

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

Інститут педагогіки, психології і мистецтв

Кафедра педагогіки

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему: **«Педагогічні умови підготовки майбутнього
учителя до виховної діяльності»**

Студентки групи 5 МДП

галузі знань: 1801 Специфічні категорії

спеціальності: 8. 18010021 «Педагогіка вищої школи****»

Уретій Наталії Володимирівни

Науковий керівник: кандидат педагогічних
наук, доцент **Столяренко О. В.**

Національна шкала

Кількість балів: _____ Оцінка:
ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис)

(ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2016 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
1. 1. Гуманізація освітнього простору в контексті сучасних парадигм виховання.	11
1. 2. Виховні ситуації в педагогічній діяльності і в системі методів виховання	27
1. 3. Професійна готовність вчителя до виховної діяльності і створення виховних ситуацій	43
1. 4. Стан професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій	55
Висновки до першого розділу	77
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ	
2. 1. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.....	80
2. 2. Формування практичних умінь створювати виховні ситуації: операційно-технологічний аспект.....	93
2. 3. Динаміка професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.....	101
Висновки до другого розділу.....	117
ВИСНОВКИ.....	120
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	124
ДОДАТКИ.....	133

ВСТУП

Актуальність дослідження. Гуманізація системи освіти, перехід від авторитарно-директивної педагогіки до особистісно-зорієнтованого навчання і виховання ставить більш високі вимоги до реформування професійно-педагогічної підготовки вчителів, та подальшого оновлення і вдосконалення.

Дослідження проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів [1] до виховної діяльності зумовлена загальними тенденціями розвитку як сучасного суспільства, так і педагогічної науки й практики, вимогами держави до високого професійного рівня вчителя, його світоглядних якостей, ціннісних орієнтацій, ідеалів та переконань. У сучасних умовах зростає роль професійної діяльності вчителя, головними характеристиками якого є гуманістичні ціннісні орієнтири, усвідомлення пріоритетності виховного процесу, готовність до педагогічної взаємодії, професійна компетентність, здатність до інноваційної виховної діяльності, творчої самореалізації.

Суспільство наполегливо ставить перед учителем складні завдання з формування кожного вихованця як творчої особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації в нових соціально-економічних умовах [25]. Крім дидактичної функції, яка тривалий час переважала в роботі вчителів, актуальності набувають виховна, культурно-просвітницька, діагностична тощо. Переосмислюються і способи реалізації функцій педагогічної діяльності. Нові інформаційні технології й засоби комунікації склали альтернативу прямому педагогічному впливу, скасували монополію вчителя на формування особистості, набуття нею досвіду поведінки.

Основоположні принципи модернізації вищої педагогічної освіти визначено у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції педагогічної освіти, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), проекті Закону України «Про виховання», Концепції національного

виховання, Концепції позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні.

Історико-генетичний аналіз проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів до організації виховної роботи у філософській, психолого-педагогічній літературі відбиває стійкий інтерес до неї з боку представників різних галузей науки [2], наявність наукової тенденції вивчення особливостей виховної діяльності вчителя і те, що вона знаходиться в стадії розробки.

Зокрема, питанням загальної підготовки вчителя до професійної діяльності, невід'ємною складовою якої є виховна робота [9], в історії української педагогічної думки присвячено праці П. Блонського, К. Венцеля, М. Драгоманова, О. Духновича, П. Каптерева, С. Лубенця, А. Макаренка, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та ін.

Формування готовності вчителя до виховної діяльності базується на філософсько-методологічних засадах [6,23,45,89] (В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, П. Таланчук); на основних положеннях психології про особливості праці вчителя [11,13,41,44,67] (Г. Балл, І. Бех, П. Гальперін, М. Дьяченко, Л. Кандилович, О. Киричук, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, Д. Мойсеєнко, Д. Ніколенко, В. Семиченко, В. Шадриков).

Досліджується сутність формування особистості вчителя у процесі загальнопедагогічної [35,61, 65,45, 78, 88] (О. Абдуліна, А. Бойко, В. Бондар, Р. Гуревич, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Сагарда, М. Сметанський, І. Шапошникова), теоретичної та практичної підготовки до виховної діяльності (О. Дубасенюк, А. Капська, О. Коберник, Б. Кобзар, Л. Міщик, Г. Троцько, Н. Щуркова, М. Фіцула), підготовки до впровадження особистісно-зорієнтованого підходу та педагогічної взаємодії [2,16,25,78,92] (А. Бойко, Л. Кондрашова, В. Сериков, І. Якиманська та ін.); формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н. Гузій, І. Дмитрик, В. Кан-Калик, Н. Кічук, В. Моляко, М. Поташник, В. Рибалка, С. Сисоєва, Г. Храмова),

інтеграції загальної та професійної освіти [26,45,56,78,85] (М. Берулава, І. Козловська, Ю. Тюнншков та ін.

Актуалізувались культурологічні дослідження професійної підготовки вчителя [6,7,47,56,98] (Т. Ліванова, О. Пехота, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Р. Хмелюк).

Посилюється інтерес до проблеми формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності у зарубіжному досвіді [21,25,38,48,55,76] (Д. Аллен, Ч. Гайтекел, П. Драганов, Р. Клішке, Г. Сектодер, П. Томлнсон).

У ряді досліджень обгрунтовано різні сторони підготовки студентів до організації та проведення безпосередньо виховної діяльності зі школярами [6,22,34,41,46] (Л. Бондарев, С. Бреус, В. Воробей, П. Думаєва, В. Завіна, Л. Заремба, В. Кашінськнй, Г. Кіт, І. Коновальчук, В. Король, О. Отич, Л. Хомич). Однак проблема формування готовності майбутніх учителів до виховної діяльності, а саме - до створення виховних ситуацій спеціально не вивчалася.

Орієнтація на нові гуманістичні парадигми освіти поглиблює суперечності між суспільними вимогами до професійної готовності вчителя та фактичним рівнем його підготовки, стан якої не дозволяє оперативно реагувати на зміни в сфері виховання. Вища школа ще не стала транслятором культури. Натомість досить поширені прагматизація мислення, абсолютизація знань, переобтяження педагогічного процесу дидактичними аспектами, відсунення на другий план духовно-культурних основ педагогічної освіти. Тому випускники ВНЗ більш підготовлені до виконання обов'язків учителя-предметника, ніж до реалізації виховних функцій, стало очевидним домінування дидактичного спрямування їхньої діяльності.

Суттєвим недоліком в організації педагогічної освіти у ВНЗ можна вважати переважно теоретично-репродуктивний рівень підготовки вчителя, її недостатнє практичне і методичне забезпечення. У частини педагогів спостерігається невміння проектувати різні ланки виховного процесу, моделювати педагогічну взаємодію, передбачати ймовірні труднощі,

мобільно реагувати на непередбачені обставини, діагностувати рівень вихованості школярів, їхні, індивідуальні особливості тощо. Наслідком цього є відсутність психологічного забезпечення й знеособленість виховного процесу, нездатність до творчого впровадження технологій, прогресивних методик, а відтак безсистемність, формалізм, шаблонність і заорганізованість виховної роботи, зведення її до масових одноманітних форм, домінування вербальних методів виховання у практичній діяльності вчителів.

Вивчення даної проблеми [30,45,60,67,71,84] показує, що одним із суттєвих недоліків у підготовці вчителів до здійснення виховних функцій є їхня недостатня готовність щодо використання методів виховання, які б відповідали сучасним гуманістичним концепціям, зокрема, особистісно-зорієнтованому вихованню. Демократизація і гуманізація освіти та виховання вимагають пошуку більш ефективних методів і засобів педагогічної взаємодії, за допомогою яких можна організувати самопізнання, самоствердження, самореалізацію вихованців. Важливе місце тут належить методу створення виховних ситуацій, який у теорії обґрунтовано недостатньо, а тому на практиці не має широкого використання.

Існуючий стан підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах України ще не може подолати існуючі недоліки, тому потребує вдосконалення. У зв'язку з цим особливо актуальною стає проблема розробка методики, створення необхідних і достатніх умов для формування у майбутніх учителів під час навчання у ВНЗ професійної готовності до створення виховних ситуацій, вироблення у них професійно значущих якостей, умінь і навичок, які забезпечать здатність застосовувати прогресивні технології виховання учнів, здійснювати постійне професійне самовдосконалення.

З огляду на актуальність проблеми, її недостатню розробку в теорії та практиці професійної освіти, відсутність педагогічних технологій, спрямованих на її практичну реалізацію, потребу в подальших дослідженнях професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів до виховної

діяльності, зокрема, методики формування вмінь створювати виховні ситуації, було обрано тему магістерського дослідження «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності».

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів.

Предмет дослідження – методика формування професійної готовності майбутніх учителів до виховної діяльності і створення виховних ситуацій.

Мета дослідження – обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов і методики формування професійної готовності майбутніх учителів до виховної діяльності.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що якість професійної підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій покращиться за таких **педагогічних умов**:

- посилення виховної спрямованості викладання педагогічних дисциплін на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- активізації дослідницької роботи студентів з оволодіння діагностикою вихованості учнів;
- залучення майбутніх учителів до створення виховних ситуацій у процесі проходження різних видів педпрактики;
- організації особистісно й професійно спрямованого самовиховання й самоосвіти студентів у процесі включення їх до позааудиторної роботи.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети і гіпотези було визначено завдання дослідження:

1. Уточнити сутність педагогічного феномена «виховна ситуація» та її місце в системі методів виховання.
2. Визначити критерії та рівні професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.
3. Обґрунтувати педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.

4. Розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.

Методологічну основу дослідження становлять:

- теорія розвитку особистості в контексті визнання її пріоритетності в умовах демократизації суспільства;
- основні положення теорії наукового пізнання та вивчення педагогічних явищ;
- положення про активність суб'єкта в пізнавальній діяльності;
- особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Теоретичні засади дослідження визначено основними положеннями теорії особистості про роль діяльності та спілкування у її формуванні [13,48,55,56,67,89] (О. Балл, І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, М. Каган, В. Кан-Калик, О. Киричук, О. Леонт'єв, Д. Ніколенко, В. Семиченко); про оновлення освітніх систем на основі принципів гуманізму, демократизації, педоцентризму, соціалізації, забезпечення активного саморозвитку особистості вчителя [3, 8,16,74,80,84] (В. Алфімов, Л. Григоренко, А. Бойко, Н. Бібік, С. Гончаренко, С. Єлканов, А. Капська, В. Паламарчук, О. Савченко); про розвиток творчої особистості [23,25,47,57,69,89] (Д. Кондрашова, Н. Кічук, В. Моляко, В. Рибалка, С. Сисоєва); концепцією педагогічної майстерності педагога як умови оптимізації педагогічного процесу (І. Зязюн. О. Мороз); теорією управління педагогічним процесом (В. Бондар, В. Горова, В. Маслов, Н. Ничкало).

Теоретичні методи дослідження (аналіз, порівняння, класифікація та узагальнення наукових джерел із проблеми дослідження, наявних програм, посібників, підручників з педагогіки) дали змогу виявити наукові засади та сформулювати власний погляд на проблему дослідження. Емпіричні методи дослідження (спостереження, опитування, аналіз продуктів студентської творчості) сприяли вивченню стану проблеми в сучасній практиці

педагогічної освіти. Педагогічний експеримент дав змогу перевірити ефективність розробленої методики формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій. Кількісний та якісний аналіз, статистичні методи обробки одержаних результатів дослідження забезпечили достовірність результатів дослідно-експериментальної роботи.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалося протягом 2015 року складалось з трьох взаємопов'язаних етапів.

На першому етапі здійснено аналітичний огляд філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження, визначено вихідні теоретичні положення, уточнено науково-понятійний апарат дослідження, конкретизовано завдання і методи дослідження, виокремлено критерії та рівні професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій, проведено констатувальний експеримент.

На другому етапі визначено педагогічні умови і розроблено організаційно-педагогічну модель формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій, проведено формувальний експеримент.

На третьому етапі проаналізовано та узагальнено результати дослідження, сформульовано загальні висновки, підведено загальні підсумки дослідження, оформлено магістерську роботу.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що:

– вперше обґрунтовано педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх учителів до виховної діяльності; алгоритм поетапних дій студентів під час створення виховної ситуації;

– з'ясовано сутність поняття „професійна готовність до створення виховних ситуацій“;

– поглиблено уявлення про психолого-педагогічні особливості методу створення виховних ситуацій та їх класифікацію;

– дістали подальшого розвитку положення щодо вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій в умовах вищого педагогічного навчального закладу освіти.

Структура магістерської. Магістерська складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Основний зміст дисертації викладено на 144 сторінках. Робота має 10 таблиць, 4 рисунки, 9 додатків. Список використаних джерел становить 98 найменувань.

1.1. Гуманізація освітнього простору в контексті сучасних парадигм виховання

Нова філософія освіти інакше, аніж авторитарна педагогіка, тлумачить завдання професійної підготовки вчителя, оскільки її вихідними положеннями є гуманізація та демократизація педагогічного процесу. Такий підхід формує оновлені вимоги до системи вищої педагогічної освіти, до особистості та професійної діяльності вчителя-вихователя. На сучасному етапі актуальності набуває формування фахової готовності до виховної діяльності на основі перебудови у майбутніх педагогів самосвідомості, зміни їхніх ціннісних орієнтацій, переосмислення пріоритетів і вартостей, формування гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності. [64] Лише той педагог, який усвідомив сутність сучасної філософії освіти, нових виховних концепцій, переосмислив свою соціальну роль і, відповідно, всі функції педагогічної діяльності, зможе на гуманістичному методологічному підґрунті вибудувувати власну педагогічну діяльність.

Поступовий розвиток педагогічної науки актуалізував проблему розробки і впровадження у виховну практику нових гуманістичних парадигм освіти, подолання залишків авторитаризму і технократизму. Однак важливими завданнями є не лише наукове обґрунтування сучасних виховних концепцій та соціогенетичних дискурсів, а й усвідомлення їх сутності майбутніми вчителями та впровадження в практику педагогічної діяльності, проектування та втілення в педагогічний процес особистісно-зорієнтованих технологій і методик.

Так, серед парадигм освіти окремі вчені визначають науково-технократичну, в основі якої лежать уявлення про істини, що доведені науково-обґрунтованим знанням та досвідом; езотеричну, за якою виховання та знання має бути характерне лише для посвячених; гуманістичну, яка визнає дитину найвищою цінністю та неповторною індивідуальністю.

Система професійної освіти вчителя має враховувати парадигмальний розвиток освітнього простору в цілому, який своїми витокami щільно

прив'язаний до онтології розвитку ідеї гуманізму. Проблеми гуманізації освіти та виховання завжди цікавили педагогічну думку, яка постійно розвивалася в контексті філософських ідей. Але протягом багатовікової еволюції поняття гуманізму набувало різних форм та відтінків, змінювались вимоги до особистості вчителя, змісту його діяльності, оскільки гуманістичні ідеї еволюціонують та оновлюються адекватно до соціально-економічних змін. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів до реалізації виховних функцій слід забезпечити комплексне, різнобічне усвідомлення ними сучасних гуманістичних парадигм: від їх зародження до сучасного трактування.

Дефінітивний аналіз поняття «гуманізм» [88] засвідчує його глибоку філософсько-педагогічну сутність. Так, В. Даль підкреслює, що «гуманізм означає не просто людяність, а людяність, що притаманна освіченій людині. Такою освіченою людиною є вчитель, який покликаний формувати особистість, спираючись на принцип педагогічного гуманізму.

Аналіз витоків становлення гуманістичної парадигми показав, що її зародження відбулося в античній філософії. Особистість, її вчинки та пізнавальні можливості, вимоги до вчителя-наставника розглядалися у контексті філософсько-педагогічних поглядів найбільш відомих мислителів (Сократа, Платона, Арістотеля, Демокріта, Квінтіліана). Зокрема, в гуманістичній концепції Платона знаходимо вимоги до особистості вчителя, який має бути дуже обережним і стриманим у своїх оцінках, висловлюваннях. У свою чергу Арістотель виокремив десять високих моральних добродітностей, якими насамперед повинні володіти вчителі. Найдосконалішою добродітністю Арістотель називав справедливість. У контексті ідеї гуманізму вимоги до вчителя формулює й римський філософ Квінтіліан. Він розробив своєрідний кодекс педагогічної етики, дотримання якого повинно привести до поваги й шани вчителя з боку своїх вихованців.

В епоху середньовіччя панує євангельська моральна доктрина, за якою навчання і виховання мали переважно богословський характер. Один із

представників цього періоду, мислитель-педагог Августин Блаженний, окреслює необхідні риси, які повинен мати педагог. Вихователь, передусім, має дбати про те, щоб не викликати в дитини ненависті до себе і до навчання. Треба вчити і виховувати так, щоб дитина не лише розуміла зміст добродішностей, але й була спроможною відшукати «золото в багні».

Подальше переосмислення гуманістичних ідей [97], ствердження людини творчої, діяльної, мислячої відбулося в епоху Відродження. Світоглядною спрямованістю цього періоду було відкриття самоцінності людської особистості, створення умов для її саморозкриття, самозвільнення, самовдосконалення. Все це зумовило виникнення нового напрямку в педагогіці - педагогіки гуманізму, представники якої (М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, В. да-Фельтре) обстоювали увагу до дитини, турботу про її здоров'я та фізичний розвиток, заборону жорстокості, насилля, примусу, приниження, фізичних покарань тощо. Вони стверджували, що успіх у справі виховання залежить від гуманістичної культури вчителя, його поблажливості, милосердя до своїх дітей.

З XVII ст. відбувається активне прогресування гуманістичних ідей (Я. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дістерверг): посилюються антропоцентричні тенденції та здійснюється переорієнтація соціальної свідомості на пріоритети цінностей гуманізму, звертається увага на значення соціуму як одного з провідних чинників виховного впливу. Гуманізм цього періоду передбачав любов до дитини, повагу до неї, віру в її можливості, поєднання вимогливості з дружнім ставленням до учня, боротьбу проти примусу в навчанні, ретельний інтерес та любові до знань. Важливою його рисою стало обґрунтування принципу природовідповідності навчання та виховання.

Відповідно посилюються вимоги до особистості вчителя, його діяльності. Так. Я. Коменський усвідомлював, що далеко не кожний педагог знаходиться на рівні необхідного гуманного ставлення до дитини. Він підкреслював, що вчителями повинні бути люди набожні, чесні, діяльні та

працьовиті не лише ззовні. Вони насправді мають бути живим зразком доброчесності, яку зобов'язані прищеплювати іншим. Учитель, на думку Й. Песталоцці [14], має бути «мільйонером» моральності, розуму й фізичної сили. Формулюючи вимоги до вчителя, А. Дістерверг логічно приходять до висновку про взаємозв'язок його гуманності й самосвідомості. Мислитель визначає складові самосвідомості педагога, серед яких найбільш гуманістично значущими є: висока думка педагога про значення своєї професії, правильне ставлення до учнів і батьків, повага до керівників і шана з їхнього боку до педагога, доброзичливе ставлення до колег за професією тощо.

На межі XIX і XX ст. гуманістичні ідеї поширились у зарубіжній педагогіці, у центрі якої постала дитина як суб'єкт власного становлення, що потребує свободи для розвитку нахилів і задатків. Аналізуючи гуманістичні напрями цього періоду, зокрема, теорію вільного виховання, А. Растритіна визначає загальні ідеї, які набули концептуального оформлення в працях представників цього напрямку: віра в добре начало й творчі здібності дитини; негативне ставлення до зовнішніх впливів; опора на внутрішню активність дитини, здатність до саморозвитку; опосередкований вплив на дитину через організацію сприятливого середовища; утвердження партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу тощо.

Удосконалена система підготовки вчителя у ВНЗ покликана забезпечити засвоєння майбутніми фахівцями оновлений підхід до сутності виховання, який Щ визначився у гуманістичній психології та педагогіці цього періоду. Так, зарубіжні психологи (А. Комбс, Дж. Холт, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.) проголошують принципи виховання на «антирепресивних» засадах, обстоюючи самовираження особистості в умовах емоційної свободи. На їхній погляд, необхідно різко змінити авторитарний стиль роботи школи на користь спонтанного самовиявлення особистості, а це виключає нав'язування ззовні будь-яких «стандартизованих» вимог. Гуманісти заперечують біхевіористичний підхід до дитини, поведінка якої начебто

повністю піддається маніпулюванню із зовні. Першою методологічною особливістю гуманістичного виховання є вимога до педагогіки «припинити виховувати». Їй належить не просто бути присутньою, а постійно йти назустріч дітям, активізувати, слухати, намагатись . Їх зрозуміти, допомогти виявити свої потреби. Прихильники гуманістичного виховання прагнуть відстояти особистісну автономію індивіда, його право на власний вибір, незалежне рішення. Освітня функція школи, на їхню думку, не повинна перекривати головного її завдання - формування людини, для якої емансипація суб'єктивного «Я» стає життєвою програмою.

Зокрема, А. Маслоу висловив оптимістичну точку зору на природу людини. Він зробив припущення, що більшість людей потребують внутрішнього вдосконалення і шукають його, прагнуть самоактуалізації, мають вроджений потенціал для позитивного конструктивного зростання. В контексті нашого дослідження важливою є думка вченого, що сутність виховання полягає у створенні сприятливих умов соціального і культурного оточення.

В основі гуманістичних стосунків між учителем і учнями, на думку Е. Фромма [46], повинні бути альтруїзм, любов, взаємна відповідальність і зацікавленість. Вміння безкорисливо любити, на думку вченого, є найціннішим даром, одним із показників справжнього гуманіста. Вчитель також має любити своїх учнів і водночас виховувати у них добрі почуття, формувати гуманні орієнтири.

Важливим завданням аксіологічної підготовки педагогів у ВНЗ є розкриття їм гуманістичних ідей, вимог до вчителя, обґрунтованих в українській філософсько-педагогічній думці [19,25,37,45,76] (Г. Сковорода, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський, І. Франко), яка включає погляди на мету, зміст виховання, діяльність учителя. За Г. Сковородою, виховання є умовою людського буття, а тому життя людини має бути радісним, щастя повинно бути досяжним для всіх; зробити таким його може тільки сама особистість. Важливою, на думку мислителя, є активна позиція

вихователя у становленні особистості учня разом з обґрунтуванням вирішальної ролі його самопізнання, саморозвитку. Педагогічну працю видатний філософ розумів як велику місію, називав її величною і благородною. Він також ставив вимоги до моральних якостей учителя, серед яких виділяв: благородство, гідність, чесність, любов та повагу до дітей, до своєї професії тощо. Чуйність, гуманність і чесність можуть виховати педагоги, які самі володіють такими якостями: тоді любов і повага вихователя до дитини будуть мати зворотний відгук. Найбільшою цінністю на землі, за І. Франком, є не просто людина, а «правдивий живий чоловік». Він засуджує вчителя-сади́ста, самодура, який знущається з дітей; критикує байдужість, грубість, невігластво педагогів; доводить необхідність взаємної поваги вчителів і учнів.

Попри те, що тоталітаризм адміністративно-командної системи гнітюче впливав на всі сторони соціального життя, систему освіти й виховання, процес підготовки вчителя і його діяльність, ідеї гуманізму та демократизму знайшли своє подальше розповсюдження в радянській педагогіці початку ХХ століття. Цьому сприяла її активна діяльність та погляди видатних педагогів (П. Блонського, С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.), які обґрунтували нові підходи до організації виховання й навчання, вимоги до вчителя у контексті гуманістичних ідей.

Зокрема, П. Блонський визначав завдання нової школи з позицій гуманізму, перетворення дитини в центр педагогічного процесу, поєднання навчання та виховання. Вчений закликав учителя «бути людиною», «любити життя, жити з школою та дітьми спільним життям», «залишати глибокий слід у їхніх душах, не ховаючи серця»[74]. С. Шацький виділив чотири типи педагогів. Один із них, гуманно-демократичний, цікавий тим що вчитель цілеспрямовано підводить учня до усвідомлення сутності моральної вимоги, намагається зрозуміти його душевний стан, допомагає здійснити моральний і вибір. Цей тип вимагає високої педагогічної культури і дає найбільший із педагогічного погляду результат.

Новаторський підхід до проблем виховання та організації діяльності вчителя запропонував А. Макаренко, який стояв на засадах співробітництва педагога з вихованцями, максимальної демократизації колективу. Важливими ознаками виховного колективу, на його думку, має бути створення атмосфери захищеності, бадьорого, мажорного настрою; забезпечення почуття власної гідності кожної особистості, потреби в «завтрашній радості», гармонії колективного та індивідуального. Педагог з гуманістичних позицій обстоював проєктивну педагогіку як «особливу науку», яка б з найбільшою ймовірністю допомагала учителям виховувати наперед задані моральні риси, повністю запобігаючи можливості «педагогічного браку». А. Макаренко серед вимог до професійно-педагогічної майстерності вчителя виокремив: високий рівень вихованості, авторитетність, моральні якості, гуманне ставлення до дітей у поєднанні вимогливості з повагою до них тощо.

Відродженню гуманістичних ідей, переосмисленню функцій педагогічної діяльності сприяла цілісна гуманістична концепція В. Сухомлинського, в центрі якої була любов до дитини, турбота про неї всього педагогічного колективу. Педагог висунув гуманістичну ідею про повноту щастя дитини, яка не може бути щасливою в цілому, якщо в школі їй погано. Вчителі мають любити, поважати дитину, визнавати її право на власну думку, тоді й вона полюбить школу. Він стверджував, що не буде жодної нещасливої людини, якщо вихователь докопається до «золотої жилки» в кожному вихованцеві та допоможе реалізувати себе. У власній педагогічній діяльності В. Сухомлинський показував, що учіння повинно бути радісною працею, діти мають постійно переживати радість подолання труднощів, успіху, емоційну радість сприйняття краси тощо.

На гуманістичних позиціях [3] В. Сухомлинський трактував сутність виховання, великого значення надавав «виховному середовищу». Він зазначав, що «засоби навмисного впливу ефективні лише остільки, оскільки створене і постійно збагачується середовище, яке виховує людину». Однією

з умов ефективності такого впливу педагог вважав його природність, «обстановку ненавмисності», заперечував його штучність, стверджував, що «учневі не треба в кожную дану мить знати, що вчитель його виховує», «виховний намір має бути прихований обстановкою дружніх, невимушених взаємин».

На сучасному етапі розвитку системи освіти та виховної практики на державному й науковому рівнях розробляється нова філософія освіти, в основі якої лежить принцип гуманізму та орієнтація на дитиноцентризм у навчанні та вихованні. Такий підхід безпосередньо впливає як на сам процес фахової підготовки майбутніх учителів, так і на зміну їхніх ціннісних орієнтацій, установок, а відповідно, і на мету, зміст, методи здійснення виховної діяльності.

Принцип гуманізму, який виокремлено як один із головних у освітянських документах, змінює пріоритети організації педагогічного процесу, зосереджує увагу вихователя на дитині як найвищій цінності. Насамперед, відбувається переорієнтація мети освіти на кожную особистість, розвиток її індивідуальних здібностей, схильностей. На засадах культуровідповідності, засвоєння національного та загальнолюдського досвіду визначаються нові завдання виховання: «створення гуманного і демократичного виховного середовища школи, мікрорайону, регіону; сприяння становленню особистості в усіх її демократичних, гуманістичних, інтелектуальних і культурних проявах; розвиток самосвідомості, навчання проектуванню і реалізації особистісного життєвого вибору; організація свідомої, цілеспрямованої самореалізації, формування демократичних і гуманістичних життєвих принципів і пріоритетів» тощо. З гуманістичних позицій трактується сутність педагогічної діяльності вчителя, який має будувати діяльність навчального закладу так, щоб «сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації і гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеями

самоцінності дитинства, діалогу, компетентного вибору особистого життєвого шляху».

Кінець ХХ ст. [39] відзначається розробкою наукових підходів, які переосмислюють ідею гуманізму та переорієнтовують процес професійної підготовки вчителя на нову суспільно-економічну та історичну ситуацію (Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Киричук, КХМальований, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Сухомлинська, П. Таланчук, Г. Тарасенко). Ідеї гуманістичної педагогіки, можливість олюднення процесу освіти, утвердження в ньому культури ненасильства, як зазначає І. Бех, охопили сучасне суспільство, особливо тих, хто причетний до освіти.

На необхідності переосмислення ідеї гуманізму наголошує Г. Балл, визначаючи «сучасний гуманізм» як світоглядну позицію суспільства в цілому. Науковець також акцентує увагу на психолого-педагогічному аспекті ідеї гуманізації, яка визначається як «орієнтація цілей освіти, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізації її розвитку; при цьому органічною складовою гуманізації освіти постає її гуманітаризація, сутність якої становить сприяння самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій» .

Н. Щуркова розвела поняття «гуманність» і «гуманізм» та показала взаємозв'язок між ними. Гуманність вона трактує як ситуативне співчуття людині, бажання їй допомогти, підтримати в складний момент життя, сприяння існуванню людини, тактичну поведінку педагога. Гуманізм, на думку дослідниці, – це стратегія педагога, сприяння здійсненню людини в людині, яке реалізується тривалий час у процесі особистісного зростання та розвитку вихованця. Науковець також виокремлює поняття «гуманістичне виховання», «гуманістична професійна позиція педагога».

У складних умовах сьогодення, маючи спадок антигуманної практики, яка прикривалась гуманістичною фразеологією, цей принцип часто сприймається як утопізм або свідомо завуальованість реальної дійсності. Тому О. Сухомлинська наголошує на необхідності переосмислення ідеї

гуманізму, збагачення її тенденцією індивідуалізації, визначення самоцінності особистості. Крім цього, на протипагу технократичному підходу до розуміння гуманізму, дослідниця обгрунтовує ще один аспект ідею « ненасильства », виходячи з якої, людина не повинна розглядатись як істота, мета якої обмежена пізнанням і оволодінням навколишнього середовища (природою, соціальним оточенням, самою людиною, її організмом).

Розкриваючи сутність гуманізму на сучасному етапі його розвитку, О. Савченко вважає, що він включає і таке поняття, як «екологія дитинства». Дослідниця зазначає, що є різні аспекти розуміння змісту цього поняття. Зокрема, реалізація педагогічного аспекту включає «збереження самоцінності дитинства», врахування «неповторної індивідуальності дитячої особистості», «природної основи людини», забезпечення «емоційного благополуччя дітей у школі». В цьому контексті слід зазначити, що екологія дитинства включає турботу вчителів про психічне, інтелектуальне, фізичне здоров'я дітей.

Важливим у формуванні готовності майбутніх учителів [39] до виховної діяльності є переосмислення на гуманістичних і культурологічних засадах самої сутності процесу виховання, його мети і змісту. В контексті такого підходу переважна більшість науковців (Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, ЙХлікман, О. Дубасенюк, О. Киричук, Н. Мойсеюк, І. Підласий, М. Сметанський, Н. Щуркова В. Ягупов) відходить від розуміння процесу виховання як впливу на особистість, як проведення виховних заходів.

Виховання в межах гуманістичного простору має бути особистісно-зорієнтованим, створювати умови для організації повноцінного, емоційно насиченого і суспільно значущого, творчого життя педагога й вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенетичним потребам. Основою такого виховання є «перетворювальна діяльність педагогів-вихователів, спрямована на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють н якісному зростанню і вдосконаленню . Воно маг відбуватися у формі проектування педагогічної

взаємодії як системи, одним із компонентів якої є «аналіз і прогнозування виховних ситуацій педагогічної взаємодії».

Оновлений підхід до сутності процесу виховання передбачає його тлумачення на основі єдності гуманістичного та культурологічного підходів. З таких позицій виховання має забезпечувати послідовне особистісне не сходження дитини під керівництвом педагога до досягнень культури, її взаємодію з навколишнім світом на рівні сучасної культури з метою максимального розвитку всіх потенційних можливостей особистості в ім'я її щастя.

Формування особистості дитини в процесі виховання, насамперед, забезпечується умовами, в яких вона живе, стосунками, в які вона вступає з оточуючими людьми, за яких особистість зможе максимально реалізувати весь свій потенціал здібностей у сучасній соціокультурній ситуації, звідси виховання - це сприяння розвитку особистості, цілеспрямоване створення умов для правильного формування особистісних якостей. В основу цього поняття ставиться створення оптимальних умов для особистісного зростання вихованця, його самоактуалізації, саморозвитку в процесі педагогічної взаємодії у різних видах діяльності.

Важливим напрямом удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів є також усвідомлення ними сучасних гуманістичних парадигм, що має здійснюватися комплексно і системно, охоплювати всі ланки педагогічного процесу у ВНЗ. Одним із аспектів формування гуманного вчителя є цілісне засвоєння ним особистісно-зорієнтованого підходу як однієї з сучасних гуманістичних парадигм. Це нова освітня філософія, яка є альтернативою авторитарній педагогіці. Розробка психолого-педагогічних засад особистісно-зорієнтованого виховання та навчання є важливим науковим досягненням, яке найбільш відповідає новим завданням удосконалення освіти (І. Бех, В. Давидов, В. Рибалка, В. Сериков, І. Якиманська).

Наукові вимоги, які є основою реалізації особистісно-зорієнтованого виховання шляхом створення виховних технологій та методик, обґрунтовано удослідженнях І. Беха. Такий підхід передбачає підвищення вимог до особистості вчителя-вихователя, серед них: здатність вчителя «бути особистістю, індивідуальністю», справжнім авторитетом для дітей, наявність уміння створювати атмосферу взаємної поваги й довіри, підійти до кожного вихованця з позитивною установкою («особисті не розрізнення й бачення»), володіти собою («емоційне самоволодіння»), задовольняти прагнення дитини бути в центрі уваги. Особистісна позиція вихователя передбачає наявності в нього високої моральності, здатності до співпереживання, альтруїзму, емоційного сприймання та піклування про дитину тощо .

Для вихователів, які за своїми особистісними характеристиками належать до особистісно-зорієнтованого стилю спілкування визначальними є «позиція «поруч і разом з дитиною», яка враховує її інтереси і її права, забезпечує емоційний контакт з нею; тактика спілкування – співробітництво, що ґрунтується на розумінні й прийнятті особистості дитини, забезпеченні умов для прояву її активності, ініціативи, самостійності дій, вибору рішень; оцінна діяльність спрямована на оцінку конкретних результатів діяльності, на надання переваги успішним діям і має в основному позитивний характер» .

Слід відзначити, що [20] І. Бех у виховному особистісно-зорієнтованому просторі пропонує нові методи, що лежать в основі особистісно-зорієнтованих виховних технологій. Вони мають ґрунтуватись на «рефлексивно-виховних механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання», «апелювати до самосвідомості». До таких учених відносить метод створення емоційно збагачених, «педагогічно мудрих» виховних ситуацій.

Однією з найефективніших і найбільш відповідних особистісно-зорієнтованому вихованню, на наш погляд, є ситуація успіху. Про це засвідчує також узагальнений аналіз психолого-педагогічних джерел, який дає підставу стверджувати, що використання ситуації успіху є

багатофункціональним і забезпечує коригування самооцінки вихованця у бік її підвищення; формування впевненості в собі, сміливості в рішеннях і діях на фоні підвищення активності, ініціативності; емоційне збагачення особистості завдяки переживанню відчуття гідності, честі, гордості, самоповаги, щастя самореалізації підвищення статусу особистості в колективі з відкриттям нових резервів для спілкування; гармонізацію стосунків, оздоровлення загальної атмосфери в дитячому колективі, формування здорових колективних оцінок, позитивно? громадської думки; гуманізацію особистості, пом'якшення її реакції на світ, формування толерантності, зваженості (ефект «зігріваючого сяяння успіху») тощо.

У контексті принципу гуманізму А. Бойко обґрунтовує суб'єкт-суб'єктну парадигму виховання, в основі якої педагогічно доцільні, гуманні відносини між вихователем та вихованцем. Сутність парадигми визначає виокремлений у сучасній теорії виховання принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який передбачає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами (суб'єктами) в процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції. Тривалий час вважалось, що суспільство, зокрема педагог (як посередник у вихованні) краще знає, що потрібно дитині, якою вона повинна бути. Традиційна педагогічна наука розглядала вихованця як об'єкт і частково суб'єкт виховання. Суб'єкт-об'єктний підхід, який домінував тривалий час у навчально-виховній системі минулого, багато в чому деформував установку вчителя на сприйняття учня як особистості, оскільки він розглядався лише на рівні об'єкта педагогічної дії. Це істотно дегуманізувало взаємини вихователя і вихованця» перешкоджало реалізації учнем своїх моральних потреб і зацікавлень у ситуаціях спілкування, відкритості, вияву довіри та ін.

Дана концепція змінює підходи у фаховій підготовці майбутніх учителів і організації виховання, спрямовує педагога бути психологом, глибоко вивчати особистість, «прислухатись» до неї, шукати і знаходити позитивне,

опиратись на нього, добирати нові способи педагогічної взаємодії. Одним із вихідних положень даної парадигми є однозначне розуміння дитини як суб'єкта та мети виховання. Тому, виходячи з цього, виховання – це не «вплив» на особистість, а створення оптимальних умов для самопізнання, самореалізації на рівні партнерства та співтворчості учня і вчителя .

Проте для нової парадигми [3] виховання необхідні якісні зміни і перетворення в системі освіти та виховання, зокрема, розробка нових методологій та методик. Реалізувати дану парадигму може лише вчитель, який відмовиться від підпорядкування і створить нові суб'єкт-суб'єктні виховні відносини, педагогічну взаємодію, співдіяльність, співпрацю, співтворчість. Важливою в цьому аспекті є підготовка педагогічних кадрів «нової генерації».

Наприкінці вісімдесятих років ХХ століття гуманістичні ідеї почали поширюватись у виховній практиці. В цей час оформився новий напрям у вітчизняній педагогіці — педагогіка співробітництва, в основі якої лежить формула «особистісно-гуманного ставлення до дитини». особистісно-зорієнтований підхід було покладено в основу гуманістичної педагогічної діяльності учителів-новаторів (Ш. Амонашвілі, І. Волкова, М. Гузика, Є. Ільїна, О. Захаренка, С. Лисенкової, С. Логачевської, М. Палтишева, В. Шаталова), які на практиці доводили його значущість, часто маючи на науковій ниві більше неприємностей, аніж заслуженого визнання.

Один із авторів педагогіки співробітництва Ш. Амонашвілі авторитарну педагогіку назвав «бездітною». Він сформулював важливий принцип – необхідність «олюднення середовища» навколо дитини. Педагог також виокремив особистісні якості гуманного вчителя, який має бути людиною доброї душі й любити дитину такою, якою вона є; вміти розуміти дитину; бути оптимістом, вірити у перетворювальну силу виховання; бути людиною нового складу. Ш. Амонашвілі окреслив основні риси педагогічної майстерності вчителя, який вибудовує свою діяльність на засадах співробітництва: наявність особистісно-гуманної вихідної позиції,

оволодіння методикою і технологією реалізації цієї вихідної позиції, сформованість яскравої особистості, здатності до апробування теоретичних рекомендацій («першодослідник»), схильності до творчості та новаторства тощо. Найважливішою в гуманістичній виховній системі О. Захаренка є ідея «середовищного підходу». Суть її полягає в тому, що виховна мета ставиться, виходячи з потреб і особливостей середовища, в якому живуть учні. Найголовнішою ланкою в роботі педагогів Сахнівської школи (Черкаської області) є творча соціально значуща праця, в якій виховують і мета, і сам процес, і його результати. Важливою у виховній системі О. Захаренка є організація емоційного життя учнів.

Ідеї педагогіки співробітництва [87] є гуманістичним орієнтиром для майбутніх учителів у процесі їхньої фахової підготовки, а досвід роботи вчителів-новаторів щодо організації виховання на гуманістичних засадах, творчого використання методів виховання, вдалого створення виховних ситуацій є для них практичним взірцем.

На гуманізацію системи педагогічної освіти останнім часом має вплив ще одна сучасна парадигма, яка як пріоритет розглядає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним напрямам суспільного розвитку. Головною метою якої є розвиток особистості через самоосвіту, самоудосконалення, самоконтроль, творчість. Демократизація системи освіти є передумовою розвитку, самовираження і самооцінки особистості, досягнення рівноправних стосунків, що найбільш ефективно забезпечуються за умови синергетичного підходу в організації педагогічного процесу.

Можливість оновлення організації процесу виховання особистості на основі його гуманізації та демократизації пояснюється дослідженнями в контексті ідей синергетики (Є. Князева, С. Курдюмов, Г. Ніколас, Й. Пригожин, Г. Хакен), в яких здійснюється аналіз підходів до нестабільності, нелінійності, випадковості. Випадковість тривалий час вилучалась із наукових теорій. Існувала думка, що випадковості ніяк не впливають, не

залишають наслідків у загальній плинності подій природи, культури, науки, освіти.

Синергетика як методологічна основа оновлення освіти, визначає нові підходи до організації процесу виховання. За вихідну тезу береться не система як ціле в її статичному стані, а людина з її неповторністю як постійне джерелостихійності, невпорядкованості і в той же час – джерело розвитку. Вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку та еволюції суспільства. Проблема полягає в тому, щоб знайти підхід до розвитку людини, оскільки раніше сфера дій людини уявлялась детермінованою .

Проте теоретичне осмислення й обґрунтування ідеї гуманізму та сучасних освітньо-виховних парадигм випереджає можливості впровадження їхнього змісту в педагогічну практику, оскільки безпосередні виконавці часто неготові до цього. Переосмислені сучасні гуманістичні ідеї на рівні теорії потребують глибокого засвоєння в процесі оновленої фахової підготовки майбутніх учителів та на рівні освітньо-виховної практики. Справедливою є позиція М. Євтуха , який до структури поняття підготовленості студентів до професійної педагогічної діяльності серед інших критеріїв включає загальнолюдську культуру, гуманістичну духовність.

Отже, в контексті гуманістичних ідей змінюються вимоги до особистості вчителя, його фахової підготовки та професійної діяльності, на які має реагувати система педагогічної освіти. Відповідно з цим сучасний етап удосконалення підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності полягає в тому, щоб знайти оптимальні шляхи та визначити механізми формування у студентів гуманістичної спрямованості, мислення, ідеалів, орієнтирів; становлення гуманістичної культури та типу поведінки педагога. У цьому контексті слід формувати не вчителя-предметника, а гуманного педагога-дитинолюбця, творця особистості, транслятора загальнолюдських та національних цінностей.

Таким чином, реформування сучасної освіти ставить перед системою педагогічної підготовки вимоги щодо створення умов для усвідомлення

майбутніми фахівцями гуманістичних ідей, демократизації власної діяльності та спрямування її на усунення домінування дидактичних цінностей над виховними. Необхідні зміни повинні відбутися у фаховій підготовці та свідомості майбутніх учителів, оскільки вимоги до педагогічної діяльності вчителя постійно зростають.

1. 2. Виховні ситуації в педагогічній діяльності і системі методів

ВИХОВАННЯ

Організуючи педагогічну взаємодію з вихованцями, з вчитель повинен уміло добирати методи виховання, досконало володіти своїм професійним інструментарієм, знати і відчувати, в якій педагогічній ситуації, з якою метою використати його. Практика виховання використовує, насамперед, перевірені шляхи - загальні методи виховання. Проте в багатьох випадках загальні методи виховання можуть виявитися малоефективними.

На сучасному етапі йде пошук виховних технологій, які б сприяли створенню умов для саморозвитку, самореалізації особистості; забезпеченню щастя і радості дитинства; формуванню особистісної конкурентноздатності. На думку І. Беха [17], необхідно використовувати якісно нові методи, які мають ґрунтуватись не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення та покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах самої особистості (співпереживання та емоційного оцінювання). Такі методи, на думку вченого, можна кваліфікувати як виховні технології особистісної орієнтації .

Тому педагоги мають шукати нові способи, що максимально відповідають конкретним умовам взаємодії, дозволяють швидше і з меншими зусиллями домогтися накресленого результату. До таких методів по праву можна віднести створення виховних ситуацій. Методологічною базою методу створення виховних ситуацій є положення Л. Виготського про соціальну ситуацію розвитку дитини, коли всі соціальні взаємозв'язки індивіда впливають на процес його розвитку, опосередковуючись його ставленням до цього середовища. Таким чином, кожна дитина сама контролює свій розвиток у процесі взаємодії з навколишнім світом, оскільки вона пізнає його саме через особисті дії та відчуття. Тобто основна увага акцентується на створенні індивідуального простору життєдіяльності дитини, формуванні у неї уявлення про навколишній світ і про себе («Я» – концепція, «Я» – образ).

Психологічною основою обґрунтування даного методу виховання є дослідження П. Фресса, Ж. Піаже, Х. Хекхаузена та ін. Учені досліджували проблему емоціогенних ситуацій у регулюванні діяльності людини, яка поки що залишається актуальною і недостатньо вивченою стосовно специфіки педагогічної діяльності. Зокрема, Х. Хекхаузен вивчав роль ситуативності у поведінці та діяльності людини в цілому, в яких би сферах життя вона не знаходилась. Тому його положення поширюються і на процес виховання, який відбувається в ході різноманітної діяльності дітей. Під ситуацією дослідник розуміє актуальне оточення живої істоти, яке визначає в певний момент часу її поведінку. Педагог повинен пам'ятати, що в подібних ситуаціях різні люди поведуться по-різному. Це вимагає необхідності знання і врахування індивідуальних особливостей особистості. Поведінку визначає ситуація так, як вона сприймається через почуття, переживання людини. Важливо пам'ятати те, що для отримання необхідного результату потрібно створювати різноманітні ситуації, в які потраплятиме дитина.

У педагогічному процесі емоціогенні ситуації найбільш повно розкрито на рівні аналізу проблемних навчальних ситуацій. Зокрема, у своїх працях О. Лебикін акцентує увагу на проблемних навчальних ситуаціях, особливою ознакою яких є їх емоційна насиченість. Він виділяє різноманітні методи і прийоми впливу на емоції та почуття учнів. Дослідник виокремлює два види емоціогенних ситуацій і обґрунтовує психолого-педагогічні основи їх створення. Перші (основні), пов'язані зі змістом нового дидактичного матеріалу, дають можливість учителеві наперед підібрати необхідний матеріал і методи моделювання емоціогенних ефектів; другі (спонтанні), пов'язані з організаційними умовами та індивідуальними особливостями емоційного реагування дітей і вчителя. На думку автора, прослідковується зв'язок між емоціогенними ситуаціями двох видів: чим ефективніше буде продумано і реалізовано емоціогенні ситуації, пов'язані з ходом викладання дидактичного матеріалу, тим менше будуть зустрічатися спонтанні емоціогенні ситуації відволікаючого або негативного характеру .

Психологічні особливості творчих дій та умови моделювання різних видів емоціогенних ситуацій стали предметом дослідження В. Ямницького, метою якого було визначення можливостей впливу різних емоціогенних ситуацій на процес формування творчих дій. Відповідно до мети вченим було обрано навчальну творчу діяльність технічної спрямованості, яка дала змогу на експериментальному рівні моделювати раніше виділені емоціогенні ситуації. На думку науковця, багатоаспектність дослідження спричинила потребу розробити комплекс методик, які б давали змогу оцінити різні особливості творчого потенціалу особистості учня. Розроблена система методик ґрунтувалась на сучасних уявленнях діяльнішого підходу до навчання.

Значення емоціогенних ситуацій у формуванні колективу вивчав А. Лутошкін. У проведеному ним експериментальному дослідженні використано метод «аналізу значущих ситуацій». Під значущою ситуацією дослідник розуміє сукупність життєвих ситуацій, яка має безпосереднє відношення до потреб, інтересів, прагнень колективу та особистостей, актуалізує їх виявлення. Такі ситуації, з одного боку, є частиною реальної життєдіяльності колективу, тому їх можливо прогнозувати, моделювати, конструювати. З іншого боку, саме життя дуже часто пропонує такі ситуації. Як правило, вони виникають непередбачено і вимагають оперативної готовності до їх аналізу. Узагальнивши вищевикладене, бачимо, що мова йде про два види виховних ситуацій (природні і штучні). Зокрема, великого значення А. Лутошкін надає ситуаціям першого виду, які називає «ситуаціями-каталізаторами», які є ніби ситуації в ситуації. Вони сприяють розкриттю емоційних ресурсів колективу, прискорюють або уповільнюють актуалізацію їхніх емоційних потенціалів.

Автор [45] указаного дослідження обґрунтовує важливість різних видів ситуацій, які створюють умови для формування колективу і кожної особистості: вони сприяють задоволенню потреби в емоційних контактах і самореалізації особистості (ситуації спільних переживань); забезпечують

задоволення потреби особистості в самореалізації, самоствердженні, формуванні самооцінки (ситуації змагальності); виховують позитивні риси характеру: зібраність, готовність до переборення труднощів, підтримку, схвалення, взаємодопомогу (ситуації успіху-неуспіху) тощо. Окремо А. Лутошкін виділяє емоціогенні ситуації, пов'язані з особливою емоційною привабливістю. До таких він відносить: психорольові ситуації, музично-психологічні, кольоро-психологічні, ситуації-розваги, ситуації новизни, перехідні емоційні ситуації.

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі (І. Бех, О. Коберник, Н. Кузьміна, В. Кудрявцев, М. Левітов, В. Мерлін, Н. Назимов) розкривається проблема впливу життєвих ситуацій на формування молодих поколінь.

Обґрунтовуючи психолого-педагогічні засади особистісно зорієнтованого виховання та наукові технології його реалізації, І. Бех велику роль відводить створенню виховних ситуацій, які тлумачить як проміжні мікроструктури суспільства у його оптимально розвинених моментах. Такі ситуації – це «соціальні умови», які необхідно моделювати, спеціально створювати. Проте дитина не повинна відчувати штучності ситуації, а потрапляти в атмосферу людяності, гуманізму, де відсутній грубий примус. З метою включення дитини в конкретну виховну ситуацію створюється відповідна технологія. Виховні ситуації є альтернативою авторитарній «педагогіці заходів». Цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій визначено одним із вихідних принципів функціонування особистісно-зорієнтованих виховних технологій.

Виховні ситуації, які створюються в процесі здійснення особистісно-зорієнтованого виховання, повинні бути гуманістично спрямованими, враховувати гідність і право бути особистістю, спонукати дитину до самопізнання і самоактивності, впливати на свідомість і бути емоційно збагаченими. І. Бех акцентує увагу на необхідності моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці, співучасті у створенні виховних задумів. Такі

ситуації базуються на психологічній особливості про заперечення детермінуючого «впливу» на особистість, який здійснюється реактивним, адаптивним виховним механізмом. Натомість утверджуються і використовуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальній та особистісній взаємодії.

Виховна ситуація повинна стати одиницею морального виховання. У ході взаємодії, яка відбувається у спеціально створених умовах, дитина у стосунках з дорослим засвоює соціальні норми поведінки свідомого прийняття нею моральної вимога. Крім того, це ставлення суб'єкта до тієї чи іншої сторони навколишньої дійсності, для нього ситуація уявляється як завдання, поставлене іншою людиною. У виховній ситуації реалізується керування як особлива діяльність, суб'єктом якої є вихователь, а об'єктом – вихованець. Вихованець є також і суб'єктом, оскільки він здійснює самовиховання. В результаті оволодіння вихованцем виховною ситуацією відбувається його моральний розвиток, що полягає у виробленні потреби і здатності до моральної поведінки. Виховну ситуацію становить єдність зовнішньої і внутрішньої ситуацій. Взаємодія вихователя й вихованця, в результаті якої останній оволодіває виховною ситуацією, здійснюється як особистісне діалогічне спілкування, яке має мету – прилучити підростаючу особистість до важливих людських цінностей. Для цього необхідно демонструвати моральну норму не як абстрактне поняття, а як форму конкретної події, вчинку чи їх наочних моделей.

У своїй цілісній концепції І. Бех пропонує алгоритм створення виховних ситуацій, який включає певну послідовність дій вихователя і вихованця. Насамперед, це забезпечення допомоги вихованцеві у створенні чіткого уявлення про те, ким він може і хоче стати, тобто у сформуванні ідеальної моделі, ідеального образу. Далі, виконуючи психологічні вправи, вихованець має усвідомити і прийняти свій ідеал, особистість повинна самовизначитись у тому, як потрібно поводитись щодня відповідно з ідеальною моделлю.

Можна використовувати «сценарний» підхід розвитку виховних ситуацій. Автором таких «сценаріїв» дуже часто виступає педагог, який наповнює їх гуманним змістом. При цьому дитина не повинна відчувати штучності ситуації, створеної учителем для досягнення своїх цілей.

Виходячи з концепції [21] Л. Виготського про соціальну ситуацію розвитку дитини, О. Коберник зазначає, що уявлення дітей про світ складається не стільки з розповідей дорослих про нього, скільки з реальних виборів, які робить сама дитина. Тому завдання виховної ситуації — навчити дитину робити правильний вибір. Через спеціально створені виховні ситуації можна деякою мірою прогнозувати й регулювати формування готовності до вибору. Цьому сприятиме максимальне розкриття й реалізація індивідуальності дитини, її здібностей і нахилів.

Цінними для нашого дослідження є погляди О. Коберника щодо прогнозування виховної ситуації, яке трактується дослідником як «процес свідомого передбачення спрямованості та наслідків учинків (своїх та інших людей) з позиції узгодженості соціокультурних цінностей і особистісних смислів суб'єктів міжособистісної взаємодії. Воно може здійснюватися в реальній (коли за прогнозуванням безпосередньо йде вчинок) чи уявній ситуації». На думку вченого, таке прогнозування є важливим і багатофункціональним процесом та може виконувати кілька функцій: передбачення й усунення конфлікту між старими та новими стереотипами поведінки; попередження й коригування, спрямовані на подолання відхилень, труднощів, які виникають під час педагогічної взаємодії в системі «вихователь — вихованець». Також прогноз ситуації може передбачати потрібну поведінку з урахуванням імовірності її досягнення — спрямовуюча, або цільова функція; випереджати реагування (давати змогу вчителю реагувати на майбутню поведінку учня) – підготовча функція; передбачати ймовірний результат педагогічних дій — інструментальна й контрольна функції .

На думку Л. Малихіна, важливим є навчання майбутніх учителів алгоритмів створення виховних ситуацій, що дозволить ефективно розв'язувати виховні завдання в подальшій педагогічній діяльності. Розв'язання таких ситуацій має здійснюватись у декілька взаємопов'язаних етапів. Кожному етапу відповідає певне запитання: на першому етапі (етап її виникнення) – «Що трапилось?»; на другому етапі — «Чому це трапилось?»; на третьому етапі перед педагогом постає запитання «Що потрібно зробити?»; на четвертому етапі – «Яким чином?»; на п'ятому етапі – «Які результати?». Від того, чи зможе педагог правильно знайти відповідь на нього, буде залежати й результативність кожного наступного етапу, зокрема, і кінцевого результату в цілому.

Ми розділяємо позицію Ю. Пелех та І. Цимбалюк, які доводять, що виховні ситуації є ефективними у вихованні, оскільки враховують психологічні закономірності їхнього розвитку, забезпечують продуктивне суб'єкт-суб'єктне спілкування. З метою виявлення можливостей в моральній регуляції поведінки варто створювати найрізноманітніші ситуації спільної роботи дітей у парі (вибору чи відсутності вибору товариша для спільної роботи, прийняття на себе ролі старшого чи вчителя), які слід варіювати залежно від змісту діяльності (навчання, суспільно корисна праця, гра тощо).

Таким чином, у психолого-педагогічній літературі вже утвердились поняття «виховні ситуації» (І. Бех, О. Коберник), «ситуації вільного вибору» (Н. Мойсекж) тощо. Аналіз наукових джерел дає підставу стверджувати, що виховні ситуації є одним із методів організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки школярів. У наукових дослідженнях (Б. Вульф, І. Зязюн, В. Каплінський, Р. Карпюк, О. Матвієнко, М. Поташник, Г. Сухобська та ін.) також зустрічаємо термін «педагогічна ситуація» як фрагмент педагогічної діяльності, який містить суперечності між тим, що сталося, і тим, що очікувалося в ході навчально-виховного процесу.

Дослідимо підходи до трактування понять [45] «ситуація», «виховна ситуація». Ситуація взагалі, незалежно від того, де вона виникає, – «це

сукупність умов та обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей» . Також ситуація — це поєднання зовнішніх та внутрішніх щодо суб'єкта умов, які спонукають його до будь-яких дій. Створення виховних ситуацій як метод виховання — це «спеціальна організація обставин, що стимулюють вияв і розвиток у вихованців певних якостей, переконань і ціннісних орієнтацій»; «спеціально організовані педагогічні умови з метою виявлення чи формування в процесі життєдіяльності школярів системи відповідних ставлень» .

Кожна виховна ситуація передбачає визначення й моделювання «педагогом умов, необхідних для здійснення запланованого продумування ним своїх дій і поведінки в новій ситуації, виникнення в учнів нових почуттів, зумовлених новою педагогічною ситуацією, які стають підґрунтям нових думок, мотивів поведінки і подолання недоліків» . Це створення таких зовнішніх обставин, які дозволяють опосередковано впливати на свідомість, почуття, вчинки людини.

Ситуація вільного вибору як один із методів організації діяльності «моделює момент реального життя, в якому виявляється і підлягає випробуванню на стійкість система вже сформованих позитивних дій, учинків, відношень».

Таким чином, на наш погляд, виховні ситуації – це спеціальна організація обставин, специфічно створені педагогічні умови з метою виявлення чи формування в процесі життєдіяльності школярів системи відповідних відношень, певних якостей, переконань, ціннісних орієнтацій, способів моральної поведінки.

На основі аналізу наукових джерел визвемо значення методу створення виховних ситуацій. Його використання дає можливість багаторазово включати дитину в аналогічні за своїм характером умови, пригадати свій досвід поведінки в подібних ситуаціях, проаналізувати його наслідки, формувати вміння та навички соціальної поведінки, виробляти здатність уявляти себе на місці іншої людини, мислено бачити і прогнозувати її дії,

набувати досвіду вибору одного розв'язку з декількох можливих, формувати етичне мислення і моральні якості. Виховні ситуації дозволяють виробляти й закріплювати досвід соціальної поведінки: досвід підпорядкування і керівництва; співчуття ровесникам, дорослим; переживання відповідальності за спільну справу; досвід фізичного, інтелектуального і морального напруження; морального вибору тощо. У виховних ситуаціях дитина постає перед необхідністю вибрати розв'язок із декількох можливих. Відбувається випробування й одночасно розвиток моральних якостей і переконань особистості, її здатності ставити себе на місце іншої людини, подумки бачити й прогнозувати ситуації за неї, передбачати її найімовірніші розв'язки і погоджувати з ними власні дії тощо.

Ефективне використання виховних ситуацій, як і будь-якого іншого методу виховання, залежить від його взаємозв'язків у системі методів виховання. Аналіз наукового фонду дав можливість виявити взаємозалежності означеного методу з іншими, його місце у сучасній системі методів виховання.

На наш погляд, виховні ситуації пов'язані з іншими методами виховання, спрямовані на реалізацію спільних функцій (рис. 1. 1).



Рис 1. 1. Зв'язки виховних ситуацій у системі методів виховання.

Вивчення наукових джерел свідчить про різні підходи до класифікації виховних ситуацій. Єдиної впорядкованої класифікації виховних ситуацій у науковій літературі досі не існує. Ряд авторів [14,19,34] (О. Богданова, З. Васильєва, Н. Мойсеюк, В. Петрова, М. Сметанський та ін.) виділяють природні та штучні (спеціально організовані) виховні ситуації.

Зокрема, позитивний досвід суспільної поведінки школярів формується в процесі конкретних життєвих ситуацій, які зустрічаються на кожному кроці. Природна ситуація, яка спонтанно виникає в житті та діяльності колективу може стати виховною, якщо набуде педагогічного спрямування, буде використана вчителем із виховною метою. В таких ситуаціях виявляється та піддається перевірці на міцність уся система виховних відносин, що склалася.

Штучні ситуації спеціально створює, моделює вихователь. З. Васильєва розглядає їх за видами діяльності – навчальні, трудові, розважальні тощо; за наявністю (чи браком) альтернативи у виборі справи, позиції кола спілкування колізійні і неколізійні; за способам виявлення спрямованості особистості вербальні, практичні» природні, лабораторні.

інший підхід до виокремлення виховних ситуацій передбачає дві групи: спеціалізовані спільні тії (спільне планування, обговорення результатів спільної роботи), спільні дії, які передбачають певні стани учасників (довіра, конфлікт, успіх тощо) .

Також зустрічаємо поділ виховних ситуацій на уявні та реальні (О. Богданова, З. Васильєва, Т. Конникова, Е. Сорокіна). Можливі ситуації «добровільної примусовості» (Т. Конникова), за яких дитина, група чи колектив через створені педагогом обставини повинні діяти визначеним, строго регламентованим чином. У ситуацію «вільного вибору» (О. Богданова, В. Петрова) педагог вкладає альтернативу їх розв'язання. Ситуації «моральної творчості» [78] пов'язані зі створенням моральних норм колективу безпосередніми їх учасниками).

Більш узагальненою, на наш погляд, є класифікація представлена В. Лозовою та Г. Троцько: ситуації упізнавання, в якій дитина може продемонструвати свою унікальність, своєрідність, талановитість, інтереси; ситуації взаємодії кожного члена колективу з однокласниками в позиції підлеглості та керівництва; ситуації співпереживання, турботи, взаємодопомоги, ситуації морального вибору; ситуації успіху та ін.

У педагогічній літературі описано окремі види виховних ситуацій: «авансування довіри», «вільного вибору», «подолання труднощів», «зіткнення різних думок», «ситуації-завдання» чи «ситуації-вправи», «ігрові», «невимушеної примусовості», «конфлікту», «успіху і неуспіху» тощо.

Однак серед виховних ситуацій найбільш повно і системно представлена ситуація успіху. Педагогіка успіху набуває на сучасному етапі широкого розповсюдження, оскільки відповідає особистістю зорієнтованому підходу у вихованні, базується на психологічних механізмах формування особистості, безпосередньо пов'язана з її природною активністю. Учителеві для успішного створення даної ситуації, зазначає А. Белкін, слід розрізнити поняття «успіх» і «ситуація успіху». Так, ситуація – це визначення, поєднання обставин (умов), які забезпечують успіх, а сам успіх – це заключний «акорд», позитивний результат дій дитини в конкретних обставинах. Феномен успіху розглядається в різних площинах. Найширше визначення даного поняття дається в тлумачному словнику. «Успіх — позитивний наслідок роботи, справи та ін. ; значні досягнення, удача, талант; досягнення в навчанні, у вивченні чого-небудь; громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийхось досягнень. Визнання кимось чийх-небудь позитивних якостей, особливостей». Тобто успіх — це позитивне завершення будь-якого виду діяльності, і він передбачає визнання в людини позитивних якостей, рис характеру, способів поведінки.

Ситуація успіху — це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як

окремо взятої особистості, так і колективу в цілому; результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики вчителя, сім'ї . Таким чином, ситуація успіху, як і будь-який інший вид виховної ситуації, передбачає спеціально змодельовані, створені та організовані педагогічні умови з урахуванням індивідуальних особливостей учня та його самооцінки, дотримання яких народжує для нього перспективи та можливості досягнення позитивного результату діяльності.

Ситуацію успіху доцільно використовувати у вихованні [97] , урахувавши їхні психологічні особливості. Як зазначає И. Глікман, молодші школярі недостатньо самокритичні, майбутнє уявляють як суцільні успіхи і перемоги. Це пов'язано з тим, що у них значний досвід гри, в якій їм набагато простіше досягнути успіху. В процесі переходу від гри до навчання та праці слід створювати ситуації успіху та посильні труднощі для учнів, підвищувати їхню впевненість у власних силах, надавати їм оптимальну Допомогу, вчити переборювати невдачі тощо. У педагогічній літературі зазначається, що ефективними у вихованні є також ігрові ситуації, які мають великий виховний потенціал, можуть стати школою доброти, милосердя, співпереживання. Дитина, беручи на себе будь-яку роль, намагається виконати її яскраво, максимально виразно. Наприклад, коли вчитель помітив у школяра вияви егоїстичних рис характеру, він створює ігрову ситуацію. В цій ситуації хлопчик потрапляє в такі умови, коли він повинен потурбуватися про однокласників, забезпечити їх іграшками. Таке звернення до дитини допоможе їй усвідомити довіру вчителя, потурбуватися про інших, поступитися своїми інтересами. В цілому ігрові ситуації в захоплюючій формі допоможуть учителеві виробити в учнів уміння та навички дисципліни, культури поведінки, правила вуличного руху тощо.

Важливе місце в шкільній практиці посідають вербальні ситуації. Використовуються різні види вербальних ситуацій: афористичні вислови, великі розповіді із серйозною моральною проблемою, придумані казкові сюжети і реальні події, що відбуваються серед самих учнів . Вербальні

ситуації слід створювати з різною метою, зокрема, як засоби стимулювання мислительної діяльності, формування оцінних суджень. Учні молодшого й середнього шкільного віку із задоволенням обговорюють уявні ситуації, що створює умови школяреві для необхідного визначення своєї поведінки, вибору певної позиції, оцінки конкретної події.

Досить ефективними є ситуації вільного вибору, в ході створення яких учень опиняється перед необхідністю вибрати певне рішення з декількох можливих варіантів: сказати правду чи збрехати або промовчати, допомогти іншому чи не звернути уваги, оцінити себе об'єктивно чи завищити власну оцінку, скористатися привілеями чи поступитись місцем іншому, виконати доручену справу зараз або відкласти на потім тощо. В пошуках виходу з створеної вчителем ситуації школяр переглядає, переосмислює і перебудовує власну поведінку, приводить її у відповідність до нових вимог, умов діяльності і спілкування. На наш погляд, не всі види виховних ситуацій відповідають сучасним особистістю зорієнтованим парадигмам виховання, [5] віковим особливостям, зокрема, це спеціально створенні ситуації добровільної примусовості, конфлікту тощо. Педагогові слід уникати таких ситуацій, оскільки вони негативно впливають на емоційний стан особистості, її психологічне самопочуття, викликають відчуття дискомфорту тощо. На такій позиції стояв педагог-гуманіст В. Сухомлинський, зазначаючи, що конфлікт — це «велика біда школи, він виникає тоді, коли педагог не розуміє «світу дитинства», «суті моральних учинків», «думає про дитину несправедливо». Він був глибоко переконаний, що «уміння уникнути конфлікту одна з рис, які самою своєю суттю становлять педагогічну мудрість учителя».

Коли в колективі спонтанно виникають критичні, конфліктні ситуації, як результат внутрішніх суперечностей у вихованні, зіткнення відношень особистості та загальноприйнятих норм поведінки, тоді вихователь має прореагувати на них. Якщо їх походження й умови детально проаналізовано педагогом, вони можуть стати гнучким і дієвим способом усунення

«деформованих» і утвердження здорових взаємовідносин, єдності зовнішніх вимог і внутрішніх прагнень. В окремих випадках учитель може спеціально створити ситуацію конфлікту, якщо, наприклад, необхідні рішучі заходи для зміни ставлення однокласників до ровесника з негативною поведінкою, аморальною спрямованістю. Конфліктна ситуація може розладнати негативні й утвердити позитивні взаємовідносини. За її допомогою можна виявити характер стосунків між людьми. На думку окремих учених, конфліктні ситуації можуть використовуватись як профілактичний засіб проти конфліктних відносин серед школярів. Крім того, такі ситуації сприяють формуванню цілісної натури.

Дослідники (Е. Натанзон) виділяють дві групи прийомів створення виховних ситуацій: творчі (доброта, увага і піклування, вияв уміння й переваги вчителя; активізація прихованих почуттів; пробудження гуманних почуттів; вияв засмучення; зміцнення віри у власні сили; довіра; залучення до цікавої діяльності); гальмівні (паралельна педагогічна дія, наказ, ласкавий докір, натяк, показна байдужість, іронія, розвінчання, вияв обурення, попередження).

Таким чином, аналіз науково-теоретичних досліджень засвідчує, що метод створення виховних ситуацій поки що обґрунтовано недостатньо. Вивчення роботи відомих педагогів та вчителів-новаторів виявило окремі приклади створення виховних ситуацій у їхній діяльності.

Зокрема, ефективні виховні ситуації зустрічаємо в досвіді [72] А. Макаренка: «випереджувальну похвалу», «відкладене покарання», «ситуацію довіри» тощо. Аналізуючи праці В. Сухомлинського, також знаходимо переконливі зразки створення виховних ситуацій. Зокрема, це створення святкових ситуацій, вербально-творчих ситуацій, спрямованих на формування моральних почуттів (наприклад, ситуації співпереживання), які великою мірою залежать від майстерності самого вихователя. Педагог уміло створював вербальні ситуації фантазування, які базувались на вікових

особливостях і використовувались як метод виховного впливу на свідомість дитини.

У практиці А. Макаренка і В. Сухомлинського відомий цікавий досвід створення виховних ситуацій перспективи та подолання труднощів. У процесі включення в такі ситуації вихованці виявляли вольові зусилля, переживали, відкривали перспективу серйозної праці, що сприяло усвідомленню вихованцем себе як особистості. Такі ситуації В. Сухомлинський, наприклад, створював під час організації колективної праці учнів. Педагог зазначав, що «у всіх випадках сама тільки думка про перспективу захоплюючої праці в майбутньому пробуджувала у вихованців такі великі вольові зусилля, що процес подолання труднощів приносив справжню радість».

Великого значення В. Сухомлинський надавав створенню ситуації успіху, що є важливим інструментом впливу на емоційно-вольову сферу особистості, чинником самоствердження кожної дитини, способом визначення власної самоцінності. Педагог домагався, щоб будь-який вид діяльності (у тому числі почуття власної гідності, морального задоволення, самоповаги, радості, навчання), будь-яка справа школяра завершувалися успіхом, позитивним результатом. Він стверджував, що «шлях до успіхів йде звичайно через тривалі пошуки, але якщо в школі панує атмосфера загального захоплення працею, людина знаходить справу, в якій виявляє себе краще, ніж інші ровесники, і вона гордяться своєю майстерністю». Знаючи індивідуальні особливості кожної дитини, особливості колективу учнів, учитель зобов'язаний створювати такі виховні ситуації систематично. Слід відзначити, що В. Сухомлинський вважав важливим емоційне забарвлення виховних ситуацій, яке забезпечує вплив на позитивні почуття дітей – переживання радості, бадьорості задоволення успіхом, упевненості, гідності, самоповаги, честі, співпереживання та ін.

Переконливі приклади ефективного створення виховних ситуацій знаходимо в роботі вчителів-новаторів: [6] Ш. Амонашвілі (ситуація вільного

вибору, ситуація успіху, ігрові ситуації), Н. Вітківська (ситуація єднання з природою, ситуація художньо-творчого тренінгу), І. Волков (зона-ситуація творчого розвитку), М. Гузик (ситуація успіху), О. Захаренко (трудові ситуації), Є. Ільїн (ситуація морального вибору), М. Палтишев (ситуація радісного пізнання), СЛисенкова, СЛогачевська, Ф. Шаталов (ситуація успіху) та ін.

Зокрема, яскравим зразком є створення ситуації вільного вибору, яку використовує у своїй педагогічній діяльності грузинський учитель-новатор Ш. Амонашвілі. Він вважає, що, в першу чергу, вчитель має дбати про духовність учнів, а тому доцільно, щоб вони набували досвіду переживання почуття дорослішання і свободи через право вільного вибору. Цей метод виховання, на його думку, повинен поширюватися на організацію ігрової діяльності, а також навчально-пізнавальну діяльність на уроці.

Цінним є досвід учителя-практика І. Кириченко щодо використання ситуації успіху в навчанні та вихованні учнів, яка розробила кілька варіантів таких ситуацій і методику їх реалізації. Педагог виділила типи вчителів, які по-різному відносяться до успіху, та групи учнів залежно від їхнього емоційного переживання успіху («надійні», «впевнені», «ті, що сумніваються», «зневірені»). Таким чином, виховні ситуації є одним із поліфункціональних методів виховання, які відповідають сучасному особистісно-зорієнтованому підходу, забезпечують умови для всебічного розвитку кожного вихованця. Ефективне використання методу створення виховних ситуацій залежить від дотримання вчителем важливих психолого-педагогічних умов: забезпечення природності створеної виховної ситуації; врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів під час включення їх у виховні ситуації; емоційної насиченості ситуацій завдяки використанню різноманітних прийомів впливу на весь спектр емоцій учнів (радість, бадьорість, упевненість, гідність, задоволення, допитливість, захопленість, успіх, інтерес, сором), але з перевагою позитивних емоцій; варіативного пошуку адекватних меті виховних ситуацій; багаторазового

повторення аналогічних спеціально створених ситуацій; гармонійного поєднання даного методу виховання з іншими (переконанням, навіюванням, розповіддю, бесідою, дорученням, заохоченням тощо); використання виховних ситуацій на всіх етапах навчально-виховного процесу, зокрема, під час проведення уроків і різноманітних позаурочних форм виховної роботи.

1. 3. Професійна готовність вчителя до виховної діяльності і створення виховних ситуацій

Проблема готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності широко висвітлена у межах філософії, психології, педагогіки. Узагальнивши судження багатьох учених щодо професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, зазначимо, що в психолого-педагогічній літературі вживаються поняття «готовність до праці», «готовність до дії», «готовність до діяльності», «підготовленість до діяльності», «психологічна готовність», морально-психологічна готовність, готовність до педагогічної діяльності», «професійно-педагогічна підготовка», «готовність до виховної діяльності» тощо.

Останні десятиліття в психолого-педагогічних дослідженнях проводилось вивчення феномена готовності людини до будь-якої діяльності взагалі. На думку вчених, стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, її складовою, формується і виявляється в процесі діяльності [67,78,90] (М. Дьяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, С. Леонтьєв, В. Сластьонін та ін.). Він використовується в різних значеннях: установки, атитюду, якості, пильності, чекання, наміру.

Привертає увагу наукова позиція В. Моляко, який визначає поняття «готовність до праці» як складне особистісне утворення, багатокomпонентну систему, сукупність компонентів якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу. Науковець виокремлює рівні готовності до праці: професійний, допрофесійний, непрофесійний. На думку дослідника слід розмежовувати дві категорії праці: виконавську та творчу.

Досить широко представлено психологічний аспект феномена готовності до діяльності, аналіз якого дав можливість виокремити декілька підходів. Досліджуючи особливості розвитку психологічної готовності особистості, науковці прагнуть до встановлення залежностей між станом готовності та ефективною діяльністю особистості. Так, окремі автори тлумачать її як

цілеспрямований вияв особистості, передумову цілеспрямованої діяльності тощо. Доцільним є трактування готовності як цілісного комплексу, що містить у собі мотиваційну, інтелектуальну, емоційну та інші змінні, адекватні вимогам змісту та умовам діяльності. Тому окремого аналізу потребує поняття психологічна готовність до діяльності.

Ряд науковців (Г. Троцко, В. Лозова та ін.) трактує психологічну готовність як психічний стан, певну зібраність особистості, яка допомагає їй актуалізувати й використовувати свої можливості для успішних дій, як внутрішній настрій на певну поведінку в процесі професійної діяльності, який вимагає розуміння майбутніми вчителями професійних завдань, усвідомлення своєї відповідальності, бажання досягти успіхів. Л. Мойсеєнко розглядає психічну готовність як інтегральне особистісне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний. Емоційно-вольовий компоненти та сукупність знань, умінь і навичок, особистісних якостей, адекватних вимогам, змісту, умовам діяльності.

У психологічному дослідженні [11] Г. Балла щодо проблеми формування готовності до праці акцент зроблено на аналізі структури особистості та закономірностях її становлення. Науковець у комплексі здібностей до діяльності певного типу виділяє дві сторони: мотиваційну (схильність до відповідного типу діяльності) та інструментальну (оволодіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій, забезпечуючи цим вільну орієнтацію у відповідному предметному полі, гнучке пристосування до особливостей конкретних ситуацій).

Взаємозв'язок готовності до конкретної професійної діяльності та сформованості психологічної структури розкриває В. Шадриков. До психологічної структури науковець відносить: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії; адекватні вимогам професійної діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивацію; необхідні знання, вміння, навички; стійкі, професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів; наявність під час

діяльності сприятливих для її виконання психічних станів: зацікавленості, зосередженості, доброго психічного самопочуття.

Цінність для нашого дослідження має обґрунтування феномена формування готовності безпосередньо до педагогічної діяльності, яке відбулося в 70–х роках. Зокрема, у дослідженнях К. Дурай-Новакової зазначено, що професійна готовність студента має генералізовані характер, тобто розповсюджується на всі професійно значущі якості особистості та діяльність майбутнього вчителя. Означена структура професійної готовності студента має вигляд взаємодії функціональних компонентів: мотиваційного, пізнавально-оцінювального, емоційно-вольового, операційно-дійового, мобілізаційно-налаштувального. Професійна готовність як «ефект професійної освіти і самоосвіти, професійного виховання і самовиховання, професійного самовизначення» може існувати не тільки у вигляді тривалого» достатньо стійкого психічного стану, але і як якість особистості.

Зазначимо що у 80-х – 90-х роках дослідження феномена готовності щодо педагогічного процесу набуває значного поширення. Зокрема, переважна більшість авторів, відзначаючи складність структури готовності, визначають її як цілісне і стійке утворення, цілеспрямоване вираження особистості тощо. Водночас вивчають тривалу готовність як необхідну передумову успішної професійної діяльності. Вчені зазначають, що готовність до діяльності досягається у результаті виховання, моделювання, формування.

У структурі професійної готовності вчителя до педагогічної діяльності науковці [4] виділяють такі компоненти, які знаходяться у стійкій єдності: психологічна, науково-теоретична, практична, психофізіологічна та фізична готовність.

Як складне особистісне утворення розкриває означений феномен Л. Кадченко. Готовність забезпечує високі результати педагогічної роботи і включає в себе професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння, навички,

спрямованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потреби у професійному самовдосконаленні.

У дослідженні О. Дубасенюк знаходимо термін «підготовленість», який трактується як сформованість у майбутнього педагога готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної роботи. Таке визначення включає також такі складові, як умілість вихователя та його технологічну озброєність.

Важливі ідеї щодо професійної готовності вчителя належать І. Беху. Ефективність навчально-виховного процесу, куди включаються майбутні педагоги, значною мірою залежить від теоретичних уявлень викладачів педагогічного вищого навчального закладу про динаміку професійної готовності вчителя та про її нормативну модель як перспективу, що стимулюватиме його фахове вдосконалення (I стадія — адаптивно-практична, II стадія-інноваційна, III стадія – інноваційно-перетворювальна, IV стадія — спрямовано-духовна).

Заслуговує на увагу підхід до обґрунтування проблеми готовності О. Мороза, який розглядає її структуру через такі складові: психологічна готовність; теоретична підготовленість; практична готовність; світогляд та культура вчителя; необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей; професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя.

Становлять інтерес спеціальні дослідження питання формування у майбутніх учителів професійної готовності до різних сторін педагогічної діяльності. Аспект формування готовності студентів до професійної творчості висвітлює А. Капська. Дослідниця визначає готовність до педагогічної творчості як здатність педагога створювати «середовище життєдіяльності» для кожної особистості, що включає вміння вчителя вивчати і враховувати умови життя школяра, адекватно вибирати зміст, форми, методи, прийоми впливу відповідно до потреб і можливостей кожної особистості, яка розвивається; здатність викликати відповідну реакцію;

вміння пробуджувати натхнення чи створювати собі робоче самопочуття в потрібний момент; уміння шукати й знаходити спільників для досягнення педагогічних цілей. Науковець виокремлює функціональну структуру готовності як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти, що забезпечують оптимальне функціонування студентів в умовах навчального процесу і включення їх у педагогічну діяльність. Готовність до професійної творчості проявляється на соціальному, теоретично-методологічному, психологічному, практично-діяльнісному рівнях.

Готовність педагога до пошукової діяльності досліджує К. Макагон, який визначає це поняття як складне інтегральне професійно значуще новоутворення, сутність якого становить взаємодію мотиваційно-орієнтаційного, змістово-операційного та оцінювально-рефлексивного компонентів.

Аналізуючи проблеми освіти, О. Козлова розв'язує завдання оцінки й розробки теоретичних основ формування готовності вчителя до інноваційної діяльності. Науковець в основу означеного поняття ставить розвиток здібностей і вмінь творчо здійснювати діяльність, розглядає його як зміст і мету професійної підготовки вчителів не лише як спеціалістів з одного предмета, а як носіїв культури суспільства, що випереджують розвиток, існуючий рівень і особливості суспільних потреб.

Становить інтерес дослідження М. Лісних, присвячене формуванню готовності до реалізації системного підходу в процесі навчання як стійкої характеристики особистості, як її системну реакцію на відповідну чи прогнозовану ситуацію, яка діє постійно, а не формується кожного разу відповідно до поставленого завдання. Формування особистісної готовності вчений досліджує в контексті поняття «базова культура особистості», тому її зміст виявляється в таких сферах особистісно-професійної готовності: когнітивна, технологічна, творча, відносна (стосункова), готовність до самоорганізації, готовність до здоров'ятворення.

Ряд досліджень присвячено формуванню готовності вчителя до роботи з батьками школярів. Зокрема, Н. Усмановою проведено дослідження, присвячене формуванню професійної готовності студентів ВНЗ до роботи з батьками учнів професійно-технічних училищ. У дисертаційному дослідженні Т. Гущиної розкрито сутність і структуру готовності вчителя до взаємодії з неповною сім'єю школяра, обґрунтовані критерії і показники її сформованості, технологію формування такої готовності, визначено і перевірено педагогічні умови, які сприяють її формуванню. В роботі О. Бугаєць уточнено поняття готовності вчителя до роботи з сім'єю як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості, що забезпечує високі результати взаємодії школи з батьками.

Привертає увагу дисертаційне дослідження Р. Карпюк, в якому науковець виокремлює поняття «готовність до розв'язання педагогічних ситуацій» як складне особистісне утворення, яке поєднує в собі установку на конструктивні взаємини з учнями, розвинене педагогічне мислення, вміння оперативно орієнтуватися в різних ситуаціях, правильно визначати й аналізувати педагогічні задачі. Дослідник виділяє структуру готовності майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій, яка включає компоненти: мотиваційно-ціннісний, теоретичний, практичний, особистісний.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, здійснений з метою з'ясування стану дослідження проблеми готовності вчителя до професійної діяльності дає можливість стверджувати, що готовність до педагогічної діяльності є багатоаспектним утворенням. Констатуючи посилену дослідницьку увагу науковців до означеного феномена, слід зазначити, що на сьогодні не існує єдиного визначення даного феномена, окремі його аспекти досі залишаються недостатньо вивченими.

У контексті нашого дослідження безперечний інтерес становить вивчення характеру залежностей між процесом навчання студентів і станом готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Тому нашу увагу привернули

виконані дослідження з означеної проблеми. Діяльність учителя і готовність педагога до неї базується на загальних законах, відзначаючись відповідною # структурою, водночас виділяється притаманними лише їй особливостями. Вивченню цих особливостей присвячені роботи відомих науковців.

Так, на думку науковців (В. Завіна, О. Івлева, Л. Хомич, ТШапошникова та ін.) поняття «готовність учителя до професійної діяльності» є дуже ємким, адже включає і психологічну, і педагогічну, і предметну підготовку, а також передбачає сформованість особистісних якостей педагога. У межах започаткованого дослідження ми виділяємо фахову готовність учителя як складову загальної готовності.

У дослідженні Л. Хомич визначено завдання, які необхідно розв'язувати в процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя : утверджувати у студентів віру в кожную дитину, а також у свої педагогічні здібності та можливості, прищеплювати навички творчого розв'язання педагогічних завдань, прагнення до самовдосконалення.

Надзвичайно важливий, на наш погляд, аспект проблеми готовності вчителя висвітлено у роботі В. Завіни. Вивіреною та впорядкованою є система специфічних завдань, у процесі використання якої студенти оволодівають технологією контролю за навчанням. Але забезпечення зворотного зв'язку, коригуючої діяльності студентів залишилося поза межами уваги вченого.

У контексті нашого дослідження інтерес викликає запропонована В. Чайкою методика поетапного формування аналітичних умінь майбутніх учителів у процесі формування їхньої професійної готовності, узгоджена з основними етапами навчального процесу, введення самооцінки виділеного аспекту готовності для контролю результатів діяльності.

Вивченню характеру залежностей між процесом навчання студентів і станом готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності присвячено дисертаційне дослідження О. Івлевої, яка вважає, що успіх у розв'язанні окресленого завдання у значній мірі залежить від інформованості викладача

про наявний рівень сформованої готовності у студентів. Ця ідея дала поштовх виявленню критеріїв фахової готовності вчителя школи першого ступеня. Спираючись на результати фундаментальних наукових досліджень з проблеми (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.), О. Івлєва визначає означений феномен як цілісне стійке утворення, яке є фундаментальною умовою успішного виконання функцій, організації ефективного навчального процесу молодших школярів і результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Взаємозв'язок між процесом підготовки майбутніх учителів та їхньою готовністю до класного керівництва, важливою функцією якого є виховна, в дисертаційному дослідженні розкриває О. Шквир. Дослідниця інтерпретує її як процес забезпечення теоретичної, практичної та морально-етичної готовності майбутнього вчителя, формування особистісних якостей, знань, умінь і навичок виховної роботи для виконання функцій класного керівника.

Готовність учителя до педагогічної діяльності в загальних рисах характеризує і готовність до виховної роботи, яка, однак, має і свої особливості, зумовлені специфікою виховного процесу. Зростає необхідність дослідити процес формування фахової готовності вчителя до виховної роботи як підсистеми загальної готовності вчителя до педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі, насамперед, розкрито особливості формування готовності до організації виховної роботи в цілому. Професійне становлення вчителя-вихователя в динаміці розглядається в педагогічній науці на таких рівнях: інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому (В. Сластьонін). В основі кожного рівня лежить відповідний рівень готовності випускника вищого педагогічного закладу до виконання своїх виховних функцій.

За висновком Г. Троцько, зараз існує чимало концепцій підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до виховної роботи в школі. Це концепції комплексного підходу, професійно-діяльнісного, інтенсифікації

навчально-виховного процесу на основі цільового підходу, цілісного «бачення» педагогічного процесу, виховання особистісної культури вчителя, формування педагогічної майстерності через спеціальні справи в контрольованих умовах, професіоналізації позааудиторної роботи з педагогіки.

Як складне інтегральне утворення [45], багатовимірну систему трактує готовність майбутнього вчителя до виховної діяльності в школі Л. Кондрашова. До структури готовності дослідниця включає такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінювальний. Визначаючи сутність поняття готовності студентів до здійснення виховної роботи в школі. П. Думаєва ґрунтується на загальному розумінні готовності до діяльності як взаємозв'язку когнітивного, поведінкового, емоційного компонентів і психологічна готовність), як складного утворення особистості, що інтегрує в собі моральні та психологічні властивості індивіда (Н. Левітов, К. Платонов, О. Смірнов), як єдності збуджуючого (мотиваційного) і виконавчого (процесуального) компонентів (С. Рубінштейн, В. Селіванов). Виходячи з такого підходу, дослідниця визначає готовність студентів до виховної роботи в школі як фундаментальну цілісну інтегративну властивість особистості, в якій виражені в єдності мотиваційні та процесуальні компоненти регуляції діяльності й поведінки вчителя-вихователя.

Поняття «готовність до виховної діяльності» обґрунтовано А. Капською , яке включає: позитивне ставлення студентів до виховної діяльності, інтерес до неї, стійкість мотиву педагогічної діяльності, спрямованість на виховну діяльність; знання та уявлення про особливості виховної діяльності, вимоги до особистості вчителя-вихователя; володіння знаннями, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівнянь, узагальнень; самооцінку своєї виховної діяльності, рівня підготовки до неї та адекватність розв'язання професійних завдань.

Педагогічні умови формування готовності студентів до організації позаурочної діяльності школярів обґрунтовано Л. Зарембою. Дослідник пропонує такі структурні компоненти готовності до позаурочної діяльності: мотиваційні, особистісні, комплексні.

Проблемі формування готовності студентів ВНЗ до проектування організаційних форм виховної діяльності присвячено дисертаційне дослідження О. Безпалько. Оскільки предметом даного дослідження стала процесуальна сторона педагогічної діяльності, то науковець трактує готовність студентів до проектування організаційних форм виховної діяльності як сукупність мотиваційного, когнітивного (знання) та операційного (уміння) компонентів. Дослідження наукового фонду з проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя дозволило зробити висновок про недостатність розробки специфіки формування готовності вчителів до виховної роботи з молодшими школярами.

У структурі практичної готовності студентів до виховної роботи з школярами [39] Г. Кіт виділяє інтерес, практичну спрямованість на розв'язання виховних завдань, фонд дійових знань і навичок, професійно необхідні якості особистості вихователя (педагогічне мислення, його критичність, гнучкість і швидкість, креативність). У дослідженні визначено шляхи та педагогічні умови вдосконалення практичної готовності майбутніх учителів.

Останнім часом були проведені дисертаційні дослідження, присвячені окремим аспектам формування готовності майбутніх учителів до здійснення виховної роботи. Зокрема, у дослідженні В. Васенко зустрічаємо поняття «готовність студентів до виховання» як складовий компонент «готовності до педагогічної діяльності», що характеризується усвідомленням значущості та інтересом студентів до здійснення виховання учнів, сформованістю в них спеціальних знань та вмінь і проявляється в їхній самостійній професійно-педагогічній діяльності. Необхідною складовою педагогічної діяльності

вчителів автором встановлено сукупність практичних знань та вмінь, необхідних для здійснення виховання, які полягають у конструюванні, організації, аналізі, діагностуванні виховного процесу та спілкуванні. Процес формування готовності студентів до виховної діяльності, на думку науковця, має проходити у три етапи: перший передбачає формування пізнавальних інтересів та потреб з одночасним оволодінням знаннями та вміннями, необхідними для цієї роботи; другий — стимуляцію професійних інтересів, формування мотивів професійного самовизначення; третій — вироблення потреби у професійній самореалізації, що включає самоствердження, самоактуалізацію особистості, систематизацію та узагальнення знань та вмінь із проблем здійснення такої діяльності.

У контексті аналізу поняття «готовність до виховної роботи» у дисертаційному дослідженні І. Казанжи було виокремлено готовність до позакласної, позашкільної та позаурочної виховної роботи. Так, «готовність до позакласної виховної роботи» включає оволодіння випускниками педагогічного вищого навчального закладу системою знань, умінь та навичок, необхідних учителю для ефективної організації виховної діяльності з колективом дітей класу в умовах певної школи, для проведення організованих і цілеспрямованих занять в позаурочний час для розширення і поглиблення знань, умінь та навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення розумного відпочинку. Кінцевим результатом такої готовності, на думку І. Казанжи, є професійно-виховна компетентність, яка обіймає такі чинники (види компетенцій): когнітивно-виховну, конструктивно-виховну, регулятивно-оцінну компетенцію .

Проте найменш дослідженим залишається аспект формування готовності майбутніх учителів до використання методів виховання, про що свідчить відсутність спеціальних розробок у цьому напрямі. В контексті започаткованого дослідження на основі аналізу різних підходів до трактування феномена «готовність до виховної роботи» вважаємо за

необхідне виокремити поняття «готовність майбутніх учителів до створення виховних ситуацій», яку ми тлумачимо як складову загальної готовності майбутніх учителів до організації виховного процесу в цілому; як складне професійно-особистісне утворення, що включає усвідомлення студентами пріоритетності виховної діяльності як емоційної особистісно зорієнтованої взаємодії (аксіологічний компонент); виховну компетентність (гносеологічний компонент); створення особистісного професійного ідеалу як мети виховної діяльності в процесі професійно орієнтованої творчої діяльності (акмеологічний компонент), сформованість умінь і навичок діагностування, проектування, моделювання (праксеологічний компонент), узагальнювального самооцінювання й самовдосконалення власної виховної діяльності (рефлексивний компонент).

1. 4. Стан професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій

Результати теоретичного аналізу показують, що проблема професійної готовності вчителя до реалізації виховних функцій у цілому і до створення виховних ситуацій зокрема є недостатньо вивченою і потребує глибшого дослідження.

На підставі здійсненого вивчення психолого-педагогічної літератури нами визначено рівні, критерії та показники готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій (див. табл. 1. 1).

Таблиця 1. 1

Критерії готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій та їхні показники

Критерії	Показники
Якість гносеологічно-аксіологічної підготовки	<ul style="list-style-type: none">орієнтованість на майбутню виховну діяльністьусвідомлення сучасних виховних парадигмуявлення про педагогічні функції
Якість Проективно-конструктивної діяльності	<ul style="list-style-type: none">усвідомлення професійного ідеалуспрямованість на професійне самовдосконаленняорієнтація на інноваційну виховну діяльність
Якість інноваційної інструментально-технологічної діяльності	<ul style="list-style-type: none">оволодіння технологією цілепокладання виховної і роботиздатність до моделювання виховної взаємодіїнаявність умінь і навичок передбачення ймовірних труднощів

<p>Якість оцінно-рефлексивної діяльності</p>	<ul style="list-style-type: none"> • сформованість потреби і вміння особистісного й професійного самовдосконалення • оцінювання власної виховної компетентності • самооцінка готовності до створення виховних ситуацій
----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

На основі аналізу виділених критеріїв та їхніх показників встановлено такі рівні готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій:

1. Індивідуальний (невизначений) рівень відповідає майже цілковитій відсутності визначених показників. Для студентів такого рівня є характерними: негативна мотивація до вибору педагогічної професії, незнання сучасних виховних парадигм і особливостей виховної діяльності вчителя, неусвідомлення професійного ідеалу, відсутність потреби у професійному самовдосконаленні, невміння моделювати виховну взаємодію та діагностувати виховну роботу, значні утруднення у встановленні контакту з колективом дітей і окремими учнями, нездатність до самоконтролю, неадекватність самооцінки.

2. Початковий (природний) рівень переважає у студентів, яким властиве пасивне ставлення до виховної діяльності вчителя, невизначеність ціннісних установок і орієнтирів, фрагментарність знань щодо сутності та гуманістичних парадигм, специфіки виховної роботи з молодшими школярами, слабка уявлення про професійний ідеал і шляхи самовдосконалення, відсутність навичок планування, моделювання, організації педагогічної взаємодії, переважно поверхові самооцінка і самоаналіз.

3. Елементарний (пробний) рівень є характерним для студентів із позитивно-пасивним ставленням до виховної діяльності вчителя, поверховими знаннями сутності гуманістичних виховних концепцій і особливостей виховних функцій, слабкою сформованістю ціннісних

установок та професійного ідеалу, початковими вміннями планування й організації виховної взаємодії, визначення шляхів самовдосконалення, самоконтролю, самооцінки та самоаналізу.

4. Достатній (репродуктивний) рівень умовно об'єднує студентів із переважно позитивним ставленням до організації виховання, усвідомленням його необхідності як одного з найважливіших напрямів діяльності вчителя у контексті гуманістичних парадигм, наявністю потреби у самовдосконаленні, розширенні кругозору, достатньою сформованістю вмінь моделювати виховну взаємодію, добирати засоби впливу на емоційну сферу школярів, передбачати ймовірні труднощі реалізовувати виховні проекти, адекватно оцінювати свою педагогічну компетентність, контролювати себе, критично аналізувати результати виховної роботи, намічати шляхи самовдосконалення. Проте практична діяльність цієї групи студентів має переважно репродуктивний характер, нові, нестандартні ситуації, що виникають у реальному виховному процесі, викликають у них певні утруднення.

5. Високий (творчо-конструктивний) рівень характеризує студентів, яким притаманне активно-дійове ставлення до виховної діяльності в початкових класах, високий рівень сформованості виховної компетентності, свідоме розуміння значення виховання, його пріоритетності, творче ставлення до організації виховного процесу, усвідомлення професійного ідеалу та шляхів його досягнення, стійка потреба у професійному самовдосконаленні, самоосвіті; високий рівень сформованості вмінь моделювання, планування виховної роботи, передбачення труднощів, навичок самоконтролю і самоаналізу. В їхній практичній діяльності прослідковується творчий характер. Студенти цього рівня здатні використовувати набуті теоретичні та методичні знання як у типових, так і в нестандартних ситуаціях.

6. Рівень професійного самотворення властивий студентам, які свідомо й системно засвоїли методологічні основи, теорію й методику виховання; у них

на високому рівні сформована професійна самосвідомість, гуманістичні ціннісні установки, орієнтири і вартості. У них закріпилась потреба і вміння творчого використання засвоєних виховних технологій і методик. Студенти оволоділи педагогічним інструментуванням на креативній основі, зорієнтовані на інноваційну діяльність. Таким студентам характерне вміння контролювати свої дії, адекватно оцінювати рівень власної фахової підготовленості. Спостерігається постійне активне прагнення студентів до самовдосконалення, до поглиблення методичних та теоретичних знань, до активної участі у науково-пошуковій роботі, конкурсах професійної майстерності. У них починає формуватись власний стиль професійної діяльності.

Констатувальний експеримент було націлено на:

- проведення комплексних діагностичних завдань серед студентів;
- виявлення рівнів готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.

З метою з'ясування стану готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій нами було використано систему методів дослідження, з-поміж них: спостереження, анкетування, тестування, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, аналіз навчальних планів і програм ВНЗ, посібників із педагогіки.

У констатувальному експерименті було спрямовано на виявлення гносеологічно-аксеологічної підготовки студентів до створення виховних ситуацій. З цією метою було з'ясовано їхню орієнтованість на майбутню професійну діяльність, ступінь усвідомлення ними сучасних гуманістичних виховних парадигм, уявлень про сутність виховної функції.

Майбутнім фахівцям було запропоновано відповісти на запитання анкети (див. дод. А), орієнтованої на виявлення професійно-ціннісних мотивів ставлення до обраної професії. Аналіз відповідей виявив, що будуть продовжувати здобувати педагогічну освіту 81,1% студентів. Серед мотивів, які спонукають цих студентів до навчання у ВНЗ, було виявлено покликання

(33,7%), територіальний фактор (5,6%), волю батьків (4,4%), можливість здобуття якісної освіти (8,5%), навчання за державною формою та у колективі, до якого звикли (5,2%), страх порушити стабільність власного вибору (7,7%), невизначеність у перспективах інших професій (10,8%) тощо. Близько 5,9% опитаних ще не визначились, оскільки вони вагаються між почуттям відповідальності, любов'ю до педагогічної діяльності та бажанням досягти у майбутньому кращого рівня життя, ніж їм може запропонувати професія вчителя. 13. 0% студентів, особливо старших курсів, виявили бажання змінити обраний фах після закінчення ВНЗ. Прийняти таке рішення їх спонукає ряд факторів: зниження престижу педагогічної професії, низька заробітна плата, невпевненість у власних можливостях, зневіра у силі виховання, соціальна апатія тощо. Припускаємо, що однією з причин такої ситуації є недостатня увага до аксіологічної підготовки майбутніх учителів, до формування в них потреби у професійній само реалізації, самотворенні у системі педагогічної освіти.

З метою встановлення розуміння майбутніми фахівцями сучасних гуманістичних парадигм було використано тестові завдання (див. дод. Б.) і методику незакінчених речень (див. дод. В). На основі аналізу результатів діагностування виявлено низку проблем і суперечностей. Зокрема, у частини респондентів (38,9%) спостерігається негативна тенденція домінування стереотипів і шаблонів у розумінні сутності гуманізму. Типовими для студентів 2-го курсу ВНЗ II рівня були такі відповіді на тестові завдання: «Гуманний учитель повинен ставитися до дитини як особистості та найвищої цінності»; «Коли дитина помиляється, то вчитель повинен спробувати її зрозуміти» тощо. Продовжуючи запропоновані речення, вони трактують даний принцип спрощено, односторонньо, переважно як «повагу до дитини, любов до неї, навчання і виховання без фізичних покарань; боротьбу проти примусу в навчанні, розвиток інтересу та любові до знань тощо.

Частина респондентів (5,9%) дотримується позиції авторитарної педагогіки, не хоче приймати прогресивних змін, не вміє і не може реагувати

на них. Вони залишаються під впливом ідей і стандартів радянського виховання, прагнуть розв'язувати все за дітей, сприймають їх як об'єкт власного педагогічного впливу. Наприклад, для студентів 1–го курсу типовими були такі продовження речень: «Я не вірю, що в школі добрий педагог може щось змінити, він буде смішним і безсилим, як Дон Кіхот» тощо. До парадигм, які відповідають сучасній філософії освіти, вони переважно відносять науково-технічному тому, що «лише вона може забезпечити розвиток цивілізації, науково-технічного прогресу інформаційних технологій»; знанневу, тому що «навіть робітник у 21–му столітті повинен бути освіченим і кваліфікованим».

Виявлена інша проблема: 18,7% студентів знайомі з сучасними гуманістичними парадигмами, усвідомлюють і схвалюють ідеї співробітництва та особистісно-зорієнтованого виховання, але не мають достатнього досвіду, не володіють методами і засобами їх реалізації. Зокрема, для студентів 3–го курсу ВНЗ II рівня характерними були продовження речення:: «Я могла б змінити шкільне життя на краще, якби трохи більше пропрацювала в школі і на практиці навчилася розв'язувати реальні проблеми виховання « тощо.

Серед 14,1% майбутніх учителів поширена думка, що ідеї гуманізму не можуть бути реалізовані в складних соціально-економічних умовах, у період зниження статусу вчителя, його авторитету, погіршення матеріальних умов функціонування школи та рівня життя педагогічних працівників. Підтвердженням цьому є продовження речень студентами 4–го курсу наступним чином: «Гуманізм на сучасному етапі – це міф чи казка для окремих учителів–романтиків, які дивляться на проблеми і не хочуть їх помічати»; « Взаєморозуміння між учителем і учнями не може бути в умовах холодного класу, незручних парт, низької зарплати вчителя, культу матеріальних цінностей» тощо.

Серед учасників експерименту 22,4% студентів усвідомлюють важливість і сутність оновленого принципу гуманізму на сучасному етапі, трактують

його комплексно, різносторонньо, багатоаспектно; прагнуть вибудувати власну діяльність на гуманістичній основі, спрямовувати зусилля на реалізацію виховної, культурно-просвітницької, соціально-педагогічної та корекційної функцій. Це засвідчує, що ідея гуманізму еволюціонує, оновлюється адекватно до соціально-економічних змін усіх сторін суспільного життя. Підтвердженням цього є відповіді майбутніх учителів, студентів 3-го курсу: «Ключик до дитячих сердець може знайти вчитель, який вірить у кожную дитину, її можливості»; «Спілкування вчителя з учнями полягає в тому, щоб створити умови для зростання кожної особистості» тощо.

З метою вивчення уявлень майбутніх учителів про сутність педагогічних функцій було проведено опитування (див. дод. Г) і залучення студентів до виконання творчих робіт.

Зокрема, 27,1% респондентів у роботі вчителя зовсім не виокремлюють виховної функції. Головними завданнями педагогічної діяльності такі студенти вважають навчання учнів, їхній інтелектуальний розвиток, засвоєння ними системи загальноосвітніх знань, формування умінь і навичок. Наприклад, серед дієслів, які різнобічно характеризують педагогічну діяльність, студенти 2-го курсу вказують: «вчить, озброює, оцінює, викладає, підготовлює, подає, контролює, розвиває, заохочує, формує» тощо. На запитання «Яке найважливіше завдання вчителя в суспільстві на сучасному етапі?» студенти даної групи найчастіше відповідали: «Передавати свої знання дітям; формувати інтелект нації»; озброювати знаннями, вміннями та навичками « тощо.

Певна частина опитаних (36,6%) тлумачить виховання як одну з функцій навчального процесу, але відводять йому другорядну роль, на перше місце ставлячи навчальну діяльність учителя. Наприклад, студенти 2-го курсу виділяють такий смисловий ряд: «Завдання вчителя: вчити, впливати, передавати, викладати, формувати, виховувати, допомагати, радити, слухати, співчувати тощо. До найважливіших напрямів роботи вчителя вони

відносять: «Передавати знання, вміння і навички дітям із подальшим вихованням характеру»; «Спочатку сіяти міцні знання, а потім добрі звички» тощо. Однак студенти цієї групи не усвідомлюють специфіки організації ні виховного, ні навчального процесів, оскільки не можуть їх порівняти, знайти їхні спільні та відмінні риси.

Респонденти, яких умовно було віднесено до наступної групи (13,0%), указують на взаємозв'язок, взаємозумовленість виховання і навчання, вважають їх важливими складовими цілісного педагогічного процесу. Вони не надають домінуючого значення ні вихованню, ні навчанню. Так, студенти 2-го курсу, виділяючи дієслова, які різнобічно характеризують діяльність учителя, подавали логічні пари: «вчитель має виховувати і навчати, викладати й формувати, пояснювати й розуміти, організовувати й допомагати, контролювати й заохочувати» тощо. Важливими завданнями вчителя, на їхню думку, є: «Навчання і виховання як два береги однієї річки» «Освітня й виховна функції тісно взаємопов'язані між собою, навчаючи, вчитель виховує і навпаки» тощо. Респонденти цієї групи вважають, що обидва процеси по-своєму є складними. Зокрема, порівнюючи навчання і виховання, студенти 3-го курсу виділяють окремі відмінності в організації цих процесів: «Навчання є чітко регламентованим у часі, виховання — процес безперервний. Результати виховання віддалені у часі, результати навчання виявляються одразу» тощо.

Лише 23,3% майбутніх учителів вважають, що виховання особистості є найважливішим завданням усіх ланок навчально-виховного процесу, відповідно, ставлять його на перше місце. Студенти 3-го курсу визначили такий смисловий ряд: учитель «виховує, розуміє, поважає, організовує, дбає, піклується, зацікавлює, спостерігає, формує, прогнозує». На запитання «В чому полягає найважливіше завдання вчителя в суспільстві на сучасному етапі?» студенти даної групи найчастіше відповідали: «Виховання людини, підготовка її до життя; формування особистості, людської душі» тощо. Майбутні вчителі розуміють специфіку й складність виховного процесу,

усвідомлено порівнюють навчання і виховання, наводять такі переконливі аргументи: «Виховання більше сприяє всебічному розвитку особистості, її активності, ніж навчання. У вихованні дитина краще розкривається як особистість, є більша можливість у формуванні певних рис кожного члена колективу» тощо.

Студенти цієї групи усвідомлюють сутність виховання на гуманістичних засадах, як «взаємодію вихователів і вихованців з метою самореалізації особистості; створення оптимальних умов для особистісного зростання вихованця то керівництвом учителя; педагогічну організацію повноцінного, змістовного, особистісно значущого життя вихованців, яке відповідає їхнім потребам» тощо.

Отже, аналіз результатів опитування (дод. Г) і творчих робіт студентів виявив недостатнє усвідомлення ними складності та важливості виховної діяльності вчителя, поверхову обізнаність із специфікою її функцій.

Сукупні результати діагностичного обстеження гносеологічно-аксіологічної підготовки до створення виховних ситуацій представлено у таблиці 1. 2.

Таблиця 1. 2

Узагальнені результати гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів до створення виховних ситуацій, %

Показники Рівні	Високий	середній	низький
орієнтованість на майбутню професійну діяльність	81,1	5,9	13,0
усвідомлення сучасних гуманістичних виховних парадигм	22,4	32,8	44,8
уявлення про навчальну та виховну педагогічні функції	23,3	13,0	63,7

З метою визначення рівнів гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів, отримані рівні окремих показників даного критерію готовності до створення виховних ситуацій було переведено у стандартні бали. Високий рівень оцінено в 2 бали, середній рівень – в 1 бал, низький – у 0 балів. Сумарний показник підраховувався для кожного студента окремо у стандартних балах.

У процесі діагностичного обстеження студенти, сумарний показник яких становив 6–8 балів, виявили високий рівень гносеологічно-аксіологічної підготовки (13,0%). Респонденти з сумарним показником у 3–5 балів виявили середній рівень (47,9%). 0–2 бали отримали студенти з низьким рівнем (39,1%).

Діагностичні процедури II субетапу було спрямовано на виявлення здатності до проєктивно-конструктивної діяльності майбутніх учителів із створення виховних ситуацій. З цією метою було з'ясовано усвідомлення студентами професійного ідеалу, їхнє спрямування на ігоофесійне самовдосконалення, орієнтованість на інноваційну виховну діяльність (зокрема, на метод виховних ситуацій).

Діагностика усвідомленості майбутніми вчителями професійного ідеалу та шляхів їх професійного самовдосконалення передбачала опитування (дод. Д.) та виконання творчих завдань «Ранжування професійних якостей учителя-вихователя», «Вчитель майбутнього», «Шлях до професійного зростання».

Аналіз відповідей студентів на запитання анкети та творчих робіт показав, що більшість із них (46,0%) не замислювались над професійним ідеалом, не мають конкретного уявлення про особливості образу вчителя майбутнього, не можуть визначитися, чи є для них ідеалом конкретна людина, чи зібраний образ, оскільки вважають його необов'язковим. Виконуючи поставлене завдання «Ранжування професійних якостей учителя-вихователя», вони дають лише загальну характеристику образу вчителя. Наприклад, Марина П., студентка 3-го курсу, визначила, що

«вчитель повинен бути Людиною з великої літери, професіоналом, різносторонньою особистістю, прикладом і другом для дітей» .

У 29,5% опитаних цілісний ідеал ще не сформовано і поняття про нього нечітке. Вони безсистемно й нелогічно вказують професійні якості, часто акцентуючи увагу на професійних знаннях: «Для ідеального вчителя є характерним засвоєння педагогіки та психології, комунікативність, любов до професії та дітей, вміння доступно пояснювати та багато чого іншого» (Олександра Н. , студентка 3-го курсу ВНЗ II рівня). Аналіз результатів виконання студентами цієї групи творчого завдання «Вчитель майбутнього», показав: виокремлення ідеалу вчителя викликає у них труднощі, тому вони або зовсім не вказують його або замінюють учителя комп'ютером. Не завжди студенти бачать суттєву різницю між образом сучасного вчителя і вчителя майбутнього: «Вчитель у всі часи має залишатись професіоналом і людиною, тому, я вважаю, що в майбутньому вчитель буде уособлювати найкращі риси сучасних учителів» .

Лише 24,5% майбутніх учителів мають свідоме, системне й узагальнене уявлення про ідеал вчителя, визначають найважливіші риси, які будуть притаманні педагогам майбутнього, прагнуть до самовдосконалення відповідно до нього. Вони вважають, що в ідеальному образі вчителя мають поєднуватися найкращі риси вчителів–практиків, але він повинен бути все–таки зібраним.

Певною мірою прагнуть до особистісного й професійного самовдосконалення 66,2% опитаних студентів. Із них налаштовано на цілеспрямоване, систематичне особистісне й професійне самовиховання відповідно створеного ідеалу лише 17,4% учасників експерименту. 44,8% вважає, що досягнення педагогічної майстерності можливе за умов наявності задатків і здібностей до професійної діяльності, виправлення окремих негативних рис (лінощів, невпевненості у своїх силах, упертості, нервовості тощо) та подальшим самоформуванням особистісних рис, необхідних для успішної професійної діяльності (наполегливості,

цілеспрямованості, дисциплінованості, упевненості у собі, працьовитості, доброти, витримки та ін.). Інші студенти (17,4%) не бачать необхідності у самовдосконаленні, оскільки вважають, що здобуття ними подальшої освіти вже саме собою призведе до вироблення професійних рис та якостей.

Наступне завдання допомогло з'ясувати орієнтованість студентів на інноваційну виховну діяльність, зокрема, на використання методу створення виховних ситуацій. Майбутнім учителям було запропоновано тестові завдання для виявлення їхньої обізнаності з теоретичними основами даного методу (див. дод. Е), анкету (див. дод. Ж) з метою з'ясування місця методу створення виховних ситуацій у набутому ними практичному досвіді організації виховної анкету (дод. Ж) виявив їхню слабку обізнаність теоретичних основ даного методу. Так, у ході тестування студентам запропоновано перелік видів діяльності, серед яких треба було виділити ті, які необхідні в процесі створення виховних ситуацій. Обробка результатів виконання завдання дозволила виявити, що лише 16,9% майбутніх учителів переконані, що доцільно дотримуватися всіх вищезазначених видів діяльності під час створення виховних ситуацій. 58,3% студентів вважають за необхідне виконувати лише найважливіші дії, тому вони не зосереджують увагу на конкретизації виховних завдань, передбаченні очікуваних труднощів, доборі одночасно декількох варіантів форми виховання; складанні «технологічної карти» виховної ситуації. Решта респондентів (24,8%) обмежуються лише окремими діями: визначення мети діяльності, розробка плану-конспекту обраної форми, змістове наповнення виховної ситуації, добір методичних прийомів.

У ході обробки результатів дослідження виявлено домінування в практичному досвіді майбутніх учителів вербальних методів виховання та методу вимоги (див. рис. 1. 4).

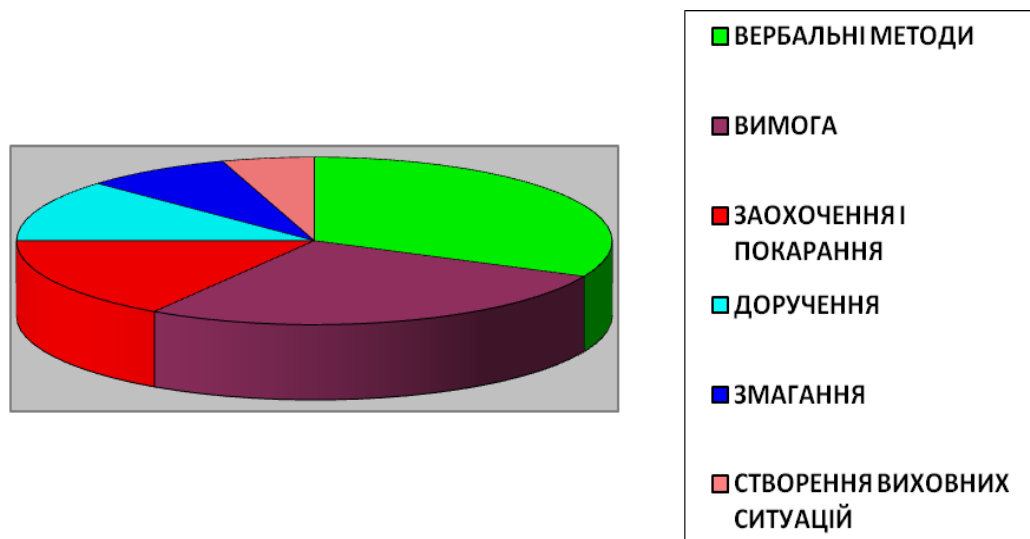


Рис. 1. 4. Частота використання методів виховання студентами під час практики

З діаграми видно, що найчастіше студенти використовують вербальні методи (32%) і метод вимоги (27%). Друге місце за частотою застосування посідають методи заохочення й покарання (16%), доручення (12%), змагання (8%). Вибір цих методів майбутні вчителі аргументують відсутністю досвіду, необхідних професійно-педагогічних якостей та недостатнім знанням особливостей розвитку та рівня вихованості колективу учнів і окремих вихованців. Час від часу ними використовується метод створення виховних ситуацій (5%). Серед методів, до яких студенти не звертаються у своїй практичній діяльності, відносяться привчання, вправлення, громадська думка, методи навіювання.

Таким чином, опитування і спостереження за організацією виховної роботи студентами виявили однобічність використання методів виховання. Значна частина майбутніх учителів надає перевагу декільком, на їхню думку, «універсальним» способам взаємодії з учнями. Виявлено, що про створення виховних ситуацій як метод організації діяльності школярів у контексті особистісно-зорієнтованого виховання студенти знають мало, а відповідно, рідко його використовують у практичній діяльності. Навіть ігрові ситуації не асоціюють з даним методом виховання.

Дослідження орієнтованості майбутніх учителів на інноваційну виховну діяльність передбачало виявлення можливостей використання природних виховних ситуацій у їхньому практичному досвіді. Результати дослідження показали, що частина студентів (38,9%) не помічає природних виховних ситуацій, проходить повз них. Ще одна категорія учасників експерименту (34,8%) такі ситуації використовують лише час від часу, залежно від обставин. Виникає суперечність: з одного боку, в педагогічному процесі постійно виникають виховні ситуації, а з іншого – майбутні вчителі не вміють або не хочуть їх реалізовувати, не мають для цього часу. І лише 26,3% респондентів часто використовують виховні ситуації природного характеру. Було виявлено ще одну суперечність у використанні природних виховних ситуацій: більше половини тих студентів, які використовують природні виховні ситуації на практиці, не знають, що це один із сучасних особистісно-зорієнтованих методів організації діяльності учнів.

За результатами комплексного обстеження орієнтованості студентів на інноваційну виховну діяльність було виділено три групи: з низьким, середнім і високим рівнями орієнтованості на використання методу створення виховних ситуацій у педагогічній діяльності. Студенти з високим рівнем орієнтованості (11,8%) достатньо обізнані з теоретичними основами даного методу, використовують виховні ситуації у своїй діяльності під час різних видів практики, у них сформовані вміння моделювати виховні ситуації, прогнозувати ймовірні труднощі, організовувати виховну взаємодію, контролювати перебіг виховної ситуації, діагностувати її результати. 64,6% студентів мало орієнтовані на використання інноваційних методів виховання (середній рівень). Вони надають перевагу вербальним методам, змаганням, дорученням, з виховною метою переважно використовують природні виховні ситуації. Студенти з низьким рівнем (23,6%) зорієнтовані на використання авторитарних методів виховання: вимоги, заохочення і покарання.

Отже, діагностичне обстеження студентів виявило часткове усвідомлення ними професійного ідеалу і, відповідно, недостатнє спрямування на професійне самовдосконалення і слабку орієнтованість на інноваційну виховну діяльність у своїй практичній роботі. Сукупні результати діагностичного обстеження проєктивно-конструктивної діяльності студентів представлено у таблиці 1. 3.

Таблиця 1. 3

Узагальнені результати виявлення проєктивно-конструктивної діяльності студентів із створення виховних ситуацій, %

Рівні Показники	високий	середній	низький
усвідомлення професійного ідеалу	24,5	29,5	46,0
спрямованість на професійне самовдосконалення	17,4	44,8	37,8
орієнтованість на інноваційну виховну діяльність	11,8	64,6	23,6

З метою визначення рівнів проєктивно-конструктивної діяльності студентів щодо створення виховних ситуацій отримані рівні окремих показників даного критерію готовності до створення виховних ситуацій було переведено у стандартні бали. Процедура оцінювання ідентична процедурі, проведеній з метою визначення рівнів гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів до створення виховних ситуацій. Відповідно до здійсненої обробки даних високий рівень виявили 11,7% студентів, середній рівень — 48,3%, низький — 40,0%.

III субетап експерименту було присвячено дослідженню інноваційної інструментально-технологічної діяльності студентів ВНЗ. Серед показників даного критерію готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій було досліджено оволодіння технологією цілепокладання виховної

діяльності, здатність до моделювання виховної взаємодії, вміння передбачати ймовірні труднощі. З цією метою студентам було запропоновано практичні завдання (див. дод. 3).

Аналіз виконаних практичних завдань виявив відсутність у частини майбутніх учителів досвіду створення виховних ситуацій і, як наслідок, низький рівень сформованості необхідних для цього виховних умінь. Так, 8,3% студентів не змогли навести приклади з власного досвіду, змоделювати виховні ситуації. 20,5% студентів замість розроблених виховних ситуацій подали план проведення певної форми виховання. Наприклад, студентами 3-го курсу ВНЗ II рівня було розроблено план проведення усного журналу «Школа шляхетності», в якому визначено 3 сторінки: «Чарівні слова», «Шляхетні манери», «Запрошуємо у гості»; план проведення бесіди «Допомога літнім людям; план проведення гри-подорожі «В країну Охайності» тощо.

Інша частина учасників експерименту (36,6%) наводила приклади природних виховних ситуацій, виклавши лише їх зміст. Однак вони не могли проаналізувати ситуацію, визначити її вид, виховне значення, позитивні та негативні сторони в процесі її організації. Наприклад, студентка 3-го курсу ВНЗ II рівня Марина В. описала таку ситуацію: «На заняття «Подорож країною Чомучок» я виготовила казкового героя Незнайку, який постійно відпадав від дошки, оскільки був погано прикріплений. Діти щоразу сміялися. І тут я відчула, що цю ситуацію можна використати з користю. Я сказала: «Діти, я запросила з нами в подорож казкового героя, але ви такі неорганізовані, нечемні й неслухняні, що він просто не хоче з вами мандрувати. Давайте заспокоїмося, зосередимося, зберемося і вирушимо разом у дорогу і запросимо з собою нашого гостя». Після моїх слів діти заспокоїлися. «Я ще раз прикріпила наочність до дошки і сама заспокоїлася».

Решта студентів (21,6%) змоделювала вербальні виховні ситуації, сформулювала лише їхню мету та зміст.

Отже» діагностичне обстеження студентів виявило необхідність оволодіння ними технологією цілепокладання , невміння моделювати виховну взаємодію і передбачати ймовірні труднощі. Сукупні результати діагностичного обстеження інструментально-технологічної діяльності майбутніх вчителів представлено у таблиці 1. 4.

Таблиця 1. 4

Узагальнені результати інструментально-технологічної діяльності студентів створення виховних ситуацій, %

Показники Рівні	високий	середній	низький
оволодіння технологією цілепокладання виховної роботи	34,2	57,5	8,3
здатність до моделювання виховної взаємодії	34,2	45,7	20,1
уміння передбачати ймовірні труднощі	13,0	50,4	36,6

З метою визначення рівнів інструментально-технологічної діяльності студентів із створення виховних ситуацій було здійснено процедуру, ідентичну з попередніми субетапами діагностики. Відповідно до здійсненої обробки даних після переведення рівнів показників у стандартні бали високий рівень виявили 20,3% студентів, середній рівень – 52,9%, низький — 26,8%.

Діагностика оцінно-рефлексивної діяльності студентів (IV субетап) передбачала самооцінку студентами власної особистості (виконання творчих робіт „Доглянь на себе з боку», «Моя позиція в педагогічному просторі»), самооцінку знань студентів у галузі сучасної теорії виховання, необхідних для успішної організації виховного процесу, самооцінку виховних умінь і самооцінку готовності до створення виховних ситуацій у роботі з (див. дод. К).

Аналіз творчих робіт засвідчує, що студенти переважно не мають об'єктивної самооцінки, не вміють визначати позитивні й негативні сторони своєї особистості: дають загальну характеристику («Я – звичайна людина, не ідеальна. Мені притаманні позитивні й негативні риси характеру); роблять акцент на окремих якостях («Я –цілеспрямована, бо, ставлячи мету, завжди прагну її досягти»); представляють автобіографію («Народилася я в невеличкому селі на Поділлі. Дитинство моє проходило так, як і у більшості дітей, але була мрія стати вчителькою). Вони не можуть чітко визначити своє місце в «педагогічному просторі», системі особистісних та ділових стосунків з викладачами, однокурсниками, школярами, не розуміють складності взаємозв'язків та взаємозалежностей.

Студентам було запропоновано заповнити карти самооцінки знань, необхідних для успішної організації виховного процесу, виховних умінь і готовності до створення виховних ситуацій у роботі з молодшими школярами. Для цього було визначено 6–ти бальну шкалу, у якій 0 балів означає «не володію», 1 — «володію на початковому рівні», 2 – «володію на елементарному рівні» 3 – «володію на достатньому рівні» 4 – «володію на високому рівні» 5 –»володію на рівні педагогічної майстерності».

Аналіз карти самооцінки знань, необхідних для успішної організації виховного процесу виявив, що 7,6% студентів вважають, що вони володіють усіма необхідними знаннями, які складають виховну компетентність учителя , на рівні педагогічної майстерності. 19,4% респондентів оцінюють свій рівень знань як високий, 38,4% – як достатній, 11,0% вважають, що знаходяться на елементарному рівні опанування теорією виховання, на початковому рівні — 17,3%, зовсім не володіють – 6,3% майбутніх учителів.

На основі обробки даних карти самооцінки виховних умінь установлено, що 7,2% студентів опанували виховними вміннями та навичками на рівні педагогічної майстерності, на високому рівні – 18,4%, на достатньому рівні – 37,6%, на елементарному рівні – 17,6% , на початковому рівні – 12,7%, зовсім не володіють – 6,5% майбутніх учителів.

За результатами самооцінки формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних груп за усіма виділеними нами критеріями та їхніми показниками на рівні педагогічної майстерності і самотворення знаходиться 73% студентів, на високому рівні – 14,8%, на достатньому рівні — 37,2%, на елементарному рівні – 18,0%, на початковому рівні – 16,4%, зовсім не володіють — 6,3% майбутніх вчителів.

Узагальнені результати оцінно–рефлексивної діяльності студентів представлено у таблиці 1. 5.

Рівні Об'єкти самооцінки	Не володію	на Володію початковому рівні	на Володію елементарному рівні	на Володію достатньому рівні	на Володію високому рівні	на Володію на рівні педагогічної майстерності
Виховна компетентність	7,1	20,1	13,0	31,5	22,4	5,9
Виховні уміння	5,9	14,2	20,1	32,6	20,1	7,1
Готовність до створення виховних ситуацій	8,3	18,9	18,9	30,3	17,7	5,9

Після переведення результатів обстеження у стандартизовані бали й оцінки кожного обстеженого студента було з'ясовано, що високий рівень оцінно-рефлексивної діяльності притаманний 23,0%, середній – 51,2%, низький – 25,8% опитаних. Ці дані свідчать про недостатню підготовку студентів до такого виду діяльності.

Щоб означити встановлені рівні готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій, отримані рівні критеріїв (див. рис. 1. 5) було

переведено у стандартні бали. Високий рівень оцінено в 2 бали, середній рівень – 1 бал, низький – у 0 балів. Сумарний показник підраховувався для кожного студента окремо у стандартних балах. У процесі обстеження студенти, сумарний показник яких гарним показником у 6–7 балів виявили високий або творчо-конструктивний рівень 4–5 балів отримали студенти з достатнім рівнем, 2–3 бали – студенти з елементарним рівнем, 1 бал – з початковим рівнем, 0 балів – з індивідуальним рівнем готовності до створення виховних ситуацій.

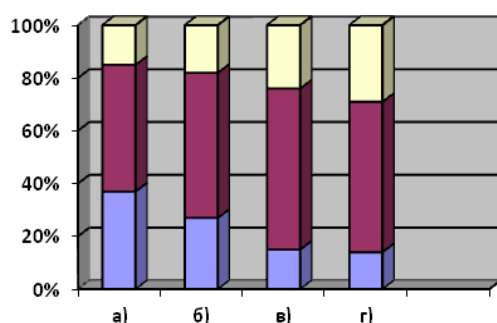


Рис. 1. 5. Узагальнена оцінка критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій

(а –гносеологічно-аксіологічна підготовка, б — проєктивно-конструктивна діяльність, в — інноваційна інструментально-технологічна діяльність, г — оцінно-рефлексивна діяльність)

Отже, у процесі діагностичного обстеження 7,6% студентів виявили рівень професійного самотворення, 16,2% — високий або творчо-конструктивний, 36,2% — достатній, 18,5% – елементарний, 15,6% – початковий, 5,9% — індивідуальний рівень готовності до створення виховних ситуацій.

Отже, результати дослідної роботи практично відображають одну тенденцію: низький рівень стану професійної готовності до виховної роботи, а значить до створення виховних ситуацій. Виявлено, що система підготовки майбутніх учителів у ВНЗ не забезпечує належної готовності студентів до створення виховних ситуацій, оскільки повною мірою не формує налаштованості на інноваційну виховну діяльність, не сприяє засвоєнню

необхідної суми знань, розвитку необхідних для цього професійних якостей, формування вмінь і навичок.

Здійснена дослідно-експериментальна робота спонукала проаналізувати й порівняти навчальні плани з підготовки вчителів, робочі програми з педагогіки ВНЗ, посібники з психолого-педагогічних дисциплін з метою виявлення їхньої орієнтації на підготовку студентів до виховної роботи у цілому і до створення виховних ситуацій зокрема.

Аналіз навчально-методичної літератури з педагогіки виявив ряд сучасних вітчизняних посібників, які складають методико-теоретичну основу підготовки майбутніх фахівців до виховної роботи. Автори з сучасних позицій розкривають сутність виховного процесу, його закономірності й принципи, методи виховання. Однак, на наш погляд, у них недостатньо представлено специфіку організації виховної роботи з дітьми різних вікових груп, у тому числі з молодшими школярами. Також більша увага приділяється теоретичним аспектам організації виховної роботи, менша – методичним.

Нами встановлено, що у вітчизняних навчальних посібниках із педагогіки зміст тем, присвячених теорії виховання, подано набагато вужче, ніж матеріал із теорії навчання. Найбільш повно розкрито теоретичні аспекти виховання у вітчизняних посібниках із педагогіки таких авторів: В. Галузяк, М. Сметанський та В. Шахов, В. Лозова та Г. Троцько, Н. Мойсеюк, М. Фіцула, М. Ягупов та ін.

Лише в окремих посібниках із педагогіки представлено виховні ситуації у системі методів виховання. Посібники з педагогіки Н. Мойсеюк, В. Лозової та Г. Троцько збагачено змістовними практичними, тестовими завданнями, проблемними ситуаціями, виконання яких сприяє більш усвідомленому і творчому засвоєнню студентами теоретичних положень, розвитку педагогічного мислення, виробленню необхідних умінь і навичок. З метою проведення формувального етапу експерименту з загальної кількості студентів, які взяли участь у констатувальному експерименті, було обрано

дві групи (контрольну та експериментальну) з результатами, максимально наближеними до середніх даних констатації.

Результати обстеження обох груп протягом усієї констатувальної фази експерименту наведено у додатку Л. У процесі діагностичного обстеження студенти двох представлених груп виявили такі результати готовності до створення виховних ситуацій: у контрольній групі 5,2% студентів виявили рівень професійного самотворення, 13,8% — високий, 36,2% — достатній, 19,0% — з елементарний, 17,2% — початковий, 8,6% — індиферентний рівні; в експериментальній групі 8,6% студентів готові до створення виховних ситуацій на рівні професійного самотворення, 15,5% — на високому, 34,5% — на достатньому, 20,7% на елементарному, 13,8% — на початковому, 6,9% — на індиферентному рівні

Оскільки результати констатувального експерименту в контрольній та експериментальній групах дещо різні, то було використано χ^2 –критерій, щоб довести, що частоти показників результатів обстеження студентів цих груп статистично не відрізняються. Він розрахований за формулою

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$$

P_k – частота результатів спостережень до експерименту, V_k – частота результатів спостережень, зроблених після експерименту, m – загальна кількість груп, на які були поділені результати спостережень. Обчислення засвідчило, що частотні показники результатів обстеження учнів контрольної та експериментальної груп на всіх рівнях готовності до створення виховних ситуацій статистично не відрізняються, оскільки обчислений χ^2 –критерій (3,67) менший за критичне значення при 3 ступенях свободи, яке складає 7,81 при вірогідності допустимої помилки менше 5%. Отже, обрані нами групи можуть бути використані як контрольна й експериментальна групи для подальших досліджень.

Таким чином, проведене нами дослідження встановило, що питання формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій на гуманістичних засадах у навчально-виховному процесі ВНЗ розв'язуються недостатньо. Можна також констатувати, що в системі професійної підготовки майбутніх учителів основна увага поки що звернена на зміст навчання і значно менше уваги приділяється теоретичному й практичному забезпеченню готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій. Наслідком цього є труднощі, яких зазнають молоді вчителі під час організації виховної роботи з молодшими школярами. Існує необхідність удосконалення навчальної програми з педагогіки, розробки методики для реалізації завдань формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.

Отже, дослідити процес формування фахової готовності вчителя до створення виховних ситуацій як підсистеми загальної готовності до педагогічної діяльності видається теоретично і практично значущим.

Висновки до першого розділу

Однією з умов особистісного та професійного зростання майбутніх фахівців є усвідомлення ними в контексті сучасних освітньо-виховних парадигм вимог до діяльності вчителя, що обґрунтовувались і змінювались протягом усього періоду становлення педагогічних концепцій адекватно соціально-економічним змінам суспільного життя. В сучасній педагогічній теорії принцип гуманізму переосмислено, тому він трактується комплексно, різнобічно.

Виховна діяльність є складним поняттям і залишається предметом дослідження багатьох сучасних педагогів і психологів. Гуманістичній парадигмі відповідає тлумачення сутності виховної діяльності з позицій педагогічної взаємодії, ефективність організації якої вчителями великою мірою залежить від усвідомлення ними специфіки виховної роботи з молодшими школярами. В процесі створення виховних ситуацій учителеві важливо враховувати прагнення до творчої самоактуалізації, емоційно насиченого спілкування з навколишнім середовищем, ігрової взаємодії, зовнішніх вражень; високий динамізм поведінки, здатність до наслідування, схильність до засвоєння моральних норм тощо.

Серед важливих умов, дотримання яких забезпечує результативність організації вчителями виховної роботи, є оптимальний добір і використання ними методів виховання. Гуманістична педагогічна концепція вимагає створення методів, спрямованих на вільний розвиток усіх сторін особистості дитини, але в умовах авторитарних освітньо-виховних систем вони не набули належного розвитку і запровадження. До нових особистісно-зорієнтованих методів виховання належать виховні ситуації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності є однією з центральних проблем становлення спеціалістів на стадії навчання у ВНЗ. Однак сьогодні поки що відсутній єдиний погляд на сутність, структуру та критерії цього явища. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки

домінує підхід до визначення готовності до педагогічної діяльності як стану та якості особистості такого, що забезпечує успішний перехід із системи навчання у ВНЗ до професійної діяльності. Вивчення наукового фонду з проблеми готовності вчителя до професійної діяльності виявив, що, насамперед, розкрито особливості формування готовності до організації виховної роботи у цілому. Найменш розробленим є аспект формування готовності вчителя до організації виховної роботи та використання методів виховання.

Узагальнивши різні підходи до визначення готовності вчителя до професійної діяльності ми виокремлюємо поняття «готовність учителя до створення виховних ситуацій» як цілісне стійке професійно-особистісне утворення, що є передумовою ефективної організації процесу виховання і результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя. Воно включає усвідомлення студентами пріоритетності виховної діяльності як емоційної особистісно зорієнтованої взаємодії (аксіологічний компонент); виховну компетентність (гносеологічний компонент); створення особистісного професійного ідеалу як мети виховної діяльності у процесі творчої професійно орієнтованої діяльності (акмеологічний компонент), сформованість умінь і навичок діагностування, проектування, моделювання (праксеологічний компонент), узагальнювального самооцінювання й самовдосконалення власної виховної діяльності (рефлексивний компонент).

Аналіз результатів констатувального експерименту виявив ряд недоліків у професійній підготовці майбутніх учителів до виховної роботи: зниження інтересу до професії вчителя, домінування стереотипів у розумінні сутності принципу гуманізму, спрощене розуміння сутності функцій педагогічної діяльності, її дидактичне спрямування; трактування процесу виховання з позицій авторитарної педагогіки; недостатня ознайомленість із сучасними особистісно зорієнтованими технологіями; домінування вербальних методів виховання у практичній діяльності; відсутність необхідних

теоретичних знань, умінь і навичок, необхідних для створення виховних ситуацій тощо.

Проведений аналіз навчальних планів, програм з підготовки майбутніх учителів у ВНЗ II–IV рівнів акредитації свідчить, що вони не передбачають системної навчально-виховної роботи з формування у студентів готовності як до реалізації виховних функцій, так і до створення виховних ситуацій. Оскільки у програмах, змісті та методиці навчальних дисциплін не відводиться належного місця питанням виховання особистості молодшого школяра відповідно з сучасними освітньо-виховними парадигмами.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з питань підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у цілому і створення виховних ситуацій, зокрема, дав змогу дійти висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого вивчення й глибшого осмислення. Нами було визначено рівні, критерії та показники готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.

Результати аналізу усталеної практики підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій у ВНЗ засвідчує відсутність системи в означеній сфері, що спричинило переважно елементарний (пробний) і недостатній (репродуктивний) рівень готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.

Експериментальні дані, вивчення відповідної літератури, спостереження за організацією навчально-виховного процесу у ВНЗ, власний педагогічний досвід дозволяють припустити, що причинами такого стану готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій є недоліки у підготовці майбутніх фахівців до означеного виду професійної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі, її орієнтації на реалізацію дидактичної функції, відсутність цілісної методики формування готовності до створення виховних ситуацій.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ

2. 1 Педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх педагогів до створення виховних ситуацій

Вивчаючи процес формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій як керовану систему, виділимо педагогічні умови, які сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів до створення виховних ситуацій. Тлумачний словник С. Ожегова визначає умову як вимогу, що ставиться однією з сторін, що домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені у будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що . У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей . Таким чином, із психолого-педагогічних позицій педагогічні умови – це обставини, від яких залежить продуктивність цілісного педагогічного процесу професійної підготовки фахівців. Серед педагогічних умов нами виокремлено:

1. Посилення виховної спрямованості викладання педагогічних дисциплін на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Важливе значення в професійній підготовці майбутніх учителів до створення виховних ситуацій має засвоєння педагогічних дисциплін, провідним серед яких є курс «Педагогіка». Даний предмет покликаний закласти підвалини виховної компетентності, гуманістичної спрямованості, дати поштовх до педагогічної творчості студентів, готувати їх до організації виховної взаємодії, створити умови для перетворення студента в 83 об'єкта особистісного й професійного зростання.

Часто на практиці викладання педагогіки здійснюється відірвано від сучасної філософії освіти та реального навчально-виховного процесу в школі, її вивчення зводиться до оволодіння теоретичними знаннями. На думку науковців, одним із важливим напрямів покращення підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у ВНЗ є вдосконалення викладання курсу педагогіки.

Вважаємо, що в контексті формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій, насамперед, слід посилити виховну спрямованість у викладанні даної дисципліни на основі реалізації особистісно-зорієнтованого підходу. Ми спирались на концепцію педагогічного процесу Т. Сущенко, яка вважає особливістю гуманного педагогічного процесу те, що педагог діє не за програмою, а за особистістю, її настроєм, внутрішнім станом. Він створює умови для повного самостворення внутрішніх сил і здібностей особистості шляхом розкріпачення її думки. Привабливість гуманних міжособистісних відносин є однією з найважливіших умов створення високого емоційного тону, атмосфери довіри, без якої неможливий розвиток творчої особистості у сфері вільного неформального спілкування .

Це вимагає того, що при побудові педагогічного процесу на таких засадах викладач має стати співробітником студента в самозміні, самовихованні, самоосвіті; студент – суб'єктом активної пізнавальної творчої діяльності в процесі спільного розв'язання навчально-виховних завдань. З іншого боку, необхідно забезпечити розгляд педагогічних проблем із позицій гуманізму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу з точки зору включеності їх у контекст цілісного освітньо-виховного процесу, з погляду на дитину як суб'єкт виховної взаємодії.

Посилення виховного впливу педагогіки в процесі формування професійної готовності до створення виховних ситуацій потребує системних заходів. З цією метою в змісті навчальної дисципліни» насамперед, необхідно виокремити теми, питання з теорії виховання, які мають

безпосереднє значення в процесі формування готовності майбутніх учителів до виховної роботи в цілому, до створення виховних ситуацій, зокрема, спрямовувати їх засвоєння на формування у студентів гуманістичних ціннісних установок, розвиток інтересу до виховної діяльності, їх орієнтацію на першочергову реалізацію виховних функцій. Важливо посилити їхній зміст за рахунок включення оновлених виховних концепцій та підходів, досвіду роботи класиків педагогіки та кращих учителів-вихователів, яскравих зразків із художньої літератури. Необхідно забезпечити усвідомлення майбутніми вчителями сутності процесу виховання як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, невід'ємною складовою якої є моделювання та діагностування результатів вихованості учнів. Проблеми теорії виховання варто викладати з позицій потреб і завдань сучасної школи та повсякденної практики.

Важливо акцентувати увагу студентів на виховних можливостях змісту матеріалу також у процесі засвоєння теорії навчання: функцій процесу навчання, методів навчання, контролю за навчальними досягненнями; вимог до уроку тощо. У викладанні необхідно забезпечити мотиваційну спрямованість, проблемність і використання інтерактивних методик через включення студентів у активну, творчу навчально-пошукову діяльність під час лекційних, семінарських занять, самостійної роботи.

Доцільним є розробка комплексу самостійних творчих завдань, які мають на меті актуалізацію, використання в нестандартних умовах знань, отриманих під час вивчення питань із теорії виховання; глибоке усвідомлення гуманістичної сутності виховної діяльності, процесу виховання, принципів виховання на сучасному етапі; формування ціннісних орієнтацій та установок; встановлення професійної самооцінки та вироблення власного ідеалу, розширення власної «Я-концепції».

У контексті даної вимоги доцільно вдосконалити зміст програми з педагогіки шляхом інтегрування, з огляду на те, що в процесі формування професійної готовності до створення виховних ситуацій майбутні вчителі

мають отримати систему знань про організацію процесу виховання з різних педагогічних дисциплін: вікової, соціальної, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, етнопедагогіки, методики виховної роботи тощо.

Важливим фактором посилення виховної спрямованості курсу педагогіки є особистість викладача. Ми виходили з положення про те, що особистість вчителя є дієвим фактором формування особистості школяра, а передача індивідуальності від вихователя до вихованців – найважливішим завданням виховання. Лише завдяки високому професіоналізму, гуманістичній позиції, захопленому ставленню до предмета викладач може активно включати студентів у суб'єкт-суб'єктну взаємодію, ініціювати, організувати, стимулювати саморух майбутніх учителів до професійного самовдосконалення та самореалізації, «творення» себе як особистості, як фахівця.

2. Активізація дослідницької роботи студентів із оволодіння діагностикою вихованості учнів.

Необхідність включення майбутніх учителів до діагностичної діяльності зумовлена тим, що ефективне створення виховних ситуацій (успіху, вибору, перспективи та ін.) як сучасної особистісно зорієнтованої технології передбачає зосередження на потребах вихованців, пристосування методики до їхніх можливостей, стимулювання їх розвитку і саморозвитку, турботу про фізичне та емоційне благополуччя. Тому виховання має базуватись на глибокому вивченні особистості кожної дитини, рівня її вихованості; знанні, а відтак урахуванні здібностей, нахилів і задатків. Різностороннє діагностування особистості школяра має випереджувати й спрямовувати процес виховання. Також упровадження нових педагогічних систем і технологій, використання методу створення виховних ситуацій потребує виявлення їх результативності, позитивних та негативних сторін.

Наша позиція базується на думці Є. Шиянова, що особистісно-діяльтсний підхід передбачає сформованість у вчителя певних умінь, до яких відносяться: вміння діагностувати рівень розвитку особистості й аналізувати

виховну ситуацію, вміння регулювати і коректувати її, оцінювати і пояснювати причину розбіжностей між ними.

Реалізації поставлених завдань сприятиме системне включення студентів у науково-дослідну роботу на різних ланках навчально-виховного процесу ВНЗ: в процесі вивчення педагогічних дисциплін, позааудиторній роботі, під час педагогічної практики тощо. Важливе значення в цьому напрямі має написання студентами рефератів, курсових та дипломних робі, участь у науково-практичних конференціях, виконання системи самостійних творчих завдань дослідницького характеру. В процесі розробки самостійних завдань пошукового характеру слід враховувати нахили та здібності студентів, їхній стан готовності до здійснення створення виховних ситуацій, специфіку виховної діяльності вчителя та виховних ситуацій як особистісно зорієнтованої виховної технології.

Учасники виховного процесу постійно перебувають у русі, взаємозв'язку, змінюються умови, в яких протікає взаємодія. Для вчителя діагностика перетворюється в діяльність їх спільного руху від однієї педагогічної мети до іншої, оскільки вона виконує дві ролі: з допомогою діагностики прослідковується результативність роботи учня і вчителя; діагностика з інструменту пізнання перетворюється в інструмент формування .

Аналізуючи педагогічний процес сучасної школи, зустрічаємо однобічність у діяльності вчителів у напрямі вивчення лише навчальних досягнень школярів. Виявлення сформованості особистісних якостей учнів, як правило, не відбувається в роботі переважної більшості педагогів. Дослідження процесу підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності свідчить про те, що більшість студентів не усвідомлює сутності діагностичної діяльності, її значення, особливостей, має обмежений арсенал методів діагностики. Тому майбутнім учителям необхідно засвоїти систему знань про різні аспекти діагностування педагогічного процесу, виробити вміння розробляти комплекс заходів для безпосереднього вивчення

особистості дитини з метою накопичення емпіричного матеріалу, формулювання необхідних висновків та узагальнень.

3. Залучення майбутніх учителів до створення виховних ситуацій у процесі проходження різних видів педагогічної практики.

Для того, щоб студенти в подальшій професійній діяльності створювали виховні ситуації, необхідно виробити в них необхідні навички під час навчання у ВНЗ. Найбільше сприяє розв'язанню цього завдання проходження студентами різних видів практики, які є частиною педагогічного процесу ВНЗ. невід'ємною і важливою складовою їхньої фахової підготовки, в процесі якої теоретичні знання переходять на «мову практичних дій, практичних ситуацій, тобто стають засобом розв'язання практичних завдань». Ця творча лабораторія, де студенти набувають першого педагогічного досвіду взагалі та досвіду створення виховних ситуацій, зокрема, у них формуються і удосконалюються виховні уміння.

Значення педагогічної практики у формуванні майбутнього вчителя розкрито в дослідженнях П. Гоноболіна, ЕХришиної, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, О. Щербакова та ін. Педагогічна практика як багатофункціональний, інтегративний механізм сприяє цілісному становленню особистості вчителя, зокрема: розширюються та поглиблюються, узагальнюються та систематизуються знання, отримані під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін та окремих методик; виробляються вміння творчо застосовувати знання у власній педагогічній діяльності; формуються професійно-педагогічні якості, без яких неможливо успішно організувати різні ланки педагогічного процесу; виробляються необхідні виховні вміння та навички; підвищується загальний рівень педагогічної майстерності та техніки.

Формування у студентів уміння створювати виховні ситуації, як особистісно зорієнтовані виховні технології, потребує вдосконалення педагогічної практики, її побудову на інноваційній основі. Насамперед, майбутнім учителям необхідно оволодіти методами й прийомами виховання

на репродуктивному рівні. Проте зазначимо, що в умовах оновлення освітньо-виховного простору це є лише основою, початковим рівнем формування готовності до створення виховних ситуацій. Вищим ступенем, якого вимагає сьогодення, є вироблення потреби та вміння творчого використання засвоєних виховних технологій, методик у цілому і методу створення виховних ситуацій зокрема та вироблення власного стилю професійної діяльності, самобутнього педагогічного почерку.

Проходження педагогічної практики має забезпечити поступовий перехід теоретичної й методичної підготовки майбутніх фахівців до активного включення в організацію виховної роботи .

4. Організація особистісно й професійно спрямованого самовиховання й самоосвіти студентів у процесі включення їх до позааудиторної роботи.

Успішне формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій базується також на виробленні в них потреби в постійному професійному самовдосконаленні, самоосвіті, вміння керувати особистим удосконаленням і вдосконаленням інших, розвивати свої розумові здібності, систематично поповнювати знання, використовувати новітні досягнення психолого-педагогічної науки. Це означає давати студентові не готові педагогічні рецепти, а правильно його орієнтувати в самостійних пошуках шляхів професійного становлення, допомагати йому засвоїти думку про необхідність поєднання самовдосконалення з ростом професійної майстерності.

Практика показує, що нинішнє покоління випускників недостатньо підготовлене саме в аспекті професійно-педагогічної самоосвіти й самовиховання.

Загальновідомо, що педагог має бути інтелектуальною, ерудованою особистістю. Проте, враховуючи діалектику виховного процесу, перед учителем постійно постають нові педагогічні завдання, на які не може бути готових вичерпних відповідей. Окрім цього, швидко зростає обсяг знань з кожної наукової дисципліни, взаємопроникнення наук, старіння інформації,

тенденції зумовлюють той факт, що обсяг знань, необхідних для засвоєння сучасним спеціалістом, стає практично безмежним. У процесі вузівського навчання студент не може отримати систему знань, яка буде цілком достатньою для подальшої професійної діяльності протягом декількох десятиліть.

Дослідники зазначають, що в умовах динамізму знань, інформації, технологій навчити людину навіть у найліпшому університеті на все життя неможливо. Для того, щоб особистість не втратила конкурентоздатності, була функціонально дієздатною, необхідно виховувати потребу в знаннях і умінні вчитися протягом життя.

Специфічною рисою самовиховання й самоосвіти є те, що вони базуються на власній ініціативі вчителя, до того ж зумовлені рівнем повсякденної актуалізації потреб шкільної практики. Експериментально доведена роль самостійної роботи як провідної форми навчально-пізнавальної та навчально-практичної діяльності студентів, засобу її активізації.

Ефективність самовиховання й самоосвіти залежить від таких важливих складових, як самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, які мають охоплювати всі етапи діяльності студента в період навчання та проходження педпрактики. Формування вмінь і навичок студентів правильно оцінювати результати своїх дій сприяє підвищенню ефективності самовдосконалення, адекватна самооцінка є однією з ознак їхньої професійної зрілості. Самоконтроль та самооцінка, як правило, є основними джерелами самокоригування власної діяльності.

Формування вмінь і навичок самовдосконалення та самоосвіти має починатися в ході освоєння студентами програмових дисциплін. Однак зазначимо, що навіть чітко організований навчальний процес не може повною мірою забезпечити розв'язання всіх завдань на шляху досягнення професійно-виховної компетентності, становлення творчої особистості майбутнього фахівця. Дієвою складовою в цьому напрямі підготовки вчителів ми вбачаємо професійно спрямовану позааудиторну роботу з

педагогіки. Позааудиторна робота має ґрунтуватися на принципах добровільності, свободи вибору, врахуванні інтересів та здібностей студентів.

Позааудиторна робота з вироблення у студентів умінь і навичок самовиховання й самоосвіти передбачає, насамперед індивідуальні форми: робота з науково-педагогічною літературою та фаховими журналами, підготовка виступів та написання статей до науково-практичних конференцій, розробка та реалізація програм особистісного та професійного зростання, підготовка творчих звітів, ведення щоденників самоспостереження тощо, індивідуальні форми мають бути комплексними, що потребує від студентів максимальної сконцентрованості знань, умінь і навичок із означеної діяльності, що значною мірою активізує їх оцінно-творчу діяльність.

Важливою формою самовдосконалення студентів є професійно спрямовані конкурси, які забезпечують можливість кожному учасникові перевірити свої знання, вміння, педагогічні здібності, краще виявити особистісні якості, намітити шляхи й реалізувати самоосвіти й самовиховання, з урахуванням теоретичних засад дослідження та визначених педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування в майбутніх учителів професійної готовності до створення виховних ситуацій, виявленого стану такої готовності стала можливою розробка педагогічно обґрунтованої та логічно побудованої організаційно-педагогічної моделі, яка є схематичним способом відтворення методики формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій (див. рис. 2.1).

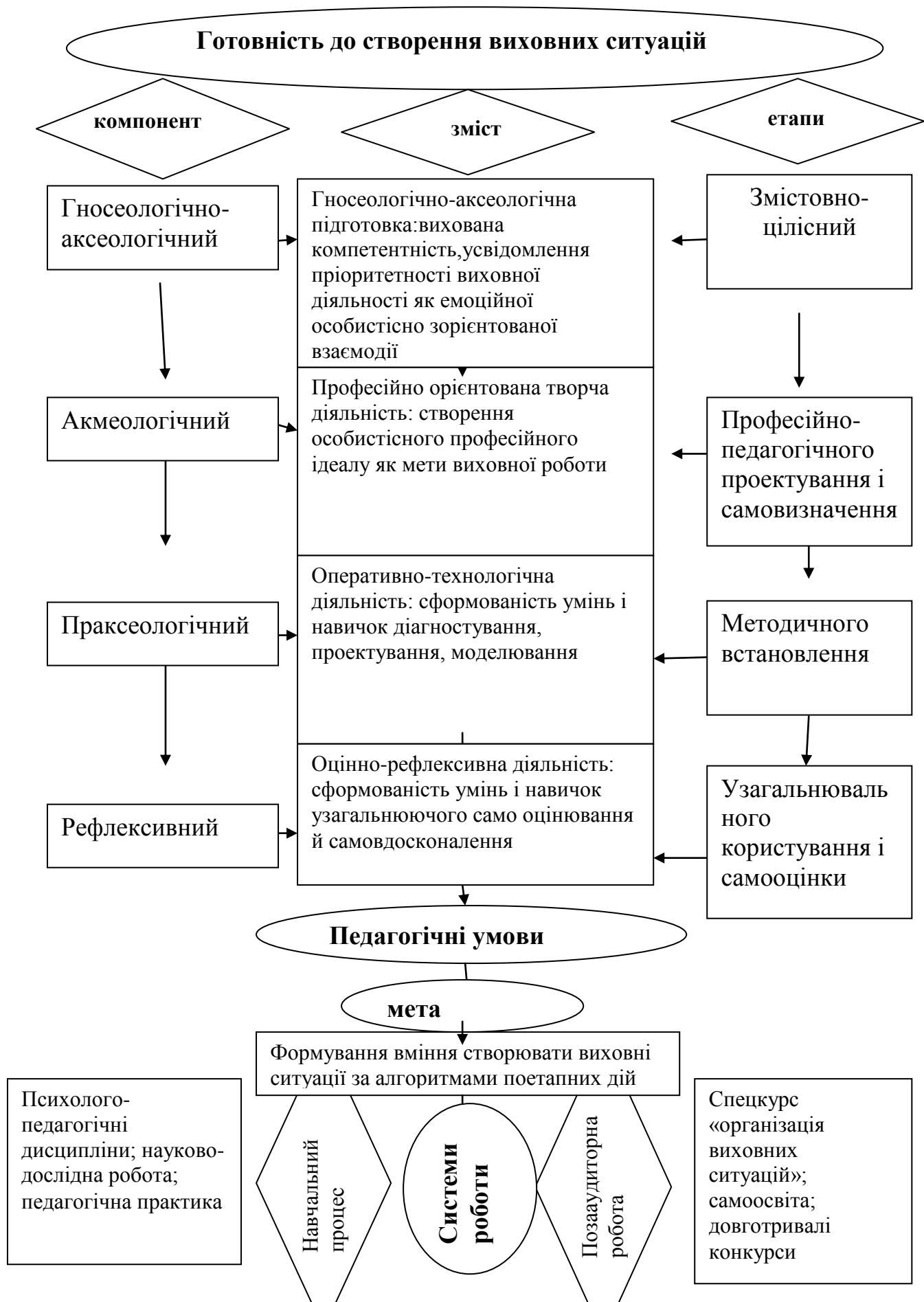
У процесі розробки моделі було реалізовано такі завдання: вдосконалено методику формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій в умовах ВНЗ II–IV рівнів акредитації, розроблено алгоритм поетапних дій студентів під час створення виховних ситуацій.

Важливим у такому підході є поетапне ознайомлення студентів із сучасною педагогічною теорією та новою методологією виховання, засвоєння сутності сучасних виховних технологій; формування в них потреб застосування цих технологій у власній педагогічній діяльності, вироблення необхідних для цього професійних якостей і навичок.

Метою створення такої моделі є формування у майбутніх фахівців відповідних знань, умінь та навичок, ціннісних установок, необхідних особистісних якостей, що сприяють становленню готовності створювати виховні ситуації. Дослідно-експериментальну роботу було спрямовано на забезпечення студентам можливості реалізувати своє бажання займатися активною виховною роботою з учнями, актуалізацію їхніх творчих потенціалів шляхом створення відповідних умов, здійснення ефективного управління процесом формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій на етапі професійної підготовки у ВНЗ.

Організаційно-педагогічна модель формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій передбачає чотири етапи: змістово-ціннісний, професійно-педагогічного проектування і самовизначення, методичного становлення, узагальнювального коригування і самооцінки. Взаємодія цих етапів у загальному навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ забезпечить постійний цілеспрямований та послідовний вплив на студентів різноманітних взаємопов'язаних,

Рис. 2. 1. Організаційно-педагогічна модель формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій .



взаємодоповнюючих форм і методів, прийомів роботи. Поділ процесу формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій на етапи ми розглядаємо як умовний з метою теоретичного аналізу, оскільки компоненти системи взаємозумовлені, впливають один на одного, доповнюючи та продовжуючи один одного.

Поетапна підготовка майбутніх учителів до створення виховних ситуацій охоплює цілісний педагогічний процес, передбачає поступове ускладнення видів діяльності під час акцентування уваги на формуванні певного компонента, забезпечує інтенсифікацію методів і прийомів підготовки.

Формуючи власну позицію, ми узагальнили розроблені сучасними науковцями підходи до розв'язання даної проблеми: алгоритм створення виховних ситуацій (І. Бех), прогнозування виховної ситуації (О. Коберник), створення емоційно насичених виховних ситуацій (А. Лутошкін), розв'язання виховних ситуацій (А. Малихін), побудова особистісно-зорієнтованих виховних ситуацій (Н. Мойсеюк), моделювання емоціогенних ситуацій (В. Ямницький). Отже, діяльність майбутніх учителів із створення виховних ситуацій відбувається у певній послідовності. У додатку пропонується покроковий алгоритм організації дій студентів під час створення виховної ситуації, який включає шість модулів: теоретико-орієнтаційний, проективно-моделювальний, підготовчо-організаційний, реалізаційно-практичний, контрольно-ідінювальний, систематизаційно-узагальнювальний. Сутність формувального експерименту полягала в тому, що в експериментальних групах було реалізовано педагогічні умови, методику формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій. У контрольних групах навчальний процес було організовано традиційним способом, що характеризувався стихійним характером зіткнення виділених умов.

Таким чином, обґрунтований нами підхід на меті вдосконалення методики формування професійної готовності майбутніх учителів до виховної діяльності у цілому і до створення виховних ситуацій, зокрема, оскільки він відповідає сучасним принципам реформування та модернізації їхньої фахової підготовки; забезпечує системність узагальнених уявлень про особливості виховної діяльності вчителя; сприяє розвитку педагогічного кругозору, гуманістичних професійно-ціннісних мотивів і установок; розвиває вміння організовувати виховну взаємодію, діагностувати її перебіг та результати; формує логічно-критичне мислення, здатність до проектування та самооцінки власної діяльності; забезпечує організацію самостійної творчої діяльності студентів, спрямовану на виокремлення і реалізацію шляхів професійного вдосконалення на професійну та особистісну самоосвіту і самовиховання тощо.

2. 2. Формування практичних умінь створювати виховні ситуації: операційно-технологічний аспект

Численні психолого-педагогічні дослідження визначають як важливу сферу загальної професійно-педагогічної підготовки: науково-методичну роботу (А. Єрьомкін, Н. Кічук, Р. Скульський), технологічну підсистему (І. Зязюн, І. Кривонос, Н. Тарасевич), практичну підготовленість, оволодіння методикою і технологією виховної роботи (Л. Кондрашова), виховні вміння як найважливіший компонент змісту професійної підготовки вчителя (С. Бреус).

У пошуках підходів до вдосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій ми дбали про те, щоб теоретичні знання переросли в подальші практичні дії, стали стартом професійного становлення. Ми вважали за необхідне сформулювати в кожного студента переконання, що наявність високого рівня сформованості професійно-педагогічних умінь, є важливою умовою їхньої підготовки до успішної організації виховної діяльності та створення виховних ситуацій. Тому в організаційно-педагогічній моделі ми означили етап методичного становлення, в ході якого здійснювалась операційно-технологічна робота. Метою вказаного етапу є формування в майбутніх учителів педагогічних умінь і навичок, необхідних для моделювання, створення й реалізації виховних ситуацій у власній діяльності та розвиток необхідних для цього професійних якостей. Така робота передбачає формування умінь і навичок у чотирьох взаємопов'язаних сферах: перша – це вміння вивчати й узагальнювати досвід роботи вчителів і добирати зразки виховних ситуацій, які пов'язані з аналізом науково-методичної літератури та спостереженням за організацією роботи досвідчених учителів; друга – проектувати й моделювати виховні ситуації за заданим алгоритмом; третя – реалізовувати проекти у навчально-виховному процесі; четверта – аналізувати й оцінювати власну виховну діяльність, її результативність. Зокрема, таких:

Проективно-конструктивний:

- моделювати, планувати окремі форми виховання і виховні ситуації;
- визначати загальну мету і завдання виховної ситуації;
- передбачати очікувані труднощі у процесі створення виховної ситуації;
- прегуквати педагогічну взаємодію;
- моделювати умови успішного перебігу виховної ситуації;
- змістовно наповнювати виховні ситуації;
- добирати засоби впливу на емоційну сферу вихованців;
- розробляти методичні прийоми (переконання, навіювання, схвалення);
- вибирати організаційну форму, в межах якої створюється виховна ситуація;
- розробляти і проводити різноманітні форми виховання учнів, реалізовувати заплановані форми і методи виховання;
- варіативно добирати одночасно декілька форм виховання;
- розробляти план-конспект обраної форми виховання;
- складати «технологічну карту» виховної ситуації.

Гностичних:

- діагностувати рівень вихованості школярів, виявляти зміни в їхньому особистісному зростанні;
- виявляти результативність використання виховних ситуацій;
- спостерігати за спілкуванням учнів під час створення виховних ситуацій;
- здійснювати самоаналіз проведених форм виховання та ефективність створення виховних ситуацій;
- орієнтуватися у ході виховної ситуації, мобільно реагувати на непередбачені обставини, використовувати природні виховні ситуації.

Організаторських:

- організовувати різні види діяльності у процесі створення виховних ситуацій;
- організовувати власну поведінку під час створення виховних ситуацій;

–здійснювати педагогічне керівництво у процесі взаємодії.

Комунікативних:

- спілкуватися з дітьми у ході особистісно зорієнтованої взаємодії;
- налагоджувати педагогічно доцільні стосунки з учнями.

Зміст роботи на даному етапі передбачає:

- добір зразків створення виховних ситуацій у працях класиків педагогіки та в досвіді роботи вчителів-новаторів; . накопичення «банку» виховних ситуацій;
- проектування, моделювання і створення студентами різних видів виховних ситуацій під час рольових і ділових ігор навчального характеру;
- організацію інноваційної діяльності студентів щодо створення виховних ситуацій під час різних видів активної практичної практики;
- моделювання ситуації власного успіху;
- складання «технологічної карти» виховної ситуації; . заповнення карти самоаналізу виховної ситуації.

Формуванню означених умінь і навичок сприяє системна та послідовна робота на всіх етапах навчально-виховного процесу ВНЗ. Однак програма з педагогіки має обмежені можливості для методичної підготовки студентів до виховної роботи та створення виховних ситуацій.

Вивчення теми «Технологія проєктивно-конструктивної діяльності вчителя-вихователя» передбачає розширення знань студентів щодо мети та завдань виховної діяльності вчителя в умовах розбудови національної держави, усвідомлення ієрархії виховних цілей, формування поняття про план як проєкт певного відрізка виховного процесу, специфіку планування виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Виробленню необхідних умінь і навичок, формуванню професійних якостей сприяє практична робота «Технологія визначення ієрархії виховних цілей у виховній роботі з молодшими школярами та розробка проєкту здійснення педагогічної взаємодії на основі конкретної форми виховної роботи», метою якої є формувати вміння розробляти мету, завдання,

план виховання; проектувати педагогічну взаємодію з учнями молодшого шкільного віку під час підготовки конкретної форми виховної роботи; вчити добирати ефективні форми, методи, прийоми і засоби індивідуальної виховної роботи; розвивати конструктивні уміння й навички.

Наступна тема даного концентру «Методика організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки школярів» включає вивчення теоретичних положень про особливості, способи, структуру, послідовність організації вербальної та ігрової взаємодії в процесі створення виховних ситуацій. Зазначимо, що нами розроблено «технологічну карту» виховної ситуації, що має на меті допомогти студентам успішно підготувати організацію, змодельовати умови, підібрати методичні прийоми, спрогнозувати можливі труднощі; розробляти її не в цілому, а продумувати кожен методичний прийом, кожен деталь.

Вивчення даної теми має велике значення в формуванні вмінь і навичок створювати виховні ситуації, тому передбачає три практичні роботи. Практична робота «Модельовання й організація вербальної виховної ситуації» мала на меті формувати в студентів уміння та навички проектувати, моделювати й реалізовувати вербальні виховні ситуації, розвивати професійно-педагогічні якості.

З метою закріплення теоретичних знань і вироблення вміння організувати вербальну взаємодію на практичному занятті серед інших пропонуємо студентам розробити бесіду як один із прийомів виховної вербальної ситуації «Давайте познайомимось». Колективне обговорення, аналіз варіантів виховної ситуації й бесіди сприяють виробленню оптимального змісту завдання. З метою формування впевненості в своїх силах методом імітаційної ділової гри в творчих групах відпрацьовується методика організації взаємодії. Програвання студентами ролей вихователя й вихованців дає змогу глибше усвідомити технологію особистісно-зорієнтованого діалогу і взаємодії, відчути стан дитини.

Практична робота «Моделювання й створення ігрової виховної ситуації» мала на меті формування на прикладі ігрових виховних ситуацій умінь моделювати умови, добирати зміст, прийоми емоційної взаємодії та складання «технологічно карти» виховної ситуації.

Практична робота «Технологія емоційного впливу та стимулювання позитивних дій учнів у процесі створення виховних ситуацій» має на меті розширити й закріпити теоретичні знання студентів про Роль емоцій у педагогічній взаємодії, створенні виховних ситуацій; формувати Умінь добирати прийоми та засоби емоційного впливу; розвивати здатність студентів до рефлексії, емпатії, емоційної стійкості у процесі створення виховних ситуацій.

На практичних заняттях студентам дається завдання створити і постійно поповнювати «банк виховних ситуацій» із досвіду роботи вчителів та власного досвіду в процесі проходження різних видів педагогічної практики. Для ефективного створення виховних ситуації студенти повинні мати яскраві приклади використання цього методу виховання в досвіді роботи вчителів-новаторів, кращих учителів-практиків.

Мітка спрямованість дослідно-експериментальної роботи на формування умінь створювати виховні ситуації зумовила необхідність використання під час практичних робіт важливого методу формування виховних умінь, який трактується як початковий етап щодо самосійної виховної діяльності вчителя. Аналіз виховних ситуацій має на меті формування вміння застосувати знання в творчих умовах, аналізувати й оцінювати дії вчителів щодо доцільності використання різних видів виховних ситуацій; виробляти вміння бачити й відчувати виховну ситуацію, адекватно реагувати на неї. Послідовність аналізу педагогічних ситуацій передбачає розв'язання поставлених завдань, самостійне формулювання висновків, рекомендацій

Проте, на мою думку, крім самооцінки, слід урахувати рівень розвитку пам'яті хлопчика, якість підготовки домашніх завдань, можливо, хлопчик

погано виконував завдання вдома. Не знаючи відповіді на ці питання, можна отримати зворотний результат .

Важливою у подальшому формуванні практичних умінь і навичок створювати виховні ситуації має тема «Психолого-педагогічні основи діагностичної діяльності вчителя», яка включає Вивчення питань: особливості діагностичної функції педагогічної діяльності, поняття про діагностику виховання, види діагностики, психолого-педагогічні тода вивчення особистості школяра та результатів виховної діяльності. Дана гема передбачає практичну роботу «Діагностика рівня вихованості учня, складання психолого-педагогічного портрета вихованця», яка має на мета формування вмінь і навичок дослідження ефективності проведеної виховної роботи, результативності створення виховних ситуацій; розробки методики діагностування рівня вихованості окремих учнів, складання психолого-педагогічної характеристики; розвиток гностичних здібностей.

Метою наступної практичної роботи з теми «Моделювання програми особистісного зростання школяра» визначено: формувати вміння розробляти мету, завдання, програму виховання особистості учня; добирати форми, методи, прийоми і засоби індивідуальної виховної роботи; армувати конструктивні уміння й навички.

У контексті формувального експерименту операційно-технологічна робота продовжується під час педагогічної практики студентів, що створює умови для формування виховних умінь і навичок, подальшого розвитку професійних здібностей. У процесі проходження різних видів педагогічної практики було забезпечено взаємозв'язок із започаткованим спецкурсом Організація виховних ситуацій », оскільки велика частина самостійних творчих завдань мають виконуватися безпосередньо в процесі їх проходження. Викладач спецкурсу поряд із методистом педпрактики виступають у ролі керівника і консультанта, які надають допомогу під час виконання завдань, у підготовці та проведенні різних форм виховної роботи, створенні виховних ситуацій. У нашому експериментальному дослідженні

розроблена та апробована наскрізна програма педагогічної практики, яка спрямована на вироблення системи професійних умінь і навичок, які формуються протягом усіх років навчання в різних видах самостійної діяльності студентів. Також розроблено механізми та показники зворотного зв'язку, що дає змогу студенту свідомо працювати над виробленням виховних умінь і навичок.

Вагоме значення має практика, яка має характер психолого-педагогічного майданчика. Цей вид практики створює умови для перевірки студентами теоретичних знань про специфіку виховного процесу, методи виховання, вікові особливості у реальній педагогічній дійсності, опанування ними сучасної технології та методики виховної роботи, вироблення умінь психолого-педагогічного спостереження й аналізу.

Студенти закріплюються за певним класом протягом усього терміну проходження практики, що дає змогу глибоко вивчати індивідуальні особливості учнів. У міру необхідності виконання специфічних самостійних творчих завдань студенти можуть працювати в різних класах. На кожен тиждень практики вони отримують завдання дослідного характеру в межах спецкурсу «Організація виховних ситуацій », які було описано вище. Виконання таких завдань потребує спостереження за системою роботи педагогів, її аналізу, вивчення психолого-педагогічних особливостей учнів і складання характеристик, підготовка і проведення різних форм виховної роботи використання методу створення виховних ситуацій у власній навчальному процесі. Важливим завданням під час проходження цього виду педагогічної практики є визначення місця і можливостей створення виховних ситуацій у процесі навчання.

Невід'ємною складовою професійного становлення майбутніх фахівців у процесі формування готовності до створення виховних ситуацій є переддипломна педагогічна практика, мета якої – завершення операційно-технологічної роботи. Переддипломна практика передбачає роботу з одним колективом протягом 8-ми тижнів, що дає змогу глибоко, цілісно і

систематично вивчати учнів у процесі професійного спілкування з ними. За час практики студент має можливість розширити виховну компетентність, закріпити професійно-ціннісні установки й орієнтири, ознайомитись з досвідом роботи вчителя свого класу, вчителів школи щодо створення виховних ситуацій; продовжити розвивати професійні якості та формувати виховні уміння.

Таким чином, здійснення операційно-технологічної підготовки сприяє покращенню формування професійної готовності майбутніх педагогів до створення виховних ситуацій, практичній діяльності тощо. Запропонована операційно-технологічна підготовка також включає практику показових уроків і занять. Студенти спостерігають і аналізують уроки з різних предметів, виконують завдання з визначення специфіки, змісту, методів і прийомів реалізації виховної функції навчального процесу. Такі завдання мають не лише описовий, а й аналітичний і пояснювальний характер. Практиканти описують виховні явища, методи, прийоми роботи, пояснюють закономірності їх виникнення й використання, обґрунтовують доцільність-недоцільність, доводять ефективність із гуманістичних позицій, шукають шляхи покращення виховної діяльності вчителя.

2. 3. Динаміка професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій

Після завершення формувального експерименту було проведено прикінцевий зріз із метою перевірки ефективності визначених нами педагогічних умов, реалізації методики і впровадження організаційно-педагогічної моделі формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій. Ми виходили з положення Е. Половникової про те, що ефективність готовності студентів до професійно-виховної діяльності – це ступінь відповідності її реального результату спроектованим на вихідному етапі навчання професійно-виховним завданням.

Перевірка результативності використання запропонованих методик і поетапного навчання у нашому дослідженні є певним виміром наближення до реального прогнозованого результату. Головним у формувальному експерименті було досягнення заданої мети шляхом включення майбутніх учителів у навчально-практичну діяльність із цільовою установкою на розвиток готовності до створення виховних ситуацій.

На даному етапі експериментального дослідження (контрольного зрізу) ми поставили завдання визначити динаміку змін показників за всіма компонентами професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій. Він здійснювався як в експериментальних, так і в контрольних групах за допомогою тих самих критеріїв, процедури роботи, компонентів та методів, що й на констатувальному етапі.

І субетап контрольного експерименту, спрямований на виявлення гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів до створення виховних ситуацій, включав з'ясування змін в орієнтованості на майбутню професійну діяльність, ступеня усвідомлення сучасних гуманістичних виховних парадигм і уявлення про навчальну та виховну педагогічні функції. Як показують результати опитування, позитивним наслідком проведеного?

експериментальної роботи виявилась тенденція підвищення в студентів орієнтованості на майбутню професійну діяльність.

Порівняно з даними констатувального зрізу кількість майбутніх учителів, які хочуть продовжувати навчатись у ВНЗ, а згодом працювати за обраним фахом, збільшилась як в експериментальній, так і в контрольній групі. Виявлено: на початку дослідження в експериментальній групі таких студентів було 80,8%, у контрольній групі – 82,5%; у кінці дослідження в експериментальній групі – 89,4%, у контрольній – 84,2% майбутніх учителів. Кількість студентів, які прагнули змінити фах у майбутньому, зменшилась із 15,5% до 3,7%, в експериментальній і з 13,8 до 12,1% в контрольній групі.

Оскільки припускаємо, що в результаті проведеного експерименту досліджений показник гносеологічно-аксіологічної підготовленості майбутніх учителів до створення виховних ситуацій зріс статистично значущо, то з метою порівняння до та післяекспериментальних даних, виражених у відсотках, використано χ^2 -критерій. Для контрольних груп значення $\chi^2 = 0,24$ за показником «орієнтованість на майбутню професійну діяльність» є менше за відповідне граничне значення χ^2 – критерію при $\chi^2 = 3$ ступенях свободи, яке складає 7,81 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, зміни інтересу до педагогічної професії студентів контрольних груп, які відбулися протягом цього часу, не є статистично значущими. Для експериментальних груп $\chi^2 = 16,67$ більше за відповідне табличне значення. Отже, в орієнтованості студентів експериментальних груп на майбутню професійну діяльність відбулися статистично значущі зміни в результаті застосування експериментальної методики підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.

Результати повторного дослідження розуміння майбутніми учителями гуманістичні парадигми і спостереження од їх участю у практичних і семінарських заняттях засвідчують позитивну тенденцію якісного покращення

процесу засвоєння, усвідомлення і переосмислення ідеї гуманізму важливості і складності на сучасному етапі; формування гуманістичних цінностей орієнтацій та гуманістичної спрямованості студентів на майбутню професію, на кожную особистість. Студенти експериментальної групи більш свідомо, аргументовано порівнювали освітньо-виховні парадигми й доводили необхідність і можливість упровадження гуманістичних ідей у виховний процес, відходили від стандартів і стереотипів авторитарної педагогіки, виявляли педагогічний оптимізм, віру в силу виховання, в кожную лишку.

Так серед парадигм, які відповідають сучасній філософії освіти, студенти 4–го курсу гуманістичну тому, що «у період глобалізації і технократизації суспільства як ніколи актуальними стають вічні заліщньолюдські цінності»; культурологічну тому, що «людина може по-справжньому називатися особистістю й індивідуальністю, якщо вона засвоїла культурні надбання свого народу, перевела їх у сферу власних поглядів, переконань, ідеалів».

Майбутні вчителі, студенти 5–го курсу, аргументовано доводили, що «на сучасному етапі ідея гуманізму може врятувати школу, зробити її кращою, а відтак кращим стане світ»; «гуманізм на сучасному етапі є важливим принципом виховання, який включає визнання дитини неповторною особистістю, прийняття її, опору на позитивне, створення умов для її особистісного зростання».

Учасники експериментальних груп свідомо розкривали сутність сучасних гуманістичних парадигм. Зокрема, на думку студентів 4–го курсу, особистісно зорієнтоване виховання передбачає «утвердження дитини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші пріоритети, активного учасника суб'єкта виховного процесу; «олюднення» виховного середовища, забезпечення умов для всебічного розвитку особистості, стимулювання навчальної активності, творчості та самостійності учнів. На початку експерименту студентів з високим ступенем усвідомлення і сучасних

гуманістичних парадигм виявлено: в експериментальній групі –22,4%, у контрольній –24,1%; у кінці експерименту: в експериментальній – 34,4%, у контрольній – 25,8% майбутніх учителів. Кількість студентів, які не усвідомлюють гуманістичні орієнтири сучасного навчально-виховного процесу, зменшилась в експериментальній групі з 44,7% до 17,2%, а в контрольній з 43,0% до 37,8%.

Порівняємо до та післяекспериментальні дані, виражені у відсотках, за допомогою χ^2 -критерію, що обчислюється за формулою (1. 1). Для контрольних груп значення χ^2 —1,12 за показником «усвідомлення сучасних гуманістичних виховних парадигм» менше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $01-1=3$ ступенях свободи, при допустимій помилки менше 0,05. Отже, зміни ступеня усвідомлення сучасних гуманістичних виховних парадигм студентами контрольних груп, які відбулися протягом формувального експерименту, не є статистично значущими.

Для експериментальних груп значення $\chi^2=30,65$ більше за відповідне табличне значення. Отже, в ступені усвідомлення сучасних гуманістичних виховних парадигм студентами експериментальних груп відбулися статистично значущі зміни в результаті застосування експериментальної методики підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.

Подальше дослідження гносеологічно-аксіологічної підготовки показало, що майбутні педагоги експериментальних груп стали більш активно вивчати педагогічну теорію і свідомо оперувати педагогічними поняттями; у них розширилось коло знань про сучасні державні документи в галузі виховання, методологічні, філософсько-психологічні основи організації виховного процесу в школі, його закономірності, вихідні принципи.

Майбутні вчителі усвідомлюють відмінності між навчанням і вихованням, вважають виховання складнішим процесом порівняно з дбанням, виділяють його специфічні особливості. Наприклад, студенти 4-го курсу порівнюють обидва процеси наступним чином: «У вихованні, особливо моральному, існує взаємозв'язок між знанням норм і принципів та

поведінкою, практичною діяльністю; у навчанні знання можуть використовуватись лише на теоретичному рівні»; «Результати виховання, на відміну від навчання, менш прогнозовані, керовані, віддалені у часі більш складні для діагностування

Схвальним є те, що студенти експериментальних груп указують на особливості виховної діяльності вчителя в умовах гуманізації освітнього простору. У відповідях знайшло відображення знання вікових особливостей, які проілюстровано прикладами з досвіду вчителів-новаторів, кращих учителів регіону, власного досвіду.

Результати дослідження засвідчують, у цілому, позитивну динаміку у формуванні спрямованості студентів експериментальних груп на орієнтацію здійснення основних професійних функцій, зокрема виховної. Так, на початку експерименту було виявлено студентів, орієнтованих на: реалізацію дидактичної функції, в експериментальній групі – 63,6%, у контрольній – 65,4%; взаємозв'язок освітньої та виховної функції в експериментальній – 14,0%, у контрольній – 10,5%; реалізацію виховної функції відповідно 22,4% і 24,1%. У кінці експерименту кількість таких студентів була дещо іншою: кількість студентів, зорієнтованих на реалізацію дидактичної функції, зменшилась в експериментальній групі до 46,4%, у контрольній групі – до 62,0%. Збільшилась, кількість студентів, зорієнтованих на взаємозв'язок освітньої та виховної функцій: в експериментальній групі до 24,1%. контрольній – до 13,9%. Зросла кількість студентів, зорієнтованих на реалізацію виховної функції: в експериментальній групі – 29,5%; у контрольній залишилась – 24,1%.

Порівняння до та післяекспериментальних даних за показником уявлення про педагогічні функції» свідчить, що зміни уявлень студентів контрольних груп, які відбулися протягом формувального експерименту, не є статистично значущими, оскільки $\chi^2=1,28$, обчислене за формулою (1. 1), менше за відповідне граничне значення. Для експериментальних груп значення $\chi^2=14,19$ більше за відповідне табличне значення. Отже, в

уявленнях студентів експериментальних груп про педагогічні функції відбулися статистично значущі зміни в результаті застосування експериментальної методики підготовки майбутніх учителів.

Аналогічно процедурі, застосованій у процесі роботи, за сумарними показниками стандартних балів було визначено рівні гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів до здійснення виховної діяльності з урахуванням окремих показників даного критерію готовності до створення виховних ситуацій. Сукупна динаміка гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів до здійснення виховної діяльності представлена у таблиці 2. 1.

Рівні сформованості критерію	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	12,0	13,8	20,6	13,8
Середній	46,7	46,6	53,6	48,3
низький	41,3	39,6	25,8	37,9

отже, наприкінці формувального експерименту високий рівень гносеологічно–аксеологічної підготовки 20,6% студентів

Експериментальної групи, середній рівень – 53,6%, низький рівень – 25,8% майбутніх вчителів. Те, що досліджуваний критерій підготовленості майбутніх учителів до створення виховних ситуацій в експериментальній групі зріс статистично значущо, доводять і підрахунки χ^2 -критерію за формулою (1. 1), який перевищує критичне значення ($\chi^2=3,0$).

У контрольній групі якість гносеологічно-аксіологічної підготовки статистично значуще не змінилася. Високий рівень виявила така сама кількість студентів, що й на початку експерименту (13,8%). Незначно збільшилась кількість студентів з середнім рівнем підготовки (з 46,6% до 48,3%) і, відповідно, зменшилась кількість студентів з низьким рівнем (з 39,6% до 37,9%). Відповідно і значення χ^2 -критерію менше за критичне – лише 0,14.

Таким чином, є підстави стверджувати, що проведена цілісно-орієнтаційна робота на змістово-мотиваційному етапі формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій забезпечила якісне покращення засвоєння студентами знань щодо різних сторін організації виховного процесу, сучасних інноваційних виховних технологій і методик; формування гуманістичних ціннісних орієнтирів.

Дослідження проєктивно-конструктивної діяльності студентів із створення виховних ситуацій під час контрольного експерименту засвідчило позитивні зрушення в усвідомлення ними професійного ідеалу, більше спрямування на професійне самовдосконалення, підвищення орієнтованості на інноваційну виховну діяльність.

Діагностика усвідомленості професійного ідеалу засвідчила сформованість чіткого ідеалу у 27,5% студентів контрольної (на початку експерименту – 24,1%) і 36,1% експериментальної груп (на початку – 27,5%), Уявлення про професійний ідеал також з'явилося у 32,7% студентів контрольної (до експерименту – у 43,0%) і 49,9% експериментальної груп (до експерименту 46,4%), проте воно недостатньо окреслене, що заважає студентам визначати конкретні напрями свого подальшого вдосконалення як майбутнього вчителя.

Статистичне порівняння до та після експериментальних даних за цим показником свідчить, що зміни уявлень студентів контрольних груп, « і відбулися протягом формувального експерименту, не є значущими, оскільки за формулою (1. 1) $\chi^2=4,39$ менше за відповідне граничне значення, яке складає 7,8 при відсутності допустимої помилки менше 5%. Для експериментальних груп значення $\chi^2=8,56$ більше за відповідне табличне значення. Отже в усвідомленні студентами експериментальних груп професійного ідеалу відбулися статистично значущі зміни в результаті застосування експериментальної методики.

Аналізуючи результати дослідно-експериментальної роботи зі спрямованості на професійне самовдосконалення, ми відзначили якісне

покращення професійно орієнтованої творчої діяльності студентів експериментальних груп. Було помічено суттєве поглиблення системи знань про специфіку особистісних і професійних якостей вчителя ; сформованість умінь і навичок постановки перспективних цілей у процесі оволодіння майбутньою професією; наявність власного професійного ідеалу; розвиток необхідних професійних якостей і потреби у виявленні своєї особистості в професійній діяльності.

Студенти усвідомлено уявляють педагогічний ідеал вчителя майбутнього, визначають характеристики, які будуть йому притаманні: «Етична компетентність, педагогічна и психологічна культура, творчість і нестандартність рішень, комунікативність і артистизм, емоційність і здатність до імпровізації рефлексивні та емпатійні здібності, комп'ютерна грамотність, знання декількох мов, мобільність у думках і діях». результати обстеження після формувального експерименту підтвердили, що 25,8% студентів експериментальної групи і 20,6% контрольної усвідомлюють необхідність створення й реалізації програми професійного самовдосконалення, в той час як до експерименту таких студентів було лише 17,2% в експериментальній і 18,9% в контрольній групі. В експериментальній групі суттєво зменшилася кількість студентів, які не вбачають необхідності у самовдосконаленні (з 17,2% до формувального експерименту і 6,9% після). Ці зміни є статистично значущими, оскільки $\chi^2=10,52$ більше за відповідне табличне значення. У контрольній групі кількість таких студентів майже не змінилася: 15,5% до експерименту і 13,8% після. Ці зміни не є статистично значущими, оскільки $\chi^2=0,34$ менше за відповідне граничне значення.

У результаті обстеження змін в орієнтованості студентів на інноваційну виховну діяльність було з'ясовано, що у студентів експериментальної групи більш ефективно відбулося ознайомлення з інноваційними підходами до змісту та форм організації виховного процесу, із сучасними особистісно зорієнтованими виховними технологіями. Крім того, вони мають певне

уявлення щодо ефективності використання методів виховання, виховних технологій. Наприклад, у відповідях на тестове завдання студенти 4-го курсу, вказували: «Сучасною ефективною особистісно зорієнтованою технологією є колективне творче виховання, яке створює умови для цікавого, змістовного, повноцінного, творчого життя учнів», «Методика М. Монтесорі» є моделлю, технологією особистісно-зорієнтованого підходу до виховання, суть мої поляж у вірі в дитину.

Аналіз відповідей майбутніх учителів на тестові завдання підтвердив, що проведена науково-дослідна робота сприяла кращому ознайомленню студентів експериментальних груп із формами виховної роботи, методикою їх проведення. Було відслідковано позитивну динаміку ставлення студентів до методів виховання у цілому і методу створення виховних ситуацій зокрема. Студенти експериментальної групи усвідомили важливість для досягнення оптимальних результатів у формуванні особистості використання системи методів, забезпечення взаємозв'язку між вербальними та діяльнісно-практичними методами.

Отже, за результатами комплексного обстеження орієнтованості студентів на інноваційну виховну діяльність було відзначено позитивні зміни в експериментальній групі. Так, відбулося зростання кількості студентів із високим рівнем орієнтованості на інноваційну виховну діяльність з 12,1% (до експерименту) до 20,7% (після експерименту), кількість студентів з низьким рівнем знизилася з 22,4% до 12,1%. Ці зміни є статистично значущими, оскільки $\chi^2=10,52$, обчислено за формулою (1. 1), більше за відповідне табличне значення $\chi^2=7,81$. Зміни, зафіксовані у контрольній групі, статистично незначущими, оскільки $\chi^2=5,87$. Хоча у ній теж відбулися позитивні зрушення: студентів з високим рівнем орієнтованості збільшилось з 10,3% до 13,8%, зменшилося з 27,6% до 17,2%. низьким діагностичне обстеження студентів дозволяє представити сукупну динаміку проєктивно-конструктивної діяльності студентів. З метою визначення рівнів проєктивно-конструктивної діяльності студентів із створення виховних

ситуацій, отримані рівні окремих показників даного критерію готовності до створення виховних ситуацій було переведено у стандартні бали. Відповідно до здійсненої обробки даних у контрольній групі високий рівень виявили 15,5% студентів, середній рівень – 51,7%, низький – 32,8%. Ці зміни не є статистично значимими, оскільки $\chi^2=4,30$, в експериментальній групі високий рівень виявили 22,4% студентів, середній рівень – 41,4%, низький – 36,2%. Те, що ці зміни є статистично значимими ($\chi^2 -10,31$), дає підстави говорити про ефективність проведеної підготовки майбутніх учителів до професійно–педагогічного проектування і самовизначення.

Таблиця 2. 2

Динаміка проєктивно–конструктивної діяльності студентів із здійснення виховної діяльності, %

Рівні сформованості критерія	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	12	11,2	22,4	15,5
Середній	48,3	46,6	41,4	51,7
Низький	39,7	42,2	36,2	32,8

діагностичного обстеження, присвячений дослідженню інноваційної інструментально-технологічної діяльності студентів, виявив позитивні результати в операційно-технологічній підготовці майбутніх учителів до створення виховних ситуацій як складовій загальної готовності, що здійснювалася у ході формувального експерименту на етапі методичного становлення. Подальше дослідження встановило зміни в рівнях сформованості у студентів педагогічних умінь і навичок необхідних для організації виховної роботи у, створення виховних ситуацій Вони виявили вміння цілеспрямовано вивчати й аналізувати виховний

процес, узагальнювати досвід роботи вчителів, добирати зразки виховних ситуацій, планувати виховний процес за заданим алгоритмом, визначати вид виховної ситуації залежно від рівня вихованості учнів, її мету і завдання; проектувати й моделювати виховні ситуації та педагогічну взаємодію на засадах особистісно-зорієнтованого підходу, умови успішного перебігу; наповнювати виховні ситуації оптимальним змістом, добирати методичні прийоми взаємодії та засоби впливу на емоційну сферу вихованців; передбачати й прогнозувати ймовірні труднощі; розробляти план-конспект варіативної організаційної форми, в межах якої створюється виховна ситуація; реалізовувати розроблені проекти у навчально-виховному процесі . У них підвищився рівень сформованості діагностичних умінь і навичок, аналізувати й оцінювати хід та результативність створеної виховної ситуації. Майбутні фахівці навчилися ефективно досліджувати різні сторони виховного процесу й педагогічні характеристики учнів.

Про це свідчить аналіз виконаних студентами практичних завдань, розроблених моделей, проектів, логіко-структурних схем, «технологічних карт» виховних ситуацій, планів-конспектів форм виховної роботи; заповнення карти самооцінки.

Наші висновки також підтверджують спостереження за роботою студентів під час різних видів педагогічної практики, які дають змогу стверджувати, що студенти у процесі організації власної виховної діяльності будують взаємовідносини з дітьми на принципах особистісно зорієнтованого підходу, діалогічній основі, співтворчості, співпраці. Виявляють тактовність, доброзичливість, повагу, турботу про вихованців; створюють умови для їхнього особистісного зростання, забезпечення еамореалізації, досягнення успіхів, попереджують невдачі кожного вихованця, стимулюють до самостійного прийняття рішень, правильного морального вибору. У студентів сформовані почуття відповідальності за результати праці, задоволення від виконання запланованого; розвинені необхідні професійно-педагогічні здібності та якості: педагогічний оптимізм, комунікативність,

емпатія, рефлексія, гностичні здібності, організаторські здібності тощо. Вони адекватно реагують на невдачі та промахи, критично ставляться до результатів роботи.

Проведення студентами експериментальної групи виховної роботи під час різних видів педагогічної практики закріпило вміння реалізовувати виховні проекти, форми виховання, виховні ситуації у власній діяльності; оптимально добирати методи та прийоми виховної взаємодії; використовувати власний психофізичний апарат та методичне обладнання, наочний матеріал для досягнення поставлених виховних завдань. Студенти виявляють володіння педагогічною інструментовкою на творчій основі, здатність ефективно створювати виховні ситуації у практичній діяльності. Творчий підхід у роботі, знання передового педагогічного досвіду дозволило студентам запроваджувати в практичну діяльність сучасні педагогічні технології та методики.

Студенти експериментальної групи показали високий рівень оволодіння технологією цілепокладання, в той час як контрольна група майже залишилася на доекспериментальному рівні. Так, до експерименту кількість майбутніх учителів, які робили це якісно, становила 31% в експериментальній і 29,3% у контрольній групі. Після формувального експерименту кількість студентів з високим рівнем цілепокладання досягла 51,7% в експериментальній групі, а у контрольній збільшилася лише до 32,8%. В експериментальній групі суттєво зменшилася кількість студентів, які не змогли сформулювати мету виховного заходу чи окремої ситуації: з 8,6% до 1,7%. У контрольній групі ця кількість залишилася без змін. Статистична обробка наведених даних підтверджує значущість змін в експериментальній групі ($\chi^2=22,51$) і незначущість у контрольній групі ($\chi^2=0,61$).

Високий рівень здатності до моделювання виховної взаємодії було виявлено у 43,1% студентів експериментальної групи (29,3% до експерименту) і у 31% студента контрольної групи (25,9% до експерименту).

Зменшилась кількість студентів, які не виявляють уміння спроектувати виховну взаємодію учителя з учнями: в експериментальній групі таких студентів залишилося 5,2% (було – у контрольній групі було – 15,5% (було – 17,2%). Те, що досліджуваний показник інструментально–технологічної діяльності студентів із створення виховних ситуацій в експериментальній групі зріс статистично значущо, доводять і підрахунки χ^2 критерію за формулою (1. 1), який перевищує критичне значення ($\chi^2=14,93$). У контрольній групі якість інструментально–технологічної діяльності статистично значущо не змінилася: значення χ^2 критерію менше за критичне ($\chi^2=1,70$).

Результати дослідження уміння передбачати ймовірні труднощі після формульованого експерименту підтвердили, що 20,7% студентів експериментальної групи і 15,5% контрольної здатні передбачити труднощі, які можуть виникнути у процесі здійснення виховної роботи, в той час як до експерименту таких студентів було лише 12,1% в експериментальній і 13,8% в контрольній групі. В експериментальній групі суттєво зменшилася кількість студентів, які не вміють проаналізувати виховну ситуацію на предмет можливих труднощів у її реалізації (з 37,9% до формульованого експерименту і 20,7% після). Ці зміни є статистично значущими, оскільки $\chi^2=15,40$ більше за відповідне табличне значення. У контрольній групі кількість таких студентів змінилася менше: 36,2% до експерименту і 30,9% після. Ці зміни не є статистично значущими, оскільки $\chi^2=1,24$ менше за відповідне граничне значення ($\chi^2=7,81$).

Після переведення рівнів самооцінки виховної компетентності, виховних умів і готовності до створення виховних ситуацій для кожного студента у стандартні бали (рівень педагогічної майстерності – 5 балів, високий – 4 бали, достатній – 3 бали, елементарний – 2 бали, початковий – 1 бал, рівень відсутності показника – 0 балів) було визначено рівні оцінно–рефлексивної діяльності. Так студенти, які набрали 5 і менше балів, здійснюють оцінно–рефлексивну діяльність на низькому рівні; з 6 до 10 балів – на середньому;

більше 10 – на високому. Динаміку І оцінно–рефлексивної діяльності представлено у таблиці 2. 4.

ТАБЛИЦЯ 2. 4.

Динаміка оцінно–рефлексивної діяльності студентів, %

Рівні сформованості критерію	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	22,4	24,1	31,0	25,9
Середній	48,1	50,0	53,4	53,4
Низький	28,3	25,9	15,6	20,7

З метою визначення рівнів готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій, отримані рівні критеріїв (див. табл. 2. 5) було переведено у стандартні бали. Високий рівень оцінено в 2 бали, середній рівень – в 1 бал, низький – у 0 балів. Сумарний показник підраховувався для кожного студента окремо у стандартних балах.

Таблиця 2. 5

Узагальнена оцінка критеріїв готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій після експерименту, %

Рівні / Критерії	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Гносеологічно–аксіологічна Підготовка	13,8	20,6	48,3	53,6	37,9	25,8
Творча проєктивно–конструктивна	15,5	22,4	51,7	41,1	32,8	36,2

діяльність						
Інноваційна інструментально технологічна діяльність	29,3	22,1	51,7	62,1	15,5	13,8
Оцінно–рефлексивна діяльність	25,9	31	53,4	53,4	20,7	15,6

Студенти, сумарний показник яких становив 8 балів, виявили рівень професійного самотворення у процесі діагностичного обстеження. Студенти із сумарним показником у 6–7 балів виявили високий або творчо–конструктивний 4–5 балів отримали студенти з достатнім рівнем готовності до створення виховних ситуацій, 2–3 бали – студенти з елементарним рівнем, 1 бал – з ятковим рівнем, 0 балів – з індіферентним. Отже, у процесі діагностичного обстеження 7,6% студентів виявили рівень професійного самотворення, 16,2% майбутніх учителів – високий або творчо–конструктивний рівень, 36,2% виявилися з достатнім рівнем готовності до створення виховних ситуацій, 18,5% – з елементарним рівнем, 15,6% – з початковим, 5,9% — з індіферентним.

Узагальнивши результати діагностичного дослідження, зібрані у ході контрольного зрізу, ми виявили динаміку у всіх рівнях формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних і ситуацій у контрольних та експериментальних групах за усіма виділеними нами критеріями та їхніми показниками .

Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив наявність у студентів значного потенціалу для формування готовності до створення

виховних ^ ситуацій. Неврахування його у навчальному процесі сприяє домінуванню дидактичного напрямку підготовки майбутніх учителів.

Як засвідчують результати аналізу, прослідковується якісна динаміка формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій з усіх раніше визначених рівнях. Зокрема, зменшилася кількість студентів з низькими рівнями сформованості готовності: індиферентним (невизначеним) – в експериментальній групі з 6,9% до 3,4%, у контрольній групі – з 8,6% до 5,2%; початковим (природним) – в експериментальній групі з 13,8 до 8,6%, у контрольній групі з 17,2% до 15,5%; елементарним (пробним) – в експериментальній групі з 20,7% до 10,3%, у контрольній групі з 19,0% до 17,2%; Позитивною є тенденція збільшення кількості майбутніх учителів вищих рівнів формування готовності: достатнього (репродуктивного) – в експериментальній групі з 34,5%

Аналіз отриманих результатів, порівняння виконання діагностичних завдань студентами контрольних і експериментальних груп після формуючого експерименту в експериментальних групах показали прогнозовані результати зростання рівня сформованості готовності у майбутніх учителів до створення виховних ситуацій унаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу, що дозволяє говорити про ефективність розробленої методики та організаційно-педагогічної моделі.

Висновки до другого розділу

Методика формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій обіймала чотири етапи: змістово-ціннісний, професійно-педагогічного проектування і самовизначення, методичного становлення, узагальнювального-коригування і самооцінки.

У процесі експериментально-дослідної роботи важливе значення відводилось гносеологічно-аксіологічній підготовці майбутніх фахівців, засвоєнню гуманістичних педагогічних цінностей, формуванню їхніх ціннісних орієнтацій та установок, переосмислення орієнтирів і вартостей; професійно-педагогічної спрямованості. Таку підготовку було спрямовано на вироблення у студентів глибокого, стійкого інтересу до педагогічної діяльності, що виявляється у прагненні до професійного розвитку, появленні; усвідомлення високої соціальної та особистісної значущості педагогічної творчості; професійна готовність до педагогічної діяльності. Процес формування професійно-педагогічних цінностей був пов'язаний із формуванням виховної компетентності. Важливим напрямом покращення гносеологічно-аксіологічної підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій є використання в процесі викладання педагогіки самостійних творчих завдань: визначень-асоціацій, схематизації, педагогічних плакатів, професійно-орієнтованих, вербально-оцінних завдань, диспутів, написання рефератів, участь у науково-практичних конференціях тощо.

У процесі експериментальної роботи важливе значення надавалось професійно спрямованій творчій діяльності майбутніх учителів як складовій загальної готовності до створення виховних ситуацій, оскільки формування особистості майбутнього вчителя неможливе без проектування й усвідомлення власного ідеалу виховної діяльності. На етапі професійно-педагогічного проектування і самовизначення студентам пропонувалися різноманітні творчі завдання, виконання яких сприяло формуванню ідеальної моделі педагога-вихователя, проектування й моделювання стилю власної

педагогічної діяльності, розвитку необхідних професійно-педагогічних якостей, здібностей: твори-роздуми, асоціативні пари, професійно-орієнтовані вербально-оцінні завдання, створення «Я–концепції» тощо.

Операційно-технологічна діяльність студентів здійснювалась на етапі методичного становлення. Роботу було спрямовано на вироблення необхідних умінь і навичок ефективного створення виховних ситуацій: проєктивно-конструктивних, гностичних, організаторських, комунікативних. Результативними методами і прийомами операційно-технологічної роботи вважаємо: створення технологічної карти виховної ситуацій, аналіз виховних ситуацій, створення асоціативних портретів, «методичний аукціон», «бюро виховних знахідок», «кишеня виховних ідей», «психолого-педагогічний консиліум» тощо. Важливою складовою готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій є оцінно-рефлексивна діяльність, спрямована професійне самопізнання, самооцінку, самовдосконалення, самоактуалізацію. Така робота організовувалась на етапі узагальнювального коригування і самооцінки, передбачала використання прийомів: створення концепції «Я — реальний» та «Я — ідеальний»; створення ситуації власного успіху «Я — успішний педагог», ведення щоденника самоспостереження, заповнення карти самоконтролю, проведення довготривалих конкурсів педагогічної майстерності тощо.

Аналіз проведеної експериментальної роботи підтвердив раніше зроблені передбачення про те, що виокремлення педагогічних умов та розробка методик й організаційно-педагогічної моделі поетапного формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій є педагогічно обґрунтованими і позитивно впливає на рівень професійної підготовки майбутнього вчителя. Виявлена позитивна динаміка готовності довела доцільність спланованої експериментальної роботи, ефективність розроблених методик, їхню адекватність поставленим цілям.

Прикінцевий зріз, проведений з метою перевірки ефективності визначених нами умов і впровадження функціональної моделі, виявив три

важливі тенденції у формуванні готовності студентів до створення виховних ситуацій: зменшення кількості студентів з індіферентним, початковим і елементарним рівнями сформованості готовності. Щодо достатнього рівня динаміка є незначною, відносно стабільною, із деяким підвищенням. Позитивною є тенденція збільшення кількості майбутніх учителів високого рівня та рівня професійного спотворення.

ВИСНОВКИ

Однією з важливих умов покращення підготовки майбутніх вчителів організації виховної роботи є вироблення у них потреби та вміння використовувати інноваційні виховні технології та методики, які б відповідали особистісно-зорієнтованому підходу, враховували виховні та індивідуальні особливості, забезпечували їхнє самопізнання та самореалізацію. До таких методів відносимо створення виховних ситуацій, який у теорії поки що обґрунтований недостатньо, а тому на практиці не набув широкого використання.

1. Системне запровадження виховних ситуацій якісно змінює виховний процес: учитель здійснює не прямий, а опосередкований вплив на учнів шляхом створення виховного середовища, в якому вони виступають як активні суб'єкти виховного процесу. У процесі дослідження було виявлено, що виховні ситуації мають поліфункціональний характер, є ефективними у формуванні будь-яких якостей особистості. За нашими узагальненнями, створення виховних ситуацій – це один із методів організації діяльності та формування досвіду позитивної поведінки, який полягає у спеціальній організації обставин, спеціальному створенні педагогічних умов, що стимулюють виявлення і розвиток у вихованців позитивних якостей, переконань і способів поведінки.

Традиційний поділ виховних ситуацій на природні та штучні (спеціально організовані); на уявні та реальні; виховні ситуації, в основі яких спільні дії (спільне планування, обговорення результатів спільної роботи) та дії які передбачають певні стани учасників (довіра, конфлікт, успіх тощо); ситуації упізнання, в якій дитина може продемонструвати свою унікальність, своєрідність, талановитість, інтереси; ситуації взаємодії кожного члена колективу з однокласниками в позиції підлеглості та керівництва; ситуації турботи, взаємодопомоги, ситуації морального вибору, ситуації успіху та ія. може бути доповнено такими видами: емоційно насичені. практично

спрямовані, творчо зорієнтовані ситуації; індивідуально особистісні на колективно зорієнтовані ситуації.

2. Для обґрунтування сутності досліджуваного утворення були визначені його критерії, показники і структурні компоненти. Теоретичний та методологічний аналіз проблеми готовності до виховної діяльності дозволив нам виокремити основні компоненти готовності студентів до створення виховних ситуацій. До їх складу віднесено: аксіологічний (усвідомлення студентами пріоритетності виховної діяльності як емоційної особистісно зорієнтованої взаємодії), гносеологічний (виховна компетентність), акмеологічний (потреба і вміння творчого професійно-педагогічного проектування і самовизначення), праксеологічний сформованість умінь і навичок діагностування, проектування, моделювання), рефлексивний (здатність до узагальнювального самовдосконалення й самореалізації) компоненти.

На констатувальному етапі дослідження було визначено критерії (якість гносеологічно-аксіологічної підготовки, якість проєктивно-конструктивної діяльності, якість інноваційної інструментально-технологічної діяльності, якість оцінно-рефлексивної діяльності), показники формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій та рівні її сформованості: індіферентний (невизначений), початковий (природний), елементарний (пробний), достатній (репродуктивний), високий (творчо-конструктивний) рівні та рівень професійного самотворення.

3. На подолання наявних недоліків у фаховій підготовці майбутніх учителів було спрямовано експериментальне дослідження (формування експеримент), яке включало обґрунтування та створення ефективних педагогічних умов у педагогічному процесі: посилення виховної організації особистісно й професійно спрямованого самовиховання й взаємодії, активізації дослідницької роботи студентів з оволодіння спрямованості викладання педагогічних дисциплін на основі суб'єкт-суб'єктної діагностики вихованості учнів, залучення майбутніх учителів до створення

виховних ситуацій у процесі проходження різних видів практики, самоосвіги студентів у процесі включення їх до позааудиторної роботи.

4. Вивчення наявних у педагогічній теорії та практиці надбань дозволило розробити методичку та організаційно-педагогічну модель формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій. Формування професійної готовності відбувалося у чотири взаємопов'язані етапи: змістово-ціннісний, професійно-педагогічного проектування і самовизначення, методичного становлення, узагальнювального коригування і самооцінки. Поетапна підготовка майбутніх учителів до створення виховних ситуацій охоплювала цілісний педагогічний процес ВНЗ II–IV рівнів, що передбачало поступове ускладнення видів діяльності під час акцентування уваги на формуванні певного компонента, забезпечувало інтенсифікацію методів і прийомів.

5. Ефективним у процесі формування у майбутніх учителів професійної готовності до створення виховних ситуацій було використання алгоритму як організації поетапних дій студентів під час створення виховної ситуації, який включав 6 модулів: теоретико-орієнтаційний, проектно-моделювальний, підготовчо-організаційний, реалізаційно-практичний, контрольньо-оцінювальний, систематизаційно-узагальнювальний.

6. Результати проведеного експериментального дослідження, а також їх подальша апробація на конференціях, у публікаціях підтвердили гіпотезу про високу ефективність методички формування професійної готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій. Про це свідчать порівняльні дані вихідного (констатувального) і підсумкового (формувального) експериментів. За даними прикінцевого етапу дослідження, відбулися помітні позитивні зміни у рівнях готовності студентів експериментальних груп до створення виховних ситуацій.

7. Сукупність одержаних наукових висновків має значення для теорії і практики підготовки студентів до організації виховної роботи у цілому і до створення виховних ситуацій .

Таким чином, у магістерській розглянуто теоретичні положення стосовно формування професійної готовності майбутніх учителів до виховної роботи та створення виховних ситуацій, поглиблено уявлення про психолого-педагогічні особливості методу створення виховних ситуацій та їх місце в системі методів виховання; з'ясовано сутність, структуру, критерії та рівні професійної готовності вчителів до створення виховних ситуацій; обґрунтовано педагогічні умови формування професійної готовності вчителів до створення виховних ситуацій; розроблено методику формування професійної готовності вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Абдуллина О. А. - М: Просвещение, 1990. - 141 с.
2. Августин Аврелий. Исповедь // Аврелий. Исповедь. Абеляр П. История моих бедствий: Пер. с латин / Августин Аврелий. - М. : Прогресс, 1992. — С 8-222
3. Адоньев С. О. Традиційна та гуманістична парадигма освіти в антропологічному вимірі // Постметодика. - 2002. — №7-8 (45-46). - С. 12-15.
4. Акимова А. К. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания/ Акимова А. К. – Ленинград: Либідь, 1972. - 27с.
5. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Ф. И. Иващяко, Л. Я. Коломинского. - Минск: Высшая школа, 1980. - 176с.
6. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Амонашвили Ш. А. -К. : Освіта, 1988. - 111 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів/ Алексюк А. М. - К. : Либідь, 1998. -558 с.
8. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогаостичного аналізу)/ Андрущенко В. П. -М. Вища освіта України. 2001-С14-17.
9. Архангельский С. М. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / Архангельский С.М. - М. : Высшая школа, 1980. - 368с.
10. Бабанськнй Ю. І. Педагогическая наука и творчество учителя / Бабанськнй Ю. І. – М : Советская педагогика, 1987. — №2. - С. 3-8.

11. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці //Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-методичний збірник / Ред. І. А. Зязюн та ін. - К. Вища школа 1994. - С. 98-100.
12. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління/ Балл Г. О. –К. Либідь 1997. - № 1. с. 21 - 23.
13. Балл Г. О. Психолого-педагогічні парадигм освіти // Освіта і управління/ Балл Г. О. –К. Либідь 1999. - № 23. с. 24 - 28.
14. Баранов СП. и др. Педагогика: Учебн. пособие / СП. Баранов, Л. Р. Болотина, В. А. Слостёнин. - 2-е изд. , перераб. - М: Просвещение, 1987. -368 с.
15. Безпалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної роботи: Дис. . . канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. - К. Вища школа 1998. -165с.
16. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя/ Белкин А. С. - М. : Просвещение, 1991. - 176с.
17. Бех І. Д. Аргументація у виховному процесі / Бех І.Д. –К: Вища школа, 1999. -№ 12. -С. 1-4.
18. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / Бех І.Д. –К: Світ виховання ,1999. - № 3. - С. 5-14.
19. Бех І. Д. Науковий підхід - запорука виховного успіху педагога / Бех І.Д. –К: Вища школа, 2003.- № 11. - С. 1-5.
20. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / Бех І. Д. – К: Світ виховання, 2004. - № 5(6). - С. 6-12.
21. Голубев Н. К. , Битинас В. П. Введение в диагностику воспитания. - М. : Педагогика, 1989. -157с.
22. Гончаренко С.К. Український педагогічний словник / Гончаренко С.К. - К. : Либідь, 1997. -376 с.

23. Гузій Н. В. Професіоналізм вчителя-вихователя як психолого-педагогічний феномен думки // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. Гузій Н. В. (відп. ред. та ін.). – К: НПУ, 2003. - Вип. 8. - С. 3-14.
24. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) // Ред. сост. ЕЛ Соколова. Под общ. ред. д-ра пед. наук Н. Л. Селивановой. -М. : Пед. об-во России, 1998. - 336 с.
25. Гуревич Р. С., Атаманюк В. В. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук, праць / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. - Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003. - С. 8-13.
26. Гущина Т. Ю. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника: Автореферат дисс. . . канд. пед. наук: 13.00.08. / Гущина Т. Ю. - Белгород: БГУ, 1997. - 24 с.
27. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности / Давыдов В. В. –М: Педагогика - 1992. - С. 19-23.
28. Даль В. И. Гуманный // Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. - Т. 1. - М. : Русский язык, 1989. - 687 с.
29. Дистервег А. О самосознании учителя // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М: Госупедгиз, 1956. - С. 309-320.
30. Дмитрик І. С. , Бурлака ЯЛ. Технологія виховного процесу / Дмитрик І. С. , Бурлака ЯЛ. - К. : КДЛ, 1991. - 67с.
31. Драгоманов М. П. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ - ХХ ст.): Хрестоматія / Упор. : Л. Д. Березовська та ін. - К : Наук, світ. , 2003. -С. 13-29.

32. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога // Педагогіка і психологія. - К : Наук. світ. , - 1999. - № 4. - С. 91 -95.
33. Дубасенюк О. А. Професійне становлення педагога. - Житомир: ЖДШ, 1993. -106с.
34. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис. . . д-ра пед. наук: 13. 00. 01. -К. Наук. світ, 1996. -444с.
35. Думаєва П. Д. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательной работе в школе в современных условиях: Автореф. дис. . . канд. пед. наук: 13. 00. 01. - Ростов-на-Дону: РГИ, 1989. -199 с.
36. Дурай-Новакова К. М. Факторы профессионального самоопределения будущих учителей (результаты опытно-экспериментальных исследований) // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: Сб. науч. тр. - М: МГПИ им. В. ИЛенина, 1981. - С. 34 - 44.
37. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. . . д-ра пед. наук: 13. 00. 04 / Дурай-Новакова К. М. – М: МГПИ им. В. ИЛенина. , 1983. - 32 с.
38. Свтух М. Б. Підготовка майбутніх учителів в умовах національно-культурного відродження / Учитель національної школи / Свтух М. Б. - Тернопіль, Просвітництво, 1991. - С. 13-14.
39. Свтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. //Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб. наукових праць. - Рівне: Волинські обереги, 2002. - С. 170-175.
40. Завіна В. І. Формування готовності майбутніх учителів до організації контролю за навчальною діяльністю школярів: Дис. . . канд. пед. наук: 13. 00. 01. – К: Просвітницьке , 1996. -194 с.

41. Заремба Л. В. Формирование у студентов педдаститута готовности к организации внеурочной деятельности учащихся: Автореф. дис. . . канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького. – К: КПИ, 1990. - 22 с
42. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монографія / Иванова Т. В. -К. : ЦПВ, 2005. - 282 с.
43. Івлєва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя : Дисс. . . канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Ізмаїльський державний педагогічний інститут. – Ізмаїл: ІДПІ, 2001. -195 с.
44. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: Дисс. . . канд. пед. наук: 13. 00. 01. / Кадченко Л. П. - Харьков: ХГПУ, 1992. -169 с.
45. Индивидуально-творческая подготовка учителя / Кан-Калик В. А. – М: Советская педагогика. - 1989. - №1. - С. 97-100.
46. Каплінський В. В. Критерії відбору педагогічних ситуацій для лабораторних та іфактичних занять з дисциплін педагогічного циклу // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. - Випуск 4. - Вінниця, 2001. - С. 51-53.
47. Каплінський В. В. Реалізація виховного потенціалу змісту педагогічних дисциплін // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. - Випуск 10. - Вінниця, 2004. -С. 131-135.
48. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми / Капська А. Й. – К: ІЗМН, 1998. -С. 5-12.

49. Капська А. Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу //Нові технології виховання / Капська А. Й — К. : ІЗМН, 1995. - С. 9-96.
50. Капська А. Й. Педагогіка живого слова: Навч. -метод. Посібник / Капська А. Й. - К. ІЗМН, 1997. - 304с.
51. Каптерев П. Ф. Педагогический процес //Педагогіка: Хрестоматія / Укл. А. Х. Кузьмінський, Л. В. Омеляненко. - К. :Знання-Прес, 2003. - С. 129-135.
52. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник / Карпенчук С. Г. - К. : Вища школа, 1997. - 304 с.
53. Квинтилиан М. Ф. О воспитании оратора // Хрестоматия по истории педагогики: В 4 т. / Под общей ред. С. А. Каменева. - Т: Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. - С. 54-63.
54. Кит Г. Г. Пути повышения эффективности практической готовности студентов педвузов к воспитательной работе в школе: Дис . . . канд. пед. наук: 13. 00. 01. / Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького. -К. КГП, 1991. - 208 с.
55. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя/ Кічук Н. В – К: Либідь, 1991. -95 с.
56. Кириченко І. О. Ситуація успіху: Методичні рекомендації педагогам і батькам щодо створення ситуації успіху // Директор школи. –К: РНГ, 2001. - №17.
57. Киричук О. В. Психолого-педагогічне проектування в системі виховного процесу загальноосвітньої школи // Практична психологія та соціальна робота. –Т: ПРУ, 2002. -№8. -С. 4- 11.
58. Коберник О. М. Організація виховного процесу на засадах проективної педагогіки // Педагогіка і психологія –Т: ПРУ 1998. - №4. - С. 74-81.
59. Козак М. Г. , Фіцула М. М. Психолого-педагогічні основи підготовки студентів до виховної роботи в процесі навчання // Підготовка

- студентів до виховної роботи в процесі навчання / За ред М. М. Фіцули.
- К. : Вища школа, 1982. -181 с.
60. Козлова О.Т. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя /
Козлова О.Т. – Суми: прес освіта, 1999. - 92 с.
61. Колеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания
личности: Автореф. дис. . . канд. психол. наук: 19. 00. 01. / Колеси
М. - К. Прес.просв., 1996. - 16с.
62. Коменський Я. А. Законы хорошо организованной школы //Коменский
Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - Т. 2 / Под ред. А.
Й. Пискунова (Отв. ред.) и др. – М: Педагогика, 1982. - С. 133-163.
63. Ковдрашова В.Г. Морально-психологічна готовність студента до
вчительської діяльності / Ковдрашова В. Г. - К. : Вища школа, 1987. -
38 с.
64. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Леонтьев А. Н. -
Изд. 2-е. - М. : Политиздат, 1977. - 304 с.
65. Линенко А. Ф. Педагогическая рефлексия в формировании готовности
студентов к профессиональной деятельности // Педагогічна освіта,
досвід, проблеми, перспективи / Линенко А. Ф. — Миколаїв: Полісся,
1996. - 126с.
66. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / Ліненко А.
Ф. - Одеса: ОКФА, 1995. - 78с.
67. Лозаяов Г.Д. Основы суггестологии / Лозаяов Г. Д. – София: РМА,
1973. - 228 с.
68. Лозовая В. И. Троцко А. В. Вопросы теории воспитания: Учебное
пособие для студ. пед. Вузов / Лозовая В. И. - Харьков: Основа, 1994.
- 161 с.
69. Лозова В. Ї. , Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання:
Навчальний посібник / Лозова В. Ї. , Троцко Г. В. – Харків: Освіта,
2002. - 400 с.

70. Лубенец С. Т. Педагогические беседы //Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. - М. : Педагогика, 1988. - С. 324-335.
71. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / Лутошкин А. Н. - М: Педагогика, 1988. - 128с.
72. Макагои К. В. Формування готовності педагога до пошукової діяльності в умовах післядипломної освіти: Автореф. д-ра пед. наук: 13. 00. 01./ Макагои К. В. – К: Прес освіта , 1998. -28 с.
73. Сахарова Л. І. Формування у майбутніх учителів умінь педагогічної діагностики виховного процесу: Автореф. дис. . . канд. пед. наук: 13. 00. 01. / Сахарова Л. І. –К : ОНГ, 1993. -23 с.
74. Маслоу А. Самоактуалізація // Психологія личности: Тексты. - М.Образование, 1982. -342с.
75. Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій / Матвієнко О. В. - К : Українські пропілеї, 2001. -300 с.
76. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник / Міщик Л. І. - К. : ІЗМН, 1997. -140 с.
77. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под. ред. Ю. Н. Кулютина, Г. С. Сухобской. - М. : Педагогика, 1981. -120 с.
78. Мойсеєнко Л. Д. Про психічну готовність студентів технічного вузу до використання ЕОМ //Педагогіка і психологія. -1995. - №2. - С. 94-102.
79. Мойсеюк Н. Є Педагогіка: Навчальний посібник. - 4-те видання, доповнене. - К. Українські пропілеї, 2003. - 615 с.
80. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / Моляко В. О. - К. : Знання. -1989. -48 с.
81. Наганзон Ш. Э. Приемы педагогического воздействия / Наганзон Ш. Э. – М: ОРН, 1972. - 216с.

82. Николис Г.Ш . Пригожий И. Познание сложного. Введение. / Николис Г.Ш – М: ОРН , 1990. -284с.
83. Ничкало Н. Г. Дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи //Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Мат. між. наук. -практ. конф. / Ничкало Н. Г. – К: Просвітництво, 1996. - С. 19-23.
84. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Овчарова Р. В. - М. : ТЦ «Сфера», 2000. - 448с.
85. Овчарова Р. В. Проблемное обучение в педагогическом институте: Методические рекомендации. / Овчарова Р. В. - Вологда: ВГПИ, 1983. - 47 с.
86. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х томах. - Т. 2. / Рубинштейн С.Л. - М. : Педагогика, 1989. - 328 с.
87. Рувинский Л. И. Перспективы профессионально-деятельностной подготовки учителей / Рувинский Л. И. – М: Советская педагогіка, 1988. - №7. - С. 70-74.
88. Рудницька О. П. Концепція культурологічної підготовки студентів педагогічних вузів // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку /Мат. Міжн. наук. -практ. конф. / Рудницька О. П. - 4. 1. – К: ЛОГ , 1996. - С. 36-40.
89. Руссо Жан-Жак. Педагогические сочинения: В 2-х т. / Руссо Жан-Жак. - М : Педагогика, 1981. -Т. 2. -275
90. Сухомлинська О. В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / Сухомлинська О. В. - Т: Шлях освіти. - 1998 . - № 2. - С. 2-5.
91. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори / Сухомлинський В. О. - К. : Рад. школа, 1976. - С. 55-206.

92. Таланчук П.Б. Виховання має стати абсолютним гегемоном, а освіта - підкорятися йому / Таланчук П.Б. – К: Освіта, 2002.- С. 4.
93. Тарасевич Н. М. Технологія побудови критеріально-орієнтованих тестів для визначення рівня професійної готовності студентів // Вища педагогічна освіта: Науково-методичний збірник. - Вип. 17. - К. : Вища школа. - 1994. –С. 51-55.
94. ТАРАСЕНКО Г. С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: культурологічний підхід /Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. - Випуск 6. / ТАРАСЕНКО Г. С. - Вінниця, 2002. — С. 71-73.
95. Усманова Н. А. Формирование профессиональной готовности студентов педвуза к работе с родителями учащихся профессионально-технических училищ: Автореф. дисе. . . канд. пед. наук: 13. 00. 01. / Усманова Н. А. - М: МГЛУ, 1993. -14с.
96. Чайка В. М. Формирование готовности будущих учителей к педагогическому анализу (на материале подготовки учителя начальных классов): Дис. . . канд. пед. наук: 13. 00. 01. / Чайка В. М. - К. , 1990. - 230 с.
97. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: Научно-метод. Пособие / Чебыкин А. Я. - Одесса: Астро Принт, 1999. -157с.
98. Ярмаченко М. Д. Шляхи вдосконалення курсу педагогіки в педагогічних вузах // Вища педагогічна освіта: Наук. -метод. зб. - К. : Вища школа, 1994. -С. 5-8.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета на виявлення професійно-ціннісних мотивів ставлення до обраної професії

Шановний студенте, будь ласка, оберіть один із варіантів, запропонованих анкетною. і обведіть відповідну літеру. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження,

1. Чому ви обрали професію вчителя і що спонукає навчатися у педагогічному закладі?

- а) за покликанням;
- б) територіальний фактор;
- в) воля батьків;
- г) інші причини.

2. Чи хочете ви працювати вчителем і продовжувати оволодівати обраною професією?

- а) так;
- б) ні;
- в) ще не визначився.

3. Якщо ні, вкажіть, що спонукає вас змінити професію вчителя?

Тести досягнень для визначення рівня усвідомлення сучасних виховних парадигм

1. Що таке парадигма:

- а) система теоретичних, методологічних та аксіологічних настанов, прийнятих як зразок для розв'язання наукових завдань всіма членами наукового товариства;
- б) сукупність взаємозв'язків і взаємозалежностей між її складовими компонентами системи, які сприяють ефективному її функціонуванню;
- в) форма вірогідних наукових знань, що дає цілісне уявлення про закономірності і суттєві характеристики об'єктів;

2. Обґрунтуйте, яка парадигма виховання відповідає сучасній філософії освіти:

- а) науково-технократична тому, що. . .
- б) езотерична тому, що. . .
- в) гуманістична тому, що. . .
- г) знаннєва тому, що. . .
- д) культурологічна тому, що. . .

3. Із перерахованих виберіть гуманістичні парадигми виховання, розкрийте їхню сутність:

- а) діяльнісним підхід полягає в тому, що. . .
- б) особистісно зорієнтоване виховання передбачає. . .
- в) педагогіка співробітництва - це. . .
- г) синергетична концепція полягає в тому, що. . .
- д) ідея народності передбачає. . .
- е) суб'єкт-суб'єктний передбачає. . .
- є) теорія вільного виховання - це. . .

4. Виберіть найбільш точне визначення поняття „гуманізм «:

- а) система ідей та поглядів на людину як найвищу цінність;
- б) сукупність поглядів, що стверджують цінність людини як особистості, повагу до її прав, гідності, пріоритетність турботи про її інтереси;
- в) перевага демократичного стелю керування, методів позитивного підкріплення доцільної активності вихованців, врахування індивідуальних особливостей кожного із них;
- г) людяність, що притаманна освіченій людині; | В чому сутність сучасної ідеї гуманізму: а) любов до дитини, повага до неї, віра в її можливості, сили; поєднання вимогливості з дружнім ставленням до учня, боротьба проти примусу в навчанні, розвиток інтересу та любові до знань;

- в) дитина як суб'єкт власного становлення, який потребує свободи для розвитку нахилів і задатків;
- г) віра в добре начало й творчі здібності дитини; негативне ставлення до зовнішніх впливів; опора на внутрішню активність дитини, здатність до саморозвитку; опосередкований вплив на дитину через організацію сприятливого середовища; утвердження партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу;
- д) перетворення дитини в центр педагогічного процесу, поєднання навчання і виховання;
- е) власний варіант відповіді.

Методика «Незакінчені речення» для виявлення гуманістичної спрямованості і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів

Закінчіть речення:

1. гуманний учитель завжди
2. Учитель насамперед повинен.
3. Гуманізм на сучасному етапі. . . .
4. Коли дитина помиляється. . .
5. Всі діти. . .
6. У кожної дитини. . .
7. Виховний вплив. .
8. Найбільше помиляються ті вчителі, які вважають. . . .
9. Вимогливість обов'язкова тоді, коли. . .
10. Педагог ніколи не повинен.
11. Щасливим учень може бути тоді, коли. . .
12. У професії вчителя важливим є. . .
13. Спілкування вчителя з учнями полягає в тому, що. . .
14. Конфлікти в шкільному житті виникають тому, що. .
15. Я вірю, що в школі. . .
16. Ключик до дитячих сердець. . . .
17. Завжди правий той учитель.
18. Взаєморозуміння між вчителем і учнями. . . .
19. Основою виховної діяльності вчителя є. . .
20. Результатів у вихованні досягне той учитель, який. . .
21. На сучасному етапі ідея гуманізму. . .
22. Я втілював би гуманістичні ідеї у власній практиці. . . .
23. Я міг змінити шкільне життя на краще, якби . . .

Опитувальник

на виявлення уявлень майбутніх учителів про сутність педагогічних функцій

1. Підберіть не менше 10 дієслів, які різносторонньо характеризують педагогічну діяльність учителя :
2. Яке найважливіше завдання вчителя на сучасному етапі?
 - а) передавати знання;
 - б) формувати особистість; г) виховувати характер;
 - д) виробляти вміння й навички;
 - е) розвивати мислення; с) власний варіант відповіді;
3. Наскільки важливим є виховання особистості на сучасному етапі? а) є неонов'язковим;
 - б) необхідним після навчання; в) суттєвим поряд із навчанням;
 - г) дуже важливим;
 - д) не визначився з відповіддю.
4. Виберіть найбільш точне визначення процесу виховання:
 - а) це динамічне складне педагогічне явище, яке відбувається на основі цілеспрямованого й організованого впливу вихователів на розум, почуття, волю вихованця з метою формування всебічно й гармоній розвиненої особистості;
 - б) це цілеспрямована, систематична робота вихователів з формування всебічно розвиненої особистості;
 - г) цілеспрямована динамічна взаємодія вихователя й вихованців, у ході якої у різноманітних видах діяльності здійснюється самореалізація, самоствердження вихованця, формується його особистість; г) власний варіант відповіді;
5. Серед запропонованих оберіть правильну відповідь:
 - а) навчання є складнішим процесом порівняно із вихованням, йому характерні ознаки ___;
 - б) виховання є складнішим процесом порівняно із навчанням, йому характерні ознаки _;
 - г) обидва процеси по-своєму складні, у них спільні _ та відмінні _ ознаки;
 - г) важко відповісти;
6. Доведіть, що виховання є:
 - а) найменш складним порівняно з іншими віковими групами тому, що. . .
 - б) найбільш складним порівняно з іншими віковими групами тому, що. . . .
 - г) має свою специфіку, яка зумовлюється їхніми віковими та індивідуальними особливостями. . . .
7. Визначте недоліки в організації процесу виховання :
8. Які шляхи підвищення ефективності організації процесу виховання?

Анкета

на виявлення усвідомленості студентами професійного ідеалу та шляхів його досягнення

1. Чи потрібно майбутньому вчителеві мати професійний ідеал для досягнення високого рівня педагогічної майстерності:
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) не замислювались над цим питанням;
2. Чи сформовано у Вас ідеальний портрет учителя:
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) не замислювались над цим питанням;
3. Ідеалом має бути:
 - а) конкретна людина;
 - б) збірний образ;
 - в) не замислювались над цим питанням;
4. Які якості притаманні ідеальному вчителеві?
5. Що сприяє досягненню професійного ідеалу?
6. Чи потрібно розробляти спеціальну програму професійного самовдосконалення?
7. Чи маєте ви власну програму особистісного й професійного зростання?
8. Що ви робите для досягнення професійного ідеалу?

тестові завдання для виявлення обізнаності майбутніх учителів із еретичними основами методу створення виховних ситуацій як особнстісно зорієнтованої виховної технології

1. Виховні технології - це:
 - а) способи взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців;
 - б) шляхи досягнення виховних завдань;
 - в) методи й прийоми виховання;
 - г) зовнішня сторона процесу виховання;
 - д) форми виховання;
 - е) власний варіант відповіді;
2. Назвіть сучасні виховні технології:
3. Назвіть, якими методами визначається результативність виховних технологій рівень вихованці школярів:
4. Виховні ситуації - це:
 - а) форма виховання;
 - б) метод виховання;
 - в) виховна технологія;
 - г) засіб виховання;
 - д) виховне середовище;
5. Які є види виховних ситуацій:
6. Визначте психолого-педагогічні умови, дотримання яких забезпечить ефективне використання методу створення виховних ситуацій (не БІЛЬШЕ 3-ох відповідей):
 - а) знання сучасних виховних парадигм, їх вихідних принципів;
 - б) засвоєння теоретичних основ і методика його організації;
 - в) визначення мети, завдань його використання;
 - г) проектування, моделювання у межах форми виховання;
 - д) добору методичних прийомів, засобів емоційного впливу на учнів;
 - е) детального самоаналізу й самооцінки результативності створеної виховної ситуації
 - є) наявності необхідних професійних якостей;
7. серед перерахованих виберіть види діяльності, необхідні для ефективного УВАРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ:
 - А) визначення мети виховної діяльності;
 - б) конкретизація виховних завдань, які будуть вирішуватися у процесі створення виховних ситуацій;
 - в) прогнозування очікуваних результатів;
 - ж) змістове наповнення виховної ситуації;
 - з) розробка методичних прийомів (переконання, навіювання, схвалення);
 - и) добір засобів впливу на емоційну сферу вихованців;
 - і) вибір організаційної форми, в межах якої створюється виховна ситуація;

- ї) добір одночасно декількох варіантів форми виховання;
- й) детальна розробка плану- конспекту обраної форми виховання;
- к) складання «технологічної карти» виховної ситуації;

- л) здійснення самоаналізу проведеної роботи.
- г) передбачення очікуваних труднощів;
- д) проектування педагогічної взаємодії;
- е) моделювання умов успішного перебігу виховної ситуації;
- с) діагностування рівня вихованості школярів;

Анкета

на визначення місця виховних ситуацій у системі методів виховання

1. Згрунтуйте методи виховання: - використовую часто: _

- використовую інколи: _____

- не використовую ніколи, тому що: _____

2. Які виховні ситуації ви використовуєте у практичній діяльності:

а) природні;

б) спеціально створені;

в) не використовую зовсім;

3. У яких випадках ви використовуєте природні виховні ситуації:

а) завжди;

б) інколи, у залежності від обставин;

в) _____

4. Назвіть припини, які не дозволяють Вам створювати виховні ситуації у практичній діяльності:

а) вважаю його невідповідним сучасним виховним концепціям;

б) не відповідає віковим та індивідуальним особливостям дітей;

в) не відповідає меті та завданням виховання на даному етапі;

г) не знайомий із теоретичним обґрунтуванням, методикою організації;

д) не маю необхідних професійно-педагогічних якостей;

е) інша причина.

5. Які уміння й навички, що потрібні для створення виховних ситуацій сформовано у вас: _____

6. Які уміння й навички, що потрібні для створення виховних ситуацій сформовано у вас: _____

Практичні завдання

Для визначення здатності створювати виховні ситуації

Завдання 1. Наведіть приклади створення виховних ситуацій у власному практичному досвіді, керуючи такою послідовністю:

- а) вид виховної ситуації (успіху, вибору, ігрова, трудова, вербальна тощо);
- б) зміст виховної ситуації;
- в) її виховне значення;
- г) проблеми і труднощі, які виникли у ході її реалізації.

Завдання 2. Змоделюйте (за вибором) виховну ситуацію, визначте її мету, умови перебігу, засоби емоційного впливу на учнів, ймовірні труднощі тощо.

Карти самооцінки

Карта самооцінки виховної компетентності майбутнього вчителя

Шановні друзі! Оцініть за 6-бальною шкалою Вашу виховну компетентність. Потім визначте цифру відповіді на питання, обведіть її кружком. Значення цифр:

0 балів - «не володію»; 1 бал - «володію на початковому рівні»; 2 бали –

«володію на елементарному рівні»; 3 бали - «володію на достатньому рівні»;

4 — «володію високому рівні»; 5 - «володію на рівні педагогічної

майстерності».

Засвоєння головних державних документів у галузі виховання	012345
Знання змісту сучасних виховних парадигм	012345
Розуміння сутності процесу виховання, його характерних ознак	012345
Усвідомлення мети, завдань виховання	012345
Розуміння специфіки виховної взаємодії вчителя з школярами	012345
Знання теоретичних основ діагностики виховного процесу	012345
Засвоєння сучасних виховних технологій	012345
Володіння методикою організації форм і методів виховання	012345
Освоєння теоретичних основ методу створення виховних ситуацій	012345
Вивчення передового педагогічного досвіду використання методів виховання	012345