

О.П.Демченко

**Виховні ситуації
в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи**

Київ 2014

УДК 373.3.001.3

ББК 74.200

Д 31

*Рекомендовано вченою радою Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка
(протокол № 2 від 29.10.2014 р.)*

Рецензенти:

І.Д.Бех – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

Н.В. Лисенко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»;

Л.І.Міщук – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Демченко О.П.

Д 31 Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія / О.П.Демченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 416 с.

ISBN 978-966-184-205-8

У монографії цілісно узагальнено теоретичні підходи щодо значення і місця виховних ситуацій у системі методів виховання, систематизовано й доповнено методичні особливості їх моделювання в особистісно зорієнтованому освітньому просторі початкової школи; розкрито сутність готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій як складової загальної готовності до виховної роботи; обґрунтовано науково-методичне забезпечення підготовки студентів до створення виховних ситуацій.

Адресовано дослідникам у галузі теорії та методики виховання, викладачам вищих педагогічних навчальних закладів освіти, слухачам магістратури, студентам, учителям та широкому педагогічному загалу.

УДК 373.3.001.3

ББК 74.200

ISBN 978-966-184-205-8

Зміст

Попереднє слово.....	4
Розділ 1. Гуманістичні орієнтири сучасного освітньо-виховного простору.....	7
1.1. Парадигми виховання в контексті нової філософії освіти.....	7
1.2. Організація освітньо-виховного простору як педагогічного конструкту.....	30
1.3. Психолого-педагогічні особливості взаємодії суб'єктів виховної діяльності.....	50
Розділ 2. Теоретико-методичні засади створення виховних ситуацій у вимірах особистісно зорієнтованого підходу.....	76
2.1. Місце виховних ситуацій у системі методів виховання.....	76
2.2. Специфіка створення різних видів виховних ситуацій у педагогічному процесі закладу освіти.....	100
Розділ 3. Науково-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій.....	117
3.1. Сутність професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій.....	117
3.2. Організаційно-педагогічна модель формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій.....	135
3.3. Педагогічні умови реалізації моделі формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій.....	157
Розділ 4. Дослідно-експериментальна робота з формування готовності майбутніх учителів до створення виховних ситуацій.....	177
4.1. Методика формування в студентів професійної готовності до створення виховних ситуацій у педагогічному просторі початкової школи.....	177
4.2. Діагностика готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій.....	192
Післямова.....	212
Додатки.....	214
Література.....	251

ПОПЕРДНЄ СЛОВО

В умовах розробки нової філософії вітчизняної світи зростає роль професійної діяльності педагога як вихователя, головними характеристиками якого є гуманістичні ціннісні орієнтири, усвідомлення пріоритетності виховного процесу, готовність до педагогічної взаємодії, професійна компетентність, здатність до інноваційної виховної діяльності, творчої самореалізації. Крім дидактичної функції, яка тривалий час переважала в роботі вчителів, актуальності набувають виховна, організаційна, культурно-просвітницька, діагностична тощо. Перед учителями постає завдання створення особистісно зорієнтованого освітньо-виховного простору, використання педагогічного ресурсу якого сприятиме формуванню кожної дитини як творчої особистості, здатної до самореалізації в нових соціально-економічних умовах, розвитку її оптимістичного світорозуміння, становлення об'єктивної самооцінки, забезпеченню щастя й радості дитинства.

Переосмислюються й 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. Однією з умов організації виховного процесу в школі першого ступеня як суб'єкт-суб'єктної взаємодії є пошук і використання методів виховання і адекватних їм форм роботи, які б стали альтернативою авторитарній «педагогіці заходів». Учителі початкових класів повинні володіти сучасним методичним інструментарієм, уміти добирати методи, спрямовувати їх на розв'язання оновлених завдань освіти й виховання.

З огляду на впровадження гуманістичної парадигми виховання, переходу від авторитарно-директивної педагогіки до особистісно зорієнтованого навчання та виховання ставляться більш високі вимоги до реформування професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової ланки освіти, її подальшого оновлення та вдосконалення. Основоположні принципи модернізації вищої педагогічної освіти та вдосконалення виховної діяльності вчителя в умовах гуманістичної парадигми освіти визначено в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, проекті Закону України «Про виховання», Концепції національного виховання, Концепції позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України.

Історико-генетичний аналіз проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до організації виховної роботи у філософській, психолого-педагогічній літературі відбиває стійкий інтерес до неї з боку представників різних галузей науки, 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, 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.

Важливого значення набувають філософсько-методологічні засади формування готовності вчителя до виховної діяльності (В.Андрущенко, С.Гончаренко, І.Зязюн, М.Євтух, П.Таланчук та ін.); основні положення психології про особливості праці вчителя (Г.Балл, І.Бех, П.Гальперін, М.Дьяченко, Л.Кандилович, О.Киричук, Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, Д.Мойсеєнко, Д.Ніколенко, В.Семиченко, В.Шадриков та ін.); вивчення специфіки формування особистості вчителя в процесі загальнопедагогічної (О.Абдуліна, А.Бойко, В.Бондар, Л.Кондрашова, О.Мороз, Н.Ничкало, В.Сагарда, І.Шапошнікова та ін.) та теоретично-практичної (Л.Бірюк, О.Дубасенюк, А.Капська, О.Коберник, Б.Кобзар, О.Матвієнко, С.Мартинєко, Г.Троцько, Н.Щуркова, М.Фіцула та ін.) підготовки до виховної діяльності; інтеграції загальної та професійної освіти (М.Берулава, І.Козловська, Ю.Тюнніков та ін.); формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н.Гузій, В.Кан-Калик, Н.Кічук, В.Моляко, М.Поташник, В.Рибалка, С.Сисоєва та ін.); культурологічні підходи до професійної підготовки вчителя (Т.Іванова, О.Пехота, О.Рудницька, Г.Тарасенко, Р.Хмельюк та ін.); практична підготовка студентів до виховної роботи зі школярами (Л.Бондарев, С.Бреус, В.Воробей, П.Думаєва, Л.Заремба, Г.Кіт, І.Коновальчук, В.Король, Ю.Красовицький, Л.Макарова, О.Отич та ін.).

Відчутний інтерес становить зарубіжний досвід вивчення проблем готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності (Д.Аллен, Ч.Гайтскел, П.Драганов, Р.Клінке, Г.Сектодер, Ж.Трошнер та ін.).

Орієнтація на гуманістичну парадигму освіти поглиблює суперечності між суспільними вимогами до професійної готовності вчителя початкової школи та фактичним рівнем його підготовки, стан якої не дозволяє оперативно реагувати на зміни в сфері виховання. Вища педагогічна школа ще не стала транслятором культуротворчих підходів до освітнього процесу. 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.

Одним із недоліків у організації педагогічної освіти у ВНЗ можна вважати переважно теоретично-репродуктивний рівень підготовки вчителя початкових класів, її недостатнє практичне та методичне спрямування. 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 в практичній діяльності вчителів.

Процес підготовки вчителів початкових класів також вимагає засвоєння ними того факту, що сучасні молодші школярі відрізняються від їхніх ровесників минулих століть і становлять унікальне соціальне та психофізичне явище. Тому виникає необхідність перегляду традиційних уявлень і стереотипів про особливості розвитку сучасних дітей, їх навчання та виховання, а звідси про цілі та завдання освіти, про вимоги до сучасного вчителя початкових класів, його методи і засоби реалізації поставлених завдань.

Вивчення цієї проблеми 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 та гуманізація освіти й 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. Створення виховних ситуацій передбачає врахування й використання умов середовища, моделювання виховного простору як педагогічного конструкту, формування вміння його вибудовувати й створювати у його межах різні види виховних ситуацій з метою непрямого впливу на особистість.

Аналіз наукової літератури, сучасних вітчизняних посібників з педагогіки показав, що автори достатньо повно розкривають сутність виховного процесу, його закономірності, а також принципи і методи виховання. Однак, на наш погляд, недостатньо презентована специфіка організації виховної роботи з дітьми різних вікових груп, у тому числі з молодшими школярами. Помітно більше уваги приділяється теоретичним засадам виховання, менше – методичним аспектам організації виховної роботи зі школярами.

Тому в монографії доповнено існуючі теоретико-методичні підходи до трактування значення та місця виховних ситуацій у загальній системі методів виховання, а також презентовано шляхи підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій в особистісно зорієнтованому освітньому просторі початкової школи.

Автор висловлює щиру вдячність за конструктивні поради при підготовці монографії рецензентам: доктору психологічних наук, професору, дійсному члену АПН України, директору Інституту проблем виховання АПН України Івану Дмитровичу Беху; доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» Нелі Василівні Лисенко; доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Людмилі Іванівні Міщик. Також

завдячує всім тим, хто на різних етапах роботи над монографією надавав допомогу і сприяв виходу цієї праці в світ.

Розділ 1

ГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ

1.1. Парадигми виховання в контексті нової філософії освіти

Загальні тенденції та перетворення в економічному, соціальному і культурному житті сучасного суспільства закономірно зумовлюють необхідність реформування системи освіти. На взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємопроникненні суспільних і освітніх процесів наголошує В.Кремень, на думку якого, «освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються в контексті загальноцивілізаційних трансформацій» [163]. Відповідно до сучасних соціокультурних викликів у останні роки виникли об'єктивні передумови для вироблення нової філософії вітчизняної освіти на основі переосмислення її пріоритетів і цінностей, формування нових концептуально-методологічних підходів до освітньо-виховної діяльності.

Актуальності набуває необхідність обґрунтування сучасної парадигми освіти, що забезпечить можливість визначення оновленої сутності, змісту освітньо-виховної практики, її місця в загальній системі людської діяльності, функцій освіти в культурі у цілому, її значення в процесі формування особистості зокрема. Оскільки вітчизняній системі освіти поки що притаманний амбівалентний характер, який, з одного боку, показує кризові тенденції: наявність залишків авторитаризму та технократизму, множинність парадигм, які розглядають мету освіти та виховання на різних теоретико-методологічних засадах. А з другого боку, вже спостерігається активізація пошуку й упровадження в освітньо-виховну практику нових парадигм.

Необхідність зміни традиційної парадигми освіти констатує її кризу, так як вона вже не відповідає новим вимогам суспільства, не може виконати його соціальне замовлення. Поява нової парадигми, в свою чергу, засвідчує прогресивні тенденції оновлення, реформування освіти відповідно до прогресивного поступу суспільства на певному етапі розвитку. На думку А.Семенової, «переважна частина змін у суспільстві викликана особливим феноменом – перемиканням з однієї парадигми на іншу (зміною парадигми). Усвідомлення людиною парадигм дає змогу краще зрозуміти природу неочікуваних змін» [281, с. 55].

Як справедливо зазначають дослідники, розробка нової парадигми освіти є об'єктивною необхідністю, яка зумовлена бажанням науковців і вчителів-практиків знайти нову модель освіти відповідно до сучасної соціально-економічної ситуації та викликів суспільства, перейти до нового типу мислення, відшукати відповіді на низку актуальних питань про: цінності й цілі освіти, мету освіти й виховання, місце й функції освітнього закладу в процесі її реалізації; характер взаємодії суб'єктів освітнього процесу, його технологічне й методичне забезпечення. Так, Є. Бондаревська аргументує, що пристрасне ставлення до поняття «парадигма» пояснюється незадоволеною потребою дослідників у методологічних основах педагогіки; прагненням учених

осмислити інноваційну, диференційовану, різноспрямовану, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності; бажанням як учених, так і практиків знайти універсальний, відповідний прогресивним тенденціям, науково обґрунтований метод перетворення педагогічної дійсності [47, с. 3].

Безумовно, в основі парадигми лежить теорія, але не окрема, а їх сукупність, єдність теоретичних, методологічних і аксіологічних ідей, що утворює певну метатеоретичну єдність (Т.Кун). Парадигмальність у науці засвідчує її зрілість, цілісність, однорідність, функціональність (М.Савостьянова), а відтак – результативність. Відмітимо, що для парадигми характерним є конкретність позиції, концептуальна ясність, чіткість визначення й усвідомлення теорії, методів, прийнятих способів аргументації тощо. В основі парадигми, на думку М.Богуславського [42], лежить загальна картина світу, властива конкретній епосі, яка інтегрує в собі світоглядні позиції та уявлення про суть педагогічного процесу, природу дитини, цілі та завдання освітньо-виховної діяльності.

Важливість розробки й дотримання парадигмального підходу в освіті й вихованні пояснюється ще й тим, що нерідко педагогічна теорія була занадто відірваною від практики, складною для розуміння вчителями й упровадження у їхній діяльності, характеризувалася декларативністю й описовістю. Позитивною ознакою парадигми є те, що вона має не лише теоретичний, а й праксіологічний і прагматичний аспекти. Це дозволяє спрямовувати дослідження й розвиток науки загалом у певному напрямі, показувати способи розв'язання наукових і практичних проблем, шляхи вдосконалення освітньо-виховної практики.

За переконанням І.Беха [35], вже можна констатувати створення нової виховної парадигми передусім на філософсько-методологічному рівні, яка більш активно береться на озброєння педагогами-інноваторами. У той же час, справедливими є висновки дослідника про те, що вона ще не знайшла свого розповсюдження на рівні масової виховної практики, ще не розроблена методика виховної роботи, не створена цілісна теорія виховної дії. Тому важливими завданнями вбачаємо не лише наукове обґрунтування сучасних освітньо-виховних концепцій і соціогенетичних дискурсів, а й усвідомлення їх сутності майбутніми вчителями в процесі фахової підготовки та впровадження в практику педагогічної діяльності, проектування та втілення в педагогічний процес особистісно зорієнтованих технологій і методик.

У такій ситуації об'єктивної необхідності набуває формування оновлених вимог до особистості та професійної діяльності вчителя-вихователя, якісне вдосконалення системи вищої педагогічної освіти. Виникає потреба зміни в майбутніх педагогів ціннісних орієнтацій та установок, переосмислення мети, змісту, методів здійснення виховної діяльності. Лише той педагог, який усвідомив сутність сучасної філософії освіти, нової парадигми виховання, переосмислив свою соціальну роль і, відповідно, функції педагогічної діяльності, зможе на гуманістичних засадах вибудовувати власну педагогічну діяльність.

Отже, завдяки комплексному характеру саме парадигмальний підхід до розробки стратегії освіти дозволяє здійснити глибокий аналіз стану педагогічної науки та навчально-виховної практики, визначити ієрархію цілей навчання й виховання молодих поколінь, оцінити перспективи існуючих теорій, їх взаємовплив і взаємодію, намітити ефективні шляхи подальшого розвитку системи освіти.

Термін «парадигма» широко використовується в педагогічних дослідженнях з 90-х років ХХ ст. У загальнонауковий обіг дещо раніше він був введений Г. Бергманом, подальше поширення його в науковому тезаурусі відбулося завдяки Т.Куну. Вчений експлікував парадигму як «дисциплінарну матрицю» [168], яка серед інших компонентів включає цінності та зразки розв'язання дослідницьких завдань. Останнім часом науковцями здійснюється філософсько-культурологічний аналіз поняття «парадигма» в його сучасному категоріальному статусі, дослідження його змісту і специфічних можливостей застосування до сфери освіти.

Системне вивчення означеної категорії з позицій лінгвістики, з філософсько-методологічної й культурологічної точок зору та як педагогічної категорії проведено Н.Агаповою [3], що дало їй підставу зробити висновок про неоднозначність і суперечливість феномену. Застосовуючи термін «парадигма» стосовно сфери освіти, на думку дослідниці, потрібно враховувати її складність як соціально організованої системи, диференціацію та множинність видів професійно організованої діяльності, які знаходяться в певних взаємозв'язках і співвідношеннях. Підсумовуючи результати наукових розвідок щодо формування парадигмального підходу в сучасній освіті, Н.Агапова аргументує, що оцінювати певну концепцію чи теорію як парадигму можна, якщо:

- наявні вихідні ідеї та «дисциплінарна матриця», які включають у свій склад певні системи цінностей, онтологічні конструкції та гносеологічні уявлення, що відсилають до глибинних філософсько-методологічних засад освітньої діяльності;

- на їх основі побудовані конкретні концепції, технології;

- вони практично втілюються прихильниками і послідовниками [3, с.314].

У свою чергу, М. Овчинникова [242] досліджувала категорію «парадигма» як складний феномен і експлікувала її через низку проявів: цілісний світогляд, в якому існує певна наукова теорія, з її посиланнями та висновками; визначену систему теоретичних і методологічних передумов, установок, ідей, поглядів і понять, уявлень, сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів; модель та універсальний метод ухвалення наукових рішень, загальну схему їх організації; засіб, що забезпечує цілісність і межі конкретного наукового співтовариства.

Отже, парадигма є своєрідною моделлю, яка містить теорію, систему вихідних координат, шляхи розв'язання завдань; певний спосіб бачення науковим товариством відповідних аспектів реальності, які необхідно дослідити, допустимих наукових проблем і методів їх вирішення.

Наукову полеміку викликає не лише складність поняття «парадигма», а також і те, що в педагогічному дискурсі використовується декілька термінів:

«освітня парадигма», «педагогічна парадигма», «парадигма виховання». Так, О.Морева вважає ці поняття синонічними [220]. Іншою, більш коректною, на наш погляд, є наукова позиція І. Фомічової [320], яка диференціює терміни «освітня парадигма» і «педагогічна парадигма», стверджуючи, що перший є більш широким порівняно з другим.

Розробку сутності «освітньої парадигми» як педагогічної категорії знаходимо в низці праць сучасних учених (Є.Бондареська, С.Гончаренко, Н.Дем'яненко, С.Клепко, Г.Корнетов, С. Кульневич, А.Семенова, Л.Сподін та ін.), які за основу беруть загальнонауковий термін «парадигма», показуючи, в свою чергу, його специфіку в освітній сфері. Складність і неоднозначність освітньої парадигми доводить декілька підходів до її експлікації в науковому дискурсі, як сукупності: «найзагальніших уявлень щодо принципів організації освітніх систем, так і спосіб діяльності конкретного педагогічного співтовариства певної епохи» [137, с. 2]; «стійких повторюваних сенсотвірних характеристик, що визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності та взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їхньої рефлексії» [155, с. 66]; «теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі» [87, с. 256]; «теоретичних, методологічних, аксіологічних поглядів і уявлень, що приймається членами співтовариства як зразок рішення та має відповідну структуру» [281, с. 54].

Щодо пояснення сутності категорії «парадигма виховання» також прослідковується неоднозначність і невизначеність її співвідношення стосовно терміна «освітня парадигма». Так, декларуючи в наукових розвідках парадигму виховання, частина науковців усе ж мають на увазі освітню парадигму й не розводять означені поняття.

На наш погляд, доречно диференціювати поняття «освітня парадигма» та «парадигма виховання», взявши за основу співвідношення базових педагогічних категорій «освіта» та «виховання». На сучасному етапі не лише в педагогіці, а й інших гуманітарних науках немає єдиного підходу щодо взаємозалежності цих категорій. Будемо дотримуватися позиції щодо трактування освіти як системи, яка «з огляду на її культуровідповідність містить у собі виховання (самовиховання) і навчання як інтерналізацію тих соціокультурних цінностей суспільства (норм, правил, традицій, заповідей, морально-етичного кодексу), які поділяються його членами» [216, с. 103]; а також як процесу (освітнього процесу), який включає навчання й виховання [216, с. 104]. Апелюємо також до думки О.Вишневського [63, с. 15], який зазначає, що процесуальний компонент освіти потрібно позначати терміном «едукация», який показує нерозривний взаємозв'язок в освіті навчання, виховання й розвитку. З таким підходом корелюється позиція В.Слободчикова [288], що запропонував розглядати освіту як «рамковий» процес, в якому розгортаються чотири інших процеси: виховання, навчання, соціалізація (керована й стихійна), дорослішання.

Таким чином, дотримуємося наукової позиції, що освіта є ширшим поняттям відносно виховання, а система освіти включає процес виховання як

важливу підсистему. Крім цього відмітимо, що виховання не зводиться до позакласної роботи, обстоюємо ідею виховного навчання, нерозривного взаємозв'язку та взаємопроникнення навчання, виховання й розвитку. В зв'язку з цим, основні положення, що лежать в основі парадигми освіти, повністю поширюються на виховання, спеціально організований у освітньому просторі педагогічний процес. Відповідно, розводячи поняття «освітня парадигма» та «парадигма виховання», вважаємо, що перша є поняттям більш широким і загальним стосовно другої.

На сучасному етапі проходить наукова полеміка щодо множинності парадигм, відсутності єдиної парадигми в контексті нової філософії освіти. Зокрема В.Краєвський [161] критично оцінює тенденцію щодо формування великої кількості освітніх парадигм, називає таку ситуацію «парадом парадигм» як наслідок нерозробленості критеріальних основ, за яких можна було б надавати педагогічній системі чи освітній інновації статусу парадигми.

Протилежної позиції дотримується І.Фомічова [320], яка, наголошуючи на особливостях застосування терміна «парадигма» в педагогічних дослідженнях, вважає, що на відміну від природничих наук, у педагогіці парадигми: по-перше, можуть існувати паралельно, не виключаючи одна одну; по-друге, мають чітке розмежування лише в теоретичному плані; по-третє, немає і не може бути виключно правильної парадигми, свого роду «панацеї», яка б вирішувала різноманітні соціально-педагогічні проблеми різних епох.

Зустрічаємо підхід, за яким науковці [171] виділяють п'ять моделей сучасної парадигми, які постають як інновації в освіті: освіта як формування наукової картини світу, що продовжує раціоналістичну традицію в освіті; освіта як професіоналізація, яка реалізовує потребу підготовки більшої кількості висококваліфікованих практичних, а не наукових робітників; освіта як формування культури розумової діяльності, що забезпечить перехід від школи пам'яті до інституту, де людину вчать працювати з власним мисленням; освіта як підготовка до життя, за якої увага все більше зміщується до сфери історії та культури; концепція безперервної освіти, мета якої полягає в забезпеченні людині можливості задоволення її потреби в знаннях протягом усього життя.

Системно-структурний аналіз освітніх парадигм дозволив Н.Агаповій [3] побудувати досить повну їх типологію і виокремити чотири групи, які орієнтовані переважно на один з основних типів буття: природоорієнтовані, культуроорієнтовані, соціоцентристські, персоноцентристські.

Узагальнивши публікації про сучасні парадигми, М.Овчинникова [242] пропонує такі підходи до їх класифікації: авторитарно-імперативна і гуманна (Ш.Амонашвілі); когнітивна афектно-емоційно-вольова (або особистісна) (Є.Ямбург); традиціоналістська, езотерична, науково-технократична та гуманітарна (І.Колесникова); традиціоналістська, раціоналістична та феноменологічна (В.Пилиповський); авторитарна, маніпулятивна та підтримуюча (Г.Корнетов), природничонаукова, технократична, езотерична, гуманістична та поліфонічна (О.Прикот), функціоналістська, гуманістична й езотерична (Б.Родионов і А.Татур) тощо.

Усе частіше піддається критиці традиційна знаннєва («зунівська») парадигма освіти, яку ще на початку ХХ ст. Дж.Дюї назвав не лише застарілою й малоефективною, а навіть шкідливою. Частина сучасного наукового співтовариства також обстоює думку про те, що сцієнтитський, раціонально-знаннєвий, технократичний характер освіти вже не відповідає новим соціокультурним викликам. Традиційна парадигма призвела до розриву між освітою і культурою, наслідком чого стала глобальна криза культури, що проявилася, зокрема, в орієнтованості сучасної людини на матеріальне споживання, у звуженні життєвих і духовних інтересів, споживанні ерзаців культури, байдужості як результаті адаптованості до соціальних умов, приземленні естетичних смаків, масовий характер позаморальних норм, у віртуальності свідомості, її міфологізованості (Н.Вороніна). У дослідженні Є.Адоньєва [4] знаходимо переконливі результати компаративного зіставлення традиційної парадигми освіти, яка переживає глибоку кризу; й сучасної, гуманістичної парадигми, за якою майбутнє.

Важливо зробити акцент на такій парадигмі освіти, яка визнає цілісність педагогічного процесу, єдність виховання, розвитку й навчання особистості в освітньому просторі; обстоює самоцінність і неповторність кожної особистості; передбачає створення психологічно комфортного розвивально-виховного середовища для її самореалізації, культурного зростання; розробляє шляхи гармонізації стосунків у системі «вихованець-вихователь» тощо. Такому баченню найбільше відповідає гуманістична парадигма як цілісна орієнтація педагогічної діяльності, яка розробляється в наукових дослідженнях і поступово впроваджується в освітній простір сучасної школи.

Гуманістична парадигма, яка розглядає особистість як унікальну, цілісну систему, що прагне і здатна до саморозвитку та самореалізації, активно розробляється у учасних умовах у педагогій теорії на основі прогресивних ідей та поступово реалізується в освітній практиці. Аналізуючи науково-педагогічні парадигми, О.Прикот [266] виділяє суттєві ознаки, які відрізняють гуманістичну парадигму від інших, серед них важливими для організації виховного процесу є суб'єкт-суб'єктний характер відносини, діалог як основна форма комунікації, постійне чергування в практичній діяльності ролей учителя й учня тощо.

Система професійної підготовки вчителів до виховної діяльності має враховувати парадигмальний розвиток освітнього простору в цілому, який своїми витокami щільно прив'язаний до онтології розвитку ідеї гуманізму. Готуючись до використання виховних ситуацій як одного з методів опосередкованого впливу у вихованні дітей, майбутні педагоги мають усвідомити сутність гуманістичних ідей в історичному розвитку як методологічну основу виховного процесу.

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 і відтінків, оскільки гуманістичні ідеї еволюціонують та оновлюються адекватно до соціально-економічних змін. У контексті гуманістичних ідей змінюються

вимоги до особистості вчителя, його підготовки та професійної діяльності, на які має реагувати система педагогічної освіти.

Відповідно з цим на сучасному етапі вдосконалення підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності, з одного боку, слід забезпечити комплексне, різнобічне усвідомлення ними сучасної гуманістичної парадигми: від її зародження до сучасного трактування. Окрім цього, важливо знайти оптимальні шляхи та визначити механізми формування в студентів гуманістичної спрямованості, мислення, ідеалів, орієнтирів; становлення гуманістичної культури та типу поведінки педагога. У цьому зв'язку слід формувати не вчителя-предметника, а гуманного педагога-дитинолюбця, творця особистості, транслятора загальнолюдських і національних цінностей.

Дефінітивний аналіз поняття «гуманізм» засвідчує його глибоку філософсько-педагогічну сутність. Так, у словнику В.Даля знаходимо, що «гуманізм означає не просто людяність, а людяність, що притаманна освіченій людині» [81, с.408]. 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 філософській думці, її основні тенденції проявлялися фрагментарно в працях найбільш відомих мислителів. Особистість, її вчинки та пізнавальні можливості, вимоги до вчителя-наставника розглядались у контексті філософсько-педагогічних поглядів мислителів (Сократа, Платона, Арістотеля, Демокріта, Квінтіліана та ін.). Зокрема, в гуманістичній концепції Платона [259] знаходимо вимоги до особистості вчителя, який має бути дуже обережним і стриманим у своїх оцінках, висловлюваннях. У свою чергу Арістотель [17] виокремив десять високих моральних добродітностей, якими насамперед повинні володіти вчителі. Найдосконалішою добродітністю мислитель називав справедливість. На засадах гуманізму вимоги до вчителя формулював і римський філософ Квінтіліан [130]. Він розробив своєрідний кодекс педагогічної етики, дотримання якого повинно привести до поваги й пошани вчителя з боку своїх вихованців.

В епоху середньовіччя панувала євангельська моральна доктрина, за якою навчання та виховання мали переважно богословський характер. Один із представників цього періоду, мислитель-педагог Августин Блаженний [2], окреслив необхідні риси, які повинен мати педагог. На його думку, вихователь, передусім, має дбати про те, щоб не викликати в дитини ненависті до себе і до навчання. Треба вчити та виховувати так, щоб дитина не лише розуміла зміст добродітностей, але й була спроможною відшукати «золото в багні».

Подальше переосмислення гуманістичних ідей, утвердження 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 та ін.) 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 [78].

З XVII ст. спостерігається активне прогресування гуманістичних ідей (Я.Коменський, Д.Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег та ін.): посилюються антропоцентричні тенденції та спостерігалася переорієнтація соціальної свідомості на пріоритети цінностей гуманізму, зверталася 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, розвиток інтересу та любові до знань. Важливою його рисою стало обґрунтування принципу природовідповідності навчання та виховання.

У цей час змінилися й ускладнилися вимоги до особистості вчителя, його діяльності. Так, Я.Коменський [149] усвідомив, що далеко не кожен 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 [254], має бути «мільйонером» моральності, розуму й фізичної сили. Формулюючи вимоги до вчителя, А.Дістервег [89] логічно прийшов до висновку про взаємозв'язок його гуманності й самосвідомості. Мислитель визначив складові самосвідомості педагога, серед яких найбільш гуманістично значущими стали: 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.

Нова соціокультурна й економічна ситуація в суспільстві, зміна ставлення до людини активізували в зарубіжній педагогіці кінця XIX – початку XX ст. поширення реформаційних процесів, формування нових теорій, утвердження гуманістичних ідей. Серед соціально-педагогічних чинників гуманізації освіти, інтеграції гуманістичних ідей цього періоду науковці [52] виділяють: кризу в соціокультурній сфері в цілому, в педагогічній науці та системі освіти, зокрема; активний розвиток антропології, генетики, соціальної психології та соціології; зародження нових педагогічних концепцій; створення нових шкіл у більшості європейських державах, в яких практично втілювалися гуманістичні ідеї тощо.

У системному дослідженні Р.Валеева [52] класифікує напрями та течії гуманістичної орієнтації в європейській педагогіці першої половини XX ст.: педоцентристські концепції (Е.Кей, Л.Гурлітт, М.Монтессорі, А.Нейл, Б.Отто); експериментальна педагогіка (А.Лай, Е.Мейман, А.Біне, О.Декром, Е.Клапаред); педагогіка особистості (Е.Лінде, Е.Вебер, Г.Шаррельман, Ф.Гансберг); соціальна педагогіка (П.Наторп). Не зважаючи на деякі відмінності в пріоритетних завданнях виховання і навчання, ці течії, на думку дослідниці, сприяли новому етапу становлення гуманістичної парадигми, представники яких обстоювали на рівні теорії й практики низку принципів

положень, зокрема: особистісну орієнтацію, яка передбачає вміння вихователя бачити в кожному вихованцеві унікальну особистість; заперечення надмірного інтелектуалізму шкільного виховання і дотримання діяльнісного підходу, коли в центр виховного процесу ставиться самостійно здобутий дитиною досвід; визнання головною умовою правильного виховання вивчення дитини; основна мета виховання – сприяння вільній самореалізації та самовихованню дитини тощо.

Аналізуючи гуманістичні напрями в педагогіці та психології цього періоду, зокрема, теорію вільного виховання, окремі дослідники виділяють 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 та здатність до саморозвитку, опосередкований вплив на дитину через організацію сприятливого середовища, утвердження партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу тощо [272, с.16].

У центрі гуманістичних концепцій постала дитина як суб'єкт власного становлення, що потребує свободи для розвитку нахилів і задатків. Нові альтернативні підходи до проблем виховання відрізнялися поглибленням інтересу до дитини, її особистісного зростання, створенням умов для свободи і саморозвитку. Важлива роль представниками гуманістичних теорій відводилася забезпеченню свободи для кожної особистості, що передбачала створення для дитини можливості задовольняти свої інтереси та потреби в спілкуванні, самоствердженні та творчій діяльності. В той же час, свобода для дитини не виключала необхідності формування вміння співвідносити свої потреби з потребами інших людей.

У більшості реформаторських шкіл особливий акцент робився на створенні можливостей для самовиховання кожної дитини, самостійного розвитку себе як особистості, як суб'єкта діяльності. Формування в дитини потреби й уміння займатися самовихованням розглядалася педагогами-гуманістами важливим результатом виховання, для досягнення якого педагог повинен сформувати в дитини навички самопізнання, самооцінки, самоконтролю.

Прихильники гуманістичного виховання прагнули відстояти особистісну автономію індивіда, його право на власний вибір, незалежне рішення. Освітня функція школи, на їхню думку, не повинна перебивати головного її завдання – формування людини, для якої емансипація суб'єктивного «Я» стає життєвою програмою [78].

Зокрема, А.Маслоу [203] висловив оптимістичну точку зору на природу людини. Він зробив припущення, що більшість людей потребують внутрішнього вдосконалення і шукають його, прагнуть самоактуалізації, мають уроджений потенціал для позитивного конструктивного росту. Для нашого дослідження актуальною є думка вченого про те, що сутність виховання полягає у створенні сприятливих умов соціального і культурного оточення.

У контексті гуманістичних ідей на межі XIX і XX ст. подолання авторитаризму органічно пов'язувалося з діяльністю вчителя-вихователя, до особистості й професіоналізму якого ставилася низка нових вимог, серед яких

важливою є здатність організовувати взаємодію в системі «вихователь-вихованець» на партнерських засадах. Зокрема, на думку Е.Фромма [322], в основі гуманістичних стосунків між учителем і учнями повинні бути альтруїзм, любов, взаємна відповідальність і зацікавленість. Уміння безкорисливо любити, на думку вченого, є найціннішим даром, одним із показників справжнього гуманіста. Вчитель також має любити своїх учнів і водночас виховувати в них добрі почуття, формувати гуманні орієнтири.

Глибоко гуманістичною є педагогічна система Я.Корчака [156], який працюючи в дитячих будинках інтернатного типу, втілював діалогічне спілкування дорослого й дитини в педагогічному процесі, шукав найкращі риси в кожному вихованцеві, створюючи умови для цілісного розвитку творчих сил кожної дитини. Однією з найважливіших ідей педагогічної системи Я.Корчака була думка про самоцінність дитинства, яке, з одного боку, є неповторним, цілісним, самодостатнім періодом життя, коли людина найбільше потребує підтримки, допомоги, поваги, віри та любові. З іншого боку, дитинство пов'язане з усіма наступними періодами життя людини й визначає подальше становлення особистості.

Важливим завданням підготовки педагогів у ВНЗ до виховної роботи є розкриття їм гуманістичних поглядів на мету, зміст виховання, діяльність учителя-вихователя, обґрунтованих в українській філософсько-педагогічній думці, починаючи з Київської Русі, Українського Відродження, козацької доби, аж до радянських часів (П.Беринда, М.Драгоманов, О.Духнович, Іларіон, В.Мономах, Г.Сковорода, М.Смотрицький, І.Огієнко, С.Русова, К.Ушинський, І.Франко, Я.Чепіга та ін.).

Зокрема, за Г.Сковородою [285], 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 та 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, на думку І.Франка [321], є не просто людина, а «правдивий живий чоловік». Він засуджує вчителя-садиста, 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 та його діяльність, ідеї гуманізму та демократизму знайшли своє подальше поширення в радянській педагогіці початку ХХ ст. У цей час з'являються власне українські концепції, відбувається активний пошук ідеальної виховної моделі, цьому підпорядковується й підготовка майбутнього

педагога. Цьому сприяли погляди та активна діяльність видатних педагогів (П.Блонського, Г.Ващенко, А.Макаренка, С.Шацького та ін.), які обґрунтували нові підходи до організації виховання й навчання, вимоги до вчителя у контексті гуманістичних ідей.

Зокрема, П.Блонський [41] 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». Серед чотирьох виокремлених типів педагогів С.Шацький [339] звернув особливу увагу на гуманно-демократичний. Учитель такого типу в своїй діяльності цілеспрямовано підводить учня до усвідомлення сутності моральної вимоги, намагається зрозуміти його душевний стан, допомагає здійснити моральний вибір. Цей тип вимагає високої педагогічної культури і дає найбільший із педагогічного погляду результат.

Новаторський підхід до розв'язання проблем виховання та організації діяльності вчителя запропонував А.Макаренко [187-189], який стояв на засадах співробітництва педагога з вихованцями, максимальної демократизації дитячого 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 із гуманістичних позицій обстоював проєктивну педагогіку як «особливу науку», яка б з найбільшою ймовірністю допомагала вчителям 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.

У середині ХХ ст. у період утвердження радянської системи виховання ідея гуманізму набула, з одного боку, ідеологічного забарвлення, а з другого – мала декларативний характер. Радянська педагогіка протиставляла «абстрактному гуманізму» соціалістичний гуманізм, який зводився переважно до високих гасел, що насправді були відірвані від реальної практики виховання. Зокрема, Г.Балл наголошує на формалізмі принципу гуманізму радянського періоду, гуманістичної ідеї гармонійного, всебічного творчого розвитку особистості, які в бувшому Союзі не змогли реалізуватися, бо мали насамперед пропагандистське призначення і перебували «у кричущій суперечності з реальним життям і з дійсним соціальним замовленням держави – курсом на формування комфортних, керованих індивідів» [19, с. 4].

Утвердженню гуманістичних ідей, переосмисленню функцій педагогічної діяльності сприяла цілісна гуманістична концепція В.Сухомлинського [296-303], в центрі якої була любов до дитини, турбота про неї всього педагогічного колективу. Педагог теоретично розробляв і практично втілював гуманістичну ідею «людиноцентризму», за якою дитина є найбільшою цінністю, а головне завдання педагога – «творення» людини як найбільшого багатства суспільства, формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості. В основі його

підходу до виховання і навчання лежать знання і розуміння дитини, віра, любов і повага до неї, бережливе, чуйне ставлення до підтримки почуття її гідності, турбота про фізичний, психічний і духовний розвиток вихованця.

У свій час В.Сухомлинський один з перших почав говорити про те, що і в радянському суспільстві та вихованні поряд з позитивними сторонами є проблеми й недоліки, «зло, похмуре, потворне, злочинне». Тому, на його думку, майстерність вихователя передбачає переосмислення позитивних і негативних впливів, яким щоденно піддається кожний його вихованець, активне керівництво складним, багатогранним, духовним життям вихованця; формування у нього правильного особистого погляду на зло, неправду, безчестя [296, с. 39].

У своїх працях В.Сухомлинський 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.

Починаючи з 70-х років ХХ ст., долаючи тоталітаризм партійно-державної системи, авторитаризм радянського виховання й комуністичні ідеали, у вітчизняній педагогіці почався науковий поворот до справжніх гуманістичних цінностей, їх «педагогічна імплементація» в освітньо-виховну практику. Активно почав використовуватися в науковому обігу термін «гуманістичне виховання», учень був визнаний суб'єктом педагогічного процесу, поступово перестали протиставляти особистість і колектив. У наступне десятиріччя ввійшов у науковий обіг термін «гуманізація освіти», яка була задекларована як загальнопедагогічний принцип. У наукових розробках гуманістичної проблематики було започатковано поняття «педагогічна підтримка» як оперативна допомога в процесі саморозвитку особистості. Важливою особливістю становлення гуманістичного виховання стало впровадження психологічних знань, звернення уваги до внутрішнього світу особистості, її комплексне вивчення.

У 80-х роках ХХ ст. гуманістичні ідеї почали поширюватись у діяльності вчителів-новаторів (Ш.Амонашвілі, І.Волкова, М.Гузика, Є.Ільїна, О.Захаренка, С.Лисенкової, С.Логачевської, М.Палтишева, В.Шаталова, М.Щетініна та ін.). У цей час оформився новий напрям у вітчизняній педагогіці – педагогіка співробітництва, в основі якої лежить формула «особистісно-гуманного ставлення до дитини». Її концептуальні ідеї та досвід сприяли зміні позиції учня в педагогічному процесі, утвердженню школяра як суб'єкта цього процесу, використання таких прийомів і методів, які сприяли б розвитку творчого потенціалу учнів, зміцненню в них почуття честі та гідності.

Один з авторів педагогіки співробітництва Ш.Амонашвілі [14-16] авторитарну педагогіку назвав «бездітною». Узагальнюючи досвід колег-

вчителів і власний педагогічний досвід, він сформулював своєрідні закони, заповіді вчителя. Одним із важливих принципів педагог вважав необхідність «олюднення середовища» навколо дитини. Ш.Амонашвілі 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 такої позиції, сформованість яскравої особистості, здатності до апробування теоретичних рекомендацій («першодослідник»), схильності до творчості та новаторства тощо [16, с.103].

Ідеї педагогіки співробітництва й сьогодні 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 для них є яскравим взірцем для творчого наслідування.

Кінець ХХ ст. відзначається актуалізацією гуманістичної тематики, розробкою наукових підходів, які переосмислюють ідею гуманізму та переорієнтовують процес професійної підготовки вчителя на її реалізацію (Г.Балл, І.Бех, А.Бойко, О.Газман, С.Гончаренко, Р.Валєєва, Б.Гершунський, М.Євтух, І.Зязюн, О.Киричук, Ю.Мальований, А.Новіков, В.Паламарчук, О.Савченко, О.Сухомлинська, П.Таланчук, Н.Щурокава та ін.). Основними передумовами відродження теорії та практики гуманістичного виховання стали соціально-політичні зміни в країні: послаблення партійно-ідеологічного тиску на педагогічну науку, посилення національного чинника у вихованні молодих поколінь, інтеграція вітчизняної освіти в світовий освітній простір тощо. Виробленню цілісного бачення сутності гуманістичної парадигми освіти, виділенню адекватних форм і методів організації навчально-виховного процесу сприяли продуктивні дискусії, започатковані під час наукових конференцій і на шпальтах педагогічної періодики.

На початку ХХІ ст. гуманістична парадигма в Україні розробляється на законодавчому й науковому рівнях як сучасна освітня стратегія, в основі якої лежить орієнтація на дитиноцентризм у навчанні та вихованні. Такий підхід безпосередньо впливає як на сам процес фахової підготовки майбутніх учителів у ВНЗ, так і на зміну їхніх ціннісних орієнтацій, установок, а відповідно, і на мету, зміст, методи здійснення виховної діяльності в практиці закладів освіти. Тому важливим є засвоєння майбутніми вихователями оновленого змісту ідеї гуманізму, що змінює пріоритети організації педагогічного процесу, зосереджує увагу педагога на дитині як найвищій цінності.

Ідея гуманізму декларується в сучасних освітянських документах, в яких поставлено вимогу щодо переорієнтації мети освіти й виховання на кожному особистісному, розвитку її індивідуальних здібностей, схильностей [108]. Згідно положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, серед основних напрямів державної політики у сфері освіти визначено її

реформування на основі принципу пріоритетності людини. В документі важливого значення надається переорієнтації системи освіти та національного виховання молоді з «пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології в цілому, тобто на європейські гуманістичні цінності та виміри; забезпеченні в першу чергу «відповідності змісту і якості виховання актуальним проблемам та перспективам розвитку особистості» [234].

На гуманістичних засадах вибудовується сучасна стратегія виховання, в основі якої поставлена вимога «гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне до вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на всебічний розвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб діти зростали громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі» [246]. Виховання потрібно організовувати таким чином, щоб, з одного боку, створити умови для особистісного зростання вихованця, його самовиховання й самореалізації, а з другого, забезпечити можливість формування сучасної конкурентоздатної людини, патріота, здатної примножувати національні та громадянські цінності.

На засадах демократизму, 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 та реалізації особистісного життєвого вибору; організація свідомої, цілеспрямованої самореалізації, формування демократичних і гуманістичних життєвих принципів і пріоритетів» тощо [107, с.4]. З гуманістичних позицій трактується сутність 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» [154, с.3].

Гуманістична проблематика активно розробляється в науковому дискурсі. Сучасні науковці наголошують на необхідності переосмислення та нового наповнення ідеї гуманізму відповідно до викликів нового тисячоліття та сучасної соціокультурної ситуації. У складних умовах сьогодення, маючи спадок антигуманної практики, яка прикривалась гуманістичною фразеологією, цей принцип часто сприймається як утопізм або свідомо завуальованість реальної дійсності. Г.Балл, визначаючи «сучасний гуманізм» як світоглядну позицію суспільства в цілому, 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» [22, с.4].

У свою чергу, О.Сухомлинська [295] наголошує на важливості збагачення ідеї гуманізму тенденцією індивідуалізації, визначення самоцінності особистості. Крім цього, на протигагу технократичному підходу до розуміння гуманізму, дослідниця обґрунтовує 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).

Серед цінностей освіти О.Савченко насамперед обґрунтовує гуманістичні, в основі яких лежать антропологічні та соціокультурні координати. Гуманістичні цінності тісно пов'язані з ідеєю дитиноцентризму, за яким особистість є головною педагогічною цінністю, метою освіти, а не засобом, тому не її «треба пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї» [274, с.6].

Розкриваючи сутність гуманізму на сучасному етапі його розвитку, О.Савченко [275] вважає, що він включає 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». У цьому контексті слід зазначити, що екологія дитинства включає турботу вчителів про психічне, інтелектуальне, фізичне здоров'я дітей.

У контексті ідеї гуманізму А.Бойко [46] обґрунтовує суб'єкт-суб'єктний підхід до виховання, в основі якої педагогічно доцільні, гуманні відносини між вихователем та вихованцем. На думку дослідниці, сутність нової парадигми визначає виокремлений у сучасній теорії виховання принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який передбачає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами (суб'єктами) у спілкуванні, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції [46, с.12]. Як наслідок, ця концепція змінює підходи у фаховій підготовці майбутніх учителів і організації виховання, спрямовує педагога бути психологом, глибоко вивчати особистість, «прислухатись» до неї, шукати та знаходити позитивне, опиратись на нього, добирати нові способи педагогічної взаємодії. Одним із вихідних положень цієї 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.

Російська дослідниця в царині виховання Н.Щуркова [345, с.27] розводять поняття «гуманність» і «гуманізм» та показує 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 вченої, – 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 контексті сучасних реформаційних процесів, спрямованих на формування гуманістичної парадигми освіти, переосмислюються функції педагогічної діяльності, важливий акцент робиться на виховній. Аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки минулого засвідчує, що в свій час її прогресивні представники (Г.Ващенко, І.Гербарт, О.Духнович, М.Пирогов, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, Ж.Руссо, К.Ушинський та ін.) вважали педагогіку, насамперед, наукою про виховання, а метою педагогічної діяльності – в людині формувати людину, творити її духовне обличчя. Зокрема, М.Пирогов стверджував, що завдання вчителя не просто готувати «корисних громадян», солдатів, механіків, лікарів, юристів, а спочатку вчити їх «бути людьми» [258, с.207]. Знання в житті людини не повинні стати головною метою, а лише бути засобом пізнання навколишнього світу і себе самої, особистісного зростання, досягнення високих гуманних цілей.

Прогресивною залишається позиція Г.Ващенко, який, у свій час, доводив, що знання повинні бути не метою освіти, а одним із засобів різнобічного виховання особистості, підготовки її до життя. Він зазначав, що важливі «не знання самі по собі, навіть не глибина й систематичність їх, а характери і добра воля, що визначаються спрямуванням сил людини до високої мети, поєднанням з енергійністю, великою наполегливістю і стійкістю в досягненні поставлених перед собою завдань. Людина з таким характером уже через свою послідовність і наполегливість буде шукати засобів до здійснення своїх високих завдань, а одним з наймогутніших засобів до цього є знання» [56, с. 59].

На пріоритетності виховної функції в професійній діяльності вчителя, домінантності виховання наголошував В.Сухомлинський, на думку якого, навчання є лише однією з «пелюсток тієї квітки, що називається вихованням у широкому розумінні цього поняття. У вихованні немає ні головного, ні другорядного, як немає головної пелюстки серед багатьох пелюсток, що створять красу квітки. У вихованні все головне – і урок, і розвиток різнобічних інтересів дітей поза уроком, і взаємовідносини вихованців у колективі [301, с.13].

Проте в останні десятиліття відбулися складні деформації в бік порушення природного, органічного співвідношення навчання і виховання; домінування дидактичного, інтелектуалістичного спрямування діяльності вчителя. Не лише школа, а навіть дошкільний заклад, допоки залишаються традиційно орієнтованими на реалізацію освітньої функції. Педагог продовжує бути носієм інформації, «транслятором» знань, який не вміє чи не хоче виконувати оновлені соціально-виховні функції.

У контексті розробки гуманістичної парадигми актуальною залишається вимога переходу від «школи учіння» до «школи виховання», в якій дитина «не готується до життя, а повноцінно живе»; від «дидактичної педагогіки» до «виховної педагогіки», яка забезпечить умови для становлення «особистості як творця і проектувальника власного життя» [154]. У таких умовах учителю відводиться нова професійна роль. Він не має бути абсолютним «носієм» і «транслятором» знань, «наглядачем» за учнем, а повинен бути людиною, що

супроводжує процес самопізнання і духовного, інтелектуального й фізичного саморозвитку особистості, її самореалізацію.

Тому в системі гуманістичних цінностей студентів необхідно формувати глибоке переконання того, що виховання в освітньому процесі не повинно бути другорядним; виробляти в них правильне розуміння співвідношення між навчанням і вихованням, їх взаємозв'язку та взаємопроникнення.

Нова соціокультурна ситуація в сучасному суспільстві, зміна ставлення до людини, утвердження гуманістичної парадигми вплинули на зміну основної константи педагогічної науки – категорії «виховання» і розкриття його природи. У такому контексті важливим є філософське, психолого-педагогічне переосмислення сутності процесу виховання, його мети та механізмів організації, на чому наголошують вітчизняні дослідники (І.Бех, О.Вишневський, О.Савченко, П.Таланчук та ін.).

Удосконалюючи систему підготовки вчителя у ВНЗ, необхідно забезпечити засвоєння майбутніми фахівцями оновленого підходу до сутності виховання, розкрити його складність і неоднозначність інтерпретації сучасними науковцями. Відповідно ключовим моментом у системі аксіологічних координат майбутніх учителів є усвідомлення ними змісту «виховання» як головної педагогічної категорії. Залежно від того, на яких засадах (авторитарних чи гуманістичних) студенти засвоять сутність виховання, буде визначена спрямованість їхньої професійної діяльності, окреслиться підхід до організації виховання в цілому, формулювання мети, добру методів і засобів виховання зокрема.

Дбаючи про формування вчителя з гуманістичними орієнтирами, варто, насамперед, варто показати авторитаризм і застарілість нормативного («об'єкт-об'єктного», «традиційного») підходу до традиційного тлумачення категорії «виховання», який протягом тривалого часу домінував як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці. В теоретичному плані парадигма авторитарного виховання розроблена й реалізована Й.Гербартом та його послідовниками («гербертаріанська педагогіка»), основним постулатом якої стало управління дитиною з метою подолання «дикої жвавості».

Авторитарний підхід знайшов підтримку та поширення в радянській педагогіці, що дозволяло жорстко детермінувати виховний процес, у центр якого було поставлено пряме управління процесом формування особистості, вплив дорослого на дитину, тиск на неї та відмова їй у активній участі в процесі власної зміни. Здійснення такого виховання на практиці забезпечувалося низкою засобів функціонально-рольової взаємодії: законодавчою практикою, системою трудової підготовки, залученням дітей до активної участі в громадському житті, дисциплінарними методами заохочення і покарання тощо. Вони, з одного боку, дозволяли суспільству оптимально долучати особистість до об'єктивно сформованих і соціально прийнятних структур, соціальних ролей; а з другого – допомагали долати бар'єри, що ускладнювали соціалізацію людини.

Одним з постулатів авторитарної педагогіки було те, 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. Об'єкт-суб'єкт-ний 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 та вихованця, перешкоджало реалізації учнем своїх моральних потреб і зацікавлень у ситуаціях спілкування, відкритості, вияву довіри тощо.

Виховання у вимірах авторитарної педагогіки визначалося як цілеспрямований, систематичний процес формування особистості, за якого вихованець лише часткового визнається його суб'єктом. Цілі, завдання й зміст виховання за такого підходу визначалися переважно зовнішніми пріоритетами, які були пов'язані з чітко визначеним стандартом особистості в сталій системі цінностей. Результатом виховання в цьому випадку була людина як носій соціально-заданих якостей, необхідних для життя в соціумі, яка неухильно дотримується традицій, офіційних норм, орієнтована на соціальні авторитети. Як зазначає О.Савченко, у вихованні за нормативними ознаками жорстко визначаються цілі, дитина «як об'єкт впливу підганяється» під еталон вимог вихователя, стиль спілкування стає суто імперативним, свобода виступає як привілей дорослих, життя дітей повністю регламентується [274, с.28].

Головними функціями «нормативного виховання» стали транслювальна, управлінська, контролююча. У цілому ж, у педагогіці 90-х років ХХ ст. сформувався абстрактно невизначений образ виховання. Вихованню надавався «адаптаційно-інформаційний» зміст, воно мало суттєві ознаки «просвітницького процесу, для якого характерне перебільшення значення слова, методи виховання ототожнювалися з навчанням, виховання повністю спиралася на свідомість» [274, с.28]. Окрім цього, освіченість, навченість учня часто асоціювалася і як його вихованість.

Звернемо увагу на інтерпретативний підхід до розробки сутності виховання, який фіксує культурно-аксіологічні, соціально-психологічні та антропоцентриські виміри цього феномену. Згідно якого людина здатна бути суб'єктом соціальних, у тому числі міжособистісних, відносин у процесі навчання й виховання, в соціальній взаємодії; особистість визначається творчою та активною системою, яка формує своє середовище залежно від власних уявлень про оточуючі речі, уточнює свою соціальну ідентичність у процесі конструювання несуперечливого світу навколо себе.

Проблема трактування сутності виховання з позицій інтерпретативного підходу піднімалася ще Ж.-Ж.Руссо й стала основою теорії «природного» виховання, а потім отримала свій подальший розвиток у концепції «вільного виховання» (Е. Кей, К.Венцель та ін.). Представники реформаторських течій у різні часи (А.Комбс, Дж.Холт, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм та ін.) проголосили принципи виховання на «антирепресивних» засадах, обстоюючи самовираження особистості в умовах емоційної свободи. На їхній погляд, необхідно було різко змінити авторитарний стиль роботи школи на користь спонтанного самовиявлення особистості, а це виключало нав'язування ззовні

будь-яких «стандартизованих» вимог. Гуманісти заперечували біхевіористичний підхід до дитини, поведінка якої начебто повністю піддається маніпулюванню ззовні. Першою методологічною особливістю гуманістичного виховання стала 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.

На проблему експлікації виховання як педагогічної категорії також звернув увагу В.Сухомлинський, який сформулював авторське визначення на гуманістичних засадах, трактуючи як «людинознавство», «духовне спілкування вчителя з учнями».

Зустрічаємо позицію вчених, які, досліджуючи природу виховання, вважали за можливе поєднати нормативний та інтерпретативний підходи, що дає можливість звести до мінімуму однобічність у розумінні феномену «виховання», дозволить доповнювати нормативне, структурно-функціональне осмислення виховання інтерпретативно-пояснювальним. Таке бачення сутності виховання більшою чи меншою мірою присутнє в концепціях видатних педагогів (В.Вахтерєва, П.Каптерєва, К.Ушинського, С.Шацького та ін.) і сучасних учених (І.Демакової, Х.Лійметса, Л.Новикової, І.Колесникової, О.Мудрика, С.Полякової, Н.Селіванової та ін.).

Такий підхід до виховання виключає управління самою особистістю, її поглядами, переконаннями, смаками, оскільки вона є саморозвивальною системою і має розвиватися вільно. Але з іншого боку, припускається за можливе й потрібне керувати процесом її розвитку в дитячому віці, створювати так звані сприятливі умови для її формування. Тому дослідники [171] розглядають виховання як управління процесом розвитку особистості підростаючого людини через включення її в сформовану культуру, соціальні відносини і процес самореалізації.

У науковій дискусії філософії, філософії освіти, соціології, педагогічній психології, загальній педагогіці, соціальної педагогіки та інших гуманітарних наук спостерігається активізація досліджень феномену виховання як базової категорії. В сучасних умовах інформаційного суспільства, трансформації його політичного, економічного, культурного, соціального життя закономірною є наукова полеміка щодо природи виховання, співвідношення освіти й виховання, відсутність єдиної парадигми виховання. На думку низки вчених (В. Кукушин, В.Сластенін, Н.Щуркова та ін.), у сучасному суспільстві виховання виконує три основні функції:

- культурно-творчу функцію (збереження, передача новому поколінню і відтворення культурної спадщини людства);
- гуманістичну або людинотворчу функцію (розвиток потенціалу особи дитини);
- функцію соціалізації та соціальної адаптації (підготовка вихованця до входження в систему суспільних відносин). Культурно-творча функція виховання є ланкою, що зв'язує дві інші функції на основі засвоєння вихованцями норм індивідуальної (гуманістична функція) та соціальної (функція соціалізації) культурного життя.

Студіювання наукових джерел виявило декілька сучасних підходів щодо трактування категорії «виховання» безпосередньо у вимірах гуманістичної парадигми:

- феноменологічний, який дозволяє виявити справжню суть феномену виховання, завдяки очищенню його від словесної схоластики і схематичних побудов;

- аксіологічний, згідно якого в основі виховання знаходяться цінності, значущі для людини і суспільства, насамперед духовні, загальнолюдські;

- антропологічний, який вимагає осягнути людину в цілісності його характеристик, формувати насамперед в людині людину і гармонізувати взаємини людини з суспільством;

- культурологічний, що дозволяє зробити висновок про соціальний взаємозв'язку власне виховання і прогресу суспільства як культурного явища.

Зокрема, ціннісний (аксіологічний) підхід до визначення сутності та змісту виховання закладено як у працях науковців (І.Бех, О.Вишневський, В.Караковський, В.Сластенін, О.Савченко, О.Сухомлинська та ін.), так і в головних документах у галузі виховання. Особистість дитини визнається найвищою цінністю освіти, і саме завдяки освіті індивід перетворюється в ціннісну особистість у повному розумінні цього слова. З одного боку, як зазначено в Основних орієнтирах виховання [246], «основою сучасного виховного процесу є людина як найвища цінність». А з другого боку, «провідною тенденцією виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального і природного довкілля та самої себе». У процесі виховання слід враховувати систему цінностей на кількох рівнях: «освітньої політики, національні цінності, педагогічні цінності, ціннісні орієнтації дитини, що ходить у школу, тобто її особистісні цінності, цінності сім'ї (етнічні цінності); цінності молодшої контркультури» [327, с.8].

У свою чергу І.Бех [33] визначає феномен виховання у вимірах аксіологічного підходу «як перетворювальну діяльність педагогів, яка спрямовується на зміну свідомості, світогляду, психології ціннісних орієнтацій знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню і вдосконаленню».

В умовах глобалізованого світу, соціально-економічних змін, переформатування цінностей в суспільстві у цілому, важливою й до кінця не вирішеною залишається проблема поєднання цінностей у виховному процесі, забезпечення оптимального співвідношення між загальнолюдськими й національними, особистими та суспільними, матеріальними та духовними цінностями. Наприклад, В.Караковський [127] надає важливого значення загальнолюдським цінностям, серед спектру яких виділяє вісім (Людина, Сім'я, Праця, Знання, Культура, Вітчизна, Земля, Світ) і розкриває їх значення для змісту та організації виховного процесу. На думку О.Вишневського, виховання в межах демократичної педагогіки повинно «допомогти дитині засвоїти такі цінності, які забезпечать гармонію її поведінки і які впливають з природної структури людського суспільства, що послідовно включає: людину – родину – громаду – націю – (батьківщину) – вселюдство – природу» [63, с.221-222]. Як

бачимо, позиції двох науковців є близькими, хоча О.Вишневський робить акцент не просто на державі, в якій живе людина, а приналежності її до конкретної нації.

У межах антропологічного підходу все наполегливіше розробляється положення про незавершеність виховного процесу. Розвиток особистості здійснюється в ході постійної інтерактивної взаємодії з середовищем, у процесі якої відбувається не тільки привласнення ззовні заданих норм і цінностей, але й індивідуальне конструювання їх на основі освоєння і перевизначення смислів. Такий підхід базується на ідеї про те, що природа людини нескінченно різноманітна, пластична, а сама особистість – внутрішньо невловима і протягом усього життя перебуває в стані невизначеності. Це положення знайшло своє відображення в концепції А.Мудрика [223] як принцип «незавершеного виховання», який серед іншого передбачає визнання того, що в кожній особистості незалежно від віку є щось «незавершене», перебуваючи в діалогічних відносинах зі світом і самою собою, вона завжди має потенційну можливість зміни і самозміни.

Розширенню уявлення про сутність виховання, його поліфункціональність сприятиме ознайомлення з його обґрунтуванням у дискурсі культурологічного підходу (Є.Бондаревська, А.Джуринський, Г.Корнетов, С.Поляков, К.Шварцман, Н.Щуркова та ін.). Так, на думку Є.Бондаревської [48], виховання повинно забезпечити прилучення вихователів і вихованців до цінностей гуманітарної культури, на цій основі формування духовності та моральності; соціальний захист та охорону дитинства, життя і здоров'я дітей, середовища проживання, їх гідності, прав людини; створення умов для становлення дитини як суб'єкта культури і власного життєтворчості; надання допомоги дитині в розвитку творчого потенціалу, її здібностей, у життєвому самовизначенні, повноцінній самореалізації її індивідуальності в сім'ї, школі, навколишньому соціумі тощо.

Культурологічний контекст тлумачення категорії «виховання» розробляє Н.Щуркова [344], на думку якої, кожній окремішій молодій людині створюються найкращі психологічні умови для розвитку здатності до життєдіяльності в суспільстві на основі засвоєння досягнень культури, та попередження «виштовхування» особистості за межі реальної культури. Виховання має забезпечувати послідовне особистісне 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 [345, с.19].

У той же час, Н.Щуркова [345] справедливо відзначає, що здійснювати практичну виховну роботу з позиції культурологічного підходу в даний час досить важко, оскільки спостерігається: по-перше, загострення суперечності між змістом виховання і змістом життя в кризовому суспільстві; по-друге, низький культурний рівень педагогів; по-третє, орієнтування системи професійної підготовки педагога у ВНЗ усе ще на тоталітарне рекомендаційно-контролююче виховання минулих років.

Виховання в межах гуманістичної парадигми має бути особистісно зорієнтованим, створювати умови для організації повноцінного, емоційно насиченого та суспільно значущого, творчого життя педагога й вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенетичним потребам. Одним з аспектів у формуванні цінностей сучасного вчителя-вихователя є засвоєння ним розуміння виховання в контексті гуманістичної парадигми як особистісно зорієнтованого процесу, розробка психолого-педагогічних засад якого представлена в працях сучасних науковців (І.Бех, В.Давидов, В.Рибалка, В.Сериков, І.Якиманська та ін.).

Особистісно зорієнтований підхід переорієнтовує діяльність педагогів-вихователів з формувальної на проєктувальну і перетворювальну, спрямовану «на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню і вдосконаленню» [29, с.6]. Виховання має відбуватися у формі проєктування педагогічної взаємодії як системи, одним з компонентів якої є «аналіз і прогнозування виховних ситуацій педагогічної взаємодії».

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 («особистісне розрізнення й бачення»), володіти собою («емоційне самоволодіння»), задовольняти прагнення дитини бути в центрі уваги. Особистісна позиція вихователя передбачає сформованість у нього високої моральності, здатності до співпереживання, альтруїзму, емоційного сприймання та піклування про дитину тощо [29].

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 й 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, яка має в основному позитивний характер» [29, с.105].

Наукове різноголосся щодо дослідження природи виховання останнім часом доповнюється розробками в межах синергетичного підходу до організації освітнього процесу, головною метою якого визначено розвиток особистості через самоосвіту, самовдосконалення, самоконтроль, творчість. За умови синергетичного підходу забезпечується демократизація системи освіти як передумова розвитку, самовираження та самооцінки особистості, досягнення рівноправних стосунків.

Синергетика як методологічна основа оновлення освіти [138; 239; 323 та ін.], визначає нові підходи до організації процесу виховання. Основою тлумачення сутності виховання є ідеї синергетики про нестабільності, нелінійності, випадковості розвитку суспільних процесів, які тривалий час вилучались з наукових теорій. Дослідники (Є.Князева, С.Курдюмов, Г.Ніколіс,

І.Пригожин, Г.Хакен та ін.) спростовують думку, яка домінувала в традиційній педагогіці, що випадковості ніяк не впливають, не залишають наслідків у загальній плинності подій природи, культури, науки, освіти. За вихідну тезу береться не система як ціле в її статичному стані, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, невпорядкованості, 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. Представники синергетичного підходу у вихованні обґрунтовують його нелінійний характер, а вихованця розглядають як суб'єкта власного самовиховання та об'єкта впливу найрізноманітніших зовнішніх і внутрішніх чинників.

Підсумовуючи сучасні розробки сутності процесу виховання у вимірах гуманістичної парадигми, послуговуємося висновками дослідників [193], що в основі означеної категорії покладено такі важливі ідеї:

- дитина є найвищою цінністю та неповторною, яку треба сприймати такою, якою вона є; особистість має великий потенціал для саморозвитку, умови якого створюються й відбувається стимулювання в процесі виховання;

- метою виховання є різнобічний і гармонійний розвиток особистості вихованця, здатного до самоактуалізації в умовах колективної творчої діяльності;

- внутрішня свобода педагога і вихованця лежить в основі культури виховання, яке базується на вільній творчості, дійсному демократизмі та гуманізмі дорослого і дитини; результатом «педагогіки свободи» є здатність особистості до культурної та моральної взаємодії та співробітництва на високому рівні;

- суть виховання – формування ціннісного ставлення до навколишнього світу і свого місця в ньому;

- змістом виховання є забезпечення вихованцю активної позиції в різних видах діяльності, які організовує педагог;

- в основі виховання особистісний підхід, за якого вихованець стає суб'єктом власного розвитку та виховної взаємодії, що вимагає від методики виховання застосовувати інструментовку управління вихованням дітей як самопізнанням і самовихованням, організацію діяльності як самодіяльності, управління дитячим колективом як самоврядування;

- зміна позиції педагога у виховному процесі, який стає співучасником, партнером організації дитячого життя;

- організація виховання як педагогічної підтримки, що визначається як превентивна, попереджувальна, запобіжна та оперативна допомога в розвитку та сприянні саморозвитку дитини, які спрямовані на вирішення її індивідуальних проблем, пов'язаних зі здоров'ям, просуванням у навчанні, комунікацією і життєвим самовизначенням.

Парадигмальний підхід у педагогіці передбачає не лише визначення сутності виховання як важливого педагогічного феномену, а й пошук механізмів його здійснення. Досліджуючи сутність процесу виховання, бачимо множинність підходів до його трактування та пересвідчуємося в

неоднозначності його інтерпретації. Однак, на нашу думку, складнішими завданнями є визначення технологічної сторони здійснення виховного процесу, пошук ефективних форм, методів і прийомів його організації. Тому об'єктом наукової полеміки та дослідницьких зусиль сучасних учених мають стати технологічні та методичні аспекти виховання, а також розробка інноваційних шляхів підготовки вчителя до організації виховного процесу в сучасних соціокультурних умовах.

У цьому зв'язку актуальною є думка І.Беха [32, с.123], який пропонує технологію створення виховного особистісно зорієнтованого простору через використання нових методів. Вони мають ґрунтуватись на «рефлексивно-виховних механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання», «апелювати до самосвідомості». До таких методів учений відносить створення емоційнозбагачених, «педагогічно мудрих» виховних ситуацій. Розкриваючи психолого-педагогічні засади особистісно зорієнтованого виховання та наукові технології його реалізації, І.Бех [31-32] велику роль відводить створенню виховних ситуацій.

Як бачимо, в науковому дискурсі вже накопичено суттєвий теоретичний масив щодо різних аспектів гуманістичної парадигми освіти й виховання. Проте теоретичне переосмислення ідеї гуманізму та обґрунтування сучасної парадигми освіти випереджає можливості впровадження їх головних положень у педагогічний процес, оскільки безпосередні виконавці, вчителі-практики, часто неготові до реалізації цього завдання. Тому одним із напрямів реформування підготовки майбутніх учителів до реалізації виховних функцій є засвоєння студентами оновлених гуманістичних ідей на рівні теорії, а також формування в них здатності їх впровадження на рівні освітньо-виховної практики. Реалізувати гуманістичну парадигму освіти зможе вчитель, підготовлений до педагогічної взаємодії, суб'єкт-суб'єктних виховних відносин, співдіяльності, співпраці, співтворчості.

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. Оскільки вимоги до педагогічної діяльності вчителя постійно зростають, необхідні зміни повинні відбутися в фаховій підготовці та свідомості майбутніх учителів.

1.2. Організація освітньо-виховного простору закладу освіти як педагогічного конструкту

Організація виховання передбачає врахування умов середовища, в якому воно відбувається, використання вже існуючих його параметрів або моделювання нових. Результативність виховної діяльності на практиці великою мірою залежить від ресурсного потенціалу середовища, здатності вчителя використовувати його розвивально-виховні можливості для розв'язання

педагогічних завдань. Тому теоретичне обґрунтування сутності методу створення виховних ситуацій важливо здійснювати в контексті вивчення середовищного підходу та розробки просторової проблематики.

Ідея щодо розвивальних і виховних можливостей середовища у формуванні особистості дитини була висловлена ще Я.Коменським у контексті розробки принципу природовідповідності. Важливі думки щодо необхідності використання середовища у вихованні знаходимо в працях відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого: середовище, оточення дитини як головний виховний засіб (Дж.Локк); урахування у вихованні умов місця і часу життя особистості (А.Дістервег); створення спеціального середовища для непрямого впливу на особистість (Дж.Дьюї); створення предметного й виховного середовища, через яке дитина засвоює образи зовнішнього світу (М.Монтессорі); активна взаємодія обдарованих дітей з середовищем (А.Лазурський); пізнання й розвиток дитини в умовах соціального середовища: сім'ї, нації, соціального прошарку (К.Ушинський); залежність перебігу педагогічного процесу від кількісних і якісних параметрів середовища (С.Шацький) тощо.

Значний науковий інтерес до використання можливостей середовища у вихованні підтверджує той факт, що на межі XIX-XX ст. німецьким дослідником А.Базуманом була започаткована спеціальна наука «педагогічне середовищезнавство». Оскільки, на думку вченого, основною передумовою загальної теорії виховання є наука про вплив середовища, то необхідна спеціальна педагогічна наука про середовище як фактор досягнення педагогічних цілей. Розробка педагогічних можливостей середовища у навчально-виховному процесі знайшла продовження у працях А.Вольфа, Г.Каутця та ін.

На відміну від «середовищезнавства», педагогіка середовища почала формуватися у вітчизняній науці, засновником якої та автором самого терміна вважають С.Шацького. Педагог вважав за необхідне досліджувати середовище як з суб'єктивної, дитячої (індивідуальної, специфічної), так і з об'єктивної (що наближається до наукової) позицій. Він пропонував вивчати середовище насамперед через призму дитячого сприйняття, поступово переходити до більш серйозного, об'єктивного його дослідження. До ефективних способів вивчення середовища вчений відносив: аналіз дитячих висловлювань, малюнків, творів, що відображають специфіку середовища; аналіз фактів і подій, що відбуваються в середовищі, реакцій дитини на них тощо.

Активно середовищна проблематика розроблялася в 20-30-х роках XX ст. у вітчизняній психології та педагогіці. Дослідження вчених показали вплив середовища на формування здібностей, властивостей, якостей, рис особистості, мовних навичок, мислення, здатності судження (А.Лурія, Є.Тихеева); цілей, мотивів, усього змісту життя (М.Басов).

Важливим напрямом наукових розробок цього періоду було вивчення механізмів впливу середовища на формування особистості та управління цим процесом. Актуальною допоки залишається думка вчених про те, що особистість є не лише «продуктом» впливу середовища, а своєю діяльністю

змінює параметри середовища. Зокрема, Л.Виготський зазначав, що виховний процес є «тристороннє активним: активний учитель, активний учень, активне створене між ними середовище» [61, с.322]. Згідно позиції Л.Виготського, середовище є не лише обстановкою, а й джерелом розвитку особистості; сферою, що інтегрує зовнішнє і внутрішнє, об'єктивнє і суб'єктивнє. Взаємодіючи із середовищем, людина розвивається сама, змінюючи при цьому середовище.

У свою чергу С.Моложавий [217] стверджував, що людина вступає в активну взаємодію з середовищем як суб'єкт, реагує на зовнішні та внутрішні умови середовища: змінюється соціальне середовище – змінюється поведінка людини. Тобто виникає певна динаміка, гнучкість процесу взаємодії людини і середовища, при цьому немає простого й однозначного результату, обумовленого (відомого) заздалегідь. Також С.Моложавий, запропонував схему вивчення середовища за двома розділами («Спрямованість середовища»: соціально-класова, виробничо-трудова, побудова; «Структура середовища»: багатство, яскравість і різноманітність, динамічність і актуальність, фізичні фактори).

На активності людини як суб'єкта опанування свого життєвого середовища звертав увагу Дж. Гібсон [72] у контексті розробки «теорії можливостей». З одного боку, він не заперечував безпосередній вплив «активного» середовища на «пасивного» об'єкта; з другого – наголошував на суб'єктності людини, яка активно взаємодіє з середовищем, змінюючи його. Своєрідною проміжною ланкою між суб'єктом і середовищем є можливість, що визначається властивостями як середовища, так і суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

У своїй педагогічній діяльності використовував середовище як засіб опосередкованого впливу на особистість А.Макаренко. Він вважав, що завдання педагога полягає у створенні середовища й використанні його потенціалу в формуванні особистості, оскільки «виховує не стільки сам вихователь, скільки середовище, яке організується найбільш вигідно» [188].

Як бачимо, започатковані психолого-педагогічні дослідження середовища виявили його великий розвивально-виховний потенціал як засобу й умов формування особистості. Принципово важливим є положення про те, що дослідники відзначали суб'єктний характер стосунків у схемі педагог – середовище – вихованець.

У кінці 60-х років ХХ ст. завдяки активним розробкам проблеми середовища почалося становлення нової науки – психології середовища. Предметом наукових розвідок учених стали різні аспекти активної взаємодії особистості з середовищем.

Досвід організації виховного середовища знаходимо в гуманістичних системах вітчизняних і зарубіжних педагогів. Яскравим зразком є створення М.Монтессорі [219] стимулювального середовища для розвитку й саморозвитку дітей. Чотири типи виховного середовища (догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього блиску й кар'єри) виділив і охарактеризував

Я.Корчак [156], який сам плідно працював над створенням гуманістичного виховного середовища.

Створюючи педагогічну систему, В.Сухомлинський важливого значення надавав «виховному середовищу». Він зазначав, що «засоби навмисного впливу ефективні лише остільки, оскільки створене і постійно збагачується середовище, яке виховує людину» [302, с.548]. Однією з умов ефективності такого впливу педагог вважав його природність, «обстановку ненавмисності», заперечував його штучність, стверджував, що «учневі не треба в кожному дану мить знати, що вчитель його виховує», «виховний намір має бути прихований обстановкою дружніх, невимушених взаємин» [303, с.654].

У працях В.Сухомлинського [299] знаходимо змістову характеристику виховного середовища, до якого педагог відносив «усе те, що оточує дитину, колектив, у якому вона живе і вступає у взаємодію». На думку педагога, «виховання середовищем, виховання речами, створеними самими учнями, що збагачують духовне життя колективу» є складним педагогічним завданням, «однією із найтонших сфер педагогічного процесу». Педагог диференціював внутрішнє середовище учнівського колективу та зовнішнє середовище.

Ідея організації виховного середовища була пріоритетною в гуманістичній виховній системі О.Захаренка [111]. 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 стала творча, соціально значуща праця, в якій виховують і мета, і сам процес, і його результати.

Науковий інтерес до середовищного підходу в теорії виховання останнім часом зріс у зв'язку з ідеями гуманізації, визнання самоцінності дитинства, пошуком методів непрямого впливу на особистість. Важливими є наукові розвідки з вивчення середовища як компонента гуманістичної виховної системи (В.Караковський, А.Куракін, Ю.Мануйлов, Л.Новикова, Н.Селіванова, А.Сидоркін та ін.), в яких підкреслюється необхідність урахування впливів середовища при вирішенні різних виховних завдань. В управлінні виховним процесом дослідники виділяють два підходи («більш жорсткий, практикований у сфері освіти» і «більш м'який, типовий для виховання»), надаючи перевагу м'яким методам управління: образне моделювання, створення виховних ситуацій, компетентна експертиза, а не наказ, контроль, перевірка [241, с.15].

Таким чином, на сучасному етапі педагогіка середовища продовжує формуватися не лише як сукупність поглядів на середовище і залежність від неї людської поведінки. Це, насамперед, технологія, напрям педагогічної науки і практики, орієнтований на вивчення, організацію і використання можливостей середовища у виховних цілях.

Термін «середовище» використовується в науковому тезаурусі філософії, соціології, психології, педагогіки, соціальної педагогіки та інших наук. Щодо базового поняття «середовище», то воно визначається як соціально-побутові умови, в яких живе людина (оточення); природні умови, в яких відбувається життєдіяльність певного організму (довкілля); речовина, тіла, що заповнюють простір і мають певні властивості [313, с. 745].

З одного боку, середовище – це місце, в якому присутня особистість і яке впливає на її становлення, визначає її погляди, життєві позиції, забезпечує умови для самореалізації. З другого боку, воно є простором активності людини, з яким вона більшою чи меншою мірою взаємодіє, впливає на зміну його візуальних і психологічних параметрів, використовує його можливості для забезпечення своїх потреб.

У науково-педагогічному обігу зустрічаємо декілька варіантів змістового наповнення терміна «середовище»: соціальне, соціокультурне, інтеркультурне, освітнє, виховне, цілісне виховне, освітньо-виховне, навчально-виховне, розвивально-виховне, навчально-виховне, соціально-виховне тощо. Окрім цього, дослідниками уточнюються характеристики середовища: цілісне, інтегроване, сприятливе, збагачене, спеціально організоване, педагогічно доцільне, інноваційне, інтерактивне, предметно-ігрове, творче, етнопедагогічне, етновиховне, терапевтичне, персоніфіковане, тимчасове, регіональне тощо.

У дослідженні І. Колеснікової [147] знаходимо поділ освітнього середовища відповідно до парадигмальної приналежності: традиційне, гуманістичне, технократичне. Зокрема, гуманістичне середовище складається там, де сенсом педагогічної діяльності та домінуючою взаємин дійсно стає людина в її розвитку і самовизначенні. Якість такого середовища не пов'язана з певним типом освітнього закладу. Окрім цього, дослідниця зазначає, що виховне середовище освітнього закладу може бути: орієнтоване на параметри певного парадигмального простору, поліпарадигмальним, безладно поєднувати риси різних просторів (парадигмальна еkleктика).

Інтерес становить з'ясування сутності категорії «виховне середовище», наявність декількох підходів до розробки якого, засвідчує його складність як педагогічного феномену.

Окрім дослідники (Л. Коган) виділяють виховне середовище в межах спеціально організованого педагогічного процесу, відносячи до нього стійку сукупність речових та особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт в лише закладах та організаціях, що здійснюють навчання та виховання [146, с.5].

У науковому дискурсі зустрічаємо обґрунтування виховного середовища в контексті вивчення освітнього середовища. Дослідження низки вчених (І. Бех, І. Колеснікова, Ю. Мануйлов, В. Рубцов, В. Ясвін та ін.) доводять, що у властивостях і характеристиках освітнього середовища об'єктивно закладена здатність надавати виховний вплив, який може бути актуалізований цілеспрямованою системою педагогічних дій. Оскільки освітнє середовище включає весь комплекс педагогічних умов, що орієнтовані на як формування комплексу якостей особистості, так і на її освіту в цілому.

Звертаючись до дослідження Н. Готаровської [75], бачимо, що в цілому, освітнє середовище характеризується як фактор розвитку особистості школяра, робить акцент на його виховному потенціалі, спрямованому на становлення тілесно-фізичної, пізнавальної та соціально-моральної сфер особистості школяра. Так, дослідниця визначає освітнє середовище як «суттєвий елемент соціуму», а також як «цілеспрямовано організована, керована,

багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність» [75, с.13]. Цілісне освітнє середовище дослідниця поділяє на декілька типів: «навчальне освітнє середовище», «позаурочне освітнє середовище», «позашкільне освітнє середовище» [75, с.16]. Окрім цього, на думку вченої, створюючи освітнє середовище певного типу, обов'язково потрібно враховувати вікові особливості школярів, відповідно до яких у кожному типі освітнього середовища присутні три підтипи (освітнє середовище початкової школи, освітнє середовище основної школи, освітнє середовище старшої школи).

Як бачимо, серед типів освітнього середовища та їхніх підтипів Н.Гонтаровська не виділяє виховного середовища. Однак, беручи за основу типологізації середовищ категорію «освіта», дослідниця обстоює взаємозв'язок навчання та виховання в освітньому процесі. Аналізуючи запропоновані видові поняття «позаурочне освітнє середовище» та «позашкільне освітнє середовище», можемо зробити висновок, що вони за своєю сутністю є саме виховними середовищами в умовах позакласної та позашкільної роботи.

Важливу роль середовищу в становленні особистості молодшого школяра відводить О.Савченко [274], у той же час застерігаючи, що не потрібно протиставляти цілеспрямоване виховання й вплив навколишнього середовища на дитину. Навпаки, використовуючи прямий і непрямий вплив середовища, потрібно його органічно вписувати в педагогічний процес. На думку дослідниці, молодший школяр має постійні прямі чи опосередковані зв'язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищами. Оскільки діти молодшого шкільного віку легко піддаються як позитивним, так і негативним впливам середовища, необхідно створювати навколо дитини педагогічно доцільне середовище школи. О.Савченко також вказує на його динамізм, рухливість, мінливість, необхідність постійного вдосконалення педагогічно доцільного середовища. Суб'єктами створення такого середовища повинні стати педагоги, батьки і діти [274, с.107].

Наголошуючи на необхідності спеціальної педагогічної діяльності зі створення виховних і розвивальних ситуацій як засобу опосередкованого впливу на молодшого школяра, О.Савченко [274, с.75] визначає декілька характеристик освітнього середовища, в умовах якого моделюються такі ситуації. Насамперед, якість середовища залежить від кількісних параметрів: чисельності дітей у школі, наповнюваності класів. Апелюючи до В.Сухомлинського, дослідниця зазначає, що показником якості середовища школи є місце її розташування, приміщення, в якому вона знаходиться. Зокрема дослідниця зазначає, що оптимальною є автономна початкова школа, або в комплексі з дитячим садком. Важливу роль у створенні виховного середовища відіграє географічне місце, природне оточення школи. Оскільки, «найбільш сприятливі умови для роботи школи створюються тоді, коли розташована на лоні природи, де багато зелені і води та водночас недалеко від місця проживання сім'ї...» [299, с.14].

Першим освітнім закладом і, в той же час, інститутом соціалізації, який відвідує дитина, є дитячий садок. Тому в контексті розробки проблеми освітнього середовища важливими є наукові дослідження, присвячені специфіці створення освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі. Своєрідність формування освітнього середовища обумовлена неповторністю дошкільного дитинства як особливого періоду становлення особистості, специфікою соціокультурної ситуації розвитку сучасної дитини в умовах ДНЗ, особливостями й потребами дитини дошкільного віку тощо. Так, К.Крутій оперує терміном «розвивальне освітнє середовище», яке створюється в дошкільному навчальному закладі, й визначає його як «спеціально змодельовані умови, що забезпечують різноманітні варіанти вибору шляху розвитку і дорослішання особистості. Створення освітнього середовища дозволяє дитині усвідомити власні можливості, виявити ініціативу і всебічно реалізувати себе» [166].

Визначаючи змістовні характеристики освітнього середовища закладу освіти, К. Крутій [165] вважає, що вони обумовлюються тими внутрішніми завданнями, які ставить він перед собою. Комплекс та ієрархією цих завдань визначають зовнішні (доступні спостереженню і фіксації) характеристики освітнього середовища. До них належать й інші критерії, які умовно можна поділити на такі: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект).

У педагогічному дискурсі, окрім термінів «освітнє середовище» і «виховне середовище», зустрічаємо ще й інші: «освітньо-виховне», «навчально-виховне середовище». Так, у науковій розвідці О.Макагона [186] досліджується феномен «навчально-виховного середовища», яке має характеристику «сприятливе». Аналізуючи мету створення такого середовища, бачимо, що автор робить акцент на його виховному ресурсі, оскільки воно спрямовується на «духовне, інтелектуальне, моральне, естетичне, фізичне взаємозбагачення, сприяє розвитку творчого потенціалу, самореалізації особистості, формує готовність до особистісного самовдосконалення, забезпечує реалізацію співтворчості в межах гуманістичної парадигми» [186, с.6]. Сприятливе навчально-виховне середовище включає взаємодію всіх суб'єктів педагогічного процесу, стабільність діяльності педагогічного колективу. В дослідженні виділено чинники (позитивні й негативні) сприятливого навчально-виховного середовища, які впливають на результати діяльності суб'єктів педагогічного процесу та його показники.

Інтерес становить дослідження К.Приходченко [267], в якому розробляються науково-методичні основи створення творчого освітньо-виховного середовища закладу освіти, яке, на думку дослідниці, є поліфункціональним. Розкриваючи педагогічний потенціал такого середовища, вчена зробила акцент на його превентивній та соціально-терапевтичній функціях. Означений феномен визначається як «оточення особистості, в якому гармонізується стан людини, нейтралізуються наслідки стресу, розвиваються творчі здібності, здійснюється оздоровчий вплив на весь організм, взаємовідносини із соціальним оточенням спрямовуються у конструктивне

русло, полегшуються контакти з власною сутністю, з внутрішнім «Я», збільшуються можливості включення до процесу творчої імпровізації з максимально можливою самореалізацією, саморозвитком і самотворчістю, зростають виявлення цілеспрямованої творчої активності, осмислення і визначення можливостей та життєвих цілей» [267, с.45-46].

Різнобічне вивчення освітнього середовища дозволило вченим зробити висновки, що воно має певні параметри, різна ступінь вияву яких забезпечує більш чи менш сприятливі умови для формування особистості. Зокрема, С.Сергеев [282] розкриває такі сторони середовища: імерсивність як технологічне поняття, що показує ступінь занурення суб'єкта в штучне навколишнє середовище і визначає можливість моделювання в ньому властивостей реальності; присутність як суб'єктивне поняття, яке відображає досвід кожного; здатність до інтегрованості, яка створює відчуття безперервного потоку зовнішньої стимуляції до інтенсивних переживань реальності. Окрім цього, В.Ясвін [352] виділяє п'ять «базових параметрів» освітнього середовища: широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомленості та стійкість; а також шість параметрів «другого порядку»: емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, принциповість, активність.

Основні характеристики освітніх середовищ навчальних закладів нового типу С. Роціна [273] пропонує визначати за такими параметрами: внутрішній простір навчального закладу; психологічний мікроклімат; засоби, за допомогою яких школа досягає розвивального ефекту; потенціал навчального закладу; результати впливу освітнього середовища на особистісний розвиток дитини.

Зустрічаємо позицію науковців, які тлумачать виховне середовище дещо ширше, беручи до уваги множинність умов і зв'язків, в які включається особистість у процесі становлення. Так В.Семенов, виокремлює його як складову соціального середовища, сукупність умов, що створюються в суспільстві для соціалізації молодого покоління на всіх рівнях: матеріальному, організаційному, кадровому, змістовному, а також забезпечують реалізацію вітальних потреб, самоздійснення суб'єкта [282, с. 9].

Як бачимо, виховне середовище формується в соціальному контексті, включає соціальні та побутові умови життєдіяльності людини, які мають суттєвий вплив на її формування та соціалізацію. З огляду на це, варто розглядати виховне середовище не лише як педагогічну категорію, а як соціально-педагогічний феномен у вимірах психології, соціології, педагогіки, соціальної педагогіки.

Учитель має вивчати і використовувати умови середовища у розв'язанні педагогічних завдань, употужнювати його позитивні впливи й зменшувати стихійні. Середовище, як динамічна система, постійно оновлюється, створює умови для соціалізації, виховання, саморозвитку особистості. У свою чергу, особистість, як суб'єкт взаємодії, змінює параметри середовища своєю діяльністю, використовує його потенціал для реалізації своїх можливостей.

Відзначимо, що термін «виховне середовище» останнім часом активно використовується в категоріальному апараті соціальної педагогіки поряд з

усталеним терміном «соціальне середовище». На наш погляд, закономірними є сучасні соціально-педагогічні розвідки зі створення виховного середовища, яке об'єднує різновекторні впливи різних соціальних інститутів, зменшує стихійний і деструктивний характер деяких з них, гармонізує стосунки особистості та середовища.

У зв'язку з цим, наукову увагу привертає трактування поняття «виховне середовище», запропоноване Т.Алексєєнко. Виховне середовище, на думку вченої, включає «сукупність об'єктивних факторів, що утворює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, впливає на формування її фізичних, психічних та соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації» [10, с. 96]. Як бачимо, дослідниця визначає його як соціально-педагогічний феномен, складний конструкт, який інтегрує безпосередні та опосередковані впливи на дитину на макрорівні.

У вимірах соціальної педагогіки Р.Малиношевський [196] робить акцент на такій характеристиці виховного середовища, як цілісність. Дослідник стверджує, що «основною функцією цілісного виховного середовища дитини є соціальне виховання дитини». Відповідно, на думку вченого, цілісне виховне середовище дитини є «соціально-педагогічним конструктом, в якому, на основі цілепокладання, принципів та соціально-педагогічних умов інтегровані виховні можливості різних соціальних інституцій для здійснення узгодженого виховного впливу на дитину відповідно до потреб її розвитку та потреб самого середовища». Р.Малиношевський виділяє в його структурі елементи (безпосередні мікросередовища особистісного становлення дитини і соціально-виховні інституції), виховні потенції яких можна узгодити, акумулювати і спрямувати на дитину.

У соціально-педагогічних дослідженнях розробляються та поступово утверджуються в науковому обігу, окрім базових понять «соціальне середовище» і «виховне середовище», феномени: «соціокультурне середовище» з метою профілактики девіантної поведінки школярів та «превентивне виховне середовище» (В.Оржеховська, Т.Федорченко, В.Муромець); «цілісне виховне середовище» як соціально-педагогічний конструкт (Р.Малиношевський); «соціально-виховуюче середовище» (С.Мукомел); «тимчасове виховне середовище» як чинник соціалізації особистості (А.Шевченко); «регіональний освітньо-виховний простір» для соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування (Л.Цибулько); «регіональний соціокультурний і дозвіллевий простір» (Н.Максимовська) тощо.

Зокрема, в наукових розвідках активно вивчається «соціально-виховуюче середовище» як фактор формування духовних цінностей школярів. Таке середовище утворюється «сукупністю духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини». Соціально-виховуюче середовище включає об'єднання суб'єктів освіти (функціональне і просторове), між якими налагоджуються тісні різнопланові групові контакти [224, с.10].

Вважаємо, що в контексті сучасних політичних і соціальних викликів, які впливають на визначення мети та тенденцій розвитку національної системи освіти, актуальною є розробка етнопедагогічних параметрів виховного середовища. Дослідники (О.Будник, Н.Лисенко, М.Матішак, С.Чупахіна, І.Шоробура та ін.) аргументують необхідність створення етновиховного середовища, яке розглядається «як сукупність підсистем, які цілеспрямовано забезпечують досягнення освітніх цілей учасниками навчального процесу на засадах поваги до національних традицій, культурних цінностей різних народів». Серед компонентів такого середовища сучасної школи виділено: соціально-психологічний, інформаційний, педагогічний, матеріально-технічний [209, с.172].

Відзначимо, що характеризуючи середовище (освітнє, виховне, навчально-виховне, розвивальне, етновиховне, соціально-виховне та ін.), дослідники визначають його як складну динамічну систему, що має структурні компоненти, розвиток особистості школяра буде ефективним за умови багатоканальної взаємодії всіх суб'єктів освітнього середовища. Проте позиції науковців різняться щодо компонентної характеристики виховного середовища:

- психодидактичний (зміст, форми і методи діяльності); соціальний (відносини, що виникають між суб'єктами); просторово-предметний (можливості для організації діяльності та розвитку учнів, що забезпечуються предметним середовищем) компоненти; суб'єкти середовища (В. Слободчиков);

- внутрішня спрямованість школи або специфіка внутрішньошкільних цілей, цінностей і завдань; обрані освітні технології та їх психологічна організація; кошти, якими школа вирішує свої завдання в загальнокультурному контексті; психологічний клімат; диференційованість уявлень вчителів про своїх учнів; соціально-психологічна структура колективу; психологічна організація передачі знань; психологічні характеристики учнів і вчителів (Н.Поліванова, І.Єрмакова);

- сукупність освітніх технологій; позакласна робота; управління навчально-виховним процесом; взаємодія із зовнішніми освітніми та соціальними інститутами (І.Вачков);

- суб'єкти освітнього процесу, соціальний, просторово-предметний, технологічний компоненти (В.Ясвін);

- предметний світ, образно-знакові системи, соціальний простір, природна реальність (В.Мухіна);

- просторово-семантичний: предметна організація життєвого простору школярів (дизайн інтер'єру школи, класних кімнат, символи школи, настінна інформація тощо); змістовно-методичний: концепції навчання, виховання, навчальні програми, плани, підручники, посібники, методичні рекомендації та ін.; комунікативно-організаційний: стиль спілкування, просторова і соціальна щільність середовища, організаційні форми і методи навчально-виховного процесу (урок, дидактична гра, екскурсія, учнівські дослідницькі співтовариства, органи шкільного самоврядування та ін.) (В.Мелешко).

У свою чергу, Н.Гонтаровська вважає освітнє середовище педагогічною системою, яка включає «сукупність об'єктивних зовнішніх стосовно школяра предметно-просторових умов, соціальних об'єктів та освітніх факторів і впливів, необхідних для ефективного розвитку особистості школяра у процесі здобуття ним загальної середньої освіти» [75, с.16]. Особливе значення, на думку дослідниці, має організація просторово-предметного поля в структурі освітнього середовища, до якого діти шкільного віку надзвичайно чутливі [75, с.17].

Досліджуючи сприятливе навчально-виховне середовище, О.Макагон робить висновки про його інтегрований характер, оскільки створюється шляхом об'єднання й взаємоперетину декількох мікросередовищ: інтелектуального, психологічного, науково-методичного, соціального, культурно-естетичного, фізичного, санітарно-гігієнічного, електронного» [186, с.7].

Виходячи з такого підходу до структури виховного середовища, серед його параметрів варто звернути увагу на когерентність як здатність до взаємоузгодженості дій різних мікросередовищ у процесі здійснення своїх виховних функцій. Як система, виховне середовище перебуває в постійному русі й динаміці, потребує моделювання, коригування й моніторингу.

Як бачимо, позиції вчених щодо визначення структурних елементів виховного середовища суттєво різняться, що підтверджує його характеристику як складного за будовою цілісного утворення, яке включає певні компоненти, як соціально-педагогічної системи з множинними взаємозв'язками. З огляду на це, важливою ознакою середовища, що визначає його якість як системи, є емерджентність, яка свідчить, що проєктована модель складніша ніж сума її складових елементів.

У процесі структурування освітнього чи виховного середовища низка дослідників виділяє матеріально-просторову (предметно-просторову, просторово-семантичну, візуальну тощо) складову як необхідну і важливу для трансформацій особистості людини в усі періоди її життя. Предметно-просторовий фактор визначає залежність освітніх ситуацій від чинників матеріального характеру, якими є будівля школи, класні кімнати, рекреаційні приміщення, шкільна ділянка, забезпечення освітнього процесу підручниками, допоміжною літературою, комп'ютерами тощо. Кожен об'єкт матеріального середовища, що відображається психікою, приводить в актуальний стан потреби, інтереси учня, викликає у нього певний емоційно-вольовий відгук, спонукає до активної діяльності, в якій відбувається формування його особистості.

Підтвердженням цьому є позиція О.Савченко, яка зазначає, що, створюючи педагогічно сприятливе середовище школи, потрібно формувати його предметно-просторову складову таким чином, щоб воно було комфортним для дітей, педагогів, батьків та інших суб'єктів педагогічного процесу; естетично-привабливим. З цією метою дослідниця радить звертати увагу на «зручність середовища для учнів, упорядкованість і охайність подвір'я, коридорів, класів, урахування при цьому фізичних можливостей дітей молодшого шкільного віку, естетичну привабливість приміщення й території школи» та на його екологічні

характеристики (дослідні ділянки, квітники, екологічна стежка тощо) [274, с.76].

Окрім цього, в структурі педагогічно сприятливого середовища школи вчена виділяє психодідактичну складову, яка є досить складною для, оскільки характеризує «стиль педагогічної взаємодії вчителя з учнями, етику спілкування, мотивацію різних груп дітей, створення умов для діалогу, «прогамування успіху», право на помилку і самосійний вибір завдань, порівняння самою дитиною своїх досягнень раніше і зараз тощо». окрім цього психодідактичне середовище повинно бути гуманним, комфортним, стимулювати до самовдосконалення, емоційно благополучним [274, с.76].

У свою чергу, в структурі збагаченого виховного середовища школи Ф.Олійник [244] важливого значення надає його візуальній складовій як унікальній системі, притаманній конкретному педагогічному колективу. Як стверджує дослідник, вона формується в процесі співпраці, співтворчості та художньої самодіяльності учасників колективу під керівництвом методичної ради і фахівців художньо-естетичного напрямку навчально-виховної роботи. Візуальна складова має великий розвивально-виховний потенціал, оскільки має на меті створювати в свідомості вихованців цілісний, яскравий образ нашої країни, її історії, культури, суспільного життя, що становить основу, серцевину системи світогляду кожного майбутнього громадянина. Однак, на думку вченого, візуальна складова потребує систематичного оновлення та вдосконалення керівництвом закладу освіти, педагогічним і учнівським колективом. Міра участі кожної особистості у створенні та вдосконаленні збагаченого виховного середовища, його візуальної складової, має бути важливим показником при оцінці ступеня розвитку, професійної та навчальної діяльності учасників колективу, їх атестації чи складанні характеристик.

Варто відзначити запропоновану Ф.Олійником технологію формування візуальної складової виховного середовища в навчально-виховній роботі закладу освіти, яка включає такі аспекти:

- безпосередній вплив середовища досягається насиченістю візуальних сюжетів, виразністю та масштабністю зображень, актуальністю сюжетів для певного віку, романтизмом;

- використання інтеграційних та рекреаційних властивостей середовища при проведенні уроків;

- системне застосування інформаційно-виховного потенціалу середовища в позаурочний час (проведення не розрізнених, окремих заходів, а їх циклів за календарним, історичним чи суспільно-політичним об'єднуючими принципами) [244, с.233].

Таким чином, дослідники вважають, що середовище має великий розвивально-виховний потенціал, використання можливостей якого забезпечує умови для виховання особистості та є засобом опосередкованого впливу на неї. Важливою є активна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу з середовищем: педагоги використовують можливості середовища для формування особистості, змінюють і збагачують його, управляють і коригують його вплив на дитину;

вихованці мають можливість самореалізуватися в умовах середовища, а також, змінюючись самі, змінюють середовище.

Зауважимо, що виховне середовище є не лише умовами й засобом формування особистості, але й об'єктом педагогічного впливу. В свій час, ще Л.Виготський зазначав, що вчитель є організатором та управителем соціального виховного середовища [61, с. 57].

У свою чергу, сучасні дослідники зазначають, що середовище, як об'єкт педагогічної діяльності потребує проектування, моделювання, управління, використання його розвивально-виховних можливостей, насичення виховним потенціалом, педагогічного орієнтування, зменшення стихійних і негативних впливів тощо. Як зазначає Ю.Мануйлов [197], процесуально середовищний підхід є системою дій суб'єкта управління середовищем, що забезпечують діагностику, проектування і продукування виховного результату. У свою чергу В.Докучаєва [93] стверджує, що середовище необхідно сприймати не тільки як об'єктивний чинник становлення особистості, але як об'єкт педагогічного впливу, в результаті чого воно стає засобом виховання.

Педагогічні зусилля, спрямовані на управління виховним середовищем, мають на меті насамперед забезпечення його якості. Кваліметрія середовища виступає як кількісне уявлення її якості, що «допомагає зрозуміти можливості, оцінити розстановку сил і спрогнозувати сценарій розвитку подій, так само як і підсумковий результат» [198, с.23]. Водночас, дбаючи про забезпечення такої характеристики виховного середовища, постає проблема неможливості створення «педагогічно чистого» середовища в суперечливих умовах сучасного суспільства. Це породжує необхідність пошуку способів підтримки і підвищення середовищного потенціалу виховання (виховної якості середовища).

На думку І.Колеснікової [147], потенційна варіативність середовища освітньої установи в кожному випадку вимагає конкретизації педагогічних орієнтирів розвитку його виховного потенціалу. Управління виховною якістю середовища передбачає систему скоординованих дій, здатних забезпечити:

- оперативне виділення та аналіз викликів у галузі виховання, що надходять ззовні (нові соціальні, теоретичні, практичні завдання, які висуваються життям), перетворення на їх основі виховних цілей і завдань;

- забезпечення гнучкої структурної динаміки середовища у відповідь на зміну функцій і змісту виховання, що обумовлено соціальними викликами і новими педагогічними задумами;

- пошук надійних способів «утримання» та соціалізації позитивних результатів виховної діяльності;

- створення організаційно-педагогічних «механізмів», здатних забезпечити ціннісно-смыслову єдність і розвиток спільної роботи педагогів та вихованців за трьома попередніми позиціями.

Думку щодо необхідності забезпечення якості виховного середовища обстоює Л.Масол [204], на думку якого, середовище школи як зовнішній фактор може активізувати особистісний розвиток учня, а за певних умов – пригнічувати, гальмувати його. Одним із напрямів насичення виховним

потенціалом освітнього середовища є його естетизація. Естетизацію освітнього середовища дослідник трактує як комплекс організованих і спрямованих певним чином художньо-педагогічних заходів (створення шкільних картинних галерей і музеїв, мистецьких світлиць, організація художніх студій, гуртків тощо), які змінюють якісні параметри навчально-виховного процесу, всього освітнього простору закладу і ширше – життєдіяльності учнів у школі й поза її межами. Разом із сукупністю сучасних засобів навчання вони сприяють входженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їх ціннісно-емоційний резонанс і поліхудожній вплив. Естетизація передбачає гармонізацію соціального оточення (контингент учнів і вчителів, форми їх спілкування і взаємодії, види діяльності) та просторово-предметного оточення (дизайн шкільних приміщень, предметів, символів тощо).

Однак, процес педагогізації виховного середовища, підвищення його якісних характеристик є досить складним і суперечливим, оскільки, серед іншого, передбачає звуження стихійного та збільшення педагогічно керованого. Саме такої думки дотримується Л.Новікова [241], яка зазначає, що використання виховного потенціалу середовища потрібно забезпечувати не стільки через зменшення неорганізованого, а більшою мірою за рахунок употужнення організованих, удосконалених і зведених у систему впливів. Зусилля дорослих повинні бути спрямовані не на ліквідацію середовища неорганізованого, а на включення його в якості контрольованого компонента в систему школи. Тому дедалі частіше акцентується увага на думці Ю. Мануйлова [197] про неможливість «тотальної педагогізації середовища» через низку соціально-політичних і педагогічних чинників.

Таким чином, педагогічні дії з виховним середовищем можна охарактеризувати як використання потенціалів цього середовища, обмеження негативних факторів середовища та посилення позитивних факторів. У зв'язку з цим, у контексті середовищного підходу виокремилася й розробляється як окремий напрям теорія виховного простору. В педагогічному лексиконі з 60-70 рр. ХХ ст. утвердився термін «виховний простір», який з'явився у зв'язку з узагальненням експериментальної діяльності зі створення соціально-педагогічних комплексів у Свердловській області, виховних майданчиків за місцем проживання у м. Горькому.

У сферу соціального життя термін «простір» прийшов з фізики і математики, де під ним мається на увазі безліч об'єктів і відстань між ними. В філософії простір характеризується як форма існування буття. Простір виражає відношення між відповідними об'єктами, визначає порядок їх розташування та протяжності, характеризує всі форми руху матерії, включаючи соціальну. Простір є амбівалентним, оскільки для нього характерні такі, здавалося б, взаємовиключні властивості, як протяжність і фрагментарність, уривчастість і безперервність.

Щодо характеристики простору як категорії, то О.Кравченко робить акцент на тому, що в науковому обігу існують два підходи до його трактування: як фізичної величини та як метафори. Зокрема, в фізичному просторі домінантним є розміщення, позиція, розташування, відстань, які впливають

неможливість взаємовпливів явищ. Метафоричний простір є унормуванням ідеї простору відповідно до певних культурних традицій або ситуації, що неминуче передбачає розширення чинників, які утворюють простір [160, с. 137].

Зустрічаємо тлумачення виховного простору як хронотопного середовища спільного буття, перетвореного всіма соціокультурними структурами, що задіяні у виховному процесі у відповідний час на певній території, у чинник інтегрованого впливу на процес формування і розвиток особистості з метою забезпечення відчуття психологічного комфорту і сприятливих умов для її самовизначення, саморозвитку та самореалізації. Виховний простір забезпечує більш високий ступінь координування взаємодії людини соціокультурним і природним оточенням [268].

Узагальнюючи позиції науковців щодо сутності та співвідношення категорій «середовище» і «простір», ми встановили декілька важливих моментів. Насамперед, якщо характеризувати поняття «середовище» та «простір» як загальнонаукові категорії, то вони корелюються як «частина» й «ціле». Середовище може міститися в просторі, оскільки «простір» є багатовимірним, а «середовище» – лише один із його вимірів. Простір містить одночасно минулий, теперішній і майбутній часи, а середовище – уяву подій кожного разу в нинішній час.

Аналіз категорій «середовище» й «простір» як педагогічних феноменів показує, що в науковому дискурсі немає єдиної точки зору щодо їх диференціації. Виявлено, що більшість учених визнають, що ці категорії є близькими, але не тотожними. З іншого боку, пояснюючи відмінність між ними, дослідники по-різному показують співвідношення означених дефініцій.

Так, окремі вчені дотримуються позиції щодо їх співвідношення аналогічно до загальнонаукових феноменів: виховний простір – більш загальне поняття, а виховне середовище – часткове відносно до нього. За такого підходу, виховний простір має інтегрований характер і визначається як поєднання декількох середовищ. Саме таким чином розводить означені категорії Р.Малиношевський, який вважає, що «виховне середовище саме по собі завжди є локальним утворенням», а виховний простір – «глобальною конструкцією, яка охоплює різні середовища», тобто останнє поняття є об'ємнішим, ширшим за значенням [195, с. 10].

У дослідженні А.Шевченко [340] уточнюється термін «виховне середовище» і тлумачиться як «подієве наповнення життєдіяльності особистості дитини з оптимальним використанням природного і соціального оточення, що створює передумови для її самореалізації, саморозвитку, розкриття творчого потенціалу, підвищення рівня моральної вихованості». У той же час, на думку автора, виховний простір є «динамічною сукупністю різних виховних середовищ, у взаємодії з якими розвивається, соціалізується, виховується підростаюча особистість». Тобто, в цьому випадку, середовище є структурною одиницею простору, його складовою. Декілька взаємопов'язаних виховних середовищ створюють єдиний виховний простір. В авторському підході до визначення феномену «тимчасове виховне середовище» бачимо, що категорія «середовище» навпаки есплікується через категорію «простір». Так,

на думку А.Шевченко, тимчасове виховне середовище – це «простір, що безпосередньо впливає на розвиток усіх сфер підростаючої особистості, а отже, забезпечує успішну соціальну адаптацію вихованця в мінливих та тимчасово обмежених обставинах його життєдіяльності» [340, с.9].

Нам імпонує позиція щодо співвідношення понять «виховне середовище» і «виховний простір», обґрунтована в працях Ю.Мануйлова, Л.Новікової, Н.Селіванової, М.Соколовського та ін. Дослідники зазначають, що виховне середовище має більш загальний характер, а виховний простір створюється в його межах завдяки його педагогізації. З цього приводу Л.Новікова зазначає, що середовище в своїй «основі – даність, то виховний простір – це результат конструктивної та інтегративної діяльності, який досягається з метою підвищення ефективності виховання» [240, с.141].

На думку Л.Новікової [240], процес перетворення середовища у виховний простір як фактор особистісного розвитку є досить складним. Для цього потрібно визначити основні його компоненти та зв'язки, встановити характер цих зв'язків, «вписати» у діяльність самих дітей. Якщо впливи будуть відокремлені, стихійні та невпорядковані, не гармоніюватимуть з виховною системою школи, вони не матимуть виховного значення. Різниця в феноменах «середовище» й «простір» полягає й у тому, що перший потрібно вміти використовувати у виховних цілях, а другий – створювати.

Важливою є думка [240], що виховний простір не створюється стихійно й може декларуватися формально, а є результатом спеціальних педагогічних дій. Чим більший «радіус» простору, тим робота над його створенням є складнішою. Педагогічні зусилля повинні бути спрямовані також на те, щоб діти були не лише об'єктами виховного впливу створення. Вони повинні стати суб'єктами, які відчують виховний простір «як свою основну територію», яку вони також створюють, удосконалюють і за яку несуть відповідальність.

У свою чергу, Ю.Майнуйлов [197] дотримується наукової позиції, що виховний простір є частиною середовища, в якому панує певний педагогічно сформований спосіб життя. У цьому випадку взаємодії всіх учасників процесу створення виховного простору визначається моделлю (найчастіше ідеальною) способу життя школяра.

Згідно з Н.Селівановою [279], під «виховним простором» розуміється педагогічно доцільно організоване середовище, навколишня сфера окремої дитини чи групи дітей. При такому розумінні структурною одиницею виховного простору стають освітня, культурна, медична або інша установа, яка бере участь у створенні цього простору (точніше, не сама установа, а його професійні колективи). Йдеться не просто про використання можливостей виховного середовища, а про його створення в процесі педагогічної діяльності у межах середовища. Така діяльність передбачає як створення, педагогічне орієнтування, так й інтеграцію.

Важливим доповненням до розробки проблеми виховного простору є позиція Д.Григор'єва, який тлумачить означений феномен через категорію «педагогічна подія». В основі створення виховного простору лежить динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій, що збирається зусиллями

суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних) і здатна виступати інтегрованим умовою особистісного розвитку людини і дорослого, і дитини. Тому простір передбачає спільну діяльність вихователя й вихованців, суб'єкт-суб'єктний характер стосунків і активність вихованця.

У своєму дослідженні Н.Боритко [49-50] також показує співвідношення між категоріями «виховне середовище» й «виховний простір» як більш загальне до часткового. Зокрема, під соціокультурним виховним простором дослідник розуміє спеціально організоване педагогічне середовище, структуровану систему педагогічних чинників і умов становлення дитини. Виховний простір розглядається ним як педагогічна категорія і як умова розвитку особистості дитини, що проживає в певному освоєному ним середовищі (природному, культурному, соціальному).

Окрім цього, Н.Боритко [50] оперує ще одним науковим терміном «поле», посилаючись на те, що в філології він є синонімом категорії «простір». Дослідник пропонує виділити як виховні простори: поле значень (соціальний простір), поле цінностей (простір культури), поле смислів (суб'єктний простір людини).

Дослідник вважає, що процес переформатування середовища в простір виховання можливий у межах системного підходу завдяки технологізації виховного процесу, що підвищить ступінь цілісності виховних впливів. Створення виховного простору включає в себе внутрішні процеси, пов'язані з вибором пріоритетів педагогічної діяльності, та зовнішні, які включають освоєння спільнотою дітей і дорослих культури відносин у довір'ї [49].

У контексті розробки виховного простору Н.Боритко [50] виділяє його характерні ознаки – протяжність, структурованість, взаємозв'язок і взаємозалежність елементів, його виокремленість із середовища, обов'язкове суб'єктивне сприйняття вихованцем (образ простору, виділеного з середовища). Дослідник вважає, що однією з важливих характеристик виховного простору є суб'єктивність його сприйняття. На його думку, те, що сприймається однією людиною як простір, стає цінністю, межею, має певні обриси; для іншої – може бути безформним, не сприйматися як значуще, тобто не бути простором.

Як бачимо, не зважаючи на деякі відмінності щодо розмежування категорій «виховне середовище» й «виховний простір», науковці вважають, що вони є близькими за змістом та параметрами вияву, включають у себе умови, в яких відбувається виховання, самореалізація особистості. Ці феномени не можуть існувати паралельно, не залежно один від одного, навпаки накладаються один на одного, взаємопроникають, взаємоперетинаються, взаємодоповнюються.

Отже, незважаючи на те, що поняття «виховний простір» не так давно ввійшло в науковий обіг, у педагогічних дослідженнях уже накопичено певний теоретичний і емпіричний масив, необхідний для з'ясування структури виховного простору та його характерних ознак. Дослідники показують його багатокomпонентність і в той же час інтегративність.

Розробка простору як психолого-педагогічного конструкту знайшла достатній розвиток у науковій концепції І.Беха. Зокрема, дослідник тлумачить

виховний простір на засадах особистісно зорієнтованого й технологічного підходів як «психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості». Сама ж сутність його проектування полягає у «створенні й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор діяльності педагога і взаємодії вихованців, спрямованих на успішне досягнення виховної мети – розвитку духовно зрілої особистості» [30, с. 3]. На думку вченого, виховний простір системою своїх впливів має забезпечити оптимальні умови для особистісного розвитку кожного вихованця, серед яких дослідник виділяє спрямований і неспрямований, усвідомлений і неусвідомлений, прямий і опосередкований. Головним при цьому є забезпечення високої інтелектуальної й емоційно-сислової насиченості життєдіяльності школярів. Ідейним орієнтиром такої життєдіяльності слугує їхня соціальна активність і виховання у них відповідальності за те, що відбувається в оточуючому довкіллі.

Окрім цього, І.Бех стверджує, посилаючись на думку Л.Виготського, що особистісно розвивальні можливості виховного простору залежать не лише від перетворювальної сили його компонентів, а й значною мірою від інтенсивності взаємодії з ним кожного вихованця. В основі будь-якої за змістом взаємодії має лежати його емоційне переживання. Тож задача педагога полягає в тому, щоб вихованець позитивно переживав суспільно значущі впливи, які спрямовує на нього виховний простір і прагнув мінімізувати всі ті моменти, що стають на заваді його духовно-моральному розвитку. Такої спрямованості перепони об'єктивно діятимуть, оскільки у виховному просторі окрім цілеспрямованих впливів, мають місце і впливи стихійні, які своїми особистісно деструктивними тенденціями уповільнюють процес сходження підростаючої особистості до духовно-моральної зрілості [30, с. 14].

На думку Д.Алфімова [12], виховний простір сучасної загальноосвітньої школи – це особлива організація життєдіяльності учня у виховних концентрах школи, що дозволяють сформувати конкурентоспроможну особистість, майбутнього лідера.

У контексті дослідження виховного простору як педагогічної категорії звернемо увагу на наукову позицію А.Гавриліна [67], який тлумачить означений феномен через його структуру як багатомірне і поліфункціональне утворення, через яке здійснюється вплив усіх чинників виховання та інших просторів (вітального, предметного, екологічного, інформаційного, освітнього, соціокультурного та ін.) на процес становлення, розвитку та самореалізації особистості.

Окрім цього, дослідник [67] дає параметральну характеристику виховного простору, виділяє його специфічні ознаки. Характер відносин є першою характеристикою виховного простору. Виховний простір, на думку вченого, є ідеальним об'єктом, тимчасовим поєднанням джерел енергії, здатних забезпечити розвиток особистості відповідно до певних цілей, які впливають на характер відносин у вимірах простору. З огляду на це, характер відносин у виховному просторі залежать від специфіки цілей і може бути: авторитарним (при конкретно зафіксованих, заданих ззовні (еталонних) цілях виховання);

гуманістичний (при внутрішньому ціннісному орієнтірі на розвиток і самореалізацію життя).

Друга характеристика виховного простору, за висновками А.Гавриліна [67], – це його системність. Розкриваючи її сутність, науковець стверджує, що такий параметр передбачає рівень системоутворювальних відносин (функціональна структура виховного простору), що можуть виникнути між суб'єктами простору в ході реалізації своїх виховних функцій та відображають те поле діалогу (полілогу), який відбувається між виховними системами. Субстратний рівень – це пасивні (елементи екологічного середовища та артефакти) та активні (виховні колективи та окремі люди: педагоги, вихованці та батьки) елементи простору. Третьою характеристикою виховного простору є параметри, через які він може бути описаний: щільність, багатовимірність і протяжність.

У свою чергу Т.Белікова [293] дає покомпоненту характеристику виховного простору як багаторівневого утворення, в якому можна виділити, щонайменше, сім рівнів (компонентів): діяльний, комунікативний, компаративний, інформаційний, емоційний, соціально предметний, екологічний.

На думку І.Беґа, варто вичленити необхідну й достатню сукупність компонентів виховного простору, точкою відліку в цій теоретичній роботі слугуватиме методологічне правило, згідно з яким у виховному просторі має бути представлений весь універсум культури (пізнавально-творчої, художньо-естетичної, предметно-перетворювальної, духовно-комунікативної) та культурних форм життя. Відповідно, компонентами створення виховного простору, на думку вченого, доцільно вважати: демократизацію соціобуття вихованців, гуманізацію соціобуття вихованців, індивідуалізацію соціобуття вихованців, культивування творчих можливостей вихованців, формування особистісно конструктивних відносин, оптимізацію виховних можливостей процесу навчання, взаємодію школи і оточуючого довкілля, взаємодію школи і сім'ї, міжкультурну взаємодію у розвитку вихованців, продуктивну життєдіяльність вихованців, учителя у виховному просторі [30, с. 4].

Виховний простір може бути схарактеризований за такими параметрами: педагогічний потенціал оцінюється наявним у ньому багатством духовної та матеріальної культури; міра розвитку визначається часткою молодого покоління, яке охоплене освітньо-виховною системою; ефективністю функціонування інших компонентів, керованістю простору [30].

Узагальнивши трактування феномену «виховний простір» сучасними вітчизняними й російськими науковцями знаходимо декілька його інтерпретацій, які доповнюють одна одну:

- особливе соціокультурне утворення (Ю.Сокольніков);
- освоєне середовище (природне, культурне, соціальне, інформаційне), пристосоване для вирішення виховних завдань (І.Демакова);
- педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує вихованця (Л.Новікова);

- частина середовища, в якій панує певний педагогічно сформований спосіб життя (Ю.Мануйлов);
- результат діяльності, як творчої, але й інтегративної, на відміну від середовища (Н.Селіванова);
- динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій, створювана зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (Д.Григор'єв):
- якісна характеристика мікросоціуму, від якої залежить успішність адаптації та соціалізації дитини в соціумі (О.Мудрик);
- як одна з умов реалізації процесу виховання (І.Бех);
- багатофункціональне й дитиноцентроване предметно-естетичне, просторове, соціальне середовище (О.Савченко).

Підсумовуючи погляди науковців щодо значення виховного простору в процесі формування особистості, відзначимо, що важливе значення надається умовам, в яких відбувається взаємодія суб'єктів, педагога і дітей. Середовище набуває характеристики виховного простору в результаті актуалізації потенційно існуючих у ньому ресурсів. Перетворення середовища у виховний простір не тільки підвищує його виховний потенціал, але і створює можливість більш ефективно керувати ним, управляти об'єктивно існуючими обставинами.

Однак зауважимо, що не зважаючи на розкриття сутності феномену «виховний простір» у наукових розвідках недостатньо вивчена технологія його створення, виділення в педагогічний конструкт у межах освітнього середовища.

Досліджуючи технологічні механізми створення виховного простору послуговуємося висновками дослідників [229], які вважають, що формування етновиховного простору в контексті реалізації наступності між дошкільною і початковою освітою, потрібно шляхом його проектування. Проектування є «складним багаторівневим процесом, що передбачає поєднання різних видів діяльності – проектно-нормативної, діагностичної, прогностичної, організаційної, коректувальної, аналітико-інформаційної та інших» [229, с.69].

Вважаємо за необхідне звернути увагу на запропонований Д.Алфімовим [11, с.16-17] покроковий алгоритм створення виховного простору в закладі освіти для розвитку лідерських якостей школярів, який можна взяти за основу організації виховного простору для формування особистості в цілому:

Крок 1. Окреслення кола виховних проблем загальноосвітнього навчального закладу.

Крок 2. Аналіз проблем і причин – коли проблеми окреслено.

Крок 3. Розробка проекту виховного простору.

Крок 4. Реалізація проекту – здійснення певних дій, відстеження логіки розвитку подій і результатів, прогнозування перешкод, своєчасна корекція тактики.

Крок 5. Рефлексія – аналіз та оцінка результатів.

Зокрема, розробка проекту виховного простору (крок 3) передбачає продумування стратегічного плану змін, визначення шляхів його реалізації, тактика розв'язання проблеми, добору технології та методів, пошук ресурсів і залучення партнерів. Окрім цього, при моделюванні виховного простору особливе значення мають діагностика середовища, його позитивного і

негативного потенціалу, вивчення потреб і мотивів учасників – як групових (школи, закладу позашкільної освіти, різних центрів соціальної, психологічної допомоги, неформальних об'єднань дітей і дорослих, що перебувають в окресленому середовищі тощо), так і індивідуальних (діти, батьки, педагоги) [11, с.17].

Зауважимо, що дослідники [30; 274] в контексті середовищного підходу та створення виховного простору, роблять акцент на виховних ситуаціях, використання яких дозволить забезпечити непрямий вплив на дитину в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Як бачимо, в складному педагогічному процесі формування та освоєння такого простору виховні ситуації мають важливе значення.

Узагальнюючи все вищевикладене, зазначимо, що поняття «виховне середовище» і «виховний простір» у теоретичному аспекті є близькими за змістом. У вимірах реальності вони, як два соціально-педагогічні конструкти, накладаються і перетинаються. Різні трактування цих педагогічних феноменів обумовлені неоднозначним визначенням параметрів середовища і простору, та недостатньою розробленістю технології виділення простору з меж середовища. Соціальне середовище набуває характеристики виховного в результаті управління об'єктивно існуючими обставинами, в свою чергу, виховний простір виникає у наслідок інтегративної діяльності його суб'єктів з використання й употужнення педагогічного потенціалу виховного середовища. Виховний простір є складним педагогічним конструктом, який розглядається як мета і результат, об'єкт і суб'єкт системної організації виховання дітей і підлітків в умовах середовища.

1.3. Психолого-педагогічні особливості взаємодії суб'єктів виховної діяльності

Важливою умовою здійснення виховної діяльності на засадах гуманізму є забезпечення її психолого-педагогічного супроводу, виявлення та врахування вікових закономірностей формування свідомості дитини, загальних законів активного «проекування» особистості школяра, психологічних механізмів взаємодії вихователя з вихованцями. У зв'язку з цим, звернемо увагу на розкриття психолого-педагогічних особливостей організації виховної діяльності.

У науковому обігу давно утвердився та широко використовується термін «виховна діяльність», залишаючись предметом дослідження низки сучасних психологів і педагогів. Студіювання наукових джерел дозволило встановити взаємозв'язок та ієрархію ключових понять: «підготовка до виховної діяльності», «готовність до виховної діяльності» та «виховна діяльність». Так, готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється в діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання й корекції. Спостерігається також

взаємозалежність і взаємообумовленість структурних компонентів означених феноменів.

Беручи за основу базовий термін «діяльність», бачимо, що з психологічного погляду він визначається як «активна взаємодія з навколишнім, під час якої суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт з метою задоволення певних потреб» [271]. Директивна педагогіка, розглядаючи виховний вплив за схемою «вимога – сприймання – дія», тривалий час применшувала активну роль особистості у виховному процесі, пізнанні оточуючої дійсності, засвоєнні моральних норм. Однак, як справедливо зазначають дослідники [6, с.47], не слід зводити виховну діяльність до впливу вихователя на вихованця, а необхідно включати до її структури також пізнання вихованця як особистості, встановлення з ним контакту, проектування його розвитку, вибір педагогічних засобів і методів впливу.

У процесі організації виховної діяльності, як професійної, педагог має справу не з об'єктом, а з особистістю, яка є суб'єктом і з якою він вступає у взаємодію. З іншого боку, не можна зовсім виключати зі структури виховної діяльності впливи його суб'єктів один на одного. Таким чином, в основу виховної діяльності покладено впливи та взаємовпливи учасників взаємодії. У процесі організації виховної діяльності, на думку науковців (Л.Байбородова, Л.Байкова, М.Рожков та ін.), здійснюються різні виховні впливи на її учасників, насамперед, на вихованців:

- безпосередній вплив педагога на вихованців, який відбувається на постійному вивченні їхніх індивідуальних особливостей розвитку, інтересів, оточення і реалізовується через комплекс форм, методів і прийомів виховання;
- опосередкований виховний вплив на дітей через виховне середовище, яке охоплює предметно-просторово середовище, емоційний клімат у колективі, стосунки дітей у ньому, включення вихованців у різноманітну діяльність тощо;
- корекція впливу на дитину різних суб'єктів соціальних відносин: учнівського колективу та окремих учнів, педагогічного колективу та окремих педагогів, сім'ї, соціуму, засобів масової комунікації.

Важливо, щоб в основу виховної діяльності не були взяті лише прямі й жорсткі впливи на дитину, маніпулювання нею. На необхідності переходу від домінування виховного впливу на особистість до організації педагогічної взаємодії наголошує Н.Щуркова [346, с.23]. Дослідниця стверджує, що в сучасному виховному процесі треба підходити до виховної діяльності як організації взаємодії дитини з об'єктами оточуючого світу з метою формування соціально-ціннісних відношень до них. При цьому слід формувати в учня здатність бути суб'єктом власної діяльності. Об'єктами оточуючого світу можуть виступати реальні люди, обставини, предмети праці, природа, будь-який вид діяльності, з якими взаємодіє вихованець.

Науковий інтерес становить позиція Н.Щуркової [345] щодо психологічної основи діяльності вчителя-вихователя, яку складають інтереси та потреби учнів. Головне завдання вихователя полягає в створенні ситуацій успіху та його позитивного підкріплення у виховній діяльності. Дослідниця також акцентує увагу на тому, що, організовуючи виховну діяльність, педагог має бути

«стратегом», який володіє мистецтвом операцій, бачить кінцеву мету, може визначити основний напрям усієї системи, досягнути високих результатів. Науковець виокремлює однією з функцій виховної діяльності педагогічну підтримку дитини, яка передбачає увагу з боку педагога до її здатності розв'язувати особисті проблеми та сприяння активному напруженню фізичних і духовних сил у цей момент.

У педагогічній літературі зустрічаємо декілька підходів до визначення поняття «виховна діяльність». Виокремимо групу дослідників, які акцентують увагу на змісті, формах і методах роботи: на методології та методах дослідження проблеми (О.Григор'єва, М.Кузьміна); на вивченні компонентів виховної діяльності та вмінь, які входять до неї (В.Єлканова, Г.Засобіна, С.Кисельгоф, Л.Соколова та ін.); розв'язанні завдань у галузі виховання (О.Акімова). Інші вчені вважають об'єктом дослідження процес формування професійних якостей учителя як вихователя (Ф.Гоноболін, В.Сластьонін, О.Щербаков та ін.). Деякі вчені (Г.Балл, І.Дмитрик, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Л.Спирін та ін.) розглядають виховну діяльність як взаємозв'язок, систему і послідовність дій педагога, що спрямовані на досягнення поставленої мети шляхом розв'язання численних виховних завдань.

З позицій ситуативно-рольових відносин виокремлює цю категорію С.Вершиловський [269, с.49], який стверджує, що виховна діяльність потребує проникнення в онтологію буття іншої людини, інтеракцію особистостей вихователя і вихованця, взаємопроникнення їхніх сфер життєдіяльності.

Сутність виховної діяльності як «інтерперсональний рівень виховання», змістову основу якого створюють потоки прямої інформації, що передаються вихованцю, та зворотної, завдяки якій вихователь може керувати розвитком індивідуального досвіду особистості, трактує Б.Бітінас [40, с.53]. Основу виховної діяльності, її конкретне вираження науковець убаचाє у виховних діях, змісті, методах, формах цієї діяльності. При цьому провідним виховним засобом виступає діяльність вихованців, завдяки якій виробляється особистий досвід – основа механізмів інтерналізації соціальних ідей, перетворення їх у зміст особистості, в домінанти їхньої життєдіяльності [39, с.71].

Виходячи із взаємозв'язку навчання й виховання, окремі дослідники [286] як різновиди виховної діяльності виділяють виховну роботу й викладання. Так, виховна робота тлумачиться як педагогічна діяльність, спрямована на організацію виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності вихованців з метою вирішення завдань гармонійного розвитку особистості. Під викладанням розуміють такий вид виховної діяльності, який спрямований на управління переважно пізнавальною діяльністю школярів. За такого підходу, педагогічна та виховна діяльність вважаються тотожними поняттями. Таке розуміння співвідношення виховної роботи і викладання розкриває сенс тези про єдність навчання і виховання.

Сучасній гуманістичній парадигмі виховання найбільше відповідає виокремлений підхід до інтерпретації сутності виховної діяльності з позицій педагогічної взаємодії. Необхідність організації виховної діяльності на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії задекларовано в Основних орієнтирах виховання

учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [246] як один із основних принципів виховання. Як зазначено в документі, всі «учасники виховного процесу є рівноправними партнерами у процесі спілкування, ставляться уважно до поглядів один одного, визнають право на відмінність, узгоджують свої позиції. Вихователь уникає жорстких приписів, не ставиться до вихованця як до пасивного об'єкта своїх впливів; зважає на його психічний стан, життєвий досвід, систему звичок і цінностей; виявляє емпатію, вдається до конструктивних та продуктивних виховних дій; схильний до творчості та педагогічної рефлексії».

Взаємодія є філософською категорією, яка береться за основу соціальними науками, показує зв'язок, перехід, проникнення, взаємовпливи суб'єктів один на одного. Основними характеристиками взаємодії вважають взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідношення, спільні дії, взаємовплив.

На думку О.Матвієнко [208], категорія «педагогічна взаємодія» є базовою для педагогічної науки і практики. Дослідниця тлумачить її «як детерміновану освітню ситуацію, опосередковану соціально-психологічними процесами і зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що веде до кількісних і/або якісних змін якостей і станів цих суб'єктів і об'єктів. Сутність педагогічної взаємодії полягає в тому, що однобічний вплив змінюється взаємодією, в основі якої – спільна діяльність вчителя та учнів. Основними її параметрами є взаємини, взаємоприйняття, підтримка, довіра» [208, с.15].

У процесі взаємодії, стверджує С.Іванова [114], відбувається не лише передача молодому поколінню соціального досвіду, а й спільна «життєтворчість» її суб'єктів. Дослідниця наголошує на полісуб'єктній професійно-особистісній позиції вчителя у процесі взаємодії в гуманістично-орієнтованому соціально-педагогічному середовищі. Така позиція спонукає його взяти на себе роль людини, що створює атмосферу взаємної довіри і поваги всіх її учасників, що полегшує процес особистісно-спрямованої взаємодії між ними. В умовах гуманістичної парадигми освіти вчитель повинен вибудовувати нову модель взаємодії як співпраці, спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих. Така взаємодія передбачає взаєморозуміння, проникнення у духовний світ один одного, колективний аналіз ходу і результатів цієї діяльності.

Дослідження сутності виховної діяльності педагога дало підставу науковцям [96] характеризувати її як динамічну систему, яка ґрунтується на постулаті взаємодії, що «реалізується в генетичній і функціональній, змістовій і структурній, репродуктивній і продуктивній єдності та протилежності зовнішньої та внутрішньої, матеріальної та ідеальної людської активності у всіх її видах і формах». Взаємодія суб'єктів виховного процесу тлумачиться «як діяльність, що наповнена конкретним професійним змістом, який охоплює не тільки власне виробничу сферу (знання, вміння, навички), але й особистісну сферу» [96, с.3]. Така взаємодія спрямована на «самостановлення, саморозвиток, самовиховання молодшої людини, яка реалізується шляхом розв'язання численних виховних завдань і забезпечує формування особистісно, соціально значущих морально-етичних цінностей, норм та правил поведінки»

[98, с. 131]. Окрім цього, організація виховної діяльності базується на постулатах активності (репродуктивна й продуктивна частини), поєднання нормативного й варіативного, аналізу й синтезу [96, с.3].

Відзначимо також думку дослідників [96] про те, що ініціатором та організатором взаємодії є вчитель-професіонал. Він повинен уміти оптимально поєднувати репродуктивне (збереження і накопичення соціального й особистісного досвіду) й продуктивне (примноження досвіду) з переважанням останнього. Також педагог має бути здатним співвідносити у вихованні нормативне (реалізація тенденції до збереження всього корисного, що набуто в діяльності) й варіативне (реалізація тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення).

На позиціях виховної діяльності як педагогічної взаємодії має розв'язуватися будь-яке завдання, що формулюється спеціально чи постає спонтанно. Як справедливо зазначає С.Сидоров [284, с.18], у процесі організації виховної діяльності як взаємодії розв'язання педагогічних завдань має специфіку порівняно із завданнями взагалі. Насамперед, педагогічні завдання вирішують мінімум два суб'єкти (педагог і вихованець). Окрім цього, успішність спільного розв'язання педагогічного завдання визначається тим, наскільки успішно воно вирішене насамперед вихованцем.

У низці досліджень зустрічаємо обґрунтування сутності виховної діяльності як системи, яка має відповідну структуру. Так, як цілісну динамічну систему взаємодії вчителя з учнями, спрямовану на передачу знань, умінь, суспільно-історичного досвіду, базових основ культури характеризує виховну діяльність А.Ліненко [176]. Модель виховної діяльності вчителя початкових класів розроблена О.Отич [247], у структурі якої визначено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, орієнтаційно-аналітичний, конструктивно-організаційний, стимулювально-спонукальний, контрольньо-регулювальний. Дослідниця виділяє також підструктуру професійно-методичного досвіду вчителя, яку складає професіоналізм його особистості та виховної діяльності. Структурує виховну діяльність також О.Дубасенюк [95], яка виділяє такі компоненти (етапи) виховної діяльності: діагностичний; проектувально-цільовий; організаційний; стимулюючо-спонукальний; контрольньо-оцінний.

Педагогічна взаємодія як відрізок цілісного процесу містить у собі всі його структурні компоненти: ціль (мету) або педагогічне завдання; суб'єкти взаємодії; активність суттєвих сил суб'єктів взаємодії; матеріальні, соціальні та духовні цінності сторін, що взаємодіють; соціальні норми, за якими організовується взаємодія; соціально-педагогічну ситуацію, в якій відбувається взаємодія; особистісно-розвивальний результат цієї взаємодії.

Важливими для нашого дослідження є висновки І.Чорней [334] щодо необхідності пошуку якісно нових методів виховання школярів, «які мають ґрунтуватися не тільки на механізмах зовнішнього підкріплення, а й на внутрішніх спонуках самої особистості». Таке завдання може виконати вчитель, здатний до інноваційної виховної діяльності, яку дослідниця інтерпретує «як діяльність, що забезпечує взаємодію дитини з об'єктами довкілля та формує соціально ціннісне ставлення до нього, здатність бути

суб'єктом власної діяльності» [334, с.8].

Таким чином, аналіз поняття «виховна діяльність» дає підставу стверджувати, що в контексті гуманістичної парадигми воно трактується як динамічна взаємодія вихователя з вихованцями. В основі такого підходу покладено важливе положення про те, що виховна діяльність має відбуватися як співробітництво вихователя з вихованцями, що здійснюється на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин. Це передбачає активне залучення дітей до організації різних проектів виховної діяльності, створення для учнів сприятливих умов для самореалізації на всіх етапах взаємодії, поступову зміну організуючої функції педагога: керівник, консультант, порадник.

У низці психолого-педагогічних праць [16; 29; 106; 131 та ін.] переконливо доведена думка про те, що педагогічна діяльність у цілому, виховна діяльність зокрема має творчий характер. Зокрема, однією із суттєвих ознак виховання, як будь-якого процесу, є його діалектичність. У безперервному русі, розвитку перебувають усі його компоненти. Систематично оновлюється соціальна ситуація, в якій відбувається виховання. Змінюються його учасники, постійна динаміка спостерігається в усіх особистісних сферах вихованців, в їхніх емоціях, почуттях, поглядах, поведінці тощо. Вихователь, який працює з дітьми молодшого шкільного віку, має справу з унікальною особистістю, в якій процес становлення відбувається надзвичайно інтенсивно, закладаються основи характеру, динамічними є всі психічні процеси.

Окрім цього, виховний процес складається з безкінечного ланцюга нових педагогічних ситуацій, які потребують негайного розв'язання і використання в нестандартних умовах, оригінальних варіацій методів і прийомів виховання. Тому цей процес за своєю сутністю має творчий характер, передбачає «творення нового, творення людини через пробудження її внутрішніх сутнісних сил» [106, с.13]. Педагог має створювати умови для організації повноцінного, емоційно насиченого та суспільно значущого, творчого життя дітей, яке відповідає їхнім основним соціогенетичним потребам. Його діяльність повинна бути «перетворювальною», спрямованою на «зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню і вдосконаленню» [29, с.6].

Усі перелічені фактори також зумовлюють складність і неповторність творчості у виховній діяльності порівняно з творчістю в науці, мистецтві, техніці. Дослідники [106; 131 та ін.] виділяють професійно значущі особливості педагогічної творчості:

– Спресованість у часі, яка зумовлена потребою, як це буває, негайно діяти. Вчитель не може чекати, доки прийде «осяяння», найчастіше потрібно прийняти рішення на самому уроці, занятті, в лічені секунди, якщо склалася непередбачена заздалегідь ситуація, можливе несподіване ускладнення.

– Відносна віддаленість наслідків (нерідко ледве помітних, часткових). Будучи обмеженою в часі, здійснюючись безперервно і систематично, педагогічна творчість приносить плоди, що визрівають, як правило, далеко не відразу.

– Спрямованість на досягнення лише позитивних результатів. У виховній діяльності негативні результати припустимі лише в уявних пробах і прикидках, а такі спроби перевірки гіпотез, як доказ від супротивного, доведення до абсурду, протипоказані в практичній роботі вчителя.

– Співтворчий характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, в якій тісно переплітається творчість усього вчительського колективу, батьків, вихованців. Одним з основних партнерів педагога по творчості є вихованець, особистість якого надзвичайно складна, динамічна, неповторна.

– Публічність професійної праці вчителя. Значна частина педагогічної творчості здійснюється на людях, у публічній обстановці. Це вимагає від учителя вміння управляти своїми психічними станами, оперативно викликати в себе і учнів творчу насагу.

– Особливість предмета творчості – людини, що розвивається, формується, та її «інструменту» – особистості «вихователя-творця».

Переконливим прикладом організації виховного процесу на творчому рівні є новаторська діяльність А.Макаренка. Педагог, описуючи в своїй праці «Педагогічна поема» [187] перші місяці створення колонії імені Горького, говорить про них, як часи «пошуків істини», пошуку ефективних шляхів і методів виховання. За словами А.Макаренка, він за все своє життя не прочитав скільки педагогічної літератури, скільки зимою 1920 року, шукаючи відповіді на складні запитання. Напружена робота педагога з вивчення праць класиків педагогіки в поєднанні з аналізом складних педагогічних ситуацій, що виникали кожного дня в колонії, бажанням знайти вихід, стали справжнім процесом творення нової методики виховання.

Однією з важливих передумов організації педагогічної взаємодії у виховній діяльності є врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. На важливому значенні врахування вікових особливостей молодших школярів у їхньому духовному зростанні у свій час акцентував увагу В.Сухомлинський [300], у працях якого знаходимо психологічну характеристику молодших школярів, специфічні завдання виховання дітей цієї вікової групи. Він відзначав, як характерну рису дітей цього вікового періоду, яскравість і безпосередність почуттів, емоційність відчуттів і сприймань явищ та подій навколишнього світу.

Урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у навчально-виховному процесі давно вже стало хрестоматійним принципом педагогіки. Як справедливо зазначає О.Савченко [274], в організації навчально-виховного процесу школи першого ступеня потрібно не просто враховувати вікові та індивідуальні особливості молодших школярів, а вивчати складний світ дитинства й приймати психологію дитини за основу педагогічної свідомості й практики.

Актуальною є думка Н.Щуркової [347], яка вважає, що організовуючи виховну діяльність, педагог має враховувати вікові рамки розвитку дитини і проектувати поступове сходження вихованця до цінностей сучасної культури шляхом постановки завдання-домінанти для кожного вікового періоду. Дослідниця зазначає, що виховний процес ефективний лише за умови, що він

вибудовується як логічне сходження від віку до віку, кожен новий крок – сходинка вгору в духовному і фізичному становленні.

Виховання першокласника Н.Щуркова [347] виділяє як окремий відповідальний етап педагогічного процесу, під час організації якого найважливішою є здатність педагога «не нашкодити», не «поламати тонку проростаючу душу дитини». Важливим засобом виховання у цей час є природа, яка є дивовижною для маленької людини і, в той же час, близькою для неї. У роботі з дітьми початкової школи («младшекласниками»), на думку дослідниці, обирається завдання-домінанта на підставі врахування такої психологічної особливості учнів молодших класів, як ортодоксальність. Як стверджує науковець, недосвідчений малюк, входячи в контекст соціального життя і не знаючи його законів, завдяки своїй природній здатності до наслідування легко приймає соціально задане.

Організація виховної діяльності на засадах особистісно зорієнтованого підходу потребує врахування особливостей шкільного дитинства як важливого вікового етапу. Характеристику психологічних і соціально-педагогічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку системно представлено в працях науковців (І.Бех, Л.Божович, Б.Волков, Д.Давидов, Д.Ельконін, І.Кулагіна, Н.Лейтес, А.Люблінська, О.Менчинська, Р.Павелків, Л.Славіна, Н.Тализін, П.Якобсон та ін.). Психологічні основи вікового розвитку особистості молодшого школяра узагальнено в сучасних підручниках і навчальних посібниках з вікової та педагогічної психології [59; 249; 278 та ін.].

Молодший шкільний вік як і будь-який віковий етап характеризується особливим становищем дитини в системі суспільних відносин, відповідно до яких життя учнів наповнюється специфічним змістом, має сприятливі умови для розвитку певних сторін особистості. Вважаємо за необхідне зробити акцент насамперед на тих вікових закономірностях становлення особистості молодшого школяра, врахування яких є найбільш важливим у організації виховання.

Увагу вчителів початкових класів і студентів потрібно повернути до об'єктивного факту, що незважаючи на багатовікові уявлення людства про молодших школярів і досвід роботи з ними, глобальні цивілізаційні процеси викликали адекватні зміни у фізичному і психічному розвитку дітей усіх вікових груп у вигляді так званої акселерації. Сучасні діти 6-10-річного віку якісно відрізняються від їх ровесників минулих століть і становлять унікальне соціальне і психофізичне явище, оскільки докорінно змінились соціальні, економічні та культурні умови, в яких живуть діти і дорослі. Все це надзвичайно ускладнює процес фізичного і психічного розвитку дітей, їх навчання і виховання, становлення їхньої особистості. Це вимагає внесення коректив у традиційні уявлення про вікові особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Не потребує доведення положення про відмінність й динаміку фізичного, психічного й особистісного розвитку дітей протягом дошкільного віку. В дитячій психології детально характеризуються етапи дошкільного дитинства, розкривається специфіка кожного з них. Натомість аналіз психологічної

літератури щодо вікових особливостей молодших школярів показує, що цей віковий період у посібниках з вікової психології нерідко подається цілісно, дається загальна характеристика молодшого школяра, незалежно від того, скільки йому років і в якому класі він навчається.

Проте навіть хронологічні межі цього віку дещо не співпадають у різних країнах і в різних історичних умовах. Вони подаються в інтервалі від 6-7 до 10-11 років, їх уточнення залежить від офіційно прийнятих термінів початкового навчання. Становлення і розвиток особистості в молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (приспособування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників).

На наш погляд, обґрунтованою є позиція науковців [274, с.101], які все частіше звертають увагу на те, що молодший шкільний вік також можна умовно поділити на мікрорічкові періоди, наприклад, учнів 1-2-х класів і учнів 3-4-х класів, які мають особливі вікові характеристики. Вчителям початкових класів слід пам'ятати, що розвиток шестирічного першокласника суттєво відрізняється від розвитку випускника початкової школи. Якщо в 6-річних першокласників домінує ще ігрова мотивація у навчанні, бо вони є близькими до дошкільників, то наприкінці початкової школи діти вже виявляють риси молодших підлітків.

Обов'язковий акцент варто робити на початку молодшого шкільного віку (готовності до навчання, шкільній адаптації, особливостях розвитку шестирічних першокласників, віковій кризі 7-ми років тощо). Окрім цього, необхідно враховувати, що на другому-третьому році навчання в початковій школі відбуваються суттєві зміни в особистісному розвитку дітей, переважна більшість яких психологічно втратила ознаки дошкільника й перейшла за своїми характеристиками у наступну вікову категорію. Особливим періодом є останній рік навчання в початковій школі, коли проходить підготовка до переходу в основну школу. В значній кількості дітей уже сформовані новоутворення молодшого шкільного віку, а в частини – вже спостерігаються ознаки молодшого підлітка.

Особливою категорією молодших школярів є першокласники, а особливо діти шестирічного віку. В процесі психолого-педагогічної підготовки майбутні вчителі початкових класів повинні засвоїти особливості розвитку шестирічного першокласника, які узагальнені в працях сучасних науковців (Ш.Амонашвілі, Л.Венгер, Я.Коломинський, О.Кононко, С.Ладивір, Л.Мухіна та ін.).

Важливо пам'ятати, що першокласники знаходяться на перехідному етапі від дошкільного до шкільного дитинства. Однак дошкільнята автоматично не переходять у наступну вікову групу, цей процес є тривалим і суперечливим. У частини першокласників спостерігається ще відставання психологічного віку від хронологічного. Тому вчителю початкових класів важливо знати не лише вікові особливості розвитку молодших школярів а й закономірності, новоутворення, характерні для дітей на межі дошкільного і молодшого віку, які належать до періоду дитинства.

Для того, щоб допомогти дитині не лише хронологічно, а й психологічно перейти з однієї вікової категорії в наступну, вчитель початкових класів має організовувати навчально-виховну роботу на засадах наступності. Не зважаючи на сучасні динамічні умови інформаційного суспільства, поширення явища акселерації, розробку і впровадження методик раннього розвитку й навчання, бажання батьків і вихователів форсувати підготовку дітей до шкільного навчання, в контексті реалізації вимог гуманістичної парадигми освіти важливо забезпечувати ампліфікацію, зберігати самоцінність кожного вікового етапу.

З огляду на це, важливо звернути увагу на необхідність дотримання наступності в навчально-виховній роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи як педагогічного принципу, пошук шляхів і механізмів його реалізації в практичній діяльності. На сучасному етапі на межі досліджень психології (І.Бех, Л.Божович, О.Запорожець, Г.Люблінська, В.Мухіна, О.Проскура, О.Скрипченко та ін.), дошкільної педагогіки (Л.Артемова, А.Богущ, О.Кононко, Н.Лисенко, Т.Поніманська, І.Шоробура та ін.), педагогіки початкової школи (В.Бондар, М.Вашуленко, О.Савченко, Г.Тарасенко, І.Шапошникова та ін.) напрацьовано потужний теоретичний і методичний масив, «імплементация» головних положень якого в процес формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів школи першого ступеня сприятиме подоланню на практиці незбалансованості у їх роботі, попередженню проблем в особистісному розвитку дітей і труднощів у навчанні, успішній адаптації першокласників до шкільного навчання.

Важливою є думка дослідників [229] про необхідність психологічного супроводу педагогічного процесу дошкільного навчального закладу і початкової школи в контексті реалізації принципу наступності. Метою супроводу наступності в розвитку дітей науковці вбачають у «побудові освітнього простору, який спрямовано на збереження максимально найкращих умов для переходу дітей з дитячого садка в початкову школу» [229, с.110].

Такий психологічний супровід повинні здійснювати спільно психологи, соціальні педагоги, вихователі дошкільних навчальних закладів, учителі початкових класів та інші педагогічні працівники. Тому вчителів школи першого ступеня, як суб'єктів психологічного супроводу, необхідно орієнтуватися на рівні теорії та бути методично підготовленим до його забезпечення в навчально-виховному процесі початкової школи. З огляду на це, звернемо увагу на презентований ученими [229] поетапний алгоритм здійснення психологічного супроводу наступності як системи, яка передбачає комплексне і послідовне втілення в практику заздалегідь спроектованої професійної діяльності з урахуванням психологічних умов забезпечення ефективності використання змісту, прийомів, засобів і методів в освітньому просторі сучасного доквілля й початкової школи. Система роботи з психологічного супроводу включає такі етапи: «формування готовності дітей у дошкільному навчальному закладі до початкового навчання; адаптація до умов навчання в початковій школі; розвиток учнів початкової школи на основі

використання елементів сформованої готовності у дитячому садку; підтримка й стимулювання їхнього життя в родинному оточенні» [229, с.110]

Організуючи не тільки навчальну, а й виховну діяльність, учителі початкових класів повинні враховувати, що початок шкільного навчання є складним перехідним етапом у житті дитини, під час якого відбуваються суттєві зміни в її психічному розвитку й особистісному становленні, проходить перебудова пізнавальної, мотиваційної й емоційно-вольової сфер. У перші дні шкільного життя дитина включається в нові соціальні умови, в неї з'являються нові стосунки та обов'язки. В цей час змінюється режим життя та провідна діяльність, що вимагає від першокласника вольових зусиль і сформованості довільних процесів.

Особистісний розвиток першокласника великою мірою залежить від здатності дитини до адаптації в новій соціальній ситуації, до шкільних умов систематичного навчання, до нового кола спілкування, до способу й режиму життя. Проблема шкільної адаптації розробляється сучасними науковцями (А.Венгер, Т.Дуткевич, Я.Коломинський, Є.Кучеренко, А.Маркова, Є.Панько, Р.Овчарова Ю.Приходько та ін.) в межах психології, педагогіки та соціальної педагогіки.

Учителям початкових класів, які працюють з першокласниками, слід враховувати, що адаптація дитини до шкільного життя є складним процесом, який протікає в кожного учня по-різному. Низка чинників (готовність дитини до школи, психологічні особливості, стан здоров'я тощо) впливає на тривалість адаптаційного періоду, який може коливатися від 2-х тижнів до 2-3-х місяців і довше.

Створення умов для успішної соціальної адаптації першокласників є одним із напрямів соціально-виховної роботи в школі першого ступеня, оскільки дитина отримує орієнтацію в системі поведінки, яка надовго визначає його подальший особистісний розвиток. Для того, щоб першокласник швидко опанував новим провідним видом діяльності, включився в нові соціальні умови, потрібно створити сприятливе розвивально-виховне середовище та забезпечити йому психолого-педагогічну підтримку й допомогу.

Складною психолого-педагогічною проблемою, на яку слід звернути увагу майбутніх учителів початкових класів, є одночасне навчання в перших класах дітей від неповних 6-ти до 7,5 років. Така ситуація є несприятливою як для наймолодших, так і найстарших першокласників. Щоб зберегти самоцінність цього етапу розвитку дитинства, початкова ланка повинна точно і повно враховувати досягнення дошкільного віку не тільки в змістовому і методичному плані, а й у плані виховання особистісних якостей дітей, їхньої вольової сфери, полегшення адаптації до шкільного навчання, захисту від негативних впливів.

У виховній роботі з молодшими школярами не можна ігнорувати такого складного психологічного явища, як криза 7-ми років, яка символізує перехід від дошкільного до молодшого шкільного дитинства. З іншого боку, виховання, яке спрямоване на створення умов для становлення дитини як особистості, повинно брати за основу положення про те, що криза 7 років – це період

народження соціального «Я» дитини, зміни її самосвідомості та структури поведінки, переоцінки цінностей і свого місця в системі відносин, поява мотиву досягнення успіху тощо.

Учителям початкових класів украї необхідно знати основні симптоми кризи, щоб не оцінювати їх як прояви невихованості дитини: манірність поведінки, кривляння (демонстрація невластивих дитині якостей); симптом «гіркої цукерки» (приховування почуттів, що символізує появу внутрішньої оцінки) тощо.

Важливим в організації виховної роботи є врахування істотних змін, які відбуваються в психіці дитини молодшого шкільного віку та призводять до новоутворень: довільність психічних процесів, внутрішній план дії, рефлексія. Серед особистісних змін у молодших школярів учені виділяють: здатність до засвоєння моральних норм і правил поведінки; формування співчутливості, доброзичливості, допитливості, безпосередності, довірливості як позитивних вікових рис характеру тощо [317, с.260]. Окрім цього, в молодшому шкільному віці формуються такі важливі особистісні утворення, як почуття соціальної та психологічної компетенції (за несприятливого розвитку – соціальної та психологічної неповноцінності, неспроможності), а також почуття диференціації своїх можливостей (Б.Еріксон) [278].

Під час організації діяльності молодших школярів, як зазначають учені [32], важливо враховувати такі вікові особливості, як рухливість, контактність, мимовільність поведінки, конкретність мислення, велику вразливість, здатність до наслідування, неможливість довго концентрувати увагу на чомусь одному, зміну соціальної позиції, потреб та інтересів, суперечливість потреб і мотивів поведінки. Молодших школярів приваблюють справи, в яких діти вступають у стосунки співпраці, взаємодопомоги, дружби. Якщо колективна діяльність відповідає інтересам школярів, захоплює їх своєю метою, у дітей з'являється потреба допомагати одне одному, піклуватись про покращення оточуючого життя.

Організуючи взаємодію з молодшими школярами, спілкування дітей між собою та з іншими людьми, ознайомлення з довкіллям, учителі початкових класів мають враховувати природну емоційність дітей цього віку. Забезпечення емоціогенності виховного процесу сприятиме розв'язанню складних педагогічних завдань, ефективному створенню різних видів виховних ситуацій. Типовими позитивними ознаками становлення емоційної сфери молодших школярів є: загалом життєрадісний, бадьорий настрій; здатність до переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання; до усвідомлення своїх почуттів і розуміння їх виявлення в інших людей. Важливою характеристикою молодшого школяра є формування схильності до емоційної децентрації, його спроможності відволікатись від власних емоційних переживань і сприйняти емоційний стан іншої людини, виявляти інтерес та доброзичливість до оточуючих. У молодшому шкільному віці вже розвивається почуття симпатії, яке відіграє важливу роль в утворенні малих груп і позакласних об'єднань [59].

Не зважаючи на те, що молодший школяр уже здатний до стриманості, в цілому його емоції дуже бурхливі, дитина легко втрачає рівновагу, виходить з себе, схильна до афектів (Л.Славіна). Тому дуже важливо враховувати деякі проблеми в емоційному розвитку молодших школярів: часте переживання негативних емоційних станів (стресів, дистресів, невротичних реакцій), закріплення емоційних порушень. У такій ситуації він може виявити грубість, запальність, забійкуватість та інші форми емоційної нестійкості. Якщо вчитель і батьки залишають такі випадки без належної уваги, то вони можуть призвести до ізоляції дитини в колективі, формування в неї негативних рис характеру. Підвищена емоційна збудливість негативно впливає на волю і особливо на самоволодіння. Для деяких молодших школярів характерна нестримність бажань, мінливість настрою, яким вони не можуть керувати.

Окрім цього, першокласники не завжди правильно сприймають зовнішні вияви страху й гніву, а також доброзичливого й недоброзичливого ставлення дорослих один до одного. Старші діти, 2-3-класів, уже більшого адекватно наслідують виявлення почуттів дорослих і переносять їх у взаємини з однолітками.

Організація виховної роботи з молодшими школярами, формування в них вольових та інших якостей передбачає врахування типу нервової системи дитини, що є основою його темпераменту [59; 278]. Залежно від темпераменту діти по-різному проявляють себе в спілкуванні, реагують на конфліктні ситуації, включаються в діяльність, виявляють активність і наполегливість тощо. Темперамент дитини обумовлює також різну амплітуду і характер вияву емоцій. Наприклад, дитина-флегматик ухиляється від конфліктів, її важко образити, але коли вступає в конфлікт, то переживає глибоко, хоч зовні це не виявляється так яскраво, як у дітей вищезгаданих типів. Діти-меланхоліки відзначаються хворобливою вразливістю, швидкою втомлюваністю, невпевненістю в своїх силах, поганою пристосованістю до нових обставин, зниженим настроєм, острахом перед труднощами. Меланхоліки скаржаться на ровесників, бояться образ, плачуть і намагаються гратися самотньо.

Учителям початкових класів слід усвідомити «психологічну аксіому», що темперамент людини змінити не можна. Натомість педагогічні зусилля повинні бути спрямовані на врахування у виховній роботі сильних сторін кожного типу темпераменту та на допомогу дитині у виробленні здатності контролювати негативні вияви свого темпераменту. Наприклад, флегматикам потрібно давати доручення, які не потребують негайного виконання. Отримавши завдання, така дитина виконує його з бажанням, ретельно та якісно, дотримується порядку, організованості, але не поспішаючи. Натомість оперативно виконати доручення зможе дитина-сангвінік, яка характеризується легкою збудливістю почуттів, ініціативністю, швидкістю виконання завдання.

Під час організації виховної взаємодії педагогам слід враховувати, що молодшим школярам властива велика довіра до дорослих. Порівняно з вихователем дитячого садка, вчитель початкових класів є більш референтним (авторитетним) для дітей, оскільки, використовуючи арсенал оцінок, впливає на їхні стосунки з іншими дорослими, передусім з батьками, формує ставлення

дорослих до дитини та її ставлення до себе як до «іншого» [278].

Позитивним є те, що вчитель для молодших школярів – це ідеал, взірць, який вони наслідують. Оскільки учні початкових класів ще багато чого не вміють робити самостійно, вчителю-вихователю доводиться бути і в ролі організатора цікавих справ, і в ролі безпосереднього учасника. В процесі різноманітної діяльності вчитель початкових класів демонструє приклад працьовитості, бажання прийти на допомогу тим, хто цього потребує. Саме у спільній діяльності розкриваються кращі якості вчителя і молодших школярів. Атмосфера взаємної довіри, повага вчителя до праці та ігор дітей, уважне ставлення до їхніх пропозицій та оцінок учинків товаришів – все це створює в дитячому колективі атмосферу гуманних моральних стосунків.

Дитина молодшого шкільного віку знаходиться в значній емоційній залежності від учителя. Так зване емоційне голодування – потреба у позитивних емоціях значущого дорослого, а вчитель саме такий дорослий, – багато в чому визначає поведінку дитини. Зокрема, як підкреслює І.Бех, центром виховної взаємодії виступає система «дитина-вчитель», яка визначає ставлення до моральних вимог. Педагог втілює вимоги суспільства до молодшого школяра, уособлює систему однакових еталонів, демонструє зразки норм поведінки, роз'яснює дитині сутність і правильність учинку в різних типових ситуаціях [29, с.212]. На думку дослідника, важливою умовою ефективної виховної взаємодії є наявність прагнення й уміння вчителя зрозуміти дитину, піклуватися, хвилюватися про неї.

У процесі організації виховної роботи важливим є також урахування гендерних відмінностей у психологічному й особистісному розвитку молодших школярів, характері спілкування, які досліджуються сучасними науковцями (Т.Говорун, О.Кікінеджи та ін.).

Реалізуючи вимогу особистісно зорієнтованого підходу щодо забезпечення психологічного супроводу педагогічного процесу в цілому, виховної діяльності зокрема, важливо зробити акцент на специфіці виховної діяльності вчителя початкових класів, яка обумовлена віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку, початком систематичного шкільного навчання дітей цієї вікової групи та зміною соціальної ситуації розвитку молодшого школяра. Для успішної організації виховної роботи в початковій школі майбутнім учителям початкових класів недостатньо засвоїти загальні основи теорії виховання (поняття, зміст, мету, форми й методи виховання тощо), а обов'язково усвідомити специфічні завдання виховання молодших школярів, особливості використання методів і форм виховної роботи з дітьми цієї вікової групи тощо.

Виховна діяльність учителів школи першого ступеня в силу своєрідності й специфіки особистісного становлення дітей молодшого шкільного віку має стати в центрі уваги широкого кола науковців у галузі психології та педагогіки, оскільки вчитель початкової ланки освіти поєднує в собі все, що пов'язано з навчанням, ставленням до довкілля, конкретними предметами шкільного життя в цілому. Деякі аспекти організації виховної діяльності педагога початкової школи знайшли відображення в психолого-педагогічних дослідженнях

(О.Баранов, І.Бех, О.Богданова, Л.Болотіна, І.Казанжи, Б.Кобзарь, Д.Латишина, О.Матвієнко, В.Петрова, О.Савченко, І.Трухін, О.Шпак, Н.Щуркової та ін.).

У силу своєї специфіки результативність виховної роботи вчителя початкових класів з молодшими школярами, на думку Б.Кобзаря [142-143], може бути досягнута за умови дотримання важливих вимог щодо її організації: плановості, науковості, зв'язку з життям, педагогічної доцільності; органічної єдності з роботою, яку проводять на уроці; максимальної добровільності вибору учнями розвивальних видів діяльності; систематичності та послідовності в організації позанавчальної розвивальної діяльності учнів, її доступності для учнів за змістом і формами роботи; продуманого набору корисних справ, визначених і зрозумілих за своїми результатами; опори на сім'ю і громадськість тощо.

Під час організації виховної роботи з молодшими школярами, створення виховних ситуацій, зазначено в дослідженні І.Бега [32], педагог досягне поставлених цілей за умов: спільності розуміння ситуації з вихованцем; вичленення педагогом мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності та правильності в типових ситуаціях, оскільки молодші школярі легше усвідомлюють учинки та їх мотиви в інших людей, ніж свої власні; врахування наявного розриву між знаннями моральних норм і моральною поведінкою; включення у процес обговорення життєвих ситуацій не лише тієї дитини, яка здійснила добрий учинок, а й інших школярів; стимулювання мотивів поведінки до позитивних переживань, які є більш дієвими; врахування сильного мотиву, який заважає дитині розмірковувати і спонукає до неправильних учинків; відсутності психологічних травм, внутрішніх конфліктів, конфліктних ситуацій тощо.

Як стверджує О.Баранов [24], виховна діяльність учителя початкових класів – це особливий вид його професійної діяльності, яка має на меті створення сприятливих умов для становлення особистості молодшого школяра. Специфіка і зміст виховної діяльності педагога школи першого ступеня обумовлені біологічними (характеризують індивідуальні особливості молодшого школяра); психологічними (виражають особистісні особливості дитини: характер, мотивація, система ціннісних відносин тощо) і соціальними (включають характер дитячо-батьківських відносин у родині, особистісно-професійну позицію педагога, яка виявляється через вибір ним системи початкової освіти та концепції виховання) факторами.

Серед особливостей виховної діяльності педагога початкової школи О.Баранов [24] виокремлює: нормативну зумовленість професійної позиції вчителя початкових класів як вихователя, поєднання інваріативної та варіативної складових, яскраво виражений адаптивний характер, обумовлений новими умовами життєдіяльності молодшого школяра; необхідність взаємодії з сім'єю дитини з метою об'єднання зусиль з її адаптації в просторі школи; спрямованість форм виховання на становлення елементарної культури діяльності дитини тощо.

Погоджуємося з висновками Н.Казакової [118], що вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи включають як загальні, так і специфічні,

серед них: необхідність урахування переваги почуттєвого сприйняття навколишнього світу над раціональним, інтенсивного мовленнєвого і емоційного розвитку, сензитивності та пластичності дітей молодшого шкільного віку; набуття дітьми нового статусу – учнів, вагомість авторитету особистості учителя. На думку дослідниці, професійна діяльність учителя початкової школи характеризується: багатопредметністю; необхідністю емоційного забарвлення при оцінюванні знань, умінь та навичок молодших школярів; необхідністю створення ситуацій успіху в процесі навчання і виховання; спрямованістю на формування базових навичок (читати, писати, рахувати, отримувати інформацію про навколишній світ), норм поведінки, умінь і навичок для подальшої неперервної освіти [118, с.14].

Спробу розкриття особливостей організації виховної роботи з учнями різних вікових груп, у тому числі з молодшими школярами, зроблено І.Трухіним і О.Шпаком [317, с.262]. На основі аналізу вікових психологічних особливостей молодших школярів, їхніх новоутворень та особистісних змін дослідники сформулювали основні завдання виховної роботи з ними, розкрили зміст, форми і методи виховання з різних напрямів. На наш погляд, в умовах особистісно зорієнтованої виховної взаємодії найбільш актуальними є виховання в учнів гуманних рис характеру шляхом формування миролюбних уявлень, поглядів, звичок поведінки; допомога кожному учневі знайти власну сферу самоствердження в учнівській групі тощо.

У процесі планування виховної роботи в початковій школі вчителям слід виходити з загальної мети виховання, ідеї всебічного й гармонійного розвитку, рівня вихованості конкретної дитини. Але, з іншого боку, важливо звернути увагу на ті особистісні якості, для формування яких молодший шкільний вік є найбільш сприятливим.

Специфіка організації виховної діяльності, особливості змісту, напрямів, завдань формування ціннісного ставлення особистості до людей, себе, свого фізичного «Я», природи, праці, мистецтва з дітьми різних вікових груп щодо у загальному подана в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні [233]. Зокрема, в документі наголошується, що серед завдань виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку важливими є формування «здатності дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого угруповання; як учня, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій».

Розкриття особливостей виховної діяльності з учнями різних класів з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних і психолого-педагогічних особливостей знаходимо також в Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [246]. Змістове наповнення виховання передбачає формування цінностей і ставлень особистості до себе і людей, суспільства і держави, природи і здоров'я, праці та мистецтва. Після кожної змістової лінії подаються характеристики вікових особливостей учнів, зміст та форми виховної діяльності, критерії та вимоги до виховних досягнень учнів. У змісті виховної діяльності запропоновано орієнтовні форми проведення виховних справ та їх тематика для різних вікових

категорій з урахуванням інтересів, потреб, запитів класних керівників, батьків і дітей.

Акцент на необхідності забезпечення безперервності виховного потенціалу початкової освіти робить О.Савченко [274], на думку якої, виховання молодших школярів повинно здійснювати як у навчальному процесі, так і в позакласній роботі, в умовах групи продовжено дня. Дослідниця розкриває специфіку, зміст різних напрямів виховання молодших школярів, методичні особливості розв'язання завдань виховання у педагогічному процесі початкової школи. На думку науковця, початкова ланка освіти має великий потенціал для подальшого становлення особистості дитини (інтелектуального, фізичного, морально-етичного, мовленнєвого, естетичного, емоційно-вольового розвитку тощо), її соціалізації, «поступового залучення у систему особистісних і громадянських відносин, усвідомлення себе людиною з певним родоводом і громадянською позицією» [274, с. 107].

Головні завдання виховної роботи в початковій школі в цілому, зміст, специфіку, форми й методи різних напрямів виховання молодших школярів зокрема представлено в праці О.Матвієнко [205]. Проаналізувавши й узагальнивши вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, дослідниця визначила першочергові завдання, на яких слід обов'язково наголошувати майбутнім учителям початкових класів у процесі засвоєння теорії та методики виховання:

«1. Виховувати в учнів гуманні риси особистості шляхом формування миролюбивих уявлень, поглядів і особливо звичок поведінки.

2. Розвивати у дітей всебічні пізнавальні інтереси, що сприятиме збагаченню їхніх духовних потреб.

3.Формувати риси дисциплінованості, зібраності й ретельності, що допоможе учням опанувати навички ефективної навчальної праці.

4. Допомогати учневі знайти власну сферу самоутвердження в учнівській групі» [205, с.163].

Аналіз завдань показує, що період навчання в початковій школі є сенситивним насамперед для морального розвитку молодших школярів, засвоєння моральних норм, розвиток моральних оцінок, формування морально-вольових якостей, дисциплінованості, колективізму, розвитку навичок спілкування, розширення соціального досвіду тощо.

Загальним питанням теорії виховання та окремим аспектам методики виховної роботи в школі першого ступеня присвячена праця І.Казанжи [120]. Дослідниця розкриває зміст, завдання, форми й методи виховання молодших школярів. Окрім традиційних напрямів виховання (моральне, трудове, естетичне, фізичне) дослідниця показує важливість статевого й гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку. Необхідність організації цих напрямів виховання вчена аргументує тим, що в період шкільного дитинства «відбувається самоусвідомлення дітьми своєї статевої належності, закладаються психологічна та емоційна основи сексуальності – сором'язливість чи розв'язаність, різкість чи м'якість, ласкавість чи грубість, доброта чи злість тощо»; «активно засвоюються принципи спілкування людей різної статті» [120,

с. 89]. Серед якостей, які потрібно виховувати в дітей, визначено: сором'язливість, стриманість, здатність прийти на допомогу тощо.

Таким чином, організація виховної роботи з молодшими школярами має свою специфіку, яка обумовлена віковими особливостями дітей і початком систематичного навчання в школі. Виховання учнів молодшого шкільного віку спрямовується на розв'язання специфічних завдань, потребує використання адекватних форм і методів кожного напрямку виховання відповідно до психологічних закономірностей шкільного дитинства. Це створить передумови для здійснення виховання не формально, не інтуїтивно, не в цілому, а на науковій психолого-педагогічній основі, що суттєво підвищить його ефективність.

Особливостям організації різних напрямів виховання молодших школярів, у межах яких можуть бути створені виховні ситуації, присвячено психолого-педагогічні дослідження сучасних науковців (І.Беха, О.Богданової, Т.Гуменникової, І.Казанжи, О.Киричука, Ю.Красовицького, Л.Кузнецової, О.Матвієнко, В.Мацулевич, В.Мухіної, В.Петрової, І.Підласого, Б.Приймана, О.Савченко, В.Сухомлинського, Г.Тарасенко та ін.). Планування й організація виховної роботи в кожному класі початкової школи, визначення її напрямів і форм має відбуватися на науковій основі з урахування психологічних закономірностей розвитку молодших школярів, визначення якостей особистості, для формування яких є найбільш сприятливі психолого-педагогічні умови, та відповідно завдань виховання, які будуть пріоритетними.

У процесі організації виховної діяльності варто пам'ятати, що молодший шкільний вік є сприятливим для формування різних сторін особистості дитини в цілому, однією з пріоритетних серед яких є моральне виховання. Нова соціальна ситуація, нові відносини з дорослими і однолітками, включення в систему колективів, новий вид провідної діяльності, сприяють активному формуванню особистості молодшого школяра, закріплення нової системи відносин до людей, колективу, до обов'язків тощо.

Низка психологічних досліджень засвідчує, що в молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починає формуватися громадська спрямованість особистості. Як доводять результати дослідження Б.Приймана [265, с.196], учні молодших класів схильні до інтенсивного засвоєння моральних знань. До цього їх спонукає обмежена обізнаність у цій галузі та потреба діяти відповідно до вимог, що ставить перед людиною суспільство. Про моральні якості молодші школярі судять за найбільш яскравими вчинками людей, не звертаючи уваги на інші, не менш важливі їхні дії. При цьому більшого значення надається позитивним моральним властивостям особистості, ніж негативним.

Психологічні закономірності розвитку молодших школярів, які важливо враховувати в їхньому моральному становленні в контексті особистісно зорієнтованого виховання, висвітлено в працях І.Беха. Дослідник надає великого значення ситуативності у формуванні моральної свідомості молодших школярів [32, с.100-108]. Серед факторів впливу на яку вчений виокремлює:

зміна соціальної ситуації розвитку, інтелектуальний рівень розвитку, ставлення до моральних традицій людства, психологічні особливості дитини. На його думку, соціальні ситуації – це зовнішній чинник впливу на розвиток дитини. Моральні традиції людства з віком у дітей вирівнюються і набувають чинника моральної свідомості. Рівень інтелектуального розвитку відіграє важливу роль у пізнавальному самовизначенні дитини. Психологічні особливості, в свою чергу, відіграють роль передумов морального розвитку.

Морально-етичні якості формуються протягом усього життя особистості, але їх основна частина закладається ще в дошкільному та молодшому шкільному віці. Цілком зрозуміло, що на рівні понять згадані якості ще не формуються в молодших школярів, але діти цієї вікової групи вже мають певні уявлення, зв'язані з вічними цінностями та їх антиподами (доброта-жорстокість, чесність-нечесність тощо). Частині молодших школярів притаманні уявлення про національні цінності (поняття національної гідності, любов до рідної мови, національних свят і традицій тощо). Молодші школярі вживають терміни, зв'язані з моральними якостями, але рівень розуміння цих термінів у них ще низький (О.Мильникова, А.Пилипенко, В.Пискун, С.Хорунжий).

Важливу роль у виховній роботі слід надавати формуванню в молодших школярів вольових якостей, що передбачає: навчання морально доцільної поведінки, тренування в хороших учинках, розвиток здатності до інтенсивної й систематичної роботи, до переборення труднощів у житті, навчанні та праці; вироблення звички бути енергійним, рішучим, наполегливим; прищеплення вміння підпорядковувати свою діяльність свідомо поставленим цілям, переборюючи сторонні бажання, страх, лінощі тощо. У процесі навчання і виховання створюються умови для формування в дітей молодшого шкільного віку таких морально-вольових рис характеру, як цілеспрямованість, прагнення досягти успіху, наполегливість, відповідальність, любов до праці тощо.

Серед актуальних завдань виховної роботи в початковій школі варто виділити: становлення взаємовідносин між особистістю, групою, колективом, виховання важливих моральних якостей дружба, товаришування, підтримка тощо. Зокрема, молодший шкільний вік є сприятливим для формування референтних відносин у дитячому колективі, створення мікрогруп, короткочасних об'єднань на основі симпатії, товаришування, взаємодопомоги тощо.

Розробляючи завдання і зміст виховання молодших школярів, учителям початкових класів потрібно виходити з національних пріоритетів, оновлених завдань сучасної освіти в цілому, початкової зокрема. У свій час, ще Ж.Піаже [294] зробив висновки, що перші два етапи формування етнічної ідентичності (6-7 років, коли дитина набуває початкових (фрагментарних, несистематичних) знань про свою етнічну приналежність; 8-9 років, коли дитина вже чітко ідентифікує себе з членами своєї етнічної групи, зароджуються національні почуття) й початок третього (10-11 років, коли етнічна ідентичність й дитина усвідомлює етнічну самотність не лише свого народу, але й інших) припадають саме на молодший шкільний вік. Відповідно, якщо не проводити системну виховну роботу з молодшими школярами щодо виховання важливих

національних якостей і рис, то сенситивний період становлення українця-патріота буде втрачено.

У зв'язку з цим, вважаємо своєчасними і важливими психолого-педагогічні дослідження вчених, які стверджують про те, що молодший шкільний вік є сприятливим для виховання в дітей етнічних рис характеру. Зокрема, на думку дослідників [109], саме в цьому віці формується як відчуття себе представником певної етнокультурної групи, так і систематизуються знання про інші народи та їх культури, але й формуються ставлення до них, своєрідна їх оцінка, основи поведінкової моделі до своєї та інших етнічних груп.

Низка досліджень (Ш.Амонашвілі, О.Захаров, О.Липкіна, Є.Худобіна, О.Хухлаєва, І.Чеснокова та ін.) показують, що молодший шкільний вік є важливим періодом для формування ставлення дитини до себе, розвитку самосвідомості, самооцінки. Організаторам виховної роботи в початковій школі слід урахувувати психологічні закономірності розвитку цих важливих сторін особисті молодшого школяра та створювати педагогічні умови для їх формування в подальшій роботі.

Зокрема, для формування адекватної самооцінки дітей молодшого шкільного віку необхідні зовнішня інформація про себе, увага оточуючих. Однак для самооцінки молодшого школяра властиві стійкість і недостатня адекватність, несамокритичність, оскільки його емоційно-ціннісне ставлення до себе пов'язане з упевненістю у тому, що він хороший. Тому у виховній роботі з молодшими школярами слід урахувувати їхній оптимізм, здатність бачити в собі передусім добре, високу самооцінку. Щоб таке ставлення молодшого школяра до себе збереглося, вчителеві необхідно забезпечити гармонію між його прагненнями, домаганнями та реальними діями. Рівень домагань залежить від успіху учня в навчальній діяльності, від становища в системі стосунків з однолітками. Оскільки самоусвідомлення молодшого школяра, розвиток мотивації досягнення успіхів найефективніше відбувається у діяльності, то метод створення виховних ситуацій, зокрема ситуації успіху, є доцільним у виховній роботі з ними [278, с.175-179].

У виховній роботі з формування самооцінки, самокритики та інших проявів самосвідомості молодших школярів учителі початкових класів мають використовувати взаємодію учнів у колективі (М.Боришевський, І.Данилюк, Г.Карпова та ін.).

У процесі виховання необхідно звернути увагу на формування в молодших школярів почуття самоповаги до себе, яке напряду пов'язане з досягненнями успіху в різних видах діяльності та його позитивною оцінкою вчителем. Однак, учителям початкових класів потрібно пам'ятати, що розвиток такої важливої особистісної якості потребує індивідуального підходу до кожної дитини, коригування, «дозування» схвалення дій учня, залежно від рівня його самооцінки (В.Абраменко, Н.Зубалій, О.Киричук, Г.Крайг, Л.Сапожникова, Л.Скрипченко та ін.). Надмірне заохочення деяких учнів може привести до формування негативних якостей, які створюють проблеми у спілкуванні з ровесниками і вчителями, призводять до соціальної байдужості. У виховній

роботі з учнем, який має занадто високу думку про себе й високий рівень домагань, варто тактовно звертати увагу на його недоліки в роботі, щоб він усвідомив: ставлення до нього визначається справжніми, а не бажаними успіхами. Об'єктивна похвала менш впевненого, розгубленого від невдачі учня, є великим стимулом у навчанні, поведінці, ставленні до однокласників і вчителя. У вихованні школярів, які недооцінюють себе, необхідно підкреслювати навіть незначні успіхи, показувати віру в їхні можливості.

У цілому, як зазначають дослідники, при врахуванні вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, учитель початкових класів може уникнути серйозних проблем і труднощів у їх вихованні. Необхідно проводити систематичну роботу з формування основи моральної та емоційної спрямованості особистості, стилю поведінки і діяльності, для того щоб не втратити сенситивний період для їх становлення.

Організація виховної роботи в школі першого ступеня передбачає ретельного добору методів, що обумовлено низкою чинників, серед них: завдання певного напрямку виховання, вікові та індивідуальні особливості розвитку молодших школярів тощо. Звернення до навчальних посібників з теорії та методики виховання [44; 120; 128; 205; 274; 317 та ін.] дозволяє зробити висновки, яким методам виховання слід надавати у вихованні дітей молодшого шкільного віку.

Для формування вольових якостей потрібно оптимально поєднувати методи формування свідомості особистості (бесіду, розповідь, приклад, роз'яснення тощо) та організації діяльності (доручення, привчання, гра, створення виховних ситуацій, вимогу тощо), постійно стимулюючи вольові вияви в поведінці через їх схвалення. На винятковому значенні в молодшому шкільному віці слова вчителя, яке відкриває безмежні можливості в педагогічній взаємодії та водночас накладає велику відповідальність на вчителя, наголошує С.Карпенчук [128, с.48]. Педагог має продумувати кожен свій крок, зважувати кожне слово, глибоко усвідомлювати та правильно будувати свої взаємовідносини з дітьми. Слово вчителя настільки важливе для дітей молодшого шкільного віку, що вони самі шукають його. Дослідниця виділяє найдоцільніші та в той же час найдоступніші методи вербальної педагогічної взаємодії: бесіда та приклад.

На думку О.Матвієнко [205, с.217], методи етичної бесіди, розповіді на етичні теми, роз'яснення етичних понять, навчання, читання творів художньої літератури доречно використовувати в процесі морального розвитку молодшого школяра, уточненні й узагальненні моральних, норм, вимог і суджень. Для переконливості й ефективності їх застосування дослідниця радить використовувати як народнопедагогічні засоби прислів'я, приказки, казки тощо.

У доборі методів виховання молодших школярів слід урахувати їхню природну схильність до навіювання та наслідування. Однак варто пам'ятати, що особливо учні 1-2-х класів, не маючи життєвого досвіду та сформованих моральних критеріїв оцінки вчинку, наслідують не тільки хороші, а й погані вияви поведінки, переймають негативні способи виявлення почуттів, погані

манери (Н.Лейтес, П.Якобсон та ін.). Молодші школярі часто захоплюються зовнішньою стороною вияву поведінки, не можуть об'єктивно оцінити дії однолітків чи старших за себе. Наприклад, упертість, грубість, неслухняність можуть вважати як сміливість чи рішучість. Тому вчителям початкових класів у виховній роботі слід використовувати насамперед метод позитивного прикладу, в якому подаються морально-етичні еталони для наслідування. У тому випадку, коли педагог використовує негативний приклад, обов'язково слід пояснити суть неправильних дій чи суджень, протиставити аморальним вчинкам зразки високоморальної поведінки, залучати учнів до оцінки вчинку тощо. Негативний приклад найчастіше рекомендується використовувати в правовому вихованні молодших школярів.

У процесі формування методичного арсеналу вчителів початкових класів важливо звернути увагу на використання у виховній роботі з молодшими школярами методу гри. Гра є міждисциплінарним феноменом і досліджується в психології як вид діяльності, в педагогіці як засіб, метод і форма навчання й виховання. Для студентів цінність складає творчий доробок учених, які доводять необхідність використання гри в контексті гуманізації початкової освіти, розкривають її розвивальний, емоційний, соціально-виховний потенціал (Ш.Амонашвілі, Н.Бібік, В.Бондар, М.Вашенко, І.Гузик, Н.Кудикіна, О.Савченко, Г. Тарасенко, В. Тименко, І.Школьна та ін.).

Із приходом дитини до школи гра частково відступає на другий план, провідною стає навчальна діяльність. Однак, на думку Ш.Амонашвілі [14], неприпустимо повністю позбавляти молодшого школяра гри, оскільки йому ще притаманні такі особливості, як недостатність соціально-морального й пізнавального досвіду, зростання актуальних потреб, імпульсивна активність, нестримне прагнення до ігрової діяльності тощо.

Потрібно об'єктивно оцінювати універсальність гри як педагогічного методу, його значення в становленні особистості молодшого школяра й використовувати ігри та ігрові ситуації у навчально-виховній роботі. Організація гри дозволить учителям початкових класів вирішувати низку педагогічних завдань, пов'язаних з усіма напрямками виховання, оскільки гра є засобом соціалізації, формування ціннісних орієнтацій, фізичного й естетичного виховання, школою спілкування, формування волі й характеру, джерелом позитивних емоцій тощо.

Ігрові виховні ситуації та ситуації спілкування, створені вчасно і доречно, сприятимуть підвищенню ефективності виховання на уроці, на перерві, в позаурочний час. Ігрова діяльність молодших школярів виступає як спеціальна форма колективної діяльності та як елемент, важлива складова всіх інших видів діяльності. В іграх дітей віддзеркалюється світ дорослих, через гру молодші школярі пізнають оточуючу дійсність, тому вона має бути багатоплановою. Цінність гри полягає в тому, що в ході її організації школярі часто долають різні труднощі, навчаються управляти своєю поведінкою. За умови доцільної організації ігрова діяльність виступає школою життя, школою праці та спілкування дітей у колективі ровесників. Гра сприяє розвитку ініціативи та самостійності, є чудовою формою організації колективного життя школярів.

Учителям початкових класів необхідно враховувати низку психолого-педагогічних умов використання гри у вихованні молодших школярів: здійснення вчителем управління ігровою діяльністю дітей, дотримання структури гри, використання різних видів ігор, забезпечення емоціогенності гри, підготовка дітей до участі в гри тощо.

Важливим у процесі формування вольових якостей молодших школярів і водночас складним у використанні є метод вимоги. Постановка системи прямих вимог була характерною для радянської системи виховання, коли звернення педагога мало чітку конкретну вказівку на певну дію та було виражене в рішучій наполегливій формі, коли учневі чітко вказувалося як діяти в тій чи іншій ситуації. Авторитарний учитель часто замість використання переконання чи вмовляння (І.Бех) робить вибір на користь прямої вимоги (наказу, погрози, осуд, нагадування, заклику до дії, застереження, заборони тощо) й розраховує на швидкі результати завдяки імперативності, конкретності, чіткій визначеності, однозначності цього методу виховання. Однак у нового покоління дітей початку ХХІ ст. такі вимоги можуть викликати зворотну реакцію (протидію, негативізм, агресію, незадоволення, невпевненість тощо).

Сучасний учитель початкових класів усе ж не може повністю відмовитися від використання прямих вимог, зокрема, в перші місяці перебування учнів у школі. До свідомості першокласників необхідно донести вимоги щодо правил поведінки на уроках і перервах, спілкування з однокласниками тощо. Проте постановку прямих вимог повинні «пом'якшувати» тактовність, привітність, терпіння, виваженість, доброзичливість учителя. Вимоги мають визначатися не міркуваннями власної зручності, а перспективою виховання повноцінної людини й базуватися насамперед на таких принципах виховання, як поєднання поваги до особистості з справедливою вимогливістю, опора на позитивне тощо.

Учителі початкових класів мають володіти прийомами постановки непрямих вимог (вимоги-прохання, вимоги-довіри, вимоги-схвалення, вимоги-поради, вимоги-натяку, вимоги в ігровому оформленні тощо), які є складними в методичному й психологічному аспектах.

Методичну обізнаність учителів початкових класів збагатять знання щодо специфіки використання методу створення виховних ситуацій у роботі з молодшими школярами, використання якого забезпечить можливість для «пом'якшення» впливу на особистість, опосередкованого умовами й обставинами. Так, на думку О.Матвієнко, «під час розв'язання проблемних ситуацій, як правило, виявляються моральна, позитивна чи негативна, спрямованість особистості, її індивідуальні особливості та переваги» [205, с.216]. Дослідниця рекомендує в моральному вихованні молодших школярів з метою розвитку гуманності дітей використовувати метод створення проблемних ситуацій, які потребують від них «морального вибору в результаті самостійного пошуку й ухвалення рішення» [205, с.216]. Окрім цього, «досвід розв'язання ситуацій морального вибору сприяє тому, що, з одного боку, ставлення до іншої людини стає предметом уваги дитини, а з другого – формується та закріплюється бажання бути вихованим, добрим, уміти ділити з іншими» [205, с.224].

Розв'язанню актуальних завдань морального виховання сприятиме також створення виховних ситуацій співпереживання, моральної творчості. Зокрема, включення дітей у ситуацію співпереживання допоможе позбутися таких негативних виявів, як радість від отриманої учнем поганої оцінки, байдужість до інших, неувага й небажання допомогти товаришеві, жорстокості або цинічності у ставленні до молодших за віком, слабших тощо» [205, с.224]. Використання ситуації моральної творчості є логічним завершенням процесу виховання співпереживання та чесного вибору, під час створення якої учні вже виявляють здатність самостійно здійснювати гуманні вчинки [205, с.224].

Отже, в процесі організації виховної діяльності особливу увагу слід звернути на специфіку використання різних методів виховання, яка розкрита в сучасних навчально-методичних посібниках. Наукові висновки й методичні знахідки дослідників суттєво збагатять теоретичну обізнаність, стануть основою для формування методичної компетентності вчителя початкових класів.

Проте проблеми та суперечності, які виникають у суспільстві в цілому і в системі освіти зокрема прослідковуються також у виховній діяльності вчителя початкових класів. Допоки що в організації процесу виховання спостерігається ряд недоліків, тому провідні вітчизняні вчені дають критичну оцінку практиці виховання в сучасній загальноосвітній школі протягом останніх років. Зокрема, І.Бех відзначає його інтуїтивний характер, відсутність цілісних педагогічних концепцій, конструктивних підходів, прогресивних методик. Оскільки, на думку вченого, «проблеми цілісного розвитку особистості учня протягом усіх років вирішувалися скоріше інтуїтивно, оскільки цілеспрямованої стратегії розвитку особистості педагога не мають» [32, с. 4]. П.Таланчук порівнює процес організації виховання з «безладом, броунівським рухом, судорожно-хаотичним шляхом». Унаслідок поганого виховання і недосконалої освіти, вважає науковець, суспільство сьогодні переживає ряд потрясінь та проблем, для вирішення яких «перш за все потрібно змінити пріоритети: виховання мусить стати абсолютним гегемоном, а освіта безперечно підкорятися йому» [306, с.4].

Серед суттєвих недоліків у організації процесу виховання школярів науковці [276] виділяють: певний вакуум у визначенні та запровадженні нових виховних систем; еkleктичний підхід до вибору методологічних орієнтирів виховання; домінування дидактичного, інтелектуалістичного спрямування діяльності школи; відсутність орієнтовної програми виховання для дітей різного віку тощо.

Серед негативних тенденцій в організації виховної діяльності на сучасному етапі, які впливають на характер взаємодії вчителя та молодших школярів, окремі дослідники [263] виділяють: знецінення престижності педагогічної діяльності; суперечність між прагненням до демократизації відносин (передусім з боку учнів) та домінуванням ідей директивної педагогіки; спрощеність уявлень про професійну педагогічну діяльність, домінування дидактичних функцій; взаємна втома в спілкуванні вчителів і учнів, яка спричинена, зокрема, інформаційним масивом, що випереджує

природний процес зміни поколінь; наявність деформованих уявлень та стереотипів про молодший шкільний вік; знецінення загальнолюдських цінностей, пропагуванням культу грошей, а не пріоритетності знань, освіти в цілому; пропагування індивідуалізму, практичного інтелекту, корисливості; зосередженість на розв'язанні проблем, що пов'язані, як правило, з матеріальним добробутом; втрата розуміння феномена «людини» як найвищої цінності, а разом з тим – людського життя тощо.

Спостереження за досвідом роботи вчителів початкових класів з організації виховного процесу [86] дало також підставу зробити висновки про недоліки в його організації. В роботі вчителів початкових класів, класних керівників спостерігається формалізм і шаблонність, епізодичність і розрізненість форм виховної роботи, низький «коефіцієнт виховної дії» проведених заходів, домінування суб'єкт-об'єктного підходу до їх організації, недостатній рівень психологічного супроводу виховного процесу, відсутність центрованості на актуальних потребах конкретної особистості. Позакласна виховна робота часто зводиться до години класного керівника, яка визначена в розкладі один раз на тиждень; а також до традиційних масових заходів, що присвячуються початку чи завершенню навчального року, державним чи народним святкам тощо.

Серед суттєвих проблем відмітимо також і те, що вчителі не володіють методичним інструментарієм організації виховної роботи, часто транслюють методику проведення уроку на методику організації так званого «виховного заходу». Це зумовлено тим, що в процесі вишівської освіти вчителя, насамперед, готують до організації навчального процесу, проведення уроків. У посібниках з педагогіки та методики виховної роботи подано переважно загальну теоретичну характеристику форм і методів виховання. А в фахових журналах і методичних виданнях презентуються готові розробки виховних заходів, без чіткого структурування, підготовчої роботи. Такі сценарії часто калькуються вчителями без особливих змін, без урахування мети й завдань виховання конкретного колективу учнів, інтересів і здібностей дітей.

Аналізуючи організацію виховного процесу протягом останніх років, учені [29; 96; 276; 307 та ін.] приходять до висновку, що однією з причин існуючих проблем є невідповідність учителів до реалізації виховної функції. Педагоги, не маючи необхідних знань і навичок у сфері виховання, завдання цілісного розвитку учнів протягом багатьох років вирішували часто інтуїтивно. Серед важливих шляхів вирішення поставлених завдань дослідник виділяє оновлення і вдосконалення фахової підготовки майбутніх педагогічних працівників.

Отже, сучасні системні наукові дослідження сутності виховної діяльності як психолого-педагогічного феномену безпосередньо впливають як на сам процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, так і формування їхнього ставлення до виховної діяльності як професійної, ефективність її організації у педагогічному процесі школи першого ступеня.

Таким чином, гуманізація виховної діяльності, її центрація на всебічному розвитку особистості, створення оптимальних умов для її самовизначення та самореалізації передбачає перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної

взаємодії. В системі «вчитель-учень» виникають якісно нові зв'язки, члени якої стають співавторами педагогічних взаємин, унаслідок чого створюються нові можливості для всебічного розвитку, самотворення, самоактуалізації особистості. Виховна діяльність учителя початкових класів має свою специфіку, яка базується насамперед на врахуванні психологічних закономірностей розвитку молодших школярів та їхніх особистісних потреб – прагненні до творчої самоактуалізації, емоційно насиченого спілкування з навколишнім середовищем, ігрової взаємодії, зовнішніх вражень; високого динамізму поведінки, здатності до наслідування, схильності до засвоєння моральних та естетичних норм тощо.

Розділ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ У ВИМІРАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

2.1. Місце виховних ситуацій у системі методів виховання

У вимірах гуманістичної парадигми виховання метод виховання переосмислюється як педагогічна категорія, активізується розробка теоретичних основ та технологічних особливостей використання методів виховання, які відповідають особистісно зорієнтованому підходу. В процесі розв'язання оновлених завдань виховання підходу традиційні методи виховання можуть виявитися малоефективними. Проте практика виховання продовжує використовувати, насамперед, перевірені способи – загальні методи виховання.

У науковому дискурсі зустрічаємо декілька підходів до трактування методу виховання як педагогічної категорії. Зокрема, усталене в радянській педагогіці її визначення базується на постулатах біхевіористичної філософії, згідно якої особистість вважається об'єктом виховного впливу. Відповідно, метод виховання есплікується як спосіб впливу педагога на дитину, в його основу покладена формула **S - R** («стимул – реакція»). За такого підходу учень уявляється як стабільна лінійна система, розвиток якої можливо передбачити та потрібно постійно спрямовувати у визначеному педагогом напрямі.

Традиційне тлумачення терміна «метод виховання» як способу впливу на дитину, на думку О.Вишневського [63, с. 466-467], є не зовсім коректним і однозначним, та звужує його значення, оскільки на сучасному етапі відбувається пошук нової парадигми освіти, переосмислення поглядів на людину та її виховання. Визначаючи цю педагогічну дефініцію, за переконанням дослідника, варто враховувати діяльність особистості, спрямовану на самовиховання, також не ігнорувати «функцію виховника» й виходити зі «складної взаємодії того, хто виховує, і того, хто виховується». Зважаючи на складність проблематики методів виховання та їх класифікації, О.Вишневський зазначає, що термін «метод» виховання слід вживати лише умовно, обмежуючись лише загальним трактуванням «виховного інструментарію».

У контексті особистісно зорієнтованого підходу, визнаючи суб'єкт-суб'єктний характер виховного процесу як взаємодію, серед наукового різноголосся поділяємо наступні інтерпретації категорії «методу виховання» як способу взаємопов'язаної діяльності педагогів і вихованців, спрямованої на: «повноцінний розвиток останніх згідно з внутрішніми потенціалами у рамках гармонійного узгодження внутрішньоособистісних і загальносуспільних інтересів» [251, с. 452]; «усвідомлення школярами суспільних цінностей, розвиток позитивних ставлень до них, вироблення відповідних навичок і звичок поведінки, їх корекцію і вдосконалення, підтримку розвитку індивідуального потенціалу особистості» [216, с. 459].

Звернемо увагу на думку О.Вишевського про те, що ініціатором взаємодії в окремих випадках може бути виховник (батько, вчитель), а в іншому – більшу активність виявляє вихованець. Відповідно, науковець робить висновок про можливість поділу методів виховання на дві системоутворювальні групи: методи виховання і розвитку, в яких домінує активність виховника (що зовсім не позбавляє вихованця статусу суєта); методи виховання і саморозвитку, коли переважає ініціатива вихованця [63, с. 488]

Оскільки процес виховання стає ефективним тоді, коли поєднується із самовихованням, на думку І.Беха, 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 [32, с.123].

Таким чином, бачимо, що в педагогіці поступово відбувається перехід від авторитарності до особистісно зорієнтованого виховання, відповідно – від методів прямого впливу на особистість (вимога, переконання, покарання, вправління тощо) до широкого використання методів опосередкованого впливу та взаємодії, що заохочують дітей і підлітків до самовиховання. Такі методи передбачають організацію діяльності, в яку включаються учні, при цьому формується відповідна установка на самовдосконалення, на вироблення певної позиції в системі його відносин з вчителями, товаришами, суспільством.

До методів виховання, які відповідають вимогам особистісно зорієнтованого підходу, виключають прямий і жорсткий вплив на особистість, маніпулювання нею, спонукають до активності й самовиховання, належить метод створення виховних ситуацій. У ході підготовки майбутніх учителів до використання цього методу виховання в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи вважаємо за необхідне розкрити сутність, значення, розвивально-виховний ресурс спеціального створення виховних ситуацій у контексті сучасної гуманістичної парадигми освіти. Наукові висновки й узагальнення стануть теоретичним підґрунтям для формування в студентів цілісного уявлення про цей особистісно зорієнтований метод виховання, психолого-педагогічні механізми його організації як непрямого впливу на особистість, розвитку потреби його використання у майбутній професійній діяльності.

У науковому тезаурусі використовується декілька варіацій терміна «ситуація»: соціальна, педагогічна, навчальна, виховна, діагностична, управлінська тощо. В процесі розробки шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи насамперед важливо з'ясувати сутність феномену «виховна ситуація». Вивчення наукового масиву показує, що в психолого-педагогічній літературі вже утвердились поняття «емоціогенна ситуація» (О.Чебикін, В.Ямницький, А.Лутошкін та ін.), «виховна ситуація» (І.Бех, В.Караковський, О.Коберник, І.Підласий та ін.), «ситуація вільного вибору» (О.Матвієнко, Н.Мойсеюк) тощо.

Дефінітивний аналіз виявив, що ситуація взагалі, незалежно від того, де вона виникає, – «це сукупність умов та обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей» [58, с.1127]. Також ситуація – це «поєднання зовнішніх і внутрішніх щодо суб'єкта умов, які спонукають його до будь-яких дій» [27, с.183].

Науковий інтерес для нас становить дослідження феномену «виховна ситуація», який виокремлюється й обґрунтовується низкою науковців. Так, В.Караковський [126] використовує у своїх працях поняття «виховна ситуація» й інтерпретує його як сукупність обставин, що дає можливість побачити відносини, що склалися між дітьми, а також осмислено, цілеспрямовано впливати на процес становлення, розвитку та коригування цих відносин. Виховні ситуації повинні створювати можливості для прояву «самості» дитини, її саморозвитку, сприйматися нею як значимі, давати йому свободу вибору і дій.

Звертаючись до дослідження З.Соловйової [290], знаходимо пояснення виховної ситуації як будь-якої з ситуацій (спонтанна чи спеціально створена), яка виникає в об'єктивному процесі виховання, що здійснюється суспільством через різні ланки його виховної системи та інші соціальні інститути. Включення вихованця в перебіг ситуації спонукає його діяти та виявляти рівень сформованості певних якостей [290, с. 17-19].

Для майбутнього вчителя, який готується до використання методу створення виховних ситуацій у роботі з молодшими школярами, важливо усвідомити різницю між поняттями «вихована ситуація» та «створення виховної ситуації», які зустрічаються в науковому обігу. Підсумовуючи позиції науковців щодо трактування означених термінів, бачимо спроби ототожнення цих понять. Зокрема, І.Підласий [262] зазначає, що метод організації діяльності та поведінки вихованців у спеціально створених умовах скорочено називають методом виховних ситуацій.

Вважаємо за необхідне диференціювати ці поняття, які, на наш погляд, є близькими, але не синонімічними. Відзначимо, що сама виховна ситуація ще не є методом виховання, а лише обставинами, які виникають у педагогічному процесі. Статусу методу виховання ситуація набуває, з одного боку, якщо природна ситуація не проходить поза увагою педагога й використовується з метою розв'язання актуальних завдань з формування учнівського колективу чи окремої особистості. Для цього вчитель повинен володіти низкою професійних якостей (перцептивні здібності, креативність, педагогічна інтуїція, здатність до імпровізації тощо), щоб миттєво зреагувати на природну виховну ситуації та використати її в педагогічних цілях. З другого боку, виховна ситуація переходить у категорію «метод виховання», коли вона заздалегідь моделюється й спеціально створюється педагогом з конкретною метою в ході організації різнобічної діяльності учнів, її перебіг коригується вихователем відповідно до заданого алгоритму та доводиться до завершення.

Множинність підходів до тлумачення означених категорій доповнює наукова позиція О.Вишневського [63], який насамперед вживає термін «виховна ситуація» у контексті формування поглядів, переконань і навичок

особистості, а потім використовує термін «ситуація виховання» як «акт «зустрічі людини з предметом». Компонентами такої ситуації дослідник визначає: учня як суб'єкта виховання; предмет, з яким взаємодіє учень, як об'єкт; ставлення суб'єкта до об'єкта, що є наслідком відповіді на головне запитання виховання. Науковець справедливо наголошує, що лише за умови багаторазового повторення аналогічних ситуацій у контексті загальної діяльності учня, формується «виховний продукт» [63, с. 82-83].

У цілому погоджуючись з позицією О.Вишневого щодо значення виховної ситуації (ситуації виховання) в процесі формування поглядів, переконань і навичок, висловимо сумніви щодо того, до якої наукової категорії відносить автор цю дефініцію, чи тлумачить її як метод виховання. Подальше вивчення поглядів ученого щодо сутності методів виховання і розвитку, не виявило створення виховних ситуацій у представленій автором системі, окрім одного побіжного згадування про «несподівані ситуації під час туристичних походів і екскурсів» [63, с. 492].

Наукове різноголосся щодо інтерпретації методу створення виховних ситуацій полягає ще й у тому, що окремі дослідники (О.Матвієнко, Н.Мойсеюк та ін.) називають його «ситуацією вільного вибору», яка «моделює момент реального життя, в якому виявляється і підлягає випробуванню на стійкість система вже сформованих позитивних дій, учинків, відношень» [216, с.473]. Така ситуація ставить учня перед необхідністю «вибирати певне рішення з кількох можливих варіантів: промовчати, сказати «не знаю», сказати правду, не брати участі в обговоренні тощо», а також обирати між суспільним та індивідуальним [205, с. 112].

Окрім цього, в дослідженнях російських учених зустрічаємо термін «аксіологічна ситуація виховання» як сукупність життєвих обставин, що ведуть до виникнення ціннісних суперечностей, які особистість вчиться розв'язувати морально-етичними засобами. Як один з видів педагогічних ситуацій аксіологічна ситуація є поліфункціональною, й одночасно виступає в якості діагностичного методу, одиниці змісту виховання і компонента виховного процесу. Така ситуація є своєрідним «магнітом», який актуалізує події, дії, вчинки тощо [172, с.129].

Як компонент виховного процесу аксіологічна ситуація в ході її створення та розв'язання може бути віднесена до категорії «метод виховання», зокрема створення виховних ситуацій. Така ситуація цілком відповідає оновленому суб'єкт-суб'єктному підходу до трактування категорії виховання, оскільки акцентована на ціннісно-змістових домінантах виховання, сприяє гармонізації виховання та самовиховання, збільшує рівень цілісності процесу виховання, підвищує його результативність, запускаючи процеси самоорганізації.

Таким чином, якщо йдеться про метод виховання, то більш точним і коректним є формулювання «створення виховної ситуації».

Зауважимо, що в наукових дослідженнях (Б.Вульфів, І.Зязюн, В.Каплінський, Р.Карп'юк, О.Матвієнко, М.Поташник, З.Соловйова, Г.Сухобська та ін.) також широко використовується термін «педагогічна ситуація» як фрагмент педагогічної діяльності, який містить суперечності між

тим, що сталося, і тим, що очікувалося в ході навчально-виховного процесу. В наукових розвідках російських учених зустрічаємо підхід, коли педагогічна й виховна ситуації не диференціюються. Зокрема, З.Соловйова [290], посилаючись на праці інших учених, зазначає, що цілеспрямовано створена вихована ситуація є різновидом педагогічних ситуацій.

Вважаємо за доцільне розвести феномени «педагогічна ситуація» та «виховна ситуація», які мають спільні ознаки, але належать до різних наукових категорій. Основою будь-якої ситуації (педагогічної чи виховної) є певні умови та обставини, перебіг кожної ситуації потрібно коригувати й використовувати для розв'язання навчально-виховних завдань, а також і та, й інша ситуація може бути природною чи спеціально створеною. Педагогічна ситуація є «частиною виховного процесу, яка знаходиться між двома корекціями», її основою є педагогічна дія. Виховний процес є ланцюгом взаємопов'язаних і взаємопринкаючих ситуацій, кожна з яких є його «відрізком», «клітинкою» і містить у собі всі компоненти цілісного виховного процесу [216, с.367]. Педагогічна ситуація часто пов'язується з педагогічною задачею, стає нею, якщо педагог осмислює сформовану педагогічну ситуацію з метою перетворення її, переведення на новий рівень, для досягнення поставлених завдань. Ситуація стає задачею в умовах цілеспрямованої педагогічної діяльності (ситуація + мета = задача). Щодо розв'язання однієї задачі може бути декілька рішень, позитивний ефект яких залежатиме від спрямованості, знань педагога, його здібностей, методичної вмілості та володіння педагогічною технікою тощо. Під час розв'язання педагогічної задачі вихователь використовує оптимальні методи й прийоми виховання, до яких саме належить створення виховних ситуацій.

Вивчення наукових джерел показало, що створення виховних ситуацій (інколи «виховуючих ситуацій») дослідники відносять до групи методів організації діяльності, спілкування та формування досвіду позитивної поведінки. У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій важливо допомогти студентам зорієнтуватися в множинності підходів щодо інтерпретації цього методу виховання та забезпечити розуміння його як засобу непрямого впливу педагога на вихованців через використання зовнішніх умов, з якими особистість вступає в активну взаємодію.

Дефінітивний аналіз означеної категорії дає підставу стверджувати, що в основі створення виховних ситуацій як методу виховання лежить спеціальна організація обставин, що «стимулюють вияв і розвиток у вихованців певних якостей, переконань і ціннісних орієнтацій» [253, с.326]; спеціально організовані педагогічні умови з метою «виявлення чи формування в процесі життєдіяльності школярів системи відповідних ставлень» [128, с.198] та «мотивів позитивної поведінки чи подолання недоліків» [64, с.151]; які передбачають «вияв певних позитивних внутрішніх якостей учня під час розв'язання поставленої перед ним проблеми» [251, с.461].

Кожна виховна ситуація потребує 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» [319, с.330]. У окремих випадках ситуація трактується як обстановка, сукупність умов і обставин, елементів середовища, що обумовлює стимулюючу дію та коригувальний вплив на суб'єкта, тобто активізує його активність і одночасно задає просторово-часові межі її реалізації.

Однак, розробляючи метод створення виховних ситуацій на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, відзначимо, що в згаданих визначеннях пріоритет віддається зовнішнім обставинам, подіям, в яких дещо применшується роль вихованця як суб'єкта педагогічного процесу. Тому уточнюючи визначення методу «створення виховних ситуацій» вважаємо, що доречно дотримуватися такого підходу, за якого ситуація розглядається як результат більш-менш активної взаємодії суб'єкта (дитини) з середовищем, а також взаємодії педагога і вихованців як рівноправних учасників педагогічного процесу. Ця взаємодія призводить до виділення з об'єктивної реальності низки подій, які створюють цілісне утворення лише у зв'язку з активною позицією самого суб'єкта в навколишньому світі. В цьому випадку ситуація виступає способом організації суб'єктом явищ зовнішнього світу.

Не лише умови впливають на поведінку особистості, а й сама особистість може змінювати їх, вибирати серед елементів середовища найбільш актуальні для себе, ініціювати чи вступати у взаємодію з іншими суб'єктами виховної ситуації, включатися в діяльність у ході розростання ситуації, реагувати чи не реагувати на зовнішні обставини, брати більш чи менш активну участь у перетворенні зовнішніх обставин у процесі взаємодії з іншими суб'єктами ситуації, діяти в одних і тих же умовах по-різному тощо.

Поділяємо позицію [264], що виховна ситуація утворюється системною сукупністю умов та обставин, які, з одного боку, визначають зміст і характер взаємодії вихователя і вихованців, а з другого боку, визначаються цією взаємодією. Якщо говорити про механізми утворення ситуації, то можна виділити, принаймні, два: від зовнішніх умов до актуалізації потреб суб'єкта і від актуальних потреб суб'єкта до перебудови самого середовища, наявних умов.

Узагальнивши інтерпретації методу створення виховних ситуацій вважаємо, що – це спеціально організовані, певним чином структуровані, емоціогенно насичені соціально-педагогічні умови, в яких відбувається перетворювальна діяльність вихованців у партнерстві та під керівництвом педагога з метою виявлення чи формування системи ціннісних орієнтацій, ставлень, якостей, переконань, способів поведінки, а також на зміну самої ситуації.

З огляду на актуальність методу створення виховних ситуацій і його недостатню розробленість, дослідимо методологічні та психолого-педагогічні засади використання цього методу виховання з метою його подальшого обґрунтування та використання теоретичних узагальнень у процесі

вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи.

Для розуміння майбутніми вчителями початкових класів актуальності й важливості створення виховних ситуацій доречним буде його вивчення у вимірах особистісно зорієнтованого підходу. Це зумовлено насамперед тим, що в контексті його розробки дослідники [32, с.29] відводять важливу роль створенню виховних ситуацій, які тлумачать як проміжні мікроструктури суспільства в 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. Цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій визначено одним з 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 [31-32] акцентує увагу на необхідності моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці, співучасті в 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.

Крім того, ситуація передбачає формування 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. З іншого боку, вихованець є також і суб'єктом, оскільки він здійснює самовиховання. У результаті оволодіння дитиною виховною ситуацією відбувається її моральний розвиток, що полягає у виробленні потреби і здатності до моральної поведінки. Виховну ситуацію становить єдність її зовнішньої та внутрішньої сторін. Взаємодія вихователя й вихованця, в результаті якої останній оволодіває виховною ситуацією, здійснюється як особистісне діалогічне спілкування, яке має мету – прилучити підрастаючу 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 тощо [32, с. 23].

Процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій, на наш погляд, потребує засвоєння студентами психологічних засад використання цього методу виховання. Для студента, як майбутнього вихователя, психологічні знання повинні стати базою засвоєння

педагогічних механізмів моделювання і створення виховних ситуацій у навчально-виховному процесі початкової школи, управління її перебігом, впливу на емоційну сферу дітей під час її розгортання. З огляду на це, науковий інтерес представляє положення Л.Виготського [61] 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 в неї уявлення про навколишній світ і про себе ("Я" – концепція, "Я" – образ).

Виходячи з концепції Л.Виготського про соціальну ситуацію розвитку дитини, О.Коберник [140, с.113] 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.

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

Психологічною основою обґрунтування методу створення виховних ситуацій є дослідження П.Фресса, Ж.Піаже, Х.Хекхаузена та ін. Зокрема, Х.Хекхаузен [324] вивчав роль ситуативності в поведінці та діяльності людини в цілому, в яких би сферах життя вона не знаходилась. Тому його положення поширюються і на процес виховання, який безпосередньо пов'язаний з різноманітною діяльністю 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.

Учені досліджували проблему емоціогенних ситуацій у регулюванні діяльності людини, яка поки що залишається актуальною і недостатньо вивченою стосовно специфіки виховної діяльності. Оскільки створення виховних ситуацій є одним із методів організації діяльності та формування досвіду позитивної поведінки дітей, то теоретичні розробки й висновки щодо значення емоційно-ціннісного компоненту діяльності поширюються на означений метод виховання. Тому однією із суттєвих ознак методу створення виховних ситуацій і одночасно важливих умов його використання є забезпечення емоційної насиченості виховної ситуації.

Обґрунтовуючи необхідність обов'язкового емоційного забарвлення виховної ситуації, яка є основою методу організації діяльності школярів, виходимо з позиції вчених, які стверджують, що емоції мають важливе значення на всіх етапах організації діяльності. Зокрема, О.Леонт'єв [174, с.5] аргументував, що емоції передують діяльності, здатні випереджати ситуації та події, які реально ще не настали; відіграють роль «внутрішніх сигналів», сприяють формуванню мотивів, забезпечують активність суб'єктів на всіх її етапах. Також, на думку У.Магдауголла [184], «власне емоції», одного боку, є первинними у процесі формування дії, а з другого – постійно супроводжують особистісно значущу діяльність суб'єкта і можуть виступати як її індикатор і для оточуючих, і для самого об'єкта. За твердженням науковців, емоції відіграють важливе значення в утворенні мотиваційного компонента діяльності, в його динаміці.

Емоціогенні ситуації на рівні аналізу проблемних навчальних ситуацій обґрунтовано в дослідженнях П.Гальперіна, О.Чебикіна та ін. Зокрема П.Гальперін [71], характеризує емоції як форму орієнтовної діяльності в певних проблемних ситуаціях, указував на те, що з появою в школярів почуття в конкретній навчальній ситуації змінюється їх ставлення до цієї ситуації, а в подальшому і до навчальної діяльності в цілому.

У своїх працях О.Чебикін [349] 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 [349, с. 35-36].

О.Чебикін [333] на прикладі навчальної діяльності доводить, що емоційні компоненти великою мірою зумовлюють увесь перебіг діяльності. Завдяки правильній емоційній регуляції підвищується результативність діяльності, особистість зможе відчувати почуття задоволення своєю участю в діяльності, пережити радість успіху. Такі висновки, на наш погляд, повною мірою стосуються будь-якого виду діяльності дітей, яка організовується в структурі педагогічного процесу.

Види емоціогенних ситуацій (основні, спонтанні), психолого-педагогічні основи їх створення, методи і прийоми впливу на емоції та почуття учнів виокремлює О.Чебикін [333, с. 35-36]. На думку вченого, 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.

Поділяючи думку психологів щодо важливого значення емоцій у процесі створення різних видів навчальних ситуацій, зазначимо, що емоціогенність є не менш важливою у процесі створення виховних ситуацій. Тому наукову увагу привертають відомі психолого-педагогічні дослідження, в яких розкривається значення емоційно насичених ситуацій у виховному процесі. Так, І.Бех [32, с. 30] акцентує особливу увагу на емоційності виховного процесу й виховних ситуацій, необхідності взаємодії вихователя й вихованців у «єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні», забезпечення переживання вихованцем «емоційних вражень». Саме завдяки створенню психологічних умов «емоціогенності» виховної ситуації, забезпеченню «емоційних знань і переживань про моральну норму» вона набуває «особистісної значущості», «спонукає дитину до дії» [32, с.124].

Таким чином, емоційні переживання є важливими в процесі створення виховних ситуацій. Вони будуть визначати ставлення дітей до змісту виховної ситуації, забезпечувати їхню активність у процесі її створення. Проектуючи й організовуючи виховну ситуацію, педагог повинен урахувати, що її успішний перебіг і досягнення прогнозованих завдань можливе за умови забезпечення емоційного фону на усіх етапах її створення. Емоції є тим «ключиком», який допоможе вихователю «відкрити» внутрішній світ дитини, зняти бар'єри у спілкуванні, допомогти їй успішно прийняти створені умови виховної ситуації, природно включитися в її хід.

Значення емоціогенних ситуацій у формуванні дитячого колективу, зокрема, активно вивчав А.Лутошкін [183]. 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 другого 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 та штучні). Зокрема, великого значення А.Лутошкін надає ситуаціям першого виду, які називає «ситуаціями-катализаторами», які є ніби ситуації в ситуації. Вони сприяють розкриттю емоційних ресурсів колективу, прискорюють або уповільнюють актуалізацію їхніх емоційних потенціалів [183, с.34-35].

Дослідник обґрунтував 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. А.Лутошкін виокремив емоціогенні ситуації, пов'язані з особливою емоційною привабливістю. До таких він відносить: психорольові, музично-психологічні, кольоро-психологічні ситуації, а також ситуації-розваги, ситуації новизни, перехідні емоційні ситуації [183, с. 95-108].

Психологічні особливості творчих дій та умови моделювання різних видів емоціогенних ситуацій стали предметом дослідження В.Ямницького [351], спрямованого на виявлення 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 діяльнісного підходу до навчання.

Проте необхідно не лише забезпечувати емоційний фон під час створення виховних ситуацій, а й систематично діагностувати емоційно-вольову сферу вихованців. У процесі використання цього методу виховання педагог має вміти орієнтуватися в ході виховної ситуації, мобільно реагувати на непередбачені обставини, використовувати природні виховні ситуації, виявляти їх результативність; спостерігати за спілкуванням учнів під час створення виховних ситуацій, їхніми поведінковими реакціями й емоційним станом; діагностувати рівень вихованості школярів, виявляти зміни в їхньому особистісному зростанні тощо.

Зважаючи на зростаючий науковий інтерес до створення виховних ситуацій у контексті особистісно зорієнтованого підходу, проблема використання цього методу є досить актуальною, але недостатньо вивченою у межах педагогічних досліджень. Як і раніше, вона залишається мало розробленою в науковому фонді, в якому представлено тільки окремі аспекти створення виховних ситуацій, спостерігається невпорядкованість категоріального апарату. Також відзначимо, що метод створення виховних ситуацій мало висвітлений у навчально-методичній літературі, яка рекомендована для вивчення в професійній підготовці майбутніх учителів. Підтвердженням цьому є той факт, що не в усіх сучасних посібниках з педагогіки, теорії та методики виховної роботи створення виховних ситуацій подано у системі методів виховання. Лише в окремих з них дається стисла характеристика, називаються декілька видів виховних ситуацій та описуються прийоми створення виховних ситуацій (гальмівні, творчі).

Дослідницький інтерес до методу створення виховних ситуацій спостерігається в російському науково-педагогічному фонді, теоретичні основи якого представлено в працях відомих науковців, узагальнено в дисертаційних дослідженнях і частково розкрито в посібниках педагогіки. Проведений аналіз наукового масиву виявив такі аспекти обґрунтування методу створення виховних ситуацій: виділення виховних ситуацій у контекст і розробки середовищного підходу (А.Караковський, Л.Новікова); розкриття сутності,

специфіки та значення виховних ситуацій у підвищенні ефективності педагогічного процесу (В.Каспіна, І.Огородніков, Г.Щукіна та ін.); спроби класифікації та опису окремих варіантів створення виховних ситуацій з досвіду роботи видатних педагогів, учителів-новаторів (В.Караковський); розробка пропозицій щодо аналізу перебігу виховної ситуації та можливих шляхів її розв'язання (О.Богданова, П.Конаніхін, Л.Спирин, С.Черенкова).

Апелюючи до результатів теоретичного аналізу, узагальнимо й доповнимо науково-педагогічні основи методу створення виховних ситуацій, представлені в працях відомих науковців і в сучасних дисертаційних розвідках, покажемо технологічні механізми його використання в практиці сучасної школи. Насамперед, важливо розкрити психолого-педагогічний потенціал створення виховних ситуацій як особистісно зорієнтованого методу в розв'язанні педагогічних завдань, показати його поліфункціональність.

По-перше, створення виховних ситуацій як особистісно зорієнтованого методу забезпечує реалізацію діагностичної функції виховного процесу, спостереження за поведінкою учнів під час її розгортання дозволяє виявляти рівень розвитку необхідних якостей, оскільки завдяки природним чи штучно створеним умовам вихованець починає діяти адекватно до своєї внутрішньої позиції, своїх поглядів і переконань. Виховна ситуація надає можливість учителеві вивчати індивідуальні особливості та готовність дитини до самовиховання, зародження і розвиток відношень, оцінювати ціннісні характеристики виховного процесу й рушійні сили.

По-друге, в процесі демонстрації зразків поведінки для наслідування, творчої інтерпретації під час створення виховної ситуації реалізовується сугестивна функція.

По-третє, використання виховних ситуацій забезпечує формування в особистості позитивної мотивації до самовдосконалення, мобілізацію внутрішньої активності, стимулювання її до дотримання правильних моделей поведінки для вироблення стійкої потреби (спонукальна функція). Ситуація спонукає демонструвати, підтверджувати чи змінювати судження, поведінку.

По-четверте, завдяки активізації особистості, включенню її в діяльність у типових чи нових умовах перебігу виховної ситуації реалізовується тренажерна функція, яка забезпечує вправлення у позитивних учинках для закріплення зразків, вироблення необхідних умінь і навичок поведінки.

Окрім цього, метод створення виховних ситуацій має великий розвивально-виховний потенціал щодо формування різних сторін особистості, важливих морально-вольових якостей, звичок і навичок позитивної поведінки тощо. Завдяки багаторазовому включенню окремої дитини чи всього колективу в аналогічні за своїм характером соціально-педагогічні умови забезпечується можливість:

- пригадати власний досвід поведінки в подібних ситуаціях, проаналізувати його наслідки, передбачати найімовірніші розв'язки і погоджувати з ними власні дії тощо;
- формувати етичне мислення, випробувати й одночасно розвивати моральні якості та переконання;

– розвивати здатність уявляти себе на місці іншої людини, мислено бачити і прогнозувати її дії;

– набувати досвіду вибору одного розв'язку з декількох можливих, морального вибору;

– виробляти й закріплювати досвід соціальної поведінки: підпорядкування і керівництва; співчуття ровесникам, дорослим; переживання відповідальності за спільну справу; досвід фізичного, інтелектуального і морального напруження тощо.

Оцінюючи педагогічний потенціал методу створення виховних ситуацій, науковці наголошують, що їх використання має великий ресурс щодо морального виховання, формування в учнів звичок і навичок моральної поведінки. Зокрема, І.Бех [32, с.30] зазначає, що виховна ситуація повинна стати одиницею морального виховання. У ході взаємодії, яка відбувається у спеціально створених умовах, дитина в стосунках з дорослим засвоює соціальні норми поведінки свідомого прийняття нею моральної вимоги.

У своєму дослідженні Ю.Пелех та І.Цимбалюк [329] доводять, що виховні ситуації є ефективними у вихованні молодших школярів, оскільки враховують психологічні закономірності їхнього розвитку, забезпечують продуктивне суб'єкт-суб'єктне спілкування. З метою виявлення можливостей дітей молодшого шкільного віку 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).

Значення спеціального створення виховних ситуацій у розв'язання різних завдань у вихованні дітей доведено у низці сучасних наукових розвідок, як засобу: формування в підлітків здатності до морального вибору (Н.Алексеева), соціально-морального розвитку (О.Мельничук), освоєння і присвоєння системи цінностей (Н.Лебедева).

Особливої актуальності, на наш погляд, набуває використання методу створення виховних ситуацій у контексті впровадження вимог інклюзивної освіти. Вважаємо, що найменш розробленою в площині формування соціальної компетентності у дітей з особливими потребами, які інтегруються в педагогічний процес загальноосвітнього закладу, є питання використання ефективних методів, завдяки яким створюються умови для виховання важливо необхідних якостей, умінь і навичок, набувається соціальний досвід дитини-інваліда. Використання методу створення виховних ситуацій, на наш погляд [85], є важливим у роботі з формування соціальної компетентності дітей з обмеженими фізичними й інтелектуальними можливостями. Як один з методів непрямого впливу на особистість дитини він сприяє розв'язанню важливих завдань: формування в особистості необхідного досвіду соціальної поведінки, спілкування, вміння долати труднощі, робити вибір; стимулювання вияву і розвитку у вихованців морально-вольових якостей, переконань і ціннісних орієнтацій, системи ставлень тощо.

Успішній підготовці майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій сприятиме розуміння ними сутності виховної ситуації як системи, яка має певну структуру. Апелюючи до праць науковців [211; 264; 290], зазначимо, що така структура включає елементи об'єктивного й суб'єктивного характеру. Ключовим компонентом є соціально-педагогічні умови: зовнішні обставини, які задають просторово-часові межі виховної, що дозволяє через опосередкований вплив на свідомість, почуття особистості, стимулювати її до дій. До таких умов можна віднести предметно-просторове, естетичне, природне оточення; час і місце протікання ситуації; предметно-діяльні обставини; ustalені норми поведінки, цілі та цінності; психологічний клімат, стиль і тон спілкування у колективі; характер стосунків між дітьми й дорослими, між собою; події, які відбуваються в колективі; традиції, що склалися в ньому; певні міжособистісні взаємини дитини, що розгортаються навколо діяльності та спричиняють певне протиріччя, зіткнення суспільних і особистих інтересів тощо.

Такі зовнішні умови можуть змінити характер потоку виховної інформації та вплинути на ступінь її прийняття вихованцями. Тобто, одна й та ж інформація, наприклад, моральна норма, яку хоче донести вихователь, у різних умовах сприймається по-різному. Також залежно від зовнішніх умов особистість по-різному реагує на неї, один і той же вихованець у різних ситуаціях виявляє різні поведінкові реакції. Відповідно завдання педагога полягає в тому, щоб, використавши найбільш оптимальні елементи виховного середовища, створити таку ситуацію, яка б спонукала вихованця до виявлення педагогічно доцільних реакцій.

У своєму дослідженні З.Соловйова [290] висловлює думку про органічну єдність та разом з тим своєрідну ієрархічність педагогічних умов (загальних, часткових і специфічних), які моделюються в цілеспрямовано створених виховних ситуаціях. Загальні умови ефективності цілісного навчально-виховного процесу впливають на всі його аспекти, в тому числі, на використання виховних ситуацій. Друга й третя групи пов'язані з ефективністю діяльності вихователя, класного керівника. Названі умови взаємозумовлюють одна одну та взаємопроникають, кожна наступна з них може реалізовуватися лише на фоні попередньої, створюючи передумови для забезпечення ефективності створення виховних ситуацій.

Важливе значення в структурі виховної ситуації має виховна дія, «вплив вихователя (педагогічне спілкування)» [211, с.86], яка містить у собі певну задачу виховного впливу, адекватний їй зміст і способи реалізації. Педагог використовує чи створює факти, явища, процеси навколишньої дійсності; включає вихованців у взаємодію з ними, регулює її та змінює параметри.

Як один із суб'єктів педагогічної взаємодії в процесі перебігу виховної ситуації, педагог «спрямовує поведінку вихованця та його емоційні переживання, серед них: організація моральної інклюзії (включення) шляхом розширення кола людей, чий стан залежить від поведінки дитини; моделювання альтруїстичної поведінки через наслідування значущих для дитини зразків позитивної поведінки; схвалення та позитивну оцінку вчинків; приписування

дітям моральних мотивів альтруїстичного змісту; загострення в дітей почуття провини за здійснення негативних учинків; забезпечення правильної інтерпретації ситуації вибору; особисте звернення до дитини з проханням про допомогу» [211, с87].

Вихователь керує процесом розвитку вихованців не так безпосереднім впливом на них, скільки використанням параметрів самої виховної ситуації. В процесі виховання він не створює матеріальних чи духовних цінностей як узагальненого соціального досвіду, але він вибудовує «архітектуру» виховної ситуації, завдяки якій соціальні цінності присвоюються особистістю.

У контексті гуманістичного підходу виховну дію не варто ототожнювати лише з активністю педагога (безпосередній і опосередкований вплив), а брати до уваги професійно-особистісні характеристики вихователя (компетентність, якості й риси характеру, ціннісні центри: егоцентризм, альтероцентризм, дидактоцентризм тощо), від яких також залежить постановка виховного завдання і знаходження його рішення, вибір конкретного змісту педагогічної дії.

Щодо виховання елементи ситуації виступають як засоби діяльності, як її межі й одночасно як стимули до активності. Проте результатом виховного впливу є та чи інша відповідна дія вихованця з його конкретною задачею, змістом і способом реалізації. Тому системоутворювальним елементом виховної ситуації є активність самої дитини (її поведінка) як суб'єктивна складова, яка представлена в умовах ситуації низкою внутрішніх спонукань, своїми індивідуально-психологічними та особистісними властивостями, діяльними характеристиками. Завдяки активності особистості, її цілям і прагненням, а також способам і засобам їх реалізації стає можливим окреслення того кола елементів середовища, який і утворює ситуацію. Педагог лише створює умови, або актуалізує елементи виховного середовища, які стимулюють вихованця, але поведінкова реакція дитини, її дії, судження, вчинки мають бути результатом власної ініціативи, бажання, вибору.

Суб'єкт не просто реагує на ситуацію, а розв'язує її. Однак, варто враховувати, що дитина знаходиться на певному ступені вихованості, залежно від якого умови ситуації сприймаються суб'єктивно: можуть узгоджуватися з її внутрішнім світом чи неузгоджуватися, бути цікавими або нецікавими, прийнятими чи неприйнятними, впливати на мотивацію та активність дитини чи ні, викликати позитивну чи негативну реакцію тощо. Тому при всій конкретності, визначеності ситуації, що забезпечується наявністю стійких зв'язків між її елементами, способів її розв'язання може бути декілька. Це залежить не тільки від об'єктивних елементів, включених до неї, а й від самого суб'єкта: його знань, досвіду, ступеня свободи.

Відзначимо, що зовні реакція вихованця виявляється через слово, вчинок, погляд, міміку, жест, але вона не завжди адекватно відображає результат виховного впливу. Тому завдання зворотної інформації, яку отримує педагог у ході взаємодії, – не тільки отримати дані про зовнішні прояви цього результату, але і на основі цієї часто недостатньо надійної інформації встановити справжній характер внутрішньої реакції вихованця на виховний вплив і разом з

цим – зміни в розвитку особистості. На основі отримання і переробки отриманої зворотної інформації про відповідні дії вихованців вихователь залежно від ступеня розвитку свого педагогічного мислення і педагогічної рефлексії, приймає рішення про характер подальшої дії.

Зміст виховної дії, реалізується через способи, дає потік інформації, яка сприймається (або не сприймається) вихованцем і здійснює (або не здійснює) на нього певний вплив. Самі способи не змінюють змісту інформації, але від них залежить ступінь прийняття цієї інформації вихованцем.

З.Соловйова [290] виокремлює типові характеристики будь-якої виховної ситуації: присутність учасників ситуації, які є суб'єктами в постановці та вирішенні певних педагогічних завдань; організація певного виду діяльності, в якій вона створюється і вирішується; функціонування колективу, в структурі якого вона виникає. Кожна цілеспрямовано створена виховна ситуація визначається тим, який вид виховного завдання в ній ставиться і вирішується, яка складність цієї ситуації і яке її місце у виховному процесі, яка результативність вирішення цієї ситуації.

Привертає увагу чотирьохкомпонентна структурна модель особистісно-орієнтованої ситуації (С.Акутіна, В. Ніколіна та ін.): суб'єктний компонент включає суб'єктів діяльності (вчителя, класного керівника, учнів), кожен з яких є носієм соціальної ролі, відношень до іншого, цілей (намірів): основою змістового компонента є трансформація моральної проблеми в емоційне ставлення, що викликає емоційний відгук у учнів; процесуальний компонент ситуації включає виховні завдання з особистісним контекстом, що дозволяє створювати види ситуації, наближені до природної життєдіяльності учнів (життєво-практичні задачі, вибір моральної стратегії діяльності, співробітництва); ціннісно-орієнтаційний компонент представлений позицією особистості, яка виявляється у відповідній моральній поведінці та вчинках. Моральні особистісно-орієнтовані ситуації реалізуються у формі переживання, смислотворчості, рефлексії, з виробленням власної позиції в ситуаціях пошуку, діалогу, що набуває цінність для вихованця [238, с.161-164].

Як констатує С.Акутіна [8, с.123], технологія створення моральних особистісно-орієнтованих ситуацій забезпечується низкою операцій: прихованою інструкцією, авансуванням на адресу учня, посиленням мотивації, інструментовкою персональної винятковості вихованця в цій ситуації діяльності, позитивним підкріпленням, педагогічним навіюванням.

Застосування виховних ситуацій, як і будь-якого методу, потребує оптимального поєднання педагогічних прийомів, як конкретних дій, операцій у визначених умовах, які забезпечать розв'язання поставлених завдань, завдяки яким учитель спрямує перебіг виховної ситуації в педагогічне русло. Такими прийомами, які доречно використовувати в ході створення виховної ситуації, можуть бути: приклад, інструктаж чи пояснення, в яких подається еталон морально-етичної поведінки; доручення, яке передбачає включення дітей у різні види діяльності; змагання, яке може стати стимулом для участі дитини у подієвому розгортанні виховної ситуації; прийоми заохочення та покарання з метою коригування поведінки та суджень учнів тощо.

На необхідності добору конкретних прийомів педагогічного впливу, своєрідної інструментовки, з метою коригування поведінки вихованців, формування необхідних якостей наголошує Е.Натанзон [230-231], кожен з яких передбачає створення нової педагогічної ситуації. Дослідниця поділила такі прийоми на дві групи з урахуванням їхніх загальних і специфічних рис, назви яких містять важливу інформацію про їх призначення, механізми та специфіку впливу, що полегшить їх запам'ятовування і використання на практиці. Перша група – «спонукальні» прийоми: доброта, увага й піклування; прояв уміння і переваги вчителя; активізація прихованих почуттів; пробудження гуманних почуттів; прояв засмучення; зміцнення віри в свої сили; довір'я; залучення до цікавої діяльності; друга група – «гальмівні» прийоми: паралельна педагогічна дія, наказ, ласкавий докір, натяк, показна байдужість, іронія, розвінчання, прояв обурення, попередження, вибух.

Як бачимо, Е.Натанзон [231] насамперед виділяє групу прийомів, в основі яких опора на позитивне, віра в дитину, готовність її підтримати, допомогти, розвивати кращі риси характеру. Такі прийоми сприяють налагодженню між вихователем і вихованцем довіри, взаєморозуміння, партнерських стосунків. Наприклад, як зазначає дослідниця, встановленню душевного контакту, поліпшенню взаємин між педагогом і дитиною сприяють такі прийоми: прояв доброти, уваги і турботи, що пробуджує у вихованця радість, вдячність, розчуленість; прохання, що стимулює готовність прийти на допомогу, задоволення від можливості допомогти. В основі першої групи прийомів опора робиться на позитивні почуття, які сприяють поліпшенню поведінки, розвитку нових позитивних і коригування негативних якостей, надихають вихованця до самовдосконалення: радість, вдячність, повага до вчителя, віра в свої сили.

Друга група прийомів є засобом коригування поведінки, подолання небажаних і стимулювання розвитку позитивних якостей на основі пробудження переважно негативних почуттів: сором, незручність, розчарування, прикрість, жаль, каяття. Дотримуючись педагогічного такту, педагог повинен викликати у вихованця такі почуття з метою стимулювання його до осмислення того, що сталося, та формування наміру утриматися в подальшому від непорядних учинків.

Даючи характеристики методу створення виховних ситуацій, автори окремих посібників з теорії та методики виховання [120] зосереджують увагу саме на розкритті виокремлених Е.Натанзон [230-231] «спонукальних» і «гальмівних» прийомів.

У процесі включення окремої дитини чи групи учнів у виховну ситуацію ефективним є «спонукальний» прийом «прояву доброти, уважності та піклування з боку педагогів до учнів». Цей прийом буде доречним насамперед у роботі з дітьми, в яких занижена самооцінка, низький статус у колективі, погані стосунки з батьками тощо. Такі діти часто вважають себе непотрібними, не відчують родинного тепла і піклування про себе. Позитивна реакція дитини на вияви вчителем і колективом уваги й турботи до неї, як правило, викликає почуття вдячності до них, створює атмосферу взаємної поваги і довір'я, а згодом може поширитися на інших людей.

Основою створення виховної ситуації може стати «спонукальний» прийом «активізації прихованих почуттів», що дозволить зробити їх провідними і вирішальними у формуванні позитивних рис і поведінки особистості. У ході систематичного спостереження за поведінкою учнів, використання різних видів опитувальників, бесід з дітьми та їхніми батьками педагог виявляє те, що найбільш значуще для учнів, чим вони особливо дорожать. Такими прихованими почуттями можуть бути бажання мати високий статус у колективі, отримувати хороші оцінки, подобатися комусь, відчувати схвалення й підтримку від дорослих і ровесників. Використовуючи цей прийом, також слід ураховувати амбівалентність поведінки дитини: з одного боку, майже кожна особистість хвилюється про своє становище в колективі, а з другого – нерідко може приховувати свої думки й почуття через вияв вдаваної байдужості.

У педагогічній роботі варто створювати виховні ситуації, включення дітей у які сприятиме відновленню у них почуття впевненості, віри в свої сили. Через низку факторів, у тому числі, й неправильного сімейного виховання, в дітей формується занижена самооцінка, відсутність здатності долати труднощі та, як наслідок, втрата віри в свої сили, невпевненість, байдужість, пасивність, відчуття неповноцінності тощо. Використовуючи ще один «спонукальний» прийом «зміцнення впевненості в своїх силах», важливо мобілізувати потенціал учня, відновити його віру в себе, свої можливості. Такий прийом базується на психологічній природі успіху, переживання якого стимулює дитину до подальшої діяльності, коригує її самооцінку. Цей прийом передбачає включення дитини в діяльність через систему посильних і цікавих для неї доручень, відзначення успіхів, публічну оцінку їх перед колективом. Упевнившись у своїх успіхах, помітивши інтерес до себе і відчувши повагу товаришів, в учня пробуджується почуття гідності, він починає інакше дивитись на себе, в нього зміцнюється віра у свої сили, проявляється бажання поводитись інакше, змінитися, стати кращим.

Ураховуючи природне прагнення дітей до діяльності, бажання в чомусь проявити себе, знайти вихід своїй енергії, можна використовувати наступний «спонукальний» прийом «залучення дітей до цікавої діяльності». Важливо створити такі умови, щоб діяльність мала позитивне спрямування, зацікавлювала вихованця, переключала його від бажання здійснювати асоціальні дії, нейтралізувала потяг і схильність до негативних учинків, стимулювала мотивацію до корисних справ. Найкращі умови для застосування цього прийому забезпечує створена в школі виховна система, організація колективних творчих справ, різних видів проектів, гурткова робота тощо.

Під час використання прийому «авансування» педагог висловлює позитивну думку про вихованця, впевненість у тому, що він зміниться на краще, авансуючи особистість. У дитини в створеній ситуації виникає моральне задоволення, моральний обов'язок бути на висоті, що максимально спонукає її змінюватися на краще.

Основою створення виховної ситуації може стати використання також прийому «довіри», що передбачає доручення вихованцеві відповідальної справи. Довіра радує і надихає учня, розвиває почуття обов'язку,

відповідальності, зміцнює дисципліну, організованість, ініціативу, активність. Під час застосування іншого виховного прийому, «натяк», вихователь не карає винного учня, а ставиться до нього так, начебто нічого не відбулося. Але створює умови, завдяки яким учень сам мусить відчувати свою провину. Це вдається здійснити за допомогою натяку. Вчитель створює обстановку, в якій демонструє гарний учинок інших осіб, контрастний за змістом до дій учня.

Серед «гальмівних» варто виділити прийомом «паралельної педагогічної дії», який використовував у своїй практиці А.Макаренко. Основою такого прийому є непрямий вплив педагога на вихованця через колектив, коли коригування негативної риси характеру чи небажаної поведінки здійснюється не шляхом безпосереднього звернення до учня, а через організацію громадської думки колективу. Під час створення виховної ситуації педагог пред'являє претензії до колективу і вимагає від нього відповідальності за поведінку кожного з його членів. Реакцією дітей на оцінку педагога є засудження поведінки того, хто компрометує себе й підводить колектив, а очікуваною реакцією такого вихованця повинно стати усвідомлення неправильності своїх дій, почуття сорому й провини та коригування своєї поведінки. Однак зазначимо, що прийом паралельної дії доречно використовувати лише на вищих етапах розвитку виховного колективу, коли сформована позитивна громадська думка. В іншому випадку, при неправильному використанні такого прийому, може бути спровоковано «бойкот» учня з боку колективу, його ізоляція та інші негативні наслідки.

У педагогічній практиці часто бувають прогнозованими реакції вчителя на негативні дії вихованця щодо порушення поведінки, відмови виконувати доручення, брати участь у спільній діяльності – це різке зауваження, погроза, моралізування, вичитування. Інколи вихованці мають на меті спеціально спровокувати педагога, створити конфлікт. У такій виховній ситуації ефективним є використання «гальмівного» прийому «удаваної байдужості», який полягає в тому, що завдяки своїй витримці педагог робить вигляд, що нічого не помітив, залишається спокійним, продовжує почату роботу. Для вихованця такі дії вчителя є неочікуваними, відсутність вербальної реакції, а інколи невербальні дії (іронічна посмішка, зміна пози, різкий рух тощо) на його вчинок викликає почуття незручності та недоречності своєї поведінки.

Фактично в кожному колективі, який є неоднорідним, знаходяться окремі учні з стійкими негативними рисами характеру, що проявляються в щоденній поведінці. Такі факти педагог повинен помічати і відповідним чином реагувати на них, з'ясувавши насамперед причини й мотиви вчинків. Основою створення виховної ситуації може стати використання «гальмівного» прийому – «осуду дій і вчинків, поглядів і переконань учня». Такий прийом потребує тактовності з боку вчителя й інших членів колективу, які, критикуючи й засуджуючи негативні дії та вчинки дитини, не принижують її гідності. Також слід пам'ятати важливу психологічну вимогу, щоб не спровокувати зворотної реакції, прямого протесту, відчуженості, агресивності, негативній оцінці та осуду повинен піддаватися конкретний учинок чи судження, а не особистість у цілому. За такого підходу, пережиті при цьому почуття допомагають учневі в

майбутньому стримувати себе і не допускати подібних учинків, виховують у нього почуття відповідальності за свою поведінку.

Емоційно насичений «гальмівний» прийом «вибуху» як «раптову дію», яка змінює всі бажання дитини, прагнення і поведінку, ввів у педагогічну літературу і використовував на практиці А.Макаренко [187]. Суть цього прийому полягає в миттєвому, несподіваному й неочікуваному для вихованця чи вихованців створенні такої педагогічної обстановки, яка викликає спектр сильних емоційних переживань і оперативно впливає на особистість, перебудовує її поведінку чи судження, руйнує негативні якості та стереотипи поведінки. Таку виховну інструментовку може використовувати лише той учитель, який володіє на високому рівні педагогічною технікою, в якого розвинена педагогічна інтуїція, здатність до саморегуляції та імпровізації, акторські здібності тощо. Позитивного результату використання «вибуху» може досягнути тактовний, доброзичливий, емпатійний вихователь, і в той же час, здатний до рефлексії. Окрім цього, педагогу необхідно добре знати вихованця, щоб викликати в нього необхідні почуття (радість, смуток, сором, гнів і інші), щоб він по-новому оцінив себе, виявив бажання поводитися інакше. При цьому важливу роль також відіграє неочікуваність для вихованця такої реакції педагога на його дії, нової емоційно насиченої педагогічної обстановки.

Ефективні педагогічні прийоми («розповідь про аналогічний учинок», «звертання на невідому адресу», «випадкове підслуховування», «підставляння перспективи», «інсценування», «переведення уваги», «парадоксу», «непоміченої образи» тощо), використання яких сприятиме створенню виховних ситуацій, описано в праці М.Станкіна [292]. Так, прийом «розповідь про аналогічний учинок» може стати основою створення вербальної виховної ситуації, під час якої педагог згадує про факт, схожий за змістом із вчинком, про який йдеться. Вихователь за допомогою розповіді, казки, жарту створює умови, в яких з етичних позицій оцінює той чи інший учинок, показує способи поведінки в цій ситуації. Механізм прийому «випадкового» підслуховування полягає в тому, що вихователь коментує поведінку відсутнього зараз учня з упевненістю, що тому стануть відомі слова дорослого. При цьому доцільно, характеризуючи поведінку вихованця, дати їй завищену оцінку або, навпаки, відгукуючись про неї, гіперболізувати негативні риси, вчинки. Один з ефективних прийомів, що входять до арсеналу тактовного педагога, є «парадокс». Застосовуючи цей спосіб, вихователь використовує ситуацію, створену учнями (намагання зірвати урок, пустувати, випробовувати педагога), так, що самі порушники потраплять у смішне становище, зрозуміють усю безглуздість своєї поведінки.

Таким чином, створення виховних ситуацій, як і використання будь-якого іншого методу виховання, потребує добору й ефективного поєднання педагогічних прийомів. Методи й прийоми є педагогічними категоріями, які взаємообумовлені та тісно взаємопов'язані між собою. Саме тому конкретний вид виховної ситуації впливає на добір відповідних прийомів. А з іншого боку, дослідниками розроблено й апробовано низку педагогічних прийомів, що

можуть стати основою моделювання й розгортання оригінальної виховної ситуації, яка має конкретні педагогічні завдання.

Апелюючи до наукового масиву щодо особливостей створення виховних ситуацій [262], окреслимо вимоги, дотримання яких забезпечать ефективність цього методу в контексті особистісно зорієнтованого підходу:

- гуманістичний характер виховних ситуацій необхідно забезпечувати не прямим зверненням до учнів, а цілеспрямовано організованими обставинами, які й створюють ситуацію;

- непрямий вплив на особистість школяра доречно реалізувати прийомом «невимушеної примусовості», коли школярам пред'являється «моральний зразок», приклад правильної поведінки, і створюються умови, які спонукають їх до аналогічної поведінки;

- зміст виховної ситуації не повинен бути надуманим, формальним, а прямо відповідати вимогам життя, відображати його з усіма суперечностями і складнощами;

- вихователь спеціально моделює лише умови для виникнення ситуації, а сама ситуація повинна бути природною;

- важливу роль для успішного використання методу відіграє несподіванка, оскільки вихованець, що очікує певної реакції педагога, заздалегідь готує себе до супротиву; якщо ж дії для нього несподівані, то в більшості випадків приймає його позицію;

- частка оптимістично орієнтованих виховних ситуацій має бути більшою, в основі їх створення повинен лежати принцип опори на позитивне, дії педагога мають сприйматися як гуманні, а не прояви слабкості, невпевненості;

- в окремих випадках виправдовує себе невтручання вихователя в розвиток ситуації, що дасть можливість випробувати систему виховних відносин, забезпечити природність поведінки особистості, дати їй право вибору.

Узагальнення наукового масиву щодо створення виховних ситуацій, дозволило виокремити низку психолого-педагогічних умов, дотримання яких сприятиме ефективному використанню цього методу у виховній роботі з дітьми: урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів під час включення їх у виховні ситуації; забезпечення емоційної насиченості ситуацій завдяки використанню різних прийомів впливу на весь спектр емоцій учнів (радість, бадьорість, упевненість, гідність, задоволення, допитливість, захопленість, успіх, інтерес, сором), але з перевагою позитивних емоцій; варіативний пошук адекватних меті виховних ситуацій; багаторазове повторення аналогічних спеціально створених ситуацій; поєднання створення виховних ситуацій з іншими методами (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.

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.

Виховні ситуації взаємопов'язані з іншими методами виховання, спрямовані на реалізацію спільних функцій (рис. 2.1).

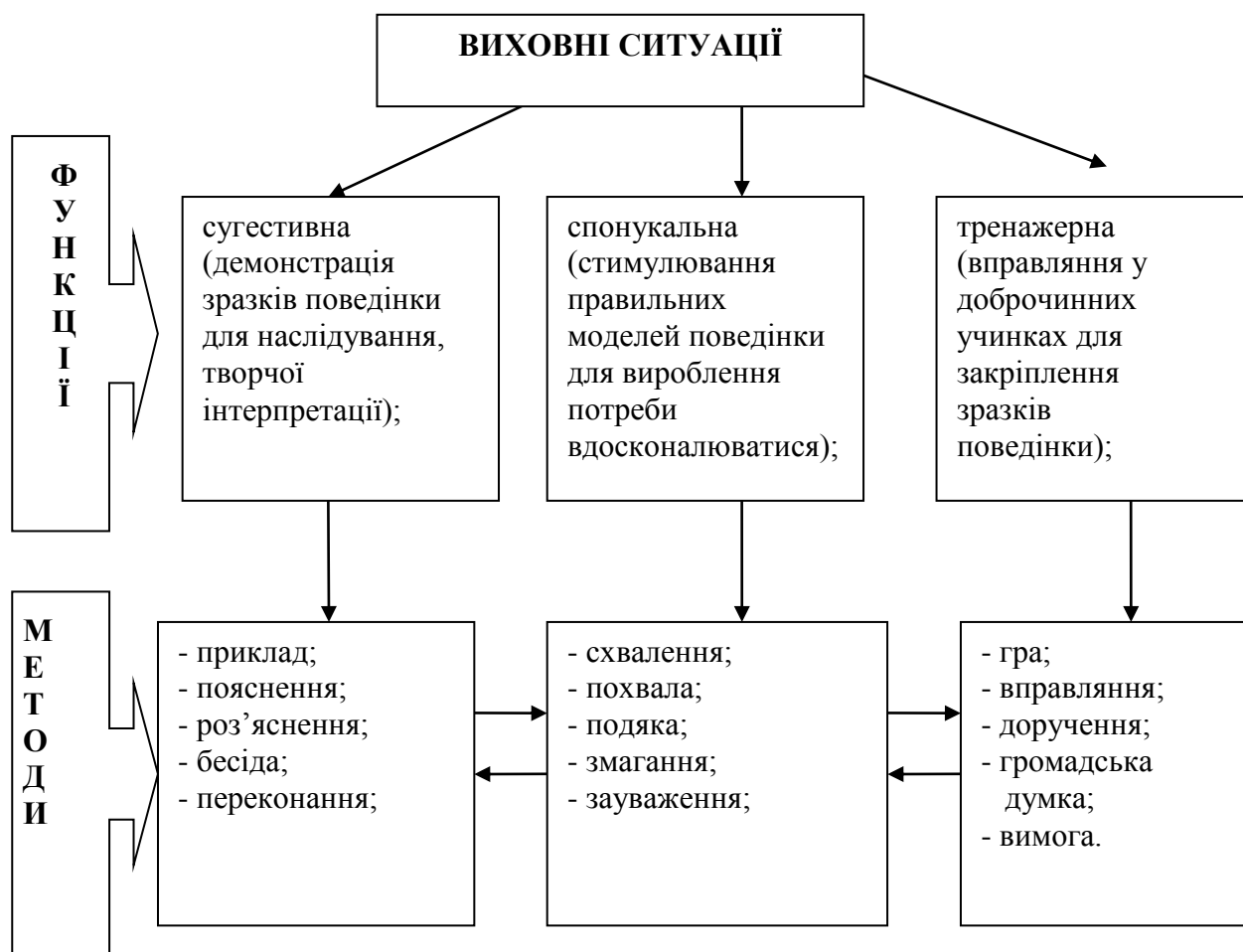


Рис 2.1. Зв'язки виховних ситуацій у системі методів виховання

Ефективність створення виховних ситуацій залежить від їх детальної підготовки, а потім дотримання певного алгоритму дій у процесі розгортання виховної ситуації. Узагальнення наукового масиву з проблеми алгоритмізації процесу створення виховних ситуацій виявило декілька варіантів поетапного моделювання й використання виховних ситуацій: алгоритм створення виховних ситуацій (І.Бех) [32], прогнозування виховної ситуації (О.Коберник) [110], поетапності дій під час створення виховної ситуації (О.Кошелівська) [159] послідовність створення емоційно насичених виховних ситуацій (А.Лутошкін) [183], етапи розв'язання виховних ситуацій (А.Малихін) [194], методика побудови особистісно зорієнтованих виховних ситуацій (Н.Мойсеюк) [216], модель цілеспрямованого створення виховних ситуацій (З.Соловйова) [290], моделювання емоціогенних ситуацій (В.Ямницький) [351] та ін.

На необхідності навчання майбутніх учителів алгоритмам створення виховних ситуацій наголошує А.Малихін [194], вважаючи, що це дозволить ефективно розв'язувати виховні завдання в подальшій педагогічній діяльності. Використання таких виховних ситуацій має здійснюватись у декілька взаємопов'язаних етапів, кожному з яких відповідає запитання: на першому

етапі (виникнення) – «Що трапилось?»; на другому – «Чому це трапилось?»; на третьому етапі перед педагогом постає запитання «Що потрібно зробити?»; на четвертому етапі – «Яким чином?»; на п'ятому – «Які результати?». Від того, чи зможе педагог правильно знайти відповідь на ці запитання, буде залежати й результативність кожного наступного етапу, зокрема, і кінцевого результату в цілому. Однак, аналізуючи етапи перебігу виховної ситуації, запропоновані автором, бачимо, що вони стосуються насамперед природних виховних ситуацій, які спонтанно виникають у педагогічному процесі, на які повинен швидко реагувати вчитель і використовувати їх для розв'язання навчально-виховних завдань.

У межах концепції особистісно зорієнтованого виховання І.Бех [32, с.143-149] пропонує алгоритм створення виховних ситуацій, який включає послідовність дій вихователя та вихованця. Насамперед, це забезпечення допомоги вихованцеві у створенні чіткого уявлення про те, ким він може і хоче стати, тобто в формуванні ідеальної моделі, ідеального образу. Далі, виконуючи психологічні вправи, вихованець має усвідомити і прийняти свій ідеал, особистісно 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.

Цінними для формування в майбутніх учителів початкових класів уміння створювати виховні ситуації є погляди О.Коберника [140-141]. Зокрема, важливою є думка дослідника про необхідність прогнозування вчителем виховної ситуації, «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 [140, с.114-115].

Загальну модель цілеспрямованого створення виховної ситуації пропонує З.Соловйова [290], вважаючи її універсальною, оскільки її можна використати під час розв'язання будь-якої ситуації. У структурі моделі дослідниця виділяє ланцюг взаємопов'язаних дій вихователя, класного керівника: діагностика попередньої ситуації та аналіз її результатів, формулювання педагогічних завдань, моделювання нової ситуації, проектування шляхів вирішення

поставлених завдань, розв'язання педагогічних завдань, аналіз і оцінка створеної ситуації, висунення нових педагогічних завдань.

На необхідності забезпечення чіткої поетапності дій під час створення виховної ситуації наголошує О.Кошелівська [159], яка в процесі дослідної роботи визначила послідовність педагогічних дій під час створення, розгортання й розв'язання виховної ситуації, апробувала й перевірила ефективність такого підходу в соціально-моральному розвитку дітей. В алгоритмі створення виховної ситуації дослідниця виділила такі етапи: створення (виявлення) об'єктивних соціально-психологічних умов, що призводять до виникнення моральної дилеми, яка потребує вирішення; зосередження уваги дитини на умовах ситуації, існуючій проблемі, її моральних аспектах; аналіз ситуації, пошук шляхів вирішення проблеми; визначення оптимальних способів подолання протиріччя; додаткове моральне мотивування обраного дитиною варіанту поведінки; самостійне здійснення дитиною вчинку; аналіз здійсненого вчинку та його наслідків; позитивна оцінка, схвалення вчинку дитини, який відповідає моральним нормам і правилам поведінки чи демонстрація негативного ставлення до порушення моральної норми у здійсненні конкретного вчинку; спонукання дитини до критичної, об'єктивної оцінки свого вчинку, актуалізація знань моральної норми, правила поведінки – позитивного еталона; усунення дитиною наслідків здійсненого негативного вчинку.

У руслі розробки технологічних аспектів створення виховних ситуацій апелюємо до науково-методичних знахідок сучасних учених у цьому напрямі (І.Беха, А.Малихіна, О.Коберника, О.Кошелівської, Соловйової та ін.). У свою чергу, вважаємо [86], що діяльність зі створення виховних ситуацій буде ефективною за умови дотримання студентами покрокового алгоритму, який включає шість модулів: теоретико-орієнтаційний, проективно-моделювальний, підготовчо-організаційний, реалізаційно-практичний, контрольньо-оцінювальний, систематизаційно-узагальнювальний (додаток А).

На основі узагальнення різних підходів щодо послідовності створення виховної ситуації розроблено її «технологічну карту», яка є своєрідною «методичною матрицею». Така карта включає в себе послідовність дій з вибору виду ситуації, визначення її педагогічного ресурсу, моделювання умов перебігу, пошуку оптимальних методичних прийомів і засобів впливу на емоційну сферу й почуття дітей, прогнозування можливих труднощів тощо. Розробка такого алгоритму має на меті навчити студентів продумувати кожен методичний прийом, кожен деталь виховної ситуації, а не просто бачити її в цілому, що сприятиме ефективному включенню дітей у спроектовану ситуацію і максимальному наближенню до очікуваного результату. Розробка такої карти забезпечить формування об'єктивної частини створення виховної ситуації, як методу виховання, яку можна спроектувати, продумати. Проте використання кожного методу виховання на практиці залежить від багатьох суб'єктивних чинників, тому неможливо повністю спрогнозувати і передбачити хід виховної ситуації, цілком дотриматися розробленої «методичної матриці» й реалізувати створений проект. Умови її перебігу не є статичними, не можна цілком

передбачити реакції та активність дітей у процесі розгортання виховної ситуації тощо. Однак технологізація процесу створення виховної ситуації, детальне продумування її ходу мінімізує виникнення непередбачених обставин і необхідності постійно імпровізувати, але не повністю виключить.

Орієнтовна структура «технологічної карти»:

- мета, завдання виховної ситуації;
- умови успішного перебігу;
- учасники (суб'єкти) виховної ситуації;
- хід виховної ситуації: міжособистісний діалог, бажані дії вихованців;
- методичні прийоми (бесіда, переконання, навіювання, схвалення тощо);
- засоби впливу на емоційно-вольову сферу дітей;
- передбачувані труднощі.

Таким чином, створення виховних ситуацій є методом виховання, який відповідає сучасній гуманістичній парадигмі, оскільки в його основу покладена суб'єкт-суб'єктна взаємодія, непрямий вплив на особистість. Саме через змодельовані, педагогічно структуровані, емоційно насичені умови педагог має змогу толерантно, ненав'язливо, технологічно грамотно ввести дітей у спеціально створені виховні ситуації. Їх використання вчителями початкових класів у особистісно зорієнтованому освітньо-виховному просторі сприятиме забезпеченню можливості для саморозвитку, самореалізації особистості; щастя й радості дитинства, формуванню важливих моральних якостей і способів поведінки.

2.2. Особливості створення різних видів виховних ситуацій у роботі з молодшими школярами

Апелюючи до вітчизняних і російських наукових джерел, констатуємо наявність декількох підходів до класифікації виховних ситуацій, відсутність допоки єдиної повної та цілісної класифікацій. Низка авторів, об'єднуючи виховні ситуації в групи, бере за основу одну з ознак цього методу виховання. Однак у такому науковому різноголосі бачимо й позитивний аспект, оскільки вивчення кожного нового підходу до класифікації виховних ситуацій збагачує теоретичні основи цього методу виховання.

Так, окремі науковці (О.Богданова, З.Васильєва, Н.Мойсеюк, В.Петрова, М.Сметанський та ін.) виділяють дві групи: 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 дитячого 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.

Інший підхід до виокремлення виховних ситуацій визначає дві групи: спеціалізовані спільні дії (спільне планування, обговорення результатів спільної

роботи); спільні дії, які передбачають певні стани учасників (довіра, конфлікт, успіх тощо) [73].

Також зустрічаємо поділ виховних ситуацій на уявні та реальні (О.Богданова, З.Васильєва, Т.Конникова, Е.Сорокіна та ін.). Окрім цього, З.Васильєва розглядає виховні ситуації залежно від виду діяльності, в якому вона розгортається (навчальні, трудові, розважальні тощо) та за наявності чи відсутності альтернативи у виборі справи (колізійні, неколізійні), а також за способом вияву спрямованості особистості (вербальні, природні та лабораторні) [116, с.59].

У своєму дослідженні О.Лутошкін виділяє такі види виховних ситуацій: сумісності переживань, змагальності, успіху-неуспіху, привабливості, новизни, раптовості, несподіванки. Як відносно короточасне явище дослідник виділив ситуації емоційного зараження (емоціогенні ситуації), пов'язані з особливою емоційною привабливістю, та диференціював їх таким чином: психорольові, музично-психологічні, кольоро-психологічні ситуації, а також ситуації-розваги, ситуації новизни, перехідні емоційні ситуації [183, с. 95-108].

М. Яценко упорядковує ситуації за ступенем напруженості для особистості, різною складністю для школярів: вільні ситуації, складні ситуації з низьким ступенем складності, з високим ступенем складності, критичні ситуації. Ще одна класифікація представлена В.Лозовою та Г.Троцько [181, с.139]: ситуація упізнавання, в якій дитина може продемонструвати свою унікальність, своєрідність, талановитість, інтереси; ситуації взаємодії кожного члена колективу з однокласниками в позиції підлеглості та керівництва; ситуація співпереживання, турботи, взаємодопомоги, ситуація морального вибору; ситуація успіху тощо.

Згідно з Н.Волковою [64], виховні ситуації є різноманітними за своїми особливостями: вербальними (наведення афористичних висловів, розповіді з моральною проблематикою, казкові сюжети й реальні події); уявними (створення учневі умов для аналізу ним своєї поведінки, оцінки певної події); конфліктними (в їхній основі – гострі моменти, психологічні зриви, потрясіння); ситуаціями-задачами, ситуаціями-вправами (обговорення проблем ігрової ситуації, що спонукають учнів до певних дій, моральних вчинків).

На основі вивчення масової практики та спеціальної дослідної роботи З.Соловійова [290] об'єднала виховні ситуації в декілька груп залежно від того, де вони виникають чи створюються: на уроках (за відсутності взаєморозуміння між педагогом і учнем, через антипатію до вчителя, через відсутність інтересу до навчального предмета та позитивної мотивації до навчання, під час пред'явлення педагогами вимог до учнів, повідомлення навчальних завдань тощо); в позакласній роботі (під час виконання громадських доручень, за відсутності довіри до учня, відсторонення його від загальних справ, проведення колективних розмов, напруженого очікування якої-небудь події тощо); в позашкільній роботі (за відсутності поля діяльності, де можна проявити себе, одноманітності життя учнів; невизнання чи вигнання учня з референтної групи; прояву нездорового суперництва тощо); в сфері вільного спілкування (при зміні сформованих стереотипів і звичок, невизначеності у

діях, наявності почуття самотності чи ураженого самолюбства, виникненні конфліктів у школі чи поза нею тощо); в сім'ї (при постійному контролі з боку батьків, конфліктах між батьками, за відсутності обміну інформацією та довірливого спілкування, відсутності корисних справ тощо).

У цілому погоджуємося з позицією З.Соловйової щодо можливості визначення місця виникнення виховної ситуації (урок, позаурочна робота, позашкільна робота, сфера вільного спілкування, сім'я) як критерію для класифікації виховних ситуацій. Однак, вважаємо, що в запропонованому автором підході мова йде лише про природні виховні ситуації. Окрім цього, всі виділені види виховних ситуацій, на наш погляд, мають конфліктогенний характер.

На основі характеру суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователів і вихованців пропонуємо виділити такі групи виховних ситуацій: емоційно насичені виховні ситуації, в основу яких покладено переважно вербально-рефлексивна взаємодія вчителя та учнів (вербальні ситуації фантазування, імітації, мрії, аналізу; ситуації морального вибору; емоційно привабливі ситуації; ситуації споглядання, милування, захоплення красою; ситуації конфлікту); практично спрямовані виховні ситуації, сутність яких полягає в створенні умов для взаємодії в процесі практичної діяльності учнів (трудові ситуації, ігрові ситуації); творчо зорієнтовані виховні ситуації, під час створення яких учитель забезпечує творчу взаємодію з вихованцями (ситуації творчості). Також виокремлено види виховних ситуацій залежно від кількості учасників взаємодії: індивідуально-особистісні та колективно зорієнтовані [86].

Усвідомленню студентами необхідності створення виховних ситуацій у майбутній професійній діяльності сприятиме вивчення досвіду роботи відомих педагогів і вчителів-новаторів, виявлення прикладів організації виховних ситуацій у їхній діяльності як зразків для творчого використання у майбутній професійній роботі. Зокрема, ефективні виховні ситуації зустрічаємо в досвіді А.Макаренка [187-189]: «випереджувальну похвалу», «відкладене покарання», «ситуацію довіри» тощо.

У науково-практичному доробку В.Сухомлинського прямо не згадуються виховні ситуації як метод виховання, тим більше не вказується їхній вид (окрім ситуації успіху). Однак, у його працях (додаток Б) знаходимо опис створення виховних ситуацій у практиці роботи Павлівської школи. Зокрема, це створення святкових, вербально-творчих ситуацій, спрямованих на формування моральних почуттів (наприклад, ситуації співпереживання. Педагог уміло використовував у своїй роботі також вербальні ситуації фантазування, які базувались на вікових особливостях дітей молодшого шкільного віку і використовувались як метод виховного впливу на свідомість дитини.

У практиці А.Макаренка і В.Сухомлинського бачимо досвід створення виховних ситуацій перспективи та подолання труднощів. У процесі включення в такі ситуації вихованці виявляли вольові зусилля, переживали почуття власної гідності, морального задоволення, самоповаги, радості, відкривали перспективу серйозної праці, що сприяло усвідомленню вихованцем себе як особистості. Зокрема, такі ситуації В.Сухомлинський 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» [297, с. 220].

Великого значення В.Сухомлинський надавав створенню ситуації успіху, яка 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 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 гордиться своєю майстерністю» [300, с.176]. 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.

Особливе місце у виховній системі В.Сухомлинського займає виховання особистості дитини в процесі взаємодії її з природою, тому в своїй роботі він систематично створював ситуації милування природою. На думку педагога, природа має великий розвивально-виховний потенціал, у процесі спілкування дітей з якою створюються умови для забезпечення єдності розумового розвитку, морального, трудового, фізичного, екологічного виховання.

Переконливі приклади ефективного створення виховних ситуацій студенти можуть знайти в досвіді роботи і працях учителів-новаторів: Н.Вітківської (ситуація єднання з природою, ситуація художньо-творчого тренінгу), І.Волкова (зона-ситуація творчого розвитку), М.Гузика (ситуація успіху), О.Захаренка (трудова ситуація), Є.Ільїна (ситуація художньо-морального вибору), М.Палтишева (ситуація гуманітарно-радісного пізнання); С.Лисенкова, С.Логачевська, Ф.Шаталов (ситуація успіху) та ін.

Звернемо увагу на гуманістичну педагогічну систему вчителя-новатора Ш.Амонашвілі [14-16], яка багата прикладами створення різних видів виховних ситуацій: вільного вибору, успіху, ігрової, святкової тощо (додаток В). Зокрема, яскравим зразком для студентів є створення педагогом ситуації вільного вибору. На думку Ш.Амонашвілі, вчитель, у першу чергу, має дбати про духовність учнів, а тому доцільно, щоб діти набували досвіду переживання почуття дорослішання і свободи через право вільного вибору. Цей метод виховання повинен поширюватися на організацію ігрової діяльності, а також навчально-пізнавальну діяльність на уроці.

У практичному арсеналі педагога-новатора [15] є також святкова виховна ситуація, яку доречно створювати всім учителям початкових класів, класним керівникам протягом навчального року в день народження кожної дитини свого класу. Необхідність використання святкової виховної ситуації у роботі з дітьми,

особливо молодшими школярами, обумовлена тим, що день народження для кожного малюка є святом. Тому дитина мріє, щоб він пройшов по-особливому, чекає вітань, подарунків, уваги не тільки вдома від рідних, а й у школі від учителів, однокласників. У житті часто буває навпаки, вчитель і школярі можуть зовсім забути про день народження дитини або ж, привітавши іменника, протягом дня більше не акцентувати уваги на його святі. Ш.Амонашвілі, враховуючи дитячу психологію, створює святкову ситуацію для іменинника під час кожного уроку, на перервах, присвячуючи йому, як подарунок, усі види діяльності, творчі роботи. Наприклад, на уроках музики діти співають пісні, читання – декламують вірші, мови – складають речення й твори, образотворчого мистецтва – малюють малюнки, вся ця робота підпорядкована важливій меті – вітання іменинника.

Узагальнення наукового фонду показує, що частина виховних ситуацій лише перераховується авторами, інші – представлені на рівні загальної характеристики, а лише деякі з них описані достатньо широко у психолого-педагогічній літературі. Наприклад, А.Кочетов називає окремі виховні ситуації: несподіванки, вибору, конфлікту із самим собою, конфлікту між дітьми і подолання труднощів. Проблемно-життєві ситуації з ціннісним змістом вивчав і описав Д.Гришин. Моральні ситуації досліджував М.Аплетаєв, серед функцій яких дослідник визначив: усвідомлення, розпізнання ціннісної сутності явищ, створення образу життя, вироблення оцінювальних умінь, вивірення й вибір, проектування морального вчинку, досвід утвердження добра.

Знаходимо лише загальну характеристику «ситуації невимушеної примусовості», яка є механізмом впливу конкретних обставин не в формі безкомпромісної вимоги педагога, а через механізм актуалізації вже наявних мотивів поведінки дітей, але в нових обставинах. За таких умов дитина, група чи колектив через створені педагогом обставини повинні діяти визначеним, строго регламентованим чином. Завдяки цьому забезпечується активна участь кожного школяра в житті колективу як суб'єкта, творчого співучасника діяльності.

Сутність ситуації вільного вибору в загальних рисах подано в працях дослідників, присвячених проблемам виховання (О.Богданова, В.Караковський, О.Матвієнко, В.Петрова). У такій виховній ситуації педагог пропонує альтернативу розв'язання проблеми чи варіанти поведінки, коли школяр ставиться перед необхідністю й отримує можливість зробити самостійний вибір вчинку. На думку інших дослідників (В.Басов, М.Ященко), іноді ситуація вибору набуває характеру конфліктної ситуації, в якій відбуваються зіткнення і боротьба несумісних інтересів і установок. Але, знову ж таки, перед вихованцем постає необхідність вибору варіанту реагування на конфлікт, йому надається можливість уникнути суперечки, спостерігати за конфліктом збоку чи активно включитися в його розв'язання; право самостійного визначення способу подолання конфлікту, спрямування його в конструктивне чи деструктивне русло тощо.

У науковій літературі знаходимо також коротку характеристику ситуації співвіднесення (Х.Лийметс), яка передбачає оцінку, прийняття рішення і

вчинку людини на основі вже наявного досвіду, завдяки чому особистість стає суб'єктом ситуації. У педагогічній практиці ситуація співвіднесення часто створюється в тих випадках, коли в школярів виникає потреба порівняти свій колектив з іншими під час обговорення перспектив життя колективу. Стосовно окремої особистості педагог створює подібну ситуацію, коли необхідно спонукати школяра до самовдосконалення, самовиховання («Ти що, гірший від інших?»).

О.Лутошкін [183] серед інших згадує ситуацію змагання, яка передбачає не тільки бажання бути кращим, але й вольові зусилля і, як результат, досягнення кращих порівняно з іншими показників у діяльності. Таке досягнення підтверджується також офіційним визнанням: призове місце, кількість балів, почесна грамота тощо. Однак, вважаємо, що не варто підмінювати метод змагання, який виділено у відомих класифікаціях (С.Гончаренко, О.Сластьонін, Г.Щукіна та ін.) ситуацією змагальності. Натомість вважаємо, змагання можна використовувати як прийом стимулювання активності учнів у різних видах ситуацій, наприклад, ситуації успіху.

У контексті особистісно зорієнтованого підходу окремі дослідники [238] виділяють особистісно зорієнтовану навчальну ситуацію, функціями якої є рефлексія, вибірковість, смисловизначення, самореалізація, соціальна відповідальність. Під час створення такої ситуації змінюється позиція учня від старанного виконавця до активного творця, що вміє рефлексувати свої інтелектуальні дії при розв'язанні задач; змінюється психологічний стан учня, спостерігається емоційно піднесений настрій, високий ступінь захопленості та самостійності, рішучості, наполегливості, готовності до самоаналізу, здатність до свідомого вибору діяльності творчого характеру тощо.

Як бачимо, спеціально створена особистісно зорієнтована навчальна ситуація має великий виховний потенціал, маємо всі підстави диференціювати її як один з видів спеціально створених інтелектуальних виховних ситуацій. Саме такого підходу дотримується С.Акутіна [8], яка використовує моральні особистісно зорієнтовані виховні ситуації в формуванні цінностей школярів. Такі ситуації реалізуються у формі переживання, смислотворчості, рефлексії, в ситуаціях пошуку, діалогу, які мають на меті вироблення власної позиції.

Зауважимо, що не всі види виховних ситуацій корелюються з вимогами сучасної гуманістичної парадигми виховання, віковими особливостям молодших школярів, зокрема, це спеціально створені ситуації добровільної примусовості, конфлікту тощо. Повністю не виключаючи можливість створення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі, наприклад, з метою формування здатності до морального вибору (Н.Алексеева), вважаємо, що вчителям не варто зловживати спеціальним створенням конфліктних виховних ситуацій. Саме 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 «вміння уникнути конфлікту – одна з рис, які самою своєю суттю становлять педагогічну мудрість учителя» [298, с.629].

Якщо ж у 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. Коли їх походження й умови детально проаналізовано педагогом, вони можуть стати гнучким і дієвим способом усунення «деформованих» та 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, крім того, такі ситуації сприяють формуванню цілісної натури. На думку окремих учених [128, с.200], конфліктні ситуації деколи варто використовувати як профілактичний засіб проти конфліктних відносин серед школярів.

У процесі проведення експериментального дослідження Н.Алексєєва [9] розглядає конфліктоутворювальні ситуації з моральними колізіями як самостійний вид виховних ситуацій, стверджуючи про їх формувальний потенціал. На думку автора, такі ситуації – це доцільно організована (самоорганізована) і певним чином структурована сукупність умов і обставин, зміст яких включає в себе моральні конфліктоутворювальні суперечності, виражені в зіткненні протилежних поглядів, прагнень, інтересів, і передбачає прийняття суб'єктом (вихованцем) рішення в акті морального вибору, спрямованого на вирішення проблеми.

За твердженням Н.Алексєєвої [9], моральна колізія (як моральна проблема, конфліктоутворювальна суперечність), яка може набувати конфліктного характеру та виражати кульмінаційний етап розвитку протиріччя, визначає змістову характеристику такої ситуації. Розв'язання суперечностей на основі здійснення морального вибору забезпечує реалізацію ціннісно-оцінювальної та регулятивної функції моралі. Під час розгортання ситуації суб'єкти визначають позицію один до одного, до подій і фактів, на цій основі створюються виховні умови. Суб'єкти вибору за допомогою участі (співучасті) у перебігу ситуації засвоюють механізм вирішення, що сприяє формуванню моральних якостей, необхідних для вирішення однотипних колізій. Відбувається суб'єктивація у формі засвоєння морального змісту колізій, що оптимізує моральний розвиток підлітків. У ситуаціях з моральними колізіями вибір здійснюється на вербальному (розвиток сюжету) і поведінковому рівнях.

Таким чином, допускаючи можливість створення конфліктних ситуацій, вважаємо їх найбільш доречними у виховній роботі з учнями підліткового та юнацького віку. Педагогові по можливості слід уникати спеціального моделювання таких ситуацій у виховній роботі з молодшими школярами, оскільки вони негативно впливають на емоційний стан особистості, її психологічне самопочуття, викликають відчуття дискомфорту тощо.

У педагогічній літературі [25, с.177-178] зазначається, що ефективними у вихованні молодших школярів є 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 має потурбуватися про однокласників, забезпечити їх іграшками. Таке звернення до дитини допоможе їй усвідомити довіру вчителя, піклуватися 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.

Зважаючи на природний і нестримний потяг молодших школярів до гри і з метою попередження перевтомлення, доцільно моделювати ігрові ситуації та включати їх у навчально-виховний процес [82]. В основу створення ігрових виховних ситуацій може бути покладено реальний, казковий і фантастичний сюжет (додаток Г).

У своєму дослідженні Н.Лебедева [172] оперує категорією «аксіологічна ситуація», аналіз сутності якої дозволив нам диференціювати її як один із видів виховних ситуацій. На основі узагальнення поглядів російських дослідників (О.Богданової, З.Васильєвої, Д.Гришиної, І.Ільницької, З.Соловйової та ін.) авторка виділила декілька видів аксіологічних ситуацій, показала їхні функції та особовості використання в процесі виховання. Такі ситуації конструюються, створюються, коригуються вихователями і вихованцями (з різною дольовою участю залежно від готовності до конкретної діяльності) і реалізуються в комплексі: діагностична, репродуктивна, пошукова, оцінювальна, прогностична, творчості.

Діагностична аксіологічна ситуація для особистості є ситуацією ціннісного вибору, в якій вона приймає рішення, як діяти. Така ситуація, на думку Н.Лебедевої [172], виникає спонтанно або створюється в будь-якому виді діяльності (ігровій, пізнавальній, трудовій тощо) за умови добровільності. Бажання дітей брати участь у таких ситуаціях, стійка поведінка в них дозволяє вихователю зробити висновки про те, які цінності є мотивом учинку дитини, чи готова вона зробити свідомий вибір. Наприклад, характерними ознаками домінування особистісних цінностей є те, що дитина не рахується з думкою інших, у ситуаціях ціннісного вибору свої інтереси ставить на перше місце, байдужа до успіхів однокласників, у спільній діяльності займає позицію спостерігача або включається за вимогою вихователя, нерідко нехтуючи нею або не виконуючи до кінця. Репродуктивна аксіологічна ситуація сприяє словесному чи практичному відтворенню цінностей, формуванню моральної звички на основі переживання, осмислення дитиною соціально та особистісно значимого змісту, транслювання зразків учинків людей, літературних героїв.

Залежно від ступеня готовності особистості до творчості необхідний поступовий перехід від репродуктивної до пошукової діяльності в ході створення виховної ситуації. Запропоновані Н.Лебедевою [172, с.131] види пошукових аксіологічних ситуацій (колізійні, альтернативні, проблемні, аналітичні) спрямовані на пошук духовно-моральних цінностей на основі

продовження освоєння вихованцями їх соціальної значимості та формування особистісного смислу. Розв'язання таких ситуацій потребує вміння аналізу, диференціації, порівняння, абстрагування, узагальнення класифікації, кодування інформації; здатності приймати рішення на основі адекватного вибору та узгодження цінностей тощо.

Окрім цього, дослідниця [172] уточнює, що для розв'язання ціннісної суперечності під час колізійної аксіологічної ситуації достатньо перетворення взаємовідносин її учасників на основі емпатії; альтернативної – необхідно вибрати варіант з двох запропонованих; проблемної – внести зміни в компоненти ситуації, які якісно перебудують взаємовідносини її учасників; аналітичної – на основі аксіологічної експертизи розібратися в її змісті, умовах, пояснюючи правильні чи помилкові вчинки учасників.

Звернемо увагу на характеристику й інших видів аксіологічних ситуацій. Так, створення оцінювальної ситуації має на меті формування у вихованців уміння адекватно оцінювати значення, зміст цінності об'єктів. Прогностична ситуація сприяє формуванню у вихованців здатності до проектування власної діяльності, послідовності вчинків на основі таких «кроків»: запропонував, порівняв перше й друге припущення, зробив вибір. Ситуація творення має важливе значення для утвердження гуманності та соціумності поведінки дитини на основі свідомо зроблених хороших вчинків. Залежно від того, які дії лежать в основі аксіологічних ситуацій, вони поділяються на вербальні та практичні, їх створення потрібно оптимально поєднувати у виховній роботі [172].

Продовжуючи педагогічні ідеї В.Сухомлинського щодо пошуку ефективних методів удосконалення естетичного виховання молодших школярів, Г.Тарасенко [308-309] акцентує увагу на створенні еколого-виховних ситуацій, провідними ознаками яких є діяльнісна основа, добровільність участі, антиутилітаризм, належний емоційний фон, експресія форми тощо. У контексті естетико-екологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів необхідно формувати в них уміння використовувати їх як надійний інструмент корекції ціннісних орієнтацій дітей на взаємодію з довкіллям. У процесі створення еколого-виховних ситуацій школярі мають змогу накопичити досвід естетичного сприймання та оцінки її об'єктів та явищ, а також зможуть співставити уявлення про цінність людського життя з фактом самоцінності всіх інших форм життя на планеті.

Конкретні приклади створення на естетико-гуманістичних засадах еколого-виховних ситуацій пропонує авторська технологія [308-309], яка має на меті розширити творчий діапазон сучасного вихователя і збагатити методику особистісно зорієнтованого виховання молодших школярів. Вона передбачає створення вчителем низки еколого-виховних ситуацій: милування природою, еколого-трудова, художньо-екологічної творчості, еколого-святкові, еколого-ігрового подорожування, театралізації природних явищ.

Зокрема, у виховній практиці дошкільних закладів освіти та початкової школи широкого поширення вже набули ситуації милування природою за технологією Г.Тарасенко [308-309]. Ефективність створення ситуацій

милування природою забезпечується дотриманням вимог: перевага не номінативної, а емоційно-образної інформації про природу на фоні постійного звертання вихователя не стільки до інтелектуальної, скільки до емоційно-чуттєвої сфери школярів; постійна активізація чуттєвих аналізаторів учнів, забезпечуючи належну гостроту колірної зору, слуху, тонку диференціацію запахів, тактильних і смакових відчуттів; забезпечення належного емоційно-образного рівня сприймання, вправно організовуючи оцінну діяльність учнів через використання системи оцінно-творчих завдань.

Серед видів виховних ситуацій у науково-методичній літературі виокремлено також вербальні. Зокрема, на значенні мовленнєвих (вербальних) ситуацій у становленні особистості дошкільника вказує В.Трунова [316]. На думку дослідниці, штучно створені мовленнєві ситуації утворюють атмосферу спілкування, співбесіди, обміну думками, дають змогу дітям складати різного роду розповіді, пояснення, міркування. При цьому, тексти мають бути невеликими за обсягом, художньо довершеними, доступними за змістом, з простою, але багатою мовою, близькими до дитячого досвіду тощо.

У практиці роботи з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку доречно створювати вербальні виховні ситуації: афористичні вислови, великі розповіді зі серйозною моральною проблемою, придумані казкові сюжети і реальні події, що відбуваються серед самих учнів [128, с.199]. Такі ситуації можна створювати з різною метою, зокрема, для стимулювання мислительної діяльності, формування оцінних суджень. Діти із задоволенням обговорюють уявні ситуації, що забезпечує школяреві умови для усвідомлення своєї поведінки та суджень, вибору певної позиції, оцінки конкретної події.

Ефективними у навчально-виховній роботі з молодшими школярами є вербальні виховні ситуації на основі змісту казок, оскільки казка ще відіграє важливу роль у становленні особистості дитини цієї вікової категорії. За основу створення виховної ситуації може стати зміст як народної, так і авторської казки, яка є доступною для сприйняття учнями початкових класів. Створення вербальних виховних ситуацій на основі сюжетів казок сприятиме організації особистісно зорієнтованого виховного середовища, створенню сприятливих умов для формування етичних понять, моральних якостей і способів поведінки дітей, забезпечення щастя й радості їх дитинства. Казці, як засобу навчання і виховання, надавали особливого значення класики педагогіки [303] та сучасні науковці [248 та ін.], які вказували на її роль у розвитку творчого мовлення дітей, сприймання, пам'яті, уяви, інтересів, почуттів, нахилів, здібностей, художнього смаку; показували потенціал у пізнанні навколишнього світу й формуванні активного ставлення до життя, пробудженні почуття любові до природи, рідної мови, народу, Батьківщини.

Доцільність використання сюжетів казок у процесі створення виховних ситуацій зумовлюється можливістю здійснювати опосередкований вплив на дитину через яскравий, привабливий зміст казки. Ефективність такого підходу до створення виховних ситуацій посилюється ще й можливістю забезпечення їх емоційності, оскільки, як доведено, казка має великий потенціал впливу на емоційну сферу дитини.

Основою створення вербальних виховних ситуацій є організація «мовленнєвотворчої діяльності» дітей. Це поняття введено в науковий обіг Н.Гавриш як діяльність, в якій «через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що нав'язані художніми творами, сприйманням довкілля» [69, с.26]. Залежно від умов, у яких відбувається творчий процес, дослідниця виокремлює два види мовленнєвотворчої діяльності: в умовах навчання і в ситуації ініціативної творчої діяльності.

Створення вербальних виховних ситуацій на основі змісту казок передбачає використання певних методичних прийомів. Послугуючись дослідженнями Л.Березовської [28], Н.Гавриш [69], Н.Орланової [245] та ін., визначимо прийоми роботи з сюжетом казки в процесі створення виховних ситуацій: використання ігрових зачинів; сюжетоскладання (продовження казки, розпочатої вихователем; складання казки про одну діючу особу (героя); складання казки за запропонованою темою; зміна кінцівки чи сюжету відомої казки, зміна характеру героя казки (зі злого на доброго й навпаки); складання казки на основі сюжетів декількох казок, з використанням відомого сюжету «на новий лад», фантастичної історії про сучасне життя з використанням відомих казкових героїв, нової казкової історії виховного змісту; написання листів до героїв казки, фантазування пригод дітей у казкових царствах, країнах тощо); словесний опис-оцінка характеру й поведінки казкових героїв; казкові діалоги; інсценування створених казок; виконання малюнків за сюжетами створених казок тощо. Приклади створення вербальних виховних ситуацій на основі сюжетів казок наведено в додатку Д.

Серед виховних ситуацій найбільш повно і системно представлена у науково-методичній літературі, а також активно почала використовуватися на практиці, ситуація успіху (А.Белкін) чи моральна особистісно зорієнтована ситуація успіху (С.Акутіна). Педагогіка успіху набуває на сучасному етапі широкого розповсюдження, оскільки відповідає особистісно зорієнтованому підходу у вихованні, базується на психологічних механізмах формування особистості, безпосередньо пов'язана з її природною активністю. У методичній скарбниці студентів важливе місце посідають приклади створення ситуації успіху з досвіду роботи видатних педагогів (А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін.), сучасних науковців (А.Белкіна, О.Газмана, В.Караковського, А.Лутошкіна та ін.), учителів-новаторів (Ш.Амонашвілі, С.Лисенкової, В.Шаталова та ін.), сучасних учителів-практиків (С.Біди, І.Гузан та ін.).

Тому нам видається важливим завданням формування в майбутніх учителів початкових класів потреби й уміння створювати ситуацію успіху в навчально-виховній роботі з молодшими школярами. Підготовка студентів у цьому напрямі починається із засвоєння ними філософських, психологічних основ феномену «успіх»; оволодіння теоретичними знаннями про ситуацію успіху як особистісно зорієнтований метод виховання. Студентам слід диференціювати поняття «успіх» і «ситуація успіху», зрозуміти різницю між ними. 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 цього поняття дається в тлумачному словнику. «Успіх – позитивний наслідок роботи, справи та ін.; значні досягнення, удача, талан; досягнення в навчанні, у вивченні чого-небудь; громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийхось досягнень. Визнання кимось чийх-небудь позитивних якостей, особливостей...» [58, с.1304]. 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 та тактики вчителя, сім'ї [27, с.31]. Як і будь-який інший вид виховної ситуації, вона передбачає спеціально змодельовані, створені та організовані педагогічні умови з урахуванням індивідуальних особливостей учня та його самооцінки, дотримання яких народжує для нього перспективи та можливість досягнення позитивного результату діяльності.

Дослідниками доведено позитивний вплив переживання почуття успіху на становлення особистості молодшого школяра, розкрито значення переживання успіху дитиною в її особистісному розвитку, процесі її становлення й самореалізації, зокрема:

- коригування самооцінки вихованця у бік її підвищення, формування впевненості в собі, сміливості в рішеннях і діях на фоні підвищення активності, ініціативності (У.Джемс, В.Шапар та ін.);

- емоційне збагачення особистості завдяки переживанню відчуття гідності, честі, гордості, самоповаги, радості, щастя самореалізації (А.Белкін, К.Ізард);

- підвищення статусу особистості в колективі з відкриттям нових резервів для спілкування, гармонізацію стосунків, оздоровлення загальної атмосфери в дитячому колективі, формування здорових колективних оцінок, позитивної громадської думки (Т.Сенько);

- гуманізацію особистості, пом'якшення її реакції на світ, формування толерантності, зваженості (ефект «зігріваючого сяння успіху») (І.Бех).

За результатами проведеного дослідження С.Акутіна [8, с.123] зробила висновки, що педагогічно створена і грамотно підготовлена моральна особистісно зорієнтована ситуація успіху виконує функції виховання моральних цінностей усіх суб'єктів діяльності та закріплення зв'язку з об'єктами та суб'єктами навколишнього світу, допомагає розкрити позитивні сторони особистості учня і вселити віру в свої здібності та можливості.

Результативне використання ситуації успіху як методу виховання залежить від дотримання вихователем психолого-педагогічних умов його організації:

- визначення актуальної необхідності та педагогічної доцільності створення ситуації успіху на цьому етапі формування особистості дитини;

- акцентування уваги на шляхах і засобах досягнення позитивного результату з орієнтацією дитини на морально обґрунтовані засоби;

- звернення особливої уваги на перший успіх дошкільника чи молодшого школяра, який є найбільш значущим і впливає на всю подальшу діяльність дитини;

- створення можливості переживання дитиною радості успіху в різних видах діяльності (трудовій, спортивній, художньо-естетичній), а не лише в навчальній;

- забезпечення системного впливу на мотивацію діяльності дитини під час моделювання та організації ситуації успіху;

- оптимальне використання не лише успіхів, але і невдач дітей, виховання у них уміння переборювати труднощі, гідно сприймати поразки;

- формування у вихованців правильної оцінки, правильного ставлення до успіхів чи невдач (власних і ровесників);

- застосування адекватних форм заохочення дитячого успіху в залежності від отриманих результатів і засобів їх досягнення [83].

Звернемо увагу на те, що створення виховної ситуації успіху потребує вивчення і глибокого врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, її самооцінки. Потрібно відзначати найменший успіх дітей, особливо невпевнених, сором'язливих. Проте постійна похвала дітей із завищеною самооцінкою може призвести до зверхності, самовпевненості, впертості, переоцінки своїх можливостей. Окрім цього, слід пам'ятати, як зазначає Й.Глікман [73], що молодші школярі недостатньо самокритичні, майбутнє уявляють як суцільні успіхи і перемоги. Це пов'язано з тим, що в них значний досвід гри, в якій їм набагато простіше досягнути успіху. В процесі переходу дітей від гри до навчання та праці необхідно створювати ситуації успіху та посильні труднощі для учнів, підвищувати їхню впевненість у власних силах, надавати їм оптимальну допомогу, вчити переборювати невдачі тощо.

У створення ситуації успіху важливу роль відіграють професійні та особистісні якості вихователя, як організатора педагогіки успіху, оскільки його особистість є дієвим засобом формування вихованця. Тільки самодостатній педагог, з адекватною самооцінкою, який чітко уявляє свій професійний ідеал, зможе виховувати успішних учнів, буде для них прикладом самореалізованої й щасливої особистості. Відповідно вихователь з почуттям професійної меншовартості, який постійно незадоволений своєю особистістю й діяльністю, не має чітких орієнтирів для досягнення власного професійного успіху, не досягає високих результатів у своїй роботі, не зможе ефективно створювати ситуацію успіху у вихованні дітей. Такому педагогові також буде досить складно в процесі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії стимулювати у вихованців почуття емоційної піднесеності, радості від отриманих позитивних результатів діяльності, розділяти з ними щастя великих й маленьких досягнень.

У професійному портреті вихователя важливе місце займає емпатійність як якість, що необхідна для успішного створення ситуації успіху. В процесі включення вихованця в ситуацію успіху в нього виникає цілий спектр емоцій, якими він хоче з кимось поділитися. Тому для вихователя важливо вміти співпереживати, володіти високим рівнем емпатії, сприймати вихованця емоційно, а не лише раціонально. Окрім цього, емоційно збагаченою виховна

ситуація успіху може стати лише тоді, коли в самого вчителя буде сформована емоційна культура, емоційна чутливість і особистісна виразність. Педагог сам повинен вміти радіти, дивуватись, захоплюватись, співпереживати, гордитись, а також своїми почуттями і емоціями «заражати» своїх вихованців.

Узагальнення науково-методичних розробок, представлених у працях сучасних дослідників, і досвіду вчителів, які створюють ситуації успіху в своїй роботі, дозволяє окреслити технологічні аспекти створення ситуації успіху. Так, у контексті технології «Створення ситуації успіху» А.Белкін [27] пропонує етапи створення ситуації успіху (мотиваційний, організаційний, результативний); прийоми забезпечення певних видів радості в роботі з різними категоріями учнів («надійні», «впевнені», «невпевнені», «зневірені», «майже втрачені»); технологічні операції створення ситуацій успіху.

Послідовність створення ситуації успіху знаходимо в праці С.Сидорова [284, с.50], яка передбачає дотримання вчителем таких кроків:

- з'ясувати, в яких видах діяльності конкретна дитина, мікрогрупа або колектив класу може домогтися успіху (при цьому треба виходити з уявлень дітей про те, що для них є успіхом);
- спланувати діяльність, в якій можливий успіх;
- підготувати дитину, мікрогрупу або колектив до майбутньої діяльності на рівні, при якому успіх буде очевидний;
- організувати ситуацію успіху;
- організувати визнання успіху (успіх може бути публічно визнаний педагогом, іншими вчителями, однокласниками, батьками і самою дитиною тощо);
- намітити разом з дітьми шляхи розвитку успіху.

Протягом тривалого часу створювала ситуацію успіху в роботі молодшими школярами Л.Ллойд [180], дотримуючись низки психолого-педагогічних правил, які є цінними рекомендаціями для студентів: дозволяти насамперед компліменти, похвалу, забороняти приниження та прізвиська; схвалювати учнів, коли вони хвалять інших; організовувати роботу дітей у парах, щоб вони навчали один одного, допомагали один одному, заохочували партнера, хвалили за виконане завдання; роздавати нагороди за будь-які досягнення, а не тільки за найкращі; надавати можливість робити письмові компліменти, визнавати чуже зростання, адже усвідомлення чужих потенціалів допоможе дітям побачити власні здібності; при оцінюванні робіт підкреслювати, що було зроблено правильно, а не скільки зроблено помилок тощо.

Окрім цього, актуальними для майбутніх учителів початкових класів є прийоми створення ситуації успіху, які апробувала Л.Ллойд [180]:

- створення «власного пророцтва», яке може здійснитися: діти настільки успішні, наскільки ми в них віримо;
- стимулювання ведення дітьми «блокнота успіхів» («Я щасливчик»), у якому діти збирають свої найкращі роботи, виконані завдання тощо; створення дітьми «плакату успіху», на якому вони зображають у формі малюнків свої найкращі досягнення;

– визначення «часу хваління», під час якого діти розповідають про своє досягнення, «хваляться успіхами», наприклад, під час години спілкування (раз на тиждень, на місяць);

– оцінювання «чужого успіху», що передбачає заохочення дітей помічати і радіти не тільки своїм успіхам, але й успіхам інших (це можуть бути аплодисменти, компліменти);

– створення «карти скарбів», яка оформлюється у вигляді плаката, де навколо портрета кожної дитини написано все, що необхідно їй для того, щоб стати такою, як вона хоче;

– висловлення «подяки» – систематичне навчання дітей казати іншим «дякую», наприклад, у формі «Книги вдячності», в якій занотовувати подяки дітей один одному (хто кому і за що);

– складання «списку дарунків», в якому записувати те, що можна подарувати (час, діяльність, матеріальні дари тощо) конкретній дитині;

– «якоріння у відносинах», під час якого вчителю треба ставити учням умовні «позитивні якорі»: при вдалій відповіді – посмішка (дотик, похвала).

Управляючись у створенні ситуації успіху, студентам доречно враховувати рекомендації О.Максимової [191] та дотримуватися послідовності дій щодо забезпечення успіху дітей 6-тирічного віку в продуктивній діяльності в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. В структурі діяльності зі створення ситуації успіху дослідниця виділяє когнітивний, емоційно-мотиваційний, регулятивний і поведінково-діяльнісний компоненти.

Цінним для формування в студентів уміння створювати ситуації успіху є досвід учителів-практиків щодо використання такої ситуації в навчанні та вихованні учнів. Зокрема, С.Біда [36], педагогічне кредо якої є «формування дітей активними, успішними громадянами, які поважають принципи демократії», акцентує увагу на домінуванні виховного потенціалу ситуації успіху під час використання її в навчально-виховному процесі початкової школи. На її думку, ситуація успіху дає можливість кожному вихованцеві відчувати радість досягнення, усвідомити свої здібності, повірити у власні сили, відчувати радість від подолання труднощів, подолати власну невпевненість, страх, психологічне ураження тощо. Учитель І.Кириченко [132] розробила кілька варіантів створення ситуації успіху і методика 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»).

У наукових розвідках окремих дослідників знаходимо прийоми створення ситуації успіху в навчанні молодших школярів, позитивні результати якої вплинуть, на наш погляд, і на виховання дитини. Досвід роботи авторської школи В.Сухомлинського щодо створення ситуації успіху детально вивчала Л.Ткачук [312], на основі якого розробила власну методику створення ситуації успіху в навчальному процесі початкової школи.

Методику створення ситуації «гарантованого успіху» в навчанні молодших школярів як засобу формування позитивної мотивації та розвитку активності пропонує Г.Коберник [139]. Створення ситуації успіху в навчально-виховному

процесі передбачає оцінку учнями свого успіху й успіху товаришів, порівняння рівня власних домагань зі своїми можливостями, своїх прийомів досягнення успіху з прийомами однолітків, отриманих результатів з поставленою метою, аналізу причини поразок тощо.

У практичній педагогічній діяльності ситуація успіху, як метод виховання, використовується в контексті певної організаційної форми, як зовнішньої сторони виховної роботи. Важливим завданням педагога є пошук такої форми, яка має організаційний потенціал для створення ситуацій успіху, що органічно вплітаються в її контекст у поєднанні з іншими методами виховання. Форма виховання повинна створювати зовнішні умови для того, щоб реалізована ситуація успіху була найбільш результативною та ефективною.

Аналіз форм виховання, які описані в науково-методичній літературі й використовуються в шкільній практиці, дав підставу зробити висновок, що не будь-яка форма виховної роботи містить організаційно-методичні умови для створення ситуації успіху. Для того, щоб обрати форму виховання, в межах якої можна було б створити ситуації успіху, вчитель повинен урахувати низку положень.

Насамперед, слід розглядати такі форми виховання, які забезпечать можливість переживання радості успіху для якомога більшої кількості дітей. Оптимальними в контексті цієї вимоги є мікрогрупові та групові форми виховної роботи, які виокремлюються за кількістю учасників. Вони передбачають максимально кількісний склад вихованців (20-25 осіб), що може створити умови для ефективного спілкування, взаємодії дітей, порівняння своєї діяльності та її результатів із діяльністю інших учнів.

Найбільший потенціал для створення ситуації успіху мають такі форми виховної роботи, які передбачають організацію різнобічної діяльності учнів, тобто ті, які віднесено до дієво-практичних: свята, гуртки, конкурси, творчі години, екскурсії тощо. Включаючи дітей у діяльність, яка відповідає їхнім віковим можливостям, здібностям і актуальним потребам, створюються умови для успішного включення в неї здійснення, отримання позитивного результату, усвідомлення його значущості.

Для того, щоб учні стали суб'єктами виховного процесу, самі прикладали зусилля в досягненні успіхів, форма виховання повинна мати стимулювальний потенціал. Наприклад, такою формою може бути конкурс, специфічними ознаками якого є змагальність, суперництво, в ньому закладені резерви для стимулювання й активізації різнобічної діяльності дітей. Участь школярів у конкурсах спрямовує їх на досягнення успіхів, навчає перемагати і гідно переживати поразку; задовольняє потребу стати успішним, визнаним, поміченим і відміченим; дозволяє випробувати свої можливості, порівняти себе з іншими, виявити себе по-новому, змінити свій статус у колективі тощо. Конкурс стимулює відстаючих підтягуватися до рівня передових, а передових надихає на нові успіхи.

Форма виховання має нести в собі емоційний потенціал, щоб створити умови для переживання дитиною відчуття задоволення від самої діяльності в цілому й отриманого позитивного результату зокрема. Емоційно насиченими

формами виховання, що створюють позитивний фон для переживання дитиною радості успіху, задоволення від перемоги, є конкурси, вікторини, свята, трудові справи тощо.

Форма буде ефективною для створення виховної ситуації в тому випадку, якщо її організація проходитиме за засадах колективного творчого виховання. Такий підхід дозволить організувати різнобічну діяльність дітей протягом тривалого часу, забезпечуючи можливість створення ситуації успіху майже для всіх його учасників на різних етапах КТС.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання виховних ситуацій передбачає насамперед ознайомлення студентів з теоретичними основами цього методу виховання, специфікою та методичними особливостями використання різних видів виховних ситуацій. Однак, успішне створення виховних ситуацій на практиці потребує знання специфічних умов ситуації певного виду. В науковому дискурсі та в практиці роботи педагогів-новаторів, учителів-практиків поступово накопичується теоретичний та емпіричний матеріал щодо класифікації, характеристики, методичних особливостей створення різних видів виховних ситуацій.

Розділ 3

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ

3.1. Сутність професійної готовності вчителя початкових класів до створення виховних ситуацій

Одним із напрямів оновлення системи підготовки майбутніх учителів початкових класів, відповідно до вимог сучасної гуманістичної парадигми освіти, є формування в них готовності до реалізації насамперед виховних функцій. Важливою проблемою залишається пошук ефективних шляхів, створення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу становлення вчителя-вихователя як висококваліфікованого фахівця, здатного до творчої організації всіх ланок особистісно зорієнтованого педагогічного процесу, до виконання нового соціального замовлення, до професійної самореалізації.

Готовність є складним феноменом, сформованість якої допоможе вчителю швидше адаптуватися до нових умов роботи, зайняти правильну педагогічну та громадянську позиції, визначити цільові орієнтири педагогічної діяльності, ефективніше використовувати свої психолого-педагогічні знання та вміння, успішніше виконувати функціональні обов'язки, своєчасно і правильно вибирати методи, форми і засоби навчання і виховання.

У психолого-педагогічних дослідженнях насамперед вивчався феномен готовності особистості до будь-якої діяльності взагалі. Розробка різних сторін психічної готовності людини до праці була започаткована в спеціальних дослідженнях кінця ХІХ ст. у контексті психотехніки. Зокрема, зальну фізіологічну готовність організму до виконання того чи іншого виробничого завдання було позначено терміном «установка».

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в цілому показав, що в науковому обігу використовуються такі терміни: «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», «готовність до реалізації виховних функцій», «готовність до педагогічної взаємодії» тощо.

Зазначимо, що варіативність позначення дефініцій ускладнюється ще й множинністю їх інтерпретації, що засвідчує складність феномену готовності та відсутність єдиного підходу до його трактування. Так, у низці досліджень (М.Дьяченко, Л.Кандибович, О.Киричук, С.Максименко, А.Пуні, С.В.Терещука, Т.Щербан, ін.) феномен «готовності» розглядається як підготовленість та вивчається у безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішного виконання діяльності.

На думку вчених, стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, її складовою, формується і виявляється в процесі діяльності (М.Дьяченко, К.Дурай-Новакова, Л.Кандибович, О.Леонтьєв, В.Сластьонін та ін.). Зустрічаємо, що поняття «готовності» в працях учених використовується в різних значеннях: установка, аттїтюд, якість, пильність, чекання, намір; результат виховання, моделювання, формування, професійної підготовки тощо. Зважаючи на багатоаспектність вивчення окресленої проблеми, автори визначають готовність як цілісне і стійке утворення, стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, цілеспрямоване вираження особистості, передумову успішної професійної діяльності; мету і результат виховання, моделювання, формування, професійної підготовки тощо.

У низці досліджень готовність постає у двох формах: довготривала, яка детермінує типові форми поведінки за рахунок психічних утворень особистісного рівня; короточасна, що обумовлюється перебігом психічних станів у певних ситуаціях. У професійній педагогіці й психології праці дослідники (М. Дьяченко та Л. Кандибович) виокремлюють загальну (стійку характеристику особистості, що є передумовою успішного виконання діяльності) й ситуативну готовність (психофізіологічний стан, який відповідає умовам виконання діяльності за конкретних обставин).

Привертає увагу наукова позиція В.Моляки [218], який визначає поняття «готовність до праці» як складне особистісне утворення, багатокомпонентну 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.

У науковому тезаурусі поряд використовуються два поняття «професійна підготовка» й «професійна готовність», категоріальний аналіз яких виявив розбіжності в позиціях дослідників щодо співвідношення цих феноменів. На думку окремих учених (Н.Костіна та ін.), поняття «підготовка» та «готовність до професійної діяльності» є синонімічними. Вважаємо найбільш коректними інші наукові позиції, в яких визнається взаємозв'язок і взаємозалежність між означеними феноменами, однак вони не вважаються тотожними: підготовка включає формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (Л.Хомич, Г.Троцько та ін.); стан готовності є результатом спеціальної підготовки (М.Левітов та ін.) та освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання (І.Дичківська); готовність є складовою в структурі підготовки, її головним показником (О.Мороз та ін.) тощо. На думку Л.Подоляк і В.Юрченко, готовність як «потреба у праці, що конкретизується в здатності до певної професійної діяльності», насамперед, є результатом професійного навчання і виховання, професійного розвитку, але, з іншого боку, підсумком соціальної зрілості особистості [270, с. 107].

У науковому дискурсі досить широко представлено психологічний аспект феномену готовності до діяльності, аналіз якого дав можливість виокремити декілька підходів. Досліджуючи особливості розвитку психологічної готовності

особистості, вчені прагнуть до встановлення залежностей між станом готовності та ефективною діяльністю особистості. Так, окремі автори тлумачать її як цілеспрямований вияв особистості [101-102], передумову цілеспрямованої діяльності [100] тощо. Тому окремого аналізу потребує поняття психологічна готовність до діяльності.

Низка науковців (Г.Троцько, В.Лозова та ін.) [314] 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 [215] 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 Г.Балла [21] 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 [336]. До психологічної структури фахівця 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 розробка проблеми формування готовності безпосередньо до педагогічної діяльності, яка розпочалася в 70-х роках ХХ ст. Значного поширення дослідження феномену готовності щодо педагогічного процесу набуває в 80-х – 90-х роках. У кінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. наукові дослідження спрямовуються на виявлення специфіки готовності вчителя в різних сферах педагогічної діяльності.

У працях науковців, присвячених проблемі готовності до педагогічної діяльності, прослідковуються різні підходи, що засвідчує складність означеного феномену. Зокрема, в дослідженнях К.Дурай-Новакової [100] зазначено, що професійна готовність студента має генералізований характер, тобто розповсюджується на всі професійно значущі якості особистості та діяльність майбутнього вчителя. На думку дослідниці, професійна готовність розглядається як активно-дієвий стан особистості, що забезпечує швидку

адаптацію й використання в процесі практичної роботи набутих у навчальному закладі знань і вмінь. Професійна готовність як «ефект професійної освіти і самоосвіти, професійного виховання і самовиховання, професійного самовизначення» [100, с.27] може існувати не тільки у вигляді тривалого, достатньо стійкого психічного стану, але і як якість особистості. Вчені також зазначають, що готовність до діяльності досягається у результаті виховання [122], моделювання [190], формування [105; 332 та ін.].

Як складне особистісне утворення розкриває означений феномен Л. Кадченко [117]. 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.

Важливі ідеї щодо професійної готовності вчителя належать І.Беху [34, с.7]. 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).

Науковий інтерес становлять сучасні дослідження (О. Вишневецький, Л. Сень), які розглядають готовність учителя у вимірах компетентнісного підходу до його професійної підготовки. У цьому контексті серед істотних ознак готовності науковці [280] виділяють сукупність інтегральних критеріїв, що визначаються комбінацією таких структурних складових: система знань, їх глибина, широкий діапазон; постійне прагнення оновлювати свої знання, інтерес до наукових досліджень, гнучкість мислення, комунікабельність, культура, діалектичний світогляд, володіння методами аналізу, синтезу, порівняння; високорозвинені духовні й моральні орієнтації.

Відповідно до вимог компетентнісного підходу розробляють шляхи вдосконалення підготовки вчителів початкових класів і формування готовності до педагогічної діяльності провідні дослідники вітчизняної професійної початкової освіти (Т.Байбара, Н.Бібік, О.Біда, Л.Бірюк, В.Бондар, М.Вашуленко, П.Гусак, О.Комар, Н.Кічук, С.Мартиненко, О.Савченко, Л.Хомич, Л.Хоружа, І.Шапошникова та ін.).

Зазначимо, що врахування вимог компетентнісного підходу до професійної педагогічної підготовки є важливим у розробці готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій. Оскільки, компетентність, як зазначають дослідники, передбачає обов'язкове врахування обставин, у яких використовуються знання, вміння і навички. Компетентність розглядається як можливість установлення зв'язку між знаннями й ситуацією або, у більш широкому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка

підходить для вирішення проблеми. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в певній ситуації отримані знання і досвід.

Таким чином, готовність до педагогічної діяльності є міждисциплінарним феноменом, щодо тлумачення якого зустрічаємо декілька підходів. Низка авторів, визначаючи її як цілісне і стійке утворення, інтегрований показник професійної освіти, самовиховання та професійно-педагогічної компетентності, відзначають складність структури готовності.

Множинність позицій дослідників прослідковується також щодо виокремлення структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності, які різняться як кількістю і назвами визначених складових готовності, так і їхніми змістовими характеристиками.

Зустрічаємо підхід, за якого структура професійної готовності вчителя до педагогічної діяльності визначаються як інтеграція складових, які знаходяться у стійкій єдності: теоретична і практична готовність [287]; психологічна, науково-теоретична, практична, психофізіологічна та фізична готовність [286]; психологічна готовність, теоретична підготовленість, практична готовність, світогляд і культуру вчителя; необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей; професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя [221-222].

За іншого наукового підходу, науковці в структурі професійної готовності майбутнього вчителя виділяють функціональні компоненти, які перебувають у взаємодії між собою: мотиваційний, пізнавально-оцінювальний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, мобілізаційно-налаштувальний [100, с.23]; мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий [112].

Виявлено низку наукових розробок структури готовності вчителя до професійної діяльності, в яких автори роблять акцент на певному компонентіві як визначальному. Так, дослідники (Л.Кондрашова, В.Масленнікова) важливого значення надають моральній складовій готовності як інтегративному особистісному утворенню. Зокрема, Л.Кондрашова [153] в основу ставить морально-психологічну готовність студента до вчительської професії, яка становить складні особистісні утворення, що забезпечують ефективність педагогічної роботи. У свою чергу, В.Масленнікова [202] в структурі готовності до педагогічної діяльності наголошує на моральному компонентіві як комплексі якостей особистості, серед яких провідне місце займає потреба працювати з повною віддачею в інтересах суспільства, почуття відповідальності, самостійності, наполегливості у досягненні поставленої мети, творче виконання професійних функцій. Внутрішню сутність готовності, на думку вченої, складають усвідомлення специфіки обраної професії, особистісної здатності виконувати її функції, прагнення досконало володіти нею.

Окремі дослідники (В.Лозова, Г.Троцько) виокремлюють, як важливий, орієнтаційний компонент готовності, що включає ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них. У дослідженнях готовності до оволодіння індивідуальним стилем педагогічної діяльності науковці (Л.Квітова, О.Чернічкіна)

виокремлюють потребу, як з один визначальних компонентів означеного виду готовності. Комунікативну компетентність, як важливу складову готовності молодих спеціалістів до професійної діяльності, виділяє низка дослідників (Л.Бірюк, О.Дмитреєва та ін.), до якої входять динамічність і адекватність встановлення контакту, подолання боязні спілкування з аудиторією, організація спілкування як співробітництво та розвиток мовленнєвих форм спілкування.

Погоджуємося з висновками І.Гавриш [68], що підходи до визначення структури готовності до професійної діяльності можна узагальнити на двох рівнях: загальнотеоретичному, який об'єднує позиції вчених (М.Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Нерсесян, В. Пономаренко, В. Пушкін та ін.), що розглядають готовність до діяльності з позицій психології праці, вважають, що її структурні компоненти є універсальними і не залежать від особливостей конкретних професій; професіографічному, до якого віднесено підходи тих учених (Ф. Гоноболін, В. Ковальов, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Р. Нью, В. Селіванов, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.), які вважають, що її структурні компоненти однозначно виводяться з професіограми. На думку дослідниці, існуюче різноманіття поглядів стосовно визначення поняття «готовність до педагогічної діяльності», виявлення її сутності та структури не є взаємовиключним, а розширює і поглиблює уявлення про досліджуваний феномен як складне і багатогранне явище.

Становлять інтерес спеціальні дослідження питання формування в майбутніх учителів професійної готовності до різних сторін педагогічної діяльності, які були започатковані в останні десятиліття.

У процесі формування наукової позиції щодо готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій, як особистісно зорієнтованого методу виховання привертають увагу розробки готовності студента до творчої педагогічної діяльності, формування у них необхідних умінь для творчого розв'язання педагогічних завдань (Н.Гузій, А.Акімова, І.Зязюн, В.Кан-Калік, А.Капська, Г.Храмова та ін.). Зокрема, аспект формування готовності студентів до професійної творчості висвітлює А.Капська [123]. 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 дитини; вміння пробуджувати натхнення чи створювати собі робоче самопочуття в потрібний момент; уміння шукати й знаходити співників 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.

Під поняттям «готовність майбутнього вчителя до творчої навчально-виховної діяльності» О.Матвієнко розуміє «сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей майбутнього вчителя, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізувати педагогічну взаємодію у навчально-виховному процесі» [206, с.243].

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій як сучасного особистісно зорієнтованого методу виховання потребує розвитку в них здатності здійснювати інноваційну діяльність і технологізувати виховний процес. Тому в контексті нашого дослідження увагу привернули наукові розвідки, присвячені формуванню в майбутніх учителів готовності до інноваційної діяльності (І.Гавриш, І.Дичківська, О.Козлова, О.Мариновська та ін.).

Аналізуючи проблеми освіти, О.Козлова [145] розв'язує завдання оцінки й розробки теоретичних основ формування готовності вчителя до інноваційної діяльності. В основу визначення такого поняття науковець 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.

У свою чергу, І.Дичківська [90], розробляючи технологічний підхід у контексті інноваційних тенденцій розвитку сучасної освіти, доводить необхідність формування готовності вчителя до інноваційної діяльності як важливу умову забезпечення професіоналізму його діяльності. Такий вид готовності дослідниця трактує як «особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії» [90, с.86].

Теоретико-методологічні основи формування готовності вчителя до інноваційної професійної діяльності системно обґрунтувала І.Гавриш [68]. Означений феномен, на думку дослідниці, є інтегративною якістю особистості вчителя як умова та регулятор успішної інноваційної професійної діяльності. Готовність виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. Структура готовності виявляється тотожною структурі функціональної психологічної системи інноваційної педагогічної діяльності та містить такі компоненти: мотиви, цілі, інформаційну основу та програму діяльності, а також блок прийняття рішення і підсистему професійно важливих якостей особистості.

Розробку родового поняття «готовність до інноваційної діяльності», та похідного від нього – «готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності» знаходимо в працях О.Мариновської [199]. Зокрема, готовність учителя до проектно-впроваджувальної діяльності дослідницею визначено як інтегровану якісну характеристику особистості, сутнісною ознакою якої є рівень розвитку професійного потенціалу, що виступає результатом цілеспрямованої

підготовки вчителя до впровадження педагогічних технологій. Сутність категорії «професійний потенціал» дослідниця пояснює як спроектовану на мету здатність її реалізувати, зафіксовану в свідомості суб'єкта у вигляді образу структури визначеної проектної дії, спрямованої на виконання. До компонентів готовності вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності віднесено: мотиваційно-орієнтаційний, змістовий, операційно-технологічний, рефлексивно-прогностичний та інтеграційний.

Розробці феномену «готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій» як результату підготовки до цього виду діяльності та як складову частину їхньої професійної підготовки до педагогічної діяльності у цілому присвячено дослідження О.Комар [148]. На думку науковця, готовність студентів до застосування інтерактивної технології напряму пов'язана з професійно-педагогічною діяльністю, оскільки формується і розвивається в ній, а також проявляється в процесі її здійснення. Готовність майбутнього вчителя до організації інтерактивного навчання у початковій школі як окремий цілісний феномен є системою, яка «складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів, кожний з яких тією чи іншою мірою самостійний, має специфічне призначення та інтегративно входить в загальну систему професійно-педагогічної готовності вчителя молодших класів». До структурних компонентів такої готовності дослідниця відносить: мотиваційно-ціннісний (ставлення й особистісні цілі), когнітивний (знання), операційний (уміння й навички), кожний з яких містить загальні для професійно-педагогічної готовності елементи, та специфічні елементи, характерні для майбутньої організації студентом навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на засадах інтерактивності [148, с.197].

Готовність педагога до пошукової діяльності досліджує К.Макагон [185], який визначає це поняття як складне інтегральне професійно значуще новоутворення, сутність якого становить взаємодію мотиваційно-орієнтаційного, змістово-операційного та оцінювально-рефлексивного компонентів. У напрямі розробки проблеми готовності студентів педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності проведено дослідження Л.Султанової.

Звернемо увагу на розробку актуальної проблеми підготовки вчителів початкових класів до діагностичної діяльності, сформованість готовності до якої дозволить забезпечувати психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу, вивчати рівень вихованості молодших школярів, оцінювати ефективність методів навчання й виховання, вчасно вносити корективи в процес формування особистості тощо. Тлумачення феномену «готовність майбутнього вчителя початкових класів до діагностичної діяльності» знаходимо в дослідженні С.Мартиненко [201] як «цілісної інтегративної якості вчителя, його професійної здатності й компетентності, що забезпечує ефективне виконання ним діагностичної діяльності в процесі навчання і виховання молодших школярів». До критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності дослідниця відносить: сформованість знань про сутність і функції педагогічної

діагностики; розвиток педагогічного і критичного мислення, регуляторної основи діагностичної діяльності у мотиваційно-ціннісному, когнітивному та операційно-змістовому компонентах, які співвідносяться з показниками (повнота, конкретність, глибина, системність, гнучкість, усвідомленість, оперативність) діагностичних знань.

Становить інтерес дослідження М.Лісних [175], присвячене формуванню готовності до реалізації системного підходу в процесі навчання як стійкої характеристики особистості, як її системної реакції 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, відносінна (стосункова), готовність до самоорганізації, готовність до здоров'ятворення.

Привертає увагу дисертаційне дослідження Р.Карпюк [112, с.8], 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 обґрунтовує структуру готовності майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій, яка включає компоненти: мотиваційно-ціннісний, теоретичний, практичний, особистісний.

У контексті сучасної педагогічної проблематики в останні роки започатковані актуальні дослідження, які вивчають нові ракурси готовності вчителя до професійної діяльності: використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі (Р.Гуревич), роботи з обдарованими учнями (Е.Жосан), застосування здоров'язбережувальних технологій (В.Цись).

У зв'язку з погіршенням в останні десятиріччя стану здоров'я населення в цілому, дітей і молоді зокрема, актуалізувався науковий інтерес до розробки здоров'язбережувальних технологій та відповідно формування готовності вчителя використовувати їх у навчально-виховному процесі сучасної школи. Як зазначає В.Цись [330], готовність учителя застосовувати здоров'язбережувальні технології варто розглядати з таких позицій: спрямованість на застосування цих технологій у навчально-виховному процесі, що характеризує мотиваційний бік готовності; підготовленість, яка включає теоретичний (знання в цій площині) та практичний напрям (здатність використання знання на практиці).

Серед сучасних наукових розробок проблеми професійної підготовки майбутніх учителів зустрічаємо напрям вивчення готовності до педагогічного спілкування (В.Афанасьєв, Л.Бірюк, А.Богуш та ін.), педагогічної взаємодії вчителя як комунікатора (В.Злишков, О.Матвієнко, С.Мусатов та ін.). Зокрема, вчені [225] готовність учителя як комунікатора експлікують як складне особистісне утворення, своєрідна й багаторівнева система якостей і

властивостей, які через свою сукупність дозволяють суб'єкту більш-менш успішно здійснювати комунікативну діяльність. На основі особливостей педагогічної комунікації та структурно-функціональних ознак психологічної (особистісної) готовності дослідниками виділено мотиваційну, когнітивну та операційну сторони готовності вчителя як комунікатора. У структурі запропонованої Л.Бірюк [38] моделі готовності до формування комунікативної компетентності, яка відбиває загальні вимоги до вчителя як до особистості та фахівця, виділено компоненти: комунікативно-мотиваційний, комунікативно-інформаційний, комунікативно-технологічний.

В умовах переходу від авторитарної педагогіки до особистісно зорієнтованого навчання та виховання, на думку О.Матвієнко [208], актуальності набуває підготовка вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня. Дослідницею розроблено структуру взаємодії майбутнього вчителя, виявлено основні структурні компоненти, критерії та показники готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії тощо. Означений вид готовності трактується як «сукупність особистісних, психологічних, професійних особливостей майбутнього вчителя, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізовувати педагогічну взаємодію у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня» [208, с.16].

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, має складну структуру й поєднує особисті та професійні компоненти. Констатуємо посилену дослідницьку увагу науковців до означеного феномену, розробки проблеми готовності до різних сторін педагогічної діяльності, слід зазначити, що на сьогодні не існує його єдиного визначення, окремі аспекти досі залишаються недостатньо вивченими.

У контексті нашого дослідження безперечний інтерес становить вивчення специфіки формування готовності до педагогічної діяльності в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Тому нашу увагу привернули виконані дослідження з означеної проблеми. Діяльність учителя початкових класів і готовність до неї базується на загальних законах. У той же час, процес формування готовності вчителя школи першого ступеня характеризується притаманними лише їй особливостями, вивченню яких присвячені роботи відомих науковців (Н.Бібік, В.Бондаря, Л.Бірюк, М.Вашуленка, В.Завіна, О.Івлєва Н.Кічук, О.Матвієнко, О.Савченко, Л.Хомич, І.Шапошнікової та ін.). Так, на думку дослідників, поняття «готовність учителя початкових класів до професійної діяльності» є дуже емким, адже включає і психологічну, і педагогічну, і предметну підготовку, а також передбачає сформованість особистісних якостей педагога [337-338].

У дослідженні Л.Хомич [327] визначено завдання, які необхідно розв'язувати в процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи: утверджувати в студентів віру в кожную дитину, а

також у свої педагогічні здібності та можливості, прищеплювати навички творчого розв'язання педагогічних завдань, прагнення до самовдосконалення.

Важливий, на наш погляд, аспект проблеми готовності вчителя початкових класів висвітлено в роботі В.Завіни [105]. Вивіреною та впорядкованою є система специфічних завдань, у процесі використання якої студенти оволодівають технологією контролю за навчанням молодших школярів. Але забезпечення зворотного зв'язку, коригуючої діяльності студентів залишилося поза межами уваги вченого.

Інтерес викликає запропонована В.Чайкою [332] методика поетапного формування аналітичних умінь майбутніх учителів початкових класів 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 початкових класів до педагогічної діяльності присвячено дисертаційне дослідження О.Івлевої [115], яка вважає, що успіх у розв'язанні окресленого завдання значною мірою залежить від інформованості викладача про наявний рівень сформованої готовності в 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.Івлева 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.

Актуальні тенденції щодо забезпечення неперервності вищої освіти та нові завдання, поставлені перед сучасною школою Державним стандартом початкової загальної освіти, зумовили пошук шляхів подальшого оновлення та вдосконалення професійної підготовки вчителів початкової ланки освіти. З огляду на це, в дисертаційному дослідженні Л.Костюченко [157] розробляється проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності у контексті ступеневої підготовки студентів у ВНЗ різного рівня акредитації. Автор визначає професійну готовність учителя як єдність педагогічної та психологічної складових, «стійку єдність, цілісність структурних компонентів готовності, що виявляється в їх інтеграції, об'єднанні та підпорядкуванні на основі внутрішніх зв'язків і залежностей». Структурними компонентами готовності вчителів початкових класів до професійної діяльності у комплексі «училище – університет» визначено: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та творчо-рефлексивний компоненти.

Готовність учителя початкових класів 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

початкових класів до виховної роботи як підсистеми загальної готовності вчителя до педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі, насамперед, розкрито особливості формування готовності до організації виховної роботи вчителя, незалежно від його фаху в цілому. Аналіз наукових розробок показує, що допоки відсутній єдиний підхід до визначення сутності готовності до виховної діяльності та виокремлення компонентів у її структурі як за кількістю, так і за змістовими характеристиками.

Професійне становлення вчителя-вихователя в динаміці розглядається в педагогічній науці [287] на таких рівнях: інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому. В основі кожного рівня лежить відповідний ступінь готовності випускника вищого педагогічного закладу до виконання своїх виховних функцій. Також професійна готовність вчителя до виховної діяльності визначається як складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів – мотиваційно-ціннісного (особистісного) і виконавської (процесуального). До складу основних властивостей і характеристик, що визначають готовність до виховної діяльності, автор включає: спрямованість особистості, власну активність студентів, педагогічний професіоналізм, організаторські, комунікативні, перцептивно-гностичні та експресивні якості особистості.

Як складне інтегральне утворення, багатовимірну систему трактує готовність майбутнього вчителя до виховної діяльності в школі Л.Кондрашова [152]. 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 [99] ґрунтується на загальному розумінні готовності до діяльності як взаємозв'язку когнітивного, поведінкового, емоційного компонентів (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 [124, с.127], 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.

У дослідженні О.Дубасенюк [96] знаходимо термін «підготовленість до виховної роботи», 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.

Зустрічаємо ще один підхід [77] до тлумачення сутності та структури професійної готовності майбутніх учителів до виховної діяльності, за якого провідне місце відводиться мотиваційно-ціннісному компоненту, оскільки мотив є спонукальною причиною будь-якої дії, вирішальним елементом вчинку. Наступний компонент готовності, когнітивно-світоглядний, характеризується сукупністю певним чином впорядкованої та організованої системи знань-цінностей, необхідних для ефективного здійснення виховного процесу. Вони є основою для творчості в цілісному педагогічному процесі, сприяють розвитку педагогічної культури взагалі та рефлексивної культури зокрема. В структурі готовності майбутнього вчителя до виховної роботи важливе місце займає діяльнісно-поведінковий компонент, сформованість якого забезпечує перехід від теорії до практики, перетворення знань у вміння і навички. Особистісний компонент готовності майбутнього вчителя до виховної роботи характеризує його професійну спрямованість, особистісні професійно значущі якості, які допомагають позитивно взаємодіяти з учнями. Винятково важливим для формування готовності майбутніх учителів до виховної роботи є розгляд здобутих ним знань і вироблення навичок крізь призму його професійно особистісного розвитку і саморозвитку, вдосконалення його особистісних якостей.

Проблемі формування готовності студентів ВНЗ до проектування організаційних форм виховної діяльності присвячено дисертаційне дослідження О.Безпалько [26]. Оскільки предметом наукової розробки стала процесуальна сторона педагогічної діяльності, то дослідниця трактує готовність студентів до проектування організаційних форм виховної діяльності як сукупність мотиваційного, когнітивного (знання) та операційного (уміння) компонентів.

Узагальнення наукових підходів щодо тлумачення готовності до виховної діяльності дає підставу зробити висновки, що низка науковців (О.Безпалько, Л.Кондрашова, В.Сластенін та ін.), виходять із загальної структури готовності, та виділяють мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, орієнтаційний), знаннєвий (когнітивний, когнітивно-світоглядний), операційний (виконавський, процесуальний, діяльнісно-поведінковий) компоненти. Деякі дослідники (Д.Гончаров, Л.Заремба, А.Капська та ін.) також визначають оцінювальний (рефлексивний), особистісний компоненти.

Деякий інший підхід до покомпонентної структури готовності до виховної діяльності знаходимо в дослідженні З.Крецьон [164]. Насамперед, дослідниця, виходячи з об'єктивної необхідності вчителя працювати в нових соціально-культурних реаліях, які є мінливими й динамічними, виокремлює соціальний

компонент, що характеризує ступінь включеності майбутніх і працюючих вчителів у соціокультурний простір. Окрім цього, до означеного виду готовності віднесено: професійний компонент, що включає усвідомлення соціальних та особистісних потреб, цілей і завдань щодо їх задоволення, знання та уявлення про особливості діяльності, володіння вміннями та навичками; особистісний компонент, що передбачає внутрішню потребу, професійну спрямованість і самооцінку своєї підготовленості займатися виховною роботою.

Зважаючи на те, що ми вважаємо виховання апріорі творчим процесом, науковий інтерес становить підхід, в якому робиться акцент на педагогічній креативності як центральній інтегративній професійно-значущій якості, що забезпечує єдність усіх компонентів готовності до виховної діяльності. Науковці [134] обґрунтовують поняття «готовність до творчої виховної діяльності» як складне, динамічне особистісне утворення, яке проявляється в єдності мотиваційно-ціннісного, орієнтаційно-цільового, змістовно-гностичного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного компонентів, наявності і ступінь сформованості яких забезпечують успішне здійснення цієї професійної діяльності.

Оскільки важливою складовою виховного процесу є позакласна виховна робота, то увагу дослідників привертає необхідність розробки готовності майбутніх учителів у цьому напрямі. Аналіз наукового фонду з проблеми готовності майбутнього вчителя до виховної діяльності виявив напрям, в якому розробляється феномен «готовності до позакласної виховної роботи». Сутність, структуру готовності студентів до організації позаурочної діяльності школярів та педагогічні умови її формування обґрунтовано Л.Зарембою [110]. Дослідник пропонує такі структурні компоненти готовності до позаурочної діяльності: мотиваційні, особистісні, комплексні. У свою чергу, професійну готовність майбутнього вчителя до організації позакласної роботи Л.Базильчук [18, с.44] визначає як складне багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що є фундаментальною умовою успішного виконання педагогічних функцій організації різних форм, використання широкого розмаїття методів і технологій ефективного навчання й виховання школярів у позакласній діяльності. Представлена інтерпретація цього феномену ґрунтується на позиціях функціонального й професійно-педагогічного підходів як сукупності особистісних якостей, які забезпечують успішність виконання професійних функцій.

У дослідженнях останніх років знаходимо продовження розробки проблематики готовності майбутніх учителів до виховної роботи, незалежно від їхнього напрямку підготовки чи спеціальності. Зокрема, О.Шестоपालюк феномен «готовність студентів до організації та здійснення виховної діяльності» визначає через такі складові: система знань, умінь і навичок з виховання школярів; мотиваційно-ціннісне ставлення до вихованця; постійне самовдосконалення необхідних особистісних якостей і виховних умінь; здатність самостійно будувати методику виховної роботи з учнями,

використовуючи нові технології виховання; імпровізація в сфері виховання, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації; рефлексія своєї особистісної поведінки [341, с.75].

У науковій розвідці Н.Яремчук [353] наголошується на необхідності употужнення підготовки студентів класичних університетів, зорієнтованих на педагогічну діяльність, до виховної роботи. Дослідниця розуміє під готовністю до виховної діяльності «складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього педагога до здійснення всіх видів виховної діяльності, цілісне формування особистості за наявності певних властивостей, якостей особистості вихователя, його знань, умінь, навичок, що забезпечують успішну реалізацію виховної діяльності» [353, с. 10].

Останнім часом актуалізувалися розробка проблеми формування готовності до реалізації виховних функцій у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів (О.Безпалько, А.Капська, Л.Міщик, В.Москаленко, В.Оржеховська, С.Пащенко, О.Петрикей, В.Поліщук, В.Сорочинська, С.Харченко, Н.Яремчук та ін.). Такий інтерес учених, на наш погляд, є цілком об'єктивним, оскільки соціальний педагог закладу освіти як педагогічний працівник є одним із суб'єктів навчально-виховного процесу, серед напрямів роботи якого є такі, що безпосередньо пов'язані з вихованням школярів: формування здорового способу життя учнів, превентивне виховання, організація дозвілленої діяльності, створення умов для становлення особистості обдарованої дитини, профорієнтаційна робота тощо. Так, Л.Міщик [213] у структурі професійної готовності майбутнього соціального педагога як системи виділяє чотири компоненти: «мотиваційна готовність, світогляд і спрямованість, які виражають потреби, інтереси, ідеали, прагнення, морально-естетичні якості особистості, що відповідають обраній професійній діяльності); теоретична готовність (належний рівень знань індивіда); практична готовність (наявність гностичних, комунікативних, конструктивних умінь, що дозволяють швидко й ефективно вирішувати професійні завдання); креативність (готовність до творчості й наявність досвіду творчої діяльності). Формування всіх компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів відбувається в цілісному педагогічному процесі, важливе місце в якому займає педагогічна практика. Це дозволить майбутнім фахівцям успішно виконувати всі функції соціально-педагогічної діяльності, ефективно включатися у виховну роботу, інтегрувати зусилля всіх педагогічних працівників закладу освіти, соціальні інститути в процесі формування особистості школяра.

У свою чергу О.Петрикей [255] відзначає, що донедавна соціально-виховні функції певною мірою виконували класні керівники, вихователі груп продовженого дня, керівники гуртків, заступники директорів з навчально-виховної та виховної роботи. З розвитком інституту соціальної педагогіки вирішення цих завдань покладається, насамперед, на соціального педагога як організатора соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі та як спеціаліста з виховної роботи, який покликаний

створювати сприятливі соціальні та навчально-виховні умови для розвитку і самореалізації особистості. З огляду на це, дослідниця аргументує необхідність спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації соціально-виховної функції в закладі освіти, готовність майбутніх соціальних педагогів до виховної роботи вона визначає як «складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної та морально-етичної підготовки майбутнього фахівця до здійснення всіх видів виховної діяльності з учнями, встановлення зв'язків із сім'єю, громадськими організаціями, позашкільними закладами у справі виховання школярів.

У той же час, на підставі аналізу наукової та методичної літератури, О.Петрикей [255] робить висновки про наявність низки проблем і труднощів у процесі оволодіння студентами вміннями та навичками організації виховної роботи, серед них: наявність розриву між теорією і практикою виховання, що призводить до руйнування традиційних механізмів виховання моральності; недостатній зв'язок з батьками, громадськими організаціями, позашкільними навчальними закладами; відсутність необхідної матеріально-технічної бази у школі, недостатнє забезпечення необхідними методичними посібниками, сучасною літературою; методична невідповідність соціальних педагогів до здійснення виховної роботи за окремими напрямками тощо.

З іншого боку, розробляється соціально-педагогічний аспект діяльності вчителя початкових класів і формування в нього відповідної готовності. Зокрема, досліджується готовність учителя до взаємодії з сім'ями учнів, класного керівництва (Н.Бугаєць, М.Ворник, І.Трубавіна, Н.Усманова, О.Шквир та ін.); до соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями (М.Ворник). Так, Н.Усмановою [318] проведено дослідження, присвячене формуванню професійної готовності студентів ВНЗ до роботи з батьками учнів професійно-технічних училищ. У дисертаційній розвідці Т.Гущиної [79] розкрито сутність і структуру готовності вчителя до взаємодії з неповною сім'єю школяра, обґрунтовані критерії та показники її сформованості, технологію формування такої готовності, визначено і перевірено педагогічні умови, які сприяють її формуванню. В роботі О.Бугаєць [51] 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. Взаємозв'язок між процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи та їхньою готовністю до класного керівництва, важливою функцією якого є виховна, в дисертаційному дослідженні розкриває О.Шквир [344]. 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 початкової школи.

Отже, проблема формування готовності вчителів початкових класів є об'єктом дослідження низки вчених, які, з огляду на специфіку та багатofункціональність діяльності вчителя школи першого ступеня, розробляють різні аспекти. Проте, вивчення теоретичного масиву щодо

професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності дозволило зробити висновок про необхідність більшої наукової уваги та експериментальних розробок специфіки формування готовності студентів до виховної роботи з молодшими школярами, що, в свою чергу, активізує проведення дисертаційних розвідок у цьому напрямі.

Останнім часом були проведені дисертаційні дослідження, присвячені окремим аспектам формування готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку до: виховної роботи в початковій школі у цілому (О.Отич), позаурочної виховної роботи (І.Казанжи), активізації художньої діяльності молодших школярів (О.Біла), краєзнавчої роботи з учнями початкової школи (Н.Кічук), патріотичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва (І.Пастир), гуманістичного виховання учнів (Д.Пашенко), правового виховання молодших школярів (Л.Мацук), трудового виховання молодших школярів (В.Васенко), до роботи з фізичного виховання (Н.Мацкевич), позакласної музично-виховної роботи (Б.Нестерович), проектування позаурочної виховної діяльності (Н.Ткаченко), до формування гуманістичних відносин молодших школярів (І.Бужина), до інноваційної виховної роботи з молодшими школярами (І.Чорней) та ін.

Розробляючи феномен готовності вчителів початкових класів до певного виду діяльності чи напряму роботи, дослідники виходять із базового поняття «готовність до виховної роботи», вважаючи за необхідне уточнити його у контексті свого дослідження. Так, у дослідженні В.Васенко [53, с.8] зустрічаємо поняття «готовність студентів до виховання молодших школярів» 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 початкових класів автором встановлено сукупність практичних знань та вмінь, необхідних для здійснення виховання молодших школярів, які полягають у конструюванні, організації, аналізі, діагностуванні виховного процесу та спілкуванні. Процес формування готовності студентів до виховної діяльності, на думку науковця, має проходити в 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 з проблем здійснення такої діяльності.

У контексті аналізу поняття «готовність до виховної роботи» у дисертаційному дослідженні І.Казанжи [119] 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 початкових класів для ефективної організації виховної діяльності з

колективом дітей класу в умовах певної школи, для проведення організованих і цілеспрямованих занять з молодшими школярами 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 [119, с.79-80].

На думку Н.Ткаченко [311], показником підготовки майбутнього вчителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності є його готовність. Дослідниця виокремлює та обґрунтовує готовність майбутнього вчителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності «як складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної та морально-етичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проектування позаурочної виховної діяльності». В структурному плані означений вид готовності розглядається як сукупність загальнопедагогічних і спеціальних знань; умінь виконання технологічних дій і операцій проектування; індивідуальних психічних властивостей особистості та професійно значущих якостей вчителя.

Відповідно до сучасних тенденцій організації виховного процесу на засадах принципу народності в ході розробки напрямів підготовки вчителів початкових класів С.Паршук [252] обґрунтовує поняття «готовність студентів до національного виховання молодших школярів», яку вона визначає «як складне інтегроване поняття, результат теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійно-виховної діяльності з національного виховання учнів»; як концентрований показник діяльнісної сутності особистості випускника ВНЗ, міра його професійної і національної зрілості».

Интерес становить дисертаційне дослідження І.Чорней [334], присвячене формуванню готовності студентів до інноваційної виховної діяльності. Означений феномен науковець тлумачить «як особистісно-професійну якість, що характеризується усвідомленням значущості та інтересом студента до виховання учнів на інноваційних засадах; наявністю мотивації з одночасним набуттям спеціальних знань, умінь, які втілюються в організацію виховної роботи; потребами творчої самоактуалізації й самореалізації» [334, с.8.]. Ми поділяємо позицію автора, що важливим завданням педагогічного вищого навчального закладу є підготовка студента до сприйняття прогресивних змін, оскільки лише вчитель з творчими здібностями та інноваційним потенціалом здатний до ефективної професійної діяльності. Саме такий учитель-новатор буде впроваджувати особистісно зорієнтовані виховні технології, шукати нові методики й методи виховання. Більш ефективно створювати виховні ситуації зможе вчитель, у якого сформована здатність до інноваційної діяльності, так як їх організація потребує відмови від традиційного прямого впливу на особистість до створення умов особистісного зростання вихованців.

Попри активізацію наукових досліджень, присвячених різним аспектам виховної діяльності вчителя школи першого ступеня, найменш дослідженим залишається проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання методів виховання, про що свідчить обмеженість спеціальних розробок у цьому напрямі.

Результати теоретичного аналізу показали, що проблема професійної готовності вчителя до реалізації виховних функцій у цілому і до створення виховних ситуацій зокрема є недостатньо вивченою і потребує глибшого дослідження. У контексті реалізації вимог гуманістичної парадигми освіти, яка переорієнтовує діяльність учителя з дидактичної на виховну, зростає необхідність дослідити процес формування фахової готовності вчителів початкових класів до виховної роботи як підсистеми їх загальної готовності до педагогічної діяльності в цілому, розробити методику формування готовності до створення виховних ситуацій як особистісно зорієнтованого методу виховання зокрема.

Узагальнення наукового масиву щодо визначення сутності й структури базової категорії «готовність до виховної роботи» дозволив виокремити поняття «готовність майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій», яку розуміємо як складову загальної готовності майбутніх учителів початкових класів 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 зорієнтованої творчої діяльності (акмеологічний компонент), сформованість умінь і навичок діагностування, проектування, моделювання (праксеологічний компонент), узагальнювального самооцінювання й самовдосконалення власної виховної діяльності (рефлексивний компонент) [86, с.68-69].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, здійснений з метою з'ясування стану дослідження проблеми готовності вчителів початкових класів до професійної діяльності дає можливість стверджувати, що готовність до педагогічної діяльності є багатоаспектним утворенням, до тлумачення та структури якого виявлено декілька підходів. У науковому дискурсі активно розробляються різні напрями педагогічної діяльності вчителя, зокрема до виховної, відповідно до актуальних сучасних проблем освіти й виховання та механізми формування готовності студентів до виконання певних функцій чи реалізації специфічних завдань.

3.2. Організаційно-педагогічна модель формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій

Схематичною проекцією методики формування в майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій є організаційно-педагогічна модель як педагогічна система (див. рис. 3.1), яка передбачає поетапне ознайомлення студентів з теоретико-методичними основами методу створення виховних ситуацій у контексті гуманістичної парадигми освіти, формування в них потреби застосовувати виховну ситуацію як метод непрямого впливу на особистість молодшого школяра, вироблення вміння моделювати й створювати умови для перебігу виховної ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи за заданим алгоритмом, розвиток навичок самоаналізу й самовдосконалення на рефлексивній основі.

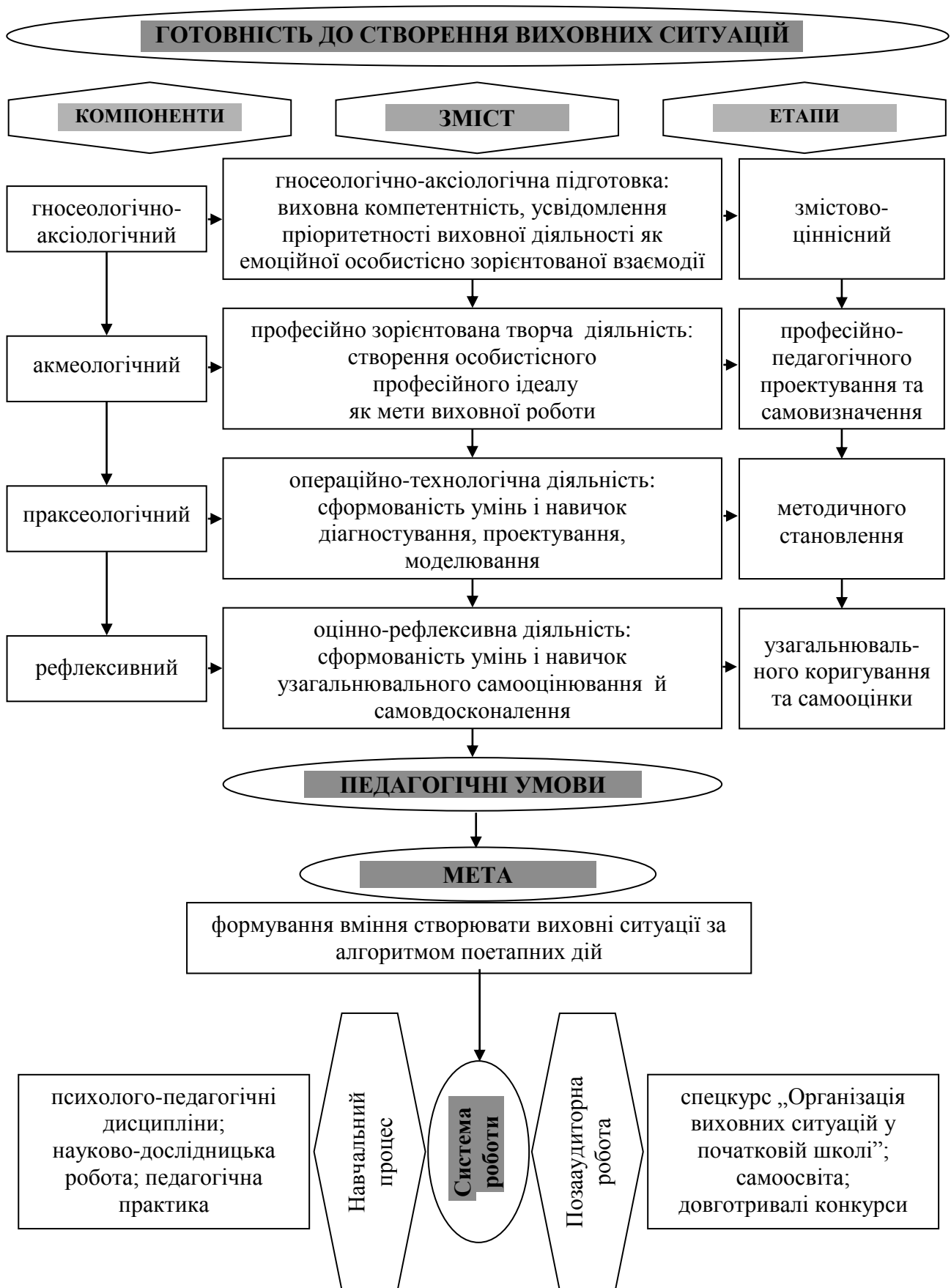


Рис. 3.1. Організаційно-педагогічна модель формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій

Така модель відповідає сучасним принципам модернізації підготовки студентів до виховної роботи, її впровадження в педагогічний процес ВНЗ передбачає розв'язання низки завдань: засвоєння студентами системи узагальнених уявлень про психолого-педагогічні особливості виховної діяльності вчителя початкових класів як суб'єкт-суб'єктної взаємодії; розвиток педагогічного кругозору, гуманістичних професійно-ціннісних мотивів і установок, орієнтації на пріоритетність; вироблення вміння організовувати взаємодію з молодшими школярами через спеціально змодельовані умови виховної ситуації, діагностувати її перебіг і результати; формування логічно-критичного мислення, здатності до проектування власної діяльності; розвиток потреби професійного й особистісного самовдосконалення на рефлексивній основі.

В організаційно-педагогічній моделі, відповідно до покомпонетної структури готовності до створення виховних ситуацій (гносеологічно-аксіологічний, акмеологічний, праксеологічний, рефлексивний компоненти), визначено етапи формування означеного виду готовності (змістово-ціннісний, професійно-педагогічного проектування та самовизначення, методичного становлення, узагальнювального коригування та самооцінки) та зміст роботи на кожному етапі щодо формування відповідного компонента. Реалізація етапів відбувається в навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ, що передбачає використання системи взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих форм, методів і прийомів навчальної та науково-дослідної роботи студентів під час вивчення педагогічних дисциплін і спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі», проведення педагогічної практики, організації позааудиторної роботи, самоосвіти. Поділ процесу формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій на етапи розглядаємо як умовний з метою теоретичного аналізу, оскільки компоненти системи взаємозумовлені, впливають один на одного, доповнюючи та продовжуючи один одного.

➤ Першим в організаційно-педагогічній моделі формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій представлено змістово-ціннісний етап, під час якого відбувається гносеологічно-аксіологічна підготовка студентів.

Необхідність наповнення структури готовності насамперед аксіологічним змістом зумовлена тим, що сучасні науковці (І.Бех, І.Зязюн, З.Курлянд, Н.Кузьміна, О.Кобрій, В.Мухіна, В.Сластьонін, Р.Хмелюк та ін.) важливого значення надають ціннісно-орієнтаційній (аксіологічній) складовій професійної культури майбутніх учителів. Як зазначає О.Кобрій [114, с.4], потрібно насамперед употужнити аксіологічні параметри в змісті педагогічних дисциплін, якими опановують майбутні вчителі в процесі фахової підготовки. На думку дослідниці, на сучасному етапі становлення системи підготовки майбутніх учителів назріла необхідність реформування змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України, що забезпечує умови для самоактуалізації та самореалізації студентів як майбутніх фахівців.

Якщо базовим компонентом педагогічної якості є орієнтація на людину, це вимагає зміни існуючої стратегії підготовки й орієнтації в роботі зі студентом (у системі «Людина – людина»). При цьому результатом такої підготовки стає розвиток у майбутнього спеціаліста здібності до пробудження в іншому людської сутності, поєднаної з установкою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення, професійне самовиховання. Звідси, педагогічна підготовка майбутнього фахівця потребує насамперед усвідомлення сутності гуманістичних цінностей. Йдеться про акцентування уваги на змістовий аспект моральної свідомості (і виховання), тобто на моральні почуття (обов'язку, відповідальності, честі, гідності), емоції, потреби, переживання, орієнтації, судження, уявлення, погляди, переконання, ідеали, норми, принципи, які передбачають аналіз, контроль чи оцінку певним діям, вчинкам, емоційним реакціям і відображають моральний стан майбутніх фахівців [114, с.12].

Аксіологічна підготовка майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій, насамперед, утворюється сукупністю загальнолюдських гуманістичних педагогічних цінностей у контексті культури, створених людством і включених до цілісного навчально-виховного процесу на сучасному етапі розвитку освіти. Наявність професійних цінностей забезпечує сумлінне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, їх до пошуку творчості, формує у свідомості студента умовну модель майбутньої фахової діяльності, яка служитиме орієнтиром у професійному саморозвитку.

На думку Л.Хомич [326], проблема формування системи цінностей є однією з найактуальніших у професійній підготовці вчителя, зокрема формування стійкого інтересу до тих цінностей майбутньої педагогічної діяльності, що несуть у собі гуманістичний зміст учительської праці. Важливо враховувати, що на сучасному етапі аксіологічні координати майбутніх учителів формуються в умовах зміни цінностей суспільства, утвердження гуманістичної парадигми та особистісно зорієнтованої моделі освіти. Саме тому, «зміст психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя повинен базуватися на гуманній педагогіці та бути спрямований на вироблення в студентів власної концепції сприймання дитини, аналіз гуманістичних засад у класичному педагогічному досвіді, ознайомлення з сучасними гуманістичними і традиційними (авторитарними) педагогічними концепціями, засвоєння особистісно-гуманного підходу до учня, забезпечення його в школі» [326, с.13].

Професійно-педагогічні цінності, на думку науковців, – «комплекс інтегративних утворень особистості, які виявляються у вибіркового ставленні до різних видів педагогічної діяльності залежно від рівня засвоєння нею досвіду, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь і навичок, що фіксуються в потребах, мотивах, установках, оцінках, ідеалах та інтересах особистості» [48, с. 29]. Серед цінностей, які складають аксіологічну основу особистості вчителя важливе значення належить гуманістичним.

Аксіологічна складова готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій передбачає також формування ціннісних орієнтацій, що входять до складу мотивів і стимулів діяльності вчителя,

сприяють її розвитку та вдосконаленню [226]. Сукупність усталених ціннісних орієнтацій утворює свого роду певний поведінковий план, який забезпечує стійкість особистості, наступність певного типу поведінки і відображає спрямованість її потреб та інтересів, унаслідок чого, ціннісні орієнтації виступають важливим фактором, що обумовлює мотивацію дій і вчинків особистості [182, с.177].

Необхідним є також забезпечення професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів початкових класів, яка включає наявність глибокого, стійкого інтересу до педагогічної діяльності, потреби займатися нею, що виявляється у прагненні до професійного розвитку, вдосконаленні; усвідомлення високої соціальної та особистісної значущості педагогічної творчості; професійна готовність до педагогічної діяльності [170; 228].

Важливою в розумінні сутності аксіологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій є позиція Р.Хмелюк [325], яка зазначає, що професійно-педагогічна спрямованість формується в процесі спеціальної підготовки і виражається в усвідомленості професії вчителя, стійкому позитивному ставленні до неї, схильності до спілкування і роботі з дітьми. Професійно-педагогічна спрямованість, як провідна професійна властивість особистості, дозволяє вчителю проникати в закономірну природу педагогічних явищ і процесів, адекватно орієнтуватися у створюваних ситуаціях, передбачати цілеспрямовані способи впливу на духовний світ вихованців.

До першого компоненту структури готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій було включено також гносеологічну складову. Ми виходили з результатів аналізу різних підходів до визначення готовності до виховної діяльності, який дав підставу зробити висновок, що дослідники в її структурі виділяють як обов'язковий змістовий (знаннєвий, когнітивний) компонент чи теоретичну готовність.

Основою гносеологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій є оволодіння ними системою знань з теорії та методики виховання у контексті сучасної філософії освіти, науково-методичними засадами створення виховних ситуацій в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи. Однак, не потрібно зводити гносеологічну складову лише до теоретичних знань, які студенти засвоюють у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Важливою характеристикою отриманих майбутніми вчителями психолого-педагогічних знань, повинна бути їх дієвість, мобільність, варіативність у використанні залежно від ситуації.

Зазначимо, що в змісті педагогічних дисциплін, як і в змісті освіти в цілому, протягом багатьох десятиріч формувалася знаннєвий підхід, а в процесі їх викладання головним завданням було інформування студентів. Тому залишаються актуальними висновки науковців [96] про недосконалість педагогічних курсів, зроблені ними в ході аналізу їх програм. Автори погоджуються з результатами досліджень проблеми теорії та змісту освіти (В.Краєвський та ін.), що навчальні програми повинні відображати тезаурус знань, уміння, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення

до дійсності, міжсуб'єктні взаємодії. Структурний аналіз освіти повинен також включати процесуально-технологічну підсистему за ознакою «процес-результат». У той же час, дослідники констатують, що в програмах традиційно висвітлювався лише перший елемент – знання у вигляді наукових ідей, теорій, законів, принципів, системи понять. Серед недоліків у змісті навчальних програм також відзначено відсутність основних навчально-виховних, розвивальних цілей і планований рівень їх досягнення, переліку загальнопедагогічних умінь як практичного результату вивчення педагогічних курсів; проблем, які студенти повинні навчитися творчо вирішувати; типових професійно-педагогічних задач, які мають вони навчатися розв'язувати; форм і засобів контролю провідних компонентів змісту навчального предмета тощо.

З огляду на це, вважаємо, що гносеологічна підготовка майбутніх учителів початкових класів повинна здійснюватися на компетентнісній основі, що передбачає модернізацію змісту навчальних курсів, їх переструктурування з одночасним визначенням компетентностей як результативної складової освітнього процесу (Л.Бірюк, Н.Бібік, М.Вашуленко, Н.Ігнатенко, І.Шапошикова та ін.).

Професійно-педагогічна компетентність у сфері виховання, на думку О.Дубасенюк [96, с.7], є сукупністю вмінь педагога особливим чином структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв'язання виховних задач. Особистісні знання в цьому випадку є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій. Як складне утворення, професійно-педагогічна компетентність включає елемент, серед яких звернемо увагу на: компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмета провідним засобом виховання учнів; соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності й особистості.

Вважаємо за доцільне поєднати аксіологічну й гносеологічну складові готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій, виходячи з об'єктивного факту їх взаємоперетину й взаємопроникнення, взаємозв'язку між гуманістичними ціннісними орієнтаціями, установками, спрямованістю та виховною компетентністю. Аксіологічна підготовка в цілому до педагогічної діяльності та до створення виховних ситуацій зокрема передбачає формування системи професійно-педагогічних цінностей, які, як складні утворення, відображають у собі різні форми та взаємодії суспільного й індивідуального в особистості майбутнього вчителя. Цінності формуються під впливом об'єктивної дійсності, шляхом оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками.

Таким чином, важливою складовою готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій є система наукових і дієвих

знань у галузі теорії та методики виховання, в процесі засвоєння яких формуються цінності та ціннісні орієнтації студентів.

➤ Другим у формуванні в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій визначено етап професійно-педагогічного проектування та самовизначення, який спрямований на формування акмеологічного компоненту готовності під час організації професійно зорієнтованої творчої діяльності студентів.

У процесі підготовки студентів у педагогічному ВНЗ до використання виховних ситуацій як одного із сучасних особистісно зорієнтованих методів виховання, звернемо важливу увагу на розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців. Виходимо з того, що низка дослідників (А.Капська, О.Козлова, Н.Кузьміна, В.Моляко та ін.) виокремлюють у структурі готовності до педагогічної діяльності когнітивний чи акмеологічний компонент, формування якого в процесі підготовки передбачає розвиток творчої індивідуальності майбутніх учителів. На важливому значенні розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів як основи формування комунікативної компетентності наголошує Л.Бірюк [37]. На думку дослідниці, спілкування є специфічною формою творчості, що стимулює і супроводжує процес породження нового, оригінального.

З огляду на це, в організаційно-педагогічній моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховних ситуацій виділяємо професійно зорієнтовану творчу діяльність студентів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що творчість – це складне поняття, яке не має однозначного визначення. Педагогічну творчість досліджувала низка науковців Ю.Азаров, Ю.Бабанський, Н.Гузій, А.Дімінцев, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Н.Кічук, М.Поташник, С.Сисоєва та інші. Творчість трактується як комплексна особистісна якість учителя, оскільки передбачає «гармонійне поєднання» і «високий рівень сформованості» всіх професійних умінь у «творчому, оригінальному, нестандартному» стилі діяльності, на якому вони набувають «нової якості» [106, с.18]. Творчість вимагає наявності в педагога таких професійно значущих рис, як: педагогічна об'єктивність, активність, різнобічність, цілеспрямованість, інтегративність, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, історизм, аналітичність тощо. Сюди входить педагогічна ерудиція, творчість цілеполягання, інтуїція, імпровізація, мислення, оптимізм тощо; результативність творчої педагогічної праці, її ефективність, оптимальність тощо, сформованість яких у вчителя має сприяти його творчому самовихованню, самоосвіті, гарному самопочуттю.

На думку вчених, процес підготовки майбутніх учителів до виховної роботи необхідно спрямовувати на розвиток творчої індивідуальності студентів. Науковці дають стверджувальну відповідь на запитання «Чи можна навчити педагогічній творчості?» Вони зазначають, що процес розвитку творчих здібностей майбутніх вихователів має проходити у двох взаємопов'язаних напрямках. З одного боку, процес розвитку творчості ґрунтується на засвоєнні закономірностей, на знаннях, якими необхідно

систематично опанувати в процесі діяльності. Оскільки доведено, що творчість не з'являється випадково, її джерелом обов'язково є «попередній досвід». Таким чином, творчо розв'язувати складні педагогічні ситуації, які постійно виникають у навчально-виховному процесі, зможе лише той учитель, який усвідомлено засвоїв теоретичні основи, методику навчання й виховання, проаналізував і вивчив класичний педагогічний досвід, передовий досвід вихователів регіону, роботу своїх колег тощо.

З другого боку, враховуючи той факт, що в процесі творчості беруть участь інтуїтивні дії та інтуїція, необхідно організовувати роботу з їх розвитку. Відповідно вчителю для успішної організації виховного процесу на творчому рівні необхідно розвивати педагогічну інтуїцію. Однак інтуїтивне розв'язання задачі не виникає саме по собі. Досі невідомо, що щоб інтуїцію виявляли люди, які б не мали знань у відповідній галузі знань [80].

Педагогічна творчість має великий спектр вияву. Починається вона із засвоєння й використання вже здобутого досвіду на новому рівні, пристосування його до конкретної педагогічної ситуації, знаходження варіативних рішень її розв'язання. Вищим рівнем творчості є «створення нових оригінальних окремих прийомів і цілісних підходів, що змінюють звичний погляд на явище» [200, с.65].

Важливо зазначити, що творчий педагог повинен уміло і досконало володіти своїм професійним інструментарієм, методами виховання, знати і відчувати, в якій педагогічній ситуації, з якою метою ефективно їх використовувати. Виховні ситуації, як будь-який метод виховання, мають об'єктивну (теоретичне обґрунтування, усталені вимоги) й суб'єктивну (особливості використання залежно від мети і завдань, конкретної педагогічної ситуації, рівня вихованості дитини, майстерності вихователя) складові. Об'єктивна складова включає загальне, типові, повторюване для певного методу виховання; суб'єктивна – передбачає творче використання методу в нових одиничних і нестандартних умовах.

Творче мислення й уява, оригінальний підхід, ініціативність, швидка реакція необхідні педагогові на кожному етапі створення виховної ситуації. Ефективний вибір конкретного виду виховної ситуації, проектування умов її перебігу, розробка форми виховання, в межах якої буде створено виховну ситуацію, орієнтування в природних виховних ситуаціях, які виникають спонтанно в педагогічному процесі, можливо лише на засадах творчого підходу.

Формування вихователя з індивідуальним стилем діяльності, який здатний швидко й оперативно реагувати на педагогічні ситуації, добирати ефективні методи виховання, передбачає проектування й усвідомлення студентами власного ідеалу творчого й гуманного вчителя-вихователя. Це відкриває студентам можливість професійного саморозвитку та формування професійно значущих якостей, здібностей, необхідних для організації виховної роботи в цілому і створення виховних ситуацій зокрема. Ми виходили з положення Н.Кузьміної [167], яка в структурі педагогічних здібностей виділяє дві низки ознак: специфічну чутливість педагога як суб'єкта діяльності до об'єкта,

процесу та результатів власної педагогічної діяльності та специфічну чутливість педагога до учня як суб'єкта спілкування, пізнання та праці. Перший рівень включає перцептивно-рефлексивні здібності – сенсорний фонд особистості вчителя. Другий рівень – це проєктивні педагогічні здібності, тобто особлива чутливість до створення продуктивних технологій навчально-виховного впливу на учнів.

Успішне оволодіння педагогічною творчістю може відбутися за умови забезпечення індивідуально-особистісного рівня її формування. Тому в процесі підготовки майбутніх фахівців до створення виховних ситуацій питому вагу відводимо самостійній роботі студентів з розвитку себе як індивідуальності в процесі творчої діяльності.

Отже, в процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творення виховних ситуацій необхідно розвивати індивідуальність кожного студента, формувати в них потребу організовувати виховання як творчий процес, розвивати вміння добирати й гнучко використовувати методичний інструментарій залежно від виховних завдань, здатність до пошуку нестандартних рішень.

➤ Включення до організаційно-педагогічної моделі третього етапу, методичного становлення, передбачає формування в студентів низки виховних умінь (праксеологічного компонента готовності) під час організації операційно-технологічної діяльності студентів.

У пошуках підходів до вдосконалення процесу формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій важливо звертати увагу на те, щоб теоретичні знання переросли в подальші практичні дії, стали стартом професійного становлення. Наявність високого рівня сформованості професійно-педагогічних умінь є важливою умовою підготовки студентів до успішної організації виховної діяльності та створення виховних ситуацій.

На основі аналізу низки психолого-педагогічних досліджень у галузі професійної педагогіки нами встановлено, що вчені серед складових професійної підготовки та елементів готовності до виховної діяльності виділяють вміння й навички, сформованість яких вони позначають по-різному, як от: діяльнісний компонент (Н.Кузьміна), науково-методичну роботу (А.Єрьомкін, Н.Кічук, Р.Скульський), технологічну підсистему (І.Зязюн, І.Кривонос, Н.Тарасевич), практичну підготовленість (О.Дубасенюк, Л.Кондрашова) чи практичну готовність (Л.Спірін, Г.Кіт), виховні вміння (С.Бреус) операційний аспект – володіння знаннями в дії, який серед інших параметрів включає вмілість вихователя та його технологічну озброєність (В.Васенко); транспозиційний аспект, який передбачає застосування студентами набутих у ВНЗ знань, навичок і умінь з організації педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі початкової школи під час практики і в подальшій професійній діяльності (О. Кіліченко) тощо.

Формування системи умінь і навичок є важливими завданням професійної підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій. Зокрема Л.Кондрашова [153, с.16] зазначає, що практика навчання у ВНЗ має бути

спрямована на те, щоб навчити майбутнього педагога створювати виховне середовище, систему соціальної допомоги в розвитку та саморозвитку особистості, умови найбільшої комфортності, психологічної захищеності її в життєвих ситуаціях. О.Абдуліна [1] вважає, що цільовий, мотиваційний, операційний компоненти діяльності повинні бути передусім усвідомлені, а тому вміння виконувати дію – це вищий ступінь оволодіння нею. М.Дяченко і Л.Кандибович стверджують, що вміння найбільш яскраво виявляються в успішному використанні знань і навичок, правильному застосуванні їх у нових і складних обставинах. На відміну від навички, вміння передбачає чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій [102, с.289].

У дослідженні О.Дубасенюк [97] наголошується на важливому значенні практичної підготовленості педагога до виховної роботи, яка передбачає сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної діяльності. Цей параметр включає ще й такі складові, як умілість вихователя та його технологічну озброєність, які потребують розвитку у вчителя-вихователя адекватних умінь у вигляді цілісної ієрархізованої системи та технології їх застосування з урахуванням передбачуваних і непередбачуваних виховних задач.

Важливим компонентом практичної готовності майбутніх учителів початкових класів Л.Спірін [291] вважає інформаційні, аналітичні, конструктивні, організаційні, прогностичні, комунікативні вміння. У свою чергу, в структурі практичної готовності студентів до виховної роботи з молодшими школярами Г.Кіт [136, с.185] 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).

Останнім часом у науковому обігу активно використовується термін «методична компетентність» (В. Адольф, І.Акуленко, О. Зубков, С.Івашнова, А. Кузьминський, Н. Кузьміна, О. Лебедева, І.Малова, Т.Сясіна, В.Ситаров, С.Скворцова, Н.Тарасенкова, Н. Цюлюпа та ін.), який насамперед передбачає здатність розв'язувати методичні задачі, що виникають під час навчання учнів окремого предмета.

Аналіз різних підходів до визначення феномену «методична компетентність», які мають більш загальний характер, дає підставу зробити висновок, що їх можна віднести не лише до дидактичної, а й до виховної площини педагогічної діяльності. Наприклад, таким є підхід В.Шагана [355], який під методичною компетентністю розуміє інтегральну професійно-особистісну характеристику педагога, що виражається в його готовності виконувати професійні функції. Також звернемо увагу тлумачення методичної компетентності як здатності особистості розпізнавати і вирішувати методичні завдання та проблеми, розроблене О. Зубковим [113]. Зауважимо, що в першому випадку до професійних функцій, а в другому – до методичних завдань, закономірно можна віднести виховні. У свою чергу, Н.Цюлюпа [331]

розглядає методичну компетентність як систему знань, умінь і практичного досвіду, а також розвинених загальних здібностей учителя. Такий підхід до визначення методичної компетентності, на наш погляд, корелюється з професійною діяльністю вчителя у сфері виховання.

Таким чином, важливою ознакою як практичної підготовленості, так і методичної компетентності є їх прикладний характер, що передбачає здатність використовувати знання на практиці, сформованість професійно-педагогічних вмінь. Саме на цьому наголошують окремі дослідники, визначаючи методичну компетентність як уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності та виконувати основні професійно-методичні функції [23]; оволодіння вчителем прийомами і способами розв'язування методичних задач [192].

Підхід до тлумачення професійно-виховної компетентності пропонує І.Казанжі [121], в основі якого акцент робиться на сформованості в учителя комплексу виховних умінь. Означений феномен, на думку дослідниці, обіймає такі критерії, як когнітивно-виховну (вміння визначати напрямки позаурочної виховної роботи, вміння добирати форми і методи позаурочної виховної роботи, вміння добирати адекватні методики позаурочної виховної роботи), конструктивно-виховну (вміння планувати позаурочну виховну роботу та складати сценарії, вміння аналізувати результати здійснюваної позаурочної виховної роботи), регулятивно-оцінну (вміння адекватно оцінювати свою виховну компетентність, контролювати і критично аналізувати результати виховної роботи, визначати шляхи професійного самовдосконалення, самовиховання) компетенції [121, с.153].

Як бачимо, для успішної організації виховної діяльності в учителя повинна бути сформована система вмінь, класифікацію і характеристику яких знаходимо в наукових дослідженнях. Так, В.Воробей [66] виділяє три групи вмінь: вивчення особистості та колективу школярів, планування виховної роботи та організація різнопланової діяльності школярів. У контексті особистісно-діяльнісного підходу Є.Шиянов [343, с.83] акцентує увагу на формуванні в учителя вмінь діагностувати рівень розвитку особистості й аналізувати виховну ситуацію, регулювати і коректувати її, оцінювати і пояснювати причину розбіжностей між ними. Л.Спіріним [291] розроблено коло теоретичних знань і педагогічних умінь за фазами управління (діагностика і цілепокладання, планування, практичне вирішення, аналіз підсумків). Крім того, він називає загальні компоненти, які є в усіх видах педагогічних умінь і навичок. Це дозволяє формувати вміння і навички педагогічної діяльності не окремо, а блоками, комплексами. До них відносять: навички й уміння діагностики, педагогічного аналізу ситуацій, вироблення педагогічних рішень та їх здійснення, корекцію педагогічних умінь.

Привертає увагу дослідження Н.Ткаченко [311], в якому в структурі готовності до проектування позаурочної виховної діяльності виділено низку вмінь виконання технологічних дій і операцій проектування: виділяти можливі технологічні способи навчання й виховання, співвідносити їх з метою, методами, засобами й формами організації навчально-виховного процесу,

можливостями учнів; розробляти мотиваційні й індивідуально-розвиваючі ситуації; оцінювати способи використання зовнішніх умов освітнього процесу; здійснювати корекцію структури освітнього процесу тощо.

Окрім цього, зустрічаємо наукові дослідження в галузі професійної педагогіки, в яких робиться акцент на конкретних вміннях як домінуючих у підготовці вчителя до виховної роботи: діагностичних (Л.Макарова, С.Мартиненко та ін.), проєктивних (О.Безпалько, І.Коновальчук, О.Коберник, О.Киричук), комунікативних (Л.Бірюк), творчих (А.Акімова) тощо.

Для ефективного створення виховних ситуацій необхідно формувати в студентів такі виховні вміння й навички:

Проєктивно-конструктивні вміння:

- моделювати, планувати окремі форми виховання та виховні ситуації;
- визначати загальну мету і завдання виховної ситуації;
- передбачати очікувані труднощі у процесі створення виховної ситуації;
- проєктувати педагогічну взаємодію;
- моделювати умови успішного перебігу виховної ситуації;
- змістово 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.

Гностичні вміння:

- 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.

Організаторські вміння:

- організовувати різні види діяльності у процесі створення виховних ситуацій;
- організовувати власну поведінку під час створення виховних ситуацій;
- здійснювати педагогічне керівництво у процесі взаємодії.

Комунікативні вміння:

- спілкуватися з дітьми у ході особистісно зорієнтованої взаємодії;
- налагоджувати педагогічно доцільні стосунки з учнями;
- уникати конфліктів, переводити суперечки, що виникають у процесі

взаємодії, в конструктивне русло.

Отже, важливою в структурі готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій є практична складова (праксеологічний компонент), що передбачає формування в студентів низки важливих умінь і навичок. Успішне використання виховних ситуацій як методу виховання молодших школярів забезпечується великою мірою методичною вмілістю вчителя, яка формується в процесі професійної підготовки до виховної діяльності в цілому.

➤ Четвертим у організаційно-педагогічній моделі визначено етап узагальнювального коригування та самооцінки, який передбачає організацію оцінно-рефлексивної діяльності студентів, спрямованої на формування рефлексивного компонента готовності студентів до створення виховних ситуацій, професійне самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізацію. Основою його виступає потреба майбутнього вчителя в самоосвіті, сформованість умінь і навичок самостійної роботи, наявність самоконтролю, адекватної самооцінки власної підготовленості, коригуючої діяльності в процесі оволодіння професією вчителя як важливої умови оволодіння іншими професійно важливими вміннями та навичками.

Педагогічна діяльність у цілому і виховна зокрема визначається більшістю науковців як рефлексивно-перцептивна взаємодія двох суб'єктів (вихователя й вихованця). У структурі виховної діяльності сучасні науковці (О.Дубасенюк, О.Отич та ін.) виділяють серед інших контрольню-оцінювальний, контрольню-регулювальний компоненти тощо. На думку окремих дослідників [214, с.73], рефлексивні процеси супроводжують усі етапи педагогічної діяльності: практичну взаємодію вчителя з учнями, коли вчитель намагається адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки учнів; проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання й виховання, конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їхнього розвитку; самоаналіз та самооцінку результатів діяльності.

Рефлексивна складова виокремлюється також у контексті обґрунтування різних аспектів професійної готовності до педагогічної діяльності як: пізнавально-оцінювальний компонент (К.Дурай-Новакова), оцінювально-рефлексивний компонент (К.Макагон), самооцінка результатів педагогічної праці (Л. Радченко); самооцінка своєї виховної діяльності, рівня підготовки до неї й адекватність розв'язання професійних завдань (А.Капська) тощо.

Початково феномен рефлексії розробляли філософи, насамперед, на рівні уяви й мислення, а з початком становлення психології як науки – також експериментально. Сьогодні рефлексія становить неабиякий інтерес і для педагогіки у контексті професійної підготовки майбутніх учителів до складної діяльності, якою є навчання й виховання. Наукове та емпіричне вивчення цього явища виявило велику кількість його аспектів, що знайшло своє вираження в численних синонімічних поняттях – інтроспекція, самоспостереження, самоспоглядання, самопізнання, самоаналіз, самооцінювання, самовдосконалення тощо. Складність означеного феномену зумовила різні

підходи до його трактування. В психолого-педагогічній літературі вживаються поняття «рефлексія», «здатність до рефлексії», «рефлексивні процеси», «рефлексивні здібності», «рефлексивний компонент педагогічних здібностей» тощо.

Феномен рефлексії іманентно (несвідомо) властивий людині як біологічному виду *homo sapiens*. Сама природа наділила людину здатністю мислити, тобто звертатись до свого внутрішнього світу, до свого минулого і сучасного, аналізувати та оцінювати його, виробляти стратегію і тактику поведінки на майбутнє щодо діяльності та спілкування із собі подібними. Центральним моментом рефлексії завжди була і залишається пізнавальна діяльність, тобто здатність розмірковувати: як і що я думаю про себе, як і що думають про мене інші, як і що думають інші про себе. Причому всі люди рефлексують незалежно від того, знають вони про рефлексію як науковий термін чи ні.

Психологи пов'язують рефлексію з компонентами самосвідомості (самопізнанням, самооцінюванням, саморегуляцією), вважаючи її важливим моментом кожного з цих процесів: як певний рівень розвитку свідомості, при якому людина думками виходить за межі життєдіяльності й займає позицію поза нею для судження про неї (Л.Рубінштейн); як один з механізмів (форм) самосвідомості, змістом якого є усвідомлення, оцінка особистістю самої себе, своєї діяльності, цілей, мотивів тощо (Р.Бернс та ін.).

Поняття рефлексії вивчають у контексті дослідження мислення людини, переробки нею інформації, асоціюють із здатністю думати про своє власне мислення з метою його вдосконалення (Д.Дернер); трактують її як будь-яке перенесення переживання із зовнішнього світу на самого себе (А.Буземан) тощо. У сучасних зарубіжних психологічних дослідженнях різні аспекти рефлексії часто розглядаються в контексті психології особистості, формування «Я-концепції». Зустрічаємо науковий підхід, який передбачає трактування рефлексії як механізму пізнання особистістю самої себе як активного суб'єкта своєї життєдіяльності, що сприяє її саморозвитку та самовдосконаленню (М.Келесі); як засобу оптимізації індивідуального буття людини, самоорганізації та самореалізації особистості (В.Семиченко).

Основою для дослідження рефлексії у вихованні є розроблений психологами напрям її вивчення в структурі спілкування (комунікативної рефлексії). Рефлексія в контексті такого підходу розглядається як істотна складова розвиненого спілкування та міжособистісного сприйняття, як специфічна властивість пізнання людини людиною (О.Бодальов); як здатність до роздумування за іншу особу, щоб зрозуміти, що думають інші особи (В.Смирнова та А.Сопіков). Вивчення власне рефлексії педагогічної діяльності зумовлюється її специфікою як взаємодії двох суб'єктів. Тому рефлексія вчителя відзначається здвоєністю, дзеркальністю взаємовідображення суб'єктів спілкування та взаємодії, самопізнанням і пізнанням суб'єктами один одного, змістом яких виступає відтворення особливостей один одного (Н.Пов'якель) [260].

Обґрунтування рефлексії здійснюється також у контексті дослідження професійних здібностей. Науковцями виокремлюються рефлексивні здібності як окремий вид професійних. Так Н.Кузьміна [167] в структурі педагогічних здібностей виділяє два взаємопов'язані рівні, один із яких рефлексивний, що звернений до об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу і зумовлює інтенсивність формування чуттєвого досвіду особистості педагога, проявляється в найбільш адекватному відображенні педагогом особистості учня та власного «Я».

Зустрічаємо інший підхід, представники якого виділяють рефлексивний компонент як наскрізний у всіх педагогічних здібностях, рефлексія педагога виступає необхідною умовою реалізації кожної з його професійно-педагогічних здібностей, подальшого професійного й особистісного розвитку. Зокрема, М.Амінов [13, с.5] у структурі головних компонентів педагогічних здібностей виокремлює три модулі: рефлексивний, який є базовим і визначає вираженість номінативного рівня педагогічних здібностей; дидактичний як вторинний, що визначає рівень загальної та спеціалізованої підготовки вчителя; управлінський як третинний, що обумовлює ступінь ефективності впливів педагога на поведінку учнів.

Таким чином, усі професійно значущі здібності педагога включають рефлексивний компонент, який окремі дослідники [350] трактують як здатність до рефлексії, як можливість, спроможність людини засобами рефлексивної діяльності сприяти успішній реалізації кожної зі своїх професійно значущих здібностей, свідомо розвивати їх.

Сформованість у студентів рефлексивних процесів суттєво вплине на успішність послідовних кроків під час підготовки та безпосереднього створення виховної ситуації відповідно до заданого алгоритму. Поділяючи думку І.Галян [70], вважаємо, що рефлексія важлива на кожному етапі створення виховної ситуації.

На етапі вибору виду виховної ситуації, її моделювання, складання «технологічної карти» (проективно-моделювальний та підготовчо-організаційний модулі) з метою створення умов для особистісного зростання учнів, педагогові необхідно вивчати і враховувати їхні індивідуальні особливості, рівень вихованості, здійснювати пізнання кожного з учнів як індивіда, суб'єкта діяльності та особистості. Різносторонню інформацію про реальний стан сформованості особистості школяра вихователь отримує, в першу чергу, завдяки систематичному проведенню спостережень за вихованцями, використанню різних діагностичних методик. Велике значення на цьому етапі має проведення діагностування на основі розвиненої здатності до соціально-перцептивної рефлексії у процесі педагогічного спілкування. Процес пізнання вчителем учня включає рефлексію, предметом якої є осмислення та переосмислення, перепереверка власних уявлень і думок про дітей [151, с.184].

Вивчення кожного вихованця з метою подальшого включення його у виховні ситуації доцільно здійснювати за логікою, запропонованою дослідниками [151], які вважають, що розуміння вчителем учня включає такі рефлексивні компоненти: висунення гіпотез про приховані цілі та мотиви поведінки учня, передбачення його дій у певних ситуаціях; розкриття протиріч

його особистості та визначення шляхів їх розв'язання; аналіз змін особистості учня в зв'язку з умовами виховання, подолання суперечностей між усталеною думкою про учня та новими фактами поведінки цього учня. Педагогічна рефлексія в процесі пізнання вчителем учнів здійснюється на тлі постійного самоаналізу та самоконтролю своєї думки про них і супроводжуються почуттям сумніву, прагненням проникнути в істинні причини та мотиви поведінки.

Під час безпосереднього створення виховних ситуацій через спеціально змодельовані умови (реалізаційно-практичний модуль) учитель управляє самовихованням учнів, коригує процес їхнього особистісного зростання, тобто відбувається своєрідне «рефлексивне керівництво процесами керівництва», «постановка учня в позицію суб'єкта власної діяльності та розвиток у нього здатності до самоуправління». Дослідники зазначають, що вчитель не просто ставить перед собою певні педагогічні цілі, але й прагне того, щоб ці цілі були внутрішньо прийняті учнями. Вчитель не просто розробляє способи досягнення цих цілей, але й створює умови для того, щоб вони, ці способи, були засвоєні учнями. Вчитель не просто оцінює результати діяльності учнів, але й формує в них здатність до самооцінки [214, с.11].

Попередньо спроектувавши виховну ситуацію, вчитель моделює умови її перебігу, передбачає реакції учнів, ймовірні труднощі. Але однією з особливостей виховного процесу є його діалектичність, мінливість, високий рівень спонтанності, непередбачуваності, багатозначність можливих розв'язків її завдань. Для успішного коригування ходу виховної ситуації, забезпечення її педагогічного спрямування вихователеві необхідно активізувати рефлексивні процеси, щоб забезпечити якість і швидкість сприйняття та розуміння ним зворотної інформації як про різні етапи проведення виховної ситуації, її результативність, так і про те, як учні сприймають дії й зовнішність педагога. Як зазначає О.Бодальов [43], основним механізмом, за допомогою якого в процесі спілкування суб'єкт пізнання дізнається про досягнуті ним результати по відношенню до оточуючих людей і здійснює пошук більш нових, ефективних форм спілкування, є механізм зворотного зв'язку.

На заключному етапі створення виховної ситуації вчителю також важливо оцінювати ефективність і результативність проведеної виховної роботи у цілому, використаного методу зокрема. Тому найбільше значення має рефлексія під час реалізації контрольно-оцінювального (самоаналіз проведеної форми виховання, доцільності та результативності створеної виховної ситуації згідно зі схемою самоаналізу; порівняння отриманих результатів із поставленою метою і завданнями виховної ситуації) та систематизаційно-узагальнювального (формулювання висновків про доцільність та результативність виховної ситуації) модулів.

Завдяки рефлексії педагог «порівнює результат дії з метою, яку він перед собою ставив, але якщо результат його не задовольняє, він шукає і випробовує нові засоби, інші способи дії. Оцінюючи свої дії з погляду їх практичної доцільності, він постійно виправляє себе і сам таким чином виховує, формує себе не тільки в розумінні «підвищення кваліфікації», а також і в моральному відношенні, здійснює самокорекцію [173].

Під час аналізу власної педагогічної діяльності вихователів слід ураховувати, що про нього думають батьки, колеги; мати чітке уявлення про те, що думають про нього і як його оцінюють учні. На думку дослідників, учитель може критично оцінювати свою поведінку, коригувати її, вдосконалювати свою педагогічну майстерність і розвивати педагогічні здібності, якщо він знає, що про нього думають учні, і якщо ці знання він аналізує [151]. Включаючи рефлексивні процеси, вчитель коригує взаємовідносини з учнями, стиль власної педагогічної діяльності.

Таким чином, успішне формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до організації виховної роботи передбачає розвиток здатності до рефлексії, що є основою вироблення в них потреби в постійному професійному самовихованні та самоосвіті, вміння керувати особистим удосконаленням і вдосконаленням інших, розвивати свої розумові здібності, систематично поповнювати знання, використовувати новітні досягнення психолого-педагогічної науки.

Для реалізації розробленої методики формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій необхідно використовувати можливості нормативного курсу «Педагогіка», який 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 суб'єкта особистісного й професійного зростання. Однак проведений аналіз навчальних програм з педагогіки дає підставу зробити висновок, що вони передбачають обмежену кількість навчального часу на вивчення й осмислення методологічних, філософських, нормативно-правових, методичних основ організації виховного процесу; не включають широких і системних заходів щодо формування в студентів професійної готовності як до реалізації виховних функцій, так і до створення виховних ситуацій. Також не приділяється належна увага питанням про особливості виховання молодших школярів відповідно до сучасних освітньо-виховних парадигм.

З цією метою в змісті навчальної дисципліни, насамперед, необхідно виокремити центри, теми, питання з теорії виховання, які включають теоретичний матеріал з важливих питань виховної роботи в цілому, створення виховних ситуацій зокрема. Їх засвоєння необхідно спрямувати на формування в студентів гуманістичних ціннісних установок, розвиток інтересу до виховної діяльності, їх орієнтацію на першочергову реалізацію виховних функцій.

Збільшення потенціалу педагогіки в процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій забезпечується за рахунок включення до її програми оновлених виховних концепцій і підходів, досвіду роботи класиків педагогіки та кращих учителів-вихователів, яскравих зразків з художньої літератури, наслідком чого є 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.

Зорієнтованість студентів на реалізацію виховних функцій доречно продовжувати під час засвоєння теорії навчання: функцій процесу навчання, методів навчання, контролю за навчальними досягненнями, вимог до уроку тощо. У викладанні цих питань 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.

У системі педагогічних знань, необхідних майбутнім учителям початкових класів до виховної роботи у цілому й до створення виховних ситуацій як сучасного особистісно зорієнтованого методу виховання зокрема, важливе значення належить знання й використання спадщини й практичного досвіду відомих класиків педагогічної думки. Серед педагогічних дисциплін, які мають значний ресурс у процесі формування готовності до створення виховних ситуацій, є історія педагогіки.

На значенні вивчення історії педагогіки у контексті аналізу взаємозв'язку виховної практики і наукового дослідження у свій час наголошував В.Сухомлинський. Він зазначав, що дослідження педагогічних явищ необхідно здійснювати не тільки на рівні «теоретичного проникнення», а й у їх «історичному аспекті». Оскільки «без глибокого аналізу того, що зроблено й досягнуто в минулому, без постійного осмислення теоретичної спадщини немислима науково дослідна робота взагалі, у дослідженні ж проблем виховання всебічно розвиненої особистості здобуття історичного аспекту призвело б до дилетанства і кустарщини» [300, с. 58].

Учений вивів важливу закономірність про те, що знання педагогічних теорій у історичному аспекті їх становлення є необхідним не лише для вченого, а й для кожного практика. Успіх виховної діяльності, на думку В.Сухомлинського, залежить і від знання вчителем теоретичних основ педагогічного процесу, і від сформованості в нього історичного мислення. Він стверджував, що «не лише дослідникові, а й кожному практичному працівникові необхідно бачити педагогічні явища в їх багаторічному розвитку; розуміти, що, як і від чого бере свій початок, як наше сьогодення закономірно продовжує багатовіковий соціальний, творчий процес» [300, с. 58].

Курс історії педагогіки в загальній системі вищої освіти посідає винятково важливе місце, яка передбачає вивчення педагогічних ідей і систем в історичній динаміці й у широкому європейському та світовому контексті. В змісті курсу історії педагогіки як фахової дисципліни у сучасній системі професійної підготовки майбутніх учителів мають розкриватись якісні зміни в розвитку педагогічної думки і шкільної практики, чітко простежуватись боротьба прогресивних і консервативних тенденцій як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці. Саме тому під час висвітлення педагогічних концепцій окремих мислителів, зокрема, українських, необхідно акцентувати увагу на новому, що сприяло розвитку педагогічної теорії. Становлення національної системи освіти на сучасному етапі стимулює пошук у минулому історичних паралелей із процесам та явищам сьогодення.

Для глибокого усвідомлення майбутніми вчителями основних шляхів історичного розвитку шкільництва й педагогічної думки в цілому та теорії виховання зокрема, їх аналізу й осмислення, розвитку критичного мислення, формування власної позиції доречно використовувати в процесі викладання історії педагогіки систему проблемних запитань, творчих завдань [84]. Специфіка курсу «Історія педагогіки» передбачає безпосереднє вивчення студентами праць класиків педагогічної думки, архівних матеріалів з метою їх історико-порівняльного аналізу, формування критичного ставлення до педагогічної спадщини минулого, трансформації прогресивних ідей із урахуванням освітніх викликів сьогодення. Ефективності вивчення студентами першоджерел сприятиме використання системи запитань і завдань, які передбачають аналіз, узагальнення прочитаного, висловлення власної позиції, конспектування найголовніших думок тощо.

У зв'язку з тим, що в програмі з педагогіки недостатньо розкрито теорію організації виховного процесу в початковій школі, використання сучасних інноваційних технологій, методів виховання, створення виховних ситуацій, доцільним у межах розробленої моделі та методики є запровадження спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі». Пропонований спецкурс не дублює основний матеріал з педагогіки, а з'ясовує теоретичні основи використання означеного методу виховання на засадах особистісно зорієнтованого підходу, забезпечує формування необхідних професійних якостей і вмінь. Він відіграє системоутворювальну роль у процесі фахової підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій, є проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням професійних знань, умінь і навичок та їх практичним застосуванням у реальних умовах. Тому засвоєння студентами спецкурсу в ході експериментальної роботи сприятиме цілісному формуванню готовності до створення виховних ситуацій.

Програму спецкурсу націлено на поглиблення знань про особливості особистісних та професійних якостей учителя початкових класів, специфіку його виховної діяльності, створення виховних ситуацій, власного самопізнання. Мета курсу полягає в підготовці студентів до здійснення виховної діяльності в умовах оновлення, реформування системи освіти та виховання; формування в них бажання й уміння реалізовувати передусім виховні функції, створювати виховні ситуації. Завдання спецкурсу:

- розширення уявлень про специфіку виховної діяльності вчителя початкових класів, сучасні виховні технології, методики;
- розвиток професійно-педагогічних здібностей (емпатійних, рефлексивних, організаторських, комунікативних тощо);
- вироблення виховних умінь і навичок, необхідних для створення виховних ситуацій (проективно-конструктивних, гностичних, діалогічного спілкування, емоційної взаємодії, контрольної-оцінювальних тощо);
- вивчення передового педагогічного досвіду учителів щодо створення виховних ситуацій. Спецкурс складається з чотирьох концентрів, основою побудови яких є принципи систематичності, послідовності й наступності,

інтегративності, оскільки кожен напрям базується на попередньому та інтегрує в себе попередній (рис. 3.2.).

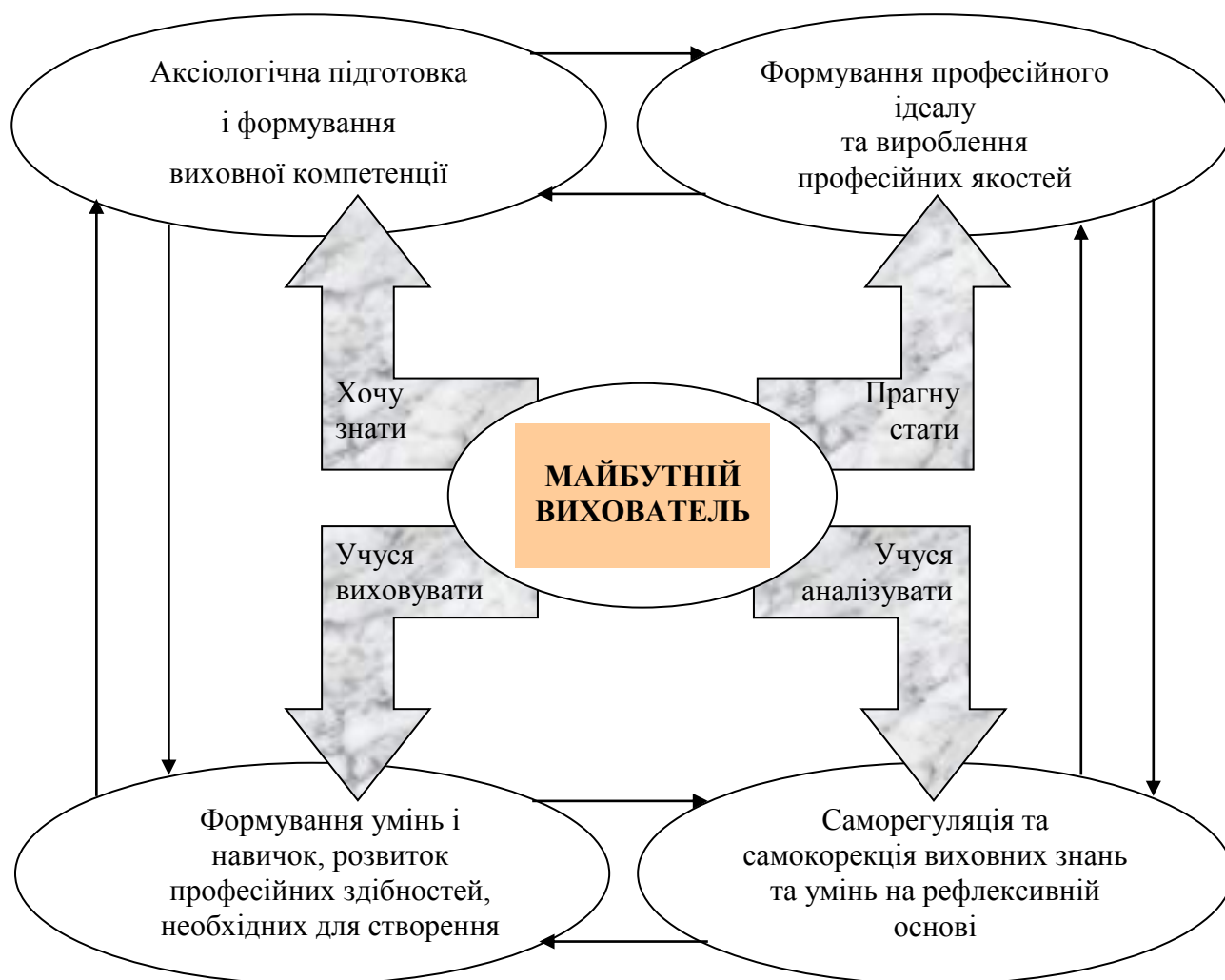


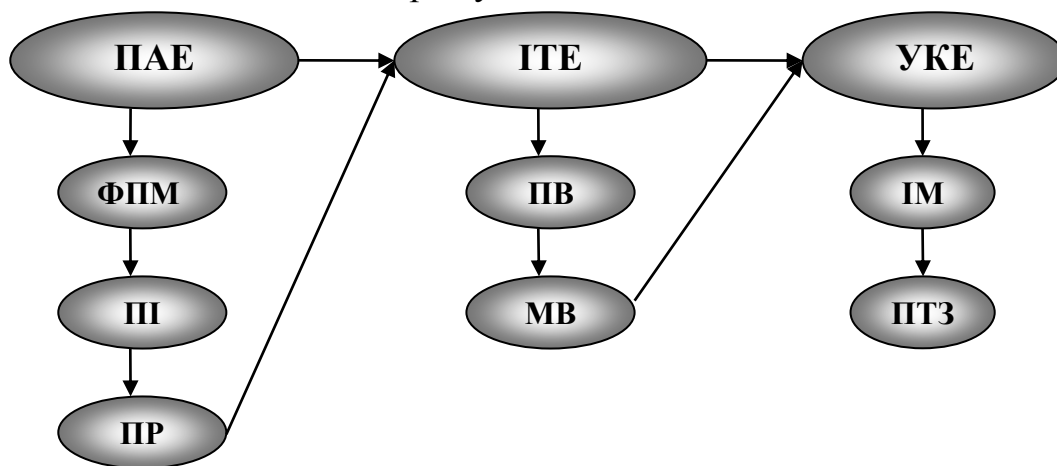
Рис. 3.2. Структура спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі».

Структура спецкурсу розроблена адекватно до виокремлених компонентів професійної готовності до створення виховних ситуацій. Перший концентр спецкурсу передбачає формування гуманістичних цінностей та розширення виховної компетенції; другий – вироблення у свідомості студентів ідеального образу гуманного вчителя-вихователя, власного професійного ідеалу, подальший розвиток професійних якостей; третій – формування вмінь і навичок, необхідних безпосередньо у створенні виховних ситуацій; четвертий – вироблення потреби та вміння регулювати й коригувати власну діяльність на рефлексивній основі з метою визначення рівня власної педагогічної майстерності, мети та етапів професійного самовдосконалення.

Спецкурс „Організація виховних ситуацій у початковій школі” охоплює 8 тем (40 годин), з них 18 лекційних годин, 22 – практичних занять. У процесі його викладання було передбачено поступовий перехід від теоретичної до методичної підготовки майбутніх учителів, а потім до безпосереднього

включення їх в організацію виховної роботи в початковій школі під час проходження практики (додаток Е).

У процесі експериментальної роботи було розроблено орієнтовну структуру лекційних (рис. 3.3) та практичних занять (рис.3.4), яка складалась із логічно пов'язаних макро- і мікроелементів. Зміст занять вимагає чіткої алгоритмізації навчального матеріалу відповідно до його логіки.



ПАР- підготовчо-актуалізаційний етап
 ФПМ – формування позитивної мотивації

ПІ – педагогічне інформування

ПР – понятійна робота

ІТР – інформаційно-теоретичний етап

ПВ – проблемний виклад

МВ – мікрОВикладання студентами

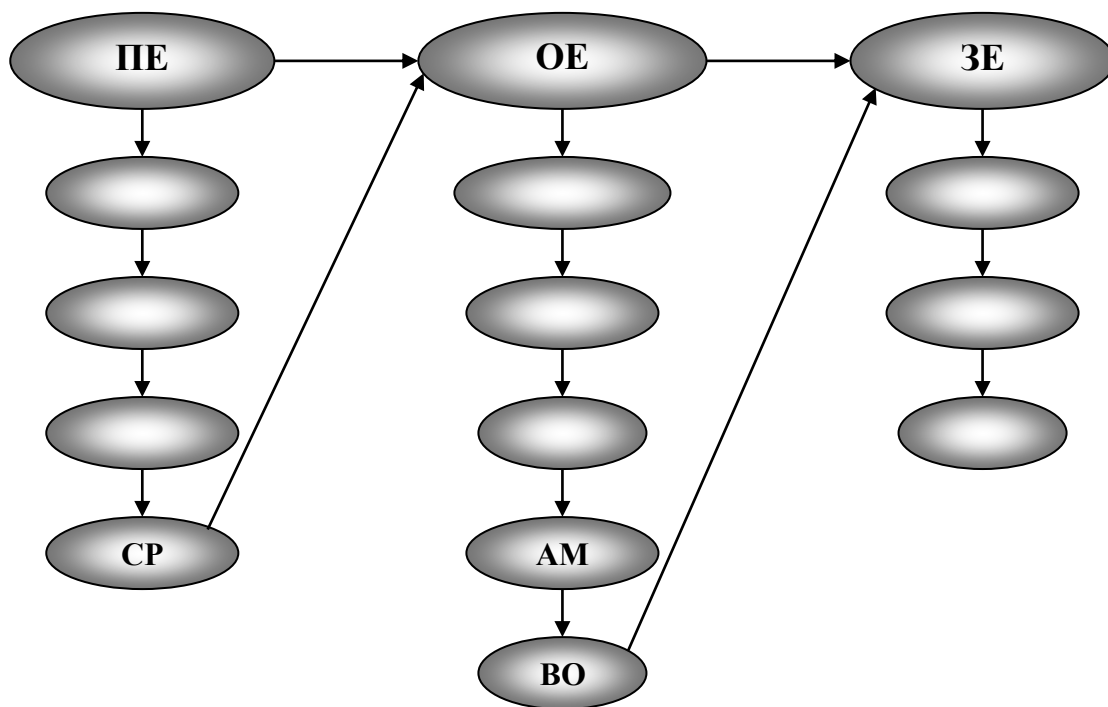
УКР – узагальнювально-креативний етап

ІМ – інтерактивні методи

ПТЗ – постановка творчого завдання

Рис 3.3. Структура лекційного заняття зі спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі»

Метою проведення лекційних занять спецкурсу є забезпечення системного підходу в формуванні професійної готовності до створення виховних ситуацій, взаємозв'язку між теоретичною підготовкою та операційно-технологічною роботою; усвідомлене опанування студентами змісту експериментального спецкурсу, відкриття особистої значущості знань, продовження засвоєння професійно-педагогічних цінностей. Лекційні заняття обіймають три взаємопов'язані етапи: підготовчо-актуалізаційний (постановка й мотивація навчальних завдань, огляд-аналіз фахових видань, творча робота над основними поняттями теми), інформаційно-теоретичний (проблемний виклад основних теоретичних положень, мікрОВикладання окремих питань студентами), узагальнювально-креативний (використання інтерактивних методів навчання дискусійного характеру, повідомлення й інструктаж до практичного заняття з теми).



PE – підготовчий етап
 УЗ – усвідомлення сутності самостійних творчих завдань
 К - консультація з викладачем
 VT – вивчення теоретичного матеріалу
 SP - самостійна робота

OE - основний етап
 ТБ - теоретичний блок
 ПЗ – представлення і захист виконаних самостійних творчих завдань
 ВЗ – виконання самостійних творчих завдань безпосередньо на занятті
 ВО – взаємооцінювання

ZE – заключний етап
 СА – самоаналіз
 СО – самооцінювання
 ЗК - заповнення карти самоконтролю

Рис 3.4. Структура практичного заняття зі спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі»

Структура практичних занять також орієнтована на три етапи: *підготовчий* (усвідомлення сутності самостійних творчих завдань, консультація викладача, вивчення теоретичного матеріалу, самостійна робота з виконання частини завдань, які потребують роботи в бібліотеці, проходження педагогічної практики тощо); *основний* – проведення заняття: теоретичний блок (актуалізація знань студентів, отриманих на лекційному занятті та в процесі самостійної роботи), практичний блок: презентація та захист творчих завдань, виконаних у процесі самостійної роботи; виконання практичних завдань безпосередньо на занятті; використання інтерактивних методів навчання (ділових ігор, дискусій тощо); контроль-оцінювальний блок: діагностування якості засвоєння знань і вироблення умінь і навичок у формі взаємооцінювання; *заклучний*: самоаналіз і самооцінювання виконаної роботи, порівняння з результатами взаємооцінювання, заповнення карти індивідуального самоконтролю кожним студентом після проведення практичного заняття.

Отже, упровадження організаційно-педагогічної моделі сприятиме формуванню в майбутніх фахівців відповідних знань, умінь і навичок, ціннісних установок, необхідних особистісних якостей, що створить передумови для становлення готовності створювати виховні ситуації в особистісно зорієнтованому освітньому просторі початкової школи. Це забезпечить студентам можливість реалізувати своє бажання займатися активною виховною роботою з молодшими школярами, актуалізацію їхніх творчих потенціалів шляхом створення обґрунтованих педагогічних умов, здійснення ефективного управління процесом формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій на етапі професійної підготовки у ВНЗ.

3.3. Педагогічні умови реалізації моделі формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій

Формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій потребує виділення та реалізації педагогічних умов, дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності такої підготовки. Тлумачний словник С.Ожегова визначає умову як вимогу, що ставиться однією зі 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 [243, с.776]. 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 [289, с.206]. Таким чином, з психолого-педагогічних позицій, педагогічні умови – це обставини, від яких залежить продуктивність цілісного педагогічного процесу професійної підготовки фахівців. Серед педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій виокремлено [86]:

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

Нова соціокультурна ситуація й утвердження гуманістичної парадигми освіти потребують переходу в професійній діяльності вчителів від транслявання знань до формування ціннісних орієнтацій. Школі потрібен спеціаліст, який, насамперед, повинен бути «конструктором», що зможе спроектувати, змодельовати особистісний розвиток учня, розробити програму формування його особистості. З іншого боку, він, як «дбайливий садівник», має створювати умови для успішного особистісного зростання вихованця, його самореалізації. Тому серед важливих проблем удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів актуальності набуває потреба переорієнтації їхньої діяльності на реалізацію виховних функцій. Це обумовлено необхідністю забезпечення природного, органічного балансу між навчанням і вихованням,

усунення домінування дидактичного, інтелектуалістичного спрямування діяльності вчителів.

На сучасному етапі переосмислюється місце й роль педагогічних дисциплін у професійному становленні майбутніх учителів, що зумовило пошук нових підходів до визначення цілей і змісту викладання педагогіки у ВНЗ (А.Алексюк, М.Ахметова, В.Бондарь, Г.Васянович, С.Вітвицька, М.Гаврилова, О.Дубасенюк, А.Орлов, Н.Радіонова, В.Семиченко, В.Стрельников та ін.). Як зазначає Г.Васянович, сьогодні «педагогіка як наука не лише на Європейському континенті, а й у всьому світі зазнає сутнісних трансформацій, вона репрезентує найцікавіші результати соціальної гуманістики, культури. Водночас, вона допомагає молодим людям знайти відповідь на питання сенсу життя, можливості розвитку і діяльності в умовах складного глобалізованого світу» [54, с.189].

Педагогічні дисципліни у ВНЗ покликані формувати готовність не лише до організації процесу навчання, розв'язувати вузькоспеціальні, предметні завдання, а також забезпечувати підготовку до реалізації виховних функцій, формувати гуманістичні цінності та орієнтації студентів.

Студіювання інформаційних джерел переконує, що проблема употужнення виховної складової в діяльності вчителя знаходиться в площині наукових інтересів низки дослідників (І.Беха, О.Дубасенюк, І.Зязюна, В.Кременя, О.Савченко, Г.Тарасенко, Г.Троцько, Л.Хомич та ін.). Аналізуючи організацію виховного процесу протягом останніх років, учені приходять до висновку, що однією з причин існуючих проблем є невідповідність учителів до реалізації виховної функції. Педагоги, не маючи необхідних знань і навичок у сфері виховання, завдання цілісного розвитку учнів протягом багатьох років вирішували часто інтуїтивно.

Зокрема, О.Савченко [277] вважає, що основна увага в процесі підготовки майбутніх учителів усе ще звернена на засвоєння ними змісту навчання і значно менше не теоретичне й практичне забезпечення виховної та соціально-корекційної роботи. Вища школа, на думку Г.Тарасенко, ще не стала транслятором культури, досить поширена абсолютизація знань, відсунення на другий план духовно-культурних основ педагогічної освіти, спостерігається зайва раціоналізація та прагматизація мислення учителів, переобтяження педагогічного процесу дидактичними аспектами. Наслідком цього є невпевненість педагогів у вирішенні оновлених виховних завдань, труднощі в організації виховної роботи, певний «виховний нігілізм» тощо [310, с. 72].

Вважаємо, що реформування підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи в контексті нової філософії освіти потребує насамперед зміни методологічних підходів до викладання педагогічних дисциплін. Погоджуємося з висновками А.Акусок [7], що ефективність вивчення педагогічних дисциплін визначається не стільки мірою засвоєння запропонованих студентам навчальними програмами знань, умінь і навичок, скільки ставленням до педагогічної діяльності, можливістю розкриття творчих здібностей студентів, особистісною самореалізацією, розвитком педагогічної компетентності тощо. Тому, на думку дослідниці, вдосконалення змісту

педагогічних дисциплін має відбуватися на основі антропологічного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, діяльнісного, акмеологічного підходів.

У контексті формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій, насамперед, слід посилити виховну спрямованість у викладанні цієї дисципліни на основі реалізації особистісно зорієнтованого підходу. Згідно концепції педагогічного процесу Т.Сущенко, особливістю гуманного педагогічного процесу є 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 [304, с.16].

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, розгляд педагогічних проблем необхідно забезпечується з 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.

Оновлення змісту педагогічних дисциплін згідно вимог особистісно-орієнтованого підходу передбачає визначення головною метою цього процесу формування професійного мислення вчителя, яке ґрунтується на усвідомленні випускником педвишу сутності своєї професійної діяльності як діяльності з розв'язання освітньо-виховних завдань, спрямованих на становлення особистості кожного учня як суб'єкта самоорганізаційної, сімейної, професійної та громадянської життєдіяльності [96, с.12].

На думку дослідників [96], зміна статусу студента, який перетворюється у суб'єкт пізнавальної діяльності може відбутися за умови створення стимулюючого середовища для розвитку його здібностей, інтересів, нахилів, потреб. Для цього в навчальному ВНЗ повинен відбутися перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу. Активізації студентів у педагогічному процесі сприятиме збільшення частки самостійної роботи студентів, індивідуальної роботи викладача зі студентом тощо.

Важливим фактором посилення виховної спрямованості курсу педагогіки є особистість викладача. Ми виходили з положення про те, що особистість педагога є дієвим фактором формування особистості школяра, а передача індивідуальності від вихователя до вихованців – найважливішим завданням виховання [32, с.14]. Відповідно в умовах професійної педагогічної освіти особистість студента формується під провідним впливом особистості та діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід.

Як стверджують науковці [96], в сучасних умовах має змінитися професійна позиція викладача ВНЗу, зрости рівень його професійної

компетентності. Викладач педагогічних дисциплін має захопити студентів актуальними питаннями виховання й освіти молоді, зацікавити проблемами, які він досліджує, включити у науково-дослідну роботу, стимулюючи тим самим їх пошукову активність. 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.

Посиленню виховної спрямованості педагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів сприятиме збільшення частки культурологічної складової в їх змісті. Зустрічаємо позиції науковців (Є.Бондаревська, В.Гриньова та ін.), які вважають за необхідне зробити акцент на культурологічному підході до вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ, що дає змогу розглядати загальнопедагогічну підготовку як процес активного входження майбутнього професіонала у світ педагогічної культури й поетапного оволодіння її теорією, творчими способами діяльності й особистісних сенсів.

У свою чергу Г.Тарасенко, наголошує на употужненні культуроємкості підготовки вчителя до виховної роботи з молодшими школярами. З цією метою вона пропонує вдосконалення педагогічного процесу ВНЗ у декількох напрямках, серед них: актуалізація світоглядного і гуманітарного потенціалу всіх дисциплін, які опановують майбутні вчителі, з метою висвітлення їхнього культурологічного змісту; розвиток здатності студента до аксіологічної діяльності, яка б допомагала йому оволодіти світоглядною проблематикою не лише на рівні інформації, а й на рівні її ціннісного осмислення, а також будувати власне ставлення до загальнозначущих ціннісних орієнтирів тощо [307, с.98].

Справедливо зазначається [96], що заідеологізованість чинних у попередні роки навчальних програм педагогічних курсів не сприяла засвоєнню студентами специфічних завдань різних типів середніх освітніх установ і організації навчально-виховного процесу в них, не націлювала фахівців на творчий пошук. Окрім цього, ще одним недоліком змісту педагогічних дисциплін було те, що недостатньо була представлена національна система освіти, не розкрита специфіка мети й змісту національного виховання, не передбачені шляхи й методи формування громадянина, патріота, національно свідомої особистості тощо.

Ураховуючи сучасні тенденції в розбудові національної системи освіти, дослідники [103; 178] обґрунтовують необхідність посилення етнопедагогічної складової в підготовці вчителів до професійної діяльності в цілому, в структурі його виховної компетентності зокрема. Зокрема, як зазначає Н.Лисенко [178], відповідно до сучасних соціокультурних викликів постала необхідність внесення етнопедагогічного контексту в систему професійної підготовки майбутніх вихователів, що забезпечить її відповідність потребам сучасного етапу державотворення в Україні. Теоретико-методологічні й методичні

підходи щодо актуалізації етнокомпонента професійної підготовки педагога ДНЗ у сучасних вишах України, використання етнопедагогіки в полікультурному просторі підготовки вихователів нової генерації, обґрунтовані дослідницею [177; 179], корелюються з підготовкою майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій у контексті нової філософії освіти.

Удосконалення змісту педагогічних дисциплін має відбуватися шляхом їх орієнтації на національні цінності та етнізацію особистості педагога, учня й усієї освіти. Тому на думку дослідників (О.Вишневецький, Т.Завгородня, Н.Лисенко, М.Стельмахович, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, М.Чепіль та ін.), педагогічні дисципліни повинні розв'язувати завдання підготовки українських кадрів для навчальних закладів, конструювання змісту навчальних дисциплін, який би відображав українські традиції, історію, мову, характер народу тощо, а також завдання, що стосуються української системи виховання.

Окрім цього, реальним кроком у вирішенні означених завдань, на думку Н.Лисенко [178], є запровадження в систему підготовки майбутніх вихователів і вчителів на педагогічних факультетах університетів і в педагогічних інститутах (як й в інших вищих педагогічних закладах України) курсу «Етнопедагогіка». Вивчення онтологічних світоглядних основ системи етнічного виховання, народно-педагогічних методів і прийомів виховної роботи, досвіду виховання дітей в українській общині суттєво вдосконалить підготовку майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій. Для моделювання умов виховної ситуації доречно використовувати зміст українських народних казок, ефективними засобами впливу на емоційну сферу дітей під час її створення можуть стати прислів'я, приказки, загадки, заклички. Предметно-просторове середовище, в якому буде розгортатися виховна ситуація, естетично й змістово збагатять предмети побуту українців, твори народного мистецтва, українські державні й народні символи.

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

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

Ідея щодо необхідності вивчення особистості дитини, врахування її індивідуальних особливостей у навчанні й вихованні започаткована ще

античними філософами та обстоювалася в різні часи видатними педагогами (Я.Коменським, А.Макаренком, Й.Песталоцці, В.Сухомлинським, К.Ушинським та ін.).

Опрацювання психолого-педагогічних джерел показує, що вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено позитивний досвід у розробці теоретичних передумов побудови педагогічного процесу на діагностичній основі. Сучасні дослідники (І.Бех, В.Бондар, Н.Голубєв, В.Бітінас, С.Гончаренко, О.Киричук, Б.Кобзар, Л.Макарова, І.Підласий, Є.Шиянов та ін.) обґрунтовують значення і сутність діагностики в педагогічному процесі в цілому, в організації виховання зокрема. Вчені обстоюють необхідність психологічного супроводу педагогічного процесу, всебічного вивчення індивідуальності дитини, рівня її вихованості, виявлення ефективності використання методів навчально-виховної роботи.

Особлива увага до врахування внутрішнього світу дитини, мотивів її поведінки, здібностей, інтересів, потреб, рівня самооцінки привертається в контексті реалізації вимог особистісно зорієнтованого підходу у вихованні. Саме на цьому наголошує Є.Шиянов, що особистісно-діяльнісний підхід передбачає сформованість у вчителя певних умінь, до яких відносять: вміння діагностувати рівень розвитку особистості й аналізувати виховну ситуацію, вміння регулювати і коректувати її, оцінювати і пояснювати причину розбіжностей між ними [343, с.83].

Вивчення особистості дитини є напрямом роботи не лише шкільного психолога, а й кожного вчителя-вихователя. В структурі педагогічної діяльності дослідники виділяють як окремий вид діагностичну діяльність учителя, яка спрямована на різнобічне вивчення всіх компонентів виховного процесу. Окрім цього, вона є необхідною складовою й умовою успішного здійснення інших видів діяльності вчителя (організаційної конструктивної, комунікативної, інформаційної, розвивальної, мобілізаційної), які утворюють систему педагогічної діяльності.

Діагностичну функцію професійної діяльності вчителя С.Мартиненко [201] вважає обов'язковою, яка покликана здійснювати діагностичний супровід, що охоплює сукупність методів і засобів вивчення індивідуальних особливостей навчання, виховання і розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, міжособистісних стосунків. У свою чергу, науковець визначає сутність діагностичної діяльності вчителя початкових класів «як діяльність, спрямовану на розпізнавання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації; одержання інформації про стан і розвиток об'єкта, що діагностується; вироблення засад для визначення педагогічних завдань, прийняття учителем рішень і виконання практичних дій».

Діагностична функція як складова професійно-педагогічної діяльності вчителя, має складну структуру та властивості системи та реалізується через діагностичні здібності. Як стверджують учені (О.Абдулліна, О.Кочетов та ін.), діагностичні здібності знаходять свій вияв у діагностичних уміннях, які мають як власний зміст, так і «наскрізний» інтегрований характер, тобто є складовою частиною решти педагогічних умінь.

У свою чергу Л.Спірін [291] розглядає педагогічну діяльність як управління навчально-виховним процесом і розробляє коло теоретичних знань і педагогічних умінь за фазами управління (діагностика та цілепокладання, планування, практичне вирішення, аналіз підсумків). Крім того, він називає загальні компоненти, які є в усіх видах педагогічних умінь і навичок. Це дозволяє формувати вміння і навички педагогічної діяльності не окремо, а блоками, комплексами. До них відносять: навички й уміння діагностики, педагогічного аналізу ситуацій, вироблення педагогічних рішень та їх здійснення, корекцію педагогічних умінь.

Діагностичні вміння є системою, яка в свою чергу є підсистемою загальнопедагогічних умінь учителя. Кожне вміння може розглядатись як сукупність інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємопов'язаних, які виконуються в певній послідовності. Серед діагностичних умінь, необхідних учителеві для успішної організації виховного процесу, науковці [74; 291; 343] виокремлюють:

- визначати можливості та здібності школярів різних вікових груп, факторів, що впливають на результати навчання та виховання;
- діагностувати результати власної педагогічної діяльності, власні переваги і недоліки;
- вивчати класний колектив, його особливості, особистість школяра, досвід колег;
- співвідносити свій досвід із педагогічною теорією і практикою, критично оцінювати підручники, програми тощо;
- діагностувати педагогічні ситуації, реальний педагогічний процес;
- виявляти причини неуспішності та невихованості школярів, об'єм і рівень навчуваності та вихованості учнів.

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 [74, с. 8].

На думку І.Підласого [257], педагогічна діагностика повинна супроводжувати педагогічний процес на всіх його етапах. Вона покликана обслуговувати навчально-виховні проекти – від їх зародження до завершення, від задумів до наслідків реалізації. Як зазначає вчений, предметом педагогічної діагностики у вузькому розумінні є проектування оптимальних педагогічних процесів; у широкому – розв'язання всіх діагностичних завдань у царині навчально-виховного процесу, включаючи консультування і практичну допомогу батькам та учням.

У педагогічній літературі немає єдності щодо визначення завдань і функцій педагогічної діагностики. Так, М.Голубев та Б.Бітінас [74, с. 9-10] виділяють наступні функції педагогічної діагностики: функція зворотного зв'язку (для управління процесом формування особистості); функція оцінки результативності педагогічної діяльності; виховуючо-спонукальна функція;

комунікативна; конструктивна; інформація учасників педагогічного процесу; прогностична функція.

Дослідники [158] обґрунтовують завдання педагогічної діагностики:

- визначити позитивні та негативні впливи в мікрорайоні школи;
- визначити виховний потенціал педагогічного колективу;
- встановити реальні умови формування класних колективів у школі при вихованні різних категорій школярів: важких, обдарованих, невстигаючих та ін.;
- виробити єдині педагогічні позиції, підвищити ефективність виховних впливів на основі об'єктивного уявлення про дітей у даному класі;
- сприяти розвитку самосвідомості й особистої відповідальності вихователів і вихованців.

У науковому обігу зустрічаємо також термін «діагностика виховання», який тлумачиться як розпізнання і вивчення істотних ознак вихованості, їх комбінацій, форм вираження як реалізованих цілей виховання [342]. Діагноз встановлюється тоді, коли педагог ще не володіє повною інформацією про вихованість учня, а робить висновок на основі її суттєвих проявів з метою встановлення причин, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей і властивостей особистості; визначенню факторів, які сприяють успішній реалізації цілей виховання.

У цілому ж, діагностика виховання спрямована як на вивчення учнів, які вдосконалюють своє самостворення, так і педагогів, що організують пізнавальну, трудову, художньо-естетичну діяльність вихованців, створюють умови для зміни позиції особистості у системі відносин, її всебічного формування.

Диференціюють також поняття «діагностика виховання» і «вимірювання виховання». Зокрема, вимірювання є вужчим за значенням і проводиться з метою констатації стану вихованості. У діагностиці ж оцінка вихованості є причиною більш глибокого вивчення протікання виховного процесу, визначення шляхів його вдосконалення на основі знання про способи й умови взаємодії його компонентів. Окрім цього, особливістю діагностики є прогностичний характер її висновків; спрямованість на цілісне вивчення особистості, отримання інтегративної діагностичної інформації [342].

Аналіз педагогічного процесу сучасної школи, показав односторонність 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.

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

У процесі опанування методикою створення виховних ситуацій майбутні педагоги повинні не лише навчитися моделювати спеціальні умови та включати в них учнів, забезпечувати емоційний фон у процесі створення виховних ситуацій, а також систематично оцінювати ефективність і результативність їх використання як методу виховання, проводити спостереження за дітьми у процесі її розгортання з метою вивчення сформованості різних сторін особистості молодшого школяра. Використання методу створення виховних ситуацій передбачає здатність учителя орієнтуватися у ході виховної ситуації, мобільно реагувати на непередбачені обставини, використовувати природні виховні ситуації, виявляти їх результативність; спостерігати за спілкуванням учнів під час створення виховних ситуацій, їхніми поведінковими реакціями й емоційним станом; діагностувати рівень вихованості школярів, виявляти зміни в їхньому особистісному зростанні тощо.

У сучасній психології та психодіагностиці розроблено комплекс діагностичних процедур для вивчення й оцінки різних сторін особистості дитини, діагностики результативності виховної роботи. Однак велика частка яких є складними у використанні й потребує спеціальної підготовки і кваліфікації, тому використовується переважно практичними психологами. В процесі вивчення ефективності використання методу створення виховних ситуацій, у першу чергу, доцільно звертати увагу на доступні для вчителя методи психолого-педагогічних досліджень: спостереження, бесіда, анкетування тощо. Зокрема, на значенні спостереження в контексті особистісно зорієнтованого виховання наголошує І.Бех. Учений зазначає, що спостерігаючи за вихованцем, педагог може отримати багато інформації про нього, зокрема «робити судження й оцінки стосовно його особистості. Пов'язуючи ланцюг вчинків, висловлювань, емоцій, які демонструє чи стримує дитина, в єдине ціле, він розуміє, пояснює для себе її внутрішній світ, її мотиви, моральну позицію, духовно-культурний потенціал, здібності й можливості» [32, с.33].

Спостереження більшою чи меншою мірою присутнє в педагогічній діяльності кожного вихователя-практика. Створюючи виховні ситуації, педагог мимовільно спостерігає за поведінкою дітей на різних етапах її перебігу, за їхніми емоційними реакціями на умови виховної ситуації. Однак не будь-яке спостереження є методом психолого-педагогічного дослідження. Науковим методом воно стає в тому випадку, якщо передбачає цілеспрямоване і планомірне вивчення педагогом психічних особливостей вихованців, що

виявляються в їхній діяльності й поведінці, на основі безпосереднього сприйняття в процесі створення виховних ситуацій, результати якого фіксуються й аналізуються педагогом.

Не дивлячись на те, що спостереження є одним з найбільш використовуваних і універсальних наукових методів саме у масовій виховній практиці, воно є достатньо складним, має свої особливості й умови продуктивності. Використовуючи метод спостереження під час створення виховних ситуацій, необхідно дотримуватися низки вимог.

Насамперед, чітко визначити мету й завдання спостереження, яке буде проводиться під час створення виховних ситуацій. Такими завданнями можуть бути: спостереження за емоційним станом конкретного вихованця, який бурхливо виявляє емоції або, навпаки, є емоційно стриманим; виявлення динаміки «емоційного зараження» серед групи вихованців, причин вираження негативних емоцій; встановлення ефективності використання підібраних засобів впливу на емоційно-вольову сферу вихованців, дослідження співвідношення між стенічними й астенічними емоціями тощо.

Наступною умовою проведення спостереження в процесі створення виховних ситуацій є вибір найбільш доцільного його виду. В більшості випадків оптимальним є включене (причетне) спостереження, під час якого педагог включається у виховну ситуацію, аналізує її перебіг «із середини», виступаючи у такий спосіб членом групи, за якою відбувається спостереження. Залежно від мети й завдань можна використовувати також епізодичне (фіксування емоційних реакцій під час створення окремих ситуацій) чи систематичне (регулярне спостереження протягом тривалого часу, під час створення «ланцюга» взаємопов'язаних виховних ситуацій) спостереження. Для того, щоб результати дослідження були об'єктивними, слід проводити систематичне спостереження за дітьми в процесі створення системи виховних ситуацій. У процесі створення виховних ситуацій слід також використовувати казуальне (причинне) спостереження окремих випадків, що мають педагогічний інтерес (спостереження за емоційним чи неемоційним учнем).

Окрім цього, спостереження, яке проводиться у процесі створення виховних ситуацій, переважно повинно бути неусвідомленим. Важливою умовою створення будь-якої виховної ситуації є забезпечення її природності, уникнення штучності. Проведення спостереження у процесі взаємодії під час створення конкретної виховної ситуації за поведінкою вихованців, їхніми емоційними реакціями потрібно також проводити таким чином, щоб діти не здогадувались, що за ними ведеться спостереження.

Спостереження, яке педагог здійснює у процесі створення виховних ситуацій, повинно бути детально спланованим і підготовленим. Правильна організація спостереження передбачає чітке виділення в процесі його планування параметрів і характеристик у поведінці дітей, які будуть предметом спостереження. Наприклад, спостерігаючи за емоційними реакціями дітей, можна виділити конкретну дитину або звертати увагу на весь колектив, звертати увагу на конкретні емоції найбільш чи на будь-які, що виникнуть у процесі створення виховної ситуації. Також вихователів доцільно окреслити,

за якими саме зовнішніми проявами, що пов'язані з емоціями дітей, слід спостерігати в першу чергу.

У процесі підготовки спостереження необхідно підібрати найбільш ефективні засоби максимальної фіксації емоційних виявів. Однак слід урахувати, що їх використання у процесі створення виховної ситуації повинно бути природним і виправданим специфікою виховної ситуації. Важливим способом фіксування, на наш погляд, результатів спостереження за поведінкою дітей є ведення вчителем психолого-педагогічного щоденника, форма ведення якого є довільною.

Однією зі складностей методу спостереження є те, що висновки про внутрішній світ дитини, її почуття й ставлення необхідно робити на підставі зовнішніх виявів. Тому важливою умовою організації спостереження за поведінкою дітей під час створення виховних ситуацій є звернення пильної уваги на експресію, зовнішнє вираження вихованцями своїх емоцій і почуттів. Розрізняють спонтанну (довільну) й мимовільну пантоміміку, найбільш інформаційною для індикації емоційного стану є мимовільна пантоміміка. Педагог повинен вивчати «мову» міміки, жестів, знати значущі засоби невербальної комунікації, які можуть дати багато важливої емпіричної інформації про емоційне ставлення дітей до того, що відбувається в процесі створення виховної ситуації, про емоційну стійкість чи збудливість, про реакцію дітей, про байдужість, емпатійність тощо.

Для того, щоб зробити висновки про причини емоційних реакцій чи емоційної стриманості, емпатійності чи байдужості необхідно детально аналізувати результати спостереження. Спостереження, як і будь-який інший метод наукового дослідження, потребує обробки отриманих даних, встановлення причин очікуваних чи спонтанних емоційних реакцій, формування висновків.

Однак необхідно уникати поспішних і категоричних оцінних суджень, не варто одразу робити негативні висновки. Необхідно зіставити отримані результати з поведінкою дитини в інших ситуаціях, виявити мотиви; провести повторні спостереження за нею в типових ситуаціях. Складністю інтерпретації результатів спостереження є те, що вони важко підлягають кількісній обробці. Однак можна використовувати для аналізу критерії умовних оцінок зовнішніх проявів емоцій та шкали рейтингу, які допоможуть фіксувати не лише наявність емоції, а й ступінь її вираженості.

У процесі аналізу й інтерпретації результатів спостереження важливим «вимірнювальним інструментом» є сам педагог. Тому об'єктивність, надійність і валідність результатів спостереження великою мірою залежить від сформованості комплексу професійно-педагогічних якостей вихователя, необхідних для проведення діагностичної діяльності. У процесі спостереження за дітьми важливою умовою, на наш погляд, є розвиток у вихователя перцептивних здібностей (професійної проникливості, пильності, педагогічної інтуїції, емпатії, здатності сприймати й розуміти іншу людину).

Незважаючи на важливість спостереження за поведінкою дітей у процесі створення виховних ситуацій, зазначимо, що не слід вважати його

універсальним. Оскільки спостереження, як і будь-який інший метод, не може дати повної та різнобічної інформації про предмет дослідження, має певні недоліки. Тому важливою умовою забезпечення ефективності спостереження, об'єктивності його результатів є поєднання його з іншими методами вивчення особистості молодшого школяра та співпраця з практичним психологом.

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

Для того, щоб майбутні вчителі в подальшій професійній діяльності створювали ефективні виховні ситуації, необхідно виробити в них потрібні для цього вміння й навички під час навчання у ВНЗ. Найбільше сприяє розв'язанню цього завдання проходження студентами різних видів практики, яка є важливою складовою їхньої фахової підготовки до організації виховної роботи в цілому й створення виховних ситуацій як сучасного особистісно зорієнтованого методу виховання зокрема.

Значення педагогічної практики в формуванні майбутнього вчителя розкрито в дослідженнях О.Абдулоної, П.Гоноболіна, С.Гончаренка, Е.Гришиної, Н.Кузьміної, О.Мороза, Л.Нечепоренка, В.Сластьоніна, Л.Спіріна, Г.Троцько, О.Щербакова та ін. На думку вчених, педагогічна практика є обов'язковою складовою професійної підготовки майбутніх учителів, зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою в школі, сприяє розвитку пізнавальної та творчої активності майбутнього вчителя, забезпечує можливість вивчати навчально-виховний процес на основі безпосередньої участі в ньому практикантів тощо.

Педагогічна практика є частиною педагогічного процесу ВНЗ, невід'ємною та важливою складовою їхньої фахової підготовки, в процесі якої теоретичні знання переходять на «мову практичних дій, практичних ситуацій, тобто стають засобом розв'язання практичних завдань» [222, с.5]. Це творча лабораторія, де студенти набувають першого педагогічного досвіду взагалі та досвіду створення виховних ситуацій, зокрема, у них формуються й удосконалюються виховні вміння.

Педагогічна практика забезпечує інтеграцію теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців. Проте, на думку Л.Бірюк, педагогічна практика є феноменом, початковим по відношенню до педагогічної теорії, а педагогічна теорія – відображення та інструмент перетворення педагогічної практики. Взаємозв'язок педагогічної теорії та педагогічної практики як складових більш загального феномену – педагогічної дійсності – має свій специфічний вираз на особистісному рівні, в процесі професійної підготовки [38, с.80].

Як зазначає Н. Казакова [118], великий потенціал педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів початкової школи підтверджується її багатофункціональністю. До функцій педагогічної практики дослідниця відносить: діагностичну, освітню, розвивальну, виховну, інтегративну, адаптаційну, мотиваційно-стимулюючу, корекційну, конструктивно-організаторську, комунікативну, материнську.

На важливу сторону педагогічної практики, як переконливого наочного посібника і практичного майданчика в підготовці майбутніх учителів, звертає

увагу Л.Нечепоренко. На думку вченого, призначення педагогічної практики полягає в тому, щоб забезпечити чуттєву основу педагогічного мислення і слугувати джерелом знань про реальний навчально-виховний процес, бути наочною ілюстрацією теоретичних положень, створювати на практиці умови для застосування отриманих знань і здібностей по формуванню педагогічних умінь і навичок, бути елементом пізнання сутності педагогічної діяльності [237, с.60].

За висновками С.Кари [125], значення педагогічної практики полягає ще й у тому, що вона є засобом ефективної адаптації студентів до реального педагогічного життя та максимально наближених до професійної діяльності умов.

Отже, педагогічна практика, як багатофункціональний, інтегративний механізм, створює умови для становлення особистості вчителя, зокрема: розширення та поглиблення, узагальнення та систематизації знань, отриманих під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін та окремих методик; вироблення вміння творчо застосовувати знання у власній педагогічній діяльності; формування професійно-педагогічних якостей, необхідних для успішної організації різних ланок навчально-виховного процесу в початковій школі та розв'язання педагогічних ситуацій; розвиток необхідних виховних умінь і навичок; підвищення рівня педагогічної майстерності та техніки.

Сучасні дослідники (Я.Болюбаш, О.Дубасенюк, Г.Кіт, О.Матвієнко та ін.), відзначаючи важливе значення педагогічної практики в фаховому становленні педагога, розробляють нові підходи й ускладнюють вимоги до її організації відповідно до оновлених завдань підготовки майбутніх учителів. У контексті вдосконалення педагогічної практики у ВНЗ дослідниками береться до уваги, що вчитель-вихователь повинен бути підготовленим до роботи в умовах особистісно зорієнтованого підходу, використовувати виховні технології з дітьми різних вікових категорій, виявляти творчість і компетентність у розв'язанні складних виховних завдань.

Обґрунтовуючи організаційно-методичні основи підготовки студентів до педагогічної практики з виховної роботи, О.Матвієнко [207] розкриває необхідність освоєння майбутніми вчителями початкових класів технологією особистісно зорієнтованого навчання і виховання, побудови процесу виховання через виховні справи. Підготовка виховної справи вимагає алгоритмізації виховного процесу, реалізації технологічності. Серед умінь, які необхідно формувати в студентів під час педагогічної практики, дослідниця виокремлює вміння моделювати, конструювати потрібні ситуації. Такий підхід засвідчує про необхідність підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації виховного процесу в початковій школі на інноваційній технологічній основі.

Удосконалення педагогічної практики потребує забезпечення наступності та безперервності в підготовці майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти, чіткого визначення видів практики та особливостей, мети, змісту їх проведення залежно від освітньо-кваліфікаційного рівня. Система професійних умінь і навичок, необхідних для організації виховної роботи в цілому та створення виховних ситуацій зокрема, формується протягом усіх

років навчання в різних видах самостійної діяльності студентів. З огляду на це, доречно організувати всі види педагогічної практики на основі наскрізної програми.

Саме такого підходу дотримується автор наскрізної програми педагогічної практики студентів зі спеціальності «Початкове навчання» Г.Кіт [135], яка ускладнює вимоги до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів, робить акцент на забезпеченні підготовки студентів до реалізації не лише дидактичної, а й виховної функції. Всі види практики, які проходять студенти у процесі оволодіння ступеневою освітою, включають завдання зі спостереження за організацією виховного процесу в школі I-го ступеня, використання різних форм і методів виховання вчителями-практиками, вивчення рівня вихованості молодших школярів, проектування й проведення форм позаурочної роботи як КТС тощо.

Окреслюючи завдання й напрями організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти, Г.Кіт [135] розробила методичні рекомендації щодо її вдосконалення й оновлення з метою підготовки вчителя нової генерації, здатного до творчості, новаторства. Дослідниця рекомендує проводити її таким чином, щоб у студентів відбувся поступовий перехід від репродуктивно-творчої до продуктивно-творчої діяльності з елементами наукового дослідження. Науковець передбачає у змісті практики додаткові завдання, пов'язані з проведенням елементів науково-дослідної роботи, проведенням мікродосліджень, використанням інноваційних педагогічних технологій, проведенням нестандартних уроків тощо.

Аналіз дисертаційних досліджень, проведених останнім часом із проблем підготовки майбутніх учителів до різних сторін організації виховного процесу в початковій школі, засвідчує, що їх автори, проектуючи модель такої підготовки, як важливу її складову, виділяють педагогічну практику. Зокрема, Б.Нестерович [235] у контексті розв'язання завдань підготовки майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи робить акцент на організації педагогічної практики на основі компетентнісного підходу. На думку дослідника, необхідно проводити педагогічну практику таким чином, щоб вона спонукала майбутнього вчителя початкових класів трансформувати отримані знання й окремі вміння та навички в усталені способи педагогічної діяльності в аспекті конструювання виховного середовища задля найповнішого і найрезультативнішого розв'язання завдань музично-виховної роботи з дітьми. Так, у контексті розв'язання завдань проведеного дослідження Б.Нестерович [236] розробив і експериментально апробував авторський варіант організаційно-методичного забезпечення педагогічної практики майбутніх учителів: програму, спеціально розроблену пам'ятку, методичний посібник з питань організації музично-виховної роботи під час педагогічної практики в початковій школі. Принципово новими є завдання, які виконують студенти під час цього виду педагогічної практики: проектування і реалізація художньо-виховних ситуацій, створення виховних проектів за заданим алгоритмом, моделювання музично-виховних комплексів.

Формування у студентів уміння створювати виховні ситуації, як особистісно зорієнтованої виховної 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 та методу створення виховних ситуацій зокрема, 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 з молодшими школярами.

У процесі організації різних видів педагогічної практики необхідно забезпечувати її взаємозв'язок з викладанням спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі», оскільки велику частину самостійних творчих завдань студентам необхідно виконувати безпосередньо у навчально-виховному процесі початкової школи. Викладач спецкурсу поряд з методистом педпрактики мають виступати в ролі керівника і консультанта, які надають допомогу під час виконання завдань, у підготовці та проведенні різних форм виховної роботи, створенні виховних ситуацій.

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

Успішне формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій базується також на розвитку в них потреби в постійному професійному самовихованні та самоосвіті, виробленні вміння керувати особистим удосконаленням і вдосконаленням інших, удосконалювати свої розумові здібності, систематично поповнювати знання, використовувати новітні досягнення психолого-педагогічної науки. Студентові не потрібно давати готові «педагогічні рецепти», а натомість правильно орієнтувати його в самостійних пошуках шляхів професійного становлення, допомагати усвідомити думку про необхідність поєднання самовдосконалення з ростом професійної майстерності. професійної майстерності.

Діалектика виховного процесу постійно ставить перед учителем 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. Ці 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 [162, с.9] зазначають, що в умовах динамізму знань, інформації, технологій навчити людину навіть у найліпшому університеті на все життя неможливо. Для того, щоб особистість не втратила конкурентноздатності, була функціонально

дієздатною, необхідно виховувати потребу в знаннях і вмінні вчитися протягом життя.

Проблема професійного й особистісного самовдосконалення, на думку вчених (С.Єлканова, Н.Кузьміної, О.Мороза, Н.Ничкало, В.Сластьоніна та ін.), є невід'ємною й органічною складовою фахової підготовки майбутнього вчителя-вихователя. Дослідники розробляють різні аспекти означеного наукового напрямку: формування потреби в професійному самовихованні (І.Бех, І.Зязюн, С.Гончаренко, І.Прокопенко, Н.Тарасевич та ін.); сутність, структуру, механізми й засоби самовиховання студентської молоді (В.Бондар, О.Дубасенюк, А.Калініченко, В.Лозова, В.Семиченко, С.Сисоєва та ін.), педагогічне керівництво самовиховною діяльністю студентів (Р.Гаріф'янов, С.Кабанова, З.Сепчева та ін.) тощо.

Студіювання наукових джерел дає підставу зробити висновок про наявність декількох підходів до трактування терміну «професійне самовиховання»: як свідомої, самостійної діяльності людини, яка спрямована на вдосконалення власної особистості, формування позитивних якостей і подоланням недоліків; на більш повну самореалізацію у житті та професійній діяльності (А.Арет, О.Ковальов, О.Кочетов, Л.Рувінський та ін.); як соціально обумовленого процесу, який є результатом та умовою професійного виховання, особливою стороною виховного процесу; специфічною діяльністю, яка передбачає формування у людини потреби свідомого професійного саморозвитку (С.Єлканов, О.Кучерявий, Н.Нікітіна, І.Середа та ін.) тощо.

Підсумовуючи позиції вчених щодо поняття «професійне самовиховання», зазначимо, що це – свідомо діяльність, форма вияву ініціативи, активності й самостійності студентів, яка обумовлена вимогами і специфікою педагогічної професії, рівнем повсякденної актуалізації потреб шкільної практики; спрямована на професійно-особистісний розвиток власної індивідуальності, самореалізацію в педагогічному процесі тощо.

На думку О.Акімової, самоосвіта майбутніх учителів початкової школи – «освіта, яка здобувається під час самостійної роботи та має як індивідуальні (індивідуальні науково-дослідні завдання), так і колективні форми роботи (відвідування курсів із вивчення іноземних мов, вивчення передового педагогічного досвіду, педагогічні екскурсії) тощо» [5, с.16].

Ефективність самовиховання й самоосвіти залежить від таких важливих складових, як самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, які мають охоплювати всі етапи діяльності майбутнього вихователя під час навчання у ВНЗ. Формування у студентів умінь і навичок правильно оцінювати результати своїх дій сприятиме підвищенню ефективності самовдосконалення, адекватна самооцінка стане однією з ознак їхньої професійної зрілості. Самоконтроль і самооцінка, як правило, є основними джерелами самокоригування власної діяльності.

Зміст самоосвіти майбутніх учителів початкових класів у процесі їх підготовки до створення виховних ситуацій цілком корелюється з виділеними О.Акімовою напрямами самоосвіти майбутніх учителів початкової школи:

1. Інтелектуальний, який орієнтований на поповнення загальноосвітніх знань, розширення кругозору тощо.

2. Духовний, який орієнтований на заняття у гуртках з різних видів мистецтв (мистецтво театральне, образотворче, вокальне, хореографічне, мистецтво фотографії), волонтерської роботи тощо.

3. Інформаційний, який орієнтований на ознайомлення й опанування роботи з інформаційним простором та комп'ютерними технологіями, тощо [5, с.17].

Однак практика показує, що нинішнє покоління випускників допоки недостатньо підготовлене в аспекті професійно-педагогічного самовдосконалення. Тому серед завдань підготовки студентів до створення виховних ситуацій виділимо ті, що стосуються вироблення в них навичок професійного самовиховання: розвиток потреби систематичного самостійного поповнення знань і вдосконалення професійно-педагогічних та особистісних якостей; формування адекватної самооцінки; визначення шляхів професійної самокорекції, стратегії професійної самореалізації; вироблення вмінь і навичок самоконтролю, коригуючої діяльності, самозміни, самоорганізації; розвиток здатності до самостійних творчих дій тощо.

Формування вмінь і навичок самовдосконалення та самоосвіти починається 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 початкової школи. 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 [1 та ін.].

Організація самостійної роботи студентів у процесі формування готовності до створення виховних ситуацій сприятиме розвитку в майбутніх педагогів стійкої потреби до самоосвіти, формуванню навичок постійного поповнення знань у галузі виховання, глибокому осмисленню ними педагогічних проблем, узагальненню й систематизації знань тощо. Вона створить умови для розвитку в студентів інтелектуальних якостей, критичності й самостійності мислення; найбільш повного використання індивідуальних здібностей і творчого потенціалу в процесі професійного становлення; виховання цілеспрямованості, працелюбності, організованості, дисциплінованості, ініціативності тощо [212, с.22].

Залежно від місця та часу проведення, характеру керівництва і способу здійснення контролю за її якістю з боку викладача самостійну роботу студентів поділяють на: самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях; позааудиторну самостійну роботу (3-4 години на день, у т.ч. й у вихідні); самостійну роботу під контролем викладача – індивідуальні заняття з викладачем. Як бачимо, питома вага в процесі самоосвіти й самовдосконалення

студентів належить самостійній роботі, яка організовується в позааудиторний час.

Студіювання наукових джерел показує, що дослідники надають важливого значення позааудиторній роботі в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Позааудиторну діяльність студентів розглядають у виховному аспекті як засіб формування особистості, розвитку її творчого й культурно-морального потенціалу (Л.Кондрашова, О.Медведева, Г.Троцько та ін.); у пізнавальному – як умову розвитку інтелекту, засвоєння професійних знань і вмінь (Л.Заремба, В.Кутєв та ін.). Позааудиторна робота, на думку М.Донченко [94], є складником професійно-педагогічної підготовки та формування особистості майбутнього вчителя, особливою формою організації студентського життя, безперервного процесу, в якому реалізується виховання, освіта й розвиток студентів.

Зміст і завдання позааудиторної роботи є професійно зорієнтованим, що обумовлюється «спеціалізацією», яка вимагає врахування специфіки факультету; а також «педагогізацією», що передбачає дотримання вимог загальної професіограми вчителя-вихователя, надаючи всій системі навчально-виховної роботи у вищій школі педагогічної спрямованості [60]. Необхідність спрямування підготовки майбутніх учителів на реалізацію виховної функції та формування в студентів здатності до професійного самовиховання також накладає специфіку на організацію позааудиторної. З огляду на це, дослідники вбачають, що її метою є створення сприятливого творчого середовища, в якому студент стає суб'єктом особистісного та професійного становлення у процесі різнобічної діяльності. Оптимальними видами діяльності студентів, які мають великий потенціал для формування в майбутніх вихователів потреби й уміння здійснювати професійне самовдосконалення, є: позааудиторна навчально-дослідницька та науково-дослідна робота студентів, «суто» виховна позааудиторна робота творчого характеру та студентське самоврядування [256].

У позааудиторній роботі поєднуються різні види діяльності та спілкування, реалізуються всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійне самовиховання майбутнього фахівця. Як зазначає О.Медведева [210], в структурі позааудиторної роботи важливе місце займають форми й засоби. Позааудиторна робота студентів з вироблення у них умінь і навичок самовдосконалення в контексті підготовки до виховної діяльності передбачає, насамперед, індивідуальні форми: роботу з науково-педагогічною літературою та фаховими журналами, підготовку виступів і написання статей до науково-практичних конференцій, розробку і реалізацію програм особистісного та професійного зростання, підготовку 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 їхню оцінно-творчу діяльність.

Одним із поширених видів позааудиторної індивідуальної роботи студента є індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) навчального, навчально-дослідницького або проектно-конструкторського характеру, що дається у

процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується складанням підсумкового іспиту або заліку [104]. Дослідники [5] вважають ефективними в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів використання двох груп індивідуальних науково-дослідних завдань, що: включені в навчальний процес і здійснюються під час аудиторних занять; виконуються у позанавчальний час та в подальшому стають основою майбутньої самоосвітньої роботи.

У системі підготовки студентів педагогічного ВНЗ до використання виховних ситуацій як одного із сучасних особистісно зорієнтованих методів виховання дітей молодшого шкільного віку, вважаємо за необхідне використовувати такі індивідуальні навчально-дослідні завдання, які б сприяли розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Творче мислення й уява, оригінальний підхід, ініціативність, швидка реакція необхідні педагогові на кожному етапі створення виховної ситуації. Ефективний вибір конкретного виду виховної ситуації, проектування умов її перебігу, розробка форми виховання, в межах якої буде створено виховну ситуацію, орієнтування в природних виховних ситуаціях, які виникають спонтанно в педагогічному процесі, можливо лише на засадах творчого підходу.

Використання ІНДЗ творчого характеру в підготовці майбутніх фахівців до створення виховних ситуацій, сприяє розв'язанню важливих завдань. Насамперед, це узагальнення й актуалізація студентами системи психолого-педагогічних знань з теорії та методики виховання, засвоєння теоретичних положень з конкретної теми навчальної дисципліни, які є основою формування педагогічної творчості у цілому, успішного створення виховних ситуацій зокрема. З другого боку, важливим є використання майбутніми вихователями отриманих знань у нестандартних умовах, розвиток креативного мислення й уяви, вироблення вмінь і навичок творчо моделювати й реалізовувати виховні проекти, формування індивідуального стилю діяльності. В процесі виконання ІНДЗ необхідно розвивати якості, які притаманні творчому вихователю: оригінальність й гнучкість мислення, евристичність, здатність до уяви й фантазії, активність, ініціативність, самостійність, здібність до подолання інерції, широту асоціацій, спостережливість, інтуїцію, прагнення до пізнання нового, почуття гумору тощо.

Варіюючи й ускладнюючи різні види самостійних творчих завдань залежно від досвіду творчої діяльності студентів, можна використовувати їх у процесі вивчення всіх фахових дисциплін у педагогічному процесі ВНЗ: вступу до спеціальності, педагогіки, історії педагогіки, методики виховної роботи, етнопедагогіки, основ педагогічної майстерності тощо.

Серед видів ІНДЗ творчого характеру, виконання яких сприятиме формуванню в майбутніх учителів початкових класів різних компонентів готовності до створення виховних ситуацій, ефективними є: визначення-асоціації, асоціативні пари, асоціативні портрети, професійно зорієнтовані вербально-оцінні завдання, педагогічні плакати, твори-роздуми, педагогічно-астрологічні прогнози, схематизації, «банк виховних ситуацій», «кишеня

виховних ідей», «бюро виховних знахідок», розробка концепції „Я – реальний” та „Я – ідеальний”, ситуації власного успіху „Я – успішний педагог”, ведення щоденника самоспостереження тощо.

До сучасних творчих завдань з професійного самовдосконалення належить створення портфоліо студента як способу фіксації, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень у процесі освіти, самоосвіти й самовиховання. У матеріалізованому плані портфоліо – це тека, в якій у систематизованому вигляді студент накопичує матеріали, що є результатом його самоосвітньої й самовиховної діяльності. Портфоліо студента повинно стати засобом самоаналізу й самооцінки власних досягнень не лише в навчальній діяльності, а й сформованості професійних якостей і вмінь, ціннісних орієнтацій, виховної компетентності в цілому. Висновки студента щодо своїх успіхів і досягнень, представлені в портфоліо, повинні бути аргументованими й формулюватися на рефлексивній основі. Самоконтроль і самоперевірка власних досягнень має бути спрямована на подальше самовдосконалення майбутніх вихователів, визначення його шляхів і методів, формування цілісного уявлення студентів про свою майбутню професійну діяльність.

Важливою формою позааудиторної роботи студентів, яка спрямована на їх самовдосконалення, є професійно орієнтовані конкурси, які забезпечують можливість кожному учасникові перевірити свої знання, вміння, педагогічні здібності, краще виявити особистісні якості, намітити й реалізувати шляхи самоосвіти та самовиховання.

Отже, успішній реалізації будь-якого аспекту підготовки студентів до виховної діяльності сприятиме дотримання низки педагогічних, психологічних, організаційних умов. Тому важливим у процесі створення організаційно-педагогічної моделі та апробації методики формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій є розробка й експериментальна перевірка педагогічних умов її здійснення.

Розділ 4

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ

4.1. Методика формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій

Поетапна підготовка майбутніх учителів до створення виховних ситуацій охоплює цілісний педагогічний процес відповідно до організаційно-педагогічної моделі, передбачає акцентування уваги на формуванні певного компонента готовності до створення виховних ситуацій, забезпечує інтенсифікацію методів і прийомів навчання та поступове ускладнення навчальної діяльності студентів.

➤ Змістово-ціннісний етап:

гносеологічно-аксіологічна підготовка студентів

Мета етапу: *формування гносеологічно-аксіологічного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій.*

Завдання етапу:

- розвиток професійних мотивів, орієнтованості на реалізацію виховних функцій, інтересу до виховної діяльності вчителя початкових класів;
- на основі засвоєння педагогічних цінностей, ціннісних орієнтацій формування гуманістичної спрямованості студентів на майбутню професію;
- усвідомлення особливостей, суспільної значущості виховної діяльності та сутності виховання з позицій гуманістичної парадигми виховання;
- розвиток нового педагогічного мислення;
- формування виховної компетентності.

Робота на змістово-ціннісному етапі передбачає:

- ознайомлення із сучасними документами, в яких визначені перспективи й шляхи вдосконалення виховної роботи;
- розкриття сутності виховних концепцій, парадигм, які базуються на принципі гуманізму та особистісно зорієнтованому підході;
- вивчення методологічних, філософських основ організації виховного процесу в школі, його вихідних принципів;
- ознайомлення з інноваційними підходами форм і методів виховання, сучасними виховними технологіями;
- вивчення специфіки виховної діяльності вчителя початкових класів і вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку;
- засвоєння теорії та методики створення виховних ситуацій в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи;
- ознайомлення з передовим педагогічним досвідом використання методу створення виховних ситуацій у вихованні школярів.

На змістово-ціннісному етапі формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовості до створення виховних ситуацій гносеологічно-аксіологічна підготовка починається під час вивчення нормативного курсу «Педагогіка». Так, у процесі вивчення теми «Педагогіка як наука» особливу увагу варто звернути на розкриття теоретико-методологічних засад педагогіки, діалектичну сутність її об'єкта, предмета, основних понять і категорій; формування педагогічного кругозору. Актуалізації поставлених завдань сприятиме постановка, обговорення і розв'язання під час лекції проблемних питань на кшталт: «Сім'я і школа: хто виховує, а хто навчає?».

У процесі підготовки до практичного заняття «Педагогіка – наука і мистецтво виховання людини» доцільним є виконання студентами самостійних творчих завдань, які сприятимуть усвідомленню ними сутності педагогіки як науки про виховання, засвоєнню основних педагогічних категорій, розумінню важливості виховної функції педагогічної діяльності. Зокрема:

Формулювання визначень-асоціацій («педагогіка», «виховання», «розвиток», «урок» тощо), що передбачає створення студентами авторських образно-асоціативних визначень головних педагогічних категорій за аналогією до наукових. Зміст завдання «асоціативні пари» передбачає пошук аналогій до двох запропонованих педагогічних понять у інших сферах діяльності (мистецтві, медицині, спорті тощо), наприклад, «вихователь-діти», «педагог-батьки», «школа-вихованець», «вихователь-метод виховання», «педагог-спілкування» тощо. *Метою* виконання таких завдань є усвідомлення майбутніми вчителями на гуманістичних засадах сутності найважливіших педагогічних понять і термінів, формування вміння здійснювати їхній дефінітивний аналіз, розвиток педагогічного мислення, здатності до пошуку асоціативних варіацій.

Наприклад: учитель – *«поводир у життя, інженер людських душ», «дбайливий квітникар, хлібороб, який вирощує зернистий колос»*; педагогіка – *«це книга мудрості виховання; збірник порад з використання та догляду за дорогоцінними металами»*; процес формування особистості – *«це цвітіння квітки: у дошкільному віці росте паросток і розвиваються листочки, у молодшому шкільному віці з'являється бутон, до кінця шкільного навчання – квітка зацвітає, плоди дозрівають у дорослому житті»* тощо.

Приєм схематизації (логічне структурування) полягає в створенні таблиць, схем, «формул-асоціацій» педагогічних термінів, взявши за основу відповідне наукове визначення терміна або математичну, фізичну, хімічну формулу чи закон. *Метою* виконання завдання є: закріплення студентами теоретичних положень, усвідомлення ними складності педагогічних категорій, їх багатофакторності; ознайомлення з різними підходами до визначення головних педагогічних категорій; формування вміння порівнювати різні педагогічні явища, здійснювати їх дефінітивний аналіз, виділяти головні

ознаки, структурувати; розвиток педагогічного мислення, здатності до продукування нових ідей, варіювання.

Наприклад: «формула» виховання: B (виховання) = $(P$ (розвиток) + Φ (формування)) \times $(L$ (любов) + T (терпіння)) = OZ (особистісне зростання) + $ЗЖ$ (змістовне життя).

Вивчення теми «Сутність процесу виховання. Принципи виховання» сприятиме продовженню аксіологічно-гносеологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій: формуванню виховної компетентності, гуманістичної спрямованості, професійно-педагогічного світогляду; засвоєнню сутності процесу виховання як особистісно зорієнтованої педагогічної взаємодії; усвідомленню проблем, які прослідковуються в організації вихованого процесу в практиці початкової школи; визначенню шляхів подолання виховної кризи. Для розв'язання цих завдань на лекціях з теми необхідно ознайомлювати студентів із сучасними виховними парадигмами, показувати різні підходи до трактування поняття «виховання», розкривати сутність процесу виховання як суб'єкт-суб'єктної взаємодії з позицій особистісно зорієнтованого підходу, формувати поняття про систему принципів виховання, акцентувати увагу на оновленій сутності принципу гуманізму. Активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекції сприятиме постановка проблеми: «Чи може сучасний учитель суттєво підвищити результативність виховного процесу?»

Під час дискусії студенти мають можливість висловлювати припущення й аргументовано доводити різні позиції:

– Від учителя дуже мало залежать результати виховання, наприклад: *«У сучасних умовах учитель майже не може вплинути на виховання дитини, вся його робота «перекреслюється» впливом вулиці, телебачення, Інтернету, батьками».*

– Домінуючий вплив на особистість належить суспільству, державній політиці, засобам масової інформації, вуличному оточенню, сім'ї, наприклад: *«Виховання має історичний характер. Стан виховання у нас саме такий тому, що це, мабуть, сьогодні вигідно людям, які знаходяться при владі. Вчитель у суспільстві, як один у полі воїн». «Психологами доведено, що велика роль у формуванні особистості належить спадковості, вчитель може внести лише невеликі корективи». «Найкращою школою життя є вулиця. Там дитина, як губка, вбирає у себе і моральне і аморальне, набуває життєвого досвіду».*

– Учитель початкових класів відіграє вирішальну роль у вихованні особистості, якщо він підготовлений до реалізації виховних функцій, старанно і відповідально виконує свої професійні обов'язки, наприклад: *«Завдяки своїй любові, турботі, терпінню вчитель початкових класів може забезпечити всебічний розвиток кожної особистості. Він є для них прикладом, батьком і матір'ю».*

– Результати виховання залежать від багатьох об’єктивних і суб’єктивних чинників, наприклад: *«Учительство чекає від держави не проекту, а Закону «Про виховання», орієнтовного змісту виховання; від науковців – не лише складних парадигм і концепцій виховання, а конкретних технологій, методик, алгоритмів; від викладачів вищих педагогічних закладів - нових підходів до підготовки майбутніх учителів. Кожен учитель має перейнятися відповідальністю за виховання майбутніх поколінь. Батьки мають вирішувати спільно складні завдання у вихованні своїх дітей».*

Під час проведення практичного заняття на тему «Особливості виховання молодших школярів в умовах гуманізації освітнього простору» студенти мають можливість ознайомитися з специфікою виховної діяльності вчителя початкових класів, проблемами і труднощами у вихованні молодших школярів, обумовленими їхніми віковими особливостями, соціальною ситуацією розвитку, початком систематичного шкільного навчання тощо. Підготовка до практичного заняття включає виконання студентами самостійних творчих завдань:

Професійно зорієнтоване вербально-оцінне завдання передбачає на основі наукової характеристики принципів виховання як умовних «педагогічних законів» створення оригінальних «педагогічних документів», в яких викладені гуманістичні цінності й орієнтири майбутнього вихователя (закон «Про дитяче щастя», «Декларація прав дитини», «Аксіоми виховання», «Клятва педагога» тощо). *Метою* завдання є: закріплення студентами розуміння сутності закономірностей і принципів виховання як головних педагогічних категорій, формування гуманістичних цінностей, критичний аналіз сучасної виховної практики, творче використання отриманих теоретичних знань у процесі словотворчості.

Наприклад, аксіоми виховання: *«У вихованні немає ні перерв, ні канікул, тому не можна втрачати жодної хвилини». «Де не засіяне зерно добра, проросте бур’ян байдужості». «У справжньому колективі дитині затишно, як квітиці в лузі».* Клятва вихователя: *“Клянусь: ніколи не нашкодити дитині!”*. *“Клянусь: до кожної дитини ставитися, як любляча мати до своїх дітей!”*. *“Клянусь створювати найкращі умови для особистісного зростання кожної дитини, як дбайливий квітникар для кожної квіточки!”* тощо.

Створення педагогічного плаката («Дитина – найвища цінність», «Усе найкраще – дітям», «Гуманізація виховного процесу – шлях у майбутнє» тощо) полягає в тому, що студентам необхідно в графічній формі розкрити певну педагогічну ідею, положення, принцип виховання, а також лаконічно сформулювати їх афористичною тезою. *Метою* виконання завдання є: подальше осмислення й узагальнення отриманих знань щодо сутності принципів виховання, формування гуманістичних цінностей, розвиток творчих здібностей, вміння вибирати головне, використовувати знання в нестандартних умовах (див. рис. 4.1).



Рис. 4.1. Зразки виконання студентами педагогічного плаката

На практичному занятті доречно провести диспут, наприклад, «Виховання вчора і сьогодні: реалії, проблеми, перспективи», підготовка до якого потребує опрацювання матеріалів лекції, додаткової літератури, фахових журналів; вивчення досвіду роботи кращих учителів, узагальнення власного досвіду. Зокрема, важливе значення в підготовці до диспуту має робота з навчально-методичним посібником І.Беха [29], на основі змісту якого доречно сформулювати питання для обговорення під час диспуту:

- Які ознаки соціально-психологічної кризи сучасного суспільства, як вона позначається на системі виховання?
- Як впливає негативна тенденція «вестернізації» на характер національного виховання?
- У чому полягає оновлена суть процесу виховання?
- Які основні шляхи покращення виховного процесу?

Аналіз сучасного стану виховного процесу та недоліків у його організації, дає студентам можливість виділити й аргументовано аналізувати головні проблеми в його організації: відсутність комплексного підходу у вихованні й недостатня увага до виховного процесу з боку держави, сім'ї, громадськості (*«відсутність державної програми виховання, диференційованого матеріального стимулювання вихователів відповідно до виконаної роботи, взаємодії з батьками у позаурочній виховній роботі»*); недоліки в організації виховної роботи безпосередньо на практиці (*«формалізм, шаблонність, відсутність творчості, перевага масових форм виховання над індивідуальними, недостатня методична підготовка вчителів»*) тощо.

Окрім цього, під час проведення диспуту увагу майбутніх учителів початкових класів варто звернути на пошук шляхів підвищення ефективності організації процесу виховання, наприклад: покращення підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у ВНЗ (*«збільшення кількості годин у педагогічних ВНЗ на вивчення теорії, технології та методики виховної роботи з молодшими школярами»*); підвищення уваги з боку держави до розв'язання проблем виховання; вдосконалення виховної діяльності вчителів (*«упровадження нових особистісно зорієнтованих виховних технологій, індивідуалізація процесу виховання, впровадження досвіду кращих учителів початкової школи з*

організації процесу виховання»); широке залучення до розв'язання проблем виховання сім'ї, громадськості («забезпечення взаємодії з батьками у вихованні, відродження громадських дитячих організацій») тощо.

Наступною темою з педагогіки, яка має важливе значення в аксіологічно-гносеологічній підготовці майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій, є «Методи виховання. Форми виховної роботи». Вона передбачає розв'язання таких завдань: показати студентам різні підходи до визначення поняття «метод виховання», його складність і багатофункціональність; з'ясувати сутність і особливості використання різних методів виховання, їх взаємозв'язок; акцентувати увагу на тих методах виховання, які найбільш відповідають сучасним виховним концепціям; окреслити місце виховних ситуацій у системі методів виховання, показати його педагогічні можливості на різних етапах формування особистості; визначити форми виховання, в межах яких створення виховних ситуацій буде найбільш ефективним. Усвідомленню теоретичного матеріалу сприятиме постановка під час лекції проблеми: «Чи є «універсальні» методи виховання молодших школярів?».

Обговорення проблеми повинно бути спрямоване на усвідомлення студентами того факту, що ніякий метод виховання чи група методів не може бути універсальним педагогічним інструментом. Розкриття психолого-педагогічних особливостей методів виховання повинно допомогти змінити думку студентам, які вважають, що у виховній роботі вчителя початкових класів може домінувати будь-який метод чи група методів, зокрема: приклад *«ніхто так не впливає на особистість молодшого школяра, як особа вчителя, його зовнішність, судження, вчинки»); бесіда (через щиру розмову вчителя з учнями можна розв'язувати майже всі виховні завдання, добиватися необхідних результатів»); гра («лише в грі молодший школяр розвивається всебічно»); методи формування свідомості («майстерним, добрим словом можна доторкнутися до найтонших струн особистості, розтопити байдужість, жорстокість»); методи організації діяльності («лише методи організації діяльності забезпечують результати у процесі формування особистості, діяльність – це основа всебічного розвитку»).* Дискусія має спрямовуватися на формування в студентів переконання, що лише система методів виховання, їх взаємозв'язок забезпечить високі результати у вихованні: *«перед учителем на кожному відрізку виховного процесу постійно постає складне завдання: вибрати найбільш доцільний і ефективний метод виховання, навколо нього об'єднати цілу систему інших методів та прийомів».*

Професійно зорієнтоване вербально-оцінне завдання «Відшукай односторонців: у минулому, серед сучасних науковців» потребує вивчення й аналізу праць відомих педагогів різних часів (С.Русової, Я.Корчака, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін.), досвіду роботи вчителів-новаторів (Ш.Амонашвілі, Н.Вітковської, І.Волкова, М.Гузика, О.Захаренка, С.Лисенкової, С.Логачевської та ін.), кращих учителів України, області, району, міста та добір яскравих прикладів використання різних методів виховання, в

тому числі й створення виховних ситуацій. *Метою* виконання завдання є: розширення теоретичної обізнаності про сутність і психолого-педагогічні особливості використання методів виховання, визначення переваг чи недоліків певного методу виховання, з'ясування позиції видатних педагогів щодо місця й значення методів виховання в педагогічному процесі, ознайомлення з інноваційними підходами до використання методів і форм виховання, сучасними виховними технологіями; вивчення передового педагогічного досвіду з питань використання методів виховання.

Продовження гносеологічно-аксіологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій на змістово-мотиваційному відбувається під час засвоєння студентами першого концентру «Хочу знати» спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі», який передбачає вивчення двох тем.

Засвоєння студентами теми «Гуманістичні виховні парадигми та сутність процесу виховання» базується на знаннях, отриманих у процесі вивчення педагогіки, й передбачає подальше переосмислення студентами ідеї гуманізму та сутності виховної діяльності як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, продовження формування гуманістичного світогляду, ціннісних орієнтацій. З цією метою до змісту теми включено низку питань про філософсько-методологічні засади процесу виховання: нормативно-правове забезпечення виховного процесу, виховання як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, система цінностей і пріоритетів у вихованні молодших школярів на сучасному етапі, поєднання загальнолюдських і національних цінностей у вихованні, особистісно зорієнтований підхід у вихованні, синергетика як сучасна освітньо-виховна парадигма, вимоги до особистості вчителя-вихователя в контексті сучасних парадигм.

У процесі вивчення теми передбачено практичне заняття «Еволюція гуманістичних ідей в історії педагогічної думки», яке має на *меті*: розширити й узагальнити знання студентів про еволюцію гуманістичної парадигми виховання, зміну вимог до виховної діяльності вчителя в контексті оновленої ідеї гуманізму; формування вміння аналізувати документи в галузі виховання, праці відомих педагогів, погляди вчителів-практиків щодо сутності сучасних виховних концепцій, узагальнювати, структурувати їх.

Завдання до практичного заняття

1. Проаналізувати праці відомих філософів, видатних педагогів і визначити головні риси принципу гуманізму, скласти відповідну таблицю.

2. Вивчити основні документи про виховання, визначити сучасне трактування принципу гуманізму, його характерні ознаки.

3. Скласти логіко-структурну схему, вивести «формулу» сучасного трактування гуманістичної парадигми виховання.

4. Розробити анкету (дослідницьку бесіду) й провести психолого-педагогічне дослідження з метою виявлення розуміння вчителями початкових класів (студентами) оновленої сутності гуманістичних ідей. Узагальнити результати роботи в діаграмі.

5. Розробити поради вчителям початкових класів (студентам) щодо ефективного впровадження гуманістичних ідей у практику виховання.

Прикладом виконання першого завдання можуть бути поради вчителям початкових класів, розроблені на основі аналізу праці В.Сухомлинського «Сто порад учителям» [303]:

- *«Прагніть, щоб дитина була щасливою у школі. В іншому разі вона не буде щасливою в цілому. Виховання заради щастя дитини – гуманістичний зміст педагогічної діяльності.*

- *Створюйте ситуації успіху для кожного учня, тому що без перспективи успіху не буде змістовною будь-яка діяльність школяра. Важливою умовою вираження особистості є те, щоб кожен вихованець досяг в улюбленій справі значних успіхів».*

Вивчення другої теми першого концентру спецкурсу «Виховні ситуації в системі методів виховання» має важливе значення в подальшому формуванні гносеологічно-аксіологічної складової професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій. Для ефективного використання методу створення виховних ситуацій насамперед майбутні вчителі початкових класів повинні бути обізнані з його теоретичними основами. Під час вивчення педагогіки цей матеріал представлено побіжно у змісті теми «Методи виховання», протягом відведеного часу на вивчення якої досить складно сформулювати в студентів уявлення про виховні ситуації як сучасний метод організації діяльності школярів, що відповідає особистісно зорієнтованому вихованню, розкрити специфіку різних видів виховних ситуацій, показати технологічні особливості їх створення. З метою подолання означеної проблеми до теми спецкурсу включено такі питання: психолого-педагогічні основи виховних ситуацій як методу організації діяльності школярів, місце і значення виховних ситуацій у особистісно зорієнтованому освітньому просторі початкової школи, класифікація виховних ситуацій; характеристика, особливості та технологія створення різних видів виховних ситуацій.

Засвоєння теми передбачає проведення практичного заняття «Виховні ситуації у досвіді роботи вчителів-новаторів, кращих учителів початкових класів», яке має на меті: узагальнити й систематизувати знання студентів про метод створення виховних ситуацій, формувати вміння аналізувати передовий педагогічний досвід, вибирати в ньому кращі зразки методів і прийомів виховання, створення виховних ситуацій, оцінювати їх, адаптувати для використання у власній виховній діяльності.

Завдання до практичного заняття

1. Створити логіко-структурну схему «Виховні ситуації як метод організації діяльності та формування досвіду позитивної поведінки школярів».

2. Розробити анкету (дослідницьку бесіду) й провести психолого-педагогічне дослідження з метою виявлення місця методу створення виховних ситуацій у системі роботи вчителів початкових класів. Узагальнити результати роботи в діаграмі.

3. Ознайомитися з досвідом виховної роботи вчителів початкових класів,

виявити приклади створення різних видів виховних ситуацій.

4. Підготувати поради вчителям початкових класів (студентам) щодо ефективного створення виховних ситуацій.

Для розв'язання завдань гносеологічно-аксіологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій доцільно використовувати можливості професійно орієнтованої позааудиторної роботи. Розширенню виховної компетенції в цілому та обізнаності з методом створення виховних ситуацій зокрема, формуванню гуманістичних ціннісних установок, розширенню кола науково-педагогічних інтересів майбутніх учителів початкових класів сприятиме цілеспрямована педагогічно керована робота студентів над науково-методичною літературою з проблем виховання в позанавчальний час. Ефективною може стати робота з вивчення, конспектування першоджерел, їх цитування; аналізу наукових статей у періодичних виданнях; складання простого чи розгорнутого плану вивчення інноваційного досвіду; написання відгуків, рецензій, тез, анотацій тощо. Серед завдань, які виконують студенти в процесі позааудиторної роботи, є підготовка рефератів і виступів для представлення отриманих результатів. Захист рефератів студентами є обов'язковим, відбувається на практичному занятті та включає: стислий виклад теоретичних положень, відповіді доповідача на запитання студентів чи викладача, рецензування та оцінювання виступу опонентами. Змісту гносеологічно-аксіологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій відповідають такі теми рефератів:

– *Виникнення гуманістичних ідей в античній філософсько-педагогічній думці.*

– *Епоха Відродження і розвиток гуманістичної педагогіки.*

– *Становлення гуманістичних поглядів в українській педагогіці.*

– *Гуманістична основа народної педагогіки.*

– *Еволюція гуманістичних ідей ХХ століття.*

– *Гуманізм педагогічної спадщини В.Сухомлинського.*

– *Гуманістичні засади педагогіки співробітництва.*

– *Синергетика як методологічна основа оновлення організації процесу виховання.*

– *Особистісно зорієнтоване виховання - нова виховна парадигма.*

– *Виховні ситуації - нова особистісно зорієнтована технологія.*

– *Роль виховних ситуацій успіху в формуванні самооцінки особистості.*

На змістово-мотиваційному етапі методики формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до створення виховних ситуацій важливе значення має організація науково-дослідної роботи студентів, яку справедливо вважають одним з ефективних шляхів формування виховної компетентності, гуманістичних цінностей, світоглядних знань і переконань. Напрямами науково-дослідної роботи є: стимулювання участі студентів у науково-практичних конференціях, творчих конкурсах, написанні дипломних досліджень; насичення викладання педагогічних дисциплін творчими

завданнями дослідницького характеру, які дають можливість виявити глибину гуманітарних знань.

Зокрема, покращенню якості гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів у позааудиторній роботі сприятиме їхня участь у науково-практичних конференціях. У контексті проведення формувального експерименту [86] були започатковані конференції за підсумками проходження різних видів педагогічної практики, які передбачені навчальним планом; регіональна науково-практична конференція «Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів». Участь студентів у таких формах науково-дослідної роботи включала підготовку творчих звітів, наукових статей на основі вивчення науково-методичної літератури з актуальних проблем виховної роботи в початкових класах, ознайомлення з кращим досвідом роботи вчителів-вихователів регіону, узагальнення власного педагогічного досвіду.

Отже, на змістово-мотиваційному етапі формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до створення виховних ситуацій важливою є цілеспрямована гносеологічно-аксіологічна підготовка, яка системно повинна здійснюватися в процесі вивчення педагогіки та інших педагогічних дисциплін, спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі», в позааудиторній роботі. Реалізація системи форм і методів, використання творчих завдань забезпечить формування в майбутніх фахівців відповідних знань, ціннісних установок, орієнтирів як важливої складової готовності студентів до створення виховних ситуацій.

**➤ *Етап професійно-педагогічного проектування та самовизначення:
професійно зорієнтована творча діяльність майбутніх учителів
початкових класів***

Мета етапу: формування акмеологічного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій.

Завдання етапу :

- поглиблення знань студентів про специфіку особистісних і професійних якостей учителя початкових класів;
- визначення перспективних цілей, основних напрямів оволодіння майбутньою професією;
- створення власного професійного ідеалу вчителя-вихователя як творчої особистості;
- розвиток необхідних для організації виховної роботи професійних якостей, творчих здібностей;
- формування віри у власні сили, творчі здібності, потреби у виявленні своєї особистості в професійній діяльності.

Зміст роботи на етапі професійно-педагогічного проектування та самовизначення включає:

- засвоєння сутності, структури і функцій педагогічної діяльності вчителя початкових класів як творчого процесу;
- вивчення особливостей професійної діяльності вчителя-вихователя;

- вироблення у свідомості кожного студента ідеального образу, ідеальної моделі, взірцевого гуманного педагога-вихователя;
- створення словесного портрета «Ідеальний учитель», прийняття студентами цього образу і формування на цій основі власного професійного ідеалу внутрішнього синтетичного новоутворення;
- проектування й моделювання індивідуального стилю творчої виховної діяльності;
- організація творчої діяльності з формування необхідних професійно-педагогічних якостей, розвиток педагогічних здібностей.

Для реалізації поставлених завдань необхідно використовувати можливості нормативного курсу «Педагогіка». Так, у ході вивчення теми «Вчитель, його соціальні функції» акцент робиться на гуманістичній сутності професії вчителя, її багатofункціональності, культурологічній спрямованості, творчому характерові педагогічної діяльності, особливостях діяльності вчителя на сучасному етапі, її орієнтації на всебічний розвиток особистості школяра, специфіці діяльності вчителя початкових класів.

Розкриваючи професійно значимі якості вчителя-вихователя, професійно-педагогічні здібності та вміння, потрібно звернути увагу студентів на творчість як важливу характеристику сучасного вихователя. Наявність творчих здібностей у структурі особистості педагога дозволить йому ефективно використовувати інноваційні технології виховання, реагувати на всі природні виховні ситуації, які виникають у педагогічній практиці, моделювати умови й спеціально створювати різні види виховних ситуацій. Усвідомленню студентами теоретичних положень теми сприятиме постановка під час лекції проблеми: «Чи можна замінити вчителя сучасними інформаційними засобами комунікації?». Розв'язання проблемного питання повинно відбуватися на заключному етапі лекційного заняття як підсумок.

Поглибленню знань студентів про професійні функції вчителя, особистісні й професійні якості, необхідні для успішної виховної діяльності; усвідомленню сутності категорій «педагогічна майстерність», «виховна компетентність», «професійно-педагогічна культура» та їх компонентів; накресленню моделі сучасного вчителя-вихователя сприятиме проведення практичного заняття на тему «Вимоги до вчителя в контексті еволюції гуманістичних ідей». З цією метою студентам пропонується виконати самостійні творчі завдання.

Проективний портрет-асоціація («Мій професійний ідеал у двох вимірах: минулому, сьогодні», «Портрет ідеального вчителя-вихователя», «Педагогічно-астрологічний прогноз») – це створення студентом асоціативного образу ідеального вчителя, власного ідеалу в графічній чи вербальній формі, який стане взірцем професійного самозростання.

Виконання завдання «Мій професійний ідеал у двох вимірах: минулому, сьогодні» потребує актуалізації теоретичних знань студентів з історії становлення професії вчителя, дослідження особливостей життєвого й творчого шляху відомих педагогів, практичного досвіду роботи вчителів-новаторів,

кращих учителів-практиків. Особистість і професійна діяльність класиків педагогіки (Я.Коменського, А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін.), учителів-новаторів (Ш.Амонашвілі, І.Волкова, С.Лисенкову, С.Логачевську, Ф.Шаталова та ін.), учителів-практиків регіону є взірцем для творчого наслідування студентами.

Під час створення «Педагогічно-астрологічних прогнозів» студентам необхідно виокремити найважливіші професійні якості вчителя, визначити шляхи покращення його виховної діяльності. Наприклад, зробити акцент на гуманності вчителя, його любові до дітей: *«у майбутньому кожен вихователь буде позитивно ставитися до усіх, без винятку, учнів, навіть до неслухняних, непосидючих, відстаючих; буде шукати в них і союзників, щоб подолати їхні недоліки»*; необхідності й умінні діагностувати рівень вихованості школярів: *«у майбутньому вчитель буде розпочинати свою роботу із вивчення особистості учня, знаходження насамперед його позитивних якостей, адже перше правило для вчителя майбутнього є – пізнай дитину насамперед, відишуй до неї ключик»*; загальнолюдських якостях: *«у майбутньому вчитель буде виховувати власним прикладом, своїми вчинками, тому він повинен бути бездоганною особистістю»*; здатності моделювати, проектувати виховну взаємодію: *«вчитель майбутнього – це, перш за все, хороший архітектор»*; *«учитель нового покоління буде діяти за старою народною мудрістю – сім раз відмір, а один раз відріж»*; потребі постійного самовдосконалення: *«в учителів майбутнього буде велика жага до знань, потреба покращувати свою особистість, підвищувати професіоналізм»*; *«учитель нового тисячоліття – це піонер, відкривач»* тощо.

Створення асоціативного «Портрета ідеального гуманного вчителя-вихователя» у віршованій чи графічній формі передбачає узагальнення теоретичних знань й створення цілісного образу сучасного педагога, відповідно до оновлених вимог до виховної діяльності та реалій освітньо-виховної практики. Наприклад, ідеального вчителя можна асоціювати з другом, порадиником, який є для учнів „дороговказом у житті”; з пекарем, „у серці та руках якого любов, доброта, патріотизм, інтелект і знання” (рис. 4.2).

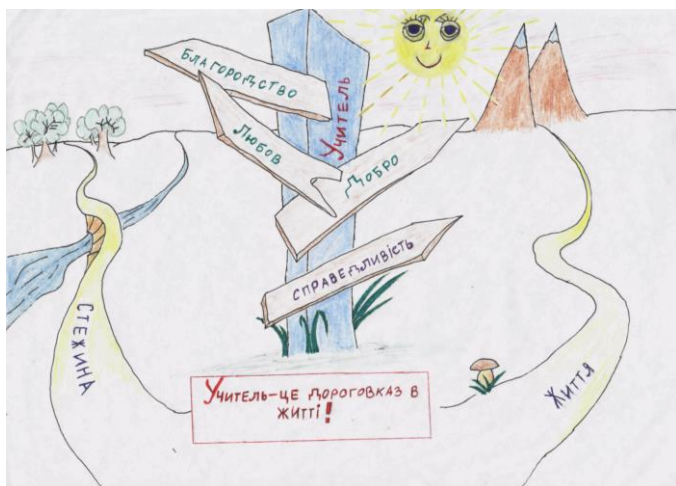


Рис 4.2. Зразки виконання студентами творчого завдання «Портрет ідеального вчителя»

Професійно зорієнтоване вербально-оцінне завдання («Три бажання майбутнього вчителя», «Якби я був міністром освіти і науки...», «Якби я був директором школи...»), суть якого полягає у визначенні основних напрямів удосконалення педагогічної діяльності вчителя, шляхів покращення педагогічного процесу. Наприклад, актуальними бажаннями вчителя, на думку студентів, є: покращення матеріальних умов педагогічної діяльності (*«світлі, просторі шкільні приміщення; яскрава наочність; достатня кількість підручників; комп'ютери; достойна зарплата, увага держави, повага від суспільства, від батьків»*); підвищення вимог до кваліфікації вчителя (*«щоб вищі педагогічні заклади випускали лише висококваліфікованих учителів»*) тощо.

Професійно зорієнтована творча діяльність студентів продовжується в процесі опанування наступного концентру «Прагну стати» започаткованого спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі». Перша тема «Технологія професійно зорієнтованого творчого проектування і самовизначення» включає вивчення питань: ідеал учителя-вихователя в історії педагогічної думки, вимоги до особистості вчителя-вихователя в контексті сучасних гуманістичних парадигм, професіограма вчителя початкових класів, психолого-педагогічна культура й виховна компетентність учителя початкових класів, особливості виховної діяльності вчителя школи першого ступеня, психолого-педагогічні умови здійснення управління виховною взаємодією в особистісно зорієнтованому освітньому просторі початкової школи, технологія здійснення педагогічної взаємодії у виховному процесі.

Практична робота другого концентру на тему «Особливості виховної діяльності вчителя початкових класів» має на меті: розширення та узагальнення знань студентів про сутність, функції педагогічної діяльності, вимоги до особистості вчителя початкових класів; формування в них потреби вироблення власного професійного ідеалу, чіткого уявлення про образ гуманного вчителя-вихователя.

Завдання до практичного заняття

1. Підібрати вислови видатних людей про професію вчителя, вимоги до його особистості.
2. Показати особливості виховної діяльності вчителя початкових класів, виконати завдання «За і проти у професії вчителя початкових класів».
3. Скласти логіко-структурні схеми: «Психолого-педагогічна культура вчителя початкових класів», «Виховна компетентність учителя початкових класів».
4. Продумати асоціативні пари «вчитель-учень», які відповідають гуманістичному ідеалу педагога-вихователя.
5. Написати твір-роздум за темами: «Мій улюблений учитель», «Моя перша вчителька», «Чому я обрав професію вчителя?»

Поглибити уявлення про особливості професії вчителя, сформувати правильний ідеал вихователя студентам допоможе вивчення праць класиків педагогічної думки, в яких визначено вимоги до особистості вчителя, його професійні та особистісні якості. Під час виконання цього завдання студентам необхідно проаналізувати погляди А.Дістервега, В.Духновича, Я.Коменського, А.Макаренка, М.Пирогова, В.Сухомлинського, К.Ушинського, І.Франка та ін., у яких комплексно й системно окреслено професійно-педагогічний ідеал вчителя. Наприклад, ідеальний образ вчителя-вихователя може складатися з якостей, представлених цитатами з праць видатних педагогів: це яскрава особистість, приклад для наслідування (*«знання переростають у переконання лише тоді, коли вихованцям хочеться бути схожим на вихователя, коли слово в його устах є привабливою і надихаючою силою»* – В.Сухомлинський); постійно займається самовдосконаленням (*«учитель лише до тих пір здатний виховувати і навчати, доки сам працює над своїм вихованням і освітою»* – А.Дістервег); насамперед, вихователь (*«у викладача середнього навчального закладу знання предмета далеко не становлять головного достоїнства. Але головне достоїнство гімназичного викладача полягає в тому, щоб він умів виховувати учнів своїм предметом»* – К.Ушинський) тощо.

Важливим у процесі виконання практичної роботи є усвідомлення студентами специфіки й складності професії вчителя початкових класів, визначення тих якостей і рис характеру, які притаманні лише педагогові початкової школи. Наприклад, виконуючи завдання, студенти, стверджували, що особливості навчально-виховної діяльності вчителя початкових класів обумовлюються: віковими характеристиками молодшого шкільного віку (*«молодший школяр є особливим, він характеризується високою емоційністю, безпосередністю і допитливістю дітей, їхньою потребою у спілкуванні з дорослими, схильністю до засвоєння моральних норм»*); необхідністю дотримуватися особистісно-індивідуального підходу до кожної дитини (*«кожен молодший школяр потребує індивідуальної уваги до себе, тому вчитель початкових класів постійно у русі, спілкуванні: то він відповідає на запитання, то допомагає у розв'язанні завдання, то зав'язує шнурки на черевичках, то просто вислуховує безпосередню розповідь дитини»*); потребою молодших школярів у ігровій діяльності (*«вчитель початкових класів має пам'ятати, що гра у молодшому шкільному віці має надзвичайно важливе значення, тому має бути присутньою і на уроках і на перервах»*); специфікою завдань початкової освіти (*«в початковій школі закладаються основи подальшого навчання, фундамент знань і вмінь, ставлення до школи, до вчителя, до освіти. Тому від учителя початкових класів залежить, наскільки успішним буде навчання кожної особистості протягом усього життя, правильний вибір професії»*) тощо.

Формуванню професійного ідеалу сприятиме створення на основі узагальнення вимог до особистості гуманного вчителя, його професійних якостей асоціативних пар «вчитель-діти». Наприклад: *«учитель як будівельник цеглинку за цеглинкою творить прекрасну споруду, яка називається дитяча особистість»*; *«учитель – це друга мама, яка любить свою дитину, допомагає*

завжди були діти»; «*на перерві до вчительки не можна було підступитись: всі діти хотіли бути поруч, усім потрібна була її увага»*) тощо.

Отже, послідовне та систематичне включення майбутніх учителів початкових класів у професійно зорієнтовану творчу діяльність сприятиме поглибленню їхніх уявлень про специфіку діяльності вчителя початкових класів, формуванню у них власного ідеалу вчителя-вихователя. Це є важливою передумовою їхньої підготовки до створення виховних ситуацій, професійного зростання в цілому.

4.2. Аналіз результатів дослідно-експериментального дослідження готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій

З метою вивчення стану сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій, перевірки ефективності впровадження методики, апробації організаційно-педагогічної моделі розроблено комплекс діагностичних процедур, з-поміж них: спостереження, анкетування, тестування, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, аналіз навчальних планів і програм ВНЗ, посібників з педагогіки. Діагностика проводилася під час констатувальної та контрольної фаз експерименту [86] як в експериментальних, так і в контрольних групах за допомогою тих самих критеріїв, процедури роботи, компонентів і методів. Зокрема, заключний етап експериментального дослідження (контрольний зріз) мав на меті визначення динаміки змін показників за всіма компонентами професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій у визначених рівнях.

Виходячи з положення Н.Половникової, 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 дослідженні стала певним виміром наближення до реального прогнозованого результату. Головним у формульованому експерименті було досягнення заданої мети шляхом включення майбутніх учителів початкових класів у навчально-практичну діяльність з цільовою установкою на розвиток готовності до створення виховних ситуацій.

На підставі здійсненого аналізу психолого-педагогічної літератури нами визначено рівні, критерії та показники професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Критерії професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій та їхні показники

Критерій	Показники
Якість гносеологічно-аксіологічної підготовки	<ul style="list-style-type: none">орієнтованість на майбутню виховну діяльність;усвідомлення сучасних виховних парадигм;уявлення про педагогічні функції.
Якість проєктивно-конструктивної діяльності	<ul style="list-style-type: none">усвідомлення професійного ідеалу;спрямованість на професійне самовдосконалення;орієнтація на інноваційну виховну діяльність.
Якість	<ul style="list-style-type: none">оволодіння технологією цілепокладання виховної

інноваційної інструментально-технологічної діяльності	<p>роботи;</p> <ul style="list-style-type: none"> • здатність до моделювання виховної взаємодії; • наявність умінь і навичок передбачення ймовірних труднощів.
Якість оцінно-рефлексивної діяльності	<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 професійної готовності майбутніх учителів початкових класів 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 початкових класів, неусвідомлення професійного ідеалу, відсутність потреби в 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 в студентів, яким властиве пасивне ставлення до виховної діяльності вчителя початкових класів, 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 початкових класів, поверховими знаннями сутності гуманістичних виховних концепцій і особливостей виховної функції, 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 виховного процесу з молодшими школярами, усвідомленням його необхідності як одного з найважливіших напрямів діяльності вчителя початкових класів у контексті гуманістичних парадигм, наявністю потреби у самовдосконаленні, розширенні кругозору; достатньою сформованістю умінь 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 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 та вартості. У них закріпилась потреба та 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 в науково-пошуковій роботі, конкурсах професійної майстерності. У них починає формуватись власний стиль професійної діяльності.

Відповідно до виокремлених критеріїв професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій діагностичні процедури на констатувальному й контрольному етапах дослідження проводилися в 4 субетапи.

I субетап спрямовувався на виявлення якості гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів до створення виховних ситуацій, їхньої орієнтованості на майбутню професійну діяльність, ступеня усвідомлення ними сучасних гуманістичних виховних парадигм, уявлень про сутність виховної функції. Майбутнім фахівцям було запропоновано відповісти на запитання анкети (див. дод. Н), спрямованої на виявлення професійно-ціннісних мотивів ставлення до обраної професії. З метою встановлення розуміння майбутніми вчителями сучасних гуманістичних парадигм було використано тестові завдання (див. дод. О) і методику незакінчених речень (див. дод. П). Для вивчення уявлень майбутніх учителів початкових класів про сутність педагогічних функцій було проведено опитування (див. дод. Р) і залучення студентів до виконання творчих робіт.

Як показали результати контрольного зрізу, позитивним наслідком проведеної 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.

Результати повторного дослідження розуміння майбутніми вчителями гуманістичних парадигм і спостереження за їх участю в практичних і семінарських заняттях засвідчили про позитивну тенденцію якісного покращення процесу засвоєння, усвідомлення і переосмислення ідеї гуманізму, її важливості та складності на сучасному етапі; формування гуманістичних ціннісних орієнтацій та гуманістичної спрямованості студентів на майбутню професію, на кожен особистість. Студенти експериментальної групи більш свідомо, аргументовано порівнювали освітньо-виховні парадигми й доводили необхідність і можливість упровадження гуманістичних ідей у виховний процес початкової школи, відходили від стандартів і стереотипів авторитарної педагогіки, виявляли педагогічний оптимізм, віру в силу виховання, в кожен дитину.

Так, серед парадигм, які відповідають сучасній філософії освіти, студенти експериментальної групи називали гуманістичну тому, що *“в період глобалізації та технократизації суспільства як ніколи актуальними стають вічні загальнолюдські цінності”*; культурологічну тому, що *“людина може посправжньому називатися особистістю й індивідуальністю, якщо вона засвоїла культурні надбання свого народу, перевела їх у сферу власних поглядів, переконань, ідеалів”* тощо.

Майбутні вчителі, 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»* тощо.

Учасники експериментальної груп свідомо розкривали сутність сучасної гуманістичної парадигми освіти. Зокрема, на думку студентів, 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 пізнавальної активності, творчості та самостійності учнів»*.

На початку експерименту студентів з високим ступенем усвідомлення 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%.

Подальше дослідження гносеологічно-аксіологічної підготовки показало, що майбутні педагоги експериментальної групи стали більш активно вивчати педагогічну теорію і свідомо оперувати педагогічними поняттями; в них розширилось коло знань про сучасні державні документи в галузі виховання, методологічні, філософсько-психологічні основи організації виховного процесу в школі, його закономірності, вихідні принципи. Вони аргументовано виокремлювали істотні ознаки, закономірності, позитивні й негативні тенденції в організації виховного процесу на сучасному етапі, чинники й умови покращення виховного процесу, причини невихованості школярів. Зокрема, аналізуючи стан виховного процесу та недоліки в його організації, студенти 5-го курсу ВНЗ III-IV рівнів переконливо називали такі головні проблеми: відсутність комплексного підходу у вихованні й недостатня увага до виховного процесу з боку держави, сім'ї, громадськості (*«відсутність державної програми виховання, диференційованого матеріального стимулювання вчителів та вихователів відповідно до виконаної роботи»* тощо); недоліки в організації виховної роботи безпосередньо вихователями (*«формалізм, шаблонність, відсутність творчості; перевага в педагогічній практиці масових форм виховання над індивідуальними; недостатня методична підготовка вчителів у сфері виховання»*) тощо.

Майбутні вчителі усвідомлено визначали шляхи підвищення ефективності організації процесу виховання: покращення теоретичної й методичної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у ВНЗ: *«спрямування особливої уваги на засвоєння студентами методологічних та теоретичних основ організації процесу виховання; посилення практичного спрямування у підготовці вчителів до виховної роботи; збільшення кількості годин у ВНЗ на вивчення теорії, технології та методики виховної роботи»*; підвищення уваги з боку держави до розв'язання проблем виховання, вдосконалення виховної діяльності вчителів: *«упровадження нових особистісно зорієнтованих виховних технологій та форм виховання; індивідуалізація процесу виховання»*; широке залучення до розв'язання проблем виховання сім'ї, громадськості: *«забезпечення взаємодії школи, вчителів з батьками у вихованні; відродження громадських дитячих організацій»* тощо.

Збільшилась кількість учасників експериментальної групи, які усвідомили значущість виховної діяльності як необхідної складової цілісного педагогічного процесу, важливість виховних функцій перед дидактичними. Так, студенти осмислено відповідали на запитання *«У чому полягає найважливіше завдання вчителя в суспільстві на сучасному етапі?»* таким чином: *«формування генерації нових поколінь громадян України, яким будуть характерні висока духовна культура, любов до рідної землі, працьовитість, розвинене почуття прекрасного; організація змістовного, емоційно насиченого життя й діяльності, в яких відбувається формування особистості школяра»*.

Спрямованість на реалізацію виховної функції засвідчили творчі роботи студентів. Так, педагогічне кредо вони сформуvalи таким чином: «найдорожче у житті – діти, плекайте їх, як квіти»; «душа дитини - глибока криниця, від учителя залежить якої чистоти буде вода»; «у серце ввійде лише те, що йде від серця».

Окремі студенти виконали завдання у віршованій формі чи у вигляді малюнку (рис.4.8). Такі роботи, можливо недосконалі з літературного погляду, але в них закладено глибокий гуманістичний зміст і любов до дітей:

„Дійду до дитячого серця,
У душу дитячу ввійду.
Хай кожне серденько почує,
Як віддано я їх люблю” (Маргарита Д.).
„Я віддам їм усе світло своє і тепло,
Щоби сонцем воно в їх серцях зацвіло,
Щоб отямився світ, задивившись на них,
Щоб прозрів на гріховність учинків своїх» (Оксана Н.).

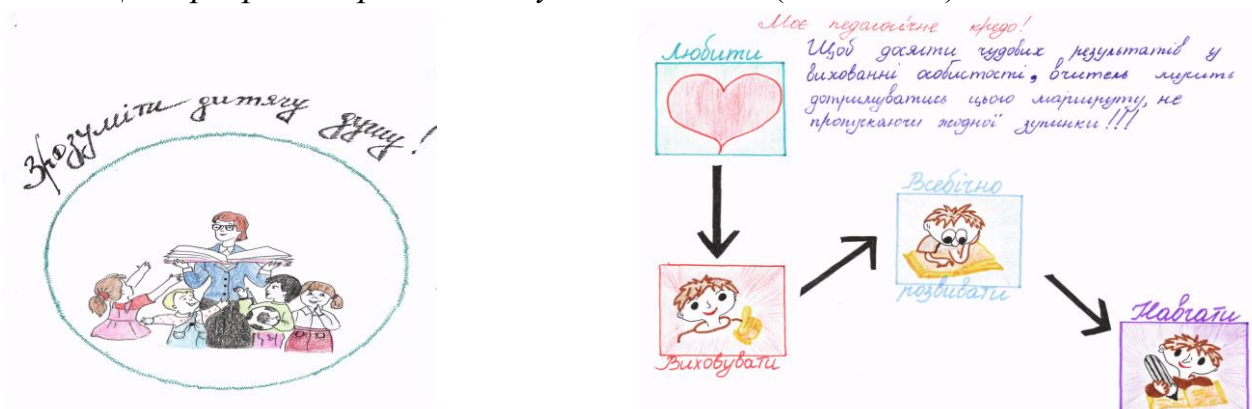


Рис. 4.8. Зразки виконання студентами, зорієнтованими на реалізацію виховної функції, творчої роботи «Педагогічне кредо»

Позитивним є те, що в експериментальній групі збільшилась кількість майбутніх учителів, які усвідомили сутність виховання на гуманістичних позиціях, як: «створення оптимальних умов для реалізації особистісного потенціалу вихованця у процесі педагогічно спрямованої діяльності; співробітництво, партнерство вихователів і вихованців у різних видах діяльності з метою формування особистості, її якостей, рис характеру, поглядів, способів поведінки» тощо.

Виявлено, що в процесі експериментальної роботи майбутні вчителі засвоїли відмінності між навчанням і вихованням і стверджували, що виховання є складнішим процесом порівняно з навчанням, виділяли його специфічні особливості. Наприклад: «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 експериментальної групи змогли показати знання специфіки виховної діяльності вчителя початкових класів в умовах гуманізації освітнього простору, вікових особливостей молодших школярів. Їхні відповіді були проілюстровані прикладами з досвіду вчителів-новаторів, кращих учителів регіону, власного досвіду.

Результати дослідження засвідчили, у цілому, позитивну динаміку в формуванні спрямованості студентів експериментальної групи на реалізацію виховної функції. 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 частка 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%, у контрольній – до 13,9%. Зросла частка студентів, зорієнтованих на реалізацію виховної функції: в експериментальній групі – 29,5%; у контрольній залишилась – 24,1%.

З метою визначення рівнів гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів, отримані рівні окремих показників цього 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. За сумарними показниками стандартних балів, які підраховувалися для кожного студента окремо, було визначено рівні їхньої гносеологічно-аксіологічної підготовки до створення виховних ситуацій із урахуванням окремих показників цього критерію означеної готовності. Сукупна динаміка якості гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів до створення виховних ситуацій представлена у таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Динаміка якості гносеологічно-аксіологічної підготовки студентів до створення виховних ситуацій, %

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

Для порівняння до- та післяекспериментальних даних, виражених у відсотках, використано χ^2 -критерій (4.1). Він розрахований за формулою, де 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.

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k} \quad (4.1)$$

Наприкінці формувального експерименту високий рівень гносеологічно-аксіологічної підготовки виявили 20,6% студентів експериментальної групи, середній рівень – 53,6%, низький рівень – 25,8% майбутніх учителів. Те, що досліджуваний критерій підготовленості майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій в експериментальній групі зріс статистично значущо, доводять і підрахунки χ^2 -критерію за формулою (4.1), який перевищує критичне значення ($\chi^2=13,0$).

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 ціннісно-орієнтаційна робота на змістово-мотиваційному етапі формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій забезпечила якісне покращення засвоєння студентами знань щодо різних сторін організації виховного процесу в початковій школі, сучасних інноваційних виховних технологій і методик, вікових особливостей молодших школярів; формування гуманістичних ціннісних орієнтирів.

Діагностичні процедури II субетапу було спрямовано на виявлення якості проективно-конструктивної діяльності майбутніх учителів зі створення виховних ситуацій. З цією метою було з'ясовано усвідомлення студентами професійного ідеалу, їхнє спрямування на професійне самовдосконалення, орієнтованість на інноваційну виховну діяльність (зокрема, на метод створення виховних ситуацій). Діагностика усвідомленості майбутніми вчителями професійного ідеалу та шляхів їх професійного самовдосконалення передбачала опитування (додаток С) та виконання творчих завдань «Ранжування професійних якостей учителя-вихователя», «Вчитель майбутнього», «Шлях до професійного зростання». Для з'ясування орієнтованості 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 цього методу (додаток Т); анкету – для з'ясування місця методу створення виховних ситуацій у набутому ними практичному досвіді організації виховної роботи (додаток У).

Аналіз отриманих експериментальних даних на контрольному етапі дослідження засвідчив позитивні зрушення в усвідомленні студентами професійного ідеалу, більше спрямування на професійне самовдосконалення, підвищення орієнтованості на інноваційну виховну діяльність.

Діагностика усвідомленості професійного ідеалу виявила сформованість чіткого ідеалу в 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%).

Повторний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи зі спрямованості на професійне самовдосконалення виявив якісне покращення професійно зорієнтованої творчої діяльності студентів експериментальної групи. Було помічено суттєве поглиблення системи знань про специфіку особистісних і професійних якостей вчителя початкових класів; 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.

Наприклад, виконуючи завдання «Ранжування професійних якостей учителя-вихователя», Валентина Л., студентка 5-го курсу ВНЗ III-IV рівнів згрупувала їх таким чином: *«Загальнолюдські якості й риси характеру, які забезпечують гуманістичне особистісне спілкування з вихованцями: любов до дітей, доброзичливість, справедливість, тактовність; гуманістична спрямованість особистості вихователя: педагогічне покликання, професійна гідність, віра в силу виховання, впевненість в обраній професії; якості, які характеризують патріотизм особистості вчителя: національна гідність, любов до Батьківщини; професійні здібності, які забезпечують якість організації виховного процесу: креативність, комунікативність, організаторські, гностичні здібності; перцептивні здібності, здатність до рефлексії, емпатії»*.

Студенти експериментальної групи показали чітке уявлення про педагогічний ідеал учителя майбутнього, визначили характеристики, які будуть йому притаманні: *„Етична компетентність, педагогічна й 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 усвідомили 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).

У результаті обстеження змін в орієнтованості майбутніх учителів на інноваційну виховну діяльність було з'ясовано, що в студентів експериментальної групи більш ефективно відбулося ознайомлення з інноваційними підходами до змісту та форм організації виховного процесу, з сучасними особистісно зорієнтованими виховними технологіями. Крім того, вони сформули повне уявлення щодо ефективності використання методів

виховання, виховних технологій. Наприклад, у відповідях на тестове завдання студенти пояснювали: *«сучасною ефективною особистісно зорієнтованою технологією є колективне творче виховання, яке створює умови для цікавого, змістовного, повноцінного, творчого життя учнів»*; *«методика М.Монтессорі є моделлю, технологією особистісно зорієнтованого підходу до виховання, суть якої полягає у вірі в дитину, виключенні будь-якого авторитарного тиску на особистість, створення умов для її самовияву, саморозвитку»*); *«я вважаю, що сучасному особистісному підходу у вихованні найбільш відповідає педагогічна технологія «створення ситуації успіху», головна мета якої полягає у створенні ситуації успіху для кожної дитини, дати можливість їй повірити у власні сили»*).

Аналіз відповідей майбутніх учителів на тестові завдання (дод. Ф) підтвердив, що проведена науково-дослідницька робота сприяла кращому ознайомленню студентів експериментальної групи з формами виховної роботи, методикою їх проведення. Було відслідковано позитивну динаміку ставлення майбутніх фахівців 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. Ефективність експериментальної роботи підтверджують діаграми на рисунку 4.9.

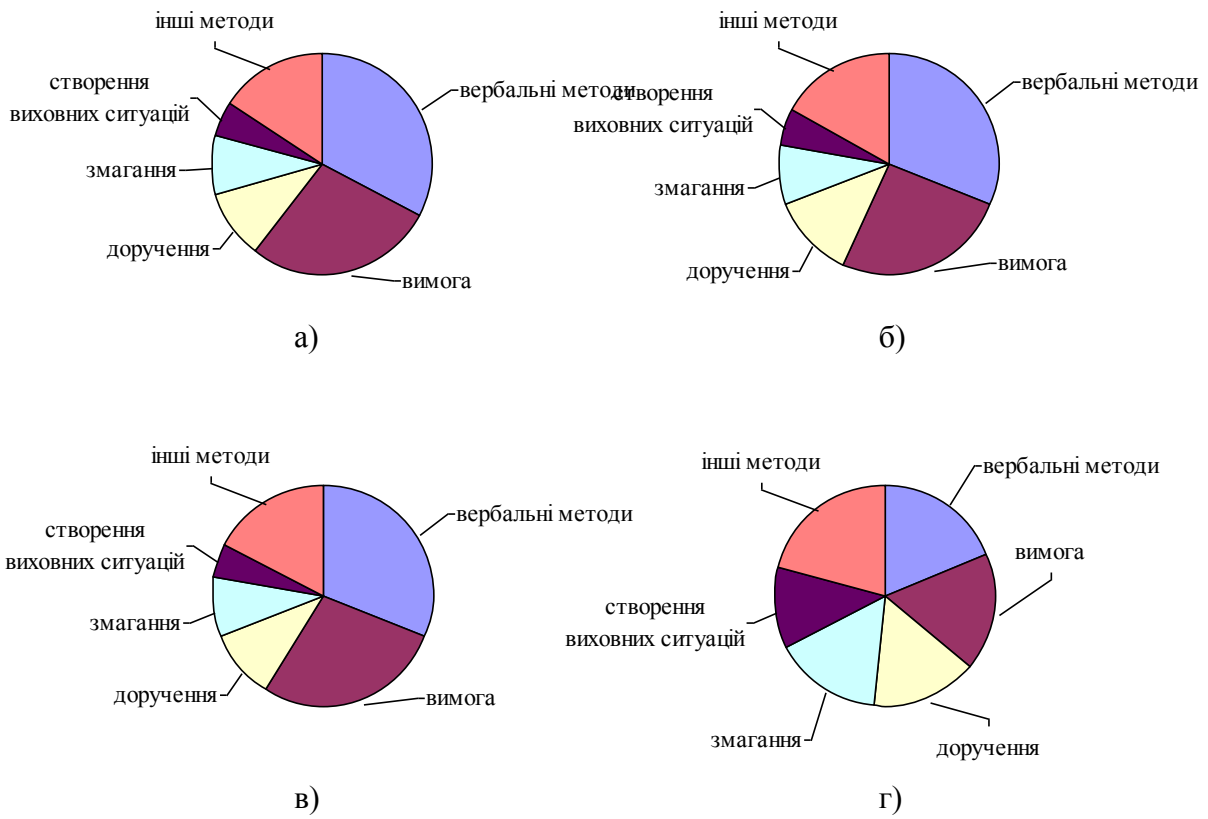


Рис. 4.9. Динаміка вибору студентами методів навчання: а) контрольна група до експерименту, б) контрольна група після експерименту, в) експериментальна група до експерименту, г) експериментальна група після експерименту.

Діаграми свідчать, що хоча значне місце студентами експериментальної групи все ще було відведено вербальним методам і методу вимоги, як і на початку експерименту, однак кількість їхніх виборів зменшилась відповідно з 31,0% до 18,9% і з 27,5% до 17,2%. Натомість зросла роль у практичній діяльності інших методів: доручення з 10,3 до 15,5%, змагання з 8,6% до 15,5%. Відзначимо, що позитивним результатом проведеної роботи є те, що кількість виборів методу створення виховних ситуацій збільшилася з 5,2% до 12,0%. У цілому ж різниця між виборами методів виховання є значною, що засвідчує наявність системного підходу в діяльності майбутніх учителів. Натомість студенти контрольних груп не показали значних змін і продовжують виявляти однобічність щодо використання методів виховання, надаючи перевагу словесному впливу на вихованців.

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%.

Діагностичне обстеження студентів дозволило представити сукупну динаміку проєктивно-конструктивної діяльності студентів (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Динаміка якості проєктивно-конструктивної діяльності студентів зі створення виховних ситуацій, %

Рівні сформованості критерію	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

З метою визначення рівнів проєктивно-конструктивної діяльності студентів зі створення виховних ситуацій, отримані рівні окремих показників цього 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 початкових класів до професійно-педагогічного проєктування та самовизначення.

III субетап діагностики було присвячено вивченню якості інноваційної інструментально-технологічної діяльності студентів. Серед показників готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій було визначено оволодіння технологією цілепокладання виховної

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

Обробка й аналіз результатів проведення діагностичного обстеження на контрольному етапі експерименту виявили позитивні результати в операційно-технологічній підготовці майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій як складовій загальної готовності, що здійснювалася у ході формувального експерименту на етапі методичного становлення. Було встановлено позитивні зміни в рівнях сформованості у студентів експериментальної педагогічних умінь і навичок, необхідних для організації виховної роботи в початкових класах, створення виховних ситуацій.

Майбутні вчителі виявили вміння цілеспрямовано вивчати й аналізувати виховний процес, узагальнювати досвід роботи вчителів, добирати зразки виховних ситуацій, створювати їх за заданим алгоритмом. Вони навчилися обирати вид виховної ситуації залежно від рівня вихованості учнів, визначати її мету та завдання; проектувати й моделювати умови її успішного перебігу та виховну взаємодію на засадах особистісно зорієнтованого підходу; наповнювати виховні ситуації оптимальним змістом, добирати 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 початкової школи тощо. У них підвищився рівень сформованості діагностичних умінь, навичок аналізу й оцінки ходу та результативності створеної виховної ситуації. Майбутні фахівці навчилися ефективно досліджувати різні сторони виховного процесу й педагогічні явища, вивчати рівень вихованості школярів, складати психолого-педагогічні характеристики учнів.

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

„Вид ситуації: трудова.

Мета: виховувати любов до природи, естетичні смаки; формувати потребу оточувати себе прекрасним; уміння і навички вирощування квітів.

Зміст ситуації:

Коли ви всі розійшлися вчора додому, я почула, як розмовляють квіти у горицках. Вони скаржилися, що діти не люблять їх, що їм то холодно, то жарко, то багато вологи, то вони потерпають від спраги. А ще їхні корінчики руйнує злий черв'як, також їм не подобаються старі надщерблені горицки.

Учитель: Діти, давайте створимо бригаду рятувників квітів! Як ми її назвемо? Давайте подумаємо, що нам потрібно зробити?

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: яскрава емоційна розповідь учителя, відповідна міміка, жести, інтонації голосу, показ зів'ялих квітів .

Ймовірні труднощі: частина учнів не захоче брати участь у трудовій

ситуації, потрібно буде дітям організувати роботу учнів”.

Як показують результати контрольного зрізу, збільшилась кількість студентів в експериментальній групі, які якісно виконували практичні завдання щодо проектування виховних ситуацій: на початку експерименту 6,9%, у кінці експерименту 12,1% студентів. У контрольній групі такі зміни були не такими виразними: на початку експерименту 6,9%, у кінці експерименту 8,6% студентів.

Наші висновки також підтвердили спостереження за роботою майбутніх учителів початкових класів під час різних видів педагогічної практики, які дали змогу стверджувати, що студенти експериментальної групи в процесі організації власної виховної діяльності будували взаємовідносини з дітьми на принципах особистісно зорієнтованого підходу, діалогічній основі, на засадах співтворчості, співпраці. Вони виявляли тактовність, доброзичливість, повагу, турботу про вихованців; створювали умови для їхнього особистісного зростання, самореалізації, досягнення успіхів; попереджують невдачі кожного вихованця; стимулюють до самостійного прийняття рішень, правильного морального вибору. В студентів сформувалося почуття відповідальності за результати праці, задоволення від виконання запланованого; необхідні професійно-педагогічні здібності та якості: педагогічний оптимізм, комунікативність, емпатія, рефлексія, гностичні й організаторські здібності тощо. Майбутні вчителі адекватно реагували на невдачі та промахи, критично ставилися до результатів своєї роботи.

Організація студентами експериментальної групи виховної роботи під час різних видів педагогічної практики сприяла закріпленню в них уміння реалізовувати виховні проекти, проводити форми виховання, створювати виховні ситуації у власній діяльності; оптимально добирати методи та прийоми виховної взаємодії; оптимально використовувати власний психофізичний апарат, методичне обладнання, наочний матеріал для досягнення поставлених виховних завдань. Студенти виявляли здатність використовувати педагогічну інструментовку на творчій основі, ефективно створювати виховні ситуації в практичній діяльності. Творчий підхід у роботі, знання передового педагогічного досвіду сприяли запровадженню студентами в практичну діяльність сучасних педагогічних технологій і методик.

Сформовані гуманістичні цінності, професійні якості дозволили майбутнім учителям організувати діалогічне спілкування, здійснювати емоційну діяльність, встановлювати контакт з колективом і з кожною окремою дитиною, мобільно реагувати на непередбачені обставини, ефективно використовувати природні виховні ситуації.

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 із високим рівнем цілепокладання досягла 51,7% в експериментальній групі, а в 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.

Високий рівень здатності до моделювання виховної взаємодії було виявлено у 43,1% студентів експериментальної групи (29,3% до експерименту) й у 31% студентів контрольної групи (25,9% до експерименту). Зменшилась кількість майбутніх учителів, які не виявляють уміння спроектувати виховну взаємодію з учнями: в експериментальній групі таких студентів залишилося 5,2% (було – 17,2%), у контрольній групі – 15,5% (було – 17,2%).

Результати дослідження вміння передбачати ймовірні труднощі після формульованого експерименту підтвердили, що 20,7% студентів експериментальної та 15,5% контрольної груп здатні передбачити труднощі, які можуть виникнути в процесі здійснення виховної роботи, в той час як до експерименту таких студентів було лише 12,1% в експериментальній і 13,8% в контрольній групах. 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).

З метою визначення рівнів інноваційної інструментально-технологічної діяльності студентів зі створення виховних ситуацій, було проведено переведення рівнів кожного показника у стандартні бали, ідентичне попередньому субетапу діагностики. Результати якості інноваційної інструментально-технологічної діяльності студентів представлені у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Динаміка якості інноваційної інструментально-технологічної діяльності студентів зі створення виховних ситуацій, %

Рівні сформованості критерію	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
високий	17,2	22,4	24,1	29,3
середній	53,5	55,2	62,1	51,7
низький	29,3	25,9	13,8	15,5

Студентів, які набрали у стандартних балах 7-9 балів (високий рівень інноваційної інструментально-технологічної діяльності), виявилось в контрольній групі 29,3% у порівнянні з 22,4% до експерименту; в експериментальній групі – 24,1% (17,2% до експерименту). Середній рівень (4-6 балів) виявили 62,1% майбутніх учителів контрольної групи і 51,7% експериментальної. Студентів з низьким рівнем поменшало в обох групах. Так, у контрольній групі їхня кількість зменшилася з 25,9% до 15,5%, а в експериментальній – з 29,3% до 13,8%. Статистичне опрацювання даних засвідчило значущість змін в експериментальній групі ($\chi^2=12,35$) і незначущість у контрольній ($\chi^2=6,54$).

Діагностика якості оцінно-рефлексивної діяльності студентів (IV субетап) передбачала самооцінку ними власної особистості (виконання творчих

робіт «Поглянь 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 молодшими школярами (додаток X).

Узагальнення експериментальних даних засвідчило ефективність проведеної роботи щодо формування в майбутніх фахівців умінь і навичок самоспостереження, самоаналізу проведеної виховної роботи. Аналіз якості оцінно-рефлексивної діяльності як критерію професійної готовності студентів до створення виховних ситуацій виявив, що в студентів експериментальної групи сформувалась стійка потреба у здобутті знань про сутність, особливості виховної діяльності вчителя початкових класів і вікові особливості молодших школярів. Відбулося усвідомлення майбутніми вчителями себе як особистості та майбутнього професіонала, своєї ролі й значення у реалізації соціального замовлення та покращення процесу виховання молодих поколінь. Самооцінка студентів стала більш адекватною та професійно зорієнтованою. Підвищилося бажання поглиблювати професійні знання щодо ефективної організації виховного процесу, формування потреби в постійному професійному самовдосконаленні.

Відповідальне й зацікавлене ставлення студентів під час експериментальної роботи сприяло тому, що в них виробилася здатність об'єктивно й усебічно аналізувати власну особистість на рефлексивній основі. Наприклад, студентка Олександра О. оцінила себе таким чином:

«Уважно поглянувши на себе ніби зі сторони, бачу в собі багато хорошого: я цілеспрямована, комунікабельна, люблю навчатися, допитлива, завжди відстоюю свою точку зору, мені подобається майбутня професія. Однак не хочу закривати очі на свої недоліки, які я прагну виправити: трохи лінива, трачу час на пусті розмови, часто відкладаю справи на потім, не завжди можу організувати інших людей, не зовсім упевнена перед учнями»

Як на шаховому полі розділила свої позитивні й негативні сторони Надія В. (див. рис 4.10).

<i>Відчуваю покликання до професії вчителя</i>	<i>Маю малий педагогічний досвід</i>	<i>Прагну до самовдосконалення</i>	<i>Чітко не уявляю професійного ідеалу</i>
<i>Не завжди задоволена результатами своєї праці</i>	<i>Вірю в кожную дитину</i>	<i>Не завжди виконую поставлені завдання</i>	<i>Виявляю активність у різних видах діяльності</i>
<i>Маю організаторські здібності</i>	<i>Не завжди стримую емоції</i>	<i>Старанна у навчанні</i>	<i>Невпевнена під час спілкування з дітьми</i>

Рис. 4.10. Зразок творчої роботи „Світлі та темні сторони моєї особистості”

Студенти експериментальної групи змогли чітко визначити свою позицію в системі міжособистісних і професійних стосунків, показали взаємозв'язки та залежності під час особистісного та ділового спілкування в «педагогічному просторі». Підтвердженням цьому є аналіз творчих робіт майбутніх учителів (рис. 4.11). Так, студенти свій «педагогічний простір» трактували багатоплощинно, як систему, відзначали наявність у ній спілкування різного рівня в декількох взаємопов'язаних напрямках: з учнями, однокурсниками, вчителями початкових класів, батьками; показали місце учнів у такій системі взаємозв'язків (у центрі, поряд із собою) тощо.

Виявлено, що студенти усвідомили шляхи професійного зростання, про що засвідчили їхні творчі роботи, зокрема, програма особистісного зростання «Сім сходинок до підкорення професійної вершини»:

«1. Досконале оволодіння словом. 2. Досягнення внутрішньої злагоди й гармонії. 3. Збереження своєї індивідуальності – рівнятись на кращих, залишатись самим собою. 4. Не залежати від випадкових обставин. 5. Рахувати перемоги, аналізувати поразки. 6. Бути творцем власної індивідуальності. 7. Жити кожною миттю, радіти спілкуванню з людьми».

На основі обробки даних, отриманих у процесі самооцінки майбутніми фахівцями власної виховної компетенції (дод. Ч.1), встановлено, що кількість тих студентів, які оволоділи всіма необхідними знаннями на рівні педагогічної майстерності збільшилась в експериментальній групі з 6,9% до 15,5%, у контрольній групі – з 8,6% до 12,1%; на високому рівні в експериментальній групі – з 19,0% до 27,6%, у контрольній групі – з 17,2% до 19,0%. На достатньому рівні збільшення незначне: з 39,7% до 43,1% в експериментальній групі і до 41,4% у контрольній. В експериментальній групі спостерігалось зменшення кількості майбутніх учителів з елементарним (з 10,3% до 6,9%) і початковим рівнями виховної компетентності (з 17,2% до 5,2%). У контрольній групі зміни були не такі значні. Тих, хто зовсім не володів виховною компетентністю, з 6,9% в експериментальній групі зменшилось до 1,7%, у контрольній групі – лише до 3,4%.

Якісні зміни в оцінно-рефлексивній діяльності було виявлено і в результаті аналізу заповнених студентами карт самооцінки професійних умінь, необхідних для створення виховних ситуацій (дод. Ч.2). В експериментальній групі, зокрема: відбулося збільшення кількості студентів із рівнем професійної



Рис. 4.11. Творча робота «Моя позиція в педагогічному просторі» Наталії Р., студентки 4-го курсу ВНЗ II рівня

майстерності 5,2% до 13,8%, з високим рівнем – з 17,2% до 24,2%; зменшилася кількість студентів з елементарним рівнем із 13,8% до 10,3%, початковим рівнем – із 13,8% до 6,9%, студентів, які зовсім не володіють виховними вміннями, залишилося лише 3,4%.

З метою подальшого дослідження якості оцінно-рефлексивної діяльності студенти заповнювали карту самоконтролю (дод. Ч.3), в якій оцінювали власну професійну готовність до створення виховних ситуацій. Було виявлено значне покращення якості підготовки на всіх рівнях в експериментальній групі: зростає кількість студентів з рівнем педагогічної майстерності з 8,6% до 12,1%; з високим – з 15,5% до 24,1%, з достатнім – з 39,7% до 43,1%. Відбулося зменшення кількості студентів із елементарним і початковим рівнями до 8,6%, студентів, які зовсім не володіють виховними вміннями, залишилось лише 3,4%.

Отримані дані підтвердив аналіз виступів «Чи готовий ти сьогодні увійти до класу?» студентів експериментальної групи на підсумковій конференції після проходження безперервної педагогічної практики. Так, Ірина Т. відчула внутрішню готовність і налаштованість працювати вчителем, вона об'єктивно оцінила свої знання, сформовані якості, визнала свої недоліки:

«Готуючись до кожного уроку, я мобілізую всі свої внутрішні сили, свої знання, навіть проводжу невеличкі репетиції перед дзеркалом. Заходячи до класу, завжди хвилювалась, але коли бачу допитливі дитячі очі, починаю говорити, все виходить само собою. Звичайно, мені потрібно ще багато чого навчатися. Однак я можу впевнено сказати, що я готова увійти до класу і розпочати спілкування з дітьми, бо у моєму серці любов до дітей і велике бажання працювати з ними».

На думку Марини В., бути готовим до виховної діяльності означає усвідомити її сутність, знати свою перспективу:

«Доброю, справедливою, терплячою, уважною, знаючою – такою потрібно бути мені, щоб мати право увійти до класу. Я повинна не тільки вчити дітей грамотно писати й самостійно мислити, а й виховувати в них любов до всього навколишнього світу. Отже, якщо я зрозуміла, що потрібно знати й зробити, щоб знайти спільну мову й довіру з дітьми, то, хоч і не зовсім упевнено, я можу увійти до класу».

Після переведення рівнів самооцінки виховної компетентності, виховних умінь 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 оцінно-рефлексивної діяльності представлено у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Динаміка якості оцінно-рефлексивної діяльності студентів зі створення виховних ситуацій, %

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

Отже, після формувального експерименту високий рівень оцінно-рефлексивної діяльності виявили 31,0% студентів експериментальної групи, середній рівень – 53,4%, низький рівень – 15,6% майбутніх вчителів. Те, що досліджуваний критерій професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій в експериментальній групі зріс статистично значущо, доводять і підрахунки χ^2 -критерію за формулою (4.1), який перевищує критичне значення ($\chi^2=10,25$). У контрольній групі якість оцінно-рефлексивної діяльності статистично значущо не змінилася: значення χ^2 -критерію менше за критичне ($\chi^2=1,41$).

З метою визначення рівнів професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій, отримані рівні критеріїв (див. табл. 4.1) 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 4.6

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

Критерії	Рівні		високий		середній		низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
якість гносеологічно-аксіологічної підготовки	13,8	20,6	48,3	53,6	37,9	25,8		
якість проєктивно-конструктивної діяльності	15,5	22,4	51,7	41,4	32,8	36,2		
якість інноваційної інструментально-технологічної діяльності	29,3	24,1	51,7	62,1	15,5	13,8		
якість оцінно-рефлексивної діяльності	25,9	31	53,4	53,4	20,7	15,6		

Студенти, сумарний показник яких становив 8 балів, виявили рівень професійного самотворення в процесі діагностичного обстеження. Студенти із сумарним показником у 6-7 балів виявили високий або творчо-конструктивний рівень. 4-5 балів отримали студенти з достатнім рівнем готовності до створення

виховних ситуацій, 2-3 бали – студенти з елементарним рівнем, 1 бал – з початковим рівнем, 0 балів – з індивідуальним.

Узагальнивши результати діагностичного дослідження, зібрані під проведення контрольного зрізу, було виявлено динаміку в усіх рівнях професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій у контрольній і експериментальній групах за усіма виділеними нами критеріями та їхніми показниками (див. рис. 4.12).

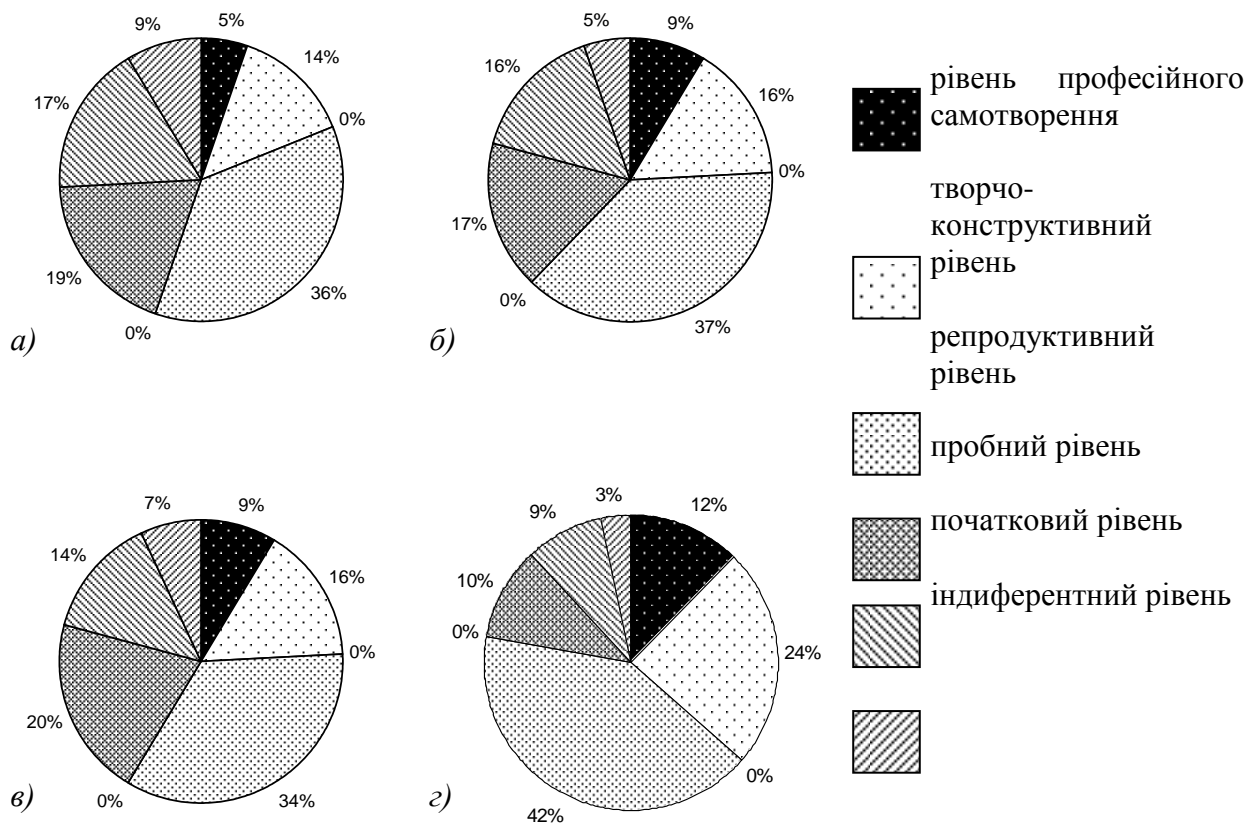


Рис. 4.12. Динаміка професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій (а – КГ до експерименту, б – КГ після експерименту, в – ЕГ до експерименту, г – ЕГ після експерименту)

Як засвідчують результати діагностування, виявлена якісна динаміка формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій у всіх раніше визначених рівнях. Зокрема, зменшилася кількість студентів з низкими рівнями сформованості готовності: індивідуальним (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 стала тенденція збільшення кількості майбутніх учителів початкових класів вищих рівнів формування готовності: достатнього (репродуктивного) – в експериментальній групі з 34,5%

до 41,4%, у контрольній групі – з 36,2% до 38,0%, високого (творчо-конструктивного) – в експериментальній групі з 15,5% до 24,2%, у контрольній групі - з 13,8% до 15,5%; професійного самотворення в експериментальній групі з 8,6% до 12,1%, у контрольній з 5,2% до 8,6%. Усі зміни, що відбулися в експериментальній групі, були статистично значущими і засвідчили доцільність проведення формувального експерименту в цілому і дозволили говорити про ефективність розробленої методики, її адекватність поставленим цілям.

Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив наявність у студентів значного потенціалу для формування професійної готовності до створення виховних ситуацій. Неврахування його у навчальному процесі сприяє домінуванню дидактичного напрямку підготовки майбутніх учителів.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій засвідчив, що експериментально-дослідна робота сприяла як кількісним, так і якісним змінам у її формуванні. Такі зміни яскраво продемонстрували позитивну динаміку вдосконалення якості гносеологічно-аксіологічної підготовки, професійно орієнтованої творчої, операційно-технологічної, оцінно-рефлексивної діяльності, що вплинуло на покращення процесу формування в майбутніх учителів початкових класів готовності до створення виховних ситуацій.

Таким чином, оновлений навчально-виховний процес у вищих педагогічних навчальних закладах має значний потенціал для формування в майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій, але для використання цих можливостей його необхідно правильно й раціонально побудувати. Аналіз отриманих результатів, порівняння виконання діагностичних завдань студентами контрольних і експериментальних груп після формувального експерименту в експериментальних групах показали прогнозовані результати зростання рівня сформованості готовності у майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій унаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу, що дозволяє говорити про ефективність розробленої методики та організаційно-педагогічної моделі.

ПІСЛЯМОВА

Однією з важливих умов поліпшення підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації виховної роботи є вироблення у них потреби та вміння використовувати інноваційні виховні технології та методики, які б відповідали особистісно зорієнтованому підходу, враховували вікові та індивідуальні особливості молодших школярів, забезпечували їхнє самопізнання та самореалізацію. Таким є метод створення виховних ситуацій, який у теорії обґрунтовано недостатньо, а відтак у роботі вчителів-практиків зустрічається досить рідко.

Системне запровадження виховних ситуацій якісно змінює педагогічний процес: учитель здійснює не прямий, а опосередкований вплив на учнів завдяки параметрам виховної ситуації в умовах гуманного середовища, де діти виступають як активні суб'єкти спеціально змодельованого виховного простору. Розробка методу створення виховних ситуацій у контексті середовищного підходу дозволить визначити його місце в педагогічній системі сучасної початкової школи, ефективно моделювати й проваджувати виховні ситуації в умовах особистісно зорієнтованого освітнього простору.

Виховні ситуації мають поліфункціональний характер, є ефективними у формуванні будь-яких якостей особистості молодшого школяра: як у сфері пізнавально-креативного розвитку, так і в сфері її морально-етичного та художньо-естетичного становлення, є засобом самоорганізації та самовдосконалення. За нашими узагальненнями, створення виховних ситуацій – це один із методів організації діяльності та формування досвіду позитивної поведінки школярів, який полягає в спеціальній організації обставин, спеціальному створенні педагогічних умов, що стимулюють виявлення та 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 упізнавання, в яких 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. може бути доповнено такими видами: емоційно насичені, практично спрямовані, творчо зорієнтовані виховні ситуації; індивідуально особистісні та колективно зорієнтовані виховні ситуації.

Теоретичний та методологічний аналіз проблеми готовності до виховної діяльності дозволив нам виокремити основні компоненти професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій. До їх складу віднесено: аксіологічний (усвідомлення студентами пріоритетності виховної діяльності як емоційної особистісно зорієнтованої взаємодії), гносеологічний (виховна компетентність), акмеологічний (потреба та вміння творчого професійно-педагогічного проектування і самовизначення),

праксеологічний (сформованість умінь і навичок діагностування, проектування, моделювання), рефлексивний (здатність до узагальнювального самовдосконалення та самореалізації) компоненти.

Вивчення наявних у педагогічній теорії та практиці надбань дозволило розробити організаційно-педагогічну модель та методика формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій. Реалізації методики сприятиме створення педагогічних умов у навчально-виховному процесі ВНЗ: посилення виховної спрямованості викладання педагогічних дисциплін на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, активізація дослідницької роботи студентів з оволодіння діагностикою вихованості учнів, залучення майбутніх учителів до створення виховних ситуацій у процесі проходження різних видів педпрактики, організація особистісно й професійно спрямованого самовиховання й самоосвіти студентів у процесі включення їх до позааудиторної роботи.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення включає чотири взаємопов'язані етапи: змістово-ціннісний, професійно-педагогічного проектування та самовизначення, методичного становлення, узагальнювального коригування та самооцінки. Поетапна підготовка охоплює цілісний педагогічний процес ВНЗ II-IV рівнів, що передбачає поступове ускладнення видів діяльності під час акцентування уваги на формуванні певного компонента, забезпечувало інтенсифікацію методів і прийомів.

Системоутворювальну роль у процесі реалізації методики відіграє спецкурс „Організація виховних ситуацій у початковій школі”, який є проміжною ланкою між засвоєнням знань із теорії та методики виховної роботи та їхнім практичним застосуванням в реальних умовах сучасної школи. Засвоєння студентами спецкурсу „Організація виховних ситуацій у початковій школі”, крім головного завдання – сформуванню у майбутніх учителів умінь створювати виховні ситуації, дасть цінний побічний ефект – оволодіння технологією вивчення індивідуальних особливостей молодший школярів, формування навичок розроблення запитальників, тестів, умінь оперативного контролю, отримання зворотної інформації.

Водночас подальшої наукової розробки потребують як умови, так і методика формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій. Перспективним напрямом, на нашу думку, є подальше впровадження розробленої методики формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій та спецкурсу в систему підготовки майбутніх фахівців у вищих педагогічних закладах освіти, використання її в діяльності вчителів, які працюють у школах України. Також було б доцільним вивчити проблему ефективності використання виховних ситуацій у педагогічному процесі сучасної початкової школи.

ДОДАТКИ

Додаток А

Покроковий алгоритм організації поетапних дій студентів

під час створення виховної ситуації



Виховні ситуації з досвіду роботи В.Сухомлинського

Б.1. Святкова виховна ситуація естетично-трудового спрямування

...Народились свята квітів. Їх було кілька. Весняне свято квітів – це свято конвалій, тюльпанів і бузку. Цього дня ми йшли до лісу і в бузковий квітник, закладений першої осені шкільного життя; кожний учень збирав маленький букетик, прагнучи знайти неповторне поєднання відтінків. Приходили на галявинку, милувалися букетами. Несли їх матерям і нашим друзям – дідусеві Андрію і бабусі Ользі. Запрошували на свято малюків-дошкільників, збирали букети й для них.

Друге свято – свято троянд. Збирали букети в шкільному «Саду троянд» і на присадибних ділянках. Уже на другий рік навчання майже в усіх дітей дома були кущі троянд. Найкращі букети ми несли дідусеві Андрію і бабусі Ользі.

Третє свято – польових квітів. Воно приносило дітям найбільшу радість. Ми йшли в поле вранці – в ці години квіти особливо гарні. Зібрати гарний букет польових квітів – справжня творчість. Приносили букети в школу, відпочивали, мріяли про те, щоб і у нас цвіли польові квіти. Запам'ятовували, де ростуть найкращі квіти, восени збирали насіння, викопували кореневища, і на присадибній ділянці розцвітали васильки, ромашки.

Осіннє свято квітів, чи свято хризантем, було сумним прощанням з літом. Скільки праці треба було докласти, щоб якомога пізніше відзначати його... Ми захищали кущі хризантем від холодних вітрів і заморозків, вкривали їх на ніч паперовими ковпачками. Після осіннього свята квітів ми переносили рослини в теплицю.

На третій рік шкільного життя діти вперше відзначали свято пролісків. У лісі ще лежав сніг, та земля вже пробуджувалася від зимового сну. На галявинах з'явилися перші бузково-сині й білі дзвіночки. Маленькі букетики діти приносили цього дня матерям.

Джерело: [301, с.244].

Б.2. Вербальні виховні ситуації

Ситуація 1

Можливості для творчості безмежні. Шкільна творчість починається із слова. Треба особливо наголосити на тому, що в житті дітей чільне місце має посідати творчість словом. Завдяки цій творчості діти стають чутливими до найтонших засобів впливу – до слова і до краси. Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної «товстошкірості».

Одного разу я повів своїх малюків-першокласників у поле. Був тихий осінній ранок. У небі мрів ключ перелітних птахів. Вони тихо курликали, і від

цього в степу було сумно. Здавалося, степ насторожився, прислухаючись до кожного найтоншого звуку. Всі польові роботи закінчено, навкруги не видно жодної душі. Я сказав дітям:

—Сьогодні кожен з вас складе маленький твір про осіннє небо. Дивіться, вдивляйтесь, думайте: яке небо? Як сказати про небо? Вибирайте красиві, точні слова.

Діти притихли. Вони дивилися на небо й думали. Через хвилину я почув перші твори-мініатюри.

—Небо над нами синє-синє...

—Небо блакитне...

—Небо, немов вода в річці, чисте, прозоре...

—Небо чисте, чисте...

—Небо осіннє...

І все. Інші діти почали повторювати складене товаришами. Про небо не знаходили інших слів, крім синє, блакитне, прозоре, чисте...

Збоку стояла маленька синьоока Валя й мовчала.

—А ти чому мовчиш, Валю?

—Я хочу сказати про небо своє слово... та не знаю, чи добре буде...

—Яке ж твоє слово про небо?

—Небо ласкаве...— тихо сказала Валя й зникла.

—Прекрасне твоє слово про небо, Валю... Чому ж небо ласкаве?

—Тому що... скоро будуть сніги й морози, а зараз ще тепло, пригріває сонечко; небо вигрівається на сонці..., от воно й ласкаве...

Діти притихли, вслухалися в кожне слово, сказане Валею. Вони ще раз оглянулись навколо себе. Іскринка творчої думки, яку вони відчули в словах Валі, запалила в кожній душі свій вогник творчості. Я почув зовсім інші, нові твори про небо:

—Вчора йшов дощ, він вимив небо, і воно тепер чисте-чисте, немов пелюстка блакитної хризантеми...

—Небо задумливе.. Воно думає про важкі чорні хмари, які вже наближаються з північних країв...

—Небо лагідне... Дивіться, як відкрило воно свої обійми сонечкові...

—Небо холодне... Влітку воно буде розпечене, а зараз вихололо, і з нього падають краплини роси...

—Небо тривожне. Воно прислухається до курликання журавлів і думає: та це ж зима наближається...

— Небо спокійне... Влітку його краяли стрілами грози, а зараз блискавки полетіли до сонця...

—Небо всміхається – воно милується квітками, бо квіток восени вже мало...

—Небо холодне... бо ночі вже холодні, воно жде не діждеться ранку, щоб хоч трохи зігрітися...

—Небо грає... дивіться, як переливається синя барва на сонці – немов хвиля в ставку...

—Небо скучило за жайворонком, тепер треба ждати його співу до весни..

—Небо радісне... А скоро закриють хмари сонце, і стане небо похмурим.

—Небо самотнє... бо мало тепер літає пташок...» Нема ластівок, що літали в піднебессі...

Так маленький спалах творчості перетворюється в яскраве сяйво; думка однієї дитини будить думку інших. Радість творчості словом – найдоступніша для дитини інтелектуальна одухотвореність. Я не можу уявити собі праці вихователя без мандрівок дитячого колективу до першоджерела слова – в ліс, на луг, до ставка, в сад, у поле. Колективне спостереження явищ природи, колективне захоплення й одухотворення – це, образно кажучи, настроювання струн мислі кожної особистості на вірний лад звучання оркестру. Важко переоцінити виховну роль того факту, що дитина вперше в своєму житті спостерігає ранкову зірницю, народження дня або, піднявшись на високу степову могилу, бачить неосяжні ниви, далекий ліс, тремтяче марево на горизонті. Якщо ви хочете, щоб у вашому колективі не було жодної дитини, яку б пригнічувала думка про власну неспроможність, – ведіть дітей до першоджерела радості мислення.

Джерело: [297, с. 507-509].

Б.3. Виховні ситуації милування природою

Виховна ситуація 1

У глухому куточку шкільної садиби піонери посадили хризантеми. На осінь тут зацвіли білі, сині, рожеві квіти. Ясного теплого дня я повів сюди своїх малюків. Діти були в захопленні від такої великої кількості квітів. Та гіркий досвід переконав мене, що дитяче захоплення красою часто буває егоїстичним. Дитина може зірвати квітку, не вбачаючи в цьому нічого поганого. Так трапилося і цього разу. Ось я бачу в руках дітей одну, другу, третю квітку. Коли залишилося не більше половини квітів, Катя вигукнула:

– А хіба можна рвати хризантеми?

В її словах не було ні здивування, ні гніву. Дівчинка просто запитувала. Я нічого не відповів. Хай цей день стане уроком для дітей. Діти зірвали ще кілька квіток, краса куточка зникла, галявина немов осиротіла. Порив захоплення красою, що спалахнув у дитячих серцях, згас. Малюки не знали, що робити з квітами.

– Ну, як діти, гарний цей куточок? – запитав я. – Гарні ці стеблинки, з яких ви позривали квіти?

Діти мовчали. Потім зразу заговорило кілька чоловік:

– Ні, не гарні...

– А де тепер ми будемо милуватися квітами?

– Ці квіти посадили піонери, – кажу дітям. – Вони прийдуть сюди милуватися красою – і що ж побачать? Не забувайте, що ви живете серед людей. Кожному хочеться милуватися красою. У нас у школі багато квітів. Та що буде, коли кожний учень зірве по одній квітці? Нічого не залишиться. Людям нічим буде милуватися. Треба створювати красу, а не ламати, не

руйнувати її. Прийде осінь, настануть холодні дні. Ми пересадимо ці хризантеми в теплицю. Будемо милуватися красою. Щоб зірвати одну квітку, треба виростити десять.

Через кілька днів ми пішли на іншу галявину – тут росло ще більше хризантем. Діти вже не рвали квітів. Вони милувалися красою.

Дитяче серце чутливе до заклику творити красу й радість для людей – важливо тільки, щоб слідом за закличками йшла праця. Якщо дитина відчуває, що поруч з нею – люди, що своїми вчинками вона приносить їм радість, то змалечку навчиться узгоджувати свої власні бажання з інтересами людей. А це дуже важливо для виховання доброти й людяності.

Джерело: [301, с. 75-76].

Виховна ситуація 2

Ми йдемо з дітьми милуватися ранковою зорею і білим полем квітучої гречки, заснулим на зиму лісом і першим прозорим льодком на ставку, сірими нитками осіннього дощу і дзвінком, кришталевим ранком «бабиного літа», безмежним полем і могилами на далекому горизонті, піснею жайворонка і дзижчанням бджіл... Ми показуємо дітям, як народжується і розквітає краса. Діти бачать гру барв і слухають музику природи. Так, з початку осені до настання зими кілька разів ми водимо дітей в одне й те саме місце до лісу. Кожного разу вони помічають нові відтінки в забарвленні листя. Ці відтінки змінюються залежно від того, коли ми прийшли до лісу – вранці, в середині дня чи увечері, залежно від подорож до куточків краси викликає в дітей подив, вражає їх... У тихі сонячні дні «бабиного літа» ми звертаємо увагу дітей на дивовижну прозорість повітря, глибочінь неба, осінню чистоту води. В осінньому лісі діти вслухаються в голоси птахів, у тихий шелест падаючого листя. На все це дитина зверне увагу, до всього придивлятиметься лише тоді, коли вчитель своїм яскравим, емоційним словом відкриє перед нею красу. Естетичний відтінок слова вчителя – це найтонший ключик не тільки до емоційної пам'яті, а й до таємничих глибин мозку.

Джерело: [300, с. 178-179].

Виховна ситуація 3

Замилування кущем шипшини, на якому палають червоні ягоди, стрункою яблунькою, на якій залишилось кілька пожовклих листків, кущем помідорів, обпаленим диханням першого заморозку, – все це пробуджує в дитини лагідне, дбайливе ставлення до живого і красивого. Рослина для неї стає живою істотою, якій незатишно й холодно під різкими вітрами і тріскучими морозами; дитині хочеться захистити її від холоду... Діти милуються засипаною лапатим снігом дібровою, захоплюються сяйвом рожевих снігів, імлюю січневих вечорів,

люфтневими заметілями, вслухаються у щебетання зимових пташок. Не раз ми виходили на світанку на околицю села зустрічати зимове сонце, милуємося переливами барв на снігових кучугурах, вслухаємось у дзвінку капель, вдивляємось у розмальовані сонцем алмазні бурульки, що звисають з дахів... Навесні діти милуються пробудженням життя. Перші розпуклі бруньки дерев, перші весняні квіти, перші стрілки трави, перший метелик, перше кумкання жаби, перша ластівка, перший грім – усе це входить у духовне життя дитини як краса вічного життя. Справжнє свято для дітей – цвітіння садів. «Не можна довго спати в ці дні, – вчимо ми дітей, – можна проспати красу». Діти встають до сходу сонця, прагнучи не пропустити тих хвилин, коли перший потік сонячного проміння осяває квітки, вкриті крапельками роси. На цю красу дитина сама не зверне уваги, якщо її не показати, не розповісти про неї. Тонке відчуття краси природи, захоплення нею — джерело радості буття і розуміння цінності життя. Якщо це джерело мізерне, не може бути й мови про повноцінний всебічний розвиток.

Джерело: [300, с. 179].

Виховна ситуація 4

Тихий літній світанок. Ми з дітьми прийшли на берег ставка. На наших очах народжується дивовижна краса – ранкова зоря. Діти відчують, переживають найтонші емоційні відтінки слів *зоря, світає, мерехтить, небосхил*. Учитель розповідає щойно складену казку про богатиря, що засіяв макове поле, яке ми бачимо на сході. Кожний переживає ні з чим не зрівняний стан одухотвореності; слово в ці хвилини живе в дитячій душі своїм дивовижно ніжним і витонченим життям; чим глибше одухотворює, надихав миленьку людину слово, тим сприйнятливішим, чутливішим до навколишнього світу й до думки педагога стає мозок – у цьому переконують тисячі спостережень.

Поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки. Воно вливає в мозок дитини енергію думки. Діти протягом кількох років (у період навчання в початковій школі) щовечора приходять до вчителя – слухати і складати казки. У цій творчості, у слові зливаються думка і краса. Тут найяскравіше струмує сміх, тут живуть смуток та співчуття горю і непримиренність, нетерпимість до зла. Поетичне слово – це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти осягають мову почуттів; завдяки поетичному слову пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою – мозок набуває здатності не тільки зберігати, але й «видавати» – видавати «з розбором», з відчуттям, здавалось би, найнепомітніших відтінків слова. Поетична творчість, за нашим твердим переконанням, учить мислити й тому поліпшує мозок, ніби облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи.

Джерело: [300, с. 184].

Виховна ситуація 5

Прийшла перша весна «Школи радості», задзюркотіли струмочки, зацвіли проліски, зазвучала бджолина арфа в білому розливі яблунь та груш. У ці дні ми слухали музику весняного лісу, блакитного неба, лугів і степів.

У тихе надвечір'я ми пішли на луг. Перед нами – замріяні верби в ніжному листі, в ставу відбивалося бездонне небо, у чистій блакиті летіли ключі лебедів. Ми прислухалися до музики прекрасного вечора. Ось десь на ставу пролунав дивний звук — неначе хтось легенько торкнувся клавіша фортепіано, здавалося, зазвучав став, зазвучали береги і блакитне небо. «Що це таїте?» — прошепотів Ваня. «Це музика весняних лугів, — кажу дітям. — У ставу ви бачите віддзеркалення блакитного небозводу. На великій глибині — величезний дзвін з кришталю. Там, у чудовому палаці, живе красуня Весна. Золотим молоточком торкнулася вона кришталевого дзвону — і покорилося луна лугами».

Звук повторився. Коля посміхнувся: «Та це ж жаби «кумкають». Я боявся, що діти розсміються, зникне зачарування, що охопило нас. Та ніхто навіть не поворухнувся. «Може, жаба, а може й не жаба, — сказав Сашко. — А коли й жаба — то нехай собі, а співає ж таки луг».

Немов у відповідь на його слова задзвеніло десь над сусіднім ставом, через якусь мить відгукнувся далекий луг. Ми стояли, зачаровані дивною музикою весняних лугів. Ця музика — життєдайне джерело оптимістичного світосприймання. Вона допомагала дітям зрозуміти, відкрити, відчути радість буття в красі. Гармонія краси уявляється мені тим променистим ореолом, який усе життя осяває в наших спогадах незабутні дні дитинства.

Першого сонячного квітневого дня, коли в мареві тремтять древні кургани, ми вийшли в степ слухати пісню жайворонка. Ось тріпоче в небесній блакиті сіра грудочка життя, до нашого слуху долинає ніжний дзвін срібного дзвіночка; раптом дзвіночок завмирає, сіра грудочка падає до землі; над ніжною зеленню озимої пшениці пташка розпрямляє крила й повільно, немов натягуючи невидиму нить, піднімається все вище й вище. Ми чуємо уже не дзвін, а звучання срібних струн... Мені хочеться, щоб ця чудова музика дійшла до дитячих сердець, відкрила очі на красу навколишнього світу. І я розповідаю казку про жайворонка.

— Це — дитя сонця. Взимку сонечко йде від нас далеко-далеко, землю засипає сніг і сковують морози. Повільно-повільно повертається до нас сонечко, важко йому розтопити сніг. Кидає воно гарячі іскри в снігові замети. Там, де падають іскри, з'являється таловина, оживає грудочка землі і народжується чудова пташка — жайворонок. Піднімається вона в блакитне небо і летить назустріч сонцю. Летить і співає. А сонце розсипає срібні іскри. Висить жайворонок у небесній блакиті, дивиться на землю, виглядає найяскравішу іскорку. Побачивши її, він каменем летить до землі, підхоплює іскорку, яка блискавично перетворюється на тоненьку срібну нитку. Опустив жайворонок один кінець нитки до землі, повисла нитка на стеблині пшениці, а другий кінець потягнув усе вище й вище до сонечка, до блакитного неба. Бачите, як нелегко йому підніматися вгору, як тріпочуть його сірі крильця. Грає

срібна нитка, як струна, і чим вище піднімається жайворонок, тим вищий звук струни. Протягує жайворонок срібну нитку до самісінького сонечка і знову повертається до землі, знову видивляється іскринку.

А чи не ускладнить казка пізнання істинних закономірностей природи? Ні, навпаки — полегшить. Діти прекрасно розуміють, що грудочка землі не може стати живою істотою, як розуміють вони й те, що немає Ковалів-велетнів, Баби-Яги, Кося Бізсмертного.

Джерело: [301, с. 68-70].

Виховна ситуація 6

У глухому куточку шкільної садиби піонери посадили хризантеми. На осінь тут зацвіли білі, сині, рожеві квіти. Ясного теплогo дня я повів сюди своїх малюків. Діти були в захопленні від такої великої кількості квітів. Та гіркий досвід переконав мене, що дитяче захоплення красою часто буває егоїстичним. Дитина може зірвати квітку, не вбачаючи в цьому нічого поганого. Так трапилося і цього разу. Ось я бачу в руках дітей одну, другу, третю квітку. Коли залишилося не більше половини квітів, Катя вигукнула:

— А хіба можна рвати хризантеми?

В її словах не було ні здивування, ні гніву. Дівчинка просто запитувала. Я нічого не відповів. Хай цей день стане уроком для дітей. Діти зірвали ще кілька квіток, краса куточка зникла, галявина немов осиротіла. Порив захоплення красою, що спалахнув у дитячих серцях, згас. Малюки не знали, що робити з квітами.

— Ну, як діти, гарний цей куточок? — запитав я. — Гарні ці стеблинки, з яких ви позривали квіти?

Діти мовчали. Потім зразу заговорило кілька чоловік:

- Ні, не гарні...

— А де тепер ми будемо милуватися квітами?

— Ці квіти досадили піонери, — кажу дітям. — Вони прийдуть сюди милуватися красою — і що ж побачать? Не забувайте, що ви живете серед людей. Кожному хочеться милуватися красою. У нас у школі багато квітів. Та що буде, коли кожний учень зірве по одній квітці? Нічого не залишиться. Людям нічим буде милуватися. Треба створювати красоту, а не ламати, не руйнувати її. Прийде осінь, настануть холодні дні. Ми пересадимо ці хризантеми в теплицю. Будемо милуватися красою. Щоб зірвати одну квітку, треба виростити десять.

Через кілька днів ми пішли на іншу галявину — тут росло ще більше хризантем. Діти вже не рвали квітів. Вони милувалися красою.

Дитяче серце чутливе до закликів творити красоту й радість для людей – важливо тільки, щоб слідом за закликами йшла праця. Якщо дитина відчуває, що поруч з нею – люди, що своїми вчинками вона приносить їм радість, то малечку навчиться узгоджувати свої власні бажання з інтересами людей. А це дуже важливо для виховання доброти й людяності.

Джерело: [301, с. 85-86].

Б.3. Ситуація творчості (творення краси)

Уже через тиждень після початку занять у «Школі радості» я сказав малюкам: «Принесіть завтра альбоми і олівці, будемо малювати». Наступного дня ми розташувалися на галявині шкільної садиби. Я запропонував дітям: «Подивіться навколо. Що ви бачите гарного, що вам найбільше подобається, те й малюйте».

Перед нами був шкільний сад і дослідна ділянка, освітлені осіннім сонцем. Діти зашебетали: одному подобалися червоні й жовті гарбузи, другому – схилені до землі голівки соняшника, третьому – голубник, четвертому – виноградні грона. Шура милувалася легкими пухнастими хмарами, що пливуть по небу. Серьожі подобались гуси на дзеркальній поверхні ставу. Данькові захотілося намалювати рибок — він натхненно розповідав про те, як одного разу з дядьком ходив на риболовлю: нічого не спіймали, та зате побачили, як «грають» рибки.

— А я хочу малювати сонечко, — сказала Тіна.

Настала тиша. Діти малювали із захопленням. Я багато читав про методику уроків малювання, а тепер переді мною були живі діти. Я побачив, що дитячий малюнок, процес малювання – це частка духовного життя дитини. Діти не просто переносять на папір щось з навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять у нього як творці краси, дістаючи насолоду від неї. Ось Ваня, весь захоплений своєю роботою, малює вулик, поряд дерево, на якому величезні квіти, над квіткою — бджола, майже така завбільшки, як і вулик. У хлопчика розчервонілись щічки, в очах вогник натхнення, який приносить велику радість учителеві.

Коля не сказав, що йому сподобалось, і мене дуже хвилює, що ж він намалює. В альбомі хлопчика я побачив гіллясте дерево з великими круглими плодами, – значить, це яблуня; дерево оточує рій маленьких зірочок в ореолі променів, високо над деревом – серп місяця. Як хочеться мені прочитати в цьому цікавому малюнку потаємні думки і почуття дитини, – адже я бачу у нього в очах такий же вогник натхнення, як і в ті хвилини, коли ми спостерігали світ.

— Що ж це за зірочки над яблунею? — запитую в Колі.

— Це не зірочки, – говорить хлопчик. – Це срібні іскорки, які падають на сад з місяця. Адже в місяця теж є Ковалі-велетні, правда?

— Звичайно, є – відповідаю я, вражений думками, які хвилювали дитину в тиху вечірню годину. Значить, він дивився на нічне небо, милувався місячним сяйвом, помітив цей трепетний ореол білого сяйва над яблунями.

— Але які он нитки кують ці Ковалі-велетні вночі? – в роздумі говорить хлопчик, і мені здається, що він не стільки звертається до вчителя, скільки до своїх спогадів про нічне небо, про біде сяйво місяця, про танок зірок.

Я боявся потривожити творче натхнення хлопчика. Серце забилося від радісного відкриття: творчість відкриває в дитячій душі ті потаємні куточки, в яких дримають джерела добрих почуттів. Допмагаючи дитині відчувати красу

навколишнього світу, вчитель непомітно торкається цих куточків.

За прикладом Лариси я почав малювати Ковалів-велетнів. Мені здавалося, що я маю непогано. Ковалі вийшли схожими на справжніх молотобійців, ковадло – таке саме, як і в колгоспній кузні. Забувши, що я доросла людина, переживав радісне почуття: мої Ковалі, безперечно, будуть кращими, ніж у Лариси. Але на моєму малюнку дитячі погляди не затримувалися, зате навколо Лариси утворився цілий натовп. «Що ж вона намалювала?» – думав я. Подивився через голови дітей: неначе нічого особливого в цьому дитячому малюнку немає, але чому всі захоплюються, а на мій не звертають уваги? Чим більше я придивлявся до малюнка дівчинки, тим зрозумілішим ставало, що у малюків своє бачення світу, своя мова художніх образотворчих засобів, під цю мову не підобишся, скільки б не намагався. У мене Ковалі-велетні в звичайних шапках, у фартухах, з довгими бородами, в чоботях. А в неї — навколо пухнастого волосся на головах могутніх Ковалів палає ореол з іскор. І борода — не просто борода, а вогненні вихори. Величезні молоти майже в два рази більші за голови... Для дитини це не відступ від правди, а яскрава правда — правда фантастичної сили, спритності, казкової єдності могутньої людини її вогненної стихії. Не можна підгонити цю чудову мову дитячої фантазії під нашу мову, мову дорослих. Нехай діти говорять одне з одним своєю мовою. Вчителям початкових класів я радий: учить дітей законів пропорції, перспективи, розмірності – все це добре, але водночас дайте простір і для дитячої фантазії, не ламайте дитячої мови казкового бачення світу...

Кожній дитині хотілося розповісти про те, що вона намалювала. І в цих розповідях, як самоцвіти, виблискували яскраві образи, порівняння. Малювання збагачувало мову дітей.

У поле, в ліс ми тепер майже завжди йшли з альбомами та олівцями. Старші школярі зробили для малюків маленькі альбоми, які можна було покласти в кишеню. Навесні, через кілька місяців після того, як почала жити наша школа, я зробив великий альбом, в якому кожна дитина малювала найулюбленіший куточок навколишнього світу. Я записував у цей альбом коротенькі оповідання. Це ціла сторінка життя й духовного розвитку нашого колективу.

Джерело: [301, с. 53-55].

Додаток В

Виховні ситуації з Досвіду Ш.Амонашвілі

В.1. Ігрова виховна ситуація «Товариство справжніх мужчин»

- Хлопчики, встаньте, будь-ласка, всі!
- У нас із вами буде секретна бесіда! Зрозуміли? Сідайте!
- Про що? Який секрет? - поцікавились дівчатка.
- Про цей секрет я буду говорити тільки з хлопчиками! Ви про нього не повинні знати, і більше не запитуйте. Все рівно не скажу!..
- Про що я вирішив поговорити з хлопчиками?

- Про ставлення до дівчаток.

До цього часу я після кожного дзвінка на урок чи з уроку говорив хлопчикам: «Пам'ятайте, що ви – чоловіки!», нагадуючи їм про те, що завжди потрібно пропускати дівчаток уперед, не можна штовхати їх. Я строго слідкував за тим, щоб хлопчики не ображали дівчаток. За минулі три місяці життя в школі, думаю, хлопчики звикли до того, що ображати дівчаток не можна і що я цього нікому не прощу. Але мені здається, що залишати на цьому рівні регулювання відносин між дівчатками й хлопчиками не можна. Як бути далі? Кожного разу говорити тому чи іншому хлопчикові: «Допоможи зняти пальто Еллі! Подай пальто Нії! Чи вже завести в класі звичай турбуватися про дівчаток? Я бачу, що деяким хлопчикам не подобається допомагати дівчаткам.

- Я хочу в класі створити товариство справжніх чоловіків. Хто з вас хоче стати справжнім чоловіком, нехай підніме руку.

Хлопчики здивовані. Першим руку підняв Саша, потім усі.

- Значить, кожен із вас хоче бути справжнім чоловіком? – і хвилину уважно і випробувально вдивляюся в очі кожного ...

- Якщо ви хочете бути членом товариства справжніх чоловіків, то з сьогоднішнього дня повинні дотримуватися правил нашого товариства. Згодні ви на це?

- Так! – відповідають хлопчики напівголоса.

- Тоді сьогодні я розповім вам тільки про два правила. Перше: *бути уважними, чутливими й турботливими до кожної дівчинки!*

- Повторіть, будь-ласка, це правило напівголосу!

Діти повторюють.

- Друге: *допомагати дівчаткам знімати і надягати пальто!* Повторіть це правило також!

- А потім я запропонував хлопчикам повправлятися, як подавати дівчаткам пальто.

- Ось висять пальто дівчаток. Ви підходите до гардеробу - не штовхаючись, не поспішаючи.

І я демонструю, як підходити до гардеробу, як знімати пальто з вішалки.

- Беріть пальто... Підходьте до дівчинки... і тримайте його так, щоб дівчинці було зручно просунути в рукава руки!.. Зрозуміло? Сашо, покажи, будь-ласка. Як ти це зробиш.

Саша із задоволення показує.

- Георгій, Діто, Зуріко, тепер ви втрюх підійдіть до вішалки і зробіть те саме!

Саша і я поправляємо їх, пояснюємо, як тримати пальто, як бути обережними.

- Тепер разом підійдіть до гардеробу так, щоб не штовхатися, не заважати один одному і, головне, не кидати пальто, не переплутати їх!

Цю процедуру хлопчики повторили декілька разів і в кінці кінців навчилися виконувати її охайно і спокійно.

- Сідайте!

І знову ми сіли близько один до одного. Там уже стукають наші дівчатка: «Відкрийте двері!»

- Справжній мужчина таємниць не видає! – говорю я. – Порахуйте, скільки нас в класі!

Порахували. Разом зі мною – 22.

- Двадцять третій не повинен знати про нашу таємницю!

Джерело: [15].

В.2. Ситуація успіху із застосуванням прийому «навмисна помилка»

Перед дітьми дві дошки. На перерві на них я намалював наступні множини для завдання: скільки, чого більше, з чого, де більше (справа, зліва, знизу, зверху). Все це – на першій дошці. На другій розібрані фігури по всій площині. Дітям треба з'ясувати «скільки чого». Привідкриваю одну третю першої дошки.

— Скажіть, будь ласка: скільки тут кіл?

— П'ять! — говорять діти.

— Хто може сказати, яка з них цифра п'ять? — Я показую картки з цифрами від нуля до дев'яти.

— Ось ця, яка всередині! — відповідає багато хто.

— Ось ця? — беру цифру 3.

— Ні! Яка була поряд!

— Ага, отже, ця! — Я дістаю цифру 4.

— Ні, - говорить Майя, - ви помилилися, не ту цифру узяли... Можна, я вам покажу?

— Покажи, будь ласка!

Майя вибігає, дістає з колоди цифру 5.

— Яка це цифра, діти? — показую всім.

— 5! — відповідають вони.

— Дякую, Майя!

Замість цифри 4 я кладу на дошку цифру 5. Тепер увсе гаразд.

— Скільки тут трикутників? — я обводжу вказівкою групу і трикутників.

— Чотири... Чотири! — відповідають вони вроздріб.

— А яка з цих цифр — 4? Ця? — показую їм цифру 2.

— Ні... Це 2!

— Можливо, ця? — показую цифру 6.

— Ні... Це 6!

— Тоді, ось ця?

— Ні... Це 7!

Діти розвеселилися. Їм не терпиться показати мені 4. Магда вибігає (зрозуміло, без дозволу), дотягується до моєї руки і показує на картку з цифрою 4.

— Ось це — цифра 4!

— Спасибі, Магда, що допомогла знайти цифру 4. А скільки тут квадратиків?

— Шість! — отримую відповідь. Беру з колоди цифру 6 і ставлю в перевернутому вигляді поряд з попередніми цифрами. Діти весело підказують:

— Так виходить дев'ять, треба перевернути... тоді і буде шість!

Я приймаю зауваження.

— А там сім! — викрикує Коте і показує на групу прямих.

— Коте говорить, що тут сім прямих, а я думаю, що вісім! Хто ж з нас має рацію?

— Ви! — кричить багато хто, не замислюючись.

— Він! — говорять дуже небагато, указуючи на Коте.

А Майя зосередилася, уважно дивиться на дошку і шепоче. Ось вона встає з місця:

— Можна, я скажу?.. Там сім прямих ліній, а не вісім, і тому має рацію цей хлопчик, а не Ви!

— Згодні з Майєю?

Моїх прихильників стало менше. Ела встає, швидко підходить до дошки і рахує про себе прями.

— У чому справа, Ела?

— Сім ліній, а не вісім! — говорить вона і біжить назад до своєї парті.

Джерело: [15].

Додаток Г

Ігрові виховні ситуації

Г.1. Виховна ситуація реального змісту

«Казковий подарунок для хворого друга»

Мета: виховувати почуття дружби, співпереживання, чуйності; формувати потребу й бажання піклуватися про інших.

Зміст ситуації: створюється у тих випадках, коли хтось із дітей тривалий час хворіє, потрапив у лікарню і його необхідно відвідати.

Умови перебігу ситуації: вихователь пропонує дітям відвідати хворого однокласника, виготовити «чарівні подарунки», які допоможуть йому швидше одужати.

Хід виховної ситуації:

Вихователь:

- Діти, Андрійкові зробили операцію, він ще не скоро прийде в дитячий садочок (школу). Давайте відвідаємо його в лікарні, але спочатку спробуємо йому зателефонувати, запитати про його самопочуття й домовитися з ним про зустріч.

- Турботливі й чемні люди завжди приносять хворому гостинці. А які

гостинці ми візьмемо із собою?

- А чим ще крім солодоців, фруктів, соків можна порадувати Андрійка?

- Як ви вважаєте, яким може бути сюрприз чи подарунок? Де можна його придбати?

- Діти, давайте зробимо Андрійкові чарівний подарунок, який буде допомагати йому швидше одужувати; буде його розважати й розвеселяти, коли ми підемо і він залишиться сам.

- Діти, пригадайте, які казкові чарівні речі допомагали героям вилікуватися чи вийти із складної ситуації?

- Так, давайте зробимо чарівну паличку, чарівну квітку ...

- А якщо Андрійко не знатиме, як цими речами користуватися? Виготувати й принести чарівні речі ще недостатньо, необхідно розробити інструкцію з користування ними.



- Діти, а в який день нам краще відвідати Андрійка? А чи встигнемо ми приготувати подарунки?

- Принесіть чарівні речі через декілька днів. Ми виберемо серед них найкращі, які допоможуть Андрійкові одужати.

Рис. Г.1. Малюнок до виховної ситуації «Казковий подарунок для хворого друга»

Методичні прийоми: бесіда про турботу й співчуття до хворих; непряма вимога-порада про необхідність відвідання хлопчика; доручення – виготовлення подарунків; похвала як прийом заохочення дітей, які виготували найкращі подарунки і знайшли час відвідати хворого однокласника.

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: емоційна розповідь про хворого хлопчика, діалог вихователя з вихованцями; відповідна міміка, жести, інтонації голосу; дзвінок з мобільного телефону до хлопчика.

Ймовірні труднощі: частина дітей залишиться байдужими, інша частина не зможе виготувати подарунки і відвідати хлопчика через свою зайнятість; подарунки будуть неестетичними, незмістовними, одноманітними (наприклад, лише чарівна паличка); потрібно буде вихователю допомагати у виготовленні подарунків, залучати батьків.

Г.2. Виховна ситуація казкового змісту «День народження Лисички»

Мета: виховувати почуття дружби, товариськості та співчуття; розвивати здатність співпереживати, зрозуміти емоційний стан іншої людини; формувати вміння аналізувати свої й чужі вчинки, оцінювати дії однолітків, визнавати власні помилки.

Зміст ситуації: майже у кожному колективі є «ізолювані» діти, в яких немає друзів серед ровесників, з якими мало спілкуються; таких дітей рідко запрошують на день народження до однолітків.

Умови перебігу ситуації: вихователь складає казкову історію, в основі якої реальний сюжет із життя колективу, пропонує дітям продовжити її, а потім інсценізувати.

Хід виховної ситуації:

Вихователь:

- Діти, мене схвилювала одна історія про те, як Лисичка справляла свій день народження. Чи хочете ви послухати її?

- Батько Рудий Лис і мама Хитра Лиска дозволили своїй доньці Капризулі запросити до себе на день народження звіряток.

- «І кого мені запросити?» - подумала Лисичка.

- Насамперед, покличу Бобрика, бо в нього є багато іграшок, то він мені подарує щось цікаве і дороге. Добре буде, коли прийде Вовчик, бо в них удома є багато різних м'ясних делікатесів. Його мама передасть мені обов'язково щось смачненьке. Ведмедик має багато солодоців, то неодмінно принесе цілий

кошик ласощів. Песика із села також обов'язково необхідно запросити, бо потрібно мати «своїх» не лише в лісі. Хоч він мені не дуже подобається, бо не зовсім вихований і кмітливий, але буду підтримувати з ним стосунки. А ще нехай прилетить Сорока, вона така балакуча й смішна, буде нам з нею цікаво й весело.

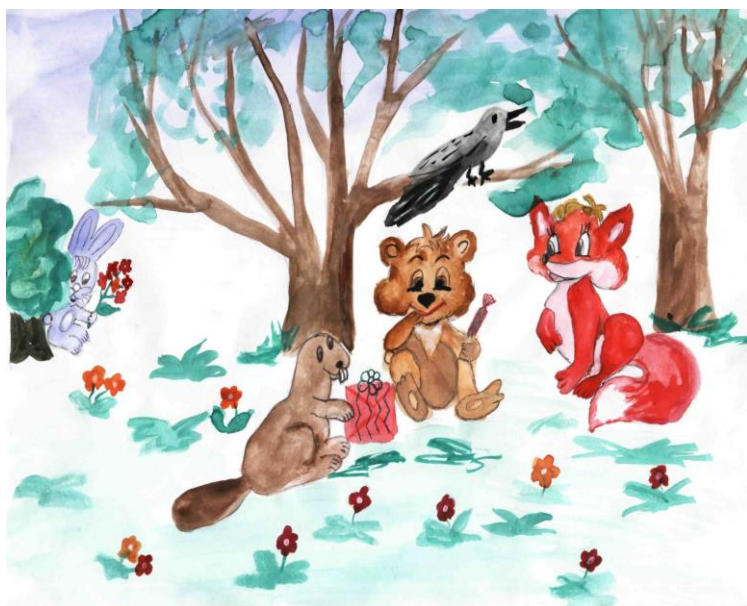


Рис. Г.2. Малюнок до виховної ситуації «День народження Лисички»

- А кого я ще забулася запросити? - задумалася Лисичка.

- Залишився лише Зайчик, та його я не буду кликати до себе на день народження. Він з бідної сім'ї, сіренький, нецікавий, мовчазний, ніхто з ним не дружить. Навіщо мені такий гість!?

Як подумала, так і зробила іменинниця.

Зайчик дізнався, що в Капризулі день народження і всіх звіряток запросили, а його ні. Тоді він сильно розплакався. Побачила це його мама і каже:

- Синочку, а ти візьми квіти й піди привітай лисичку.

Довго вагався Зайчик, а потім нарвав найкращих лісових квітів і несміливо пішов до лисиччиного будиночку....

- Але, на жаль, я не знаю продовження цієї історії!

- Діти, а вам цікаво, що було далі? Давайте продумаємо разом, як могли розвиватися події.

- Я пропоную розіграти цю казкову історію «На дні народження в Лисички».

Методичні прийоми: сугестивний вплив у змісту казкової історії, аналіз казкової історії, продовження дітьми казки, інсценізування.

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: емоційна розповідь про Лисичку; сатиричні інтонації в словесному описі Лисички.

Ймовірні труднощі: діти запропонують продовження казки, яке не буде мати бажаного виховного змісту (наприклад, Зайчик постоїть біля будинку Лисички, викине квіти й повернеться додому); ніхто з дітей не захоче грати роль Зайчика; багато дітей хотітиме грати роль Лисички; діти будуть насміхатися із Зайчика, замість того, щоб співчувати.

Г.3. Виховна ситуація реального змісту

«Детективи»

Мета: виховання почуття обов'язку і відповідальності за доручену справу, бережне ставлення до рослин; формувати вміння критично оцінювати власні дії, визнавати помилки; розвивати кмітливість, винахідливість, естетичні смаки й почуття, здатність розрізняти естетичне й неестетичне; виробляти вміння організовувати власну діяльність, працювати колективно.

Зміст ситуації: кожен педагог прагне, щоб кімната (клас), в якій вчать чи граються діти, була затишною, естетичною, озелененою. На прохання вихователя, як правило, декілька дітей приносять кімнатні квіти, які знаходяться в занедбаному стані, непотрібні вдома.

Умови перебігу ситуації: вихователь переносить горщики з квітами в кабінет біології (оранжерею), просить вчителя (керівника гуртка юних квітників) деякий час доглядати за ними, якщо потрібно, то пересадити. Після того, як діти виявлять зникнення рослин, пропонує їм провести розслідування й знайти горщики з квітами. Вихователь пише лист від квітів, який діти знаходять у процесі розслідування.

Хід виховної ситуації:

Вихователь:

- Діти, а де поділися квіти, що ви принесли нещодавно? Ви їх забрали назад додому? Ніхто нічого не знає?

- Отже, квіти зникли. Як ви вважаєте, хто їх міг забрати? Мабуть вони комусь дуже сподобалися?

- Давайте пошукаємо, де поділися квіти, а може вони вам не потрібні і добре, що вони зникли, тепер у вас буде менше турбот? Потрібні?

- Як ви вважаєте, чи міг хтось винести горшки із приміщення школи так, щоб його не помітив черговий? Я також думаю, що ні. Пропоную розпочати пошуки з нашої кімнати та найближчих приміщень.

- А що це за лист ви знайшли у шафі? Його написали квіти, давайте прочитаємо!

Лист від квітів

Хлопчики й дівчатка! На жаль, не можемо сказати вам «дорогі й любі».

Ми думали, що ви зрозумієте про що ми шепотіли вам листочками. Ми надіялись, що ви нас все-таки по любите, пожалієте і будете доглядати за нами! Але ви не відчували, коли нам було холодно чи жарко. Часто ви нам давали багато вологи, або ми по декілька днів потерпали від спраги. Найстрашніше, що наші корінчики руйнує злий черв'як. Нам незатишно жити в старих надцерблених горщиках. Тому ми залишаємо вас і йдемо до тих дітей, які люблять природу, які зможуть про нас піклуватися, доглядати за нами. І це буде приносити їм радість і задоволення.

Замучені вами квіти!



- Діти, чи справедливо на нас образилися квіти? Можливо вони занадто строгі до вас? Хіба вже в таких жахливих умовах знаходилися наші квіти?

- Якщо ви визнаєте свою помилку, то нам потрібно відшукати квіти!

- Діти, що будемо робити? Ви пропонуєте провести розслідування? Давайте на час пошуків ви станете «детективами».

Рис. Г.3. Малюнок до виховної ситуації «Детективи»

- А коли ми знайдемо зниклі квіти, то що будемо з ними робити? Чи будете доглядати, поливати, пересаджувати їх? А може не варто витратити час і шукати квіти? Можливо навіть краще, що вони зникли? Якщо ні, то приступайте до роботи, юні детективи! Розподілимо обов'язки, складемо план пошуку зниклих квітів.

Методичні прийоми: бесіда з дітьми про значення кімнатних квітів, непрямі вимоги (натяк, порада), засудження недбалого ставлення дітей до кімнатних квітів, епізодичні доручення, схвалення плану дій з пошуку квітів, формування позитивної громадської думки щодо необхідності озеленення й естетичного оформлення кімнати.

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: засоби вербальної взаємодії: «звинувачувальний» зміст листа від квітів; засоби невербальної взаємодії: стурбований вигляд учителя, його міміка, інтонації голосу.

Ймовірні труднощі: частина дітей залишаться байдужими до зникнення квітів і не захоче проводити розслідування; окремі діти не повірять у реальність створеної ситуації, будуть переконувати, що хтось із дорослих зробив це

спеціально; пошуки квітів затягнуться на тривалий час; у процесі розслідування у дітей може втрачатися інтерес.

Г.4. Виховна ситуація реального змісту

“Невиховані батьки”

Мета: виховувати дисциплінованість, відповідальність; розвивати здатність бачити себе з боку, знаходити спільне в чужих і своїх учинках, відстоювати власну думку; формувати вміння правильної організації режиму дня.

Зміст ситуації: діти не вміють правильно розподіляти свій вільний час, не дотримуються режиму дня, багато дивляться телевізор, грають у ігри на комп'ютері, виявляють упертість, не дослуховуються до думки дорослих, роблять їм наперекір.

Умови перебігу ситуації: вихователь розповідає історію про родину своїх знайомих, в якій дорослі багато часу проводять за комп'ютером і біля телевізора, не виконують свої домашні обов'язки, обманюють, стали мало уваги звертати на свою дочку, не відпочивають разом, не їздять на природу. Педагог пропонує поради дівчинці, як «перевиховати» дорослих, організовуючи сюжетно-рольову гру.

Хід виховної ситуації:

Вихователь:

- Діти, до мене звернулася дочка моїх знайомих із великим проханням. Ситуація, про яку вона розповіла, досить складна. Мені важко щось поради дівчинці. Давайте разом спробуємо розв'язати її проблему. Я не можу сказати її справжнього імені, то буду називати дівчинку Маринкою.



- Маринка
поскаржилася на своїх
батьків, які багато
вільного часу
проводять за
комп'ютером,

дивляться всі без вибору телепередачі й кіносеріали. Після того, як його купили і підключили Інтернет життя в сім'ї дуже змінилося. Батько й мати сваряться між собою, не хочуть виконувати домашні обов'язки. Мама, щоб швидше сісти за

Рис.Г.4. Малюнок до виховної ситуації “Невиховані батьки”

комп'ютер, стала погано готувати їжу, забуває прибрати в квартирі. Одного разу Маринка зустріла свого тата, який повинен бути на роботі, біля гральних автоматів. Коли дівчинка до нього обізвалася, він заховався, а потім доводив, що то був не він. На образи Маринки батьки відповідають, що в своєму дитинстві не мали змоги грати на комп'ютері, а тепер хочуть сповна насолодитися грою.

Дівчинка зі сльозами на очах розповіла мені, що не впізнає своїх батьків. На її думку, через комп'ютер вони заразилися вірусом, стали ніби «маленькими».

- Діти, я знаю, що серед дітей є багато «комп'ютероманів», але серед дорослих я зустрічаю таку залежність уперше.

- А може батьки Маринки дійсно праві, нехай собі граються, доки їм не набридне?

- Чи можемо ми щось порадити Маринці? Можливо хтось зустрічався із подібною проблемою? Може хтось сам багато часу проводив за комп'ютером, а потім якось поборов цю залежність?

- Уявімо, що батьки Маринки справді стали дітьми, а Маринка – навпаки дорослою, їхньою мамою. Що можна сказати і як вчинити у цій ситуації. Це можливо допоможе нам знайти добру пораду і правильний шлях розв'язання проблеми.

- Чи погоджуєтеся ви з тим, що Маринка-мама повинна заборонити грати на комп'ютері або забрати його з дому?

- Можливо варто відправити неслухняних «дітей» на безлюдний острів?

- А давайте розіграємо цю ситуацію!

- А як же ми передамо свої поради? А давайте напишемо лист батькам Маринки від «невідомих друзів», в якому скажемо все, що ми думаємо.

Методичні прийоми: переконання і сугестія, дискусія щодо користі й шкоди комп'ютерних ігор, сюжетно-рольова гра.

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: емоційна розповідь з метою виникнення почуття співчуття дівчинці, жарти.

Ймовірні труднощі: частина дітей, що також проводить багато часу за комп'ютером, не будуть засуджувати героїв історії; дітям важко буде дати слухні поради, під час інсценізації поради дітей будуть зводитися до зауважень і заборон.

Джерело: [82].

Додаток Д

Вербальні виховні ситуації на основі змісту казок

Д.1. Виховна ситуація

«Допоможемо помиритися Котикові й Півникові»

Мета: формувати поняття дружби, товаришування; розвивати почуття співпереживання, чуйності, взаємодопомоги; виховувати потребу й бажання піклуватися про інших, допомагати тим, хто потрапив у біду; розвивати зв'язне мовлення.

Методичні прийоми: створення казкової історії вихователем; словесний малюнок казкових героїв; бесіда про дружбу; зміна кінцівки казкової історії дітьми; похвала як прийом заохочення дітей, які знають мирилки.

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: емоційна розповідь з використанням невербальних засобів: міміки, жестів, інтонацій голосу; читання мирилок.

Ймовірні труднощі: частина дітей залишиться байдужими до казкової історії; діти не зможуть продовжити казку, пригадати мирилки.

Зміст ситуації: вихователь складає й розповідає дітям казкову історію про Котика й Півника, які посварилися, а потім завдяки порадам мудрої Сови помирилися; пропонує малюкам придумати власний варіант примирення героїв казки; пригадати мирилки, які допоможуть Котикові й Півникові забути образи.

Хід виховної ситуації:

Вихователь:

- Діти, ви пам'ятаєте казку про Котика й Півника? Як вони жили? Чи допомагали один одному? Чи були друзями?

- Так, жили-були Півник і Котик. Жили вони дружно і весело: Котик ходив на полювання, а Півник – господарював у будиночку.

- Але я нещодавно дізналася, що з нашими героями трапилася біда, вони посварилися. Поряд із ними мешкала зла чаклунка, якій страшенно не подобався веселий сміх, що лунав із будиночка друзів. Вона довго думала, що заподіяти, як нашкодити Котикові й Півникові. Чаклунка зробила чудодійне зілля, скуштувавши яке, звірятка посваряться між собою.

Коли Котик, як завжди вранці, вирушив у далеку дорогу на цілий день, чаклунка перетворилася на стареньку добру бабусю. У великому кошику старої було відбірне зерно, поміж яким вона насипала чудодійного зілля. Солоденьким голосочком бабуся покликала Півника, який навіть не підозрював біди, пригостила пшеничкою і одразу ж зникла.

Увечері, коли повернувся Котик, його зустрів роздратований Півник, який не приготував вечері, не поприбивав на подвір'ї. Звірятка почали сперечатися, потім розгорілася велика сварка. Півник грюкнув дверима і пішов геть з дому, даремно його вмовляв і зупиняв Котик. Цілу ніч не спав Котик, все чекав, що Півник передумає і повернеться додому.

Поряд жила мудра Сова, яка, хоч і дрімала вдень, але почула, що відбулося в Півником. А потім вона побачила, куди він пішов і де зараз знаходиться. Вона розповіла Котикові про те, як підманула його друга зла чаклунка.

- Що ж Ви порадите мені мудра пані? – запитав Котик.

Сова порадила Котикові відшукати книгу мудрості, яка знаходиться в чарівній печері. У цій книзі є чарівні заклинання, які називаються «мирилками». Коли Півник знайде Котика, то потрібно три рази сказати мирилку і чари зникнуть. Котик так і зробив, як йому порадила Сова, розчарував свого друга. І жили вони довго і дружно і більше ніколи не сварилися.

- А як би ви допомогли друзям помиритися?

- Які ви знаєте мирилки?

- А чи сваритеся ви зі своїми друзями?

Д.2. Виховна ситуація

«Лист від Зайчика-побігайчика із казки «Рукавичка»

Мета: розширювати уявлення дітей про особливості колективного спілкування, стосунки в колективі, взаємодію і підпорядкування; розвивати почуття співпереживання, взаєморозуміння; формувати вміння виявляти позитивні й негативні емоції, адекватні до поведінки казкових героїв.

Методичні прийоми: читання, обговорення листа й телеграми від Зайчика; бесіда з висловлюваннями дітьми пропозицій допомоги мешканцям рукавички; складання листа-відповіді.

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: емпатійне читання вихователем листа й телеграми від Зайчика, засоби невербальної комунікації.

Ймовірні труднощі: дітям буде складно знайти вихід із запропонованої

ситуації, вони будуть повторювати варіанти, описані в листі Зайчика.

Зміст ситуації: вихователь зачитує листа від Зайчика із казки «Рукавичка», в якому розповідається, що звірятам дуже тісно в рукавичці. Вони постійно сваряться й ніяк не можуть вирішити, кого виселити зі спільного житла. Педагог пропонує дітям скласти лист-відповідь героям казки, в якому порадити справедливий вихід зі складної ситуації. Поки діти обговорюють лист і складають відповідь, надходить телеграма від Зайчика. Від Сороки-білобоки стало відомо, що дід шукає свою рукавичку. Через сварку і шум він може одразу її знайти й позбавити звірів житла.

Хід виховної ситуації:

Вихователь:

- Діти, я щойно отримала листа від Зайчика-побігайчика із казки «Рукавичка». Ви пам'ятаєте цю казку? А хто жив у рукавичці?

- Хочете почути про що пише герой казки і з яким проханням він звертається до вас?

Лист від Зайчика-побігайчика

Дорогі діти!

Я, Зайчик-побігайчик із казки «Рукавичка», пишу вам листа, бо думаю, що ви знаєте, любите нашу казку й допоможете нам. Ви мабуть пам'ятаєте, що живе в рукавичці семеро звірят. Спочатку було нам тепло, затишно й весело. Але потім ми зрозуміли, що рукавичка дуже маленька й тісна для нас і почали сперечатися, кому потрібно залишитися, а кому покинути наше житло.

Мишка-шкряботушка, яка знайшла рукавичку першою, пропонує виселитися тим звірятам, які прийшли останніми – Ведмедеві, Кабанові й Вовкові. Жабка-скреготушка також наполягає піти саме їм з рукавички, бо вони дуже великі й займають багато місця. Ведмідь, як найсильніший, вимагає, щоб рукавичку покинули всі, окрім нього. Лисичка-сестричка вважає, що в рукавичці повинна залишитися вона, бо має найкрасивішу шубку, й, до того ж, вона - найрозумніша й найхитріша.

І так сперечаються звірі вже не один день, рукавичка от-от трісне.

Порадьте нам, що робити, як помиритися, як жити спільно? Чи може комусь дійсно потрібно залишити рукавичку?

- Діти, допоможемо жителям рукавички? Як ви вважаєте, чи можуть звірі помиритися чи хтось із них повинен залишити рукавичку? Хто повинен піти першим?

Вихователь проводить бесіду з дітьми. У двері стукає листоноша, який приніс телеграму від Зайчика із наступним змістом:

Любі діти! Дуже прошу швидше дати відповідь на мій лист, бо Сорока-білобока повідомила, що дід уже зі своєю собачкою шукає загублену рукавичку. Якщо звірі будуть продовжувати голосно сваритися, то рукавичку дуже швидко знайде її господар.

- Діти, давайте завершимо складати відповідь Зайчикові та надішлемо її якнайшвидше.

Додаток Е

План спецкурсу „Організація виховних ситуацій у початковій школі”

№ п/п	Теми	Кількість годин			
		Всього аудиторних	Лекції	Практичні	Самостійна робота
1.	Гуманістичні виховні парадигми та сутність процесу виховання	4	2	2	4
2.	Виховні ситуацій у системі методів виховання	6	4	2	6
3.	Технологія професійно зорієнтованого творчого проектування та самовизначення	6	2	4	4
4.	Технологія проєктивно-конструктивної діяльності вчителя-вихователя	4	2	2	6
5.	Методика організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки школярів	6	2	4	6
6.	Технологія емоційного впливу та стимулювання позитивних дій учнів у процесі створення виховних ситуацій	4	2	2	6
7.	Психолого-педагогічні основи діагностичної діяльності вчителя початкових класів	6	2	4	4
8.	Професійне самовдосконалення вчителя-вихователя й технологія його здійснення.	4	2	2	2
Усього годин		40	18	22	38

Додаток Ж

Банк виховних ситуацій

Ж.1. Виховні ситуації у досвіді роботи В. Сухомлинського

Назва праці	Вид виховної ситуації	Мета, завдання створення виховної Ситуації	Характеристика умов і прийомів взаємодії виховної ситуації
Духовний світ школяра. – Т 1. – С. 226.	Вербальна ситуація	Формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів	Створення в уяві дітей яскравих, образних картин сміливих учинків, презирства до боягузів, нечесності
Духовний світ школяра. – Т1 . – С. 222.	Подолання труднощів	Розвиток почуття честі, гідності, самоповаги	Включення учнів у творчу трудову працю на основі засвоєння нових знань і їх використання.
Духовний світ школяра. – Т1. – С. 235.	Ситуація успіху	Розвиток почуття радості, бадьорості, розвиток здібностей і талантів, підвищення самооцінки	Включення учнів у посильну діяльність, відповідно до індивідуальних особливостей, постійне заохочення успіхів
Методика виховання колективу. – Т.1. – С. 508.	Вербальна ситуація, в основі якої покладено милування природою	Виховання любові до природи, розвиток естетичних смаків. Формування потреби і вміння спілкуватися з природою, захоплюватися її красою	Педагогічно спрямоване спостереження за явищами природи, залучення учнів до словотворчості: “Сьогодні кожен із вас складе маленький твір про осіннє небо. Дивіться, вдивляйтеся, думайте: яке небо? Як сказати про небо? Вибирайте красиві, точні слова”.
Методика виховання колективу. – Т.1. – С. 532.	Ситуація співпереживання	Формування почуття жалості, милосердя, вміння співпереживати усьому живому	Турбота про все живе, турбота про однокласників, старших людей

Ж.2. Приклади природних виховних ситуацій морального вибору з досвіду роботи вчителів-практиків

Виховна ситуація морального вибору

“На перерві діти безтурботно гралися. За останньою партою сиділа і плакала Оленка. До дівчинки підійшло декілька однокласниць і запитали, що трапилось, вона відвернулася і не захотіла відповідати. Тоді подружки також пішли гратися, після цього вже зовсім не звертали уваги на Оленку.

До класу зайшла вчителька і сказала, що зараз буде роздавати вірші і ролі до новорічного свята. Діти одразу пожвавилися і обступили класовода. І тут вона помітила дівчинку, яка самотньо сиділа за партою і була такою нещасною.

- “Діти, що з Оленкою?”, - запитала вчителька. Діти продовжували штовхатися один поперед одного. Тоді класовод підійшла до дівчинки і запитала, що трапилось. Учениця вагалась, але потім розповіла, що вона загубила нові рукавички, які їй “подарував Святий Миколай”. Для дитини молодшого шкільного віку, це була велика втрата і проблема. Вчителька заспокоїла дівчинку, пояснила, що батьки зрозуміють, не будуть сварити, що Миколай їй почує і наступного року подарує ще кращі, якщо вона буде такою ж слухняною і чемною дівчинкою.

Продзвенів дзвінок, лише тоді діти заспокоїлись, але вчителька не зробила жодного зауваження щодо ситуації, яка трапилась. Проте педагог почала урок незвичайно – не з повідомлення теми, завдань, аз розповіді: “Діти, уявіть собі, я проводжу урок, і мені повідомляють погану новину, що у мене захворіла старенька мама. Я дуже засмутилася. Що б ви зробили?”

І діти почали відповідати один поперед одним, що вони б розпитали, що трапилось, заспокоїли, запропонували допомогу...

“Молодці, але мене дуже дивує, чому ви не зробили цього по відношенню до Оленки?” – сказала вчителька.

Діти задумалися.

“То давайте зараз підійдемо до дівчинки і виправимо те, що ми зробили неправильно” – запропонувала педагог. У класі стояла тиша, а потім діти почали підходити до Оленки, запитували, подружки гладили її по плечу, заспокоювали. І сльози висохли, очі дівчинки засяяли...”

Виховна ситуація успіху

“У четвертому класі було два хлопчики з неблагополучних сімей, які погано вчилися, не брали участі у позакласному житті, були байдужими до життя й проблем колективу, переважно трималися відособлено. Поступово оцінка та авторитет цих учнів у класі знижувалися.

Учителька спостерігала за стосунками між колективом і хлопчиками, таке становище дітей її турбувало, оскільки в цілому діти були непогані. Вона шукала шляхів розв’язання цієї проблеми.

Четвертокласники готувалися до спортивних змагань “Веселі старты”. На декілька репетицій не прийшло два хлопчики, які були членами команди. Педагог попередила їх, якщо це трапиться ще раз, вона замінить їх іншими.

Уже тоді вона вирішила залучити до команди учнів, які викликали у неї занепокоєння. Така ситуація може створити для них передумови успіху, оскільки хлопчики були фізично розвинені і участь у спортивних змаганнях їм була по силах, команді вони могли допомогти цілком закономірно.

Досвідчений педагог попросила учнів виручити колектив, пояснила, що успішна участь класу в змаганнях зараз залежить від них. Діти спочатку вагалися, також не зовсім були згідні однокласники, багато з них пропонувало, щоб повернули до команди попередніх учасників. Але вчителька наполягла, аргументувавши, що вони так само можуть не прийти і на змагання.

У день змагань учителька трохи хвилювалася за хлопчиків, підтримувала їх, заохочувала всю команду. Команда посіла друге місце, і велику роль у цьому відіграли два сильні, витривалі хлопчики – нові учасники змагань. Це відчув і весь клас. Після змагань класовод похвалила всіх, відзначила дітей, щиро їм подякувала і запропонувала класові подякувати за підтримку.

Після створення такої ситуації ставлення класу до хлопчиків поступово почалось змінюватися, дещо піднялася їх самооцінка. Однокласники стали більше спілкуватися.

Учителька і далі продовжила проводити роботу щодо самоствердження дітей у колективі, але метод створення виховної ситуації успіху у цьому мав переломне значення”.

Додаток 3

Приклади відповідей студентів під час аналізу виховних ситуацій

3.1. Природна виховна ситуація милування природою

Оксана М.: “Спробуємо глянути на події очима маленьких школярів, у сприйманні яких домінує емоційний фактор, яким не вистачає на уроці рухливості, ігор на свіжому повітрі. Мимовільно учні збуджуються яскравим явищем природи, їх переповнюють емоції. Цьому можна дати наукове пояснення: молодшим школярам важко концентрувати увагу, будь-який сторонній подразник викликає зміну психічних процесів. Діяльність, якою вони займалися до моменту дії подразника, гальмується, і відбувається збудження інших ділянок кори головного мозку. До того ж, явища, що викликають будь-яку емоційну реакцію, залишають тривалий слід у дитячій пам’яті. Отже, учні ненавмисне порушили хід навчально-виховного процесу. Після зауважень учительки настрій у дітей став пригнічений, атмосфера, що склалася в класі, не сприяє активній діяльності.

Що стосується дій учительки, то, на мою думку, вона виявила авторитарність у спілкуванні з учнями, дидактичного спрямування її діяльності. Застосовуючи вольові засоби (окрик, грюкання по парті, різкі вимоги), вона тим самим лише марно витратила час і посіяла в душах дітей образу,

непорозуміння, а також створила підґрунтя для байдужості щодо краси навколишнього світу.

Хіба можна виховати якимось засобами краще, ніж самою природою, її красою?! Відповідь однозначна: адже природа вчить мудрості, не проронивши ні слова, сповнює дитяче серце дивною любов'ю.

Урахувавши це, особисто я вчинила б у даній ситуації по-іншому: навпаки звернула б увагу учнів на прекрасне явище природи, провела б бесіду, підвела їх до необхідності завершити роботу, пообіцяла дітям по закінченні уроку влаштувати веселі ігри надворі. Я вважаю, що такий підхід до використання природної виховної ситуації дозволив би зекономити час, використати його із виховною користю, створити гарний настрій учнів і позитивний психологічний мікроклімат у класі, підвищити авторитет учителя, повагу до нього.

На підтвердження власної думки хочу навести цікавий факт, описаний у праці Я. Корчака "Як любити дітей". Виступаючи в інституті соціальної психології з доповіддю, він продемонстрував відзняте у рентгенівському кабінеті серце зляканої дитини. Присутні побачили, як воно прискорено забилося. Тоді відомий педіатр і педагог звернувся до них із такими словами: "Дивіться і запам'ятовуйте. Коли ви гніваєтесь і втомилися, коли діти стають нестерпними, коли сердитесь і кричите, хочете покарати - згадайте, що так реагує серце дитини!"

3.2. Спеціально створена виховна ситуація успіху

Олександра Н.: "Я вважаю, що це хороший зразок створення ситуації успіху у навчанні й вихованні дітей, в основу якого покладено прийом морального заохочення. Вчителька вивчала індивідуальні особливості учня, спостерігала за ним і помітила, що однією із причин неуспішності Андрія була занижена самооцінка і невпевненість. Створивши ситуацію успіху, педагог дала можливість хлопчикові повірити у власні сили. Даний метод виховання став ніби "пусковим механізмом" у підвищенні самооцінки.

У подібному випадку я вчинила б так само, створивши ситуацію успіху, адже якщо постійно ставити негативні оцінки, то це не принесе бажаних результатів, буде пригнічувати особистість. Цей метод я б реалізувала за такими етапами: визначення колективної думки, створення сприятливої обстановки, педагогічне діяння, опора на колективну думку класу, авансування заохочення, взаємодія з іншими методами і прийомами виховання".

Додаток К

Карта-схема вивчення рівня вихованості молодшого школяра

- Прізвище, ім'я учня.
- Школа, клас.

- Загальні дані про учня: склад сім'ї, вік, стан здоров'я.
- Ставлення учня до колективу: конформність (неконформність), референтність (нереферентність), товариськість, дружлюбність, розуміння інших людей, готовність прийти на допомогу. Рівень спілкування: найнижчий (примітивний), низький (конвенційний). Середній (маніпулятивний і стандартизований), високий (ігровий і діловий).
- Рівень морального розвитку: низький (перед моральний), середній (конвенційний), високий (незалежний).
- Погляди й переконання, єдність свідомості і поведінки, прагнення, наміри, ідеали. Рівень сформованості моральної свідомості: доморальний, конвенційний, автономний.
- Сформованість моральних якостей: доброзичливість, чуйність, чесність, відвертість, вміння дотриматись слова, довірливість, добросовісність у виконанні обов'язків, відраза до поганого.
- Сформованість морально-вольових якостей: самостійність, організованість, наполегливість, рішучість, ініціативність, виконавчість, старанність, стійка працездатність на уроці.
- Рівень ставлення до навчально-пізнавальної діяльності: низький, середній, високий.
- Рівень трудової діяльності: низький, середній, високий.
- Сформованість трудових якостей: працелюбство, бережливість, щедрість, допомога старшим і товаришам, вміння обслуговувати себе, акуратність.
- Сформованість емоційної сфери: життєрадісність, емпатійність, відкритість, вміння володіти собою, сором'язливість, сприйнятливність, співчутливість.
- Рівень самооцінки і прагнень, домагань: занижений, адекватний, завищений. Співвідношення прагнень із самооцінкою.
- Спрямованість особистості: особиста, суспільна, ділова.
- Загальний рівень вихованості (високий, середній, низький).
- Висновки і рекомендації.

Додаток М
Зразок карти самоконтролю
участі студента в практичному занятті
спецкурсу «Організація виховних ситуацій у початковій школі»

Практична робота № _____

Тема: _____

Мета: _____

Самостійні творчі завдання:

1. _____

2. _____

№ п/п	Вид роботи, вміння і навички, якості	взаємооцінка	Самооцінка	Психолого-педагогічний коментар і само-рекомендації
1.	Усвідомлення сутності виконання самостійних творчих завдань			
2.	Засвоєння теоретичного матеріалу			
3.	Використання літературних джерел			
4.	Проведення форм виховання і створення виховних ситуацій на практиці			
5.	Розробка індивідуальних практичних моделей, технологічних карт, планів-конспектів			
6.	Представлення індивідуальних практичних моделей, технологічних карт, планів-конспектів			
7.	Участь у виконанні СТЗ завдань на занятті у групах чи колективно, у ділових іграх.			
8.	Участь у створенні колективних логіко-структурних схем			
9.	Участь у дискусіях			
10.	Участь у взаємооцінюванні			
Загальна кількість балів:				Середній бал

Додаток Н

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 початкових класів 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 початкових класів і продовжувати оволодівати обраною професією?

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

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

Додаток О

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.

5. *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.

Додаток П

Методика „Незакінчені речення” для виявлення гуманістичної спрямованості і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів

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 ...

Додаток Р

Опитувальник

на виявлення уявлень майбутніх учителів

початкових класів про сутність педагогічних функцій

1. Підберіть не менше 10 дієслів, які різносторонньо характеризують педагогічну діяльність учителя початкових класів:

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;
- є) власний варіант відповіді.

3. Наскільки важливим є виховання особистості на сучасному етапі?

- а) є не обов'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 гармоно 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 молодших школярів 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 на сучасному етапі:

8. Які шляхи підвищення ефективності організації процесу виховання?

Додаток С

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 вчителю?

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?

Додаток Т

Тестові завдання для виявлення обізнаності майбутніх учителів із теоретичними основами методу створення виховних ситуацій як особистісно 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 вихованості 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 ефективно використання методу створення виховних ситуацій (не більше 3-ох відповідей):

- а) знання сучасних виховних парадигм, їх вихідних принципів;
- б) засвоєння теоретичних основ і методики 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 створення виховних ситуацій:

- а) визначення мети виховної діяльності;
- б) конкретизація виховних завдань, які будуть вирішуватися у процесі створення виховних ситуацій;
- в) прогнозування очікуваних результатів;
- г) передбачення очікуваних труднощів;
- д) проектування педагогічної взаємодії;
- е) моделювання умов успішного перебігу виховної ситуації;
- є) діагностування рівня вихованості школярів;
- 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.

Додаток У

Анкета на визначення місця виховних ситуацій у системі методів виховання

1. Згрупуйте 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 причини, 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: _____

Примітка: матеріали додатку розроблено автором.

Додаток Ф

Практичні завдання для визначення здатності створювати виховні ситуації

Завдання 1.

Наведіть приклади створення виховних ситуацій у власному практичному досвіді, керуючись такою послідовністю:

- а) вид виховної ситуації (успіху, морального 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 у роботі з молодшими школярами, визначте її мету, умови перебігу, засоби емоційного впливу на учнів, ймовірні труднощі тощо.

Додаток X

Карти самооцінки

X.1. Карта самооцінки виховної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

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 бали – “володію на високому рівні”; 5 – “володію на рівні педагогічної майстерності”.

Засвоєння головних державних документів у галузі виховання	0	1	2	3	4	5
Знання змісту сучасних виховних парадигм	0	1	2	3	4	5
Розуміння сутності процесу виховання, його характерних ознак	0	1	2	3	4	5
Усвідомлення мети, завдань виховання молодших школярів	0	1	2	3	4	5
Розуміння специфіки виховної взаємодії вчителя початкових класів з молодшими школярами	0	1	2	3	4	5
Знання теоретичних основ діагностики виховного процесу	0	1	2	3	4	5
Вивчення вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку	0	1	2	3	4	5
Засвоєння сучасних виховних технологій	0	1	2	3	4	5
Володіння методикою організації форм і методів виховання	0	1	2	3	4	5
Засвоєння теоретичних основ методу створення виховних ситуацій	0	1	2	3	4	5
Вивчення передового педагогічного досвіду з питань використання методів виховання	0	1	2	3	4	5

X.2. Карта самооцінки виховних умінь, необхідних для створення виховних ситуацій

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 бали – “володію на високому рівні”; 5 – “володію на рівні педагогічної майстерності”.

Уміння визначати мету, завдання виховної ситуації	0	1	2	3	4	5
Уміння проектувати педагогічну взаємодію, моделювати умови успішного перебігу виховної ситуації	0	1	2	3	4	5
Уміння добирати місце виховних ситуацій у системі методів виховання	0	1	2	3	4	5
Уміння змістово наповнювати виховну ситуацію	0	1	2	3	4	5
Уміння добирати методичні прийоми (переконання, навіювання, схвалення, емоційного впливу)	0	1	2	3	4	5
Уміння вибирати варіанти організаційних форм, у межах якої створюється виховна ситуація	0	1	2	3	4	5
Уміння розробляти детальний план-конспект обраної форми виховання	0	1	2	3	4	5
Уміння складати “технологічну карту” виховної ситуації	0	1	2	3	4	5
Уміння реалізувати створені виховні ситуації у педагогічному процесі	0	1	2	3	4	5
Уміння здійснювати педагогічне спілкування у виховних ситуаціях	0	1	2	3	4	5
Уміння емоційно впливати на вихованців у процесі створення виховних ситуацій	0	1	2	3	4	5
Уміння здійснювати діагностування й самоаналіз результативності виховної ситуації	0	1	2	3	4	5

Х.3. Карта самооцінки рівня готовності майбутнього вчителя початкових класів до створення виховних ситуацій у роботі з молодшими школярами

Шановні друзі! Оцініть за 6-бальною шкалою свій рівень готовності до створення виховних ситуацій у роботі з молодшими школярами. 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 бали – “володію на високому рівні”; 5 – “володію на рівні педагогічної майстерності”.

Якість гносеологічно-аксіологічної підготовки:
орієнтованість на майбутню професійну діяльність 0 1 2 3 4 5

усвідомлення сучасних виховних парадигм	0 1 2 3 4 5
уявлення про педагогічні функції	0 1 2 3 4 5

Якість проєктивно-конструктивної діяльності:

усвідомлення професійного ідеалу	0 1 2 3 4 5
спрямування на професійне самовдосконалення	0 1 2 3 4 5
орієнтація на інноваційну виховну діяльність	0 1 2 3 4 5

Якість інноваційної інструментально-технологічної діяльності:

оволодіння технологією цілепокладання виховної роботи	0 1 2 3 4 5
здатність до моделювання виховної взаємодії	0 1 2 3 4 5
наявність умінь і навичок передбачення ймовірних труднощів	0 1 2 3 4 5

Якість оцінно-рефлексивної діяльності:

сформованість потреби і вміння особистісного й професійного самовдосконалення	0 1 2 3 4 5
оцінювання власної виховної компетентності	0 1 2 3 4 5
самооцінка готовності до створення виховних ситуацій	0 1 2 3 4 5

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А.Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Августин А. Исповедь / А.Августин // Абеляр П. История моих бедствий ; пер. с латин. М. Е. Сергеенко. – М. : Прогресс, 1992. – С. 8-222.
3. Агапова Н.Г. Парадигмальні орієнтації і моделі сучасного освіти (системний аналіз в контексті філософії культури) : [монографія] / Н.Г. Агапова. – Рязань : РГУ, 2008. – 364 с.
4. Адоньєв Є.О. Традиційна та гуманістична парадигма освіти в антропологічному вимірі / Є.Адоньєв // Постметодика. – 2002. – №7-8 (45-46). – С.12-15.
5. Акімова О. М. Напрями та форми самоосвіти в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : серія Педагогічні науки. – 2014. – № №2 (285). – С.15-22.
6. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Ф.И.Иващенко, Л.Я.Коломинского. – Минск : Высшая школа, 1980. – 176 с.
7. Акусок А.М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» ; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова / Алла Миколаївна Акусок. – К., 2009. – 21 с.
8. Акутина С. П. Воспитание нравственных ценностей у старшеклассников как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Светлана Петровна Акутина. – Нижний Новгород, 2003. – 214 с.
9. Алексеева Н.И. Формирование устойчивого морального выбора у подростков средствами разрешения конфликтообразующих ситуаций : дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Надежда Ивановна Алексеева. – Чебоксары, 2009. – 223 с.
10. Алексеєнко Т.Ф. Виховне середовище / Т.Ф.Алексєєнко // Енциклопедія освіти ; Акад. пед. наук України ; головн. ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 95-96.
11. Алфімов В.М. Організація роботи вихователя ліцеїстів / В.М.Алфімов. – К. : Домінанта, 1995. – 159 с.
12. Алфімов Д.В. Організація виховного простору формування лідерських якостей школярів / Д.В.Алфімов // Духовність особистості : методологія, теорія і практика. – 2013. – 4 (57). – С. 13-21.

13. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей / Н.А.Аминов // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С.5-17.
14. Амонашвили Ш. А. Единство целей / Ш.А.Амонашвили. – М. : Знание, 1987. – 206 с.
15. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети / Ш.А.Амонашвили. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
16. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А.Амонашвили. – К. : Освіта, 1988. – 111 с.
17. Аристотель. Никомахова этика // Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; общ. ред. А.Й.Доватура. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 53-293.
18. Базильчук Л. Сутність і структура професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі / Л.Базильчук // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 2. – С.42-47.
19. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г.О.Балл // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 1994. – №2. – С. 3-11.
20. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г.О.Балл // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 21 - 23.
21. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г.О.Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : науково-методичний збірник / ред. І.А. Зязюн та ін. – К., 1994. – С. 98-100.
22. Балл Г. Сучасний гуманізм і освіта / Г.О.Балл // Психолог. – 2002. – № 40. – С.3-5.
23. Банашко Л.В. Концепція педагогічної компетентності майбутніх вчителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти [Електронний ресурс] / Л.В. Банашко. – Режим доступу : <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233>. Назва з екрану.
24. Баранов А. Е. Особенности воспитательной деятельности педагога начальной школы : дис. на соискания научной степени канд. пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.Е.Баранов. – М., 2005. – 173 с.
25. Баранов С.П. Педагогика : учебн. пособие / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Слостенін. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 368 с.
26. Безпалько О.В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної роботи : дис. канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01 ; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова / Ольга Володимирівна Безпалько. – К., 1998. – 165 с.
27. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать : [кн. для учителя] / А.С.Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
28. Березовська Л.І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика

- навчання (українська мова)» / Людмила Іванівна Березовська ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2004. – 23 с.
29. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : [навч.-метод. посібник] / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
 30. Бех І.Д. Виховний простір : організаційно-змістові орієнтири / І.Д.Бех // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – №10. – С. 3-14.
 31. Бех І. Педагогічне регулювання виховної ситуації : моральна педагогіка : правила майстерності / І. Бех // Дошкільне виховання. – 2010. – №4. – С.2-3.
 32. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
 33. Бех І.Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт [Електронний ресурс] / І.Д.Бех. – Режим доступу: // <http://www.google.com.ua/url?url=http://library.udpu.org.ua>. Заголовок з екрана.
 34. Бех І.Д. Стадії професійної готовності вчителя / І.Д.Бех // Освіта. – 1999. – № 11 (листопад). – С. 7.
 35. Бех І.Д. 100 ключів виховного успіху [Електронний ресурс] / І.Д.Бех. – Режим доступу : ipv.org.ua/institutstructura/31-2009-11-22-15-27-44.html.
 36. Біда С. Створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі / С.Біда // Початкова школа. – 2007. – №2. – С.1-3.
 37. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології формування (на матеріалі методики викладання російської мови) : [монографія] / Л. Я. Бірюк ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Глухів. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. – К. ; Глухів, 2009. – 317 с.
 38. Бірюк Л. Я. Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Людмила Яківна Бірюк ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 661 с.
 39. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания / Б.П.Битинас. – М. : Центр духовних ценностей, 1996. – 141 с.
 40. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания / Б.П.Битинас. – Каунас : Швиеса, 1984. – 190 с.
 41. Блонский П.П. Мои воспоминания / П.П.Блонский. – М. : Педагогика, 1971. – 175 с.
 42. Богуславский М.В. Авторитарная педагогика – педагогика авторитета / М.В. Богуславский // Директор школы. – 2002. – № 5. – С. 25-28.
 43. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком / А.А.Бодалев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 123 с.

44. Богданова О.С. Методика воспитательной работы в начальных классах / О.С.Богданова, В.И.Петрова. – 3-е изд., дораб. – М. : Просвещение. 1986. – 192 с.
45. Божович Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л.И.Божович, Л.С.Славина. – М. : Педагогика. - 1979. – 212 с.
46. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : [навч.-метод. посібник] / А.М.Бойко ; МО України, ІЗМН ; ред. С.С.Самойлова. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
47. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 3-10.
48. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
49. Борытко Н.М. Категория пространства в современной теории воспитания // Наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 61 – 67.
50. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания [монография] / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
51. Бугаєць Н.А. Стан і шляхи удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи з сім'єю учня / Н.А. Бугаєць // Теоретичні питання освіти та виховання. – К. : КНЛУ, 2001. – Вип. 17. – С. 139-142.
52. Валеева Р. А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике, первая половина XX века : дис. на соскание ученой степени доктора педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика» / Роза Алексеевна Валеева. – Казань, 1997. – 387 с.
53. Васенко В.В. Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В.Васенко ; КГПИ. – К., 1992. – 18 с.
54. Васянович Г.П. Педагогіка і психологія / Григорій Петрович Васянович // Г. Васянович. Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 4 : Збірник наукових праць. – Львів : Сполом, 2010. – 512 с.
55. Вашуленко М. С. Якісна дошкільна освіта підгрунтя успішності початкового навчання / М. С. Вашуленко // Наукові записки Вінницького Державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – □Випуск 34. – □Вінниця : ТОВ фірма „Планер”. – 2011. □– С. 225-□230.
56. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г.Г.Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
57. Введение в педагогическую культуру : учеб. пособ. / под. ред. Е.В. Бондаревской. – Р-н/Д. : РГПУ, 1995. – 172 с.
58. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К., 2001. – 1440 с.
59. Вікова і педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-е вид., допов. – К. : Каравела, 2009. – 400 с.

60. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
61. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
62. Выготский Л.С. Педология школьного возраста / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – С. 19-106.
63. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник / О.І.Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
64. Волкова Н.П. Педагогіка : навчальний посібник / Н.П.Волкова. – 3-тє видання, стереотипне. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
65. Волков Б.С. Психология младшего школьника : учеб. пособие / Б.С.Волков. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Педобщество России, 2002. – 128 с.
66. Воробей В.И. Формирование у студентов педагогических институтов умений и навыков организации воспитательной работы с учащимися в процессе непрерывной педагогической практики : автореф. дис. канд. пед. наук : специальность 13.00.01 / В.И.Воробей ; НИИ пед-ки УССР. – К., 1989. – 16 с.
67. Гаврилин А.В. Воспитательное пространство : основные характеристики [Текст] / А.В. Гаврилин // Стратегия воспитания в образовательной системе России / под ред. И.А.Зимней. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М. : Агентство «Издательский сервис», 2005. – С. 260-266.
68. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Володимирівна Гавриш ; / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Хартків, 2006. – 28 с.
69. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці [Текст] : навчально-методичний посібник / Н.В.Гавриш. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
70. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії : дисер. канд. психол наук : спеціальність 19.00.07 / І.М.Галян. – К, 1996. – 198 с.
71. Гальперин П.Я. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / П.Я. Гальперин, А.К. Маркова. – М. : МГУ, 1977. – 125 с.
72. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.
73. Гликман И.З. Теория и методика воспитания : [учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И.З.Гликман. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.

74. Голубев Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К. Голубев, В.П.Битинас. – М. : Педагогика, 1989. – 157с.
75. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : спец. «Теорія і методика виховання» / Наталія Борисівсна Гонтаровська ; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2012. – 40 с.
76. Гончаренко С.У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / С.У.Гончаренко, Ю.І. Мальований // Початкова школа. – 1995. – №3. – С.4-10.
77. Гончаров Д. А. Суть и структура готовности будущих учителей к воспитательной работе в школе [Электронный ресурс] / Дмитрий Александрович Гончаров. – Режим доступа : <http://sci-article.ru/stat.php?i=1390808949>.
78. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред. сост. Е.И. Соколова ; под общ. ред. д-ра пед. наук Н.Л.Селивановой. – М. : Пед. об-во России, 1998. – 336 с.
79. Гущина Т.Ю. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника : автореферат дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.Ю.Гущина. – Белгород: БГУ, 1997. – 24 с.
80. Давиденко А.А. Логіка і психологія у творчій діяльності людини / А.А.Давиденко // Педагогіка і психологія. – 2006. – №3 (52). – С.79-86.
81. Даль В. Й. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.Й.Даль. – Т. 1. – М. : Русский язык, 1989. – 687 с.
82. Демченко О.П. Ігрові виховні ситуації формуванні особистості дитини / О.П.Демченко // Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : [навчально-методичний посібник] ; за ред. Г.С.Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – С.111-124.
83. Демченко О.П. Підготовка майбутніх учителів до створення ситуації успіху молодших школярів / О.П.Демченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 6. – Вінниця : РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. – С.114-122.
84. Демченко О.П. Практикум з історії педагогіки :[навчально-методичний посібник для викладачів історії педагогіки, на допомогу студентам педагогічних ВНЗ під час самостійного вивчення теоретичних основ, підготовки до семінарських і практичних занять] / О.П.Демченко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2012. – 323 с.
85. Демченко О.П. Формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами у процесі використання виховних ситуацій / О.П.Демченко // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова : серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія : зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2011. – С.60-63.

86. Демченко О.П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.П.Демченко ; Вінницький державний пед. ін-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 221 с.
87. Дем'яненко Н.М. Педагогічна парадигма вищої школи України : генеза і еволюція / Н.М. Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2(4)– С. 256-265.
88. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / за ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
89. Дистервег А. О самосознании учителя / А.Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М. : Госучпедгиз, 1956. – С. 309-320.
90. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник / І.М.Дичківська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 448 с.
91. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд.пед.наук / О.Б.Дмитриева. – М., 1997. – 18 с.
92. Дмитрик І.С. Технологія виховного процесу / І.С.Дмитрик, Я.І.Бурлака. – К. : КДЛП, 1991. – 67с.
93. Докучаєва В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
94. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у ВНЗ України (II половина ХХ ст.) [Текст] : дис... кандидата пед. наук : спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.В.Донченко ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 180 с.
95. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О.А.Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 91-95.
96. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О.А.Дубасенюк, Т.В.Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
97. Дубасенюк О.А. Професійне становлення педагога / О.А.Дубасенюк. – Житомир : ЖДШ, 1993. – 106 с.
98. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спеціальність 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / Олександра Антонівна Дубасенюк ; Житомирський держ. педагогічний ін-т ім. І.Франка. – К., 1996. – 444 с.
99. Думаєва П.Д. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательной работе в школе в современных условиях : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / П.Д. Думаєва. – Ростов-на-Дону, 1989. – 19 с.

100. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук : специальность 13.00.04 / К.М. Дурай-Новакова ; МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1983. – 32 с.
101. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В.И.Ленина, 1976. – 174 с.
102. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
103. Етнопедагогічний контекст професійної підготовки студентів у вишах Прикарпатського регіону : навчально-методичний посібник / за ред. проф. Н.В. Лисенко. – Київ - Івано-Франківськ, 2009. – 344 с.
104. Євдокимов В. І. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції : навч. посіб. / В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, Л. Д. Покроєва. – Х. : ХОНМІБО, 2006. – 204 с.
105. Завіна В.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації контролю за навчальною діяльністю школярів : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / В.І. Завіна. – К., 1996. – 194 с.
106. Загвязинський В.І. Педагогічна творчість учителя / В.І.Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія ; укл. Н.В.Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – С.13-20.
107. Закон України «Про виховання» : проект // Освіта України. – 2004. – 14 вересня. – С.4-6.
108. Закон України „Про освіту” // Освіта. – 1996. – 21 серпня. – С. 6-11.
109. Заредінова Е. Проблеми формування міжетнічної толерантності в учнів початкових класів (психолого-педагогічний аспект) / Е.Заредінова // Постметодика. – 2009. – № 2 (86). – С. 41–43.
110. Заремба Л.В. Формирование у студентов пединститута готовности к организации внеурочной деятельности учащихся : автореф. дис...канд. пед. наук : 13.00.01 ; Киевский государственный педагогический институт им. А.М.Горького / Л.В.Заремба. – К., 1990. – 22 с.
111. Захаренко О. Найболючіше – сільська школа / О.Захаренко // Педагогічна газета. – 2000. – № 10. – С.4.
112. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23-30.
113. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.Л.Зубков. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
114. Иванова С.П. Учитель XXI века : ноопсихологический поход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П.Иванова. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.

115. Івлєва О.М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів : дис. канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Михайлівна Івлєва ; Ізмаїльський державний педагогічний інститут. – Ізмаїл, 2001. – 195 с.
116. Изучение личности школьника учителем [Текст] : методический материал / под ред. З. И. Васильевой [и др.]. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.
117. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.П.Кадченко. – Харьков : ХГПУ, 1992. – 169 с.
118. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Вікторівна Казакова ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 24 с.
119. Казанжи І.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : дис... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Володимирівна Казанжи ; Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) імені К.Д.Ушинського. – Миколаїв, 2002. – 230 с.
120. Казанжи І.В. Теорія і методика виховної роботи в школі I ступеня : навчально-методичний посібник / І.В. Казанжи. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 296 с.
121. Казанжи І.В. Формування виховної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах євроінтеграції // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (Ч. 1). – С.149-154.
122. Кан-Калик В.А. Индивидуально-творческая подготовка учителя / В.А. Кан-Калик // Советская педагогика. – 1989. - №1. – С. 97-100.
123. Капська А.Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А.Й.Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів : теорія, практика, програми. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 5-12.
124. Капська А.Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посібник / А.Й.Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 304 с.
125. Кара С.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.І.Кара ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – 23 с.
126. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание. Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский. – М. : Новая школа, 1996. – 96 с.

127. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М. : Новая школа, 1993. – 80 с.
128. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : навчальний посібник / С.Г.Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
129. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій : автореф. дис... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Роман Петрович Карпюк; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20 с.
130. Квинтилиан М. Ф. О воспитании оратора // Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. / М.Ф. Квинтилиан ; под общей ред. С. А. Каменева. – Т. 1 : Античный мир. Средние века. Начало нового времени / сост. Й. Ф. Сладковский. – М. : Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. – С. 54-63.
131. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Н.В.Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 95 с.
132. Кириченко І. Ситуація успіху : методичні рекомендації педагогам і батькам щодо створення ситуації успіху / І.Кириченко // Директор школи. – 2001. – №17. – С. 10-17.
133. Киричук О.В. Проектування навчально-виховного процесу / О.В.Киричук, О.П.Соснюк // Початкова школа. – 1992. – №2. – С.2-6.
134. Кисляков А.В. Формирование готовности будущих учителей к творческой воспитательной деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.В.Кисляков. – Челябинск, 2000. – 175 с.
135. Кіт Г.Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : [навч.-метод. посібник для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність “Початкове навчання”)] / Г. Г. Кіт. – Вінниця : Едельвейс і К, 2007. – 222 с.
136. Кит Г.Г. Пути повышения эффективности практической готовности студентов педвузов к воспитательной работе в школе : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.Г.Кит ; Киевский государственный педагогический институт им. А.М.Горького. – К., 1991. – 208 с.
137. Клепко С.Ф. Едукологічні репрезентації знань : парадигми освіти / С.Ф.Клепко // Постметодика. – 2011. – № 5 (102). – С. 2-9.
138. Князева Е.Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с И.Пригожиным / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С.13-15.
139. Коберник Г. Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Випуск 46. – С. 101-105.
140. Коберник О.М. Прогнозування виховної ситуації / О.М.Коберник // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 109-115.

141. Коберник О.М. Організація виховного процесу на засадах проєктивної педагогіки / О.М.Коберник // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 74-81.
142. Кобзар Б.С. Підготовка студентів до творчої виховної роботи з учнями в умовах розбудови національної школи Б.С.Кобзар // Вища педагогічна освіта : наук.-метод. зб. – Вип.17. – К., 1994. – С.72-77.
143. Кобзар Б.С. Позакласна та позашкільна виховна робота / Б.С.Кобзар. – К., 1973. – 179 с.
144. Кобрій О. Модель формування змісту педагогічних дисциплін у сучасних вищих навчальних закладах України / О.Кобрій // Збірник наукових праць ДДПУ ім. Івана Франка «Людинознавчі студії». Випуск 20 «Педагогіка». – Дрогобич, 2012. – С.4-15.
145. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя / О.Г.Козлова. – Суми, 1999. – 92 с.
146. Коган Л.Н. Социальная среда и воспитание / Л.Н. Коган // Учебно-воспитательный коллектив и его среда воспитания. – Свердловск : УрГУ, 1980. – С. 3-9.
147. Колесникова И. А. Качество воспитательной среды образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Ирина Аполлоновна Колесникова. – Режим доступа : <http://www.openclass.ru/node/79381>.
148. Комар О.А.. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. на здобуття наукового ступеня док-ра пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Анатоліївна Комар. – Умань, 2011. – 383 с.
149. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / Я.А.Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. ; под ред. А.Й. Пискунова [отв. ред.] и др. – Т.2. – М. : Педагогика, 1982. – С. 133-163.
150. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів : монографія / М. С. Вашуленко, В. О. Собко, Л. Я. Бірюк, Г. С. Демидчик, В. А. Каліш ; ред. М. С. Вашуленко ; Глухів. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. – Глухів, 2012. – 311 с.
151. Кондратьева С.В. Педагогическая рефлексия начинающих учителей / С.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев // Тезисы докл. к VII съезду общества психологов СССР. – М.,1989. – С.184-186.
152. Кондрашова В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В.Кондашова. – К. : Вища школа, 1987. – 38 с.
153. Кондрашова Л.В. Реформування педагогічної підготовки студентів / Л.В.Кондашова // Рідна школа. – 2000. – № 9. – С.16-18.
154. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Освіта. – 2000. – 30 серпня-6 вересня. – С.3-6.
155. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : [учебное пособие для студентов педагогических специальностей и слушателей системы повышения квалификации работников образования] / Г.Б. Корнетов. – М., 2005. – 184 с.

156. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Я.Корчак ; пер. с пол. К.Э.Сенкевич ; сост. и авт. примеч. Е.С.Рубенчик ; под. ред. и предисл. М.Ф.Шабаевой ; [послесл. И.Неверли]. – М. : Просвещение, 1966. – 470 с.
157. Костюченко Л.В. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище – університет» : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Василівна Костюченко ; Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 19 с.
158. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика в школе / А.И.Кочетов, Я.Л.Коломинский, И.И.Прокопьев. – Минск : Народная асвета, 1987. – 214 с.
159. Кошелівська О.І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Оксана Іванівна Кошелівська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 241 с.
160. Кравченко О. В. Культурна політика країни в парадигмах сучасності : теоретико-методологічні аспекти культурологічної інтерпретації : [монографія] / О. В. Кравченко. – Х. : ХДАК, 2011. – 288 с.
161. Краевский В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л.Коршуновой) / В.В.Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20-24.
162. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Освіта України. – 3003. – №42-43. – С.4-10.
163. Кремень В. Поступ до нової філософії освіти / В. Кремень // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття : зб. наук. праць. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2011. – С. 11-22.
164. Крецан З.В. Формирование готовности учителя к воспитательной работе в образовательных учреждениях : дис. на соискание ученой степени канд пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Зоя Викторовна Крецан. – Кемерово, 2003. – 251 с.
165. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. / К. Крутій. – К. : Освіта, 2009. – Ч. 1. – 302 с.
166. Крутій К.Л. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини [Електронний ресурс] / К. Л. Крутій. – Режим доступу : <http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=1>.
167. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В.Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 156 с.
168. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ. И.З.Налетова. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
169. Куракин А Т. Коллектив и личность школьника / А.Т.Куракин,

- Х.Й.Лийметс, Л.И. Новикова. – Таллин, 1981. – 121 с.
170. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З.Н.Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
171. Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования [Електронний ресурс] / А.Ж. Кусжанова // Кредо. – 1998. – № 6. – Режим доступу : <http://credonew.ru/content/view/107/50/>.
172. Лебедева Н.Н. Аксиологические ситуации в воспитании человека / Н.Н. Лебедева // Омский научный вестник. – Психологические науки. – №3 (109). – С.128-131.
173. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие / К.М.Левитан. – Саратов : Изд-во Саратов.ун-та, 1990. – 136 с.
174. Леонтьев А.Н Мотивы и эмоции / А.Н.Леонтьев. – М. : МГУ, 1972. – 39 с.
175. Лесных Н.И. Формирование готовности будущего педагога к реализации системного подхода в процессе обучения учащихся / Н.И. Лесных // Проблемы и перспективы развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования : межвузовский сборник научных ст. – Барнаул : БГПУ, 2000. – С. 172-178.
176. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А.Ф.Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 78 с.
177. Лисенко Н. Етнопедагогіка дитинства : навчально-методичний посібник / Н.Лисенко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 720 с.
178. Лисенко Н. Підготовка майбутніх педагогів до використання етнопедагогіки в сучасному інтеркультурному просторі / Н. Лисенко // Освітній простір України. – Випуск 2. – Івано-Франківськ, 2014. – С. 49-57.
179. Лисенко Н. Пріоритети етнопедагогічної діяльності педагога ДНЗ у сучасному інформаційно-креативному просторі / Н.Лисенко // Освітній простір України. – Випуск 2. – Івано-Франківськ, 2014. – С.155-161.
180. Ллойд Л. Школьная магия. Удивительная технология для учителей и репетиторов / Линда Ллойд – Свердловск, 1994. – 124 с.
181. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків, 2002. – 400 с.
182. Ломако Л. І. Проблема ціннісного пізнання у навчальній діяльності // Цінність освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В.Сухомлинської ; ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Скульського ; упор. О.М.Павліченка. – К., 1997. – С. 179-182.
183. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н.Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
184. Магдауголл У. Различение эмоции и чувства / У. Магдауголл // Психология эмоций / под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 1984. – С. 103-107.
185. Макагон К.В. Формування готовності педагога до пошукової діяльності в умовах післядипломної освіти [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / Катерина Вікторівна Макагон ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 18 с.

186. Макагон О.Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олександр Емануїлович Макагон ; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2007. – 21 с.
187. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С.Макаренко. – К. : Рад. шк., 1988. – 512 с.
188. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С.Макаренко ; ред. коллегия : М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.] ; Акад. пед. наук СССР. – М., 1984. – Т.4. – 396 с.
189. Макаренко А.С. Про мій досвід // Твори : в 7-ми т. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 496 с.
190. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати / С.Д.Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 34. – С.68-72.
191. Максимова О. О. Педагогічні умови досягнення успіху дітьми-шестирічками у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Олена Олександрівна Максимова ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
192. Малова И.Е. Сущность и уровни методической деятельности учителя математики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.yspu.yar.ru/vestnik/uchenuye_praktikam/33_5/. Назва с екрану.
193. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания : учебное пособие / Л.И.Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
194. Малихін А. Підготовка вчителя до розв'язання виховних ситуацій : особистісно зорієнтований аспект / А.Малихін // Рідна школа. – 2004. – № 3. – С.21-23.
195. Малиношевський Р. В. Взаємозв'язок понять «виховний простір» та «виховне середовище» [Текст] / Р. В. Малиношевський // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2009. – № 2. – С. 4-11.
196. Малиношевський Р.В. Соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Руслан Васильович Малиношевський ; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
197. Мануйлов Ю.С. Воспитание средой : сборник статей разных лет / Ю.С. Мануйлов. – Н.Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2003. – 119 с.
198. Мануйлов Ю.С. Стихия духа в лагунах лицейской среды – возможно ли такое? / Ю.С.Мануйлов // Социокультурная многомерность лицейского образования : сб. научн. тр. – Пермь, 2004. – С. 23.
199. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності : теорія і практика : [монографія] / О. Я.

- Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія-форте ; Полтава : Довкілля, 2009. – 500 с.
200. Маркова А.К. Психологія праці вчителя // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / А.К.Маркова. – К., 2000. – С.61-65.
201. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис... д-ра наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і історія педагогіки» / Світлана Миколаївна Мартиненко ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2009. – 47 с.
202. Масленникова В.Ш. Формирование профессиональной готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к деятельности социального педагога : автореф. дис.. д-ра пед. наук / В.Ш. Масленникова. – Казань, 1996. – 38 с.
203. Маслоу А. Самоактуалізація / А. Маслоу // Психологія личности. Тексты. – М., 1982. - С. 108-117.
204. Масол Л. М. Естетизація освітнього середовища навчального закладу // Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал / Матеріали наук.-практ. конференції (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) ; за ред. І. Д. Бега, О. В. Мельника. – Івано-Франківськ : В-тво «Тіповіт», 2011. – Вип. 1. – С.203-205.
205. Матвієнко О.В. Виховання молодших школярів : теорія і технологія [навчальний посібник] / О.В.Матвієнко. – К. : ВД «Стилос», 2006. – 543 с.
206. Матвієнко О.В. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя / О.В.Матвієнко. – 2012. – №6 (Ч. 1). – С.238-244.
207. Матвієнко О. В. Організація педагогічної практики з виховної роботи в початковій школі / О. В. Матвієнко. – К. : Стилос, 2003. – 124 с.
208. Матвієнко О.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олена Валеріївна Матвієнко ; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2010. – 38 с.
209. Матішак М. Етнокультурне виховання молодших школярів : психолого-педагогічні аспекти / М.Матішак // Освітній простір України. – Випуск 2. – Івано-Франківськ, 2014. – С.168-177.
210. Медведєва О.Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі : автореф. дис.. канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Педагогіка і методика професійної освіти» / О.Р. Медведєва. – Харків, 2006. – 20 с.
211. Мельничук О.І. Виховні ситуації як засіб соціально-морального розвитку дітей старшого дошкільного віку / О.І.Мельничук // Наукові записки НДУ ім. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2012. – №3. – С.85-88.

212. Міщик Л. І. Вступ до спеціальності «Соціальна педагогіка» : [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / Л. І. Міщик, О. П. Демченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 327 с.
213. Міщик Л. І. Теорія і практика професійної підготовки соціального педагога : монографія / Л. І. Міщик ; МОНМС України, Глух. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. – 115 с.
214. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1990. – 104 с.
215. Мойсеєнко Л.Д. Про психічну готовність студентів технічного вузу до використання ЕОМ / Л.Д. Мойсеєнко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №2. – С.94-102.
216. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н.Є.Мойсеюк. – 4-те видання, доповнене. – К., 2003. – 615 с.
217. Моложавый С. С. Учет среды и работа детских учреждений // Программа изучения ребенка и детского коллектива в ее практическом применении / С.С. Моложавый. – М., 1925. – 74 с.
218. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
219. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М.Монтессори / сост. и ред. З. Н. Борисова, Р. А.Семерникова ; авт. вступ. ст. В. У. Кузьменко. – К., 1995. – 107 с.
220. Морева О. В. Теоретические основы педагогического проектирования : монографія / О.В. Морева ; отв.ред. К.Н. Верховцев ; ТВВИКУМО РФ. – Новосибирск : Изд-воСОРАН, 2006. – 270 с.
221. Мороз О.Г. Адаптація молодого вчителя : навчальний посібник / О.Г.Мороз. – К. : КГШ, 1980. – 95 с.
222. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / О.Г.Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.
223. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учебное пособие для пед. вузов] / А.В.Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2002. – 194 с.
224. Мукомел С.А. Формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховуючого середовища : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Світлана Анатоліївна Мукомел ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.
225. Мусатов С.О. Актуальна готовність до взаємодії з учнями / С.О. Мусатов, В.М.Зливков, Н.Н.Хомутинікова, Н.В.Кузьменко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С.4-18.
226. Мухина В. С. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности / В.С. Мухина. – М., 1979. – 101 с.
227. Навчання і виховання учнів 1 класу : методичний посібник для вчителів / упор. О.Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2002. – 464 с.

228. Нагорная Г.А. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления : дис. д-ра пед. наук : специальность 13.00.01 / Г.А.Нагорная. – К., 1995. – 441 с.
229. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей : навчально-методичний посібник / В.І. Кононенко, Н.В.Лисенко, І.М.Шоробура [та ін.] ; за ред. проф. Н.Лисенко. – 2-е видання. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 296 с.
230. Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия / Э. Ш. Натанзон. – М., 1972. – 216 с.
231. Натанзон Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив [Текст] : пособие для учителя / Э. Ш. Натанзон. – М. : Просвещение, 1984. – 96 с.
232. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С.4-9.
233. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2005. – №4 (5). – С.7-30.
234. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>.
235. Нестерович Б. І. Організація музично-виховної роботи з молодшими школярами в контексті компетентнісного підходу до педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів : методичний посібник / Б. І. Нестерович. – Вінниця : ВДПУ, 2008. – 61с.
236. Нестерович Б.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Б.І.Нестерович ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 22 с.
237. Нечепоренко Л. С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете / Л.С.Нечепоренко. – Х. : Основа, 1990. – 135 с.
238. Николина В.В. Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии : дис. на соискание научной степени докт. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теория и методика преподавания географии» / Вера Викторовна Николина. – Санкт-Петербург, 1999. – 345 с.
239. Николис Г. Познание сложного. Введение / Г. Николис, И. Пригожин. – М., 1990. –284 с.
240. Новикова Л. И. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) [Текст] / Л. И. Новикова, М.В.Соколовський // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132-143.
241. Новикова Л.И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
242. Овчинникова М. В. Сучасні освітні парадигми : основні визначення [Текст] / М. В. Овчинникова // Проблеми сучасної педагогічної освіти ; РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Сер. : Педагогіка і психологія, Вип. 25. – С. 157-164.

243. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1984. – 816 с.
244. Олійник Ф. С. Організація збагаченого виховного середовища школи (візуальна складова) та керівництво ним / Фердинанд Сергійович Олійник // Управління в освіті : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 квітня 2011 року ; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти [та ін.]. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 231-233.
245. Орланова Н.П. Складання казок дітьми старшого дошкільного віку // Дошк. пед. і психологія : республ. наук.-метод. зб. / Н.П Орланова. – Вип. 3. – К. : Рад. шк., 1967. – С.251-257.
246. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/.
247. Отич О.М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : автореф. дис. канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М.Отич ; Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 22 с.
248. Пабат В.В. Формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами української народної казки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / Вікторія Вікторівна Пабат. – К., 1997. – 21 с.
249. Павелків Р.В. Вікова психологія : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 470 с.
250. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : монографія / Р. В. Павелків. – Рівне : Волин, обереги, 2004. – 248 с.
251. Пальчевський С.С. Педагогіка : навчальний посібник / С.С.Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
252. Паршук С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до аціонального виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.М. Паршук ; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 20 с.
253. Педагогіка : навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця, 2003. – 416 с.
254. Песталоцци Й. Г. Взгляды, опыты й средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания / Й.Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. ; под ред. В.А.Ротенберг, В.М. Кларина. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1981. – С. 94 -163.
255. Петрикей О. Організація підготовки соціальних педагогів до виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах / Серія педагогічні науки. 200 – С.172-175.
256. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. канд. пед.

- наук : спеціальність 13.00.04 «Теоря і методика професійної освіти» / Лариса Олексіївна Петриченко. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
257. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І.П.Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
258. Пирогов М.І. Питання життя / М.І.Пирогов // Історія української педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О. Любар ; за заг. ред. В.Г.Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – С.205 -207.
259. Платон. Государство // Хрестоматия по истории педагогике : в 4 т. / под общей ред. С. А. Каменева. – Т. 1. : Античний мир. Средние века. Начало нового времени / сост. Й. Ф. Свядковский. – М. : Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. – С. 28-41.
260. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І.Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6-7. – С.3-6.
261. Подласый И.П. Педагогика : Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.2: Процесс воспитания. – 256 с.
262. Подласый И.П. Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : [учеб. пособие для вузов] / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
263. Поліщук В.М. Виховання особистості : повсякдення і стереотипи / В.М.Поліщук. – Глухів : НМЦВШ, 2004. – 169 с.
264. Попова М.П. Теория и методика воспитания : учебно-методическое пособие / М.П.Попова. – Великий Новгород : НовГУим. Ярослава Мудрого, 2002. – 60 с.
265. Прийман Б.Д. Психологічні основи морального виховання учнів / Б.Д.Прийман. – К. : ІЗМН, 1996. – 163 с.
266. Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Олег Георгиевич Прикот. – СПб., 1997. – 303 с.
267. Приходченко К.І. Формування особистісних якостей навчаючих у творчому освітньо-виховному середовищі навчального закладу / К.І.Приходченко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1 (8). – С. 42-46.
268. Прохоренко Н.Є. Виховний простір як чинник впливу на розвиток молоді / Н.Є.Прохоренко // Сучасні аспекти виховання студентської молоді [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/31416/>.
269. Профессиональная деятельность молодого учителя : социально-педагогический аспект / под ред. С.Г.Вершиловского, Л.Н.Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.
270. Психологічна підготовка майбутнього викладача як передумова гуманізації і демократизації вищої освіти / Л. Подоляк, В. Юрченко // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 99-107.

271. Психолого-педагогические основы подготовки будущего педагога в университете : сб. научных трудов. – Днепропетровск : ДНУ, 1985. – 142 с.
272. Растригіна А.М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття: автореф. дис. д-ра пед. наук. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Алла Миколаївна Растригіна ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2004. – 41 с.
273. Рощина С.М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів / С.М. Рощина // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. ; редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РПО, 2011. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 34–38.
274. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти [посібник для вчителів і методистів початкового навчання] / О.Я.Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
275. Савченко О.Я. Екологія дитинства : В.О. Сухомлинський і сучасна початкова школа / О.Я.Савченко // Початкова школа. – 2000. – №1. – С.1-4.
276. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Савченко // Початкова школа. – 2001. – №7. – С.1-4.
277. Савченко О.Я. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя / О.Я.Савченко // Освіта України. – 2003. – №44-45. – С.7.
278. Савчин М.В. Вікова психологія : навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
279. Селиванова Н.Л. Воспитательная среда как объект педагогического исследования / Н. Л. Селиванова. – Калуга : Институт повышения квалификации учителей, 2000. – 248 с.
280. Сень Л.В. Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів / Л.В. Сень // Професійні компетенції та компетентності вчителя : зб. наук. праць / Тернопільський націон. пед. університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 14–16.
281. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / А.В. Семенова ; Одес. нац. юрид. акад. – Одеса : Юрид. л-ра, 2009. – 504 с.
282. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды / В.Д.Семенов. – М. : Педагогика, 1986. – 111 с.
283. Сергеев С.Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С.Ф.Сергеев // Школьніє технології. – 2006. – № 6. – С. 36-42.
284. Сидоров С. В. Организация воспитательной работы в ученическом коллективе : [учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. вуза.] / С.В.Сидоров. – Шадринск, 2004. – 122 с.
285. Сковорода Г.С. Сочинения : в 2-х т. / Г.С.Сковорода. – Т.1. – М. : Мысль, 1973. – 460 с.

286. Слостенин В.А. Реформа школы и готовность учителя к профессиональной деятельности: вопросы методологии и теории / В.А.Слостенин, М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры.– 1985. – № 6. – С.43-45.
287. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Педагогика, 1976. – 172 с.
288. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Текст] / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Изд. отд. Екатеринбург. епархии, 2010. – 261 с.
289. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей / Грицюк Б.А., Скульский Р.П., Домбровский С.В. и др. – Львов : Світ, 1990.– 148 с.
290. Соловьева З. В. Целенаправленно воспитывающие ситуации в работе классного руководителя с подростками : дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Зинаида Владимировна Соловьева. – Чебоксары, 1998. – 298 с.
291. Спирин Л.Ф. Формирование профессиональных педагогических умений учителя-воспитателя / Л.Я. Спирин. – Ярославль : ЯГПИ, 1976. – 82 с.
292. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога. Акмеология воспитания и обучения / М.И.Станкин. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 368 с.
293. Стратегия воспитания в образовательной системе России : подходы и проблемы / под ред. проф. И.А. Зимней. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М. : Издательский сервис, 2005. – 480 с.
294. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология : [учебник для вузов по спец. «психология»] / Т.Г. Стефаненко ; Ин-т психологии РАН. – М. : Академ. проект, 1999. – 320 с.
295. Сухомлинська О.В. Теоретичні проблеми виховання і діяльність позашкільних закладів / О.В.Сухомлинська // Початкова школа. – 1995. – №1. – С.28-30.
296. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании / В.А.Сухомлинский // Нар. образование. – 1967. – № 2. – С. 38-46.
297. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т.1. – К. : Рад. школа, 1976. – С.209-400.
298. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т.1. – К. : Рад. школа, 1976. – С.403-637.
299. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т.4. – К. : Рад. школа, 1976. – С.7-392.
300. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т.1. – К. : Рад. школа, 1976. – С.55-206.

301. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : в 5т. – Т.3. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 7-282.
302. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т.4. – К. : Рад. школа, 1977. – С.393-626.
303. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т.2. – С.419-654.
304. Сущенко Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях / Т.И.Сущенко. – К. : Рад. школа, 1986. – 117с.
305. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н.М. Таланчук. – Казань : КГУ, 1993. – 93 с.
306. Таланчук П. Виховання має стати абсолютним гегемоном, а освіта – підкорятися йому / П.Таланчук //Освіта. – 2002. – 18-25 грудня. – С.4.
307. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
308. Тарасенко Г.С. Дивосвіт : технологія естетико-екологічного виховання / Г.С.Тарасенко. – 2-ге видання, із змінами. – К.: Рута, 2000. – 208 с.
309. Тарасенко Г.С. Паросток : методика гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи / Г.С.Тарасенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 144 с.
310. Тарасенко Г.С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки : культурологічний підхід / Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. – Вінниця, 2002. – С.71-73.
311. Ткаченко Н.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності [Текст] : дис... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Миколаївна Ткаченко ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 204 с.
312. Ткачук Л. Педагогічні технології створення ситуації успіху в навчанні молодших школярів / Л.Ткачук // Школа. – 2006. – №6. – С. 37-39.
313. Тлумачний словник української мови : понад 12500 статей (близько 40000 слів) / [за ред. д-ра філолог. наук, проф. В. С. Калашника]. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : Прапор, 2006. – 992 с.
314. Троцько Г.В. Подготовка студентов к воспитательной работе в школе : методические рекомендации для преподавателей педвуза / Г.В.Троцько, В.Б.Андропова, В.И. Лозовая и др. – Харьков : ХГПИ, 1989. – 17 с.
315. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі. – Харків : ХДПУ, 1995. – 241 с.
316. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь / В.А.Трунова // Поч. шкала. – 1988. – № 8. – С.26-29.

317. Трухін І.О. Основи шкільного виховання : навчальний посібник / І.О.Трухін, О.Т.Шпак. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
318. Усманова Н.А. Формирование профессиональной готовности студентов педвуза к работе с родителями учащихся профессионально-технических училищ : автореф. дисс... канд. пед. наук : специальность 13.00.01 / Н.А.Усманова. – М. : МГПУ, 1993. – 14 с.
319. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник / М.М.Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 542 с.
320. Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности : опыт систематизации / И. Г. Фомичева ; РФ. М-вообщ. ипроф. образования. Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та , 1997. – 254 с.
321. Франко І.Я. Народні школи і їх потреби / І.Я.Франко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О.Любар ; за ред. В.Г.Кременя. – К. : Т-во „Знання”, КОО. – С.308-313.
322. Фромм Э. Духовная сущность человека. Способность к добру и злу / Э. Фромм // Человек и его ценности. – М., 1988. – С. 78 - 89.
323. Хакен Г. Информация и самоорганизация : макроскопический подход к сложным системам / Г.Хакен. – М., 1993. – 153 с.
324. Хекхаузен Х. Мотивация й деятельность / Х. Хекхаузен ; пер.с нем. ; под ред. М.Б.Величковского. – Т.1. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.
325. Хмельюк Р.И. Диалектика профессиональной пригодности молодежи к работе учителя //Советская педагогіка / Р.И.Хмельюк. – 1971. – №8. – С. 74-84.
326. Хомич Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах зміни цінностей суспільства / Л. О. Хомич // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського : збірник наукових праць. – Вип. 30. ; ред.: В. Д. Будаков, О. М. Пехота. – Миколаїв : МДУ ім. В.О.Сухомлинського, 2010. – С. 10-17.
327. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. д-ра пед. наук. : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лідія Олексіївна Хомич ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.
328. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – 224 с.
329. Цимбалюк І.М. Підвищення кваліфікації вчителя: розвиток творчих здібностей молодших школярів : навчально-методичний посібник / І.М. Цимбалюк, Ю.В. Пелех. – К. : ВД „Професіонал”, 2004. – 222 с.
330. Цись В.В. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у початковій школі / В.В.Цись // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск 51. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 347-350.
331. Цюлюпа Н.Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки :

- дис. канд. пед. наук : спеціальність 13.00.02 «Теорія і методика музичного виховання» / Наталія Леонідівна Цюлюпа. – К., 2009. – 213 с.
332. Чайка В.М. Формирование готовности будущих учителей к педагогическому анализу (на материале подготовки учителя начальных классов) : дис. канд.пед.наук : специальность 13.00.01 / В.М.Чайка. – К., 1990. – 230 с.
333. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности : научно-метод. пособие / А.Я. Чебыкин. – Одесса : Астро Принт, 1999. – 157 с.
334. Чорней І. Д. Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики : автореф. дис.... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Ірина Дмитрівна Чорней ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Чернівці, 2012. – 19 с.
335. Шаган В.С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дис. на соискание ученой степени. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Вера Степановна Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.
336. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М., 1983. – 184 с.
337. Шапошникова І.М. Підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проектування уроку : дис. канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Миколаївна Шапошникова. – К., 1993. – 137 с.
338. Шапошникова І. Проблеми технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І.Шапошникова // Школа першого ступеня: теорія і практика : збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Випуск 7. – Переяслав-Хмельницький, 2003. - С.148-157.
339. Шацкий С.Т. О рационализации занятий в школе / С. Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения : в 2 т.– Т.2 – М. : Педагогика, 1980. – С. 201-212.
340. Шевченко А.Ф. Формування готовності майбутнього вчителя до діяльності в умовах тимчасового виховного середовища : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Андрій Федорович Шевченко ; НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.
341. Шестопалюк О. В. Проблеми підготовки вчителя до організації виховної діяльності в умовах інформаційного суспільства / О. В. Шестопалюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – К.-Вінниця, 2007. –

Вип. 14. – С. 72-76.

342. Шилова Н.И. Учителю о воспитанности школьников / Н.И.Шилова. – М.: Педагогика, 1990. –144 с.
343. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е.Н.Шиянов // Сов. педагогика. –1991. – № 9. – С.83-86.
344. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва : автореф. дис...канд. пед. наук. : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Оксана Леонідівна Шквир ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 20с.
345. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Н.Е.Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
346. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания : учебное пособие / Н.Е.Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
347. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника / Н.Е.Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 48 с.
348. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
349. Эмоциональная регуляция учебной деятельности / под. ред. А.Я.Чебыкина. – М., 1988. – 255 с.
350. Яблонська Т. Дослідження рефлексії майбутніх педагогів як фактору професійного становлення / Т.Яблонська // Психологія : збірник наукових праць. – Випуск 1 (4). – Нац. Пед. ун-т ім. М.Драгоманова. – К., 1999. – С.86-90.
351. Ямницький В.М. Моделювання емоціогенних ситуацій у процесі творчої діяльності / В.М. Ямницький // Педагогіка і психологія. – 1996. – №2. – С. 65-70.
352. Ясвин В.А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
353. Яремчук Н. Я. Підготовка студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Ярославівна Яремчук ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 22 с.
354. Драганов П. Место, содержание и структуре на педагогските дисциплины в подготовка на учительски кадри // Народна просвіта. – 1978. – №9. (Матеріали радянсько-болгарського семінару).
355. Council for Cultural Co-operation (1996) Teachers: New Demands from Pupils, Schools and Society // Speechon Seminar Strasbourg: Council of Europe. – 23 p.
356. Gaitskell Ch. Children and their art methods for the elementary school. – New York; Nc, 1982. – 526 p.
357. Huberman M. The lives of teachers. – New York: Teachers College Press, 1993. –13 p.

358. Klinke R.D. Some Principles for Application of Performance indicators in Higher Education // Higher Education Management – 1992.– №4. – p.194-203.
359. Mayton D.M., Diesner R., Dolen M.A. Value hierarchies and moral reasoning. A paper presented at the 25th meeting of international Congress of Psychology. Brussels. Belgium. – 1992. July. – P 38-124.
360. Nauman W. Einführung in Padagogik. Berlin: Volk und Wissen Volkslegener Verlag, 1980. – 208s.
361. Sekroder H. Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit. – Berlin, 1979.
362. Takes C.H. Enjoy Your Cifteolchild.– New York. – 1986. – 367 p.
363. Tomlinson P. Understanding Mentoring : Reflective Stratigies for School – Based Teacher Education – Buckingham : Open University Press, 1995. – 238 p.

