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

Інститут мистецтв

Скубеник Марина Ігорівна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Магістерська робота

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук,
професор А. Ф. ЛИНЕНКО

Одеса – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП……..3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ…...7
І.1. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження……..7
І.2.1. Сутність феномену «професійна самоорганізація» ……10
І.2.2. Компонентно-структурний аналіз професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики……23
І.3. Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики……26
Висновки з першого розділу……41
РОЗДІЛ ІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ…….. 43
ІІ.1. Критерії, показники, рівні сформованості професійної самоорганізації у студентів……43
ІІ.2. Діагностика рівня сформованості професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики……48
ІІ.3. Формуючий експеримент……56
ІІ.3.1. Актуалізація мотивації майбутніх вчителів музики як фактор формування професійної самоорганізації…..56
ІІ.3.2. Стимулювання самостійної музично-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики……..67
ІІ.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості професійної самоорганізації у студентів музично-педагогічного факультету до і після експериментальної роботи……..74
Висновки з другого розділу……80
ВИСНОВКИ……..…82
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ……87
ДОДАТКИ……92

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним із стратегічних завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, є створення умов для формування професійної підготовки вчителів, підготовки творчої особистості, підвищення інтелектуального, культурного, професійного потенціалу, стимулювання прагнення до самоорганізації та самореалізації. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем модернізації всієї системи освіти на сучасному етапі її розвитку. Тому що, ефективність реформування системи освіти значною мірою визначається особистістю педагога, його авторитетом, високою професійною майстерністю, рівнем ерудиції, інтелекту й культури, що підвищує вимоги до його теоретичної і практичної підготовленості до професійно-педагогічної діяльності.

Складності і завдання, які стоять перед суспільством, потребують ініціативи від кожного індивідуума, тому вільній розвиток, здатність до самоорганізації є одним із важливих факторів педагогічної діяльності. Виходячи з цього, одним із завдань професійної підготовки вчителя має бути актуалізація свідомого оволодіння професійною діяльністю, активізація професійної самоорганізації , підвищення саморозвитку та самоздійснення, включення до процесу професійного самовдосконалення.

Наш час характеризується втратою традицій, ідеалів та культурних цінностей, тому підготовка майбутніх педагогів-музикантів, які у подальшому формуватимуть культуру молодого покоління має велике значення. У вирішенні даної проблеми значну роль виконує сформованість професійної самоорганізації, яка дозволяє майбутньому вчителю музики на високому рівні та компетентно виконувати професійну діяльність.

Формування професійної самоорганізації було об'єктом наукових досліджень. Проблему теорії самоорганізації висвітлювали у своїх працях як зарубіжні (В.Г. Буданов, Т.Г. Григор'єва, В.А. Данилов,Н.Ю. Климонтович, О.М. Князєва, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецький, І.Р. Пригожин, Г.І. Рузавін

Г. Хакен, С.В. Харитонов, С.С. Хорунжий, Г. Шефер, Е. Янч та ін.), так і українські вчені (І.С. Добронравова, І.В. Єршова-Бабенко, В.С. Лутай, Л.М. Малишко, А.В. Свідзинський Я.В. Цехмійстер, В.О. Цикін, та ін.), які обґрунтували сутність і принципи розуміння різноманітних аспектів існування світу, природи та людини.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів знайшов своє відображення у працях Н.Ф. Вишнякової, П.С. Горбунової, О.Є. Євтодотюк, Л.Я. Зоряної, С.В. Кульневича, Т.І. Левченко, Л.І. Новікової, В.І. Радюхіна, О.В. Чалого, С.С. Шевельової та ін.

Окремі аспекти процесу самоорганізації музиканта знайшли своє відображення в працях А.Д. Алексеева, Н.І. Голубовської, Г.М. Когана, Г.Г. Нейгауза, С. Є. Фейнберга, Г.М. Ципіна, К. Черні, А. Корто, В. Сафонова, С. Майкапара В.К. Мержанова та ін.

Актуальність і недостатній рівень розробленості теоретичного, методичного та практичного аспектів означеної проблеми обумовила вибір теми магістерської роботи: **«Формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики».**

Мета дослідження – науково обґрунтувати та експериментально апробувати ефективність педагогічних умов формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики.

Завдання дослідження:

1. Конкретизувати та науково обґрунтувати сутність феномену «професійна самоорганізація майбутніх вчителів музики».
2. Виявити критерії, показники, охарактеризувати рівні сформованості педагогічної самоорганізації студентів.
3. Визначити педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики.
4. Розробити та експериментально апробувати методику процесу формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – процес формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики.

Гіпотеза дослідження – процес формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- актуалізація мотивації майбутніх вчителів музики як фактор формування професійної самоорганізації;
- стимулювання самостійної музично-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики.

Методи дослідження:

- **теоретичні**: вивчення, аналіз, узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, музично-педагогічних наукових і методичних джерел з проблеми дослідження з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми формування професійної самоорганізації у майбутніх учителів музики, а також, узагальнення одержаної інформації;
- **емпіричні**: цілеспрямоване педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, вивчення результатів діяльності студентів; педагогічний експеримент(діагностичний та формуючий) – з метою перевірки дієвості умов і методів підготовки майбутніх учителів; статистична обробка результатів експериментальної роботи та інтерпретація отриманих даних.

В першому розділі **«Теоретичні основи формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики»** проаналізовані наукова література з проблеми дослідження, погляди вчених, філософів, психологів та педагогів стосовно розкриття сутності поняття «професійна самоорганізація»; визначені педагогічні умови формування професійної самоорганізації.

У другому розділі **«Дослідно-експериментальна робота з формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики»** розкрито сутність діагностичного експерименту та реалізація педагогічних умов у формуванні педагогічної самоорганізації.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загального висновку, списку використаних джерел, додатків.

Загальний обсяг - 101 сторінка, із основного тексту 86 сторінок, у тексті 9 таблиць, у списку використаних джерел 49 найменувань.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.

І.1. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження.

Дослідження проблем самоорганізації вперше були розпочаті в кібернетиці. Термін «самоорганізуюча система» увів англійський кібернетик У.Р. Ешбі у 1947 році. Широке вивчення самоорганізації почалось в кінці 50-х рр. з метою пошуку нових принципів побудови технічних пристроїв, які володіють высокою надійністю, і створення обчислюваних машин, які здатні моделювати різні сторони інтелектуальної діяльності людини. З 70-х рр. до вивчення самоорганізації залучається апарат термодинаміки відкритих систем. Поведінка таких систем, яка описується за допомогою екстремальних принципів, представляє собою незворотний процес —поступовий перехід від одного нерівноважного стаціонарного стану до іншого який, відбувається з пониженням ентропії, тобто з підвищенням організованості системи [41, с. 89].

Концепція самоорганізації - науковий напрямок, що виник в 1950 - 60-ті рр. на основі статистичної фізики (І. Пригожин, Г. Хакен), загальної теорії систем, кібернетики (Г. фон Ферстер, Х. Матурана) і вивчає закономірності виникнення структури в нерівноважних системах невпорядкованих елементів. Загальні принципи С. к. виявляються у фізичних, хімічних, біологічних і соціальних системах, причому в високоорганізованих системах вони втілюються з найбільшою повнотою. Якщо в кібернетиці регуляція поведінки була функцією особливого блоку, що входить в систему, то С. к. виходить з уявлення про відсутність якогось окремого органу управління. Так, в організмі поведінку визначає не мозок, що не нервова система, але організм в цілому. У психології С. до може бути поширена на широкий

спектр об'єктів - від психофізіології до соціальної психології. З розвитком синергетики (Хакен), одного з напрямків С. до, були зроблені численні спроби математичного моделювання соціальних і психічних процесів. При цьому моделі зазнавали значного спрощення та позбавлялися багатьох властивостей прототипу.

З теоретико-методологічної точки зору концепція самоорганізації є реалізацією системної моделі, з якою пов’язані багато наукових напрямків, які мають відношення до психології: структурологія К. Леви-Строса и М. Бахтіна, загальне теорія систем Л. фон Берталанфі, вчення про домінанту А.А. Ухтомського та ін.

У психології в перші десятиріччя XX ст. виникли напрямки, в певній мірі передбачавші появу концепції самоорганізації, які мали з нею ряд спільних принципів: гештальттеорія, психоаналіз, аналітична психологія. Спільним для них являється розуміння особистості як деякої цілістності, у протилежність структурному підходу, який представляє особистість як суму елементів що її складають. Суттєвою особливістю самоорганізуючих систем являється їх здатність до самодобудовування, самовідновлення, яка представляє особливий інтерес для вивчення механізмів та розробки методів психотерапії [35, с. 47].

Феномен самоорганізації різних систем та проблеми його теоретичної експлікації обговорювались природознавцями, філософами і соціологами, психологами і педагогами. Досліджувались різні аспекти самоорганізаціїі систем різної природи в працях А.А. Андронова, В.Г. Буданова, Ст. Бір, А.Б. Венгрова, Н. Вінера, В.А. Галактіонова, А.В. Кєзіна, Ю.Л. Климоновича, Е.Н. Князевої, С.П. Курдюмова, Г.Г. Малинецького, Н.Н Моісеєва, А.П. Назаретяна, Г. Паска, І. Пригожина, Я.І. Свирського, С.С. Шевельової, Ю.В. Шароніна, Г. Хакена, У.Р. Ешбі та ін.

Філософсько-методологічний аналіз теорії самоорганізації найбільш повно представлений в роботах В.І. Аршинова, В.А. Галактіонова, Т.Л. Калініної, Е.Н. Князевої, С.П. Курдюмова, Г.Г Малинецкого, К. Майнцера,

А.А. Самарского та ін. Міждисциплінарний характер синергетики обумовлений в роботах В.Г. Бугданова, Л Н. Гумільова, Н. Эйгена, С.С. Шевельової та ін. Основою для детального аналізу синергетики виявились фундаментальні праці П. Гленсдорфа, Д. Каррері, Г. Ніколіс, І. Пригожина, І. Стенгерса, Г. Хакена та ін. Дослідження, які проводились цими вченими, сприяли вичлененню предметної області теорії самоорганізації, основних її принципів та теоретичних схем, експлікації щойно формуючих ідеалів та норм наукового дослідження [27, с. 2].

В контексті нашого дослідження великий інтерес представляють роботи, які зачіпають особливості самоорганізації у студентів вузів (С.С. Амірова, Т.Н. Болдишева, В.І. Донцов, Н.М. Пейсахов та ін.); у аспирантів і молодих вчених (К.М. Варшавский, Э.Х. Нізамов, І.А. Трофімова, Т.М. Тюрина та ін.); у тих, хто навчається початковій професіональній освіті (М.А. Аверін, Л.Б. Ітельсон, Е.С. Львов, В.В. Чебишева та ін.). Питання формування внутрішніх «самопроцесів» як умова професіонального развитку майбутніх спеціалістів досліджувались Е.В. Головневою, В.О. Королевою, С.А. Мухіною, А.А. Солов’йовою та ін. [48].

В 20-ті роки XX століття з’явились перші роботи по самоорганізації учбової діяльності (А.Ф. Журавський , Б.А. Келлер , І.В. Ребельский та ін.) у вигляді методичних вказівок по самоорганізації учбової праці. Наприкінці XX ст. з’явилися підручники, посібники, присвячені даному питанню. Це пов’язано зі сплеском інтересу до пізнавальної діяльності, в рамках якої й розглядалося питання самоорганізації. Л.Н. Засоріна і В.Д. Петунов самоорганізацію учбової діяльності розглядають як компонент в структурі особистості студента [2, с. 61].

І.2. Сутність феномену «професійна самоорганізація»

Логіка нашого дослідження потребувала розкриття феномену «синергетика», бо саме остання займається вивченням процесів самоорганізації.

Синергетика (від грец. «спільно» і «діючий») - міждисциплінарний напрямок наукових досліджень, завданням якого є вивчення природних явищ і процесів на основі принципів самоорганізації систем (що складаються з підсистем), «...наука, що займається вивченням процесів самоорганізації й виникненням, підтримкою, стійкістю й розпадом структур всілякої природи...» [35, с. 130].

Основне поняття синергетики — визначення структури як стану, що виникає в результаті поводження багатоелементного або багатофакторного середовища, що не демонструє прагнення до усереднення термодинамічного типу [38, с. 634].

Одним із завдань синергетики є з’ясування законів побудови організації, виникнення впорядкованості. Тут акцент робиться на принципах побудови організації, її виникненні, розвитку й самоускладненні, при рішенні самих різних завдань від фізики й хімії до економіки й екології створення й збереження організації, формування впорядкованості є або метою діяльності, або її важливим етапом [42, с. 97].

Творцем синергетического напрямку й винахідником терміну "синергетика" є професор Штутгартского університету й директор Інституту теоретичної фізики й синергетики Герман Хакен. Згідно його думки, синергетика займається вивченням систем, що складаються з великого (дуже великого, "величезного") числа частин, компонентів або підсистем, одним словом, деталей, складним образом взаємодіючих між собою. Слово "синергетика" і означає "спільна дія", підкреслюючи погодженість

функціонування частин, що відбивається в поводженні системи як цілого[36, с. 53].

На відміну від традиційних галузей науки синергетику цікавлять загальні закономірності еволюції (розвитку в часі, виникнення, підтримка, стійкість й розпад структур) систем будь-якої природи. Відходячи від специфічної природи систем, синергетика знаходить здатність описувати їхню еволюцію інтернаціональною мовою, установлюючи свого роду ізоморфізм двох явищ, досліджуваних специфічними засобами двох різних наук, але які мають загальну модель, або, точніше, що приводять до загальної моделі. Виявлення єдності моделі дозволяє синергетиці робити надбання однієї галузі науки доступним розумінню представників зовсім іншої, бути може, досить далекої від її галузі науки й переносити результати однієї науки на, здавалося б, чужорідний ґрунт [6, с. 940].

Не одна ланка єдиної системи безперервної освіти не може обійти увагою питання розвитку культури особистості і найважливішого його компоненту - самоорганізованості [32, с. 73].

Педагогічна освіта має бути спрямована, насамперед, на розвиток таких професійних якостей фахівця, які забезпечать актуалізацію внутрішніх ресурсів педагогів, тобто таких акмеологічних інваріант (А.А. Деркач) або синергетичних, біфуркаційних одиниць (В.П. Бранський, С.Д. Пожарський), які стимулюють власну внутрішню самопізнавальну і саморозвиваючу активність особистості, зберігають її здоров'я в умовах негативних впливів соціального і професійного середовища. Серед таких професійних якостей, на погляд Деркача А.А, системоутворюючу роль відіграє професійна самоорганізація як прагнення педагога до внутрішньої максимальної стійкості і цілісності в ситуації зовнішньої нестабільності; як процес самопобудови: народження, руйнування і відмирання смислових утворень. Саме професійна самоорганізація в сучасній психологічній науці позиціонується як системна якість, яка забезпечує ефективність діяльності, незалежно від її змісту і специфіки, і проявляється у внутрішніх

стимуляторах, які забезпечують активний розвиток фахівця, реалізацію його творчого потенціалу [11, с. 175].

Поняття «професійна самоорганізація особистості», широко використовується в рамках філософських, психологічних, педагогічних досліджень, як прояв різних рівнів професійної культури, як основна умова особистісного зростання, як можливість самопрезентації, самоактуалізації і самореалізації особистості в професійному просторі [12, с. 34].

Звернувшись до тлумачного словника сучасної російської мови під редакцією Г.М. Скляревської можемо дати визначення поняттю «професійний». Це той, що відноситься до професії; що займається професією, професійно [38, с. 642].

За В.Т. Буселом професійний – це той, що об'єднує людей однієї професії чи близьких професій [6, с. 1177].

Професіоналізм - висока ступінь оволодіння якої-небуть професії, яка характеризується майстерністю і високою компетентністю. Досягнення працівником певного рівня професіоналізм базується на придбанні їм необхідного обсягу теоретичних знань і оволодіння трудовими вміннями і навичками в практичній діяльності. Удосконалення в професійному відношенні передбачає проходження індивідом ряду етапів, що включають різні форми спеціальної освіти, зростання кваліфікації, спеціалізацію.

Професіоналізм є якісною характеристикою працівника, він властивий представникам соціальної групи професіоналів. У соціологічних дослідженнях професіоналізм розглядається в протиставленні бюрократичній ментальності та бюрократії, як особливої системи управління. Професіоналізм досліджується в рамках таких спеціальних соціологічних теорій, як соціологія праці, соціологія організацій і соціологія професій.

У другому значенні поняття професіоналізм використовується для позначення слів і виразів властивих представникам тієї чи іншої професії, емоційно забарвлених і які, в силу цього, часто переходять з професійного просторіччя в спільно літературне вживання (в основному, в усне мовлення),

де вони стають просторічними еквівалентами термінів. Наприклад, «нагора» з промови шахтарів; «задраїти» з промови моряків; «розбір польоту», «від гвинта» з промови льотчиків [37, с. 813].

Вживання слова «самоорганізація» надто широким колом людей, причому часом у доволі розмитому сенсі, не повинно затьмарювати той факт, що у сучасній науці не досить точно визначений термін. Деякі розходження між фахівцями пов’язані з трохи відмінними кількісними критеріями, які використовуються в теорії самоорганізації (інакше – синергетики) для опису цього явища. Ця дисципліна зародилась кілька десятиліть тому на перехресті фізики та теорії інформації і розвивається настільки бурхливо і плідно, що її можна вважати одним з найперспективніших і широких шляхів людського пізнання. Існує вже чимало монографій із синергетики, надзвичайно цікавий зміст яких прихований від гуманітаріїв складним математичним апаратом.

Свідзинський вказує на те, що породження на основі менш впорядкованого субстрату складних структур з впорядкованістю і цілісним та відносно стійким режимом поведінки отримало назву самоорганізації (елемент «само» підкреслює, що підвищення організації сталося внаслідок внутрішніх потенцій системи, а не було накинуте їй ззовні) [33, с. 19].

Самоорганізація - процеси спонтаного упорядкування, виникнення просторових, тимчасових, просторово-часових або функціональних структур, що протікають у відкритих нелінійних системах.

Структури самоорганізації - це локалізовані в середовищі процеси, що мають відносно стійку просторово-часову організацію. Моделі процесів самоорганізації маючи спочатку природничо-наукову основу (фізика лазерів, фізика плазми, вивчення певних типів хімічних реакцій), нині плідно застосовуються в розробці нових типів комп'ютерів, в розумінні феномена людини, певних явищ людської культури і суспільства, в розгадуванні таємниць людської свідомості і психіки [40, с. 730], [14, с. 650].

Самоорганізація - процес, в ході якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи. Процеси

самоорганізації можуть мати місце тільки в системах, що володіють високим рівнем складності і великою кількістю елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий, а ймовірнісний характер. Властивості самоорганізації виявляють об'єкти самої різної природи: жива клітина, організм, біологічна популяція, біогеоценоз, людський колектив і т.д. Процеси самоорганізації відбуваються за рахунок перебудови існуючих та утворення нових зв'язків між елементами системи. Відмітна особливість процесів самоорганізації - їх цілеспрямований, але разом з тим і природний, спонтанний характер: ці процеси, що протікають при взаємодії системи з навколишнім середовищем, в тій чи іншій мірі автономні, відносно незалежні від середовища [41, с. 970], [22, с. 856].

Процеси самоорганізації, як і переходи від одних структур до інших, супроводжуються порушенням симетрії.

Процеси самоорганізації, пов'язані з необоротними змінами, приводять до руйнування старих і виникненню нових структур.

Самоорганізація може початися лише в системах, що володіють достатньою кількістю взаємодіючих між собою елементів, що мають деякі критичні розміри. У противному випадку ефекти від синергетичної взаємодії будуть недостатніми для появи колективного поводження елементів системи й тим самим виникнення самоорганізації [40, с. 789].

Самоорганізація, як вказує великий тлумачний словник сучасної української мови, це самостійна організація своєї роботи, поведінки; процес, у перебігу якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи; упорядкування яких-небудь елементів, обумовлене внутрішніми причинами, без зовнішнього впливу [6, с. 1290].

У психолого-педагогічному аспекті самоорганізація розглядається як діяльність та здібність особистості, пов’язані з умінням організувати себе, які проявляються у цілеспрямованості, активності, обумовленості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень та

відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [36, с. 702], [30, с. 387].

Самоорганізація як складне явище характерне всім системам. Керований зсередини процес зміни структури відношень окремих елементів системи або їх груп, який супроводжується якісними змінами самих елементів, називається самоорганізацією системи [20, с. 11].

Принцип самоорганізації визначає операціонально-діяльнісну сторону організації та проведення учбового процесу [42, с 364].

За Л. Фрідманом, раціональна самоорганізація є вміння особи без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги і стимуляції з боку викладача, самостійно та раціонально організовувати і проводити власну навчальну діяльність з реалізації прийнятих цілей навчання. Звідси Фрідман вважає, що розумне навчання повинно бути навчанням самоорганізації, а потім – особа повинна навчатися сама, наставник лише повинен ставити загальні цілі навчання і здійснювати допомогу за необхідності. Саме тому викладач не повинен учити, а повинен допомагати вчитися [42, с. 364].

Серед форм навчання повинні переважати лише ті, що характеризуються дослідницькою орієнтацією і комунікативністю, тобто спеціальним «утягуванням» слухачів у діалог, який виступає фактором розвитку здатностей до самоорганізації [49].

Безрукова В.С. вважає, що самоорганізація особистості - діяльність особистості по чіткій впорядкованості своєї життєдіятельності; здібність та вміння організувати себе. Проявляється самоорганізація у цілеспрямованості, самоаналізі та жорсткому самоконтролі, самооцінці, самообмеженні себе у всьому. Самоорганізована особистість може планувати час і роботу, швидко приймати рішення та виконувати їх, економно витрачати сили та можливості. Самоорганізована особистість працює над собою, своїм характером, особливо емоційно-вольовою сферою. Це особистість з високим почуттям відповідальності, з високо развиненою особистою гідністю [46, с. 240].

Особистісна самоорганізація студента в навчальній діяльності являє собою упорядковану сукупність цілей і мотивів саморозвитку, навичок самоконтролю та саморегуляції психічних станів, здібностей до самоаналізу та адекватної самооцінки, переважно самостійно і цілеспрямовано сформовану і розвиваються в процесі навчання у вузі.

Розрізняють 3 типи процесів самоорганізації. Перший - це самозародження організації, тобто виникнення з деякої сукупності цілісних об'єктів певного рівня нової цілісної системи зі своїми специфічними закономірностями (напр., генезис багатоклітинних організмів з одноклітинних). Другий тип - процеси, завдяки яким система підтримує певний рівень організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов її функціонування (тут досліджуються головним чином гомеостатичні механізми, зокрема механізми, що діють за принципом заперечення зворотного зв'язку). Третій тип процесів самоорганізації пов'язаний з удосконаленням і саморозвитком таких систем, які здатні накопичувати і використовувати минулий досвід [41, с. 972], [22, с. 857].

Самовдосконалення (самоорганізація третього типу) - процес роботи над собою в результаті, якого з'являється здатність прийняття усвідомленого правильного рішення в системі більш високого порядку в порівнянні з раніше досягнутим рівнем. Розвиток самовдосконалення самого суб'єкта - мета будь-якого процесу навчання.

Професійне самовдосконалення представляє процес розвитку не тільки особистісно-значущих якостей, а й професійних, тому для особистості самоорганізація знаходить соціально-значиму роль.

Педагог повинен впливати на особистість студента опосередкованими методами, не перешкоджаючи його свободі, творчій активності якими-небуть обмеженнями. Власна активність студентів у процесах як особистісної, так і міжособистісної організації стає реальною передумовою для розвитку більш високого рівня професійного самовдосконалення, який проявляється в діяльнісному саморозвитку.

Виділяють три типи самоорганізації системи, як складного явища:

1. Самозародження організації. Виникнення з деякої сукупності цілісних об'єктів одного рівня нового об'єкта - системи вищого рівня організації.

2. Збереження системою своєї організації при зміні зовнішніх або внутрішніх умов.

3. Процес якісної зміни системи, спрямований на її розвиток і самовдосконалення.

Аналіз робіт дослідників з даного питання, дозволяє зробити висновок: на успішність навчання найбільш істотний вплив робить ступінь інтегрованості таких компонентів самоорганізації як цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, вольові зусилля [2, с. 61].

У рамках дослідження Попової Н.М. особливу значимість представляє розгляд сутності самоорганізації з позиції особистісно-діяльнісного підходу. У його контексті самоорганізація у педагогічній діяльності визначена як здатність особистості, що виражається в умінні використовувати власні інтелектуальні та емоційно-вольові риси для вирішення професійно значущих завдань, що виявляється в обгрунтованому цілепокладанні, плануванні своєї діяльності, мобілізації себе і стійкою активності в досягненні результату, критеріальною оцінкою результатів своїх дій [26, с. 38].

Поповій Н.М. вдалося встановити, що вміння самоорганізації пов'язані з іншими професійними характеристиками педагога, а саме, з педагогічною компетентністю, педагогічною майстерністю, педагогічною творчістю, педагогічною культурою:

- якщо компетентність означає володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь і заснованими на цих знаннях вміннями, що забезпечують виконання певних трудових функцій, то вміння самоорганізації забезпечують усвідомленість і обґрунтованість педагогом своїх дій;

- педагогічна компетентність і вміння самоорганізації характеризують рівень педагогічної майстерності;

- вміння самоорганізації виявляються в педагогічній творчості на стадії науково-теоретичного обгрунтування творчого задуму;

- виступаючи як характеристика кваліфікації вчителя вміння самоорганізації є компонентом його професійної культури.

Особливо виділено, що рівень освоєння умінь самоорганізації, також як і рівень кваліфікації вчителя, визначається сформованістю мотиваційного, операціонального і рефлексивного компонентів [26, с. 39].

Попова Н.М. пропонує наступні рівні самоорганізації вчителя у педагогічній діяльності:

- перший рівень - "самоорганізація у формі саморегуляції";
- другий рівень - "самоорганізація у формі професійної самореалізації";
- третій рівень - "самоорганізація у формі професійного саморозвитку". [12, с. 41].

Професійна самоорганізація в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як показник особистісної зрілості і рівня професіоналізму особистості (В.П.Горюнка), як внутрішня мотиваційна складова, що спонукає особистість до постійного поповнення професійних знань [48].

Професійну самоорганізацію в процесі навчання можна уявити, як синергетичний процес самоорганізації особистісних структур свідомості, як засіб саморозвитку рівнів компетентності, самооцінки, самопрезентації, самовдосконалення, просування фахівця по службових сходах [16, с. 51].

На думку Дмитриєнко Н.О. і Барвенко О.Г., професійна самоорганізація є важливою особистісною характеристикою професіонала, яка дозволяє особистості проявляти різні рівні самоорганізації професійної культури в навчальному процесі і в професійній діяльності. А також, є особистісним процесом, оскільки має спрямованість на розвиток особистості, професіоналізму і мотивує фахівця на постійне оновлення і поповнення своїх

професійних знань, збереження, накопичення і передачу професійних культурних цінностей.

Професійна самопідготовка складається з процесів самоосвіти і самовиховання. Перший передбачає оволодіння такими загальнонауковими і спеціально науковими знаннями і вміннями оперування цими знаннями, які не передбачені офіційною системою професійної освіти. Змістом другого є розвиток таких моральних якостей, які не гарантовані соціальним і професійним середовищем, а грають роль вихователів [16, с. 140].

Оскільки педагог у соціально-професійній дійсності представлений не тільки таким, яким він є, а й таким, яким його сприймають оточуючі, то процес самопідготовки педагога до реалізації професійної діяльності, у свою чергу, базується на процесах самопізнання і саморозвитку.

Результатом самопізнання є отримання, систематизація та відображення індивідом в образі Я-реальне нових знань, інформації про себе. Невід'ємною частиною самопізнання педагогом себе як суб'єкта діяльності є процес саморозуміння, що забезпечує коригування змісту його знань про себе на основі зворотного зв'язку з професійним середовищем. Основою цих процесів, їх механізмом є рефлексія.

Самопізнання - це складний динамічний і циклічний процес, який базується на двох рівнях: перший спирається на зовнішні атрибути і передбачає різні форми співвідношення самого себе як професіонала з іншими (або професійними нормами), в основі чого лежать прийоми самосприйняття, самоспостереження і самоаналізу. На іншому рівні самопізнання співвідношення знань про себе здійснюється не в рамках Я інший, а в рамках Я і Я, коли педагог оперує вже готовими знаннями про себе (на рівні суб'єктивних норм). Ведучими прийомами цього рівня є самоаналіз і самосвідомість.

Залежно від ступеня активності самого суб'єкта вчені (В. В. Знаків, Е.А. Павлюченко та ін) виділяють два основних аспекти самопізнання: 1) рефлексивно-когнітивний, які відображає його активно-діяльнісної ставлення

до світу, 2) мотиваційно-комунікативний, який має зовнішню орієнтацію і проявляється, насамперед, у процесі взаємодії із зовнішнім середовищем, грунтується на результатах зовнішнього самовідтворення. У цьому випадку акцент з активного і діяльнісного переноситься на зворотний зв'язок [47].

Таким чином, результатом самопізнання педагога, з одного боку, є усвідомлений їм образ Я-реального як сукупність властивостей і особливостей їх прояву в професійній діяльності, з іншого - усвідомлений рівень відповідності цього Я професійним нормативним вимогам. У контексті професійної самоорганізації саме самопізнання, яка виконує функцію встановлення відповідності-невідповідності Я, актуалізації протиріч між самовираженням і самоствердженням, дає поштовх для професійного саморозвитку педагога - свідомої перебудови і сонастройці своєї функціональної структури для більш повного і адекватного самовираження, а значить, - самоствердження в умовах професійної діяльності.

Професійна самореалізація передбачає безпосередню професійну діяльність педагога, вона є свідомим прагненням професіонала актуалізувати свої внутрішні характеристики (властивості, здібності, якості) таким чином, щоб зовнішня їх форма (професійні знання, вміння, навички) відповідала професійним нормативам, а результат професійної діяльності отримав соціального (професійного) визнання. Оскільки цей процес здійснюється на стику професійної та особистісної сфер, то професійна самореалізація педагога на особистісному рівні представлена, в свою чергу, процесом самовираження, а на соціальному - процесом самоствердження.

Професійне самовираження як основний етап самореалізації базується на системі актуалізованих професійних якостей і передбачає отримання об'єктивувати предметного результату у відповідності з внутрішніми суб'єктивними нормами і критеріями, тобто цінного для педагога як суб'єкта професійної діяльності. Професійне самоствердження грунтується на отриманні соціального визнання досягнутого результату, який відповідає

професійним нормам і є цінним не тільки для педагога, а й для суспільства в цілому.

Феномен самоствердження у більшості досліджень розглядається як прихована мотивація вчинків і відносин особистості, він завжди є там, де виникає проблема фіксації в соціальній системі координат відносини особистості до того, хто вона є, чого досягла, що для неї більш значуще. За допомогою механізму професійного самоствердження особистість визначає як ступінь власної включеності в професійне буття, так і ступінь власної професійної відповідальності, професійної моралі.

Рівень професійної самореалізації педагога в цілому, як і ефективність його діяльності більшою мірою залежить від його особистісного потенціалу (індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, спрямованості) та рівня його професійної самопідготовки (володіння механізмами генералізації і трансформації, адекватного усвідомлення свого Я, а також проектування та розвитку позитивної професійної Я-концепції).

Рівень неадекватності професійної самопідготовки педагога та його професійної самореалізації (як результат нестабільності особистісної та професійної систем) є одним з основних факторів циклічності цих процесів і динамічності самоорганізації фахівця в цілому. Іншими словами, невідповідність, суперечливість професійних можливостей педагога та його професійних успіхів призводить до деієрархізації його професійної компетентності і, відповідно, до її подальшої ієрархізації на більш високому рівні, або до повного розпаду. Як стверджує Н.В. Кузьміна, людина в процесі самореалізації розвивається, коли створює власні інтегративні схеми різних типів, а саме: синтезу знань, які отримані з різних джерел, організації їх у систему і використання на практиці, в процесі вирішення теоретичних і практичних завдань; здійснення зворотного зв'язку (зміг би я досягти бажаного результату, чи задовольняє він мене) [15, с. 86]. Прагнення педагога до самореалізації забезпечується виходом особистості у професійну

позицію і ширше - у професійно-життєвий шлях, професіоналізацію, засновану на унікальному особистісному досвіді.

На думку Гури Т.Є., професійна самоорганізація педагога визначає траєкторію його професіогенезу, забезпечує збереження психічного та психологічного здоров'я.

Саме активні методи навчання в цілому і ігрове моделювання зокрема на погляд Гури мають значний ресурс для професійного розвитку педагогів, їх професійної самоорганізації, а також відповідають сучасним тенденціям світової та вітчизняної післядипломної освіти [47].

У процесуальному аспекті професійна самоорганізація складається з двох взаємопов'язаних процесів, які трансформується один в іншій - професійної підготовки і професійної самореалізації (В.П. Бранський, С.Д. Пожарський).

Таким чином, професійна самоорганізація педагога здійснюється на основі взаємодії двох механізмів: коливань рівня професійної діяльності та зростання рефлексії. Стабільні коливання професійної діяльності в межах середнього рівня забезпечують оптимальну продуктивність діяльності фахівця протягом усього професіогенезу. Нестабільні коливання призводять до внутрішньої перебудови особистості (формуванню психологічних новоутворень) і засновані на активізації особистісної рефлексії, функцією якої є самовизначення спеціаліста та обгрунтування права на відхилення від заданої конструкції, проекту [4, с. 73].

На наш погляд, професійна самоорганізація майбутніх вчителів музики – це складне інтегративне утворення, яке спрямоване на безперервне самовдосконалення студента для здійснення якісної професійної діяльності.

І.2.2. Компонентно-структурний аналіз професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики

У своєму дослідженні ми зупинились на тих компонентах професійної самоорганізації, котрі на нашу думку являються базовими, системоутворюючими, які дозволяють судити про рівень розвитку професійної самоорганізації, володіючи якими вчитель може реалізувати себе як особистісь і як спеціаліст.

На наш погляд компонентна структура професійної самоорганізації складається з наступних компонентів: рефлексивного, когнітивно-діяльнісного та особистісного.

Сучасний словар з педагогіки Рапацевича вказує на те, що рефлексія – це – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних актів та станів. Поняття рефлексії виникло у філософії і означало процес розмірковування індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості. Рефлексія у соціальній психології виступає у формі усвідомленості діючим суб'єктом – особою або спільнотою – того, як вони насправді сприймаються та оцінюються іншими індивідами або спільнотами.

Рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом педагогічної діяльності самого себе, але і з'ясування того, наскільки і як інші(учні, колеги, батьки) знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні емоційні реакції та когнітивні уявлення.

Коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини. У складному процесі подані , як мінімум, шість позицій, які характеризують відображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є насправді; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він виглядає іншому, й ті ж самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта.

Таким чином, рефлексія – це процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб’єктами один одного, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного [36, с. 667].

Визначаючи рефлексію компонентом професійної самоорганізації, ми вважали, що її значення спричиняється зверненням у внутрішню психологічну сутність майбутнього вчителя. Рефлексивне ставлення студента до власної діяльності дає можливість спостерігати, аналізувати, осмислювати, оцінювати, самоідентифікувати себе з педагогічним ідеалом, тому це є важливим фактором у конструюванні власного професійного «Я».

Рефлексію розглядають як один із механізмів саморегуляції педагога [8, 25, 34, 39]. Її трактують як «здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду» [25, с. 4]. Л. Гапоненко [8, с. 14] вважає рефлексію психологічним механізмом корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні.

Рефлексія притаманна тільки людині. Вона функціонує як аналіз суб'єктом власного психічного стану і спрямована на його самовдосконалення, є «ключовим моментом розвитку особистості» [39, с. 22]. Рефлексія сприяє свідомому виконанню будь-якої діяльності. Особливістю цього механізму у процесі навчання майбутніх учителів є його інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодівання вміннями планування й самоорганізації). Таким чином, «педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе самого як суб’єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації» [39, с. 22]. Модель педагогічної рефлексії формується за допомогою запитань педагога до самого себе: «Якої мети я прагну досягти?»; «Чому?»; «Якими засобами?».

На думку М. Уоллєса, рефлексивний компонент у роботі вчителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити якийсь універсальний довідник з уже готовими порадами та рекомендаціями на всі

випадки життя. Освітній процес настільки динамічний, мінливий, що не можна раз і назавжди освоїти всі секрети педагогічної праці. Те, що безвідмовно діяло сьогодні, вже завтра може виявитися недостатнім або навіть непридатним. З цієї причини викладацька діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель - рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою роботу [44, с. 5].

Когнитивно-діяльністний компонент, містить систему уявлень, поглядів, знань, яка відображає індивідуально своєрідні активні способи пізнавального відношення учня до того що відбувається. Також він містить систему учбово-логічних, учбово-інформаційних та учбово-управлінських вмінь, способів учбово-пізнавальної деяльності, усвоєних особистістю і забезпечуючих можливість присвоєння, «зберігання та переробки інформації в цілісну картину світу» [43, с. 172].

В нашому випадку, когнітивно-діяльнісний компонент містить професійні знання (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні), музично виконавські вміння та навички, які дають можливість визначити рівень професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

Особистісний компонент, на наш погляд, представляє комплекс необхідних якостей вчителя. Для нашого дослідження важливим являється розглядання тих якостей, котрі характеризують особистість педагога як суб’єкта професійної діяльності. Саме суб’єкт, визначає необхідну «кількість» цієї активності, тобто, гарантує міру активності відповідно масштабам вирішуваних завдань. В такому випадку викладач переживає стан задоволення не тільки від результатів власної діяльності, але й від процесу її проникнення, характеру побудови. У силу цього він не впадає в повну залежність від соціальних вимог та установок, а набуває нової здатності до вирішення соціально-психологічних протирічь, нової здатності до співвідношення «себе з іншими людьми, стверджує у правильності своєї позиції, у її адекватності» професіонально педагогічної діяльності.

І.3. Педагогічні умови формування професійної самоорганізації в майбутніх вчителів музики

Аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що і до цих пір немає термінологічної єдності щодо понять «умова», «педагогічна умова». З погляду філософії, умова тлумачиться як чинник (латинське factor - чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. У роботах Н.О.Єрошиної, умови визначаються як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних чинників, які впливають на учбовий процес, дозволяють керувати їм, вести цей процес раціонально, відповідно предметному змісту із застосуванням ефективних форм, методів, прийомів.

Вдалим, на нашу думку, є тлумачення «педагогічної умови» С.В.Висоцького як сукупності об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне рішення поставленої педагогічної задачі. У цьому контексті умови виступають в ролі динамічного регулятора інформаційних, особистих, психологічних і педагогічних чинників навчання [10, с. 136].

Розглядаючи закономірності педагогічного процесу, Ю.Бабанський стверджував, що його ефективність залежить від умов, в яких він протікає. Деякі автори розрізняють зовнішні і внутрішні чинники, які впливають на ефективний хід учбового процесу. До зовнішніх чинників відносять організацію учбово-виховного процесу, взаємодію в колективі і зміст учбового матеріалу. До внутрішніх - професійно значущу мотивацію, потребу в самовдосконаленні, зацікавленість в знаннях і в своєму професійному становленні.

На основі аналізу вищеназваної літератури, ми під педагогічними умовами розуміємо таке об'єднання об'єктивних і суб'єктивних чинників, які позитивно впливають на ефективність і результативність учбово-виховного процесу.

Першою педагогічною умовою в нашому дослідженні було «Актуалізація мотивації майбутніх вчителів музики як чинник формування професійної самоорганізації».

Ми виходили з того, що психологічна довідкова література трактує мотивацію як спонукання, що викликає активність організму і що визначає її спрямованість. Існують як усвідомлювані або неусвідомлювані психічні чинники, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їх спрямованість і цілі. По своїм виявленням та функціям в регуляції поведінки мотивуючі чинники можуть бути розділені на три відносно самостійні класи:

1) при аналізі питання про те, чому організм взагалі приходить до стану активності, аналізуються виявлення потреб і інстинктів як джерел активності;

2) якщо вивчається питання, на що направлена активність організму, заради чого проведений вибір саме цих, а не інших актів поведінкових, то досліджуються, насамперед, виявлення мотивів як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки;

3) при розв’язанні питання про те, яким чином проводиться регуляція динаміки поведінки, досліджуються виявлення емоцій, суб'єктивних переживань та установок в поведінці суб'єкта [28, с. 342].

Необхідно відзначити, що з педагогічної точки зору мотивація викликає винятковий інтерес як провідний чинник регуляції активності особи. В сутності, не можна налагодити ефективну педагогічну взаємодію з учнями без урахування особливостей їх мотивацій. У педагогічній довідковій літературі мотивація розглядається як «система мотивів, чи стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [10, с. 165].

Як відомо, мотив завжди пов'язаний з процесами пізнання: сприйняттям, мисленням, пам'яттю, мовою. От чому мотиви як потенційно усвідомлені (тобто здатні стати усвідомленими) є стимулами поведінки тільки у людини [19, с. 467].

Психологи трактують поняття «мотив», як:

- спонукання до діяльності, пов’язані із задоволенням потреб суб'єкта;

- сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість;

- спонукаючий та визначаючий вибір спрямованості діяльності, предмет (матеріальний або ідеальний), заради якого вона здійснюється;

- усвідомлювана причина, яка лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [29, с. 216].

Формування мотивів навчання - це створення умов для появи внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх учнем і подальшого саморозвитку ним своєї мотиваційної сфери. Стимулювати її розвиток можливо і необхідно системою психологічно продуманих прийомів. Загальний сенс розвитку учбової мотивації полягає в тому, щоб переводити учнів з рівнів негативного та байдужого відношення до навчання, до зрілих форм позитивного відношення - дійовому, усвідомленому, відповідальному.

У психології відомо достатньо багато конкретних способів, що викликають інтерес учня до учбової діяльності. Розглянемо деякі з них.

1. Спосіб розкриття учбового матеріалу.

Зазвичай предмет предстає перед учнем як послідовність приватних явищ. Кожне з відомих явищ вчитель пояснює, дає готовий спосіб дії з ним. Дитині нічого не залишається, як запам'ятати все це і діяти показаним способом. При такому розкритті предмету є велика небезпека втрати інтересу до нього. Навпаки, коли вивчення предмету йде через розкриття учню сутності, яка лежить в основі всіх приватних явищ, то, спираючись на цю сутність, учень сам отримує приватні явища, учбова діяльність набуває для нього творчого характеру, і тим самим викликає у нього інтерес до вивчення предмету. При цьому мотивувати позитивне відношення до вивчення даного предмету може як його зміст, так і метод роботи з ним. У останньому випадку має місце мотивація процесом навчання.

2. Відношення між мотивом і метою.

Мета, поставлена вчителем, повинна стати метою учня. Для перетворення мети на мотиви-цілі велике значення має усвідомлення учнем своїх успіхів, просування вперед.

3. Проблемність навчання.

На кожному з етапів уроку необхідно використовувати проблемні ситуації, завдання. Якщо вчитель робить це, то зазвичай мотивації учнів знаходяться на достатньо високому рівні. Важливо відзначити, що за змістом вона є пізнавальною, тобто внутрішньою.

4. Зміст навчання:

- основу змісту навчання складають базові (інваріантні) знання;
- в обов'язковому порядку в зміст навчання входять узагальнені методи роботи з цими базовими знаннями;
- процес навчання побудувати так, щоб дитина засвоювала знання через їх застосування.

Все це призводить до формування у дітей пізнавальної мотивації. Пізнавальний компонент учбової діяльності припускає звернути увагу на стан (рівень) уміння учня вчитися, на розвиток навиків в учбовій роботі. Відповідно до основних положень педагогічної психології учення стає учбовою діяльністю тільки в тому випадку, якщо учень в ході добування знань опановує новими способами учбових дій, витікаючими з самостійно поставлених учбових задач, засвоює прийоми самоконтролю та самооцінки своєї учбової діяльності.

Якщо ж зазначено зниження учбової мотивації, то необхідно встановити причини, а після провести корекційну роботу. Така робота повинна бути направлена на ліквідацію причини, яка призвела до низького рівня мотивації. Якщо це не уміння вчитися, то корекція повинна починатися з виявлення слабких ланок. Оскільки в ці уміння входять як загальні, так і специфічні уміння, то необхідно перевірити і ті, й інші. Для ліквідації слабких ланок необхідно провести їх поетапну розробку. При цьому навчання повинне бути індивідуальним, з включенням вчителя в процес дій,

завдань. У процесі вчитель повинен відзначати успіхи учня, показувати його просування вперед.

Нова освітня парадигма орієнтована, насамперед, на розвиток особистості, підвищення її активності та творчих здібностей, а отже, і на розширення використання методів самостійної роботи учнів, самоконтролю, використання активних форм і методів навчання.

В останні десятиріччя широкого розповсюдження набули так звані активні методи навчання, які спонукають до самостійного добування знань, розвиток мислення, формування практичних умінь і навиків. Саме на рішення цих задач направлені інтерактивні, ігрові, проблемні і творчо-відтворюючі методи. До них відносяться: дискусія, круглий стіл, інтерв’ю, дидактична гра, розвиваюча гра, рольова гра, ділова гра, брейнштормінг.

Активне навчання припускає використання такої системи методів, яка направлена головним чином не на висловлювання викладачем готових знань, їх запам'ятовування і відтворення учнем, а на самостійне оволодіння знаннями та уміннями в процесі активної пізнавальної і практичної діяльності. Активні методи навчання можуть бути використані на різних етапах учбового процесу: при первинному оволодінні знаннями, закріпленні і вдосконаленні знань, формуванні умінь і навичок. Не можна різко розділити наявні методи навчання на активні і неактивні. Використовуючи різноманітні прийоми активізації пізнавальної діяльності, викладач добивається підвищення пізнавальної активності учнів.

Залежно від спрямованості на формування системи знань або оволодіння уміннями та навиками активні методи навчання ділять на неімітаційні та імітаційні. Імітаційні припускають, як правило, навчання професійним умінням і навикам і пов’язані з моделюванням професійної діяльності. При їх застосуванні імітуються як ситуації професійної діяльності, так і сама професійна діяльність. Імітаційні методи, в свою чергу, поділяють на ігрові і неігрові в залежності від умов, які приймає учень, виконуваних ним ролей, взаємин між ролями, встановлюваних правил,

наявності елементів змагальності при виконанні завдань. Головна відміна неімітаційних методів від інших методів активного навчання - відсутність в тому чи іншому вигляді моделі об'єкту, процесу або діяльності, які вивчаються. При цьому активізація навчання досягається лише як результат використання постійно діючих прямих і зворотних зв'язків між навчаючою системою і студентами.

Дуже важливо, на наш погляд, для актуалізації мотивації майбутніх учителів музики використовувати проблемні методи навчання. Проблемне навчання - це система методів, що розвивають самостійність мислення та уміння ухвалювати рішення [23, с. 221].

До проблемних методів навчання відносяться:

- проблемний виклад - вчитель сам формує проблему й сам її вирішує, показуючи зразок мислення;
- еврістична бесіда - вчитель формулює проблему та вирішує її за допомогою учнів, привертаючи їх до порівняння;
- частково-пошуковий - вчитель формулює проблему, учні її вирішують за допомогою вчителя;
- пошуковий - вчитель формулює проблему, учні вирішують самі;
- дослідження - вчитель дає завдання, а учні самі формулюють проблему та самі її вирішують.

Проблемне навчання не тільки розвиває мислення і уміння публічно його захищати, але і формує адекватну самооцінку, стимулює пізнавальну активність.

Так, активною формою навчання є проблемна лекція. Вона передбачає виклад матеріалу, що включає систему проблем і вимагає самостійної пошуково-дослідницької діяльності студентів (співучасників лекції на досягнутому ними рівні пізнавальних можливостей). На такій лекції здійснюється диференційований підхід до навчання (з виділенням формальних груп за рівнями можливої активності). Психологічну підготовку розпочинають із проблемної ситуації, аналізу суперечностей, формулювання

проблеми, а потім залучення студентів до її розв’язування. Уточнення опису ситуації, приклади з практики, формулювання проблемних запитань, участь у пошуку відповідей на них - характерні особливості діяльності студентів; викладач максимально залучає їх до участі в лекції.

Для проблемного викладу відбираються найважливіші розділи курсу, які в своїй сукупності складають основний концептуальний зміст навчальної дисципліни, є найбільш важливими для майбутньої професійної діяльності і найбільш складними для засвоєння студентами.

Ефективним є залучення студентів до роботи на занятті як співлекторів викладача. З’являється відповідальність не тільки за себе, але й за інших, підвищується соціальна значущість активності студента: він ніби бере на себе частину навчальної функції викладача. У такий спосіб утворюється додатковий, особистісний сенс учіння [7, с. 19].

Також, на наш погляд, дуже ефективним методом є гра, яка підвищує інтерес до пізнавальної діяльності, спонукає до активності, веде до застосування набутих знань, вмінь та навичок, дає можливості проявити себе, самовиразитись і самоствердитись.

Основна дидактична цінність ігрового методу в тому, що він відкриває перед студентами пізнавальні можливості, які не доступні їм за інших умов. Так, у діловій грі відтворюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студента. Будучи відтворенням контексту майбутньої праці в її предметному й соціальному аспектах, розгортання ділової гри залишається процесом педагогічним, спрямованим на досягнення цілей навчання та виховання. У грі студенти засвоюють абстрактні за своєю природою знання, закріплюють уміння та навички не заради них самих, а в реальному процесі підготовки й прийняття рішення, в функції засобу виконання ігрових і навчальних дій, а через них - і дій професійних [7, с. 59].

Мотивація на учбову діяльність є необхідною умовою для досягнення кінцевої мети освітнього процесу. Аналізуючи структуру мотивації музичної діяльності, З.П.Морозова відзначає, що це «...система об'єктивних і

суб'єктивних спонук, що включають потреби як основне джерело мотивації, відношення як вираження особистісного сенсу діяльності і власне мотиви як матеріалізовану потребу» [17, с. 37]. Погоджуючись в цілому з таким трактуванням, ми, проте, більш повно визначимо мотивацію музичної діяльності як систему спонук, що включають потребу, як основне джерело мотивації, мотив, як особистісне-смислове, ціннісне, творче, пізнавальне, комунікативне відношення до музичної діяльності, направлене на задоволення потреби суб'єкта - досягнення мети діяльності. Як стверджує естетика, специфіка художньої (музичної) діяльності полягає в тому, що вона містить знання не про об'єктивні закони реального світу, а про «значення», «сенси», «цінності» музичних явищ для суб'єкта, включаючи суб'єктивне особистісне відношення до відображеного змісту.

На наш погляд важливо, зважаючи на специфіку музичної освіти, щоб робота педагога-музиканта була направлена на розвиток емоційного чинника мотивації, головною характеристикою якого є емоційні переживання учня в пізнавальній діяльності.

Виникає питання, яким чином зробити прагнення, бажання, інтереси особистісно-значущими? Вчителеві слід заохочувати емоційні прояви учнів в природних умовах учбово-виховного процесу, допомагати учням їх усвідомлювати. Для цього можуть бути використані наступні прийоми емоційної стимуляції учнів:

- підбір неважких, але захоплюючих завдань, які створять особливий радісний настрій, дозволять відійти від напруги;
- розвиток в собі емоційної виразності (як вербальними, так і невербальними засобами);
- показати ціннісну значущість дисципліни, що вивчається;
- заохочувати самостійність учнів, надаючи лише необхідну допомогу (посильність завдань, своєчасне ускладнення завдань, підбір творчих завдань);
- звертати увагу і постійно відзначати високу активність кожного учня,

правильний спосіб виконання завдання, оригінальне розв'язання задачі, використання додаткового матеріалу по темі, що вивчається тощо;

- кожне виконане завдання використовувати як нову сходинку до постановки нових завдань, для розкриття нових учбових перспектив, розвитку нових потягів і інтересів;

- використовувати різноманітні прийоми, методи, форми роботи;

- оцінку виконаної роботи педагу слід давати так, щоб вона придавала учням упевненість в своїх силах, свідчила нехай навіть про невеликі досягнення в учбовій діяльності та задоволенні пізнавальних потреб, налагоджувала на нову пізнавальну активність;

- вчителеві слід будувати з учнями доброзичливі, відкриті, емоційно-насичені відносини в процесі навчання, направлені на формування і заохочення відчуття себе та іншої особистості, потреби в самоствердженні, самоактуалізації;

- педагогу необхідно проявляти емоційне багатство та різноманітність своєї особистості: вираження свого відношення (але не оцінки) до витворів мистецтва, до вчинків людей, до власної професійної діяльності, готовність бути емоційно відкритим самому й приймати емоційність своїх учнів.

На наш погляд, задача викладача музики полягає в створенні творчої атмосфери на своїх заняттях. Стиль його роботи повинен бути близьким до основних положень, сформульованих сучасною педагогікою: опора на позитивне стимулювання (педагогіка успіху), заперечення зовнішнього примушення, учбова діяльність повинна бути організована як спільна діяльність викладача та студентів, в ході якої враховуються та реалізуються музичні інтереси кожної особистості; в основі музичної діяльності лежить ціленаправлена активність студентів, яка передбачає освіту, усвідомлення цілей своєї діяльності; забезпечується вільний вибір студентами змісту, форм музичної активності на основі розвитку наявних умінь, потреб, здатностей до музичної діяльності.

Другою педагогічною умовою в нашому дослідженні є

«Стимулювання самостійної музично-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики».У даному контексті необхідно розглянути поняття «стимулювання». Довідкова література визначає поняття «стимулювання» як створення умов, можливостей, атмосфери зацікавленості людини в прояві ініціативи та досягненні певної якості своєї діяльності [18, с. 175].

С.К.Гончаренко визначає самостійну роботу, як різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності учнів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [10, с. 297].

Згідно праці О.П.Рудницької, самостійна робота учнів - це метод навчання і самоосвіти, передумова дидактичного зв’язку різних методів між собою [31, с. 130].

Пізнавальна самостійність - це прагнення і уміння самостійно опановувати знання та способи діяльності, вирішувати пізнавальні задачі. Формується ця якість в ході самостійної діяльності учнів. Розвиваючи у вихованців пізнавальну самостійність, кожен педагог повинен пам'ятати, що дане поняття має три складові:

- усвідомлена спонука для виконання цілеспрямованої пізнавальної діяльності (мотиваційний компонент);
- оволодіння системою провідних знань і способів учення (змістовно-операційний компонент);
- емоційно-вольові зусилля, які необхідно прикласти для розв’язання учбового завдання в ході пізнавальної діяльності (вольовий компонент).

Однією з найважливіших задач є навчання та розвиток самостійної активності учнів. Від того, як вони вивчають і практично освоюють дисципліни учбового плану, від рівня і систематичності їх самостійної роботи залежить і ефективність всього навчання.

Проблемами самостійної роботи учнів, її місцем в учбовому процесі, розкриттям її суті, типами роботи на будь-якому етапі учбового процесу займалося багато дидактів країни, існує безліч методик її розвитку і

вдосконалення. Проте в нових умовах сучасного суспільства, що постійно змінюється, потрібна їх регулярна оптимізація та переосмислення.

Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками, бачення сенсу та мети роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до питань, що вирішуються, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості. Тобто, при самостійній діяльності учень сам визначає мету діяльності, предмет діяльності і засоби діяльності. В процесі діяльності учень постійно співвідносить передбачуваний результат з умовами і предметом діяльності, завдяки чому відбирає засоби діяльності, відповідні способи виконання дій і встановлює послідовність їх застосування.

Великої значущості починають набувати особистісні ділові якості та професіоналізм. Ці якості визначаються, зокрема, здатністю фахівця постійно удосконалювати і оновлювати свої професійні знання, постійно бути в курсі всього, що відбувається, своєчасно адаптувати свою самостійну пізнавальну діяльність до змінних потреб своєї кар’єри.

Самостійна робота спочатку припускає наявність самостійної активності учня, яка, у свою чергу, потребує певної мотивації. Здійснення цієї мотивації і є щонайперша задача педагога. При низькому рівні мотивації його пізнавальна діяльність несе репродуктивний характер, отже, тип самостійної роботи може бути найнижчим.

Крім діяльності, яку планує і організовує педагог у навчально виховному процесі відрізняють галузь діяльності, яку планує і організовує сам учень у межах рекомендованого для цього часу. Вона охоплює різні види самостійної роботи у лекційний час і виконується вдома, у бібліотеках тощо. Самостійна робота має досить широке коло педагогічних завдань, спрямованих на розширення і закріплення знань, умінь, навичок, оволодіння методами пізання, формування потреби в самоосвіті тощо.

Розвиток навичок самостійної роботи у майбутніх вчителів музики - важливий компонент навчально-виховного процесу. Навчити учня вчитися,

самостійно здобувати знання й удосконалювати навички та вміння - таке завдання стоїть перед кожним учителем. Для цього необхідно озброїти учня прийомами виконання завдань, виробити певні алгоритми опрацювання того чи іншого матеріалу.

Природно, що учень не може повністю оволодіти всією сумою знань лише на уроках, він мусить багато працювати самостійно. В процесі самостійної роботи учень виступає як активна творча особистість, творець своєї культури, готовності до майбутньої професійної діяльності. Активність особистості учня виявляється в постановці цілей самостійної роботи, її плануванні, визначень способів, самоконтролі, оцінці результатів. Самостійна робота - важливий фактор теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності, формування необхідних знань, умінь, навичок.

Важливо розрізняти поняття самостійної роботи та самостійності учнів, проявленої в процесі роботи. Різниця між ними полягає у характеристиці пізнавальної діяльності суб’єкта навчання. Під самостійною роботою ми розуміємо таку, що здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми зовнішніми умовами може бути як виконавською, так і пошуковою. Щодо самостійності, то ця характеристика визначає внутрішню сутність, інтелектуальну сторону роботи. Вона виявляється у розумовій продуктивності учня, його здатності висувати мету, приймати рішення, планувати свою діяльність, шукати варіанти розв’язання пізнавальних та творчих задач. Поняття самостійності завжди акцентує активність та ініціативність учня, його здатність ставити перед собою організаційні та пізнавальні завдання і самостійно розв’язувати їх [31, с. 130].

Центральною умовою ефективності самостійної роботи є глибоке усвідомлення самого себе як особистості, яка сама спрямовує, організовує і контролює процес навчання, встановлює, виходячи з сучасних вимог фахівців, позитивні його сторони і недоліки.

Самостійна робота поділяється на чотири рівні:

- копіюючі дії учня по заданому зразку;
- репродуктивна діяльність;
- продуктивна діяльність;
- самостійна діяльність по перенесенню знань при рішенні задач в здійснено нових ситуаціях.

Найбільш типовою формою самостійної роботи є виконання домашніх завдань, спрямованих на закріплення знань та вмінь, які були набуті у процесі навчальних занять. Без домашніх завдань навчальна діяльність стає малоуспішною, а іноді навіть неможливою.

Свій відбиток на характер самостійної роботи накладає і специфіка вивчення мистецтв. Вона пов’язана з необхідністю набуття вмінь та навичок читання нот з листа, досвідом роботи над творами, виконавської інтерпретації та багатьма іншими способами практичної діяльності, які вимагають тривалих занять. Причому різні види художньої творчості потребують неоднакових часових витрат.

Найважливішою вимогою до самостійної роботи у всіх галузях освіти є усвідомлення учнем мети її виконання. Навіть на перших етапах навчання, де самостійність учнів проявляється у формі відтворення, копіювання тих чи інших зразків, дії наслідування можуть мати і окремі ознаки самостійності. Це стає можливим тоді, коли вони свідомо спрямовані на досягнення певної мети і на бажання досягти якомога кращого результату, наблизити його до заданого зразка. Цей етап навчання становить необхідну основу підготовки учнів до подальшого творчого самовираження.

Варто зазначити, що подібний шлях розвитку самостійності у новій для людини галузі діяльності є характерним для будь-якого вікового періоду, що особливо яскраво простежується у сфері індивідуальних практичних занять у мистецьких дисциплінах. Те, що не можна виразити словом, формалізувати певними поняттями, як правило демонструється педагогом у відповідних зразках дій і повторюється учнем. Наслідування таких дій вимагає свідомих зусиль і при їх засвоєнні призводить до збагачення опанованих способів

діяльності. Причому кожний новий повтор стає несхожим на попередній, перетворюється на більш досконалу копію зразка і в якийсь момент може збагатитися творчими знахідками суб’єкта навчальної діяльності.

Поняття самостійності в навчанні музиці синтезує і уміння учня без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, готовність самому відшукати ефективні щляхи в роботі, здатність критично оцінити результати власної музичної старанності тощо. В педагогічному аспекті проблема виховання самостійності учня-музиканта зачіпає методи викладання, прийоми навчання, форми організації учбової діяльності у виконавському класі.

Видатний педагог і музикознавець А.Д.Алексєєв відзначав: «важливо не тільки стимулювати вислів учнем своїх бажань, але і створити умови, що сприяють тому, щоб він більше слухав музики і мав достатньо широку нагоду вибору творів. Заохочення самостійності учня в цій області будить більш живе відношення до занять музикою і роботи над вибраним твором». Окрім цього, він пише: «Виключно важлива роль домашньої роботи вимагає постійної уваги до неї педагога. Педагог повинен звернути увагу на підвищення якості домашньої роботи. В збільшенні продуктивності роботи за інструментом у кожного учня завжли можна знайти великі невикористані резерви. Реалізація їх - одна з найважливіших задач правильної організації домашньої роботи учня» [1, с. 86].

Ми згодні з фортепіанно-педагогічними принципами Ф.М.Блуменфєльда. Перш за все він привчав до самостійності і старався всіма засобами виявити творче обличчя учня.

Сьогодні розв’язання задачі активізації пізнавальної самостійності учнів стикається з безліччю об'єктивних труднощів. В їх числі й масовий характер навчання, й постійний дефіцит часу, й часта пасивність і непідготовленість учнів.

Таким чином, важливими умовами, які дають можливість студентові розширювати свій професійний кругозір, заглиблюючи пізнання, розвивати

інтерес до науки та смак до самоосвіти і стати суб'єктом власного розвитку є:

- педагогічне стимулювання їх самоосвіти за допомогою постанови мети і формування позитивного звернення та інтересу до самостійної роботи;
- спрямованість освітніх процесів на формування та практичне оволодіння методів і прийомів самостійної роботи;
- систематичність і послідовність в складанні змісту, видів і методів організації самостійної роботи з урахуванням рівня підготовки студентів і їх індивідуальних особливостей;
- досягнення студентами певного рівня професійно-особиствсної самосвідомості (особистісна спрямованість, гнучкість поведінки, професійна компетентність).

Відзначимо, що, працюючи над активізацією пізнавальної самостійності, не слід забувати про індивідуалізацію освіти та необхідності використання професійно-особистісного підходу до навчання.

ВИСНОВКИ З ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз довідкової, філософської, психолого-педагогічної та музичної літератури дозволив нам зробити наступні висновки.

Глибокі зміни, що відбуваються в державі і суспільстві, обумовлюють потребу в активній, творчо розвинутій, самостійно мислячій і ерудованій особистості, яка здібна до вирішення будь-яких життєвих задач. Формування особистості, яка здібна до адаптації в професійній сфері, можливо в системі освіти, що передбачає всі умови для її всебічного розвитку, самовираження і самореалізації. Особистісна орієнтація освіти вимагає впровадження нових існуючих освітніх технологій, виробітку сучасних форм виховного та освітнього процесу. Тому проблема формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів є першочерговою для сучасної педагогіки, теорії і практики виховання.

Синергетика (від грец. «спільно» і «діючий») - міждисциплінарний напрямок наукових досліджень, завданням якого є вивчення природних явищ і процесів на основі принципів самоорганізації систем (що складаються з підсистем), «...наука, що займається вивченням процесів самоорганізації й виникненням, підтримкою, стійкостю й розпадом структур всілякої природи...» [35, с. 130].

Феномен самоорганізації різних систем та проблеми його теоретичної експлікації обговорювались природознавцями, філософами і соціологами, психологами і педагогами.

На наш погляд, професійна самоорганізація майбутніх вчителів музики – це складне інтегративне утворення, яке спрямоване на безперервне самовдосконалення студента для здійснення якісної професійної діяльності.

Компонентна структура професійної самоорганізації складається з наступних компонентів: рефлексивного, когнітивно-діяльнісного та особистісного.

Педагогічними умовами формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики ми визначили:

- актуалізацію мотивації майбутніх учителів музики як фактор формування професійної самоорганізації ;
- стимулювання самостійної музично-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики.

РОЗДІЛ ІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

ІІ.1. Критерії, показники, рівні сформованості професійної самоорганізації у студентів

Метою нашої дослідно-експериментальної роботи було діагностування рівнів сформованості професійної самоорганізації у студентів та практичне випробування ефективності розроблених нами педагогічних умов.

Виявлення рівня сформованості професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики потребувало виявлення критеріїв оцінки професійної самоорганізації та встановлення їх показників, які представлені в таблиці 1 (с. 47).

Крите́рій (від лат. critērium, яке зводиться до грец. χριτήριον — здатність розрізнення; засіб судження, мірило, пов'язаного з грец. χρινω — розділяю, розрізняю) — мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації.

В якості першого критерію ми розглядали оцінювальний. Першим показником даного критерію виступала самоідентифікація (лат. identificare - ототожнювати), яка за своєю суттю є мимоволі протікаючим процесом ідентифікації індивіда з людиною, яка володіє бажаними для цього індивіда якостями, властивими, як він вважає, власної самості. Вона є ототожненням з педагогом – «ідеалом», який впроваджує професійні самоорганізаційні принципи педагогіки, що дозволяє йому виконувати свої обов’язки на високому професійному рівні, що робить його компетентним фахівцем.

Перед майбутнім вчителем музики постає необхідність усвідомлювати роль і відповідальність, які покладаються на нього в процесі формування

ідентичності як основи становлення особистості професіонала зокрема та людини взагалі.

В якості другого показника ми розглядали самооцінку студента. За своєю природою вона містить оцінку своїх здібностей, професійних знань, умінь, навичок, якостей особистості. Адекватна самооцінка, як уміння оцінювати себе, складає передумову професійного самовдосконалення, яке припускає свідому роботу по розвитку своєї особи як професіонала: адаптація своїх індивідуально неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності.

Третій показник – рефлексивна позиція, ми розглядали як здатність усвідомлювати необхідність і значущість своїх дій і дій учнів в єдності на основі самоаналізу і самооцінки власної діяльності, самого себе як суб'єкта. Рефлексія тут виступає як здатність педагога аналізувати і адекватно оцінювати реальні результати своїх дій, навчального, діагностичного і виховного характеру.

Другий, змістовно-операційний критерій дає можливість визначити рівень професійної компетентності майбутнього вчителя, до складу якої ми віднесли: методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні знання та комплекс професійних музично-педагогічних умінь і навичок.

Третій критерій нашого дослідження – суб'єктний. Представляє комплекс необхідних якостей для вчителя, який сповідає педагогіку. В якості його показників були обрані комунікативність, толерантність, емпатія, тому що якнайповніше відображають характерні самоорганізаційні принципи майбутнього вчителя музики.

Перший показник – комунікативність – це вміння студента грамотно вести діалог, обирати адекватний стиль спілкування, вміти виходити з конфліктних ситуацій та знаходити спільну мову з оточуючими людьми: учнями, вчителями, батьками.

В якості другого показника суб’єктного критерію ми розглядали толерантність, як якість особистості прихильно визнавати, приймати поведінку, переконання і погляди інших людей, які відрізняються від власних, терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, відчуттів, думок, ідей, вірувань.

Третім показником суб’єктного критерію ми розглядали емпатію, яка дає змогу особистості досягати компромісів, співпереживати, розуміти іншу людину, встановлювати психологічний контакт. Ця властивість майбутніх вчителів музики повинна відображатись у щирому прояві розуміння і співчуття, поваги до дітей, чуйності та турботі.

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики рівня сформованості професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики, ми вважали необхідним виявити якісну характеристику рівнів сформованості професійної самоорганізації у студентів.

Слід зазначити, що виявлення рівнів сформованості професійної самоорганізації дало нам можливість прослідкувати динаміку формування досліджуваного утворення, виявити недостатні компоненти, визначити засоби і методи, за допомогою яких було можливим впливати на їх позитивну динаміку.

Так, до високого рівня сформованості ми врахували можливим віднести студентів, які в повній мірі усвідомлюють значення та роль професійної самоорганізації в професійній діяльності, розуміють власний потенціал і призначення та прийняття своєї особистості, але вони не завжди адекватно себе оцінювали. Студенти з високим рівнем сформованості професійної самоорганізації мали високий рівень психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-історичних, спеціальних знань та комплекс професійних музично-педагогічних умінь і навичок. Такі студенти відмінно володіють комунікативними уміннями, проявляють розуміння, толерантне ставлення до людей.

До студентів із середнім рівнем сформованості професійної самоорганізації ми віднесли тих, котрі усвідомлювали значення професійної самоорганізації для майбутнього вчителя музики, володіли самоаналізом, але не могли адекватно оцінювати себе. Студенти не мали відмінні психолого-педагогічні знання, але добре володіли музично-теоретичними, музично-історичними та спеціальними знаннями та уміннями. Студенти із середнім рівнем сформованості професійної самоорганізації не завжди виявляли повагу, терпіння до співрозмовника, але було прагнення до злагоди у співвідношеннях з оточуючими.

Студенти з низьким рівнем сформованості не усвідомлювали роль професійної самоорганізації у майбутній діяльності, не володіли адекватною самооцінкою та здатністю до самоаналізу. Комунікативні уміння були на низькому рівні. Рівень музично-педагогічних, музично-історичних, спеціальних знань та комплекс професійних музично-педагогічних умінь і навичок був незадовільним. Також спостерігалась байдужість, пасивність до одногрупників. Повага до інших точок зору взагалі не виявлялась.

Необхідно зазначити, що високий рівень сформованості професійної самоорганізації оцінювався нами від 4,5 до 5,0; середній – від 3,5 до 4,4; низький – від 3,4 і нижче.

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості професійної самоорганізації у студентів

Критерії	**Показники**
Оцінювальний	- **самоідентифікація** - **самооцінка** - **рефлексивна позиція**
Змістовно-операційний	- **рівень професійних знань (психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні)** - **рівень професійних музично-педагогічних умінь** - **рівень професійних музично-педагогічних навичок**
Суб'єктний	- **комунікативність** - **толерантність** - **емпатія**

ІІ.2. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Метою нашого діагностичного експерименту було визначення початкового рівня сформованості професійної самоорганізації у студентів музично-педагогічного факультету.

У діагностичному експерименті приймали участь студенти ІІ курсу інституту мистецтв ПДНПУ ім. К.Д. Ушинського.

Перший діагностичний зріз було проведено з метою визначення сформованості у студентів показників першого критерію – оцінювального. Діагностику першого показника – «самоідентифікації» ми провели через письмову роботу. Студенти повинні були письмово відповісти на наступні питання:

- Яким, на Ваш погляд, повинен бути педагог-музикант?
- Які якості визначають педагогічний професіоналізм?
- Чи є педагог-«ідеал», з яким Ви себе ототожнюєте? Чому?

Відповіді оцінювалися за наступною шкалою:

«5» балів – студент дає оригінальні та ґрунтовні відповіді, має творчий підхід в обґрунтуванні своєї відповіді;

«4» бали – студент змістовно викладає свою думку, орієнтується в поставлених запитаннях, хоча на деякі з них може мати нечітку відповідь.

«3» бали – студент вміє аргументувати свою відповідь, але тільки частково орієнтується в запропонованих запитаннях, в відповідях відсутня оригінальність;

«2» бали – студент не дає чітких відповідей та не вміє аргументувати свою точку зору;

«1» бали – студент взагалі не дає відповідей на запропоновані запитання.

Результати показали, що студенти взагалі не мають чіткого розуміння, яким повинен бути педагог-професіонал. Вони не замислювались над своєю

майбутньою музично-педагогічною діяльністю. Але студенти намагались аналізувати ставлення до них педагогів і аналізувати їх якості.

Для діагностики другого показника – «самооцінка» був використаний тест: «Чи здатні ви до самоаналізу» [45] (Додакток 1). Він дав змогу визначити ставлення студентів до оточуючих, чи прислухаються вони до зауважень інших, чи вміють адекватно оцінювати свої вчинки, чи потребують самовдосконалення.

Підрахувавши бали, ми мали змогу виявити рівень самооцінки у студентів.

Для діагностики третього показника – «рефлексивна позиція» студентам було запропоновано розв'язати опитувач по методиці С.О. Гільманова [9] (Додаток 2). Ця методика дала змогу виявити рівень прояву рефлексії у студентів в майбутній педагогічній діяльності. Вони повинні були подумки поставити себе на місце вчителя і знайти оптимальне рішення ситуації.

Результати проведених діагностичних зрізів по оцінювальному критерію представлені в таблиці 2.

Як бачимо з таблиці 2, перший показник оцінювального критерію — «Самоідентифікація» в першій групі склав 3,35 балів, в другій – 3,19 балів.

Другий показник – «Самооцінка» в першій групі склав 3,62 бали, в другій – 3,36 балів.

Третій показник – «Рефлексивна позиція» в першій групі склав 3,23 бали, в другій – 3,16 балів.

Загальний показник означеного критерію склав – 3, 40 бали в першій групі, 3, 23 бали в другій групі.

Зазначені результати показали, що студенти не завжди вміють себе адекватно оцінювати, в основному вони не аналізують свою поведінку, свої вчинки з точки зору майбутніх професіоналів, але вони намагаються розвивати свої професіональні якості, прагнуть до самовдосконалення.

Таблиця 2

Результати діагностичного зрізу по виявленню критерію – оцінювального (Z)

№	Показники	Групи	
		I	II
1	Самоідентифікація	3,35	3,19
2	Самооцінка	3,62	3,31
3	Рефлексивна позиція	3,23	3,12
	Загальний показник (Z)	3,40	3,20

Наступний діагностичний зріз був спрямований на оцінювання змістовно-операційного критерію. Це здійснювалось шляхом аналізу атестації студентів з наступних предметів: філософія, педагогіка, психологія, історія музики, основний музичний інструмент.

Оцінювання проходило за п’ятибальною шкалою.

Результати діагностики змістовно-операційного критерію представлені у таблицях 3, 3а.

Як бачимо з таблиць 3 і 3а, рівень змістовно-операційного критерію складав – 4,18 балів в першій групі, 3,76 балів в другій групі.

Таблиця 3

Результати діагностичного зрізу по виявленню рівня змістовно-операційного критерію (Z) в І групі

№	П.І.Б.	філософія	педагогіка	психологія	історія музики	основний музичний інструмент	Z
1.	С.І.	5	5	4	5	4	4,6
2.	З.Г.	4	4	4	5	4	4,2
3.	Б.Д.	4	4	4	3	3	3,6
4.	Г.К.	5	5	5	5	5	5,0
5.	Б.А.	4	3	3	4	4	3,6
6.	Т.В.	4	4	5	5	4	4,4
7.	С.С.	4	4	4	4	4	4,0
8.	Г.В.	3	4	3	4	3	3,4
9.	Т.З.	4	5	3	5	4	4,2
10.	Н.Д.	5	5	5	5	4	4,8
	Z	4,2	4,3	4,0	4,0	3,9	4,18

Таблиця 3а

Результати діагностичного зрізу по виявленню рівня змістовно-операційного критерію (Z) в ІІ групі

№	П.І.Б	філософія	педагогіка	психологія	Історія музики	Основний музичний інструмент	Z
1.	В.П.	4	5	4	3	4	4,0
2.	С.Т.	3	3	4	4	4	3,6
3.	П.Я.	5	4	3	4	3	3,8
4.	Ф.К.	3	4	3	3	4	3,4
5.	Б.В.	4	4	3	4	3	3,4
6.	К.І.	5	4	3	5	5	4,4
7.	В.О.	4	3	4	4	3	3,6
8.	З.А.	4	3	4	5	4	4,0
9.	Р.С.	4	4	4	3	4	3,8
10.	В.Д.	3	3	4	4	3	3,4
	Z	3,9	3,7	3,6	3,9	3,7	3,76

Для діагностування суб’єктного критерію був проведений діагностичний зріз, результат якого поданий в таблиці 4.

Діагностику першого показника третього критерію «Комунікативність» ми проводили за допомогою опитувачів: «Чи здатні ви слухати співрозмовника?», «Чи приємно з вами спілкуватись?», «Визначення рівня товариськості» (Додатки 3, 4, 5).

Ці методики дали можливість виявити рівень кумунікативності і дізнатися їх відношення до співрозмовника, чи мають вони власну думку з приводу будь-якого запитання, чи намагаються студенти під час дискусії досягти єдності в поглядах тощо.

Відповіді показали, що багато студентів не вміють спілкуватися, бояться виражати власні думки, тому у них виникає психологічний бар’єр (сором, невпевненість, замкнутість) під час публічних виступів.

Діагностика другого та третього показника – «Толерантність» та «Емпатія» проводились у вигляді діагностичного заняття. Тема заняття: «Терпимість та співчуття – важливі якості майбутнього вчителя». Ми виявили у майбутніх вчителів уміння до сомислення, співпереживання, співчуття, поважати точку зору учня. Майбутні вчителі відмічали, що ці якості дають змогу задовольнити духовну, етичну, культурну потребу учня, проникнути у внутрішній світ учня, зрозуміти його почуття. Студенти оцінювали власне відношення до людей, виконуючи запропоновані тести (Додаток 6, 7).

При обробці результатів ми звернули увагу на те що багато студентів вважають, що такі якості особистості, як толерантність та емпатія відіграють дуже важливу роль в професійній діяльності сучасного вчителя.

Таблиця 4

Результати діагностичного зрізу по виявленню суб'єктного критерію (Z)

№	Показники	Групи	
		I	II
1	Комунікативність	3,32	3,09
2	Толерантність	3,63	3,25
3	Емпатія	4,13	3,46
	Загальний показник (Z)	3,69	3,26

Як бачимо з таблиці 4, перший показник суб'єктного критерію «Комунікативність» в першій групі склав 3,32 бали, в другій – 3,09 балів.

Другий показник – «Толерантність» склав 3,63 бали в першій групі, 3,25 – в другій групі.

Третій показник суб'єктного критерію – «Емпатія» склав 4,13 бали в першій групі, 3,46 – в другій групі.

Загальний показник суб'єктного критерію складає 3,69 балів – перша група, 3,26 – друга група.

Беручи до уваги отримані результати, ми провели узагальнюючу характеристику початкового рівня сформованості професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики. Результати подані в таблиці 5.

Таблиця 5

Результати діагностичного зрізу по виявленню початкового рівня сформованості професійної самоорганізації студентів (Z)

№	Критерії	Групи	Рівні		
			високий	середній	низький
1.	Оцінювальний	I	-	-	3,40
		II	-	-	3,20
2.	Змістовно-операційний	I	-	4,18	-
		II	-	3,76	-
3.	Суб'єктний	I	-	3,69	-
		II	-	-	3,26
	Загальний показник (Z)	I	-	3,75	-
		II	-	-	3,40

Як бачимо з таблиці 5, загальний показник оцінювального критерію склав 3,40 балів в першій групі, 3,20 балів – в другій групі.

Загальний показник змістовно-операційного критерію склав в першій групі 4,18 балів, в другій – 3,76 балів.

Загальний показник суб'єктного критерію склав 3,69 балів в першій групі, 3,26 – в другій групі.

З отриманих результатів ми можемо зробити висновок, що загальний показник початкового рівня сформованості професійної самоорганізації в першій групі склав 3,75 балів, що оцінюється як середній рівень, в той час як у другій групі загальний показник початкової сформованості професійної самоорганізації склав 3,40 балів, що відповідає низькому рівню.

Отримані результати дозволили нам виявити першопочатковий рівень сформованості професійної самоорганізації, а також допомогло в розподілі студентів в експериментальну та контрольну групи.

ІІ.3. Формуючий експеримент.

ІІ.3.1. Актуалізація мотивації майбутніх вчителів музики як фактор формування професійної самоорганізації.

З метою перевірки ефективності впливу розроблених нами педагогічних умов на формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики була організована формуюча дослідно-експериментальна робота.

В якості першої педагогічної умови виступала «Актуалізація мотивації майбутніх вчителів музики як фактор формування професійної самоорганізації». Нами був розроблений спецкурс «Формування професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики».

Основною метою даного спецкурсу було формування мотиваційно-ціннісного відношення до занять, емоційного сприйняття матеріалу, поглиблення мотивів учбового пізнання, за допомогою чого студенти більш ефективно будуть опановувати професійну самоорганізацію, яка дає змогу усвідомлювати значущість професійних знань, умінь та навичок, виховувати потребу в саморозвитку, самоаналізі, що так важливо в майбутній педагогічній діяльності.

Вивчення курсу «Формування професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики» дало студентам можливість оволодіти новими науково-теоретичними та практичними знаннями та уміннями, визначити роль та значущість педагогічної самоорганізації для сучасного вчителя музики.

Як бачимо з таблиці 6, спецкурс включав у себе різні форми навчання студентів: лекції, практичні заняття з використанням інтерактивних методів навчання: рольові ігри, написання анотації за прослуханим твором,

розроблення та проведення фрагментів уроку, тренінги. Також передбачались музичні дискусії, «мозкові штурми», аналіз та слухання інтерперетацій музичних творів різними виконавцями. На самостійне опрацювання студентам виносилось виконання завдань з підготовки до семінарських та практичних занять - аналіз літератури по темі, написання рефератів, складання мікроуроків, а також вправи, що направлені на самовдосконалення професійних якостей.

Спецкурс «Формування професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики» складався з двох частин: теоретичної та практичної. Курс поділений на двадцять годин, що включали в себе лекційні, семінарські, практичні заняття та самостійну роботу студентів.

Так, лекційний курс складався з психолого-педагогічної, філософської та мистецтвознавчої тематик. Вивчення курсу лекцій по кожній темі закінчувалось певною формою звітності студентів на практичних заняттях. Така система планування дозволяла здійснювати контроль за знаннями, діагностувати рівень опанування матеріалом.

У процесі опанування теоретичного матеріалу студенти повинні були засвоїти слідуючі знання:

- місце синергетики в філософії, психології, педагогіці та музиці;
- сутність поняття «синергетика», «самоорганізація», «професійна самоорганізація »;
- роль професійної самоорганізації для майбутньої професійної діяльності.

Знайомство з матеріалом спецкурсу розпочиналось з теоретичної частини.

Студентам було запропоновано прослухати наступні лекції:

- «Місце й роль синергетики у філософії, педагогіці та психології».

На цьому занятті ми розкрили сутність поняття синергетики та самоорганізації за визначеннями філософів, психологів, педагогів.

Обміркували, чому самоорганізація актуальна для сучасного вчителя.

- «Рефлексія як невід'ємна частина у формуванні професійної самоорганізації ».

Обговорювали роль рефлексії у музично-педагогічної діяльності вчителя.

- «Роль професійної самоорганізації в підготовці майбутнього педагога музики».

Були висвітлені головні принципи професійної самоорганізації майбутнього вчителя музики.

- «Мотивація як умова формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики».

Були використані проблемні методи навчання як засіб активації музично- педагогічного інтересу студентів до проблеми.

- «Значення самостійної музично-пізнавальної діяльності у формуванні професійної самоорганізації».

Таблиця 6

Спецкурс «Формування професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики»

Лекції (10 год.)	**Практичні** (10 год.)	**Самостійні**
1. Місце й роль синергетики у філософії, педагогіці та психології.	«Круглий стіл»	Підготувати реферат по даній проблемі.
2. Рефлексія як невід'ємна частина у формуванні професійної самоорганізації.	Дискусія на тему: «Значущість рефлексії у формуванні професійної самоорганізації ». Прес-конференція на тему: «Уявне інтерв'ю з Г.Нейгаузом».	Скласти концептуальну карту по даній проблемі. Написати твір на тему:«Рефлексія в моїй професійній діяльності».
3. Роль професійної самоорганізації в підготовці майбутнього вчителя музики.	Дискусія на тему: «Навіщо вчителю музики професійна самоорганізація?». Тренінги, вправи на розвиток комунікативності, емпатії, рефлексії.	Скласти мікроурок. Проаналізувати ряд конфліктних ситуацій.
4. Мотивація як умова формування професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики.	«Мозковий штурм» на тему: «Професія вчителя музики найважливіша й найцікавіша».	Показати фрагмент урока з активними й проблемними методами навчання.
5. Значення самостійної музично-пізнавальної діяльності в розвитку професійної самоорганізації.	Семінар: «Як найкраще організувати самостійну музично-пізнавальну діяльність».	Розробити план з професійного самовдосконалення.

При вивченні лекційного курсу була звернена увага на те, щоб студентів особливо зацікавив матеріал, який був пов'язаний з усвідомленням значення професійної самоорганізації у формуванні компетентної освіченої

особистості. Нами була проведена дискусія на тему: «Навіщо вчителю музики професійна самоорганізація?».

Студенти задавали багато питань, пов'язаних з сутністю понять «синергетика», «професійна самоорганізація», «рефлексія», та з особливістю синергетичного підходу в майбутній професійній діяльності. Виявилось, що багато студентів мають невиразне уявлення по те, якими знаннями та уміннями повинен володіти майбутній педагог музики. У ході бесіди обговорювались різні наукові концепції про музично-педагогічну діяльність взагалі. Особливо, на наш погляд, ціннісним є те, що студентів дана проблема зацікавила з точки зору формування власної самоорганізації в контексті майбутньої професійної діяльності, розуміння важливості професійних якостей.

Так, наприклад, З.Д. вважала, що вчитель музики повинен добре знати себе і свої професійні якості, доступно пояснити матеріал і зацікавити учнів. С.І. відмічав, що вчитель повинен розуміти музичний твір, добре володіти музичним інструментом, вивчати різні підходи і методи пояснення.

Основною метою практичної частини спецкурсу було безпосереднє формування в студентів професійної самоорганізації за допомогою впровадження рольових та дидактичних ігор, проблемних завдань, дискусій, тренінгів. Важливою формою роботи на практичних заняттях, присвячених формуванню професійної самоорганізації студентів ми вважали широке обговорення та аналіз самостійної музично-пізнавальної діяльності видатних педагогів музики.

У ході проведення занять ми намагались стимулювати пізнавальний інтерес майбутніх вчителів музики через активні методи навчання. На заняттях ми використовували слідуючі методи навчання:

- інтерактивні методи (круглий стіл, «мозковий штурм», метод

проектів, мікроуроки);

- ігрові методи (рольові ігри, ігрові завдання);
- проблемні методи.

Під час використання інтерактивних методів процес навчання був побудований на взаємодії між студентами, при цьому ті, хто навчаються були активними учасниками процесу навчання. В процесі занять студенти дискутували, відстоювали власну думку, критично мислили, аналізували інформацію. До даних методів належать: дискусії, інтерв' ю, круглий стіл, мікроуроки, «мозковий штурм» та ін.

Дискусія залучала студентів до активної творчої пізнавальної діяльності. Вони ділились своїм власним досвідом, виражали свою думку, обмінювались інформацією. Навіть слабкі студенти були захоплені ходом дискусії, брали участь в обговоренні цікавої для них теми.

Так, наприклад, у роботі зі студентами, які мали низький рівень сформованості професійної самоорганізації, ми використовували такі форми і методи, що направлені на формування професійних якостей, особистісних принципів, а також на практичне втілення в міжлюдських стосунках. Наприклад, студентам було дано завдання - самостійно знайти матеріал по заданій темі та підготувати реферат і захистити його публічно. Також студенти вчилися вести дискусії, захищати свою точку зору.

Для студентів з середнім рівнем сформованості професійної самоорганізації підбирались завдання, що сприяли закріпленню та систематизації в них вже сформованих професійних якостей, формуванню їх практичної направленості. Такі студенти виступали в ролі ведучих в прес-конференціях, мозкових штурмах, надавали допомогу студентам із низьким рівнем при підготовці практичних занять. Це давало можливість майбутнім вчителям виявити власний рівень знань і звернути увагу на професійні

недоліки.

Також при проведенні практичних занять спецкурсу нами було використано педагогічні практикуми та дидактичні ігри розроблені О.С.Булатовою, С.А.Гільмановим, Л.І.Маленковою, А.Б.Добровічем [9, 3, 13] : «Співчуття», «Відображення почуттів», «Оцінка дії», «Спілкування», «Несподіваний гість» тощо.

Студенти виконували педагогічні вправи направлені на формування професійних умінь. Наприклад, вправа «Моє педагогічне кредо» була логічним завершенням роботи над темою: «Роль професійної самоорганізації в підготовці майбутнього вчителя музики». Студенти виступали з коротким висловлюванням щодо усвідомлення ними найважливіших цінностей педагогічної професії [46].

Студенти с зацікавленістю виконували вправи на розвиток професійної комунікативності. Студенти вчились:

- умінню обирати стиль спілкування відповідно до ситуації;
- умінню грамотно, зрозуміло, лаконічно сформулювати свою думку;
- проявляти вимогливість і справедливість у взаємостосунках з учнями;
- вміти вирішувати конфлікти.

Так, сутність цих вправ полягала в тому, що студенти повинні були узятися за руки і утворити коло. Іншим учасникам пропонувалось по черзі увійти в це коло, використовуючи різні способи (прохання, гумор, питання, натяк, наказ).

Мета спілкування - дістати дозвіл пройти крізь коло. Студентами аналізувалися прийоми встановлення контакту.

У наступній вправі треба було обрати партнера для спілкування, запропонувати йому обговорити цікаву проблему. Співрозмовник був лідером контакту, другий посідав позицію пасивного слухача. Потрібно перехопити ініціативу у спілкуванні. Вправу вважають виконаною, якщо вдалося змінити тему розмови.

Студенти виконували вправи на професійну ідентифікацію; розвиток уміння визначати і формувати мету, навчальні завдання уроку, здійснювати рефлексивний аналіз навчального матеріалу; на моделювання фрагментів уроку; уміння проявляти саморегуляцію, рефлексію, толерантність; вправи на аналіз педагогічних ситуацій; уміння спілкуватися з учнем під час індивідуальної бесіди [5, 46, 9].

Серед тренінгів, направлених на розвиток емпатії була використана слідуюча вправа: «Зрозумій іншого». Її сутність полягала в тому, що кожний учасник на протязі 2-3 хвилин описував настрій будь-кого в групі. Студент повинен був уявити, відчути людину, її настрій, емоції, переживання, та все це викласти в письмовій формі. Після цього всі описання зачитувались вголос, та підтверджувалась їх достовірність.

Слідуюча вправа - «Відображення почуттів» - сприяла формуванню у студентів уміння розуміти та відчувати внутрішній стан іншої людини. В ході вправи всі учасники розбивались на пари. Перший партнер виголошував емоційно забарвлену фразу. Другий учасник спочатку повторював своїми словами зміст почутого, а потім визначав почуття, яке відчував партнер у момент виголошення фрази. Партнером оцінювалась точність обох відображень. Потім учасники мінялись ролями.

Наступний тренінг був направлений на розвиток рефлексії у студентів: «Мій портрет» (Я очима групи). Кожен учасник намагався

виразити свої уявлення про те, яким його сприймає група, в тому числі, якими являються відчуття у кожного члена групи про нього. Група виступала в ролі колективного експерта, але виправляла учасника лише у випадку значного розходження з дійсним сприйняттям групою цієї людини.

На останньому занятті студентам було запропоноване письмове завдання: «Яким я уявляю собі вчителя музики, що впроваджує синергетичний підхід». В ході письмової роботи студентам було запропоновано відповісти на такі запитання:

1. Ви намагаєтесь після прослуханого спецкурсу більше дізнатись про синергетику?
2. Як Ви вважаєте, чи потрібно вчителю музики професійна самоорганізація і чому?
3. Яким я уявляю собі вчителя музики, що впроваджує синергетичний підхід?
4. Ви прагнете в майбутній професійній діяльності використовувати синергетичний підхід і чому?

Так, на перше запитання «Ви намагаєтесь після прослуханого спецкурсу більше дізнатись про синергетику?» студенти дали позитивну відповідь. Наприклад, Б.В. написав, що йому дуже цікаво було дізнатись про теорію синергетики, він зазначив що ніколи не чув це поняття.

На питання «Як Ви вважаєте, чи потрібно вчителю музики професійна самоорганізація і чому?» Н.Д. відповіла, що професійна самоорганізація дає змогу майбутнім вчителям вчитися організовувати себе, проявляти толерантність до різних точок зору, вміти професійні знання, уміння та навички застосовувати практично.

Багато студентів, при відповіді на питання «Яким я уявляю собі вчителя музики, що впроваджує синергетичний підхід?», зазначали, що

педагог-професіонал - це освічена людина, теоретично і практично підготовлена до професійної діяльності, яка вміє цікаво, переконливо розкрити матеріал, навчити працювати самостійно.

Ф.К. відмітила, що педагог повинен володіти загальною культурою професійної діяльності, культурою поведінки, спілкування і педагогічного спілкування зокрема. Педагог - це зразок, якого свідомо, а найчастіше неусвідомлено, наслідують учні, переймаючи те, що робить вчитель.

Таким чином, кожен, хто вибирає професію педагога, бере на себе відповідальність за тих, кого він навчатиме, і виховуватиме, разом з тим він відповідає за самого себе, свою професійну підготовку, своє право бути педагогом, вчителем, вихователем.

Вчителю слід об'єктивно оцінювати власні можливості, знати свої сильні і слабкі сторони, значущі для даної професії якості (особливості саморегуляції, самооцінки, емоційні прояви, комунікативні, рефлексивні, дидактичні уміння тощо).

Ми вважаємо, що обов'язковою передумовою і основою успішної діяльності педагога є пошана, знання і розуміння свого учня. Учень повинен бути зрозумілим педагогу і прийнятий ним незалежно від того, чи співпадають їх системи цінностей, моделі поведінки і оцінок; це також припускає знання психологічних механізмів і закономірностей поведінки і спілкування.

Педагог є організатором учбової діяльності учнів, їх співпраці і в той самий час виступає як партнер і людина, що полегшує педагогічне спілкування, тобто «фасилітатор». Це забов'язує розвивати рефлексивні, комунікативні уміння для управління процесом засвоєння знань учнями, включаючи їх в активні форми учбової взаємодії, стимулюючої пізнавальну

активність його учасників. Розвиток таких професійних умінь припускає не тільки глибокі психолого-педагогічні знання, але і постійний, систематичний професійний тренінг.

Виходячи з усього вище сказаного, можемо зробити висновки, що ефективним у формуванні професійної самоорганізації студентів виступали поетапний підхід, максимальна розкутість учасників занять, зберігання індивідуального характеру при виконанні учбових завдань, стимулювання музично-пізнавальній активності студентів, сприятлива психологічна атмосфера.

II.3.2. Стимулювання самостійної музично-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики.

Другою педагогічною умовою виступало «Стимулювання самостійної музично-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики».

У діяльнісній концепції самостійна робота - це сукупність дій учня з предметами у певних умовах, що передбачають відсутність безпосереднього керівництва та допомоги з боку вчителя, з використанням наявних індивідуальних рис особистості для того, щоб отримати продукт, відповідний заданій меті, в результаті чого має бути сформована самостійність як риса особистості учня та засвоєна певна сукупність знань, умінь та навичок. Самостійність у набутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби в знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. В цьому розумінні самостійності насправді неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише виховувати. У процесі самостійної роботи в учнів виробляється внутрішня пізнавальна потреба, вміння доказово міркувати, вдосконалюються розумові операції, виробляється професійне теоретичне мислення.

Самостійна робота, виступаючи специфічним педагогічним засобом організації та управління самостійною діяльністю учня, має подвійну природу. З одного боку, вона постає як навчальне завдання, тобто об’єкт діяльності учня, запропонований вчителем чи підручником, з іншого - формою прояву певного способу діяльності по виконанню відповідного завдання.

Розвиток самостійності учнів - це мета діяльності як вчителів так і учнів, тому вчитель повинен створити умови для спонукання учня до самостійної роботи, такий режим самостійної діяльності, який би дав змогу реалізувати головну мету - розвиток особистості учня, її творчого

потенціалу. Найбільшу актуальність набуває така організація самостійної роботи, за якої кожен учень працював би на повну силу своїх можливостей.

Так, нами було розроблено комплекс самостійних робіт, в які входили поетапні кокретні завдання.

Формою вільного творчого прояву особистості студента, його інтересів і нахилів є ведення “Щоденника музичних вражень”. Ми запропонували план, в якому є питання про автора твору, жанр, стиль, форму, зміст музики та про виконання, також студенти свої враження від почутого твору передавали у малюнках (підбирали репродукції), віршах, оповіданнях.

Це дало можливість студенту проявити себе у творчій роботі не лише на занятті, але й удома, сприяло розвитку самостійності, неупередженості й незаангажованості суджень.

Також студентам було запропоновано вести «рефлексивний щоденник» за таким планом:

1. Спрямованість, мета мого життя, основні переконання та життєві установки.
2. Підготовленість до педагогічної діяльності. Якими вміннями та навичками я вже володію? Які ще треба сформувати?
3. Що я нового дізнався про свою майбутню професійну діяльність?
4. З якими музичними творами я познайомився на цьому тижні?
5. Які книги видатних педагогів-музикантів я повинен прочитати?

Студенти з зацікавленістю віднеслись до цього виду діяльності. Вони відмічали, що стали більш раціонально розподіляти час самопідготовки, їх заняття стали продуктивними, а відношення до професійної підготовки

більш відповідальними. Наприклад студентка З.Д. стала усвідомлювати професійно значущі якості для своєї майбутньої діяльності, почала аналізувати свої вчинки, уявляла себе в певних ситуаціях діяльності, розробляючи можливі варіанти поведінки.

Дуже важливо, на наш погляд стимулювати учня на участь в різних концертних виступах. При підготовці до публічного виступу, коли потрібна відповідна внутрішня настройка, студентові дещо доводиться вирішувати самостійно, проявляти творчу активність. В результаті росте його зацікавленість і відповідальність за якість своєї роботи.

Також студенти виконували самостійно вправи і тренінги на розвиток комунікативних умінь, уміння проявляти емпатію та толерантність.

Як відомо, тренінг - це ефективний спосіб отримання особистісного досвіду, форма навчання, в якій за допомогою активних методів набуваються необхідні якості та властивості особистості.

Ми виходили з того, що тренінгові заняття необхідно проводити після засвоєння студентами відповідного теоретичного матеріалу, поданого в лекційному курсі, його закріплення й відпрацювання початкових умінь та навичок в ході практичних занять.

Майбутнім вчителям була запропонована вправа «Розвиток простих навиків спілкування». Вони повинні були вдома самостійно проаналізувати ситуацію і потім розіграти її на практичному занятті. Потрібно увійти до уявного класу і привітатися з учнями і привернути до себе увагу без мовного спілкування - засобами міміки, пантоміміки. Потім треба звернутися до учня, використавши різні прийоми (прохання, вимога, попередження, похвала, жарт, питання, натяк, наказ, побажання тощо). Необхідно знайти не тільки потрібні інтонації, але і пластику міміко-пантомімічної інтонації, правильне

положення тіла. Потрібно бути готовим зреагувати в несподіваних ситуаціях (наприклад: увійшовши до класу, ви чуєте вибух сміху).

Мета тренінгу «Поділися зі мною»: емпатійна діагностика особових якостей; розширення репертуару способів взаєморозуміння.

Учасникам тренінгу пропонувалось записати 10 якостей:

- ніжність;
- уміння співчувати;
- уміння створювати гарний настрій;
- емоційність;
- доброзичливість;
- організаторські здібності;
- твердість характеру;
- рішучість;
- креативність.

Потім кожен учасник повинен вирішити, яка якість присутня у кого-небудь з групи більшою мірою, чим у нього і підходить до цієї людини з фразою: «Будь ласка, поділися зі мною, наприклад, твоїм умінням співчувати». Той учасник, до якого підходили з проханням, відзначає у себе на картці цю якість. Таким чином, потрібно обійти всю групу, попросивши у кожного яку-небудь якість (або декілька). На картці кожного учасника будуть відмітки про ті, які якості були у нього затребувані іншими, і які якості він запрошував сам.

На практичному занятті учасники сідають в коло для обговорення.

Також студентам було запропоновано самостійно вирішувати педагогічні завдання:

а) у конкретних педагогічних ситуаціях ставилась мета проаналізувати причини їх виникнення і припустити свою поведінку в аналогічній ситуації.

б) інсценовані педагогічні завдання:

- зробити зауваження учневі;
- поговорити з учнем, що не виконав домашнє завдання;
- зробити коротке навіювання порушникові дисципліни;
- прокоментувати яку-небудь відмітку.

Ці вправи розвивали навики непідготовленої комунікації, формували звичні педагогічні дії, відчуття емоційного благополуччя в процесі педагогічного спілкування.

Наступні інсценовані педагогічні завдання сприяли розвитку внутрішньої зібраності, рішучості, готовності до подолання несподіваних труднощів і рішення непередбачених педагогічних задач. Крім того, ці вправи розвивали уяву, інтуїцію, тренували уміння виражати педагогічно доцільне відчуття.

Типи вправ:

- викликати учня спокійно;
- викликати учня байдуже;
- викликати учня доброзичливо;
- викликати учня з гумором;
- викликати учня з іронією;
- увійти до класу і поговорити з трьома учнями з різними емоційними навантаженнями.

Можливі такі варіанти вправ: звернутися до учня з вимогою-проханням, з вимогою-довірою, вимогою-схваленням, з вимогою-радою, з

вимогою-грою, з вимогою-натяком, з вимогою-умовою, з вимогою-засудженням, з вимогою-недовір'ям. Ситуації спілкування весь час міняються, вводяться нові дані: наприклад, учень довго хворів або в учня конфлікт з класом тощо.

Логічним завершенням теми «Роль професійної самоорганізації в підготовці майбутнього вчителя музики» стали виступи студентів в аудиторії зі своїми самостійними розробками фрагментів уроків і їх аналізом. Їх завданням було створити позитивний емоційний настрій, ситуацію діалогу, залучаючи слухачів до взаємодії, спонукати до активного сприйняття матеріалу. Студенти здійснювали аналіз та самоаналіз результатів за такою схемою:

- Чи вдалося мені реалізувати задум уроку?
- Чи зумів (ла) захопити слухачів темою уроку, чи збудив (ла) спільний інтерес до роботи?
- Що було для мене емоційно привабливим на цьому уроці?
- Чи зумів (ла) налаштувати себе на творчу роботу?

Таке завдання допомогло студентам вчитись налаштовуватись на саморегуляцію в умовах публічної творчості, умінню створювати потрібний настрій, мобілізувати робоче самопочуття, уміння знімати напруження, хвилювання.

Таким чином, основними факторами самостійної роботи було :

- технологізація навчального процесу;
- створення бази дидактичного матеріалу для систематичної самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- гармонізація індивідуальної, групової та фронтальної форм самостійної роботи;
- домінування творчих навчально-пізнавальних завдань над

репродуктивними в процесі самостійної роботи учнів.

ІІ.4. Порівняльна характеристика рівня сформованості професійної самоорганізації у студентів музично-педагогічного факультету до і після експериментальної роботи

Головним завданням порівняльного аналізу було виявленя динаміки зростання показників сформованості професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики.

У відповідності з метою та завданням формуючої дослідно-експериментальної роботи нами було проведені виміри, які дозволили одержати кількісне вираження якісних змін сформованості професійної самоорганізації у студентів, що відбулося в процесі експериментальної перевірки розроблених нами педагогічних умов.

Для отримання кількості даних щодо виявлення рівня сформованості професійної самоорганізації у студентів нами були проведені діагностичні зрізи після формуючої дослідно-експериментальної роботи в експериментальній та контрольній групах, які порівнювались з аналізом даних діагностики першопочаткового рівня.

Це дало можливість одержати об’єктивну картину рівнів сформованості професійної самоорганізації у студентів музично-педагогічного факультету.

Як бачимо з таблиці 7, в експериментальній групі перший критерій – оцінювальний - складав 3,40 балів, а після - 3,95 балів, що склало зростання показника на 0,55 балів.

По змістовно-операційному критерію в експериментальній групі показник збільшився на 0,34 бали і склав зростання з 4,18 до 4,52 балів.

Суб’єктний критерій, в експериментальній групі до формуючого експерименту складав 3,69 балів, а після - зріс на 0,67 бали і показав 4,36 балів.

Загальний показник сформованості професійної самоорганізації у майбутніх вчителів в експериментальній групі до формуючого експерименту склав 3,75балів, що оцінюється як середній рівень. Після формуючого експерименту він зріс на 0,52 і склав 4,27 балів.

Таблиця 7

Результати дослідно-експериментальної роботи з формування професійної самоорганізації студентів експериментальної групи (Z)

Критерії	**До формуючого експерименту**			**Після формуючого експерименту**		
	Експериментальна група					
	Рівні					
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Оцінювальний	-	-	3,40	-	3,95	-
Змістовно-операційний	-	4,18	-	4,52	-	-
Суб’єктний	-	3,69	-	-	4,36	-
Загальний показник (Z)	-	3,75	-	-	4,27	-

Як бачимо з таблиці 8, в контрольній групі оцінювальний критерій - складав 3,20 бали, а після - 3,28 балів, що показав зростання показника на 0,08 бали.

Змістовно-операційний критерій до формуючого експерименту в контрольній групі складав 3,76 балів, а після - зріс на 0,05 бали і показав 3,83 бали.

По суб’єктному критерію в контрольній групі показник збільшився на 0,06 балів і склав зростання з 3,26 до 3,32 балів.

Загальний показник сформованості професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики в конторольній групі збільшився на 0,07 балів і показав з 3,40 до 3,47 балів і залишився на низькому рівні сформованості.

Таблиця 8

Результати дослідно-експериментальної роботи з формування професійної самоорганізації студентів контрольної групи *(Z)*

Критерії	**До формуючого**			**Після формуючого**		
	Експериментальна група					
	Рівні					
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Оцінювальний	-	-	3,20	-	-	3,28
Змістовно-операційний	-	3,76	-	-	3,83	-
Суб’єктний	-	-	3,26	-	-	3,32
Загальний показник *(Z)*	-	-	3,40	-	-	3,47

Дані таблиці 7 свідчать про достатньо значну динаміку зростання сформованості професійної самоорганізації студентів експериментальної групи. В таблиці 9 наводимо дані сформованості професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики до і після експерименту в контрольній та експериментальній групах в процентному співвідношенні (%).

Таблиця 9

Зведені дані рівнів сформованості професійної самоорганізації(%)

Група	**До формуючого**			**Після формуючого**		
	Рівні					
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Експериментальна	-	19,7	80,3	12	78,7	9,3
Контрольна	-	20,8	79,2	-	30,6	69,4

Як бачимо з таблиці 9, в експериментальному контингенті відбулося значне зниження кількості студентів, які показали низький рівень сформованості професійної самоорганізації (з 80,3% до 9,3%) і одночасно зростання кількості студентів на високий рівень (від 0% до 12%).

У контрольній групі значних змін не було зафіксовано, але все ж таки 9,8% студентів перейшов на більш високий рівень.

Отже, результати діагностики сформованості професійної самоорганізації в контрольній і експериментальній групі підтверджують, що присутність системної, цілеспрямованої роботи в даному напрямку призводить до підвищення у студентів рівня сформованості професійної самоорганізації.

Проведення даного дослідження підтвердило ефективність запропонованих нами педагогічних умов, спрямованих на формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики.

ВИСНОВКИ З ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Метою нашої дослідно-експериментальної роботи було діагностування рівня сформованості професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики та практичне апробування ефективності розроблених нами педагогічних умов .

Критерії, за якими проводилась діагностика, були наступними:

> **оцінювальний,** при цьому його показниками були:

- самоідентифікація;
- самооцінка;
- рефлексивна позиція;

> **змістовно-операційний,** його показники:

- рівень знань (методологічні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні та спеціальні);
- рівень професійних музично-педагогічних умінь;
- рівень професійних музично-педагогічних навичок;

> **суб'єктний,** в якості його показників ми розглядали:

- комунікативність;
- толерантність;
- емпатію.

Згідно з цими критеріями та показниками було розроблено високий, середній та низький рівні сформованості професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики.

Для формування професійної самоорганізації у студентів нами було впроваджено наступні педагогічні умови:

- актуалізація мотивації майбутніх вчителів музики як фактор формування професійної самоорганізації;

- стимулювання самостійної музично-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики.

Проведена нами дослідно-експериментальна робота дає можливість зробити висновок про те, що у руслі сучасних тенденцій гуманізації освіти, перспективним є синергетичний підхід, який сприяє розвитку творчого мислення, пізнавальної і духовної активності, здібностей до самоосвіти і самовдосконалення; володіння професійною самоорганізацією - це основа успішної діяльності педагога.

Результати формуючого експерименту показали значне зростання рівня сформованості професійної самоорганізації студентів експериментальної групи та стійку тенденцію переходу студентів з низьких на більш високі рівні сформованості професійної самоорганізації.

ВИСНОВКИ

Наукові дослідження самоорганізації в області педагогіки обумовлені потребами нової освітньої парадигми. Соціальна значущість мети й завдань музичної педагогіки, її спрямованість на виховання духовності, культури підростаючого покоління і всього суспільства в цілому - особливо важливі на сучасному етапі.

Проблема теорії самоорганізації висвітлювалась у працях як зарубіжніх вчених (В.Г. Буданова, Т.Г. Григор'євої, О.М. Князєвої, С.П. Курдюмова, І.Р. Пригожина, Г. Хакена та ін.), так і українських (І.С. Добронравової, І.В. Єршової-Бабенко, В.С. Лутай, Л.М. Малишко, А.В. Свідзинського та ін.), які обґрунтували сутність і принципи розуміння різноманітних аспектів існування світу, природи та людини.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів знайшов своє відображення у працях Н.Ф. Вишнякової, П.С. Горбунової, О.Є. Євтодотюк, Л.Я. Зоряної, С.В. Кульневича, Т.І. Левченко, Л.І. Новікової, В.І. Радюхіна, О.В. Чалого, С.С. Шевельової, та ін.

На наш погляд, професійна самоорганізація майбутніх вчителів музики – це складне інтегративне утворення, яке спрямоване на безперервне самовдосконалення студента для здійснення якісної професійної діяльності.

Започатковуючи діагностичний експеримент дослідження ми визначили такі критерії та показники професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики. З поміж них:

> **Оцінювальний,** з показниками**:**

- самоідентифікація;
- самооцінка;
- рефлексивна позиція.

> **змістовно-операційний,** в якості його показників ми розглядали:

- рівень знань (методологічні, психолого-педагогічні, музично-

теоретичні таспеціальні);

- рівень професійних музично-педагогічних умінь;
- рівень професійних музично-педагогічних навичок.

> суб’єктний, його показники:

- комунікативність;
- толерантність;
- емпатія.

Визначення критеріїв та показників, їх прояву дозволило охарактеризувати рівні сформованості професійної самоорганізації майбутніх вчителів музики: високий, середній, низький.

В процесі наукового дослідження нами були розроблені такі педагогічні умови формування професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики:

- актуалізація мотивації майбутніх учителів музики як фактор формування професійної самоорганізації;

- стимулювання самостійної музично-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики.

Реалізація першої педагогічної умови «Актуалізація мотивації майбутніх вчителів музики як фактор формування професійної самоорганізації» здійснювалась за допомогою розробленого нами спецкурсу «Формування професійної самоорганізації у майбутніх вчителів музики».

Ми виходили з того, що мотивація - це сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, цілей, прагнень, ідеалів, що в найбільш широкому розумінні має на увазі детермінацію поведінки, активності та діяльності особистості.

Так, на формування позитивної стійкої мотивації до учбової діяльності впливали наступні фактори:

- зміст учбового матеріалу;
- організація учбової діяльності;
- оцінка учбової діяльності;
- стиль педагогічної діяльності вчителя.

Таким чином, мотивація — уся сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, цілей, прагнень, ідеалів. Мотивація - процес формування мотиву, ведучий фактор регуляції активності особистості, її поведінки та діяльності.

Від сили мотивації залежить ефективність діяльності, зокрема, самостійна музично-пізнавальна діяльність майбутнього вчителя.

Реалізація другої педагогічної умови «Стимулювання самостійної музично-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики» здійснювалась шляхом розробки комплексу самостіних робіт, в які входили поетапні конкретні завдання.

Самостійна робота відіграє велику роль у формуванні і розвитку професійної самоорганізації, вихованні пізнавального інтересу. Самостійність у набутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби в знаннях. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити сенс та мету роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до питань, що вирішуються, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості.

Таким чином, основними факторами самостійної роботи було :

- технологізація навчального процесу;
- створення бази дидактичного матеріалу для систематичної самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- гармонізація індивідуальної, групової та фронтальної форм самостійної роботи;
- домінування творчих навчально-пізнавальних завдань над репродуктивними в процесі самостійної роботи учнів;

В результаті нашої дослідної роботи були вирішені наступні завдання:

- проаналізовано вітчизняну та зарубіжну літературу з проблеми дослідження;
- визначено сутність поняття «професійна самоорганізація майбутніх вчителів музики»;
- визначено критерії, показники, охарактеризовані рівні сформованості професійної самоорганізації у студентів.
- визначено педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх педагогів музики;
- проведено діагностування рівня сформованості професійної самоорганізації майбутніх педагогів музики до і після експериментальної роботи;
- випробувано на практиці ефективність розроблених нами педагогічних умов.

Результати дослідно-експериментальної роботи показали, що реалізація розроблених нами педагогічних умов викликала значну динаміку зростання рівня сформованості професійної самоорганізації у студентів експериментальної групи. Загальний показник сформованості професійної самоорганізації у майбутніх вчителів в експериментальній групі до формуючого експерименту складав 3,75 балів, що оцінюється як середній рівень. Після формуючого експерименту він зріс на 0,52 і склав 4,27 балів.

Дані прикінцевого етапу діагностичних зрізів підтвердили висунуту гіпотезу дослідження і засвідчили, що процес формування професійної самоорганізації майбутніх вчителів відбувається продуктивніше під час реалізації розроблених нами педагогічних умов.

Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що в навчальному процесі музично-педагогічних факультетів розвиток професійної самоорганізації є необхідним компонентом у вихованні всебічно розвиненої, професійно освіченої особистості.

Магістерська робота не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого дослідження потребує комплексне вивчення формування професійної самоорганізації на всіх етапах навчання в педагогічних коледжах, училищах і університетах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. - М., Музыка, 1978. -288с.
2. Афанасьева Н.А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2008. - №2 – стр. 60-61
3. Беседин А.Н., Липатов И.И., Тимченко А.В., Шапарь В.Б. Книга практического психолога: Часть 1/ худож. оформитель В.М.Толдин/. - У.: РИГ. «Оригинал», фирма «Фортуни - пресс», 1996
4. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2002. – 476с.
5. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб.пособие для студ. Высш. пед. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 240с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та СР) / Уклад. і голов. Ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с. : іл..
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие. - М.: Высш.школа, 1991. - 207с.
8. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. Гапоненко // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 14-16.
9. Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: Учебное пособие. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. - 88 с.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - Київ: Либідь, 1997. - 376с.

11. Деркач А.А. Акмеологичекие основы развития профессионала. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. инст-та; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2004. – 752 с.
12. Дмитриенко Н.А. Языковой портфель как средство формирования компетентного специалиста. [Текст] / Н.А. Дмитриенко // Перспективы науки, Тамбов 2011. №12 С 32-36.
13. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. - 2-е изд. - М.: Знание, 1980. - 158с.
14. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация». И.Т. Касавин. 2009. – 933 с.
15. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
16. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен, содержание. Монография. [Текст] / С.В. Кульневич. - Воронеж: ВГПУ, 1997 .- 235с.
17. Морозова З.П. Теоретические основы формирования мотивации эстетической деятельности школьников // Приоритетные проблемы эстетического воспитания школьников / Под. ред. Л.П.Печко. М.: НИИХВ, 1990.-с.34-42
18. Москаленко В.Г. Теоретический и методический аспект музыкальной интерпретации: Дисс. д-ра искусствовед. - К.: КГК, 1994. - 256 с.
19. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3кн.- 4-е изд.- М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. Кн..1: Общие основы психологии. - 688с.
20. НепомнящийА.В., ЗахаревичВ.Г. Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе. Учебное пособие. - Таганрог: ТРТИ, 1989. - 82 с.
21. Новаченко Т.В. Формування педагогічної самоорганізації

студентів педучилищ: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.

22. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2001. – 1149 с.
23. Педагогіка: Навчальний посібник. - Харків, ТОВ «Одіссей», 2003. - 352с.
24. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко,І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. - 2-ге вид., допов. і переробл. - К.: Вища школа., 2004. - 422с.
25. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. Полякова // Психолог. – 2006. – № 35. – С. 3-5.
26. Попова, Н.П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: дис. .канд. пед. наук. /Н.П. Попова. Великий Новгород, 1999. - С.38-41.
27. Прокопьєва М.М.Система социально-педагогической самоорганизации семи: автореф. дис.док. пед. наук. /М.М. Прокопьєва. Москва, 2007. - 19 с.
28. Психологический словарь / Под общ. ред. Ю.Л.Неймера. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003 - 640с.
29. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494с.
30. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 544с.
31. Рудницька О.П. Педагогіка: Загальна та мистецька. - Навч. посібник. - К.: ТОВ "Інтерпроф", 2002. - 270 с.
32. Рыбакова Н.Н. Педагогическое управление развитием

самоорганизации подростков в процессе обучения: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Омск, 2004. – 205 с.

33. Свідзинський Анатолій. Самоорганізація і культура. – К. : Видавництво імені Олени Теліги , 1999. – 288с.

34. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Исследоваване проблем творчества [под ред. Я.А. Пономарева]. – М.: Педагогика, 1980. – С. 116-124.

35. Словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 251 с.

36. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн. : «Современное слово», 2001, - 928 с.

37. Социология : Энциклопедия / Сост. А.А. Гицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312с. –(Мир энциклопедий).

38. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия/ИЛИ РАН; Под редакцией Г.Н. Скляревской. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2001. – 944с.

39. Тур Р.Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р.Й. Тур // Управління школою. – Харків, 2004. – № 13. – С. 22-24.

40. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004. – 1208 с.

41. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. 1983. – 1312 с.

42. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. –

М.: Просвещение, 1985. – 230 с.

43. Шамардина, Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассника в образовательном процессе гимназии: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Шамардина. – Оренбург, 2003. – 256 с.
44. Wallace M. Training foreign language teachers. Cambridge University Press, 1991.
45. http://azps.ru/tests/
46. http://didacts.ru/dictionary/1010/word/samorganizacija-lichnosti
47. imidg.ucoz.ua/staty/pedagog/Gura2.doc Гура
48. http://jurnal.org/articles/2012/ped19.html
49. http://studentam.net.ua/content/view/7731/97/

Додаток 1.

Тест «Чи здатні ви до самоаналізу?»

На кожне запитання необхідно відповісти «ТАК» чи «НІ».

1. Чи завжди можеш визнати свою неправоту з того чи іншого питання?
2. Чи порівнюєш свої вчинки з вчинками інших?
3. Чи є в тебе ідеал міжлюдських стосунків, до якого ти прагнеш?
4. Чи подобається тобі розв'язувати психологічні тести?
5. Чи любиш читати психологічну літературу, пов'язану з самовдосконаленням?
6. На твою думку, ти потребуєш самовдосконалення?
7. Чи прислухаєшся ти до зауважень оточуючих, які стосуються твоєї поведінки?
8. Чи завжди адекватно оцінюєш свої вчинки (незалежно від обставин)?
9. Чи виявляєш причини успіхів та невдач у діяльності своєї поведінки?
10. Чи контролюєш свій стан та поведінку з метою запобігання небажаних наслідків?

За кожну відповідь «ТАК» студент отримував 5 балів, за відповідь «НІ» - 0 балів.

50 - 35 балів отримали студенти з високим рівнем самоаналізу. Такі студенти завжди намагаються аналізувати свої вчинки, прислухаючись до

думки інших, крім того, займаються самовдосконаленням, з метою наближення себе до наміченого ідеалу, роблячи висновки з своєї поведінки.

30-15 балів отримали студенти з середнім рівнем самоаналізу. У таких студентів присутній ідеал, якого вони намагаються досягти, але вони не завжди можуть об'єктивно себе оцінити, їм варто звернути більше уваги на думку оточуючих та на самовдосконалення.

10-0 балів отримали студенти з низьким рівнем самоаналізу. Такі студенти не можуть об'єктивно проаналізувати свої вчинки, вони не замислюються над характером міжлюдських стосунків, критично ставляться до точки зору оточуючих, не бажаючи самовдосконалюватись, їм варто звернути більше уваги на характер своєї поведінки.

Додаток 2.

Тест «Рефлексивный опросник для определения склонности к педагогической интуиции»

(По С. А. Гильманову)

При ответах на вопросы можно ставить себе баллы по принципу: 1 — никогда; 2 — редко; 3 — довольно часто, но не могу вспомнить конкретных случаев; 4 — настолько часто, что не могу сразу вспомнить конкретный случай; 5 — всегда, иного я и не представляю.

1. Я мгновенно ощущаю целесообразность или нецелесообразность любых моих свершившихся или планируемых действий.
2. Когда я вижу деятельность учителя, который мне нравится, или читаю описание привлекательной для меня педагогической деятельности, я сразу понимаю, может ли это получиться у меня.

3. Я легко могу увидеть мир глазами какого-то конкретного моего ученика.

4. Я интересуюсь разговорами, книгами, фильмами и т.п., где речь идет о тех проблемах, которые близки предмету, преподаваемому мной, и мгновенно выуживаю полезную информацию.

5. Когда я планирую изучение новой темы, я сразу вижу, как нужно проводить уроки, чем каждый урок должен отличаться от другого.

6. Стиль моей речи (набор слов, построение предложений, интонация и др.) легко меняется при преподавании в младших и старших классах.

7. Я легко, на ходу, по внутреннему наитию изменяю план про ведения урока.

8. Я не теряюсь при возникшей в ходе педагогической деятельности неожиданности.

9. Я чувствую, не глядя на часы, когда урок закончится.

10. Я испытываю чувство радости при внезапном решении педагогической проблемы, мучившей меня в процессе работы.

Говорить о сформированности педагогической интуиции можно если сумма баллов превышает 40.

Додаток 3.

Тест «Определение уровня общительности»

(по В. Ряховскому)

Ответьте на вопросы — да, нет, иногда.

1. Вам предстоит личная или деловая встреча. Выбивает ли вас из колеи её ожидание?

2. Не откладываете ли вы визит к врачу до тех пор, пока станет уже невмоготу?

3. Вызывает ли у вас смятение или недовольство поручение выступить с докладом, сообщением на каком-либо совещании или собрании?

4. Вам предлагают командировку в город, где вы никогда не были. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?

5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?

6. Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратиться к вам с просьбой (показать дорогу, сказать время)?

7. Верите ли вы, что существует проблема отцов и детей и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?

8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вернуть вам 50 тысяч рублей, которые занял несколько месяцев назад?

9. В столовой или кафе вам дали недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он?

11. Боитесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

12. У вас есть свои собственные, сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких других мнений на этот счет вы не приемлете?

13. Услышав где-либо в кулуарах явно ошибочное высказывание по хорошо известному вам вопросу, предпочтете ли вы промолчать и не вступать в спор?

14. Вызовет ли у вас досаду чья-то просьба помочь разобраться в том или ином вопросе?

15. Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения в письменном виде, нежели в устной форме?

16. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, и вы предпочитаете уйти, нежели томиться в ожидании?

Да — 2 балла, иногда — 1 балл, нет — 0 баллов. Полученные баллы суммируйте.

30—32 балла — явно не коммуникабельный; старайтесь стать общительнее.

25 — 29 баллов — замкнутый, неразговорчивый, но иногда обнаруживает коммуникабельность.

19 — 24 балла — общительный, уверенный в себе, новые знакомства не пугают.

14—18 баллов — нормальная коммуникабельность, терпелив в общении.

9 — 13 баллов — очень общительный, любопытный, разговорчивый, в центре внимания, недостает усидчивости и терпения.

4—8 баллов — общительный сверх меры, в курсе всех дел, спорит, берется за любое дело, но не всегда доводит его до конца.

3 и менее — болезненная коммуникабельность, говорливый, многословный, вмешивается во все дела, вспыльчивый, обидчивый.

Додаток 4.

Тест "Чи приємно з вами спілкуватись?”

На кожне запитання необхідно відповісти "ТАК" чи "НІ".

1. Чи любите ви більше слухати, ніж говорити?
2. Ви завжди можете знайти тему для розмови навіть з незнайомою людиною?
3. Ви завжди уважно слухаєте співрозмовника?
4. Чи любите ви давати поради?
5. Якщо тема розмови вам нецікава, чи покажете ви це співрозмовнику?
6. Дратуєтесь ви, коли слухаєте співрозмовника?
7. Чи маєте ви власну думку з приводу будь-якого запитання?
8. Якщо тема розмови вам не знайома, чи будете ви її розвивати?
9. Чи любите ви бути в центрі уваги?
10. Чи є хоча б три області знань, по яким ви володієте достатніми знаннями?
11. Ви гарний оратор?

За кожну позитивну відповідь на 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 запитання студенти ставили один бал.

Підрахувавши бали, студенти мали змогу отримати результати.

1 - 3 бали отримали студенти, з якими спілкуватись не лише неприємно, але й дуже важко. їм варто над цим замислитись.

4-9 балів. Такі студенти можливо й не дуже комунікабельні, але вони завжди уважні та приємні співрозмовники, хоча можуть бути досить неуважними, коли в них поганий настрій.

10-11 балів. Таких студентів можна назвати одним з самих приємних людей в спілкуванні, друзі навряд чи можуть обійтись без них.

Але їм слід замислитись, чи завжди вони відверті, чи грають інколи, як на сцені.

Додаток 5.

Тест "Чи здатні ви слухати та чути співрозмовника?"

(По В.Маклені)

На кожне запитання необхідно відповісти "ТАК" чи "НІ".

1. Чи не чекаєте ви з нетерпінням, поки інший закінчить розмову, та дасть можливість говорити вам?
2. Чи не поспішаєте прийняти рішення до того, як зрозумієте суть проблеми?
3. Чи не чуєте ви лише те, що вам подобається?
4. Чи не заважають вам слухати виникаючі емоції?
5. Чи не відволікаєтесь ви, коли розмовляють інші?
6. Чи не запам'ятовуєте ви замість основних моментів бесіди несуттєві?
7. Чи не заважають вам слухати упередження?
8. Чи перестаєте ви слухати, коли виникають труднощі у взаєморозумінні.
9. Чи займаєте ви негативну позицію, коли слухаєте?
10. Можливо ви лише удаєте, що слухаєте?
11. Чи ставите ви себе на місце співбесідника, щоб зрозуміти, що спонукало його говорити на цю тему?
12. Чи берете до-уваги той факт, що ви і співрозмовник можете говорити про різні речі?

13. Чи слідкуєте за тим, що для вас і співрозмовника деякі слова можуть мати різне значення?

14. Чи намагаєтесь визначити, чи суперечка дійсно викликана різними точками зору або різною постановкою питання?

15. Чи уникаєте ви погляду співрозмовника, чи не дивитесь у куток або в різні боки, коли слухаєте іншого?

16. Чи виникає у вас непереборне бажання перебити співрозмовника, і вставити своє слово за нього, визначити його висновки.

Якщо на всі запитання, крім 11-14, студент відповів «НІ», це означає , що він вміє слухати, та чути інших. Студенти, які відповіли по-іншому, оцінювались як ті, що не зовсім, або взагалі не можуть слухати і чути свого співрозмовника.

Додаток 6.

Тест "Чи толерантна ви людина?"

На кожне запитання необхідно відповісти "ТАК" чи "НІ".

1. Чи можете ви сприймати точки зору та погляди, що є протилежними ватттим?

2 Чи виявляєте ви повагу та терпіння до позиції опонента, яка не відповідає вашим переконанням?

3. Чи прагнете ви до встановлення згоди та злагоди в своїх стосунках з оточуючими?

4. Чи проявляється співробітництво в ваших стосунках з колегами, одногрупниками?

5. Чи повинен педагог, на вашу думку, виконувати роль помічника та спів робітника в навчальному процесі?

6. Чи намагаєтесь ви під час дискусії досягти єдності у поглядах?

7. Чи будете ви відстоювати свою думку до кінця, навіть, якщо сумніваєтесь в її достовірності?

8. Чи викликає у вас негативне ставлення таке явище, як расизм?

9. Чи з розумінням ви відноситесь до представників різних світових релігій?

10.

За кожну відповідь «ТАК» студент отримував 5 балів, за відповідь «НІ» - 0 балів.

45 - 35 балів отримали студенти з високим рівнем прояву толерантності в міжлюдських стосунках;

30-20 балів у студентів з середнім рівнем;

15 - 0 балів отримали студенти з низьким рівнем, тобто толерантні відношення проявляються дуже рідко чи не проявляються взагалі.

Додаток 7

Тест "Чи проявляється емпатія у ваших стосунках з людьми?"

На кожне запитання необхідно відповісти "ТАК" чи "НІ".

1. Чи вмієте ви поставити себе на місце іншої людини?

2. Чи завжди ви проявляєте співчуття до людей, незалежно від вашого ставлення до них?

3. Чи можете ви переживати той самий емоційний стан, що і у вашого співрозмовника, шляхом ототожнення себе з ним?

4. Чи можете ви критикувати і порівнювати людину з іншими в її присутності?

5. Чи виникала у вас жалість при вигляді страждань тварин?

6. Чи швидко ви реагуєте на заклик про допомогу?

За кожну позитивну відповідь на 1, 2, 3, 5, 6 запитання студент отримував 5 балів, за кожну негативну відповідь - 0 балів.

25 - 20 балів отримали студенти з високим рівнем прояву емпатії. Такі студенти завжди чуйні, уважні, вміють співпереживати людям не лише на словах, а й на ділі.

15 - 10 балів отримали студенти з середнім рівнем прояву емпатії. Почуття співпереживання, чуйності, уважності проявляються в багатьох випадках, але не завжди.

5-0 балів у студентів з низьким рівнем прояву емпатії. Емпатичні почуття проявляються слабо, рідко, але не проявляються взагалі.