянд. – Одесса: Одесский гос. пед. ин-т им. К.Д.Ушинского, 1986. – 74 с.
257. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
258. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С. С. Аверинцев

- и др. – [2-е изд.]. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.
259. Філатова Л. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Філатова. – Х., 2002. – 19 с.
260. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Прометей, 1993. – 173 с.
261. Хагер Н. Этапы формирования моделей. // Эксперимент. Модель. Теория. – М., 1982. – С. 128-135.
262. Хитрова И. В. Педагогическое взаимодействие как средство развития культуры межличностных отношений в образовательном процессе ВУЗа: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Хитрова Ирина Викторовна. – Рязань, 2006. – 182 с.
263. Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога: [навчально-методичний посібник для викладачів, слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО] / Т. М. Хлебнікова. – Х.: Вид- група «основа», 2003. – 80 с. (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 7).
264. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К.: «Магістр-S», 1998. – 200 с.
265. Хоружа Л. Л. Теоретичні основи формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Л. Хоружа. – К., 2004. – 36 с.
266. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. / Н. З. Чавчавадзе. – Тбилиси, 1984. – 195 с.
267. Чайка В. М. Саморегуляція педагогічної діяльності як засіб формування професійної культури майбутнього вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару [«Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в

- європейський освітній простір»] / за ред. проф. Терещука Г. В. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С.6-9.
268. Чапайкин В.В. Развитие аутопсихологической компетентности в организаторской деятельности у офицеров – слушателей учреждений дополнительного профессионального образования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд.пед.н.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Чапайкин. – Саратов, 2006. – 23 с.
269. Чебыкин А. Я. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 42-47.
270. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158 с.
271. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до робіт із батьками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. І. Шанскова. – К., 2002. – 20 с.
272. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. Д. Шаповал. – К., 2005. – 20 с.
273. Шарова Л. М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: дис...канд. пед. наук: 13.00.08 / Шарова Людмила максимовна. – Брянск, 2003. – 164 с.
274. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Шевнюк. – К., 2004. – 42 с.

275. Шибаетова А. А. Диалог как средство формирования межличностных отношений учителя и учащихся: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Шибаетова Алла Александровна. – М., 1994. – 197 с.
276. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Л. Шквир. – Житомир, 2004. – 20 с.
277. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
278. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 96 с.
279. Яцій О. М. Формування толерантності: критерії оцінювання та рівні сформованості толерантності у студентів педагогічних ВНЗ / О. М. Яцій // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – 2006. – № 11-12. – С.112-121.
280. Blau P.M. Formal organizations / P.M. Blau, W.R.Scott. – San Francisco: Chandler, 1962. – 312 p.
281. Buerkel-Rothfuss Nancy. Communication Competencies and Contexts / Nancy Buerkel-Rothfuss. – New York: Random House, 1985. – 365 p.
282. Denison D.R. Toward a theory of organizational culture and effectiveness / D.R.Denison, A.K.Mishra // Organization Science, 1995. – Vol. 6(2). – P. 204-223.
283. Etzioni A. Modern organizations. Englewood Cliffs / A.Etzioni. – New Jersey, 1964. – P 7-8/
284. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H.Gardner. – New York: Basic Books, 1993. – 304 p.
285. Goleman D. Emotional Intelligence / D.Goleman. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.

286. Goodenough W. Cultural anthropology and linguistics / W. Goodenough // Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology. – N.Y., 1964. – P.36/
287. Parsons J. L. Structure and process in modern societies / J. L.Parsons. – Glencoe, Ill.: Free Press, 1960. – 344 p.
288. Pugh D. S. Modern organizational theory: A psychological and sociological study / D. S.Pugh // Psychological Bulletin, 1966. – N 66. – P.235-251.
289. Schein E.H. Organizational culture and leadership / E.H.Schein. – San Francisco: Jossey-Bass, 1985. – 358 p.
290. White L. A. The concept of culture / L. A. White // American Anthropologist. Wach, 1959. – Vol. 61. – P.227-251.

Д О Д А Т К И

ДОДАТОК А.**АНКЕТА****з виявлення стану обізнаності студентів щодо організаційної культури
вчителя**

1. Що Ви розумієте під поняттям «професійна культура вчителя»?

2. Які складові професійної культури вчителя Ви знаєте?

3. Як Ви розумієте поняття «організаційна культура вчителя»?

4. Чи потрібно вчителю володіти організаційною культурою? Чому?

5. Які риси, на Вашу думку, повинні бути притаманні вчителю з високою організаційною культурою?

Додаток Б.1

ОРІЄНОВАНА АНКЕТА В. СМЕКАЛОВА і М. КУЧЕРА [197, С. 56-59]

Інструкція: На кожний пункт анкети можливі 3 відповіді, позначені літерами а, б, с. Із відповідей на кожний пункт оберіть той, який у більшому ступені виражає Вашу думку, цінний для Вас чи найбільше відповідає істині. Одну із літер Вашої відповіді (а, б, с) напишіть у лист для відповіді у стовпчику «Найбільше» напроти номера запитання. Потім із відповідей на те саме запитання оберіть варіант, що найменше відповідає Вашій думці, найменше цінний для Вас чи найменше відповідає істині. Для відповіді на кожне запитання використовуйте лише дві літери. Відповідь, яка залишилася, не записується ніде.

Над запитаннями не замислюйтеся занадто довго: перший вибір зазвичай є найкращим.

1. Найбільше задоволення у житті дає:

- a. Оцінка роботи.*
- b. Усвідомлення того, що робота виконана добре.*
- c. Усвідомлення того, що перебуваєш серед друзів.*

2. Якби я грав у футбол, то хотів би бути:

- a. Тренером, який розробляє тактику гри.*
- b. Відомим гравцем.*
- c. Обраним капітаном команди.*

3. Кращими викладачами є ті, що:

- a. Мають індивідуальний підхід.*
- b. Захоплені своїм предметом і викликають інтерес до нього.*
- c. Створюють у колективі атмосферу, в якій ніхто не боїться висловлювати свою думку.*

4. Учні оцінюють як поганих таких викладачів, що:

- a. Не приховують того, що деякі люди їм не симпатичні.*
- b. Викликають у інших дух змагання.*

c. Створюють враження, що предмет, який вони викладають, їх не цікавить.

5. Я радий, що мої друзі:

a. Допмагають іншим, коли є така можливість.

b. Завжди вірні й надійні.

c. Інтелігентні і в них широкі інтереси.

6. Найкращими друзями я вважаю тих:

a. З ким складаються добрі взаємовідносини.

b. Які можуть більше, ніж я.

c. На яких можна покластися.

7. Я бажав би бути відомим, як ті:

a. Хто досяг життєвого успіху.

b. Хто може сильно любити.

c. Хто відрізняється дружелюбністю та доброзичливістю.

8. Якщо б я міг вибирати, я бажав би бути:

a. Науковим працівником.

b. Досвідченим льотчиком.

c. Начальником відділу.

9. Коли я був дитиною, то, мабуть, я любив:

a. Ігри з друзями.

b. Успіхи у справах.

c. Коли мене хвалили.

10. Найбільше мені не подобається, коли я:

a. Стикаюся з перешкодами під час виконання покладеного на мене завдання.

b. Коли в колективі погіршуються приятельські відносини.

c. Коли мене критикує мій начальник.

11. Основна роль школи повинна полягати у:

a. Підготовці учнів до роботи за спеціальністю.

b. Розвитку індивідуальних здібностей і самостійності.

c. Вихованні в учнів якостей, завдяки яким вони могли б уживатися з людьми.

12. Якщо б у мене було б більше вільного часу, я б використовував його:

- a. Для спілкування з друзями.*
- b. Для улюблених справ і самоосвіти.*
- c. Для безтурботного відпочинку.*

13. Мені здається, що я готовий на максимальне, коли:

- a. Працюю з симпатичними людьми.*
- b. У мене робота, яка мене задовольняє.*
- c. Мої зусилля достатньо нагороджені.*

14. Я люблю, коли:

- a. Інші мене цінують.*
- b. Відчуваю задоволення від виконаної роботи.*
- c. Приємно проводжу час із друзями.*

15. Якщо про мене писали б газети, то хотілося б, щоб:

- a. Відзначили справу, яку я виконав.*
- b. Похвалили мене за мою роботу.*
- c. Повідомили про те, що обрали в комітет чи бюро.*

16. Я вчився б краще, якби викладач:

- a. Мав до мене індивідуальний підхід.*
- b. Стимулював би до більш інтенсивної праці.*
- c. Викликав би дискусію з розглядуваних питань.*

17. Немає нічого гіршого, ніж:

- a. Зневажання особистої гідності.*
- b. Неуспіх під час виконання важливого завдання.*
- c. Втрата друзів.*

18. Найбільше я ціную:

- a. Власний успіх.*
- b. Спільну працю.*
- c. Практичні результати.*

19. Дуже мало людей, які:

- a. Дійсно радіють виконаній роботі.*
- b. Із задоволенням працюють у колективі.*
- c. Виконують роботу дійсно добре.*

20. Я не переношу:

- a. Сварки і суперечки.*
- b. Заперечення всього нового.*
- c. Людей, які ставлять себе вище за інших.*

21. Я бажав би:

- a. Щоб довколишні вважали мене своїм другом.*
- b. Допомогати іншим у спільній справі.*
- c. Викликати захоплення інших.*

22. Я люблю начальство, коли воно:

- a. Вимогливе.*
- b. Користується авторитетом.*
- c. Доступне.*

23. На роботі я хотів би:

- a. Щоб рішення приймалися колективно.*
- b. Самостійно працювати над вирішенням проблем.*
- c. Щоб начальник визнав мої достоїнства.*

24. Я хотів би прочитати книгу:

- a. Про мистецтво добре лагодити з людьми.*
- b. Про життя відомої людини.*
- c. Із серії «Зроби сам».*

25. Якби в мене були музичні здібності, я хотів би бути:

- a. Диригентом.*
- b. Солістом.*
- c. Композитором.*

26. Вільний час із задоволенням проводжу:

- a. Переглядаючи детективні фільми.*

- b. У розвагах з друзями.*
- c. Займаючись своїм захопленням (хоббі).*

28. За умови однакового фінансового успіху, я б із задоволенням:

- a. Придумав цікавий конкурс.*
- b. Виграв би конкурс.*
- c. Організував би конкурс й керував ним.*

29. Для мене найважливіше знати:

- a. Що я хочу зробити.*
- b. Як досягти мети.*
- c. Як залучити інших до досягнення моєї мети.*

30. Людина повинна поводитися так, щоб:

- a. Інші були задоволені нею.*
- b. Виконати насамперед своє завдання.*
- c. Не потрібно було б докоряти їй за роботу.*

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

	найбільше	найменше		найбільше	найменше
1.			16.		
2.			17.		
3.			18.		
4.			19.		
5.			20.		
6.			21.		
7.			22.		
8.			23.		
9.			24.		
10.			25.		
11.			26.		
12.			27.		

13.			28.		
14.			29.		
15.			30.		
БВ					
БВ		МВ			
S(elf)	—		+30=		
I(nteraction)	—		+30=		
T(ask)	—		+30=		

Обробка результатів

Для визначення соціально-психологічних детермінацій переважань того чи того педагогічного стилю необхідно підрахувати кількість співпадань відповідей з ключами субшкал тесту «ОА» за кожним пунктом анкети.

Ключі субшкал S (спрямованості на себе – НС), I (спрямованості на взаємодію – ВД), T (спрямованість на завдання – НЗ):

НС		ВД		НЗ	
1.а	16.в	1.с	16.с	1.в	16.а
2.в	17.а	2.с	17.с	2.а	17.в
3.а	18.а	3.с	18.с	3.в	18.в
4.а	19.а	4.в	19.в	4.с	19.с
5.в	20.с	5.а	20.в	5.с	20.а
6.с	21.с	6.а	21.а	6.в	21.в
7.а	22.с	7.с	22.а	7.в	22.в
8.с	23.в	8.в	23.с	8.а	23.а
9.с	24.с	9.а	24.а	9.в	24.в
10.с	25.в	10.в	25.а	10.а	25.с
11.в	26.в	11.с	26.а	11.а	26.с
12.в	27.а	12.а	27.в	12.с	27.с
13.с	28.в	13.а	28.с	13.в	28.а

14.с	29.а	14.а	29.с	14.в	29.в
15.а	30.с	15.с	30.а	15.в	30.в

Примітка: Якщо у ключі літера (а, в чи с) занесена досліджуваним у стовпчик «Найбільше», то йому приписується 2 бали за відповідним видом спрямованості, якщо вона знаходиться у стовпчику «Найменше», то йому приписується 0 балів. Потім виконати ряд операцій:

Крок 1. Підрахувати число двійок (Д) і нулів (Н) для кожної субшкали. Із числа Д віднімається число Н і до суми додається 30 за формулою $ЛН = [(Д - Н) + 30]$.

Крок 2. Підрахувати суму балів у кожній субшкалі за формулами: $НС = [(Д - Н) + 30]$, $ВД = [(Д - Н) + 30]$, $НЗ = КД - Н + 30]$.

Крок 3. Підрахувати загальну суму балів по субшкалах НС, ВД, НЗ. При правильних розрахунках ця сума дорівнює 90 балам $НС + ВД + НЗ = 90$.

Крок 4. На підставі одержаних сумарних балів по кожній субшкалі «ОА» побудувати профіль «спрямованості» і зашифрувати профіль.

Кодування

Кодування – це зашифровка профілю з послідовним перерахуванням субшкал (розпочинаючи з найвищих на профілі в порядку їх зниження) з використанням їх порядкового позначення. Щоб показати, як високо розташовані шкали профілю, слід проставити значки, що позначають величину Т на бланку.

Умовні позначення:

Шкали, розташовані на 80 Т і вище, виділяються знаком «!!»

на 70 – 79 «!»

на 60 – 69 «**»

на 50 – 59 «*»

на 40 – 49 «,,»

на 30 – 39 «,»

на 20 – 29 «—»

на 10 – 19 «/»

на 0 – 10 «:»

Якщо у профілі є шкали, розташовані на одному рівні, то вони записуються згідно з порядковим номером та L підкреслюються однією лінією. Якщо різниця між показниками шкал в одиницях T не перевищує IT , то вони також підкреслюються, однак першою з них ставиться та, що розташована вище, незалежно від порядкового номера.

Додаток Б.2.

**КАРТКА ОЦІНКИ СФОРМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНИХ
ЦІННОСТЕЙ** (за В.Сластьоніним [228])

Просимо Вас визначити своє ставлення до педагогічних цінностей вчителя. Поставте від одного до трьох балів, що відобразатиме найбільш характерне для Вас ставлення до запропонованих педагогічних цінностей. 3 бали – цінності для Вас є значущими; 2 бали – цінності для Вас є незначущими, 1 бал – ускладнюється з відповіддю.

Педагогічні цінності	Бали
цінності, що пов'язані з усвідомленням учителем своєї ролі в соціальному та професійному середовищах (суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії довколишніми людьми та ін.)	
цінності, які задовольняють потребу у спілкуванні й розширюють його коло (спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами, переживання дитячої любові і прив'язаності, обмін духовними цінностями тощо)	
цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення та ін.)	
цінності, які дозволяють самореалізуватися (творчий характер праці педагога, романтичність і захопленість педагогічною професією, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям тощо)	
цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливість отримання гарантованої державної служби, оплата праці і тривалість відпустки і т. ін.)	

Додаток Б.3.

**КАРТКА ОЦІНКИ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ЗНАННЯМИ ТА
ВМІННЯМИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І
ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Показники	Бали
знання теорії і практики організації навчально-виховного процесу в початковій школі	
володіння системою необхідних для ефективного виконання організаційної діяльності вмінь та навичок	
прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок організаційної культури	
знання психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей молодших школярів	
знання, уміння й навички організації наукової організації власної праці	
знання, уміння й навички організації наукової організації праці молодших школярів	
здатність аналізувати свою діяльність і діяльність молодших школярів	
здатність самостійно й об'єктивно оцінювати свою діяльність і діяльність молодших школярів	
здатність об'єктивно оцінювати стан взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу	
уміння усвідомлення значущості організаційної культури у професійній діяльності вчителя початкової школи	
здатність свідомо коригувати власну поведінку	
Загальна сума балів	

Додаток Б.4.

ДІАГНОСТИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ

(модифікований варіант анкети О.О.Леонтєва [257, с. 161-162])

Інструкція. Експертам, що мають досвід спілкування з аудиторією, пропонується картка комунікативної діяльності. Кожний експерт працює незалежно, після чого знаходиться усереднена оцінка. Оцінку слід проводити за запропонованою шкалою, а під час обговорення спробувати обґрунтувати, які дії педагога викликали ті чи інші оцінки.

Картка комунікативної діяльності

1.	Доброзичливість	7 6 5 4 3 2 1	Недоброзичливість
2.	Зацікавленість	7 6 5 4 3 2 1	Байдужість
3.	Заохочення ініціативи учнів	7 6 5 4 3 2 1	Пригнічення ініціативи
4.	Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)	7 6 5 4 3 2 1	Закритість (прагнення триматися за соціальну роль, боязкість своїх недоліків, тривога за престиж)
5.	Активність (весь час у спілкуванні, тримає учнів у «тонусі»)	7 6 5 4 3 2 1	Пасивність (не управляє процесом спілкування, пускає його на напризволяще)
6.	Гнучкість (легко схвачує і розв'язує проблеми і конфлікти, що виникають)	7 6 5 4 3 2 1	Жорсткість (не помічає змін у настрої аудиторії, спрямований немов би на себе)
7.	Диференційованість (індивідуальний підхід)	7 6 5 4 3 2 1	Відсутність диференційованості у спілкуванні (немає індивідуального підходу до тих, хто навчається)

Обробка даних

Підраховується усереднена експертна оцінка. Діапазон оцінок може коливатися від 49 до 7 балів. На підставі середньої оцінки експертів робиться висновок про ступінь комунікативної ефективності.

Інтерпретація даних

Якщо усереднена оцінка експертів коливається в межах 45-49 балів, то комунікативна діяльність дуже напружена і близька до моделі активної взаємодії. Педагог досяг вершин своєї майстерності, вільно володіє аудиторією. Як диригент прекрасно розподіляє свою увагу, всі засоби спілкування органічно вплетені у взаємодію з учнями. Не ознайомленому може здатися, що зібралась компанія людей, що тривалий час знають один одного, для обговорення останніх подій. Натомість при цьому всі зайняті загальною справою, заняття досягає своєї мети.

35-44 бали – висока оцінка. Дружня, невимущена атмосфера панує в аудиторії. Всі учасники заняття зацікавлено спостерігають за педагогом чи обговорюють поставлене запитання. Активно висловлюються думки, пропонуються варіанти розв'язання проблеми. Стихійність відсутня. Педагог коректно спрямовує хід заняття, не забуваючи віддавати належне гумору і дотепності тих, хто зібрався. Будь-яка вдала пропозиція тут же підхоплюється й заохочується помірною похвалою. Заняття проходить продуктивно, за активної взаємодії сторін.

20-34 бали характеризують педагога як такого, що уповні задовільно оволодів прийомами спілкування. Його комунікативна діяльність доволі вільна за формою. Він легко входить у контакт з учнями але не всі опиняються в полі його зору. В імпровізованих дискусіях він спирається на найбільш активну частину учнів, інші знаходяться переважно в ролі спостерігачів. Заняття проходить жваво, але не завжди досягає поставленої мети. Зміст заняття може мимовільно приноситься в жертву формі спілкування. Тут можливі прояви елементів моделей диференційованої уваги

і негнучкого реагування.

11-19 балів – низька оцінка комунікативної діяльності. Має місце одностороння спрямованість навчально-виховного впливу з боку викладача. Незримі бар'єри спілкування перешкоджають живим контактам сторін. Аудиторія пасивна, ініціатива виявляється домінуючим станом педагога. Його стиль уподібнюється авторитарній чи неконтактній моделям спілкування.

При дуже низьких оцінках (7-10 балів) будь-яка взаємодія з учнями відсутня. Спілкування розвивається за моделями дикторського чи гіпорексивного стилю. Воно безособове, за психологічним змістом анонімне і практично нічим не відрізняється від масової публічної лекції або виступу по радіо.

Ефективній взаємодії з учнями можуть перешкоджати найрізніші фактори, відомі як бар'єри спілкування. Це такі об'єктивні фактори, як відстань, відсутність видимості і чутності

Додаток Б.5.**ЕКСПРЕС-ДІАГНОСТИКА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ**

[257, С.272-273]

Інструкція. Перед Вами 20 запитань, що потребують однозначної відповіді «так» чи «ні». У бланку відповідей необхідно поруч з номером запитання відповідну для Вас відповідь.

Питальник

	Запитання	Відповідь
1.	Вам часто вдається схилити своїх друзів чи колег до своєї точки зору?	
2.	Ви часто потрапляєте в такі ситуації, коли утруднюєтеся в тому, як вчинити?	
3.	Чи приносить Вам задоволення громадська робота?	
4.	Ви зазвичай легко відступає від своїх планів і намірів?	
5.	Чи любите Ви придумувати чи організовувати з тими, хто Вас оточує, ігри, змагання, розваги?	
6.	Ви часто відкладаєте на завтра те, що можна зробити сьогодні?	
7.	Ви часто прагнете до того, щоб ті, хто оточують, чинили відповідно до Вашої думки чи поради?	
8.	Це правда, що у Вас рідко бувають конфлікти з друзями, якщо вони порушують свої зобов'язання?	
9.	Ви часто у своєму оточенні берете на себе ініціативу під час прийняття рішення?	
10.	Це правда, що нова обстановка чи нові обставини можуть вибити Вас спочатку зі звичної колії?	
11.	У Вас, зазвичай, виникає почуття досади, коли щось із задуманого не виходить?	

12.	Вас дратує, коли доводиться виступати в ролі посередника чи порадики?	
13.	Ви зазвичай активні на зборах?	
14.	Це правда, що Ви намагаєтеся уникати ситуацій, коли потрібно доводити свою правоту?	
15.	Чи дратують Вас доручення і прохання?	
16.	Це правда, що Ви намагаєтеся, як правило, поступатися друзям?	
17.	Ви зазвичай охоче берете на себе участь в організації свята?	
18.	Чи виводить Вас з себе, коли запізнюються?	
19.	До Вас часто звертаються за порадою чи допомогою?	
20.	Вам зазвичай вдається жити за принципом „дав слово – тримай”?	

Обробка й інтерпретація результатів

Аналіз результатів розпочинається із зіставлення отриманих відповідей з наведеним нижче ключем

Ключ

„Так”: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 18, 19, 20.

„Ні”: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16.

Потім необхідно підрахувати суму співпадань з ключем. Коефіцієнт організаторських здібностей дорівнює дробу, де чисельник – сума співпадань з ключем, помножена на 100%, а знаменник – 20.

Критерій для висновків:

до 40% - рівень організаторських здібностей низький;

40-70% - середній;

понад 70% - високий.

Додаток Б.6.**ТЕСТ К. ТОМАСА [200, С.69-77]**

Інструкція: Пропонований тест має за мету визначити характерну для Вас тактику поведінки в конфліктних ситуаціях. Він складається з 30 пунктів, у кожному з яких є два судження, позначені літерами А і Б (вони інколи повторюються в різних пунктах). Порівнюючи зазначені в пункті два судження, кожного разу обирайте з них те, яке є найбільш типовим для Вашої поведінки. У бланку для відповідей під номером пункту поставте А або Б відповідно до Вашого вибору.

1

А/ Іноді я надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання.

Б/ Ніж обговорювати те, в чому ми не згодні, я намагаюсь звернути увагу на те, в чому ми згодні обидва.

2

А/ Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б/ Я намагаюся владнати справу з урахуванням усіх інтересів іншого і моїх власних.

3

А/ Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б/ Я намагаюся заспокоїти іншого і прагну, переважно, зберегти наші відносини.

4

А/ Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б/ Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5

А/ Під час улагоджування суперечливої ситуації, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.

Б/ Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження.

6

А/ Я намагаюся уникнути виникнення неприємностей для себе.

Б/ Я намагаюся добитися свого.

7

А/ Я намагаюся відкласти вирішення складного питання з тим, щоб із часом вирішити його остаточно.

Б/ Я вважаю можливим у чомусь поступитися, що добитися чогось іншого.

8

А/ Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б/ Насамперед я намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси і спірні питання.

9

А/ Вважаю, що не завжди слід хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

Б/ Я докладаю зусилля, щоби добитися свого.

10

А/ Я твердо прагну досягти свого.

Б/ Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11

А/ Насамперед я намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси і спірні питання.

Б/ Я намагаюся заспокоїти іншого і прагну, переважно, зберегти наші відносини.

12

А/ Часто я уникаю зайняття позиції, що може викликати спори.

Б/ Я надаю можливість іншому в чомусь залишатися при своїй думці, якщо він також іде назустріч мені.

13

А/ Я пропоную середню позицію.

Б/ Я намагаюся переконати іншого в перевагах своєї позиції.

14

А/ Я повідомляю іншому свою думку і запитую про його думку.

Б/ Я намагаюся показати іншому логіку і переваги своїх поглядів.

15

А/ Я намагаюся заспокоїти іншого і прагну, переважно, зберегти наші відносини.

Б/ Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.

16

А/ Я намагаюся не задіти почуттів іншого.

Б/ Я намагаюся переконати іншого в перевагах своєї позиції.

17

А/ Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б/ Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження.

18

А/ Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

Б/ Я надаю можливість іншому в чомусь залишатися при своїй думці, якщо він також іде назустріч мені.

19

А/ Насамперед я намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси і спірні питання.

Б/ Я намагаюся відкласти вирішення складного питання з тим, щоб із часом вирішити його остаточно.

20

А/ Я намагаюся негайно вирішити наші суперечності.

Б/ Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для нас обох.

21

А/ Під час переговорів, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

Б/ Я завжди схильний до прямого обговорення проблеми.

22

А/ Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю і тією, що відстоюється іншим.

Б/ Я відстоюю свої бажання.

23

А/ Зазвичай, я стурбований тим, як задовольнити бажання кожного з нас.

Б/ Іноді я надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання..

24

А/ Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

Б/ Я намагаюся переконати іншого в необхідності прийти до компромісу.

25

А/ Я намагаюся показати іншому логіку і переваги своїх поглядів.

Б/ Під час переговорів, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

26

А/ Я пропоную середню позицію.

Б/ Я майже завжди стурбований тим, як задовольнити бажання кожного.

27

А/ Часто я уникаю зайняття позиції, що може викликати спори.

Б/ Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

28

А/ Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б/ Під час улагоджування суперечливої ситуації, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.

29

А/ Я пропоную середню позицію..

Б/ Вважаю, що не завжди слід хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30

А/ Я намагаюся не задіти почуттів іншого.

Б/ Я завжди займаю таку позицію у спірному питанні, щоб ми могли разом з іншою зацікавленою людиною досягти успіху.

БЛАНК ДЛЯ ВІДПОВІДЕЙ

1.		11.		21.	
2.		12.		22.	
3.		13.		23.	
4.		14.		24.	
5.		15.		25.	
6.		16.		26.	
7.		17.		27.	
8.		18.		28.	
9.		19.		29.	
10.		20.		30.	

КЛЮЧ

№ пп	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	

10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А
Сума					

Додаток Б.7.**САМООЦІНКА РІВНЯ ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ**

[257, С. 244-245]

Інструкція. Нижче наведені запитання, на які потрібно відповісти у формі «так» (+) в разі ствердної відповіді чи «ні» (-) в разі негативної відповіді і «не знаю» (0), якщо Ви сумніваєтесь у відповіді.

Питальник

1. Чи доводилося Вам колись допустити життєву помилку, результати якої Ви відчували впродовж декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи доводиться Вам наполягати на власній думці, навіть якщо Ви не впевнені на 100 % в її правильності?
4. Розповідали Ви комусь із рідних Вам людей про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось Вас засмутив, чи можете Ви швидко про це забути і перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якщо б Ви могли змінити найважливіші події, що мали місце в минулому, чи побудували б Ви своє життя інакше?
10. Що більше керуєтеся Ви в ході прийняття щоденних власних рішень – здоровий глузд чи емоції?
11. Чи складно Вам прийняти дрібні рішення з питань, які кожного дня ставить життя?
12. Чи користувалися Ви під час прийняття життєво важливих рішень порадою або допомогою людей, які не входять до числа Ваших близьких?

13. Чи часто повертаєтеся Ви у спогадах до хвилин, що були неприємні для Вас?

14. Чи подобається Вам Ваша особистість?

15. Чи доводилося Вас просити в когось пробачення, хоча Ви і не вважали себе винним?

Обробка й інтерпретація результатів

За кожен відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 Ви отримуєте по 10 балів. За кожен відповідь «не знаю» Ви отримуєте по 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

150-113 балів – високий рівень рефлексії. Студенти вміють аналізувати минулий досвід і робити певні висновки, що не дозволить в майбутньому припускатися аналогічних їм. В найближчий час їм не загрожує безпека допустити життєво важливої помилки. У цих студентів наявні риси, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього, вони є творцями власного життя.

112-75 балів – достатній рівень рефлексії, притаманний студентам, які вміють аналізувати припущені помилки у минулій життєдіяльності, проте не роблять відповідних висновків, що може допомогти їм у тому, щоб не припускатися аналогічних помилок в подальшій діяльності. Тобто такі студенти достатньо володіють вмінням планувати свою діяльність, проте ускладнюються із внесенням відповідних коректив.

74-37 балів – середній рівень рефлексії. У таких студентів, унаслідок припущених в минулому помилок, виникає страх перед здійсненням нових. Вони дуже обережні, що не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Їхній критичний розум інколи заважає виконанню їхніх бажань.

36-0 балів – низький рівень рефлексії. Повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Такі студенти відрізняються здатністю ускладнювати собі життя. Рішення, які вони приймають, не задовольняють ні їх самих, ні тих людей, які перебувають в їхньому оточенні. Потребують порад і допомоги більш досвідчених людей.

Додаток Б.8.**ЕМОЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ [75, С.132-134]**

Інструкція. На кожне запитання тесту є три варіанти відповіді: «так»

(а), «іноді» (б), «ні» (в).

1. Чи подобається Вам допомагати іншим?
2. Чи любите Ви спілкуватися?
3. Чи намагаєтеся будь-якою ціною завоювати славу чи пошану?
4. Чи вмієте насолоджуватися результатами своєї діяльності?
5. Чи є у вас «жага» гострих відчуттів?
6. Чи чекаєте від життя чогось незвичного?
7. Чи притаманне Вам бажання проникнути в сутність речей, пояснити незнайомі факти?
8. Чи вмієте насолоджуватися гарними творіннями людських рук: картинами, скульптурами та ін.?
9. Чи надаєте перевагу тілесному комфорту перед солодкою втомою (наприклад, від занять спортом)?
10. Чи є у Вас бажання обов'язкового володіння тим, що подобається?
11. Якби була можливість, чи займалися б Ви доброчинністю, меценатством?
12. Чи з усіма співбесідниками легко знаходите спільну мову?
13. Чи є у Вас бажання в будь-якій ситуації взяти реванш (наприклад, спір або конкуренція)?
14. Чи може зацікавити Вас сам процес праці?
15. Чи подобається Вам ризикувати?
16. Чи подобається надзвичайність, таємничість (наприклад, містика в кіно)?
17. Чи любите вирішувати задачі, що трапляються інколи в житті?
18. Чи приваблює Вас мистецтво, поетичне слово?
19. Чи любляєте відчувати себе в безпеці?
20. Чи любите щось колекціонувати, збирати?

21. Чи можете нагодувати бездомну тварину?
22. Чи є бажання неформального спілкування з людиною, з якою спілкуєтесь у формальній обстановці (наприклад, в університеті, на роботі)?
23. Чи маєте задоволення від того, що Ви виростили у власних очах?
24. Чи намагаєтесь доводити розпочату справу до кінця?
25. Чи притаманне Вам почуття азарту?
26. Чи хотіли б Ви бути запрошеним на романтичну зустріч?
27. Чи любляєте розв'язувати головоломки, ребуси?
28. Чи здатні насолоджуватися красою природи (наприклад, яскравим сонцем, порою року)?
29. Чи надаєте перевагу частим вечіркам у колі друзів перед проведенням вечора біля телевізора?
30. Чи любите ходити по крамницях та купувати речі?

Види емоцій	Яскраво виражена	Помірно виражена	Не виражена
Альтруїстичні	1а, 11а, 21а	1б, 11б, 21б	1в, 11в, 21в
Комунікативні	2а, 12а, 22а	2б, 12б, 22б	2в, 12в, 22в
Глоричні	3а, 13а, 23а	3б, 13б, 23б	3в, 13в, 23в
Праксичні	4а, 14а, 24а	4б, 14б, 24б	4в, 14в, 24в
Пугнічні	5а, 15а, 25а	5б, 15б, 25б	5в, 15в, 25в
Романтичні	6а, 16а, 26а	6б, 16б, 26б	6в, 16в, 26в
Гностичні	7а, 17а, 27а	7б, 17б, 27б	7в, 17в, 27в
Естетичні	8а, 18а, 28а	8б, 18б, 28б	8в, 18в, 28в
Гедоністичні	9а, 19а, 29а	9б, 19б, 29б	9в, 19в, 29в
Акзитивні	10а, 20а, 30а	10б, 20б, 30б	10в, 20в, 30в

Інтерпретація: вважаються вираженими (не вираженими) емоції при 2-3 відповідях на запитання.

Додаток Б.9.

ОЦІНКА НАЯВНОСТІ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ

за методикою О.А.Вострикова [256, С. 30-36]

Рішучість - нерішучість

уміння активно і швидко, обирати мету діяльності	3 2 1 0	невміння активно і швидко обирати мету діяльності, проявлення пасивності і повільності в цьому
уміння чітко конкретизувати мету на відповідні завдання	3 2 1 0	невміння чітко конкретизувати мету у відповідних завданнях
уміння швидко приймати рішення	3 2 1 0	невміння швидко приймати рішення, повільність, невпевненість
уміння добре продумувати свої дії	3 2 1 0	невміння добре продумувати свої дії
уміння своєчасно приймати рішення	3 2 1 0	невміння своєчасно приймати рішення, прийняття поспішних або запізнілих рішень.

Сміливість-боязливість

уміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки	3 2 1 0	невміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки
уміння долати страх перед прийняттям рішення	3 2 1 0	невміння долати страх перед прийняттям рішення
уміння долати страх перед виконанням рішення	3 2 1 0	невміння долати страх перед виконанням рішення

Ініціативність-безініціативність

уміння швидко знаходити	3 2 1 0	невміння швидко знаходити
-------------------------	---------	---------------------------

потрібне рішення		потрібне рішення
уміння вирішувати всі задачі по-новому, нестандартно	3 2 1 0	невміння вирішувати всі задачі по-новому, звичка до стандартних рішень
уміння підключати до вирішування власних задач інших людей	3 2 1 0	невміння підключати до вирішування власних задач інших людей

Витриманість-невитриманість

уміння витримувати довготривалу напруженість і продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати довготривалу напруженість припиняючи діяльність
уміння витримувати втому та продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати втому та продовжувати діяльність
уміння витримувати впливи несподіваних перешкод і продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати впливи несподіваних перешкод, припиняючи діяльність
уміння витримувати невдачі й продовжувати добиватися своєї мети	3 2 1 0	невміння витримувати невдачі й продовжувати добиватися своєї мети

Самовладання-відсутність самовладання

уміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві	3 2 1 0	невміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві
уміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості	3 2 1 0	невміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості
уміння правильно працювати в стані гніву	3 2 1 0	невміння правильно працювати в стані гніву

уміння керувати почуттям гніву	3 2 1 0	невміння керувати почуттям гніву
уміння керувати почуттями горя та пригніченості, визволятися від них	3 2 1 0	невміння керувати почуттями горя та пригніченості, визволятися від них

Наполегливість-ненаполегливість

уміння доводити до кінця будь-яку справу	3 2 1 0	невміння доводити до кінця будь-яку справу, зупиняючись на півдороги
уміння підкоряти власну поведінку, настрої, бажання й досягати поставленої мети	3 2 1 0	невміння підкоряти власну поведінку, настрої, бажання й досягати поставленої мети, відвертатися від виконання справи при відсутності бажання або збуджень, що несподівано виникли

Завзятість-відсутність завзятості

уміння долати утруднення, що виникають з предметами	3 2 1 0	невміння долати утруднення, що виникають із предметами
уміння долати утруднення з-поза зовнішніх перешкод	3 2 1 0	невміння долати утруднення з-поза зовнішніх перешкод
уміння долати утруднення у складній діяльності	3 2 1 0	невміння долати утруднення у складній діяльності
уміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами	3 2 1 0	невміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами

Самостійність-несамостійність

вміння опиратися на власні	3 2 1 0	невміння опиратися на власні
----------------------------	---------	------------------------------

сили при досягненні поставленої мети		сили та можливості при досягненні поставленої мети
уміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при рішенні задач	3 2 1 0	невміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при рішенні задач, пошук такої допомоги в інших
уміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей	3 2 1 0	невміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей

Додаток Б.10.

ОЦІННА ШКАЛА ПРОЯВУ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ
ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(за Н.Кузьміною [127])

Запропонована шкала дозволяє діагностувати прояв морально-психологічних якостей майбутніх учителів. Відповіді по шкалі розташовані в порядку зростання: від 1 – числа, що відповідає оцінці «дуже погано», до 5 – оцінки «відмінно». Від 1,0 до 2,5 балів – низький рівень, від 2,6 до 3,9 балів – середній рівень, від 4,0 до 5,0 балів – високий рівень.

Оцінна шкала прояву професійних і психологічних моральних якостей майбутніх учителів початкової школи за результатами самооцінки студентів (у балах)

Якості	Показники прояву якостей	Само-оцінка
<i>I. Професійно-моральні якості</i>		
А. Усвідомлення професії	1. Зовсім не замислююсь про професію	
	2. Інколи замислююсь про професію	
	3. Задумуюсь про професію лише в момент підвищеного інтересу	
	4. Уявляю цілі професійної діяльності, але не бачу свого місця в ній	
	5. Усвідомлюю цілі та зміст діяльності і свою роль у ній	
Б. Ставлення до майбутньої професії	1. Ніщо не приваблює в майбутній професії	
	2. Приваблюють в основному переваги майбутньої професії	
	3. Приваблює можливість займатися	

	науковою діяльністю	
	4. Приваблює суспільна значущість професії	
	5. Приваблює можливість професій-ної творчості й суспільна важли-вість професії	
В. Участь у навчальній діяльності	1. Навчання не викликає інтересу	
	2. Цікавлять окремі проблеми	
	3. Викликають інтерес лише окремі предмети	
	4. Розумію необхідність вивчення всіх дисциплін	
	5. З інтересом відвідую всі лекції та практичні заняття	
<i>II. Морально-психологічні якості</i>		
А. Моральна самосвідомість	1. Не задумуюсь над своїми проступками	
	2. Задумуюсь лише після критики	
	3. Іноді аналізую свої вчинки за власною ініціативою	
	4. Майже завжди аналізую свою поведінку	
	5. Постійно аналізую свою поведінку	
Б. Ставлення до товаришів	1. Негативне ставлення до всіх членів групи	
	2. Байдужий до товаришів по групі	
	3. Позитивне ставлення лише до тих, у чиєму гарному ставленні зацікавлений	
	4. Уважний і чутливий відносно більшості	

	5. Уважність і чутливість відносно товаришів поєднуються з вимогливістю до них	
В. Участь у справах товаришів	1. Ніколи нікому не допомагаю	
	2. Іноді допомагаю тим, хто подобається	
	3. Постійно допомагаю тим, хто подобається	
	4. Іноді допомагаю будь-кому	
	5. Завжди допомагаю будь-кому	

Додаток Б.11.

ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

(за методикою В.Бойка [257, С.149-153])

Інструкція. Вам надається можливість здійснити екскурс у багатообразність людських відносин. З цією метою Вам пропонується оцінити себе в дев'яти запропонованих нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми. У ході відповіді важлива перша реакція. Пам'ятайте, що немає поганих чи гарних відповідей. Відповідати потрібно, довго не роздумуючи, не пропускаючи запитання. Нижче наводяться судження; скористуйтесь оцінками від 0 до 3 балів, щоб виразити, наскільки вірні вони стосовно особисто Вас:

- 0 балів – зовсім невірно,
- 1 – вірно в деякому ступені (несильно),
- 2 – вірно в значному ступені (значно),
- 3 – вірно у вищому ступені (дуже сильно).

1. Перевірте себе: наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальності людей, які Вам зустрічаються (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Повільні люди зазвичай діють мені на нерви	
2	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3	Гучні дитячі ігри переношу складно	
4	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості зазвичай діють на мене негативно	
5	Досконала у всіх аспектах людина насторожила б мене	
	ВСЬОГО:	

2. Перевірте себе: чи немає у Вас тенденції оцінювати людей, виходячи

із власного «Я» (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Мене зазвичай виводить із рівноваги некмітливий співрозмовник	
2	Мене дратують любителі поговорити	
3	Мені не хотілося б розмовляти з байдужим для мене супутником у потязі, літаку, якби він виявив ініціативу	
4	Мені не хотілося б розмовляти з випадковим супутником, який нижче за мене за рівнем знань і культури	
5	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене	
	ВСЬОГО:	

3. Перевірте себе: в якому ступені категоричні чи незмінні Ваші оцінки на адресу тих, хто Вас оточує (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, одяг)	
2	Так звані «нові росіяни» зазвичай складають неприємне враження або безкультур'ям, або рвачеством	
3	Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто несимпатичні мені	
4	Є тип чоловіків (жінок), який я не переносю	
5	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем	
	ВСЬОГО:	

4. Перевірте себе: в якому ступені Ви вмієте приховувати чи згладжувати неприємні враження під час зіткнення з некомунікабельними якостями людей (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Уважаю, що на грубість потрібно відповідати тим самим	
2	Мені складно приховати, якщо людина чимсь неприємна	
3	Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці наполягати на своєму	
4	Мені неприємні самовпевнені люди	
5	Зазвичай мені складно утриматися від зауваження на адресу злої чи нервової людини, яка штовхається у транспорті	
	ВСЬОГО:	

5. Перевірте себе: чи є у Вас схильність перероблювати і перевиховувати партнера (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Я маю звичку повчати тих, хто мене оточує	
2	Невиховані люди обурюють мене	
3	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюсь виховувати когось	
4	Я за звичкою постійно роблю комусь зауваження	
5	Я люблю командувати близькими	
	ВСЬОГО:	

6. Перевірте себе: у якому ступені Ви схильні підганяти партнерів під себе, робити їх зручними (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Мене дратують люди похилого віку, коли в годину пік опиняються у міському транспорті чи в крамницях	
2	Жити в номері готелю з чужою людиною для мене просто мука	
3	Коли партнер не погоджується в чомусь із моєю правильною позицією, то зазвичай це дратує мене	
4	Я виявляю нетерплячість, якщо мені заперечують	

5	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	
	ВСЬОГО:	

7. Перевірте себе: чи властива Вам така тенденція поведінки (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Зазвичай я сподіваюся, що мої образники отримують по заслuzі	
2	Мені часто докоряють у буркотливості	
3	Я довго пам'ятаю образи, які нанесли мені ті люди, яких я ціную і поважаю	
4	Не можна прощати співробітникам нетактовні жарти	
5	Якщо діловий партнер ненавмисно задіне моє самолюбство, то я на нього все одно ображуся	
	ВСЬОГО:	

8. Перевірте себе: у якому ступені Ви терплячі до дискомфортних станів людей, які Вас оточують (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Я осуджую людей, які плачуться у чужу жилетку	
2	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які у зручному випадку розповідають про свої хвороби	
3	Я намагаюсь уникати розмови, коли хтось починає жалітися на своє сімейне життя	
4	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг)	
5	Іноді мені подобається позлити когось із рідних чи близьких	
	ВСЬОГО:	

9. Перевірте себе: які Ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми

(оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Зазвичай мені важко поступатися партнерам	
2	Мені важко ладити з людьми, в яких поганий характер	
3	Зазвичай я важко пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	
4	Я уникаю підтримувати стосунки з дещо дивними людьми	
5	Зазвичай я із принципу наполягаю на своєму, навіть, якщо розумію, що партнер правий	
	ВСЬОГО:	

Обробка й інтерпретація даних

Ви ознайомилися з деякими поведінськими ознаками, що свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності. Підрахуйте суму балів, отриманих Вами за всіма ознаками, і зробіть висновок: чим більше балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності. Максимальне число балів, яке можна отримати – 135, свідчить про абсолютну нетерпимість до людей, що навряд чи можливе для нормальної особистості. Точно так само неможливо отримати нуль балів – свідчення терпимості до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях.

Зверніть увагу на те, за якими із запропонованих вище поведінських ознак у Вас найбільші сумарні оцінки (тут можливий інтервал від 0 до 15 балів). Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше Ви терпимі до людей в цьому аспекті відносин з ними. Навпаки, чим менші Ваші оцінки за тією чи тією поведінською ознакою, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності за цим аспектом відносин з партнерами. Зрозуміло, що отримані дані дозволяють помітити лише основні тенденції, властиві Вашій взаємодії з партнерами.

Додаток В.

**СТРУКТУРА ПРОГРАМИ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»**

1. ОПИС ПРЕДМЕТА КУРСУ

Курс: Підготовка (бакалаврів)	Галузь, напрям, спеціальність, освітньо- кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1,5	Галузь: Педагогічна освіта Напрямок: 6.01.01.02 Назва: Початкове навчання	Вибіркова дисципліна Рік підготовки: 2
Кількість модулів: 1	Спеціалізація Початкове навчання	Лекції (теоретична підготовка): 12 годин
Навчальний проект ІНДЗ (курсова робота): 1	Освітньо-кваліфікаційний рівень	Семінарські та практичні заняття: 16 годин
Змістових модулів: 1	Бакалавр	Самостійна робота: 14 годин
Загальна кількість годин: 54		ІНДЗ: 12 годин
Тижневих годин: 2		Вид контролю: залік
Кількість аудиторних годин: 28		

Метою спецкурсу є формування організаційної культури майбутніх учителів початкової ланки освіти..

Завдання спецкурсу полягає в ознайомленні студентів з професійною культурою вчителя у цілому і організаційною зокрема, у набутті практичних умінь та навичок з планування, організації роботи як колективу учнів, так і кожного учня окремо, встановленні міжособистісної взаємодії з учнями, їхніми батьками, адміністрацією навчального закладу, колегами. правильно планувати й використовувати свій час, організовувати спільну діяльність школярів під час проведення уроків і в позанавчальний час, вирішувати різноманітні педагогічні, в тому числі й конфліктні, ситуації, швидко і правильно приймати відповідні рішення в ситуаціях, що виникають і т. ін.

Спецкурс «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи» розрахований на вивчення студентами 2 курсу денної форми навчання обсягом 54 години, з яких 12 годин відводилося на лекції, 16 годин – на практичні заняття, 14 годин – на самостійну роботу студентів і 12 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань.

Після закінчення спецкурсу студенти повинні оволодіти певними вміннями і навичками, а саме: навчитися організовувати колектив школярів, уміти науково організувати свою працю і працю учнів початкових класів, планувати навчальну й позанавчальну діяльність дітей молодшого шкільного віку, знаходити індивідуальний підхід до кожного з учнів, уміти спілкуватися і співпрацювати з педагогічним колективом, адміністрацією навчального закладу, дітьми та їхніми батьками тощо.

По закінченні спецкурсу «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи» передбачено проведення підсумкового контролю (залік) за рівнем практичної і теоретичної підготовки студентів.

СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ

		Всього годин	Кількість годин, відведених на			
			Лекції	Семінарські та практичні заняття	Самостійна робота	ІНДЗ
Змістовий модуль						
1.	Професійно-педагогічна культура учителя початкової школи		2	2	2	12
2.	Організаційна культура вчителя початкової школи. Її складові		2	2	2	
3.	Міжособистісна взаємодія вчителя початкової школи (учні, батьки, колеги, адміністрація)		4	6	6	
4.	Наукова організація праці вчителя початкової школи й молодших школярів		2	2	2	
5.	Роль емоційної саморегуляції у професійній діяльності вчителя початкової школи		2	4	2	
			12	16	14	12

ТЕМИ СЕМІНАРСЬКИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

№	Тема занять	Кількість годин
1.	Дискусія «Сучасний вчитель початкової школи – який він?»	2
2.	Міні-лекції (виступи з рефератами)	6
3.	Мозковий штурм	2
4.	Рольова гра «Конфлікти в початковій школі»	2
5.	Тренінг «Комунікативне спілкування»	2
6.	Конкурс «Моя школа майбутнього»	2
	Всього	16

САМОСТІЙНА РОБОТА

№	Тема	Кількість годин
1.	Підготовка до проведення семінарів, дискусій, міні-лекцій (самостійна робота в бібліотеці, з пошуковими сайтами Інтернету)	
2.	Підготовка до захисту педагогічних проектів	
3.	Розробка позакласних виховних заходів	
4.	Підготовка конспектів занять з батьками молодших школярів	
5.	Підготовка творчих завдань	

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЕКТ

(Індивідуальне навчально-дослідне завдання)

МЕТА: розуміння й усвідомлення студентами організаційної культури як необхідної якості майбутнього вчителя початкової школи.

ЗАВДАННЯ: складання портфоліо (реферати, тести, кросворди, педагогічні плакати, есе, діагностування).

№	Теми	Кількість годин
1.	Скласти тлумачний словник педагогічних термінів	3
2.	Підготувати міні-лекції	3
3.	Придумати на підставі свого шкільного досвіду конфлікти, які можуть виникнути у професійній діяльності вчителя початкової школи (з дітьми, їхніми батьками, колегами, адміністрацією)	3
4.	Розробити проект «Моя школа майбутнього»	3

**Визначення рейтингу діяльності студента зі спецкурсу «Основи
організаційної компетентності вчителя»**

Модуль (поточне тестування)					ІНДЗ	Підсумковий	Сума
T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅			
10	10	10	15	5	30	20	100

**Підсумкове оцінювання зі спецкурсу
«Основи формування організаційної компетентності майбутніх
учителів»**

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою університету
A	відмінно	90-100
BC	добре	75-89
DE	задовільно	60-74
FX	незадовільно з повторного складання з можливістю	35-59
F	незадовільно з повторним курсом обов'язковим	1-34

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Рівні навчальних досягнень	Бали			Критерії оцінювання навчальних досягнень	
	За національною шкалою	Шкала ECTS		Теоретична підготовка	Практична підготовка
	2...5	1...100	F...A	Студент	
Високий	5	90...100	A	Вільно володіє навчальним матеріалом, висловлює свої думки, робить аргументовані висновки; рецензує відповіді інших студентів, творчо виконує індивідуальні та колективні завдання; самостійно знаходить додаткову інформацію та використовує її для реалізації поставлених перед ним завдань; вільно використовує нові інформаційні технології для поповнення власних знань	Може аргументовано обрати раціональний спосіб виконання завдання і оцінити результати власної практичної діяльності; виконує завдання, не передбачені навчальною програмою; вільно використовує знання для розв'язання поставлених перед ним завдань
Достат-	4	75...89	BC	Вільно володіє нав-	За зразком

ній				чальним матеріалом, застосовує знання на практиці; узагальнює і систематизує навчальну інформацію, але допускає незначні помилки у порівняннях, формулюванні висновків, застосуванні теоретичних знань на практиці	самостійно виконує практичні завдання, передбачені програмою; стійки навички виконання завдання
Задовільний	3	60...74	DE	Володіє навчальним матеріалом поверхово, фрагментарно, на рівні запам'ятовування відтворює певну частину навчального матеріалу з елементами логічних зв'язків, обізнаний з основними поняттями навчального матеріалу	Має елементарні нестійкі навички виконання завдання
Низький	2	35...59	Fx	Має фрагментарні знання (менше половини) при незначному загальному	Планує і виконує частину завдання за допомогою викладача

				обсязі навчального матеріалу; відсутні сформовані вміння і навички; під час відповіді допускає суттєві помилки	
Незадовільний	2	1...34	F	Не володіє навчальним матеріалом	Виконує лише елементарні завдання, потребує постійної допомоги з боку викладача

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд-во Института практической психологии, 1998. – 544 с.
2. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (к вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика, 1981. – № 1. – С.71-78.
3. Бахтин М. М. Философская культура XX века / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.
4. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во Башкир. гос. пед. ин-т, 1998. – 223 с.
5. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
6. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка у траєкторії виховання особистості / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2002. – № 1. – С. 9-13.
7. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность / В. С. Библер. – М.: Мысль, 1990. – 320 с.

8. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 352 с.
9. Бондырева С. К. Толератность (введение в проблему) / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – Москва-Воронеж: Изд-во Моск. Социального ин-та, 2003. – 240 с.
10. Боришевский М. Й. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис... д-ра психол. наук: 19.00 07./ Боришевский Мирослав Йосипович. – К., 1992. – 324 с.
11. Введение в педагогическую культурологию / Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1996. – 170 с.
12. Власова О. І. Педагогічна психологія: [навч. посібник] / О. І. Власова. – К., 2005. – 315 с.
13. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: [навчальний посібник] / Н. П. Волкова. – К.:ВЦ «Академія»,2006. – 256 с.
14. Гриньова В. М. Організаційно-економічні основи формування системи корпоративного управління в Україні: [монографія] / В. М. Гриньова, О. Є. Попов. – Харків.: Вид. ХДЕУ, 2003. – 324 с.
15. Денисенко В. Формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів / В. Денисенко // Початкова школа. – 2002. – №3. – С.25-26.
16. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: [монография] / Т. В. Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
17. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: [навч.посібник]. – К.:Вища школа, 1993.– 320 с.
18. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учениками / Л. В. Кондрашова. – М.: Прометей, 1990. – 150 с.
19. Корпоративна культура: [навчальний посібник] / Під заг. ред. Г. Л. Хаєта. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.
20. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному

- навчально-виховному процесі: [монографія] / Н. В. Кудикіна. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. – 272 с.
21. Культурология. XX век. Антология. – М., 1995. – 540 с.
 22. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара: Изд-во Сам.ГПУ, 2002. – 400 с.
 23. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С. М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б. Д. Гринченка, 2008. – 434 с.
 24. Подготовка учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности / Под ред. В. А. Слостенина.– М.: Прометей, 1993. – 277 с.
 25. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: [монография] / О. П. Санникова. – Одесса-Киев: Принт, 1998.– 348 с.
 26. Соколова Л. Б. Культура педагогической деятельности будущего учителя / Л. Б. Соколова / Оренбургский гос. педагогический ун-т. – Оренбург, 2000. – 300 с.
 27. Туленков М.В. Організаційна взаємодія в системах соціального управління (соціологічний аналіз): [монографія] / М. В. Туленков. – К.: ІПК ДСЗУ, 2005. – 222 с.
 28. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М.: «Просвещение», 1980. – 160 с.
 29. Управление организацией: [учебник] / Под ред. А.Поршнева, З.Румянцевой, Н.Соломатина – М.: ИНФРА, 1999. – 669 с.
 30. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158 с.

Додаток Д.

КОНКУРС «КОМАНДОС»

Завдання командам:

1. **«Проблеми навколо нас».** Після жеребкування команди (6 учнів) отримують тему, наприклад: наркоманія, СНІД, алкоголізм, куріння, залежність від комп'ютера, безпритульні діти, екологічні катастрофи, бездуховність, тероризм. Команди готують плакати за темою, а також виступ-захист цих плакатів, який відбувається у формі театралізованого, костюмованого скетча. Студенти повинні продемонструвати обізнанність із теми та шляхи вирішення певної проблеми.

2. **«Дива разом із нами».** Кожна команда представляє вироби творчого характеру (макети, малюнки, вишиванки, поробки, авторські вірші, виконання пісней, танців тощо).

3. **«Азбука організації».** Команда повинна скласти план проведення колективної творчої справи школярів. Намалювати і написати запрошення для дітей (наприклад: День української писемності, День професії, День гри та іграшки, конкурс талантів, спортивні змагання, акції “Діти – дітям”, трудовий десант, благодійний марафон та ін.). На виконання завдання дається 10 хв. Беруть участь усі члени команди.

4. **«Ситуація».** Дається одна ситуація, треба інсценувати її та знайти правильний спосіб власної поведінки в конфліктній ситуації. На виконання завдання – 3 хв.

Конкурс оцінюється за 10-ти бальною системою.

Журі враховує: повноту та вичерпаність розкриття завдання; оригінальність; грамотність, лаконічність; злагодженість та згуртованість команди; сценічну культуру та акторську майстерність.

Додаток Е.**ПРАВИЛА ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ**

- формування почуття «ми», демонстрування єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи співрозмовників для досягнення спільної мети);
- установлення особистісного контакту, за якого кожний учень відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, називанням його імені, повторенням вдало висловленого міркування);
- візуальний контакт виражає ставлення до співрозмовника та його висловлювань;
- демонстрування власного ставлення (усмішка, інтонація, експресивність рухів, психологічна дистанція тощо);
- застосування у спілкуванні психологічних, мімічних, пантонімічних, мовленнєвих та інших прийомів;
- вияв розуміння внутрішнього стану учнів (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);
- постійний інтерес до учнів (уважне вислуховування учнів, урахування їхніх думок, співпереживання, зосередження уваги на позитивному);
- створення ситуації успіху (передбачає належне оцінювання потенційних можливостей учнів).

Додаток Ж.**НАУКОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ¹****Азбука організованості**

1. Працюй за встановленим режимом дня - тоді на все вистачить часу: на навчання та на допомогу матері, музику та спорт, на книги та прогулянку, ігри з друзями.
2. Пам'ятай, що час на виконання домашніх завдань обмежений: 1 година 1 година 30 хвилин. І тому не затримуйся, а берися за справу. Якщо стомився, зміни діяльність, це допомагає відпочити.
3. Бережи хвилини! За хвилину ти зможеш порахувати тільки до 60-ти. А за цю хвилину на заводі в кар'єрі добувають приблизно 2 тонни каменю, виготовляють 540 авторучок, 67 годинників, 2 телевізори тощо. І тому не марнуй час, приступай до праці вчасно, швидко, організовано, зосереджено.
4. Пам'ятай, що час минає, і хвилинки неможливо повернути, на згадку про них залишаються тільки наші діла.
5. Цінуй свою працю та працю інших. Якщо не закінчив свій малюнок, не псуй його, а допрацюй. Не вимазуй, не ламай виріб свого товариша - він працював. Доводь зошити до кінця. Бережи підручники, шкільне майно (парти, стільці тощо) - бо це теж праця багатьох людей.
6. Будь завжди уважним. Примушуй себе слухати й розуміти все нове на уроці, тоді вдома тобі буде достатньо тільки повторити.
7. Умій слухати не тільки пояснення вчителя, а й відповіді дітей. Цим ти повинен показати свою повагу до них, а для себе - ще раз закріпити вивчений матеріал.
8. Твердо тримай своє слово. Будь організованим та охайним. Закінчи спочатку одну справу, а тільки потім розпочинай нову.

¹ <http://osvita.ua/school/upbring/5964>

9. Привчай себе користуватися записником. Внеси в нього телефони своїх друзів, щоб відразу ж дізнатися, чому хто-небудь пропустив навчальний день.
10. Плануй свій тиждень. Записуй, в які дні в тебе додаткові заняття з музики, іноземної мови, спортивні тренування, розклад роботи бібліотеки, в яку ти записаний.

Правила поведінки у школі

1. Приходь на урок до дзвінка. Перевір, чи все ти взяв із собою (зошити, підручники, ручку, словники, щоденник). Зустрічай учителя у свого робочого місця.
2. Умій раціонально організовувати свою працю на уроці.
3. Цінуй та ефективно використовуй кожен хвилину уроку (працюй швидко, організовано, зосереджено).
4. Уважно слухай відповіді товаришів та проговорюй їх подумки так, щоб таким чином ти ще раз зміг повторити та закріпити новий матеріал, виявивши свої прогалини у знаннях.
5. Використовуй ту лексику, яку ти вивчав із теми. Це зведе до мінімуму можливість помилок у твоїй мові.
6. Будь чемним, вітайся з учителями.
7. Розмовляй спокійно, не кричи.
8. Питай дозволу, якщо треба відійти.

Правила для першокласників

1. Працюй завжди залюбки.
2. Ділись радіщами з другом.
3. Радій за успіхи товаришів.
4. Допомагай товаришам у біді.
5. Не ображайся без причин.
6. Сам ні до кого не чіпляйся.

7. Покличуть грати - іди; не покличуть - сам просись, бо це - не соромно.
8. Не дражни, не канюч, не випрошуй нічого.
9. Ніколи двічі ні про що не проси. Ділись із другом тим, що є в тебе.
10. Через труднощі не плач, будь гордим і терплячим.
11. Не нашіптуй за спинами в товаришів.
12. Частіше кажи: "Нумо будемо дружити!"; "Нумо будемо гратися!"; "Ходімо разом!". Іди до школи, і хай вона буде тобі в радість!

Як треба працювати

1. Розкрий щоденник і прочитай уроки на завтра.
2. Спочатку треба підготувати все необхідне для роботи.
3. Потім прибери все зайве з робочого місця.
4. Дивись у щоденник. Що задано на завтра?
5. Ті підручники, які стануть тобі у пригоді для виконання домашніх завдань, розклади по порядку.
6. Починай готувати уроки зі складнішого предмета.
7. Коли розпочнеш роботу, не поспішай і не працюй до повної втоми, роби перерви.
8. Під час роботи не можна їсти й пити.
9. Коли працюєш, не відволікайся.
10. Коли ти щось не зможеш виконати, не хвилюйся. Зроби перерву. Сядь і заспокійся, а тільки потім знову приступай до праці.
11. Коли повністю правильно виконаєш завдання, упорядкуй своє місце.