

Дубасенюк О.А. Цілеспрямованість у виховній діяльності педагога: досвід порівняльного дослідження // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип. 10. – С. 77-85.

УДК 371.32

*Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук,
професор Житомирського державного університета
імені Франка, м. Житомир,
академік АМСКП*

ЦІЛЕСПРЯМОВАНІСТЬ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА: ДОСВІД ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті у контексті теорії вдосконалення педагогічної діяльності йдеться про порівняльне дослідження проблеми цілеспрямованості у виховній діяльності педагога. Доведено шляхом поетапної методики (цілепокладання, цілездійснення, цілеутвердження), що вершин професіоналізму досягають педагоги, що ставлять за мету засобами навчально-виховного процесу сформувати особистість учня, здатного до саморозвитку, самовдосконалення, самотійної творчості.

Ключові слова: педагогічна діяльність, цілепокладання, цілездійснення, цілеутвердження, професіоналізм, особистість учня, саморозвиток, самовдосконалення

The article in the context of the theory of pedagogical improvement of the activity presents the results of a comparative study of the problem of aim-reaching upbringing teacher's activities. The ways of stepwise techniques (goal-setting, goal-implementation, goal-affirming), the essence of which is that the pinnacles of professionalism are reached by such teachers that sets the goal by means of the educational process to form the personality of the learner able to self-development, self-improvement, self-creation.

Keywords: *pedagogue activity, aim-setting, aim-realizing, aim-affirmation, professionalism, personality of the student, self-development, self-improvement*

В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути творчий, професійно компетентний педагог нової генерації, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством. Сучасне педагогічне бачення професійної діяльності продуктивного педагога визначається уявленням про цілі та проєктований результат на засадах ціннісних орієнтацій навчально-виховного процесу, що значною мірою

ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії і, зокрема теорії вдосконалення педагогічної діяльності (Г. О. Балл, І. Д. Бех, С.У. Гончаренко, М.В. Гриньова, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Г. Карпенко, Н.В. Кузьміна, Н.Г. Ничкало, В.В. Моляко, А.О. Реан, В.В. Рибалка, А.А. Сбруєва, С.О. Сисоєва та ін.).

Проектування моделі сучасного фахівця і системи його підготовки у виховній роботі з учнівською молоддю, засноване на виявленні моделей вищих рівнів діяльності педагогів, класних керівників у визначеному напрямі. Доведено, що найбільша повнота відомостей про об'єкт досягається при порівнянні нижчих і вищих рівнів професійної діяльності. Тому в педагогічній системі «педагог – учнівська група» ми піддали спеціальному обстеженню діяльність учителів-вихователів з різним рівнем професійної майстерності, який здійснювався на основі градації педагогічної майстерності, запропонованою Н.В. Кузьміною: майстер; скоріше майстер, чим немайстер; скоріше немайстер, чим майстер; немайстер і з урахуванням сформованих критеріїв оцінки системи.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей діяльності педагогів з різним рівнем професійної майстерності у виховній роботі з учнівською молоддю і з'ясуванні її особливостей на вищих рівнях майстерності.

Важливе методологічне значення для вирішення поставлених дослідницьких завдань мали праці відомих психологів – С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтєва, Б.М. Теплова та ін. [1, 2, 4, 7, 8, 9,], присвячені вивченню проблеми діяльності. «У взаємодії зі світом, у діяльності, що здійснює людина не тільки проявляється, але і формується. Саме тому таке фундаментальне значення для психології набуває діяльність людини» [7, с. 121].

Кожен вид діяльності має свої особливості. «Проте, головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності і надає їй певну спрямованість» [4, с. 102]. Для професійно-педагогічної діяльності ці особливості полягають «... у специфіці об'єкту і «знарядь праці» вчителя» [1, с. 10].

У нашому дослідженні в якості об'єкта педагогічної діяльності були обрані старшокласники загальноосвітніх та учні професійних навчальних закладів (клас, учнівська група), як «знаряддя праці» – різні форми і методи виховної діяльності, педагогічні знання, вміння і навички, за допомогою яких педагог спрямовує роботу учнівського колективу. І оскільки педагогічна майстерність, знання, вміння вихователя формуються переважно у діяльності, ми звернулися безпосередньо до її вивчення, застосовуючи метод аналізу через синтез. Взаємозв'язок останніх на рівні емпіричного пізнання найкраще виявляється у порівнянні [7, с. 138]. Тому провідним методом на цьому етапі дослідження виступив порівняльно-зіставний аналіз діяльності педагогів з різним рівнем майстерності, що працюють з учнівською молоддю.

Доведено, що «Будь-яке теоретичне пізнання починається з констатації фактів, окремих випадків, з емпіричних даних, і ні з чого іншого воно

починатися не може» [7, с. 154]. Зважаючи на визначене положення, наше дослідження включало ряд важливих моментів.

1. Узагальнення передової практики у сфері виховної діяльності, висвітленій у педагогічній літературі. Особливе значення для нашого дослідження мав досвід роботи педагогів-вихователів, класних керівників, майстрів ХХ ст.: Л.П. Агафонові, О.М. Арсенової, М.Г. Бельфор, О.В. Вершиніної, В.М. Демент'євої, О.Н. Деслер, А.Г. Довбиш, Е.В. Дудіної, М.В. Кропачевої, В.А. Кустової, А.У. Межеріцької, А.І. Сухової, І.Д. Демакової, Ю.Н. Честних, а також передовий педагогічний досвід останніх років.

2. Дослідження діяльності педагогів-вихователів та учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладів №№ 6, 14, 23, 12, 22, 24 м. Житомира і Головінського ПТНЗ № 2 Черняхівського району Житомирської області [6, 12]. Вибір цих шкіл і ПТНЗ був обумовлений тим, що умови їх діяльності можна порівняти з умовами роботи інших шкіл і ПТНЗ. Ми мали можливість переконатися в цьому за допомогою вивчення стану навчально-виховного процесу, а також роботи вчителів, викладачів, класних керівників, діяльності учнівських груп, класів шкіл міста і області. Аналіз здійснювався як у період проходження педагогічних практик студентами, так і в процесі безпосередньої роботи в школах.

У процесі дослідження нами використовувалися методи вивчення педагогічної діяльності, розроблені Н.В. Кузьміною. Для виявлення знань про особливості виховної діяльності педагогів-вихователів застосовувалися метод бесіди, інтерв'ю, спостереження, парне порівняння, рейтинг, анкетування, аналіз документації. Для узагальнення дослідницької інформації використовувалися статистичні методи і зокрема непараметричні критерії [1].

Оскільки на думку вчених, найбільш об'єктивні відомості можна отримати при порівнянні нижчих і вищих рівнів відповідної діяльності, ми визнали доцільним для досягнення поставленої мети виділити дві дослідницькі групи педагогів-вихователів – майстри і немайстри.

Нині достатньо очевидна необхідність дослідження діяльності вчителя-вихователя на основі сучасних методологічних підходів у функціонально-динамічному аспекті. Останнє можливо за умови розгляду об'єкту дослідження як цілісного процесу, що пов'язує воєдино всі етапи діяльності педагога. Такий підхід дозволяє побачити нові, інтеграційні якості об'єкту, не властиві її складовим. При виділенні відповідних етапів ми виходили з класифікації Б.С. Українцева [11] і її відображення в педагогічних дослідженнях.

Завдання нашого дослідження мали подвійну спрямованість: простежити як реалізуються цілі виховання, зумовлені соціальним замовленням у виховній діяльності вчителя, викладача залежно від рівня його майстерності і з'ясувати її особливості на вищих рівнях майстерності. Відправна концепція дає можливість у досліджуваній діяльності вичленувати основні етапи: цілепокладання, цілездійснення, цілествердження [1, с. 65]

I етап. Цілепокладання. Початковий період у діяльності всіх учителів, викладачів, класних керівників, що працюють з учнівською молоддю, характеризується оволодінням програмними державними документами у сфері

виховання й освіти. Проте початковий період вже містить відмітні позиції в діяльності педагога-майстра і немайстра. Немайстер задовольняється власне вивченням необхідних матеріалів без їх творчого осмислення стосовно конкретної учнівської групи. Для майстра – це період творчого осмислення. По-перше, стратегічних цілей виховання й освіти, поставлених суспільством перед середньою загальноосвітньою і професійною школою. По-друге, виховних цілей і завдань у роботі з учнівською молоддю, а також основні закономірності процесу виховання з цією категорією молодих людей. По-третє, специфічних завдань, що виникають у виховній роботі з конкретним учнівським колективом у школі та училищі, а також провідних принципів виховної діяльності.

Такий підхід дає можливість педагогу-майстру цілеспрямовано підійти до вивчення особливостей конкретного учнівського колективу і окремих вихованців. Попередній аналіз включає відомості про стан навчально-виховної роботи в групі, класі, її впливу на вихованців, про роль органів учнівського самоврядування, його активність, ініціативність, дієздатність, рівні суспільної активності всіх учнів. Вивчення здійснюється педагогами різними методами, серед них: спостереження за поведінкою і позицією учнів у процесі навчальної, трудової і суспільної діяльності, бесіди як з учителями, активом, так і окремими вихованцями, аналіз наявної документації в групі, анкетування тощо. На підставі цього майстер робить висновки про початковий рівень розвитку учнівської групи.

Педагог-немайстер на початковому етапі також знайомиться з учнівським колективом. Проте такий аналіз відбувається поверхово неусвідомлено, без урахування стратегічних цілей і завдань. Частіше вчитель обмежується знайомством з класною документацією, загальним станом успішності і дисципліни в групі, класі. Дуже рідко він звертається до вивчення наявного рівня розвитку колективу учнів.

У майстра всі дії доцільні. Первинний аналіз необхідний йому для вироблення загальної стратегії і тактики своєї поведінки, педагогічних дій. Це особливо важливо, якщо група, клас незгуртований або збірний і учнівська група недостатньою мірою впливає на учнів. Надзадача: виховання різносторонньо розвиненої творчої особистості знаходить своє відображення в цілому ряду спроектованих педагогом-майстром стратегічних завдань. До них можна віднести: формування в учнів наукового світогляду; моральне, патріотичне, громадянське, трудове виховання, розвиток пізнавальних інтересів; виховання художньої й естетичної культури; фізичне виховання. Для професійної школи до пріоритетних слід віднести завдання, спрямовані на оволодіння учнями основами професійної майстерності.

Разом з тим творчо працюючі педагоги визначають ряд специфічних стратегічних завдань. Одним з пріоритетних постає завдання, спрямоване на розвиток і згуртування учнівського колективу. Розглянемо його реалізацію поетапно.

Перша стадія. На початковій стадії становлення колективу виділяються такі виховні завдання: педагогічна допомога учням у визначенні суспільно

значущої мети, яка стала б перспективою життя колективу і, яка б поступово набула для кожного вихованця морального сенсу; створення умов для досягнення мотиваційно-цільового об'єднання колективу і розгортання безперервної колективної діяльності; сприяння розвитку відносин відповідальної залежності в групі; надання допомоги у формуванні активу групи (органів учнівського самоврядування); стимулювання у вихованців інтересу до різноманітних видів діяльності, допомога учням в оволодінні способами колективної творчої діяльності. Спочатку ця допомога відчутна, але поступово ініціатива передається учням і вони можуть самостійно вирішувати проблеми, що виникають.

Друга стадія Період згуртування групи включає наступні виховні завдання: створення передумов для подальшого ускладнення цілей, завдань, способів організації колективного життя; стимулювання розвитку повного самоврядування в колективі, засноване на відносинах творчої співпраці, взаємонавчання його членів, надання допомоги в посиленні соціально-значущої мотивації і професійних інтересів кожного вихованця. Педагог також сприяє регулюванню міжособистісних взаємин в учнівському колективі.

Третя стадія. Цей період характеризується досягненням колективом високих результатів у своєму розвитку. Джерелом саморуку колективу виступають цілі, що постійно ускладнюються, і життєдіяльність вихованців. Допомога педагога набуває аналітико-корегуючої спрямованості.

До специфічних виховних завдань цього етапу можна віднести: надання допомоги вихованцям в успішному завершенні середньої (у школі) і професійної (в училищі) освіти, у визначенні життєвих планів учнів; підготовка їх до самостійного трудового життя. Завдання подальшого колективотворення такі: сприяння в збагаченні колективного життя вихованців духовно моральними знаннями, формуванні гуманістичних міжособистісних відносин у колективі; створення умов для розвитку індивідуальності кожного вихованця; підтримка їх прагнення до самовиховної діяльності.

Таким чином педагог-професіонал уміло об'єктивізує задані цілі виховання в діяльності учнівської групи, класу. Для немайстра характерне сприйняття виховних завдання у цілому, без необхідної їх диференціації відповідно до конкретної педагогічної ситуації, що приводить до стихійності і невизначеності виховного процесу.

Постановка вихідної мети, завдань педагог-майстер вже на цьому етапі супроводжує одночасним проектуванням очікуваного результату діяльності. Він співвідносить мету з майбутнім результатом, моделює різноманітні способи досягнення поставленої мети. Професійно підготовлений педагог повною мірою усвідомлює, що процес пізнання двосторонній: він сам у цей період може стати об'єктом пильної уваги і вивчення з боку учнів. Тому вчителем ретельно продумуються різні засоби педагогічної взаємодії, сфера взаємин з вихованцями. При цьому враховується своєрідність учнівського колективу старшокласників загальноосвітньої школи та учнівської молоді в ПТНЗ, складність і суперечності розвитку особистості в юнацькому віці,

прагнення юнаків до самопізнання, самоствердження, самостійності. Такий педагог розуміє, що юнацький вік супроводжується значним розширенням діапазону соціальних зв'язків, досвіду відносин і діяльності.

Педагог-немайстер не прагне глибоко аналізувати сферу взаємин, способи спілкування з учнями. Він відразу переходить до дій без зайвих, на його думку, роздумів. Тому етап цілепокладання у немайстра вкрай згорнутий.

Отже, повний цикл початкової стадії можна простежити тільки у вихователя-професіонала. Загальна логіка його дій така: осмислення стратегічних завдань виховання; співставлення їх із завданнями загальноосвітньої або професійної школи; аналіз з цих позицій вихідної інформації про роботу учнівської групи, класу; формування разом з учнями мети і завдань конкретного учнівського колективу; моделювання засобів педагогічної взаємодії, сфери взаємин з учнями.

II етап. Цілездійснення. Його сутність – реалізація поставлених завдань. Для педагога-майстра етап починається з планування спільної діяльності з учнівською групою, класом. Плани таких педагогів мають свої особливості.

1. Уміле, усвідомлене об'єктивування вимог державних документів в діяльності конкретного учнівського колективу.

2. Цілісність і внутрішня єдність всіх напрямів виховної роботи, що здійснюється спільно з колективом вихованців.

3. Урахування і на цьому етапі специфіки вікових груп учнівської молоді у різних типах навчальних закладів.

4. Наступність у плануванні різних етапів діяльності учнівського колективу.

5. Поєднання стратегічних, тактичних і оперативних завдань плануванні виховної діяльності.

6. Осмислення специфічних форм і методів роботи з органами учнівського самоврядування.

Зважаючи на класифікацію педагогічних задач, запропоновану А.П. Акімовою, ми на конкретному прикладі покажемо вирішення одного із стратегічних завдань, через ряд тактичних і оперативних. Стратегічне завдання: виховання культури розумової праці, відповідального ставлення до навчання, формування в учнів потреби самостійно здобувати знання, розвиток різнобічних пізнавальних інтересів і здібностей.

З цією метою: а) провести анкетування з таких питань:

1. «Твої пропозиції щодо підвищення відповідальності кожного учня за результати навчальної праці»

2. «Як впливають набуті в процесі навчання знання на твій вибір професії, життєве самовизначення?»

3. «Твої пропозиції щодо підвищення рівня пізнавального інтересу учнів»

б) провести індивідуальні бесіди з учнями з питань: Я.А. – як працює додатково з математики і фізики? В.М. – які виникають труднощі у самостійній роботі? П.А. – яку додаткову літературу вивчає з історії? К.А. – як планує виконання домашніх завдань з української мови?

в) створити умови для включення кожного учня в предметні гуртки,

факультативи, лекторії, клуби, враховуючи їх інтереси;

г) за участю психолога провести бесіди на тему: «Пізнай себе», «Твої можливості, людина»;

д) вести педагогічні спостереження над учнями, які навчаються посередньо – Б., Р., З., тощо.

е) продовжити роботу семінару «Вчися вчитися»;

ж) спільно з учнями підготувати і провести огляд науково-популярних журналів;

з) сприяти проведенню в групі конкурсу ерудитів «Що? Де? Коли?»;

и) допомогти організувати екскурсію по пам'ятних місцях м. Житомира;

к) сприяти залученню учнів до декади з історії: «Стародавня і нова наука історія»;

л) спільно з учнями взяти участь у проведенні «Днів науки, техніки, виробництва».

Інший підхід у педагога-немайстра. Слабке уявлення специфіки виховного процесу, невміння конкретизувати загальні цілі і виховні задачі в діяльності учнівської групи, негативно позначаються на процесі планування. Аналіз планів виховної роботи немайстрів дозволив виділити суттєві недоліки.

1. Невизначеність і аморфність стратегічних, тактичних і оперативних виховних завдань, «відбувається підміна кінцевих цілей окремими, відбувається деформація цілей, зміна акцентів у діяльності і порушення в педагогічному процесі» [87, с. 42]. Як подібний приклад приведемо одне робочих завдань з плану вчителя: Б.І. – «прикласти всі сили до того, щоб всі уроки і позакласні заходи сприяли всебічному розвитку особистості» та ін.

2. Нерозуміння закономірностей виховного процесу, специфіки юнацького віку призводить до того, що вже при плануванні відбувається применшення ролі учнівського колективу, позиції вихованця, який виступає для такого вчителя лише як об'єкт педагогічної дії. У планах роботи досить чітко простежується авторитарний стиль педагога. Прикладом можуть служити наступні витяги з планів роботи: «провести засідання учнівського активу групи...», «провести учнівські збори на тему...», «підготовка до свят і пам'ятних дат», «звіт учнів про виконання своїх доручень...», «усім взяти участь у суботнику», «всім підготуватися до участі в конкурсі професій» та ін.

3. Відсутність диференційованого підходу до учнів різних вікових груп. Так, у плані виховної роботи можна зустріти такі пункти без жодного цільового обґрунтування: «подивитися кінофільми, присвячені Т.Г. Шевченко», «продовжити бесіди про культуру поведінки», «кожному учневі посадити по два дерева», «бесіда про підтримку чистоти свого робочого місця».

4. Наявність традиційного функціоналізму виражається в переважанні будь-якого одного виду діяльності, наприклад, роботи з трудового або естетичного виховання. Як наслідок – ізолюваність окремих ланок виховного процесу, руйнування його цілісності. Отже, неусвідомленість загального й особливого у виховній діяльності з учнівською молоддю має негативні наслідки в плануванні виховної роботи немайстра.

З урахуванням розробленого плану професійно підготовлений педагог

приступає до розробки засобів досягнення мети. Це відноситься перш за все до виховної інформації, яка відбирається на основі систематичного вивчення запитів, потреб, вікових особливостей вихованців, аналіз матеріалів у молодіжних виданнях або проблем, що обговорюються на радіо- і телебаченні. Для творчо працюючого педагога притаманно прагнення знайти цікаву думку, спільно з учнями урізноманітнити, зробити змістовнішими форми і методи виховної роботи в класі, учнівській групі. Учителю-майстер ретельно відбирає свій педагогічний «інструментарій» і знов вдається до елементів моделювання. Він намагається вже в цей період зрозуміти механізми взаємодії в учнівському колективі, враховуючи взаємозалежність усіх компонентів конкретної педагогічної системи. Педагог розуміє, що діяльність цієї системи багато в чому визначається суб'єктом управління, тому педагог-майстер прагне знайти точки опори в учнівському колективі. Зазвичай, особлива увага приділяється органам учнівського самоврядування. І якщо такі органи з певних причин не відповідають своєму призначенню, педагог спільно з учнями починає вести пошук реального, авторитетного, дієздатного активу, який стає на чолі колективу. Розробка засобів педагогічної взаємодії на основі попереднього моделювання своєї діяльності дає можливість майстрові приймати більш конкретні рішення щодо подальшої організаторської тактики за допомогою доцільних для кожного етапу способів дії.

Відомо, що успіх і рівень соціально-психологічної зрілості колективу значною мірою обумовлений його здатністю вирішувати різні творчі організаторські задачі. Тому педагог-вихователь допомагає учням опанувати способами групового обговорення творчої задачі. В якості таких задач можуть виступати різноманітні колективні творчі справи (учнівські збори, вечори, диспути, конкурси, екскурсії), які послідовно відтворюють етапи виховної діяльності.

1. Спочатку педагог аналізує рівень розвитку групи та її готовність до обговорення поставленого творчої задачі, моделює можливі варіанти її вирішення, осмислює способи взаємодії з вихованцями.

2. Далі процес моделювання задачної ситуації педагог здійснює спільно з найбільш підготовленою групою учнів. Проблема обговорюється спочатку з урахуванням досвіду учнів. Проте цього виявляється недостатньо. Виникає потреба в новому джерелі знань, в якості якого може виступати педагог або додаткова література, інша інформація. Він пропонує різні версії вирішення проблеми. Відбувається обмін думками, виробляється спільна позиція з цього питання. Потім обирається ведучий, достатньо компетентний учень, якому доручають вести подальше обговорення проблеми в групі. При необхідності він може одержати консультацію у педагога щодо ведення групової дискусії.

3. Розгляд проблеми переноситься в групу. Ведучий прямоує активність учасників обговорення на пошук шляхів та способів розв'язання поставленої задачі. Можливий варіант конкурсу на кращу пропозицію, застосування методу «мозкової атаки». Учителю виступає як активний учасник дискусії. Важливо, щоб всі присутні брали участь у дискусії. Кожна висловлена пропозиція стисло записується у вигляді резюме.

4. Всесторонньо аналізуються достоїнства і недоліки кожної ідеї, що поступила, яка послідовно оцінюється всіма учасниками.

5. Відбувається вибір найбільш оптимального варіанту розв'язання поставленої задачі. Приймається рішення всією або ініціативною групою про спосіб дії в задачній ситуації, що розглядається, враховуючи критерії значущості, новизни, привабливості, наявності умов, що дозволяють реалізувати ці пропозиції.

6. Вибирається ініціативна група, яка розробляє план реалізації запропонованого способу досягнення мети, розподіляє доручення.

7. Далі відбувається процес цілествердження ідеї шляхом зовнішньої і внутрішньої координації і контролю дії всіх його учасників.

Після виконання поставленої задачі здійснюється порівняння досягнутого з бажаним результатом, а також аналізується й оцінюється ефективність проведеної роботи. Таким чином, вирішується розв'язання конкретних творчих задач.

Педагог-немайстер спеціально не виділяє творчі задачі. Проте, такі задачі можуть виникати за певних обставин, наприклад, у випадку, якщо групі доручили провести одну з виховних справ (вечір, зустріч). При цьому педагог покладається тільки на себе. Він, зазвичай, шукає подібний сценарій, методичну розробку. Потім збирає групу старанних учнів, яким доручається вивчити сценарій. Після організації ряду репетицій проводиться захід. У такому випадку всі етапи розв'язання творчої задачі вкрай спрощені і згорнуті. Такий захід не викликає інтересу в учнів, оскільки здійснюється формально, без урахування думки та пропозицій самих вихованців. Зрозуміло, що ініціатива за цих умов належить учителеві, який сам все організовує, а учні пасивно слідує за ним.

Особливі труднощі в роботі педагога-вихователя викликає сфера взаємин з вихованцями. Останнє найчастіше визначається позицією педагога, його педагогічним тактом. Найбільшого поширення набули дві протилежні позиції. Одні педагоги, вважаючи, що учні недосвідчені, тому педагоги адмініструють, нав'язують вихованцям свою думку, гальмують будь-який прояв ініціативи і самодіяльності. Інші – вважають учнів достатньо дорослими, тому самоусуваються від колективних справ у групі. І та й інша позиція негативно позначається на роботі з учнівською групою, оскільки відповідно представляють авторитарний і ліберальний стиль керівництва.

В останні роки, не зважаючи на труднощі, все більш упроваджується демократичний стиль керівництва, який, однак нічого не має спільного з анархією і стихійністю виховного процесу. Співпраця вихователя і вихованців передбачає функціональний розподіл доручень в організації навчально-виховного процесу, його високу ефективність, що впливає з його гуманної спрямованості. Така співпраця сприяє самовиховній діяльності вихованців за підтримкою педагога-вихователя. Відомо, що особистість формується зсередини і цей процес вельми індивідуальний. Розвивальне середовище слугує учневі певним підґрунтям, ресурсом, необхідним для його подальшого розвитку. Отже, саме на педагогові лежить обов'язок наблизити до учнів ці

ресурси, створюючи сприятливі для них умови. Проте деякі вчителі, викладачі прагнуть штучно прискорити процес розвитку особистості, намагаючись постійно твердити прописні істини, вдаючись до моралізації. При цьому слово втрачає своє істинне значення, відповідно вихованець втрачає здатність самостійно мислити, що приводить до його внутрішньої пасивності і душевної глухоти. Внутрішній світ вихованця істотно збіднюється. Тому виховна діяльність педагога повинна докорінно змінюватися. Прогресивний розвиток особистості можливий лише в такому виховному середовищі, яке б мало гуманістичну розвивальну спрямованість та було пов'язане з особистісними потребами вихованця.

Отже, етап цілесвідчення різними способами реалізується в діяльності педагога-майстра і педагога-немайстра. Для роботи немайстра властиве випадіння цілого ряду істотних моментів у всіх ланках цього етапу. Завершеність і цілісність притаманна тільки діяльності майстра. Послідовність його дій така: планування реалізації намічених цілей і завдань; розробка засобів досягнення мети; прийняття рішення, організація конкретної діяльності через колектив учнів класу; регулювання сфери взаємин у колективі.

III етап. Цілествердження. Він в своїй основі містить оцінку досягнутих результатів, зіставлення їх з початковою метою. Педагог-майстер спільно з учнями піддають всебічному і глибокому аналізу кожен, навіть незначний, етап своєї роботи, співвідносять власні успіхи і невдачі з результатом діяльності учнівської групи. Підсумки останнього завжди обговорюються на загальних зборах. Тут аналізуються досягнуті успіхи і виявляються причини недоліків, намічаються шляхи їх усунення, формуються нові цілі на наступному етапі роботи учнівського колективу. У педагога-немайстра – аналіз, серйозне осмислення своєї діяльності і роботи учнівської групи в цілому і за окремими етапами майже відсутній, тому з року в рік (від заходу до заходу) повторюються ті ж помилки. Причиною невдач такі педагоги вважають пасивність учнів, їх небажання брати участь у суспільній роботі і взагалі невдалий підбір учнів у групі або класі.

Для майстра характерна висока результативність всього навчально-виховного процесу і високий рівень розвитку учнівського колективу. Немайстер має посередні результати у цьому напрямі. Такі висновки засновані на вивченні практичного досвіду і були перевірені і спеціальними методами.

Отже, проаналізувано особливості етапу цілествердження в діяльності педагогів-вихователів з різним рівнем майстерності, які відображаються переважно в їх результативності. Виявлено, що для діяльності немайстра властиві посередні результати, які позначаються на ступені розвитку колективу вихованців і на рівні задоволеності його своєю роботою. Основна причина, мабуть, полягає в недостатньо розвиненій сфері мотивації, слабкому володінню немайстра знаннями і вміннями в цій сфері.

Педагог-майстер має високі показники своєї виховної діяльності, які відображаються й у високому рівні розвитку учнівського колективу і достатньою мірою задоволеності своєю роботою. Причина останнього

полягає, на думку майстрів, у великих творчих можливостях виховної діяльності і в тому, що виховна робота з учнями відповідає їх характеру, здібностям, знанням і вмінням.

Отже, у контексті креативної парадигми у професійній виховній діяльності слід ураховувати: а) цільові установки виховного процесу, що мають бути орієнтовані на саморозвиток особистості; б) ціннісну інтерактивну взаємодію всіх суб'єктів виховного процесу; в) полілог як основний комунікативний засіб взаємодії і пошуку істини; г) наявність «постулату вибору» (форм, методів, змісту, способів пізнання) у виховному процесі як стосовно вирішення вчителями виховних задач, що складають основний контекст професійної діяльності, так і відносно форм та методів самопізнання і саморозвитку особистості учня.

Таким чином, вершин професіоналізму досягають педагоги, що ставлять за мету сформувати засобами навчально-виховного процесу особистість учня, здатного до саморозвитку, самовдосконалення, самостійної творчості. Тобто тільки установка на кінцевий результат, пошуки засобів його досягнення, приведення їх у систему і забезпечує педагогу саморух до вершин професійної майстерності.

Література

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 584 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М.: Просвещение. – 1976. – 176 с.
6. Окрилені творчістю: Вчитель року 2000. – Житомир, 2000. – 219 с.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
8. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
11. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. – М.: Мысль, 1976. – 383 с.
12. Школи рідного краю / за ред М.К. Сюравича. – Житомир, 2001. – 352 с.