

**Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

ЧАЙКА Володимир Мирославович

УДК 378.14+371.132

**Теорія і технологія підготовки
майбутнього вчителя
до саморегуляції педагогічної діяльності**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Тернопіль 2006

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант: доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України
Терещук Григорій Васильович,
Тернопільський національний педагогічний
університет ім. В. Гнатюка,
проректор з наукової роботи.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Пометун Олена Іванівна,
Інститут педагогіки АПН України,
лабораторія суспільствознавчої освіти,
завідувач;
доктор педагогічних наук, професор
Сметанський Микола Іванович,
Вінницький державний педагогічний університет,
ім. М. Коцюбинського, кафедра педагогіки,
завідувач;
доктор психологічних наук, професор
Савчин Мирослав Васильович,
Дрогобицький державний педагогічний
університет ім. І. Франка,
кафедра психології, завідувач.

Провідна установа: Прикарпатський національний університет
ім. В. Стефаника, кафедра педагогіки,
Міністерство освіти і науки України,
м. Івано-Франківськ.

Захист відбудеться «21» грудня 2006 року о 12.00 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 58.053.01 у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка за адресою: 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за адресою: 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2.

Автореферат розісланий

2006 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

Актуальність і доцільність дослідження. Сучасні вимоги до вчителя і процесу його підготовки, які відображені у державних документах і законодавчих актах, зумовлені наявністю неусвідомлених елементів у професійних діях, феноменом “швидкого старіння” знань, процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій педагогічній школі для проходження всіх етапів професійного становлення, що забезпечують формування у майбутніх учителів цілісного досвіду педагогічної діяльності. Це вимагає перегляду традиційних уявлень про розвиток особистості педагога, реалізації випереджувальних технологій його професійної підготовки.

Особливості педагогічної діяльності як пізнавального процесу зумовлені не тільки соціально-педагогічними цілями, нормативними документами, вимогами суб'єктів педагогічного процесу, але й можливістю вільного самовизначення, правом вибору власної концепції педагогічної праці і відповідальністю за прийняте педагогічне рішення. Учитель не тільки учасник міжособистісної взаємодії з учнями, він – організатор, який визначає її цілі, зміст, методи і форми, забезпечує досягнення результатів. Таким чином, навчання, в основі якого – міжособистісна взаємодія, є процесом регульованим і контрольованим. Рефлексивне управління передбачає розуміння очікувань та інтересів учня, регулювання діяльності з позицій його розвитку. Крім цього, рефлексивний характер педагогічної діяльності виявляється у сформованості умінь здійснювати її самоаналіз, саморегуляцію, самоконтроль, самооцінку. Отже, педагогічна діяльність, з одного боку – це рефлексивне управління навчально-пізнавальною діяльністю учня, а з другого – це рефлексивне управління власною діяльністю.

Результати аналізу емпіричних даних свідчать, що, незважаючи на наявність нормативних, алгоритмічних елементів, педагогічна діяльність пов'язана з вирішенням великої кількості нестандартних, непередбачуваних ситуацій, корекцією педагогічних дій, що спонукає вчителя до саморегулятивної діяльності, яка є сферою прояву його творчих можливостей.

У будь-якого вчителя зазвичай функціонують певні внутрішні елементи особистісної регуляції поведінки і діяльності, але у більшості фахівців (58%) професійні рішення не стають внутрішнім надбанням, результатом усвідомленого вільного вибору, оскільки в основному зорієнтовані на задані дидактико-методичні схеми та існуючі стереотипи. Як наслідок, 60,6% учителів не здійснюють цілеспрямованого аналізу результатів педагогічної діяльності, її основні компоненти не стають об'єктом самопізнання і саморегуляції. Цьому часто не сприяє і робота представників шкільної адміністрації, яка не завжди спрямована на розвиток професійної активності вчителя, не стимулює його до самопізнання, не містить конструктивних пропозицій та ефективних варіантів побудови навчально-виховного процесу.

Утім, на важливість самоорганізації педагогічної діяльності вчителя вказували А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Ця проблема опосередковано відображена у синергетичному підході (Є. Князева, С. Кульневич, І. Пригожин та ін.); суб'єктному підході (Т. Березіна, І. Бех, В. Слободчиков, О. Тихомиров та ін.); у процесі дослідження питань педагогічного спілкування (А. Добрович, Г. Дяконов, В. Кан-Калик, Т. Яценко та ін.), впливу саморегуляційних процесів на формування педагогічного такту (Т. Бондаревська, Д. Самуйленков, І. Синиця), особливостей вияву саморегуляції вчителя під час взаємодії суб'єктів системи "учитель-учень" (Н. Анікеєва, Н. Гордін, Н. Дьоміна, Я. Коломінський та ін.), формування навичок саморегуляції вчителя як аспекту самопізнання у процесі педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В. Миндикану, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, О. Щербаков).

Окремі аспекти саморегуляції вчителя висвітлено також у працях, присвячених питанням його професійного самовиховання і формування педагогічної майстерності. В них саморегуляція розглядається як компонент внутрішньої педагогічної техніки вчителя (В. Абрам'янов, М. Верба, О. Горська, С. Єлканов, І. Зязюн, Ю. Львова, Н. Тарасевич, Ю. Турчанінова).

Питання самоорганізації, самооцінки й самоаналізу педагогічної діяльності знайшли тлумачення у працях педагогів-новаторів: Ш. Амонашвілі, І. Волкова, А. Захаренка, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова.

Розробка системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності (СРПД) потребує аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з цієї проблеми. Узагальнюючи положення праць, в яких розкрито ці питання, можна виділити декілька напрямів:

- дослідження загальних психологічних аспектів розвитку особистості в процесі професійного становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонт'єв, Б. Ломов, Л. Рубінштейн та ін.);

- розкриття основних проблем формування особистості вчителя як суб'єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки (С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Кичук, В. Кравець, М. Кузьміна, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Пометун, Л. Романишина, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський, А. Степанюк, М. Фіцула, Р. Хмелюк, Б. Шиян та ін.);

- висвітлення значення самосвідомості в регуляції особистістю власної діяльності, в тому числі професійної (К. Абульханова-Славська, М. Борщевський, С. Васьковська, С. Вершловський, В. Козієв, Л. Мітіна, К. Платонов, М. Савчин, І. Чеснокова та ін.);

- експлікація сутності саморегуляції, обґрунтування функціональної системи підготовки вчителя та усвідомленої саморегуляції діяльності (К. Абульханова-Славська, П. Анохін, Н. Бернштейн, Д. Богоявленська,

Л. Божович, Д. Ельконін, О. Конопкін, Ю. Кулюткін, Ю. Миславський, А. Осніцький, А. Петровський, Г. Терещук).

Проблемі професійної підготовки вчителя в досліджуваному форматі приділяють увагу зарубіжні психологи і педагоги (Р. Бернс, А. Колбі, А. Маслоу, Е. Фромм, К. Юнг, Т. Грегорі, Дж. Картер, М. Ліпмен, Л. Ратс та ін.).

Педагогічні аспекти саморегуляції учнів у процесі навчальної діяльності, технологію формування самокерування на різних вікових етапах розвитку школярів висвітлено у докторській дисертації М. Гриньової “Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів”. Педагогічним умовам формування саморегуляції учнів-старшокласників присвячена кандидатська дисертація В. Нагорної.

Результати аналізу процесу навчання студентів у педагогічних вищих навчальних закладах (ВНЗ) свідчать про те, що майбутній учитель часто не здатний без сторонньої допомоги моделювати, організовувати процес навчання, постійно відстежувати і виправляти свої помилки, знаходити оптимальні способи рішень, актуалізувати механізми професійного самопізнання, самоаналізу і саморегулювання. Серед основних вад традиційної системи підготовки майбутніх учителів у контексті досліджуваної проблеми можна назвати такі: 1) спрямованість тематики занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу недостатньо відповідає завданням підготовки до самовдосконалення, самоорганізації, самооцінки, саморегуляції педагогічної діяльності, має в основному теоретичний характер і містить тільки окремі практичні питання; 2) у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін знання теорії недостатньо трансформуються у метод моделювання, програмування і діагностики процесу навчання, пояснення сутності і суперечливості педагогічних явищ і об’єктів не стають основою для прийняття конкретних рішень у процесі практичної діяльності; 3) навчально-пізнавальна діяльність студентів здійснюється в основному на емпіричному рівні у форматі індуктивного шляху пізнання.

Ознайомлення з висновками теоретичних напрацювань учених, практичним досвідом підготовки студентів у педагогічних ВНЗ до майбутньої професійної діяльності, з досвідом роботи вчителів дало змогу в контексті дослідження виявити низку зовнішніх і внутрішніх суперечностей, які об’єктивно мають місце у навчально-виховному процесі вищої школи і педагогічній діяльності вчителя, зокрема між:

- об’єктивно зростаючою потребою у вихованні “активного вчителя”, здатного самостійно аналізувати, оцінювати і регулювати власну діяльність, оволодівати системою професійних цінностей, знань і вмінь, та недостатнім рівнем сформованості професійної активності і рефлексивних механізмів у випускників педагогічних ВНЗ;

- необхідністю вирішувати складні нестандартні завдання, реалізовувати нові функції на рівні прийняття оперативних рішень, розробки

альтернативних планів, мобільної їх корекції і традиційною системою професійно-педагогічної підготовки вчителя, яка часто формує репродуктивне мислення, прагнення працювати за шаблоном, інтелектуально-психологічну невідповідність до інноваційної діяльності;

- наявністю підсвідомих внутрішніх механізмів особистісної саморегуляції поведінки і діяльності та слабким розумінням сутнісних, змістових вимірів педагогічного процесу, власної діяльності і суб'єктивних станів;

- необхідністю усвідомлення перспектив свого саморозвитку і слабкою здатністю проектувати (ставити нові цілі, визначати новий зміст діяльності, критерії її результативності) і здійснювати відповідні зміни своєї особистості і діяльності, тобто відсутністю психологічної і теоретичної готовності до її саморегуляції.

Теоретичне і методологічне обґрунтування проблеми підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності залишається відкритим. Сучасні освітні процеси і тенденції зумовлюють необхідність створення цілісної системи підготовки майбутнього вчителя, яка б реалізувала традиційні і новаторські підходи до формування його професійної компетентності.

Актуальність проблеми, її недостатня наукова розробка стали основою для вибору теми дисертаційного дослідження **“Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності”**.

Дисертаційне дослідження є частиною комплексної теми кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка “Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін”. Тема дисертації пов’язана з планом науково-дослідних робіт ТНПУ в дослідженні проблеми “Забезпечення якості професійно-педагогічної освіти в умовах запровадження КМСОНП у вищу освіту України” (№ 0105U003092) і затверджена на засіданні вченої ради ТДПУ (протокол №7 від 2.03.2004 р.). Тема узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 10 від 20.12.2005 р.).

Об’єкт дослідження – саморегуляція педагогічної діяльності як компонент теорії і практики професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Предмет дослідження – система підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальній перевірці системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Провідною **ідеєю** дослідження є положення про те, що цілеспрямоване формування готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності як високого особистісного стандарту її здійснення і критерію ефективності забезпечує підготовку до творчого саморозвитку особистості і самоорганізації професійної діяльності.

Концепція дослідження характеризує основні компоненти педагогічної системи підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності і сприяє реалізації провідної ідеї. Вона містить такі положення:

1. Професійна підготовка майбутнього вчителя враховує історичний розвиток вітчизняної освітньої системи, її сучасний стан та перспективні напрямки модернізації відповідно до вітчизняних і світових стандартів.

2. Розробка методологічних засад підготовки до СРПД здійснюється на основі взаємодії системного, синергетичного, діяльнісного, праксеологічного, гуманістичного, культурологічного, аксіологічного, суб'єктного, акмеологічного і компетентнісного підходів, ієрархічної структури педагогічної діяльності вчителя, побудови моделей професійної діяльності та системи підготовки.

3. Професійна підготовка вчителя здійснюється з урахуванням особистісних, навчально-інформаційних, теоретичних і практичних факторів, вимог педагогічної діяльності, орієнтується на компетентність і конкурентну спроможність фахівців на ринку праці, творче застосування знань і вмінь.

4. Якісну підготовку до СРПД забезпечує педагогічна система, яка передбачає формування мотиваційної, теоретичної і практичної готовності до досліджуваного виду діяльності, самоаналіз, самооцінку і самоорганізацію власної діяльності, здатність до неперервного професійного саморозвитку особистості. Розробленій педагогічній системі притаманні певні функції, які забезпечують її стійке функціонування. До таких функцій належать: загальні (навчальна, розвивальна, виховна) і специфічні (інформаційно-пізнавальна, дослідницька, самоосвітня).

5. Теоретичний компонент системи підготовки до СРПД визначає підсистему дефініцій, цілей, завдань, функцій, які розкривають сутність досліджуваного явища. Він будується на основі принципів: а) загальнодидактичних (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності і активності у навчанні; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою); б) специфічних (суб'єктності освітнього процесу; технологічності; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності; ускладнення професійних функцій).

6. Технологічний компонент передбачає визначення комплексу засобів формування основних компонентів готовності в умовах інтерактивної технології навчання на засадах особистісно-діяльнісного і системного підходів. Технологічний підхід передбачає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), фактори, етапи, критерії і показники визначення рівнів сформованості готовності до СРПД, відповідні психолого-педагогічні умови: ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування компонентів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватній структурі її саморегуляції.

7. Оцінювання ефективності підготовки до СРПД має системний характер, передбачає досягнення цілей, що адекватні загальним намірам професійно-педагогічного становлення, здійснюється на основі використання сучасних комп'ютерних технологій та засобів діагностики.

8. Реалізація концептуальних підходів забезпечує можливість характеризувати підготовку студентів як системний, багатofакторний, інваріантний феномен, як спеціально організований динамічний, інноваційний за своїм характером процес, побудований з урахуванням специфіки дидактико-управлінської діяльності вчителя, загальних і специфічних принципів, експериментально перевіреної технології, що адаптована до реальних умов професійного навчання майбутніх учителів.

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції втілені в **загальній гіпотезі** про те, що ефективність процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя можна суттєво підвищити, якщо одним з її системотвірних чинників буде формування готовності майбутнього фахівця до саморегуляції педагогічної діяльності.

Загальна гіпотеза конкретизована у **часткових** положеннях, які передбачають, що досягнення високого рівня сформованості готовності до саморегуляції педагогічної діяльності можливе, якщо:

- процес формування особистості вчителя орієнтувати на узагальнену модель саморегуляції педагогічної діяльності;
- у змісті і структурі психолого-педагогічних дисциплін розробити підсистему понять про суть, функції, основні компоненти саморегуляції педагогічної діяльності на основі діяльнісних і особистісно-зорієнтованих підходів, ціннісно-гуманістичної спрямованості;
- у майбутніх учителів формувати внутрішню потребу в оволодінні системою дидактико-технологічних знань, діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь, прагнення до рефлексії власної діяльності, її самоорганізації і професійного саморозвитку;
- процес формування готовності до СРПД здійснювати з урахуванням психолого-педагогічних умов підготовки та інтерактивної технології навчання;

- забезпечувати поетапне формування системи саморегуляції педагогічної діяльності через діагностику, оцінювання та управління процесом навчання студентів.

Відповідно до предмета, мети, концепції і гіпотези дослідження сформульовано основні **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу наукових ідей і теоретико-методологічних підходів верифікувати і визначити сутність та зміст дефініцій, понять, концептуальних положень, які розкривають специфіку підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, обґрунтувати її структурно-функціональну модель.

2. Розробити комплексну діагностичну методику для визначення компонентів і рівнів готовності майбутніх учителів до саморегуляції професійної діяльності з позицій системного підходу.

3. Вивчити стан сформованості мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності майбутнього фахівця до саморегуляції педагогічної діяльності.

4. Розробити концепцію та модель системи підготовки майбутнього фахівця до саморегуляції професійної діяльності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

5. Обґрунтувати та експериментально перевірити технологію і психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності в умовах навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

6. Здійснити порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання студентів у форматі досліджуваної проблеми.

Методологічною і теоретичною основою дослідження є положення філософської та психолого-педагогічної науки про системну структурну характеристику особистості, багатоаспектну сутність її діяльності, взаємозалежність між розвитком особистості й адаптацією її навчально-пізнавальної діяльності, про людину як суб'єкта діяльності, спілкування і відносин (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, О. Киричук, А. Леонтєв, С. Максименко, М. Савчин); взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів, про єдність свідомості і діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Н. Талізїна); про загальнодидактичні і технологічні аспекти у викладанні психолого-педагогічних дисциплін, інноваційні освітні технології (С. Архангельський, А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Лозова, О. Мороз, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Г. Терещук та ін.); про теорію педагогічної майстерності і творчості вчителя (Є. Барбіна, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кічук, С. Сисоєва, Н. Тарасевич та ін.); про саморегуляцію особистості, ставлення до діяльності і її самооцінку (А. Бодальов, І. Кон, Я. Міславський, І. Чеснокова та ін.); сучасні концепції виховання; Закон

України “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.

Для реалізації поставлених у дослідженні завдань, перевірки сформульованої гіпотези було використано комплекс **методів**:

теоретичні методи (метод категоріальних опозицій, системно-структурний аналіз, синтез, порівняння, моделювання, узагальнення, проектування, абстрагування й класифікація) для обґрунтування концептуальних положень і моделі системи підготовки майбутнього фахівця до саморегуляції педагогічної діяльності;

емпіричні методи (анкетування, опитування, бесіда, спостереження, тестування, метод експертних оцінок, узагальнення досвіду роботи вчителів, самоаналіз, самооцінювання) використано з метою діагностики якості навчального процесу, рівня сформованості готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності;

педагогічний експеримент для перевірки ефективності системи підготовки майбутніх фахівців до досліджуваного феномену;

методи *математичної статистики* (*t*-критерій та χ^2 -критерій) для аналізу одержаних даних і з'ясування кількісних залежностей між явищами і процесами, що досліджувались.

Основні етапи та дослідно-експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалося протягом 1991-2006 років і включало чотири етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому етапі – теоретико-аналітичному (1991-1995 рр.) – проаналізовано філософську, психологічну і педагогічну літературу з проблеми організації самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності. Визначено сутність, структуру, функції й особливості СРПД вчителя, доцільність його підготовки до досліджуваного феномену, сформульовано базово-теоретичні положення, розроблено програму, окреслено робочу гіпотезу, визначено об'єкт, предмет, верифіковано мету і завдання дослідження.

На другому етапі – діагностико-пошуковому (1996-1998 рр.) – на основі констатувального експерименту конкретизовано критерії і показники, визначено рівні готовності майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності; вивчено стан сформованості мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності майбутнього фахівця до СРПД; уточнено основні концептуальні положення дослідження.

На третьому етапі – формувально-перетворювальному (1999-2004 рр.) – розроблено й апробовано модель системи і технологію підготовки до СРПД у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; обґрунтовано психолого-педагогічні умови підготовки до досліджуваного феномену; здійснено дослідно-експериментальну перевірку гіпотези, аналіз проміжних результатів, контрольних зрізів, корекцію експериментальних технологій.

На четвертому етапі – підсумково-узагальнювальному (2005-2006 рр.) – здійснено порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання студентів у річці досліджуваної проблеми; здійснено системну обробку даних, зіставлено одержані експериментальні результати з метою і гіпотезою дослідження, сформульовано основні висновки і рекомендації щодо впровадження результатів дослідження в навчальний процес вищих педагогічних закладів, визначено перспективи подальшого дослідження проблеми.

Основна дослідно-експериментальна робота здійснювалася у ТНПУ ім. В. Гнатюка, Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського, Кам'янець-Подільському державному університеті. Всього дослідженням було охоплено 1410 студентів і 45 викладачів вищезазначених навчальних закладів, а також 250 учителів шкіл м. Тернополя, Тернопільської і Хмельницької областей, 25 керівників шкіл.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- *розроблено концепцію* підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності як теоретичну основу підвищення ефективності навчання у вищих педагогічних навчальних закладах у єдності методологічного, теоретичного і технологічного концептів;

- *розроблено модель структури* саморегуляції діяльності вчителя як педагогічного феномена, що містить дві підсистеми: особистість учителя як суб'єкта діяльності (психологічні особливості, емоційно-вольова сфера, досвід), який формується у процесі онтогенезу; структурно-функціональні компоненти СРПД (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний, оцінювально-корекційний) та їх основні функції (спонукально-мотиваційна, діагностико-прогностична, програмувально-перетворювальна, самоаналітична). Встановлено, що структурні компоненти є сукупністю стійких педагогічних цінностей професійно-педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує їх особистісну значущість, виділення функціональних компонентів характеризує процесуальну сторону саморегуляції педагогічної діяльності. Система саморегуляції педагогічної діяльності характеризується наявністю статичного (структура теорії, компоненти якої складаються із взаємозв'язаних категорій, понять, ідей, що відображають результати пізнання процесу навчання) і динамічного (розвиток дидактико-технологічних знань і вмінь, які забезпечують самопізнання і саморегуляцію об'єктів педагогічної діяльності) аспектів;

- на основі структурно-функціональної моделі саморегуляції педагогічної діяльності науково *обґрунтовано модель системи* підготовки майбутнього вчителя до досліджуваного феномена, яка охоплює теоретико-методологічні і технологічні засади, відображає єдність теоретичної і прикладної підготовки, взаємозв'язок структурних і процесуальних (функціональних) компонентів. Система підготовки майбутнього вчителя до

саморегуляції педагогічної діяльності передбачає формування його мотиваційної, теоретичної і практичної готовності, відображає структурно-функціональну взаємодію її основних компонентів (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), загальні і специфічні принципи, підсистему дидактико-технологічних знань і діагностико-прогностичних, самоаналітичних та саморегуляційних умінь, психолого-педагогічні умови (ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування компонентів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення до діяльності, адекватної структурі саморегуляції), етапи підготовки (орієнтаційний, навчально-моделювальний і результативно-корекційний), підсистему критеріїв (ціннісно-орієнтаційний, інформаційно-змістовий, дидактико-технологічний і оцінювально-корекційний) і показників визначення рівнів (елементарний, реконструктивно-інтуїтивний, творчий) сформованості готовності до саморегуляції педагогічної діяльності;

- *розроблено інтерактивну технологію* підготовки до саморегуляції, яка спрямована на формування рефлексивного мислення, мотивів та пізнавальних інтересів, забезпечує оволодіння дидактико-технологічними знаннями та діагностико-прогностичними, самоаналітичними і саморегуляційними вміннями в їх детермінованих зв'язках і залежностях. Евристичні програми саморегуляції і самоаналізу педагогічної діяльності, індивідуально-дослідні завдання, інноваційні методи, мультимедійні засоби навчання спрямовані на особистісно-орієнтовану форму та організацію самоосвіти, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань;

- *обґрунтовано* положення про те, що формування готовності майбутніх фахівців до саморегуляції педагогічної діяльності як високого особистісного стандарту її здійснення і критерію ефективності є провідною метою їх підготовки у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Подальшого розвитку набули дефініції процесу формування готовності майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності (“саморегуляція”, “структура саморегуляції педагогічної діяльності”, “самоаналіз”, “самоспостереження”, “самоконтроль”, “самооцінка”).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- теоретично обґрунтовано *методологічні основи* побудови навчально-виховного процесу у ВНЗ, які забезпечують його спрямованість на підготовку студентів до саморегуляції педагогічної діяльності (ідеї системності, синергетичності, суб'єктності, саморозвитку, акмеологічності, аксіологічності, праксіологічності, компетентнісного підходу);

- обґрунтовано *загальні і специфічні* принципи, які є основою побудови педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД;

- виявлено *фактори підготовки* до діяльності саморегуляції: особистісний, навчально-інформаційний, теоретичний і практичний.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в розробці технології реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до саморегуляції педагогічної діяльності, дидактичних матеріалів (планів, програм, посібників, методичних схем, пам'яток, евристичних програм), які можна використовувати під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, для розробки тестових методик, електронних версій навчальних курсів, семінарів за кредитно-модульною системою організації навчального процесу, проведення тренінгів зі студентами і вчителями з метою підготовки до саморегуляції професійної діяльності.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 504-40/03 від 23.06.2006 р.), Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (довідка № 10/56 від 03.11.2006 р.), Кам'янець-Подільського державного університету (довідка № 01/42 від 8.06.2006 р.), Ужгородського національного університету (довідка № 117 від 29.05.2006 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка (довідка № 312 від 12.06.2006 р.), а також Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01/527 від 8.11.2006 р.), Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 58 від 20.06.2006 р.), Волочиської загальноосвітньої школи I-II ступенів № 3 Хмельницької області (довідка № 80 від 15.06.2006 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені у дисертації наукові результати отримані автором самостійно. У навчальному посібнику "Майбутньому вчителю про основи педагогічної майстерності" дисертантові, окрім загального редагування змісту, належить розділ "Педагогічний аналіз і самоаналіз". У методичних рекомендаціях "Методика педагогічного стимулювання" особистим внеском здобувача є визначення особливостей використання методів педагогічного стимулювання, основних правил та умов їх успішного застосування. У програмі навчального курсу "Основи педагогічної майстерності" (2-е видання) автору належить визначення змісту окремих тем: в курсі "Педагогічна техніка" – "Техніка педагогічного впливу", в курсі "Методика виховної роботи" – "Майстерність педагогічного стимулювання". У програмі навчального курсу "Педагогіка" (за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу) дисертанту належить модульне структурування змісту дидактики, розробка тематики індивідуально-дослідних завдань. У статтях, опублікованих у співавторстві, особистим внеском здобувача є такі аспекти: "Критерії і рівні сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу" – визначення сутності навчально-пізнавальної діяльності студентів, основних критеріїв її ефективності; "Технології формування інтегративних якостей пізнавальної активності студентів" – визначення компонентного складу пізнавальної

активності студентів у процесі професійного навчання; “Концептуальні основи визначення навчальних компетенцій майбутнього вчителя у процесі його професійного становлення” – обґрунтування основних підходів до формування моделі професійних компетенцій вчителя; “Психолого-педагогічні умови формування навчально-пізнавальної діяльності студентів” – систематизація психолого-педагогічних умов з позицій положень теорії діяльності, особистості, мети формування навчально-пізнавальної діяльності, системного підходу; “Діагностика мотиваційного компонента готовності майбутніх педагогів і вчителів-практиків до професійної активності” – визначення видів мотивів професійної активності майбутніх фахівців, шляхів їх формування; “Проблема формування компонентів змісту навчального матеріалу в професійній діяльності вчителя” – обґрунтування основних підходів до формування теоретичного, емпіричного і практичного складників змісту навчального матеріалу в педагогічній діяльності вчителя.

Ідеї співавторів у роботі не використовувалися.

На захист винесено такі положення:

1. Педагогічна концепція підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції професійної діяльності базується на трьох концептах (методологічному, теоретичному і технологічному) і спрямована на розвиток його суб'єктної позиції, самоаналіз і самоорганізацію діяльності.

2. Теоретична модель саморегуляції педагогічної діяльності відображає структурні компоненти (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний і оцінювально-корекційний) і їх функції (спонукально-мотиваційна, діагностико-прогностична, програмувально-перетворювальна, самоаналітична).

3. Система підготовки майбутнього вчителя до СРПД спрямована на формування його мотиваційної, теоретичної і практичної готовності та відображає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), загальні і специфічні принципи, психолого-педагогічні умови, етапи підготовки, підсистему критеріїв і показників.

4. Інтерактивна технологія підготовки до саморегуляції забезпечує оволодіння дидактико-технологічними знаннями і діагностико-прогностичними, самоаналітичними і саморегуляційними вміннями в їх детермінованих зв'язках і залежностях; передбачає реалізацію психолого-педагогічних умов.

Вірогідність і достовірність результатів дослідження забезпечується:

- концептуальною несуперечливістю та обґрунтованістю методологічних позицій, які ґрунтуються на філософських, психологічних і педагогічних ідеях аксіологічного, системного, суб'єктного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, праксіологічного підходів у розкритті сутності саморегуляції діяльності;

- системним підходом до вивчення предмета дослідження, поєднанням теоретичного, емпіричного і практичного рівнів дослідження, використанням методів, які відповідні меті і завданням дослідження, специфіці його окремих етапів, збором обґрунтованого масиву експертних даних і їх опрацюванням з використанням методів статистичного аналізу;

- підтвердженням одержаних теоретичних висновків результатами педагогічної практики, їх упровадженням в освітній процес ВНЗ України, експертною оцінкою результатів навчання фахівцями в галузі теорії і методики професійної освіти, багаторічною апробацією основних теоретичних і методичних положень дослідження.

Апробація результатів дослідження здійснювалася у виступах із науковими доповідями та повідомленнями на пленарних і секційних засіданнях

- *міжнародних* науково-практичних конференцій і семінарів: “Альтернативні ідеї, підходи і технології навчання та освіти” (Тернопіль, 1993), “Українсько-польський симпозіум” (Тернопіль, 1997), “Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти” (Київ, 2004), “Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб’єкта педагогічної взаємодії (глобальні і регіональні тенденції)” (Донецьк, 2004), “Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у контексті громадянського суспільства” (Львів, 2005), “Формування професійної компетентності вчителя в умовах європейської інтеграції” (Житомир, 2005); “Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України” (Хмельницький, 2006); “Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій школі” (Тернопіль, 2006);

- *всеукраїнських і міжвузівських* конференціях, семінарах і педагогічних читаннях: “Формування морально-професійної культури майбутнього вчителя” (Тернопіль, 1991), “Учитель національної школи” (Тернопіль, 1991), “Творча спадщина Яна Амоса Коменського і сучасність” (Львів, 1992), “Педагогічна спадщина Я. А. Коменського і перспективи розвитку народної освіти” (Переяслав-Хмельницький, 1992), “Психолого-педагогічні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів” (Вінниця, 1992), “Формування у школярів естетичного ставлення до праці” (Тернопіль, 1995), “Духовність як основа консолідації суспільства” (Київ, 1999), “Інноваційні технології у процесі викладання історії” (Тернопіль, 2000), “Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти” (Київ, 2001).

Матеріали дослідження обговорювалися й одержали позитивну оцінку на засіданнях вченої ради ТНПУ ім. В. Гнатюка, Інституту педагогіки і психології, кафедри педагогіки ТНПУ. Апробація також здійснювалася у виступах на нарадах, семінарах і курсах Інституту післядипломної освіти (Тернопіль, Запоріжжя), у роботі творчих груп учителів Тернопільської і Хмельницької областей, журі Всеукраїнського конкурсу “Класний керівник-2004”.

Публікації. Основні результати дослідження відображені в 50 публікаціях, в тому числі – 1 монографії, 4 навчально-методичних посібниках, 2 методичних рекомендаціях, 2 навчальних програмах (1 з грифом МОН України), 22 статті у фахових виданнях. Одноосібних праць – 38. Загальний обсяг особистого внеску становить 66 друкованих аркушів.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук “Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного аналізу” була захищена в 1990 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків, списку використаних джерел (423 найменувань, з них 31 іноземними мовами), 12 додатків. Загальний обсяг роботи – 463 сторінки. Основний зміст дисертації викладено на 358 сторінках. Дисертація містить 18 таблиць, 11 рисунків і додатків на 70 сторінках.

Основний зміст дисертації

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження, визначено його об’єкт, предмет, мету, представлено концепцію дослідження, сформульовано його гіпотезу, завдання і методологічні основи, охарактеризовано методи дослідження, розкрито наукову новизну, теоретичне і практичне значення, сформульовано основні положення, що виносяться на захист, подано інформацію про апробацію та впровадження результатів дослідження.

У першому розділі **“Саморегуляція педагогічної діяльності вчителя як предмет науково-педагогічного дослідження”** здійснено аналіз сутності і концептуальних основ проблеми, її генезу у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, з’ясовано сутність саморегуляції професійної діяльності як особистісної форми активності в контексті загальнонаукових, діяльнісних та особистісно-зорієнтованих методологічних підходів, обґрунтовано структуру СРПД вчителя.

Термін “саморегуляція” використовують фахівці різних галузей наук. У філософії це поняття означає “саморух” світу, як відхилення будь-якого предмета, явища, процесу “від самого себе” і “повернення до самого себе” у прагненні самоідентифікуватися.

У психології “саморегуляцію” характеризують як процес регулювання окремих видів людської активності або діяльності, який виникає на певному етапі розвитку самосвідомості та пов’язаний із самопізнанням, усвідомленням своїх прагнень та емоцій.

Розглянута понятійно-термінологічна система характеризує явище СРПД як загальний базовий інваріант для теорії і методики професійної освіти. Водночас “саморегуляція педагогічної діяльності” як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного вивчення, аналізу взаємозв’язків основних компонентів.

Результати психолого-педагогічних досліджень (О. Пехота, В. Семиченко, О. Чебикін та ін.) свідчать, що реально існуюча система навчання у педагогічних ВНЗ у кращому випадку формує у студентів здатність до стихійного професійного саморозвитку, що виявляється під час розв'язання вузьких ситуативних завдань щодо самоорганізації особистості в навчанні чи професійній діяльності. Для вирішення проблеми професійного саморозвитку вчителя необхідні соціально-економічні та теоретичні передумови, що обумовлюють розуміння розвитку як об'єктивного процесу. Розробка системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД враховує такі методологічні орієнтири: ідею суб'єктності, що започаткована у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна; ідею унікальності внутрішнього світу людини, саморозвитку її як суб'єктивної реальності, що знайшла своє відображення у працях І. Беха, Т. Березіної, І. Кона, В. Слободчікова, А. Спіркіна, Г. Цукерман, І. Чеснокової та ін.; ідею гуманістичної психології про самоактуалізацію педагога як вищу форму його саморозвитку, тобто його здатності реалізувати те, що в ньому закладено, відповідно до власних вищих потреб – істини, краси, досконалості та ін. (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл).

Методологічні основи дослідження визначено відповідно до компаративного і міждисциплінарного змісту явища СРПД, що має прямі та опосередковані зв'язки із загальною, віковою, педагогічною психологією, загальною і професійною педагогікою, історією педагогіки, з педагогікою школи та теорією професійно-педагогічної підготовки. Результати наукових досліджень з різних галузей наук забезпечили можливість комплексно вивчати феномен СРПД в системі наукових знань з урахуванням їх сучасного рівня розвитку, теоретично інтерпретувати результати емпіричної та експериментальної роботи.

До загальнонаукових методологічних підходів, які використано в дослідженні, належать системний і синергетичний. До діяльнісно-орієнтованих підходів відносяться: діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний і компетентнісний. Проведений аналіз сучасних методологічних підходів репрезентував їх значні дослідницькі можливості при вивченні феномена СРПД.

Згідно із зазначеними підходами сутність та зміст категорії “саморегуляція діяльності” розглядається нами в єдності особистісних та діяльнісних виявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем, а концептуальна парадигма саморегуляції конкретизується саморегуляцією педагогічної діяльності і саморегуляцією особистості педагога.

Таким чином, модель СРПД – це концептуальна парадигма опису високої якості професійної діяльності вчителя в єдності діяльнісних та особистісних сутнісних сторін, що представлена системою інтегративних характеристик ціннісно-цільового, моделювального, дидактико-технологічного і оцінювально-

корекційного компонентів і їх функцій (спонукально-мотиваційна, діагностико-прогностична, програмувально-перетворювальна, самоаналітична) (див. рис. 1).

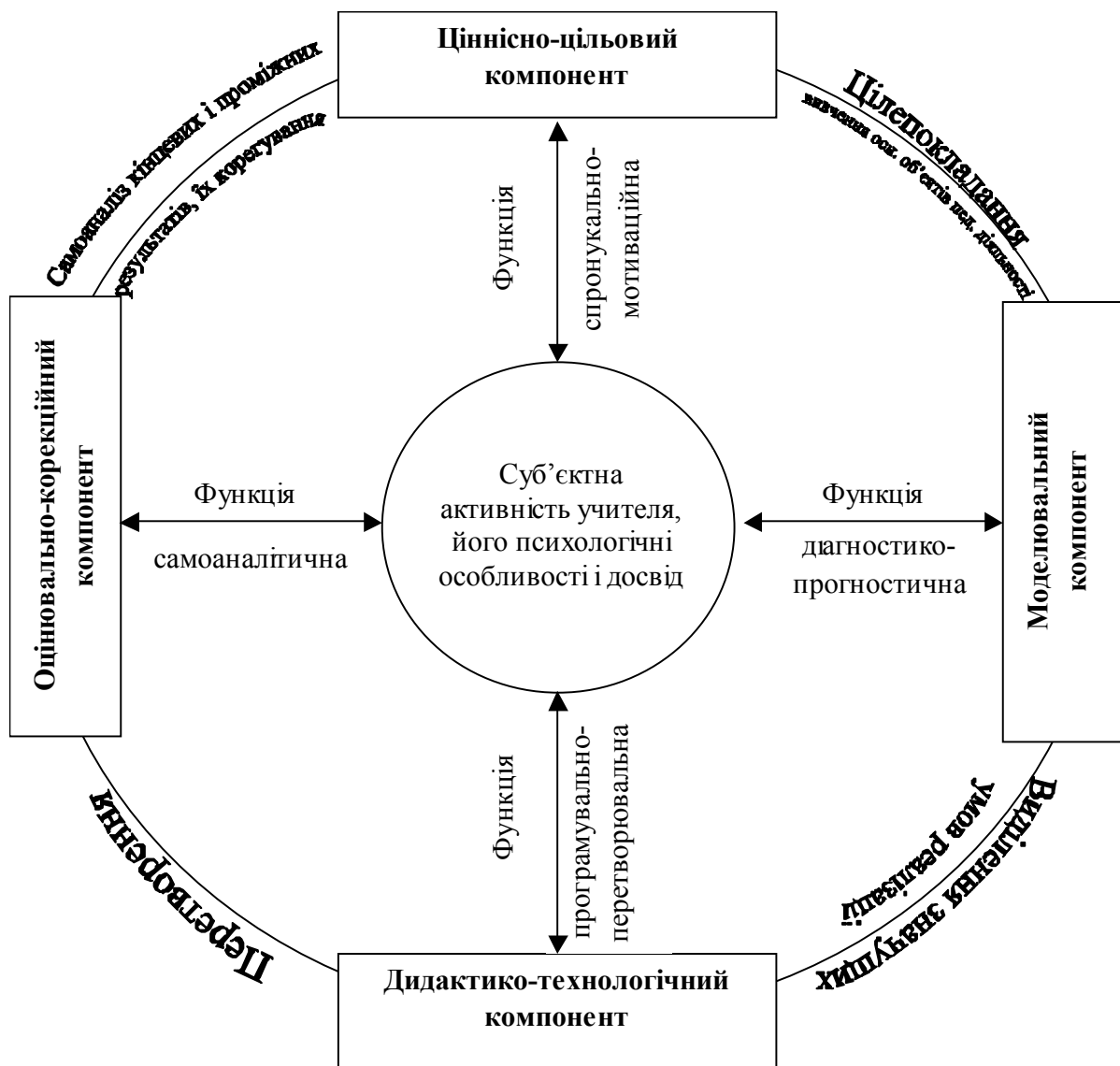


Рис. 1. Модель структури саморегуляції педагогічної діяльності

Названі вище компоненти відображають процесуальну суть саморегуляції: від цілей-цінностей, мотивації, змісту (з урахуванням специфіки об'єкта пізнання), способів (форм і методів) досягнення цілей, до оцінки результатів. Вибір мети саморегуляції передбачає вивчення основних об'єктів педагогічної діяльності вчителя, які відображають цільові, змістові, операційні і результативні сторони.

Залежно від цільової установки визначається вибір методів самоаналізу і саморегуляції. Логіка їх застосування передбачає такі взаємозв'язані дії: 1) співвіднесення рівня розвитку своєї діяльності й особистості з вимогами, які ставляться до професії; 2) конкретизація цілей і завдань самовдосконалення, що впливають із цих вимог; 3) самоспостереження, самоаналіз, саморегуляція змісту діяльності та суб'єктивних відчуттів і станів, що її супроводжують; 4) оцінка і корекція передбачає самооцінку одержаних результатів,

співвіднесення їх з очікуваними, внесення необхідних коректив у педагогічну діяльність.

Результат саморегуляції становить мисленнєве порівняння станів і процесів, що мали місце у власній практиці вчителя, із вже засвоєними знаннями про їх важливі форми, варіанти, формулювання висновків на основі цього зіставлення. Це можливе за наявності еталону (взірця) для такого ототожнення та оцінки власної діяльності і власних професійно-особистісних якостей. Таким еталоном для вчителя може бути: 1) особистий задум (модель), що передує професійній діяльності і охоплює професійно-педагогічні цінності; 2) діяльність інших учителів, роботу яких він спостерігав, вивчав. Такий еталон під час професійного самопізнання повинен окреслюватись вчителем як прототип його педагогічної діяльності.

СРПД можна охарактеризувати як систему, що функціонує у двох вимірах: статичному і динамічному. Статичний вимір системи відображає усталену структуру педагогічної теорії, компоненти якої складаються із взаємозв'язаних категорій, понять, ідей, наукових положень, які відбивають результати пізнання процесу навчання.

Динамічний вимір – це рух дидактико-технологічних знань та вмінь, які забезпечують розвиток особистості, самопізнання і саморегуляцію об'єктів педагогічної діяльності. Тому досліджувати систему СРПД вчителя необхідно як на основі компонентно-структурного (при вивченні статичного аспекту системи), так і структурно-функціонального підходів (при вивченні динамічного аспекту).

Формування системи СРПД здійснюється у взаємозумовленому розвитку всіх компонентів. Ядром її є ціннісно-цільовий складник, який включає педагогічні цінності як відносно стійкі орієнтири, що забезпечують зіставлення цілей і змісту діяльності з вимогами ситуації.

Теоретичний аналіз структурних компонентів СРПД свідчить, що кожен з них набуває своєї функціональної визначеності лише через встановлення деяких функціональних обмежень і одночасно взаємовідношень з іншими складниками структури. Компоненти структури не мають статусу самостійного регулятора активності і діяльності. Кожен з названих компонентів вносить лише певний функціональний внесок у цілісний процес саморегуляції педагогічної діяльності та особистості. Тому вивчення названих складових можливе лише з урахуванням їх взаємодії, із застосуванням спеціально обґрунтованих дослідницьких стратегій та експериментальних методів.

Ураховуючи специфіку діяльності вчителя визначено *загальні* (навчальна, розвивальна, виховна) і *специфічні* (спонукально-мотиваційна, діагностико-прогностична, програмувально-перетворювальна, самоаналітична) функції СРПД. Кожна з названих функцій включає в себе систему знань, цінностей, способів діяльності. Названі функції між собою діалектично пов'язані. Так, поглиблення дидактико-технологічних знань забезпечує розвиток

педагогічного мислення, самосвідомості, діагностування педагогічного процесу впливає на виховання потреби в нових знаннях, підвищує культуру педагогічної праці. Підвищення рівня знань та умінь саморегуляції сприяє об'єктивному діагностуванню причин недоліків та пошуку умов, які забезпечують досягнення високих показників педагогічної діяльності. Специфічні функції обслуговують загальні, а загальні виявляються в специфічних. Завдання підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності полягає в тому, щоб достатньою мірою реалізувати всі функції СРПД.

У другому розділі **“Діагностика стану підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності”** обґрунтовано критерії і показники визначення рівнів готовності студентів до саморегуляції педагогічної діяльності, представлено результати аналізу стану підготовки майбутнього вчителя до досліджуваного феномена.

Рівень готовності до СРПД було визначено з позицій системного підходу за сукупністю критеріїв і показників. У парадигмі таких компонентів виділено мотиви-цінності діяльності, наявність професійних знань, володіння практичними вміннями і навичками. Інтегральне взаємопов'язане і взаємообумовлене утворення цих компонентів називається готовністю. Теоретичні знання і практичні вміння є необхідною передумовою розвитку позитивного ставлення до професійної діяльності, водночас таке цілеспрямоване ставлення спонукає педагога до оволодіння професійними знаннями та вміннями, до самоорганізації, ініціативності, самостійності.

Серед критеріїв оцінки ефективності процесу підготовки було визначено такі: ціннісно-орієнтаційний (для оцінки рівня сформованості позитивного ставлення до СРПД); інформаційно-змістовий (для визначення рівня сформованості знань); дидактико-технологічний (для оцінки рівня сформованості дидактико-технологічних умінь); оцінювально-корекційний (для оцінки рівня сформованості самоаналітичних і саморегуляційних умінь).

Встановлено, що основними показниками *ціннісно-орієнтаційного критерію*, який слугує для оцінки рівня сформованості професійних якостей особистості, є наступні: усвідомлення мети і мотивів педагогічної діяльності; розвиток внутрішньої потреби в опануванні знань, умінь і навичок саморегуляційної діяльності; розвиток інтересу до саморегуляції; якість підготовки до заняття; міра зацікавленості змістом навчального матеріалу; орієнтація на самоорганізацію, самоаналіз і СРПД у майбутньому; розвиток вольової саморегуляції та інтелектуальних почуттів.

Інформаційно-змістовий критерій готовності майбутнього вчителя до СРПД характеризується такими основними показниками: якістю знань (ступінь глибини, системності, уміння застосовувати на практиці); умінням проектувати педагогічну діяльність згідно із дидактичними завданнями та корегувати її відповідно до досягнутих результатів; умінням прогнозувати діяльність і

власну поведінку; вмінням упорядковувати дії, засоби і способи діяльності відповідно до її мети; вмінням встановлювати відхилення у реалізації програми діяльності і вносити корективи у план.

До основних показників *дидактико-технологічного критерію* належать: особливості навчальної діяльності (мислення, зосередженість, стійкість уваги, емоційно-вольові вияви); засвоєння системи дидактико-технологічних знань, умінь і навичок, необхідних для СРПД; оволодіння технологічними операціями з моделювання, організації і контролю навчально-виховного процесу; визначення рівня власної готовності до СРПД.

Оцінювально-корекційний критерій характеризується такими основними показниками: умінням здійснювати самооцінку і самоаналіз результатів педагогічної діяльності; умінням вносити корективи відповідно до поставленої мети і одержаних результатів діяльності; умінням обґрунтовувати перспективи розвитку власної педагогічної діяльності.

За системою критеріїв та показників визначено стан готовності студентів і вчителів до саморегуляції педагогічної діяльності.

Теоретичні положення і висновки, визначення критеріїв і показників, вивчення особливостей навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності студентів, результати роботи 45 експертів з числа викладачів і вчителів шкіл забезпечили можливість умовно розділити їх за рівнями розвитку саморегуляції на три групи (елементарний, реконструктивно-інтуїтивний, творчий). Узагальнений аналіз даних про готовність 1410 студентів до СРПД за визначеними критеріями і показниками свідчить про те, що майбутніх фахівців з творчим рівнем готовності є 9,9% (140 осіб), з реконструктивно-інтуїтивним – 55,3% (779 осіб), з елементарним – 34,8% (491 особа). У дисертації подано розгорнуту характеристику кожного з рівнів.

Розподіляючи одержані дані за рівнями готовності студентів-випускників до СРПД, було враховано, що окремі показники критеріїв діяльності саморегуляції можуть належати в однієї особи до різних рівнів готовності в ціннісно-цільовому компоненті (сформованість позитивного ставлення і ціннісних орієнтацій), моделювальному (сформованість умінь моделювати умови діяльності), дидактико-технологічному (сформованість умінь реалізувати програму діяльності), оцінювально-корекційному (опанування системою знань). Загальну готовність до СРПД (з урахуванням особистісних аспектів) визначено за більшістю показників рівнів готовності відповідно до кожного аспекту.

Обґрунтовано, що формування готовності майбутнього вчителя до професійної саморегуляції педагогічної діяльності повинно здійснюватися у процесі вивчення всіх дисциплін, серед яких основне місце належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу (вступ до вчительської професії, педагогіка, психологія, вікова та педагогічна психологія, історія педагогіки, методика виховної роботи, освітні технології, окремі методики, педпрактика,

педагогіка вищої школи, психологія вищої школи, вища освіта України і Болонський процес).

Результати аналізу навчальних планів, програм, підручників і посібників з психолого-педагогічних дисциплін, діагностика рівня сформованості знань й умінь випускників вищої педагогічної школи свідчать про значне відставання підготовки вчителя від вимог сучасності, про значні вади у викладанні психолого-педагогічних дисциплін щодо оптимальності структури психолого-педагогічної підготовки, її змісту, форм, методів і засобів навчання, організації педагогічної практики. У вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу мають місце слабка спрямованість знань на самоосвітню, самоаналітичну пізнавальну діяльність; пасивність у сфері самоосвітньої діяльності через відсутність відповідних мотивів самовдосконалення, недостатній рівень дидактико-технологічних знань. Окрім цього, сучасна система психолого-педагогічної підготовки має вади процесуального характеру: відсутність систематичної роботи студентів протягом навчального семестру, низький рівень пізнавальної активності майбутнього вчителя і відсутність елементів змагальності в навчанні і його результатах, можливість необ'єктивного оцінювання знань студентів, значні затрати часу на проведення екзаменаційної сесії, відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців, недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог вітчизняного і світового ринків праці, низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки, спеціальностей та вищих навчальних закладів.

Одержані результати дають змогу зробити висновок про те, що ігнорування СРПД як важливого напрямку професійної освіти в багатьох випадках не може забезпечити якісної підготовки майбутніх учителів до продуктивної педагогічної діяльності.

У третьому розділі **“Концепція і модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності в умовах навчання у вищому навчальному закладі”** охарактеризовано основні підходи до розробки концепції, змісту і напрямів підготовки майбутніх фахівців до саморегуляції педагогічної діяльності, теоретично обґрунтовано модель системи професійної підготовки учителів через визначення основних компонентів, цілей, функцій, засобів; висвітлено стан проблеми у практиці роботи вищої педагогічної школи.

Основними чинниками, що зумовлюють авторський підхід до розробки системи підготовки майбутнього вчителя, є наступні:

- особистісний, що відтворює індивідуальний розвиток особистості, особливості протікання психічних процесів, педагогічні здібності, рівень професійної підготовки;

- навчально-інформаційний, що відображає навчальні і професійні інтереси та здібності особистості, які мають пріоритетне значення порівняно із цілями, що закладені в навчальних планах і програмах;

- теоретичний, що зумовлений як соціально-професійними, так і практичними трансформаціями вищої педагогічної освіти, необхідністю опрацювання теоретичних і методичних основ ступеневого навчання майбутніх учителів на основі формування цілісного уявлення про власну професійну діяльність;

- практичний, що зумовлений реформуванням вищої педагогічної освіти, появою нових форм та інноваційних методів навчання і виховання.

Представленій педагогічній системі притаманні певні *загальні і специфічні* (внутрішні) функції, які забезпечують її стійке функціонування.

Педагогічна система підготовки майбутнього вчителя до СРПД в умовах навчання у ВНЗ – це комплекс взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують цілеспрямований і послідовний вплив на студентів змісту, форм, методів, психолого-педагогічних умов навчально-виховної роботи, спрямованих на формування особистісних якостей (самостійності, активності, цілеспрямованості), дидактико-технологічних знань та умінь із самоаналізу, саморегуляції змісту і результатів власної педагогічної діяльності.

Розроблена система передбачає формування *мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності*, включає в себе вихідні цілі, зміст, методи і засоби організації навчання студентів. Вона є частиною (підсистемою) загальної системи професійно-педагогічної підготовки вчителя, представляючи при цьому певну цілісність. При її створенні враховано вимоги таких принципів: цілеспрямованості, систематичності, науковості, універсальності, інтегративності, фундаментальності, варіативності, багаторівневості, логічного і дидактичного взаємозв'язку зі всіма видами професійно-теоретичної і практичної підготовки, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою, активністю і самостійністю майбутніх фахівців.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури, даних експериментальної роботи, використання власного досвіду забезпечили можливість розробити модель системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію основних компонентів підготовки (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), принципи, психолого-педагогічні умови, фактори, етапи підготовки, критерії і показники визначення рівнів сформованості готовності до СРПД (див. рис. 2).

Важливим компонентом моделі системи підготовки майбутніх учителів до СРПД є мета і завдання цього процесу (цільовий компонент). Основною метою підготовки студентів до вказаного виду діяльності є психологічна підготовка, педагогічне самовдосконалення, формування їх готовності до здійснення СРПД.

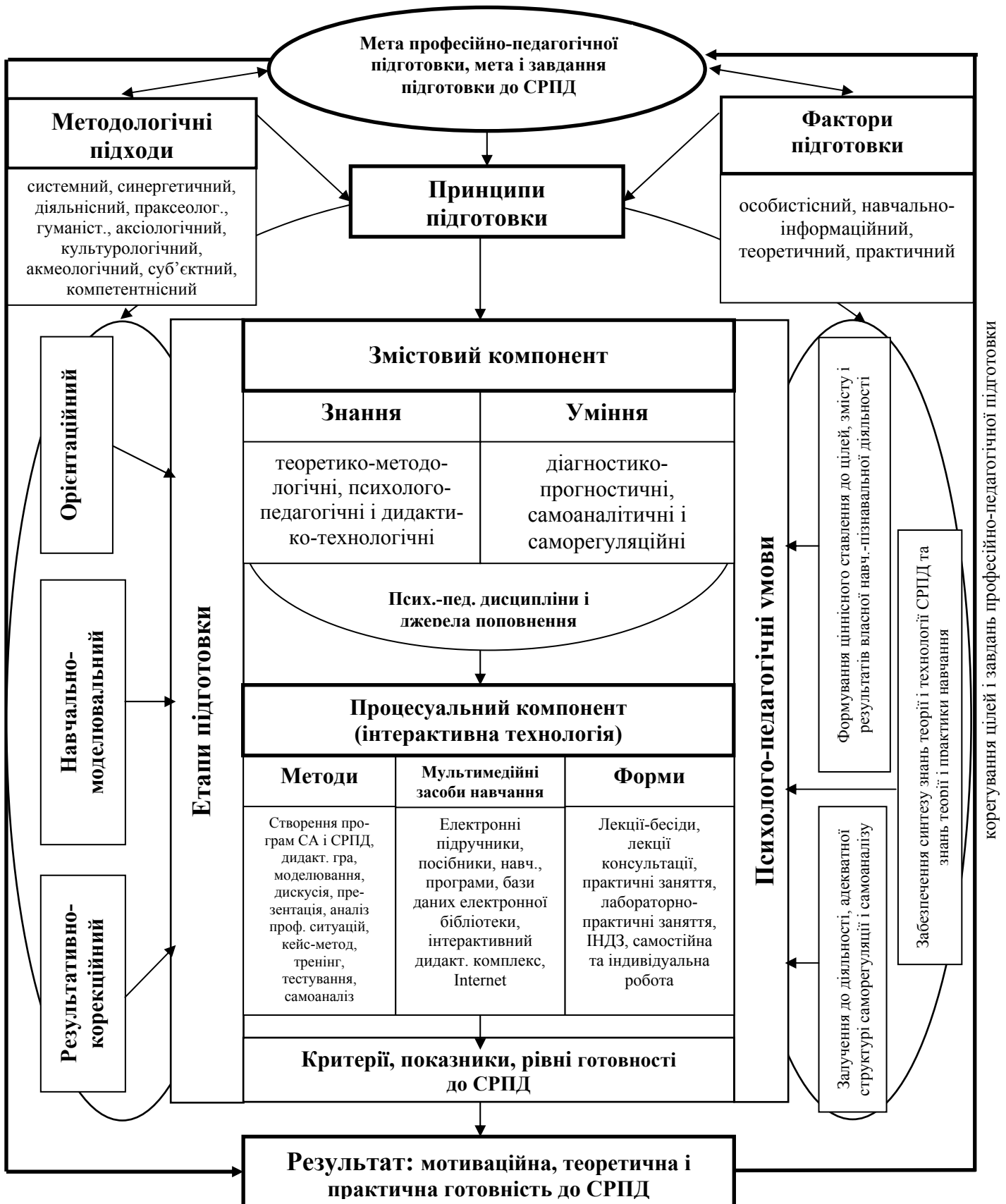


Рис. 3.1. Модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності

СА – самоаналіз

СРПД – саморегуляція педагогічної діяльності

ІНДЗ – індивідуальне науково-дослідне завдання

Визначальними елементами моделі системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД є:

- методологічні основи побудови навчально-виховного процесу у ВНЗ, які забезпечують його спрямованість на підготовку студентів до СРПД (ідеї суб'єктності, системності, праксеології, аксіології та ін.);

- основні компоненти підготовки (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний) та їх функціональні зв'язки;

- фактори, загальні і специфічні принципи підготовки;

- зміст підготовки, основу якого становить підсистема методологічних, загальнотеоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та діагностико-прогностичних, саморегуляційних і самоаналітичних умінь;

- джерела поповнення дидактико-технологічних знань та вмінь, які забезпечують саморегуляційну діяльність (дисципліни психолого-педагогічного циклу, наукові основи управління, передовий педагогічний досвід, педагогічна практика, самостійна навчально-пізнавальна діяльність);

- форми і методи підготовки: організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності (лекція, пояснення, розв'язування задач професійного змісту, виконання ІНДЗ, аналіз педагогічних ситуацій, самостійна робота, письмове висловлювання, моделювання педагогічних процесів, самоаналіз результатів педагогічної практики, написання звітів, есе); стимулювання і мотивації учіння (дискусія, метод опори на здобутий педагогічний досвід, створення ситуації успіху в діяльності, заохочування, стимулювання самостійної розумової діяльності, метод дидактичної чи рольової гри тощо); контролю і самоконтролю (кредитно-модульний контроль); аудиторні та позааудиторні; індивідуальна, парна і групова форми роботи;

- психолого-педагогічні умови, що забезпечують цілеспрямоване формування компонентів саморегуляції (ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування механізмів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватної структури її саморегуляції);

- етапи формування механізмів саморегуляції діяльності (орієнтаційний, навчально-моделювальний і результативно-корекційний);

- критерії, показники і рівні сформованості готовності до СРПД.

З'ясовано, що серед основних механізмів і засобів діяльності саморегуляції домінуюче місце займає самоаналіз. Педагогічний самоаналіз і саморегуляція взаємопов'язані процеси, які операційно і гностично взаємозбагачують один одного. Тому технологія здійснення СРПД генетично і діалектично детермінована технологією педагогічного самоаналізу.

Результати аналізу теорії і практики підготовки вчителя до СРПД свідчать, що її здійснення пов'язане з необхідністю забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями теорії саморегуляції і знаннями сутності та

закономірностей навчально-виховного процесу, який є одним із об'єктів саморегуляції педагогічної діяльності. Глибоке теоретичне пізнання вчителем процесу навчання (об'єкт регулювання) сприяє значному підвищенню ефективності діяльності саморегуляції. Таким чином, щоб здійснювати СРПД, а, отже, й управління навчальним процесом, необхідно застосовувати дидактичні знання на всіх стадіях самоаналітичного і саморегуляційного процесу, виявляючи при цьому дослідницьке ставлення до власної педагогічної діяльності з метою більш якісного її вдосконалення. Зміст, форми і методи підготовки вчителів відображаються в характері їх педагогічної діяльності, технології її саморегуляції.

Результати системно-функціонального аналізу педагогічної діяльності вчителя, структури наукових основ управління, педагогіки, психології, педагогічних технологій дали можливість визначити підсистему методологічних, загальнотеоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та умінь як основу для здійснення діяльності саморегуляції. Основою побудови підсистем знань при визначенні складу дидактико-технологічних знань є ланки пізнавального циклу; основні компоненти теорії навчання; структура саморегуляції педагогічної діяльності. Названі чинники забезпечують системне вивчення процесу навчання і саморегуляцію педагогічної діяльності від постановки і прийняття цілей та завдань, їх реалізації до одержання й оцінки їх результатів. У дану систему знань входять також питання теоретико-методологічного характеру, умови і критерії ефективності функціонування педагогічного процесу і педагогічної діяльності, а також вимоги до прийняття рішень щодо її вдосконалення.

У процесі розробки системи знань було враховано основні положення теорії пізнання про єдність теорії і практики, співвідношення явища і причини, сутнісного та належного, загального, особливого й одиничного, діалектичну єдність об'єктивної і суб'єктивної сторін пізнання, об'єктивний внутрішній зв'язок між метою, процесом і результатом діяльності, чуттєвого і раціонального, емпіричного і теоретичного, цілого і частини.

Групування теоретичних знань і практичних умінь на основі вищеназваних підходів дало змогу створити *підсистему теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь*. Запропонована підсистема є орієнтиром для визначення змісту підготовки студентів до досліджуваного феномена і одержала свій розвиток у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, стала основою самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців.

У четвертому розділі **“Технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності”** розроблено технологію підготовки майбутнього фахівця до досліджуваного феномену, виявлено особливості підготовки вчителя в умовах інтерактивних технологій навчання.

Оскільки процес формування системи СРПД насамперед передбачає досягнення певної мети-результату, то з позицій сучасних вимог до організації такого процесу найбільш оптимальним є цільовий підхід, який забезпечує раціональні витрати часу, вибір найбільш ефективних технологій, досягнення максимально можливих результатів з мінімальними зусиллями.

На основі розробленої моделі підготовки до СРПД, аналізу результатів констатувального етапу експерименту були визначені основні напрями роботи зі студентами, які передбачали реалізацію поетапної методики.

I етап – орієнтаційний – (I-II курс) передбачав актуалізацію знань, включення в систему психолого-педагогічних знань нових понять і визначень, що відображають сутність, структуру, функції СРПД, критерії і рівні її сформованості, виконання завдань самостійного аналізу теорії і практики навчання.

II етап – навчально-моделювальний – (II-III курси) базувався на первинному досвіді педагогічної діяльності, передбачав створення діагностично-прогностичних програм самоорганізації і самоаналізу особистісного розвитку, систематизацію знань про основні компоненти СРПД, всебічний аналіз їх моделей, узагальнення знань про компоненти процесу навчання та основні види і форми вияву діяльності саморегуляції.

III етап – результативно-корекційний – (IV-V курси) передбачав використання програм СРПД під час проходження педагогічної практики, в “живих” ситуаціях навчального процесу, безпосередньої професійної діяльності, корекцію сформованих способів і дій, розв’язування завдань професійного змісту, обговорення результатів самоаналізу і СРПД.

Експериментальна технологія передбачала реалізацію основних компонентів підготовки.

Цільовий компонент був спрямований на конкретизацію і вирішення таких завдань під час занять теоретичного характеру: забезпечити засвоєння теоретико-методологічних основ теорії саморегуляції педагогічної діяльності, визначити її структуру і функції; обґрунтувати технологію самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності; сформулювати уявлення про понятійний апарат СРПД, фактори, що гарантують розвиток її механізмів, критерії сформованості, рівні вияву; озброїти студентів програмами самоаналізу, саморегуляції педагогічної діяльності в умовах підготовки і проведення уроку.

Змістовий компонент передбачав обґрунтування системи дидактичних знань і вмінь як основи для визначення змісту підготовки до СРПД. Цією системою передбачені такі складники знань: основні поняття і положення дидактичної теорії; визначальні елементи теорії пізнання і їх творча трансформація у практику системного підходу до здійснення педагогічної діяльності й самоаналізу її результатів; найважливіші компоненти структури саморегуляції педагогічної діяльності.

Оволодіння дидактико-технологічними знаннями успішно здійснювалося через виконання різних процедур пошуку, вибору і прийняття педагогічного рішення, діагностування навчального процесу, регулювання власної пізнавальної діяльності, оцінювання її результатів; прогнозування розвитку об'єктів педагогічного аналізу, здобуття і вдосконалення досвіду самопізнання і пізнання педагогічного процесу.

Таким чином, змістовий компонент містив такі групи знань: знання теорії навчання, структури педагогічної діяльності і процесу її саморегуляції. Їх використання допомагало студентам виявляти об'єктивну оцінку власної педагогічної діяльності і рівня професійної компетентності. Знання теорії навчання, технології його побудови є основною умовою ефективною СРПД. Експериментальна робота виконувала інтегральну функцію у процесі підготовки фахівців і сприяла синтезу знань психолого-педагогічних дисциплін і теорії СРПД.

Зміст *процесуального компонента* було реалізовано в умовах інтерактивної технології навчання, яка передбачала вдосконалення навчальних планів, програм, посібників з психолого-педагогічних дисциплін, інтенсифікацію навчально-виховного процесу, змісту, методів і засобів навчання, забезпечення взаємозв'язку між усіма предметами циклу, розробку навчально-методичних комплексів, використання більш широкої і гнучкої шкали оцінки знань, що забезпечує реальну диференціацію навчальних досягнень студентів; стимулювання активної самостійної роботи студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ; підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів.

Важливим напрямом підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки, формування самоаналітичної і саморегуляційної діяльності була розробка і використання інтерактивного дидактичного комплексу (ІДК) психолого-педагогічних дисциплін, який згідно із сучасними вимогами представлено в електронному варіанті.

Процесуальний компонент реалізовувався в різноманітних організаційних формах: лекції-бесіди, лекції-консультації, усні журнали, практичні, лабораторно-практичні заняття, ІНДЗ, самостійна та індивідуальна робота з матеріалами інтерактивних дидактичних комплексів. Основними методами були метод створення програм самоаналізу і СРПД, дискусія, моделювання навчально-виховних процесів і педагогічної діяльності, аналіз реальних професійних ситуацій, дидактичні ігри, тренінг, кейс-метод, презентація, тестування.

Важливими чинниками підготовки до СРПД були мультимедійні засоби навчання: електронні підручники, посібники, навчальні програми, використання баз даних електронної бібліотеки, інтерактивний дидактичний комплекс, Internet.

Одним з найбільш важливих засобів підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності були ІНДЗ. При їх розробці ми виходили з таких положень: 1) всі види завдань покликані сприяти активній мислительній діяльності і бути максимально наближеними до майбутньої педагогічної діяльності; 2) ці завдання мають поступово ускладнюватися і передбачати формування системи діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь; 3) зміст завдань повинен відображати зв'язки методологічних, загально-теоретичних і дидактико-технологічних знань.

Узагальнена евристична модель СРПД передбачає дії щодо трансформації мети і завдань діяльності у суб'єктивні поняття та уявлення; зіставлення мети з реальними умовами діяльності; розробки програми засобів і дій досягнення цілей і реалізації змісту діяльності, моделювання умов її нормального функціонування; узгодження власних можливостей з вимогами та завданнями педагогічної діяльності, узагальнення інформації про її успішність на основі об'єктивних і суб'єктивних критеріїв; встановлення міри взаємодії між окремими компонентами системи педагогічної діяльності, їх регулювання; визначення перспектив удосконалення власної педагогічної діяльності; обґрунтування конкретного педагогічного рішення з урахуванням його внутрішньої альтернативності.

Оцінювально-результативний компонент передбачав контроль і самоконтроль знань, корекцію результатів навчання, які здійснювалися в формах поточного та підсумкового контролю, самотестування, захисту ІНДЗ, написання есе та ін. Встановлено, що в умовах комп'ютерного тестування активізується навчальна робота студентів, формуються механізми її самоконтролю, самоаналізу і саморегуляції, підвищується рівень уважності, знижується рівень екзаменаційної тривоги.

Результати теоретичного дослідження, тривалих спостережень, експерименту дали можливість визначити психолого-педагогічні умови підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності: ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування механізмів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватної структури її саморегуляції. Названі вище умови проявляють свою дію в комплексі.

Основними системотвірними зв'язками психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу підготовки студентів до СРПД, є зв'язки управління. Ці зв'язки виявляються в діяльності викладача у плануванні (перша група педагогічних умов), організації (друга група педагогічних умов), регулюванні й контролі за навчально-пізнавальною діяльністю студентів (третья група педагогічних умов), відображаючи взаємозв'язки і взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу.

У п'ятому розділі **“Саморегуляція як критерій ефективності педагогічної діяльності вчителя та системи його підготовки”** експериментально обґрунтовано ефективність системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, подано результати експериментального навчання, здійснено порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання студентів.

Дослідна робота здійснювалась в природних умовах, у процесі підготовки бакалаврів і магістрів ТНПУ ім. В. Гнатюка, Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського і Кам'янець-Подільського державного університету. Всього формувальним експериментом було охоплено 630 студентів, з яких 320 (12 груп) становили експериментальні групи і 310 (10 груп) – контрольні. Формувальний етап експерименту охоплював період з 1999 по 2004 рр. і здійснювався у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

На основі результатів виконання контрольних завдань, розробки програм самоаналізу і СРПД, участі в рольових іграх, наслідків педагогічних самоаналізів, індивідуальних проєктів, педагогічної практики стало можливим на кожному курсі виявити типові утруднення в засвоєнні змісту навчальних програм, виявити їх причини, внести необхідну корекцію в навчально-тематичний план, а також визначити порівняльну ефективність різних варіантів технологій навчання і на цій основі розробити оптимальний варіант процесу підготовки майбутніх учителів до СРПД; визначити рівні сформованої готовності до досліджуваного феномена.

У процесі формувального експерименту підготовка студентів до СРПД здійснювалась за допомогою трьох варіантів технологій навчання: традиційного, випереджувального (інформаційного) й інтерактивного.

Перший варіант експериментального навчання (контрольні групи) передбачав озброєння студентів діагностичними програмами самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності в різних її видах. Для цього варіанта методики навчання характерним є емпіричний підхід. Існуюча на практиці традиційна методика навчання не забезпечує можливості формування прийомів і методів саморегуляції педагогічної діяльності, оволодіння сутністю психолого-дидактичних категорій і понять, які “обслуговують”, формують процес професійного самопізнання і саморозвитку.

Другий варіант методики передбачав уведення знань з теорії і технології СРПД у процес вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Проте на початку експериментальної роботи це призвело до того, що майбутні вчителі виявилися не готовими самостійно використовувати дидактико-технологічні знання у сфері саморегуляції. Озброєння студентів теорією і технологією саморегуляції не забезпечило наступності в реалізації оптимального співвідношення між самоаналітичною, саморегуляційною і самооцінювальною діяльністю майбутніх фахівців і їх психолого-педагогічною підготовкою. В умовах

запровадження теорії СРПД стало особливо відчутним нерозуміння студентами зв'язків між компонентами теорії навчання, теорії діяльності і теорії саморегуляції. Наслідком цього стало те, що в процесі саморегуляції діяльності студенти невміло і непереконливо оперували в мисленні конкретними дидактичними категоріями і поняттями, знаннями про систему педагогічної діяльності.

Третій варіант методики, який забезпечував синтез форми і змісту, будувався таким чином, що аналітико-синтетичні процедури СРПД були зовнішньою формою пізнання педагогічної реальності, а дидактико-технологічні знання – його змістовим компонентом. Для формування способів СРПД, побудованих на системній основі, здійснювався порівняльний аналіз теорії навчання, уроку, учіння і педагогічної діяльності. Це забезпечило можливість виявити інваріантні елементи, з опорою на які стало можливим організувати системне засвоєння дидактико-технологічних знань та озброїти студентів евристичними програмами СРПД загалом і її окремих елементів.

Критерієм теоретичної і практичної готовності був рівень сформованості відповідних знань і вмінь, який визначався повнотою та усвідомленістю виконаних завдань.

Результати виконання завдань (підсумковий зріз) свідчать, що впровадження випереджувально-інформаційних технологій без відповідного методично-консультаційного забезпечення (II варіант технології) не дало переконливого ефекту в підготовці студентів до СРПД. Причиною цього є недостатній рівень сформованості у майбутніх учителів систематизованих дидактико-технологічних знань та умінь здійснювати самоаналіз змісту та результатів педагогічної діяльності. Тому в показниках виконання завдань студентами контрольних груп (I-II варіанти технологій) суттєвих відмінностей не спостерігається.

Таким чином, порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання на момент завершення навчання свідчить, що ефективність III варіанта підготовки до СРПД вища традиційного (I вар.) та випереджувально-інформаційного (II вар.) навчання студентів. Це стало наслідком того, що при традиційному вивченні курсів психолого-педагогічного циклу не досліджуються зв'язки і залежності між дидактичними компонентами, не враховуються професійні якості педагога у процесі діагностування, проектування, організації педагогічного процесу і власної педагогічної діяльності.

Результати оцінювання виконаних завдань із СРПД на початку і вкінці формувального експерименту дали змогу визначити динаміку рівнів сформованості готовності до СРПД у студентів контрольних та експериментальних груп (див. рис. 3).

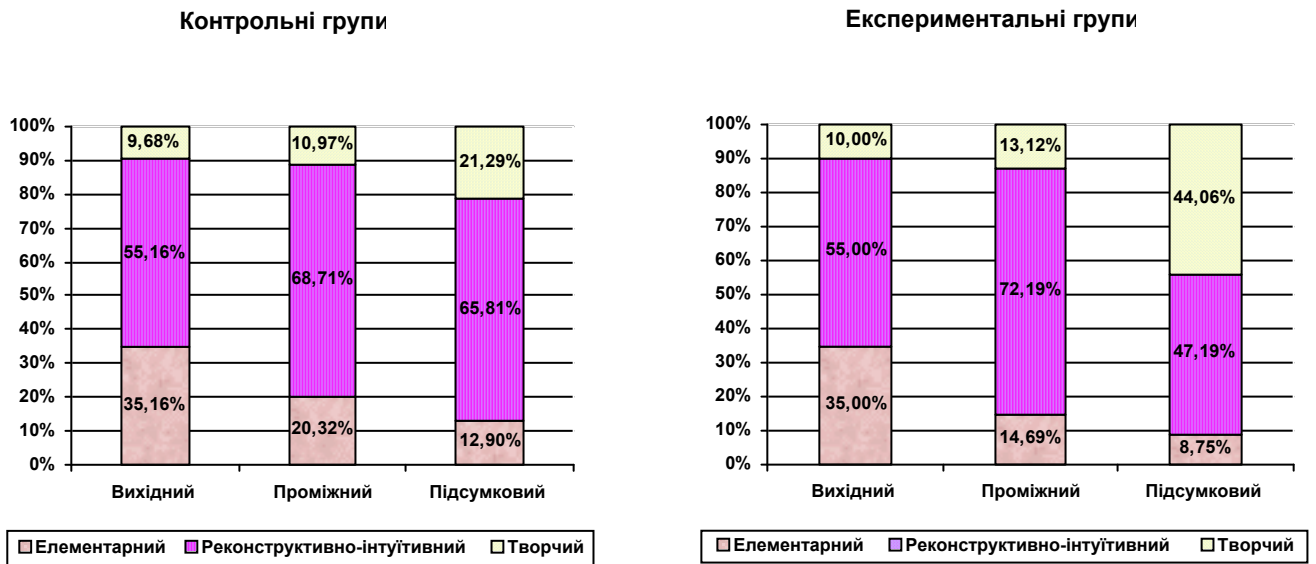


Рис. 3. Гістограма динаміки готовності майбутніх учителів до СРПД в контрольних та експериментальних групах

Результати дослідницького зрізу на виявлення рівнів готовності студентів контрольних та експериментальних груп до СРПД засвідчили переваги експериментальної технології навчання. Так, в експериментальних групах зросла кількість студентів з творчим рівнем СРПД – 44,06% (було 10%). В контрольних групах таких студентів вдвоє менше – 21,29% (було 9,68%). Студентів експериментальних груп з елементарним рівнем готовності до СРПД стало 8,75% (було 35%). У контрольних групах таких студентів стало 12,9% (було 35,16%). У процесі дослідної роботи в експериментальних групах зменшилась кількість студентів із реконструктивно-інтуїтивним рівнем готовності до СРПД (47,19%), а в контрольних ця кількість збільшилась і становить 65,81%. У відсотковому відношенні значна кількість студентів контрольних та експериментальних груп залишилась на реконструктивно-інтуїтивному рівні. Це свідчить не стільки про недостатню ефективність експериментальної технології, скільки про складність цього виду професійної діяльності і незначний практичний досвід студентів у досліджуваному аспекті.

Під час здійснення СРПД для студентів експериментальних груп виявлено порівняно високий ступінь задоволення педагогічною роботою, самостійний пошук причин її недостатнього функціонування, переконаність у необхідності постійного професійного самовдосконалення. Це свідчить про позитивний вплив запропонованого варіанта технології навчання студентів.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми підготовки вчителя до СРПД, що виявляється в обґрунтуванні методологічних засад саморегулятивної діяльності педагога, її структури і функцій, розробці концепції і моделі системи підготовки фахівця,

експериментальній перевірці технології його підготовки до досліджуваного феномену.

1. Результати аналізу навчальних планів, програм, підручників і посібників з дисциплін психолого-педагогічного циклу, діагностика рівнів сформованості мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності студентів вищої педагогічної школи до СРПД свідчать про те, що питанням підготовки до досліджуваного феномена не приділяється належна увага і як наслідок – майбутні фахівці і вчителі-практики не здійснюють цілеспрямованого аналізу педагогічної діяльності, її основні компоненти не стають об'єктом самоусвідомлення і саморегуляції. З'ясовано, що причина цього явища полягає у відсутності відповідних мотивів самовдосконалення, несприйнятті себе як активного суб'єкта власної діяльності, неусвідомленні залежності успішності та ефективності діяльності від особистісних якостей. У вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу має місце слабка спрямованість знань на самоосвітню, самоаналітичну пізнавальну діяльність, несформованість уміння теоретично осмислювати факти та явища педагогічного процесу.

2. Комплексний аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури свідчить, що СРПД є достатньо інтегральним і відносно самостійним компонентом теорії і практики професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Методологічні основи теорії СРПД і підготовки до її здійснення визначено відповідно до міждисциплінарного змісту явища саморегуляції, що має прямі та опосередковані зв'язки із філософією, загальною, віковою і педагогічною психологією, загальною і професійною педагогікою, історією педагогіки, педагогікою школи, теорією професійно-педагогічної підготовки. Аналіз сучасних теоретичних позицій та підходів (системний, синергетичний, діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний і компетентнісний) дав змогу визначити їх значні дослідницькі можливості у вивченні феномена СРПД. Обґрунтовано, що тільки комплексне поєднання та реалізація концептуальних підходів створює передумови для розуміння і осягнення сутності феномена СРПД, ефективного моделювання змістово-технологічної моделі формування компонентів її здійснення як важливого напрямку професійної підготовки майбутнього вчителя.

3. На основі результатів вивчення й узагальнення наукових ідей і теоретико-методологічних концептів визначено сутність СРПД як рефлексивної особистісної характеристики і категорії психолого-педагогічної науки, яка відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вчителя із змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог. Складність і багатоаспектність процесу СРПД, його динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати його з позицій системного підходу, який виявляється в усвідомленні цілей,

мотивів, моделюванні умов, розробці програми діяльності, у знаходженні причин її неуспішності, коли учитель аналізує наслідки-результати, усвідомлює причини, тобто організує і регулює власну діяльність як систему, здійснює її корегування відповідно до вимог конкретної ситуації. Мета СРПД насамперед передбачає вивчення, аналіз, систематизацію, регуляцію її основних об'єктів: дидактичних цілей, завдань, принципів, методів, форм і засобів навчання, етапів уроку та їх взаємозв'язків, результатів навчання, рівня розвитку особистості учня, власних суб'єктивних станів. Результат саморегуляції становить мисленнєве порівняння станів і процесів, що мали місце у власній дискурсивній практиці, із уже засвоєними знаннями про їх важливі форми, варіанти, формулювання висновків на основі цього порівняння.

4. На основі результатів аналізу наукового дискурсу психолого-педагогічної літератури та емпіричних матеріалів розроблено модель структури СРПД, яка відображає єдність особистісних і діяльнісних виявів феномена як органічно взаємозалежних підсистем. Першу підсистему становить особистість учителя як суб'єкта діяльності, його психологічні особливості, професійні цінності, емоційно-вольова сфера, досвід, які формуються у процесі онтогенезу. Друга підсистема – це структурно-функціональні компоненти СРПД (ціннісно-цільовий, моделювальний, дидактико-технологічний та оцінювально-корекційний). Встановлено, що структурні компоненти досліджуваного феномена є сукупністю педагогічних цінностей, оволодіння якими забезпечує їх особистісну значущість. Системний підхід до вивчення структури СРПД як у статичній (усталена структура педагогічної теорії), так і в динаміці (рух дидактико-технологічних знань і вмінь, що забезпечують саморегуляцію об'єктів педагогічної діяльності) дає змогу визначити мотиви цієї діяльності, її зміст і логіку. Ураховуючи специфіку діяльності вчителя визначено загальні і специфічні (внутрішні) функції СРПД. До загальних функцій належать навчальна, розвивальна, виховна. До специфічних функцій належать спонукально-мотиваційна, діагностико-прогностична, програмувально-перетворювальна, самоаналітична. Кожна з виділених функцій розкриває процесуальну площину СРПД і включає в себе систему знань, цінностей і способи діяльності.

5. Готовність майбутнього вчителя до СРПД як результат спеціальної підготовки визначено як його компетенції, в основі яких – професійні функції фахівця, його якості, знання і вміння, достатні для їх реалізації, успішного здійснення саморегулятивної діяльності. Компоненти і рівні готовності до СРПД визначено з позицій системного підходу за сукупністю критеріїв і показників оцінки ефективності процесу підготовки до цього виду діяльності. Серед цих критеріїв було визначено: ціннісно-орієнтаційний (для оцінки рівня сформованості професійних якостей); інформаційно-змістовий (для визначення рівня сформованості теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних знань); дидактико-технологічний (для оцінки рівня

сформованості дидактико-технологічних умінь); оцінювально-корекційний (для оцінки рівня сформованості самоаналітичних і саморегуляційних умінь).

Застосування комплексної діагностичної методики забезпечило можливість всебічно проаналізувати зміст психолого-педагогічних дисциплін в аспекті досліджуваної проблеми, виявити регулятивні функції знань для побудови принципів і критеріїв самоаналізу і саморегуляції педагогічної діяльності, з'ясувати характер, динаміку і поетапність підготовки до СРПД, її основні чинники, охарактеризувати інтегративні результати констатувального зрізу, що виражені трьома рівнями готовності студентів до СРПД. Творчому рівню відповідна готовність 140 респондентів (9,9%), реконструктивно-інтуїтивному – 779 (55,3%), елементарному – 491 (34,8%). За результатами констатувальних зрізів визначено зміст і подано розгорнуту характеристику кожного з рівнів.

6. Результати аналізу теорії і практики навчання і виховання майбутнього вчителя дали змогу обґрунтувати концепцію його підготовки до СРПД у єдності методологічного, теоретичного і технологічного концептів. Визначено, що СРПД – універсальна характеристика педагогічної діяльності, що виявляється в різних формах активності; системне особистісне утворення, яке характеризує міру оволодіння технологією самоорганізації педагогічної діяльності, розвиток суб'єктної позиції вчителя, вибірково взаємодіє із соціально-педагогічним середовищем, психічними процесами і володіє інтегративними якостями цілого. Особливості формування системи СРПД обумовлені індивідуальними, психофізіологічними, віковими характеристиками, соціальним і педагогічним досвідом особистості.

Запропонована концепція реалізується в навчальному процесі через дотримання вимог загально-дидактичних і специфічних принципів навчання, які регулюють процес реалізації педагогічних законів і обумовлюють вимоги до основних компонентів процесу навчання: мети, завдань, змісту, форм, методів і результатів.

7. Розроблено і теоретично обґрунтовано модель системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД. Методологічною основою моделювання процесу підготовки стали такі дидактичні ідеї: суб'єктності, унікальності внутрішнього світу людини, синергетичності, аксіологічності, адекватності інформаційно-змістової моделі навчання, професійної спрямованості студентів, цілісності фахової, психолого-педагогічної підготовки і загального професійного розвитку студентів. Модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності охоплює її теоретико-методологічні і технологічні засади, відображає єдність теоретичної і прикладної підготовки, взаємозв'язок структурних і процесуальних (функціональних) компонентів. Доведено, що формування готовності майбутнього фахівця як мети і результату його професійно-педагогічної підготовки складний, динамічний процес. Творчий рівень готовності є кінцевим

результатом реалізації цієї системи, яка відображає функціональну взаємодію основних компонентів (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний), принципи, психолого-педагогічні умови, фактори, етапи, які забезпечують формування особистісних якостей майбутнього фахівця (самостійності, активності, цілеспрямованості), дидактико-технологічних знань та вмінь.

8. Обґрунтовано, що формування системи наукових знань, які становлять основу підготовки до діяльності саморегуляції, пов'язане з необхідністю забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями теорії саморегуляції і знаннями сутності та закономірностей навчально-виховного процесу, які є одним з основних об'єктів самоаналітичної і саморегуляційної діяльності.

Результати системно-функціонального аналізу педагогічної діяльності вчителя, структури наукових основ управління, педагогіки, психології, педагогічних технологій дали змогу визначити підсистему теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та діагностико-прогностичних, самоаналітичних і саморегуляційних умінь як основу для здійснення діяльності саморегуляції. Основою побудови підсистем знань і визначення складу дидактико-технологічних знань є ланки пізнавального циклу, основні компоненти теорії навчання, структура саморегуляції педагогічної діяльності. Названі чинники обслуговують системний самоаналіз процесу навчання і СРПД від постановки і прийняття мети і завдань, їх реалізації до одержання й оцінки їх результатів. У цю систему знань входять також питання теоретико-методологічного характеру, умови і критерії ефективності функціонування педагогічного процесу і педагогічної діяльності, а також вимоги до прийняття рішень щодо її вдосконалення.

9. Доведено, що технологічність системи підготовки майбутнього вчителя до СРПД досягається через реалізацію вимог загально-дидактичних і специфічних принципів, забезпечення спрямованості змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на формування у студентів системи теоретико-методологічних, психолого-педагогічних і дидактико-технологічних знань та вмінь, які забезпечують здійснення СРПД.

Цілеспрямоване формування у студентів готовності до СРПД включає три етапи: орієнтаційний, навчально-моделювальний і результативно-корекційний.

Основними психолого-педагогічними умовами ефективності педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців до СРПД є ціннісно-цільова спрямованість навчально-виховного процесу на формування компонентів саморегуляції; забезпечення синтезу знань теорії і технології СРПД та знань теорії і практики навчання; залучення майбутніх учителів до діяльності, адекватній структурі її саморегуляції. Ці умови забезпечують взаємозв'язки і взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу і виявляються в діяльності викладача через планування, організацію, регулювання й контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

10. Для упровадження системи підготовки майбутніх учителів до СРПД в умовах аудиторної, позааудиторної, індивідуальної та самостійної роботи доцільно використовувати інтерактивні методи організації навчальної діяльності: створення програм самоаналізу і СРПД, дидактична гра, моделювання, дискусія, презентація, аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, тренінг, комп'ютерне тестування.

Визначено, що серед форм організації навчального процесу найбільш ефективними є лекції-бесіди, лекції-консультації, практичні заняття, усні журнали, лабораторно-практичні заняття, індивідуальні науково-дослідні завдання, самостійна та індивідуальна робота, наукові проблемні групи.

Для формування компонентів готовності до СРПД важливо використовувати мультимедійні засоби інтерактивних технологій: електронні підручники, посібники, навчальні програми, бази даних електронної бібліотеки, інтерактивний дидактичний комплекс дисциплін психолого-педагогічного циклу, Internet.

11. Порівняльний аналіз різних варіантів технологій (традиційної, інформаційної, інтерактивної) свідчить, що за допомогою традиційних форм і методів навчання зі студентами не можливо досягнути цілісного розуміння ними внутрішньої сутності педагогічних явищ і процесів, власних резервів самовдосконалення себе і професійної діяльності. Репродуктивне використання положень психолого-педагогічної теорії при здійсненні СРПД (II варіант технології) не сприяє спрямованості мислення студентів на пізнання сутнісних, змістових аспектів педагогічного процесу. III варіант технології враховував залежність ефективності педагогічної діяльності, її самоаналізу і саморегуляції від знання специфіки об'єктів пізнання, його суперечливих сторін, що сприяло забезпеченню оптимального співвідношення між знаннями теорії саморегуляції (як інструмента пізнання) і теоретичними знаннями сутності і закономірностей процесу навчання (як об'єкта пізнання). Результати дослідницького зрізу на виявлення рівнів сформованості умінь здійснювати СРПД на уроці студентами контрольних та експериментальних груп засвідчили переваги експериментальної технології навчання. Так, в експериментальних групах зросла кількість студентів з творчим рівнем СРПД – 44,06% (було 10%). У контрольних групах таких студентів вдвоє менше – 21,29% (було 9,68%).

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних з проблемою підготовки вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності. У процесі пошукової роботи виявлено нові проблеми, що потребують подальшого вивчення, зокрема: з'ясування умов і способів розвитку компонентів СРПД в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ, у системі методичної роботи школи, післядипломної освіти; формування системи саморегулятивної діяльності викладача вищого навчального закладу.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії, навчальні посібники, програми і методичні рекомендації

1. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: Монографія / За ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с. – 16,28 авт. арк.
2. Майбутньому вчителю про основи педагогічної майстерності: Навчальний посібник / П. І. Загребельний, В. М. Чайка, Е. О. Грішин; За ред. Е. О. Грішина, В. М. Чайки. – Тернопіль: Збруч, 1993. – 179с. (авторські – С. 49-62). – 1 авт. арк.
3. Чайка В. М. Педагогіка в кросвордах, чайнвордах і тестових завданнях: Навчальний посібник. – Тернопіль, 1998. – 124с. – 7,5 авт. арк.
4. Чайка В. М. Педагогіка (тестові завдання): Навчальний посібник. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 168с. – 6,83 авт. арк.
5. Чайка В. М. Основи дидактики: Тексти лекцій і завдання для самоконтролю: Навч. посібник. – Тернопіль: СМП “Астон”, 2002. – 244с. – 13,02 авт. арк.
6. Програма навчального курсу “Основи педагогічної майстерності” / Е. О. Грішин, С. М. Дудар, М. І. Рудакевич, В. М. Чайка. – Тернопіль, 1992. – 84с. – 1 авт. арк.
7. Мешко Г. М., Чайка В. М. Педагогіка: Програма навчального курсу: За вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Тернопільський національний педагогічний університет; За заг. ред. В. П. Кравця. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 91 с. – 2,64 авт. арк.
8. Методика педагогічного стимулювання: Методичні рекомендації для студентів педагогічного вузу / Уклад. В. М. Чайка, Н. Р. Коваль, О. В. Ковтун. – Тернопіль, 1993. – 23с. – 0,5 авт. арк.
9. Чайка В. М. Особливості організації тестового контролю рівня освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя // Методичні рекомендації з організації тестового контролю освітньо-професійної підготовки вчителя. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2004. – С.48-53. – 0,5 авт. арк.

Статті у фахових виданнях

10. Чайка В. М. Вивчення мотиваційного, теоретичного та практичного компонентів готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу // Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. Сер. Педагогіка і психологія. Вип.1. – Тернопіль, 1997. – С. 14-17. – 0,5 авт. арк.
11. Чайка В. М. Особливості педагогічної діагностики в навчальному процесі вищого педагогічного закладу освіти // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка і психологія. Вип.2. – Тернопіль, 1998. – С. 3-4. – 0,25 авт. арк.

12. Чайка В. М. Дидактична теорія: шляхи оновлення і засвоєння // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка і психологія. Вип.5. – Тернопіль, 1998. – С. 9-11. – 0,3 авт. арк.

13. Чайка В. М. Дидактична мета як теоретична і практична проблема // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип.1. – Тернопіль, 1999. – С. 20-24. – 0,5 авт. арк.

14. Чайка В. М., Левчук І. Проблема формування компонентів змісту навчального матеріалу в професійній діяльності вчителя // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип.3. – Тернопіль, 1999. – С. 3-5. – 0,35 авт. арк.

15. Чайка В. М. Дидактико-управлінська діяльність учителя // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип.1. – Тернопіль, 2000. – С. 18-22. – 0,5 авт. арк.

16. Чайка В. М. Про категорії “свобода” і “необхідність” у педагогічній теорії та практиці // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. Вип.99. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2000. – С. 171-175. – 0,5 авт. арк.

17. Чайка В. М. Детермінанти професійного самопізнання вчителя // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. Вип.122. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2000. – С. 153-158. – 0,5 авт. арк.

18. Чайка В. М. Педагогічна теорія і практика в аспекті розвитку пізнавальних процесів у майбутніх учителів // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип.4. – Тернопіль, 2001. – С. 31-34. – 0,4 авт. арк.

19. Чайка В. М. Теоретичні аспекти розвитку професійної активності майбутнього вчителя // Проблеми педагогічних технологій: Збірник наукових праць. Вип.3. – Луцьк, 2002. – С. 252-258. – 0,4 авт. арк.

20. Чайка В. М. В. Сухомлинський і проблема активності особистості в умовах педагогічної діяльності // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип.5. – Тернопіль, 2002. – С. 83-85. – 0,3 авт. арк.

21. Чайка В. М. Тестова форма контролю знань як засіб активізації навчальної роботи студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. Вип.6. Ч.2. – Вінниця, 2002. – С. 103-105. – 0,4 авт. арк.

22. Чайка В. М., Костишина Г. І. Критерії і рівні сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип.11. – Тернопіль, 2002. – С. 57-64. – 0,45 авт. арк.

23. Чайка В. М. Вивчення стану сформованості теоретичного компонента готовності майбутніх учителів до професійної активності // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип.4. – Тернопіль, 2003. – С. 13-18. – 0,5 авт. арк.

24. Чайка В. М., Постолюк М. І. Діагностика мотиваційного компонента готовності майбутніх педагогів і вчителів-практиків до професійної активності // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. Вип.183. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 170-178. – 0,3 авт. арк.

25. Чайка В. М., Костишина Г. І. Психолого-педагогічні умови формування навчально-пізнавальної діяльності студентів // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип.10. – Івано-Франківськ, 2004. – С. 90-99. – 0,4 авт. арк.

26. Чайка В. М., Темерівська Т. Г. Технологія формування інтегративних якостей пізнавальної активності студентів // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – Вип.6. – С. 31-35. – 0,3 авт. арк.

27. Чайка В. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота. – 2004. – №7. – С. 203-208. – 0,6 авт. арк.

28. Чайка В. М. Дидактико-технологічні знання в системі підготовки вчителя до здійснення саморегуляції педагогічної діяльності // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 25. – С. 73-76. – 0,46 авт. арк.

29. Чайка В. М. Аксіологічний компонент структури саморегуляції педагогічної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя // Вісник Львівського університету ім. І. Франка. Сер. Педагогіка. – Львів, 2006. – Вип. 21. – Ч. 2. – С. 16-24. – 0,45 авт. арк.

30. Чайка В. М., Трофименко А. О. Концептуальні основи визначення компетенцій майбутнього вчителя в процесі його професійного становлення // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – Вип. 2. – С.28-33. – 0,25 авт. арк.

31. Чайка В. М. Організація і зміст дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – Вип. 7. – С. 41-46. – 0,5 авт. арк.

Інші публікації

32. Чайка В. М. Діагностика мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу // Актуальні проблеми педагогічної діагностики. Вип.1. – Київ-Тернопіль-Зелена Гура, 1995. – С. 42-43. – 0,25 авт. арк.

33. Чайка В. М. Діагностика теоретичного компонента готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу // Актуальні проблеми педагогічної діагностики. Вип.2. – Київ-Тернопіль-Зелена Гура, 1995. – С. 30-34. – 0,5 авт. арк.

34. Чайка В. М. Педагогічний аналіз і самоаналіз у системі вузівської підготовки вчителя музики // Теоретичні та практичні питання культурології: Збірка статей. Ч.ІІ. – К.: Логос, 1997. – С. 75-79. – 0,5 авт. арк.

35. Чайка В. М. Інтуїтивні педагогічні рішення в структурі діяльності вчителя // Духовність як основа консолідації суспільства. Уряду України: Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників. Т.16. – К., 1999. – С. 494-497 – 0,5 авт. арк.

36. Чайка В. М. Про психолого-педагогічну підготовку вчителя в умовах кредитно-модульної технології навчання (з досвіду роботи) // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Ч. 3. / За ред. В. В. Грубінка. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 272 с. – С. 47-66. – 2 авт. арк.

37. Чайка В. М., Цина В. І. Про деякі проблеми в підготовці вчителя до педагогічного аналізу і самоаналізу // Формування морально-професійної культури майбутнього вчителя: Тези науково-практичної конференції. – Тернопіль, 1991. – С. 22-24. – 0,3 авт. арк.

38. Чайка В. М. Готовність випускників педвузу до здійснення аналізу і самоаналізу педагогічної діяльності як критерій ефективності їх підготовки // Учитель національної школи: Тези науково-практичної конференції: У 2-х ч. Ч.І. – Тернопіль, 1991. – С. 96-98. – 0,25 авт. арк.

39. Чайка В. М. Дидактичні ідеї Я. А. Коменського – основа конкретизації деяких принципів навчання // Творча спадщина Яна Амоса Коменського і сучасність: Тези доповідей та виступів на міжвузівській науково-метод. конференції, присвяченій 400-річчю від д/н Я. А. Коменського. – Львів: Основа, 1992. – С. 43-44. – 0,25 авт. арк.

40. Чайка В. М. Значення педагогічної спадщини Я. А. Коменського для вдосконалення навчально-виховного процесу та професійної діяльності вчителя // Педагогічна спадщина Я. А. Коменського і перспективи розвитку народної освіти: В 2-х ч. Ч.ІІ. – Переяслав-Хмельницький, 1992. – С. 104-106. – 0,25 авт. арк.

41. Чайка В. М. Проблеми підготовки майбутнього вчителя до аналізу власної педагогічної діяльності на уроці // Психолого-педагогічні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції присвяченої 80-річчю Вінницького державного педагогічного інституту: В 2-х ч. Ч.І. – Вінниця, 1992. – С. 99-100. – 0,25 авт. арк.

42. Чайка В. М. Навчально-виховний процес в педагогічному вузі: проблеми і перспективи // Альтернативні ідеї, підходи і технології навчання та освіти: Тези доповідей міжнародної наукової конференції 12-14 травня 1993р.: В 2-х ч. Ч.ІІ – Тернопіль. 1993. – С. 164-165. – 0,25 авт. арк.

43. Чайка В. М. Естетика розумової діяльності майбутнього вчителя // Формування у школярів естетичного ставлення до праці: Тези науково-практичної конференції. – Тернопіль, 1995. – С. 8-10. – 0,25 авт. арк.

44. Мешко Г. М., Мешко О. І., Чайка В. М. Питання українського шкільництва в практичній і теоретичній діяльності М. Грушевського // Михайло Грушевський – погляд із сьогодення: Наукові записки ТДПІ. Сер. Історія. Вип. V. – Тернопіль, 1997. – С. 182-184. – 0,1 авт. арк.

45. Чайка В. М. Особливості формування педагогічного мислення майбутнього вчителя // Українсько-польський симпозиум: Збірник тез. – Тернопіль, 1997. – С. 156. – 0,1 авт. арк.

46. Чайка В. М. Навчально-пізнавальна діяльність студентів-істориків у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу // Інноваційні технології у процесі викладання історії: Всеукраїнська науково-практична конференція (28-29 листопада 2000 р.). – Тернопіль, 2000. – С. 35-37. – 0,25 авт. арк.

47. Чайка В. М. Самоаналіз результатів педагогічної діяльності як засіб розвитку професійної активності майбутнього вчителя // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. Ч. 4. – К., 2001. – С. 166-168. – 0,25 авт. арк.

48. Чайка В. М. Система розвитку професійної активності майбутнього вчителя в умовах навчання у вищому навчальному закладі // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції (1-2 квітня 2004р.). – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 74-77. – 0,5 авт. арк.

49. Чайка В. М. Розвиток професійної активності майбутнього педагога як виявлення його суб'єктності // Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії (глобальні і регіональні тенденції): Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (2-3 червня 2004р.) – Донецьк, 2004. – С. 17-18. – 0,25 авт. арк.

50. Чайка В. М. Технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності // Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції “Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України” (12 травня 2006 р.). – Хмельницький: Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. – С. 68-69. – 0,25 авт. арк.

АНОТАЦІЇ

Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 2006.

У дисертації визначено сутність поняття “саморегуляція педагогічної діяльності вчителя”, її структуру і функції, критерії і показники рівнів сформованості мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів готовності майбутнього фахівця до досліджуваного феномена.

Науково обґрунтовано концепцію і модель системи підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції професійної діяльності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, розроблено систему підготовки, яка відображає структурно-функціональну взаємодію основних компонентів (цільовий, змістовий, процесуальний, результативний). Обґрунтовано та експериментально перевірено технологію і психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності, здійснено порівняльний аналіз ефективності різних технологій навчання студентів в аспекті досліджуваної проблеми.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя, саморегуляція педагогічної діяльності, структура саморегуляції педагогічної діяльності, модель системи підготовки до саморегуляції педагогічної діяльності, психолого-педагогічні умови підготовки, технологія підготовки.

Чайка В.М. Теория и технология подготовки будущего учителя к саморегуляции педагогической деятельности. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка. – Тернополь, 2006.

В диссертации впервые осуществлено системное исследование теории и технологии подготовки будущего учителя к саморегуляции педагогической деятельности (СРПД) в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин. В работе обоснованы концепция подготовки специалистов к исследуемой деятельности и модель системы такой подготовки. Экспериментально проверенная система подготовки внедрена в учебно-воспитательный процесс высших учебных заведений Украины.

В диссертации раскрыты теоретико-методологические основы подготовки учителя к СРПД с позиций системного, синергетического, деятельностного, праксеологического, гуманистического, культурологического, аксиологического, субъектного и компетентностного подходов, иерархической структуры педагогической деятельности.

Разработана модель структуры СРПД учителя. Она содержит две подсистемы: личность учителя как субъекта деятельности (психологические особенности, эмоционально-волевая сфера, опыт), формирующаяся в процессе онтогенеза, и структурно-функциональные компоненты СРПД (ценностно-целевой, моделирующий, дидактико-технологический, оценочно-корректировочный) и их основные функции (стимулирующе-мотивационная, диагностико-прогностическая, программно-преобразующая, самоаналити-

ческая). Выявлено, что структурные компоненты – это совокупность устойчивых педагогических ценностей профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающая их личностное значение, а выделение функциональных компонентов характеризует процессуальную сторону СРПД.

Авторская педагогическая система подготовки предполагает формирование мотивационной, теоретической и практической готовности обучаемых к исследуемой деятельности, их способность к непрерывному профессиональному саморазвитию. Теоретический компонент этой системы определяет подсистему дефиниций, целей, задач, функций, а также принципы: а) общедидактические (последовательность и систематичность обучения, самостоятельность и активность, индивидуализация и дифференциация, профессиональная направленность, научность, оптимизация, эмоциональность, связь теории с практикой); б) специфические (субъектность учебного процесса, технологичность, личностная целеустремленность, эмоционально-ценностная ориентация, адекватность форм взаимодействия субъектов обучения уровням как усвоения предметного содержания деятельности, так и саморегуляции ее функциональных компонентов, усложнение профессиональных функций). Технологический компонент системы предполагает определение комплекса средств формирования готовности в условиях интерактивной технологии обучения, которой характерны структурно-функциональные взаимодействия компонентов (целевой, содержательный, процессуальный, результативный), факторы, этапы, критерии и показатели определения уровней готовности к СРПД, соответствующие психолого-педагогические условия: ценностно-целевое воздействие учебно-воспитательного процесса на формирование компонентов саморегуляции; информационно-технологическое обеспечение подготовки; привлечение будущих учителей к деятельности, адекватной структуре ее саморегуляции.

Осуществлена опытно-экспериментальная проверка содержания, инновационных методов и форм обучения студентов в определенных психолого-педагогических условиях. Учебные пособия, методические схемы, памятки, эвристические программы саморегуляции и самоанализа педагогической деятельности, индивидуально-экспериментальные задания, мультимедийные средства обучения направлены на личностно-ориентированную форму и организацию самообразования. Эти дидактические материалы можно использовать при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла, а также для разработки электронных версий учебных курсов, семинаров по кредитно-модульной системе организации учебного процесса, проведения тренингов со студентами и учителями.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя, саморегуляция педагогической деятельности, структура саморегуляции педагогической деятельности, модель системы подготовки к

саморегуляции педагогической деятельности, психолого-педагогические условия подготовки, технология подготовки.

Chaika V.M. Theory and Technology of the Intending Teacher Training for Self-regulation of Pedagogical Activity. – Manuscript.

Thesis for a Doctor Degree in Pedagogical Sciences, Speciality 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, 2006.

The thesis defines the essence of the term “self-regulation of teacher’s pedagogical activity,” its structure, criteria and indices of the level of formation of motivating, theoretical and practical components of the intending professional’s readiness for the phenomenon under investigation.

The thesis gives a scientific grounding of the conception and a model of the system of the intending teachers training for self-regulation of their professional activity in the process of studying psychological and pedagogical subjects; works out the system of training which reflects structural and functional interaction of the main components such as purpose, contents, process, and result. Interactive technology and psychological and pedagogical conditions of the intending teacher training for self-regulation of pedagogical activity have been grounded and experimentally verified; comparative analysis of the effectiveness of various teaching technologies in the aspect of the investigated problem has been carried out.

Key words: professional and pedagogical training of the intending teacher, self-regulation of pedagogical activity, structure of self-regulation of pedagogical activity, model system of training for self-regulation of pedagogical activity, psychological and pedagogical conditions of training, training technology.