

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Дубасенюк О.А.

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ВИХОВНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА**

Житомир – 2005

УДК 378.14.032
ББК 74.03

*Рекомендовано до друку Вченою Радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 25 лютого 2005 року, протокол №6*

Рецензенти:

Н.Г. Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України

М.П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор

І.В. Іванченко – доктор педагогічних наук, професор

Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

ISBN 966-7603-77-6

У монографії здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи в історико-педагогічному контексті; проаналізовано розвиток системних концепцій діяльності і педагогічних, зокрема; розроблено концептуальну модель професійної виховної діяльності педагога; створено типологію виховних задач і технологію їх розв'язання.

Монографію адресовано викладачам, студентам, аспірантам вищих навчальних закладів; різним категоріям педагогічних працівників.

ISBN 966-7603-77-6

© Дубасенюк О.А., 2005

Вступ

У “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” серед першорядних визначається завдання формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає і продовжує культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до рідних святинь, до культури всіх національностей, які проживають в Україні.

Зроблено суттєві кроки в розбудові національної системи освіти й виховання; розроблена відповідна законодавча база; оновлено зміст, форми й методи освіти; у суспільстві утверджуються гуманістичні цінності освіти, її спрямованість на розвиток особистості.

Проте, незважаючи на прийняті концептуальні документи у сфері виховання, становлення національної системи виховання ще не відчулося на практиці, переважають традиційні підходи до організації виховного процесу. Педагоги недостатньо володіють сучасними методами, технологіями, частина з них має низький рівень психолого-педагогічних знань та умінь. Академік І.А. Зязюн справедливо зазначає: „Ми повинні чесно зізнатися, що вища педагогічна школа та педагогічна наука мають борг перед дітьми і молоддю, адже питання підготовки спеціалістів до виховної роботи мало кого турбує” [86, с.301]. Недоліки у цій сфері діяльності є „...своєрідним віддзеркаленням складних процесів у житті вищої педагогічної школи як своєрідної та специфічної ланки в системі освіти” [86, с.301].

За останнє десятиріччя вчительство пережило значне психологічне навантаження. Йдеться про кризу світогляду, зміну пріоритетів, переоцінку цінностей. Нова соціокультурна ситуація потребує переосмислення мети виховної діяльності педагогів, її провідних теоретико-методологічних принципів, змісту, форм, організації та критеріїв ефективності.

Модернізація національної системи виховання потребує спільної роботи вчених і практиків, що має бути спрямована на створення комплексного навчально-методичного забезпечення, оволодіння педагогами якісними технологіями виховного процесу. Інноваційний підхід ґрунтується на особистісно-

орієнтованих методиках виховання, принципах демократизму, гуманізму.

Все це вимагає більш глибокої теоретичної, практичної підготовки майбутнього вчителя-вихователя, підвищення його загальної і професійної культури як носія моральних та професійних цінностей у суспільстві.

У процесі дослідження вивчався передовий педагогічний досвід (М.М. Палтишев, О.О. Захаренко, І.П. Іванов, І.Д. Демакова, Є.М. Ільїн, Ю.М. Честних, В.Ф. Шаталов), творчі доробки вчителів Житомирщини.

Зростаючі вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів викликають необхідність удосконалювати систему педагогічної освіти, яка є основним джерелом поповнення педагогічних кадрів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей професійної педагогічної діяльності і умов підвищення її ефективності, враховуючи потреби сучасної науки і педагогічної практики.

Виховна діяльність – особливий вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, яка свідомо спрямована на підготовку молодого покоління до життя відповідно до нових економічних, політичних, соціокультурних умов.

Виховна діяльність – це самостійне суспільне явище, пов'язане з процесом виховання, хоч має свої відмінності. Як суспільна функція виховна діяльність виникає у надрах об'єктивного процесу виховання і здійснюється педагогами, спеціально підготовленими і навченими людьми. Виховна діяльність завжди має конкретно-історичний характер. Виховання – об'єктивний історичний процес. Стрижнем системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль консолідуючого фактору у розвитку суспільства і виробленні життєвої позиції людини, становленні її як особистості, як громадянина своєї держави. До провідних чинників виховного процесу відносять спільність історико-географічного походження, мову, культуру і традиції народу. Кожен з цих чинників визначає єдність сучасних, минулих і майбутніх поколінь, сприяє формуванню рис громадянина-патріота.

Виховна діяльність є суб'єктивним відображенням виховного процесу і розвивається на основі виховної практики.

Виховна діяльність може відставати від вимог життя, від об'єктивного виховного процесу, вступаючи у протиріччя з прогресивними соціальними тенденціями. Тому важливе значення має наукова педагогічна теорія, яка вивчає закони виховання, соціально-впливові чинники та їх особливості. Тим самим, наукова теорія озброює виховну діяльність достовірними знаннями, допомагає стати глибоко свідомою, ефективною, здатною до розв'язання різноманітних педагогічних задач, що виникають у процесі виховання.

Загальне й окреме, одиничне й особливе у вихованні і виховній діяльності як суспільних явищах зумовлено такими положеннями. Виховання – явище об'єктивне і категорія більш широка, ніж виховна діяльність. Породжуючи виховну діяльність і знаходячись з нею у природній єдності, виховання може водночас вступати з нею у суперечність, що зумовлено відставанням цілеспрямованої підготовки молоді від швидкоплинних умов життя. Істотні зміни у суспільно-політичному житті нашої країни вимагають відповідну зміну застарілих форм та методів виховної роботи, переходу від переважно кількісних показників в її оцінці, утвердження пошуку нового, орієнтації на педагогічне співробітництво, на розвиток особистості молодої людини.

Ключовими напрямками виховання учнівської молоді мають стати демократизація і гуманізація, формування національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами, прилучення до загальнолюдських цінностей.

Виховна діяльність має сприяти реформуванню процесу виховання, наповненню його національним змістом, кращими культурно-історичними надбаннями українського народу, національними традиціями.

У міру вдосконалення суспільних відносин і покращення оточуючого середовища відбувається зближення процесу виховання і виховної діяльності. Коло свідомих учасників виховної діяльності розширюється, включаючи в себе соціальних педагогів, педагогічно освічених батьків, представників громадськості і саму учнівську молодь.

Отже, виховна діяльність як природна, свідомо і цілеспрямована частина виховного процесу – одна з функцій суспільства. Проте наукові основи виховного процесу, виховної

діяльності педагога є недостатньо розробленими. У даній монографії розглядаються основні положення теорії та практики професійної виховної діяльності, її соціально-історичні та психолого-педагогічні аспекти, досвід порівняльного дослідження в контексті аналізу прогресивних національних та зарубіжних систем виховання минулого і сучасного.

Останнє нам уявляється вирішальним, оскільки від компетентності, умілості, відповідального ставлення до справи всіх учасників навчально-виховного процесу в освітніх закладах залежить майбутня доля держави та її громадян. Саме тому актуальною проблемою є визначення умов та чинників, які сприяють підвищенню рівня професійної майстерності педагогів і зростанню якості їх підготовки.

Враховуючи нагальні потреби педагогічної теорії і практики, мета нашого дослідження передбачала дослідження ряду провідних напрямів. У межах першого напряму було визначено концептуальні положення дослідження професійної виховної діяльності педагога на основі аналізу історико-педагогічної спадщини та сучасного наукового доробку вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів; розроблено типологію виховних задач та технологію їх розв'язання. Виявлено основні психолого-педагогічні фактори продуктивності виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи [76]; встановлення того положення – чи є дані фактори специфічними, чи вони інваріантні відносно педагогічної системи і виявлення їх впливу на продуктивність діяльності вихователя як закономірного процесу.

Далі проведено порівняльний аналіз виховної діяльності педагогів загальноосвітньої та професійної школи. Застосування принципу порівняння дало можливість виявити спільне та відмінне у виховній діяльності педагогів у різних сферах: ціле-мотиваційній, системі відносин, у структурних та функціональних компонентах, виховній спрямованості, результативності, успішності у розв'язанні педагогами основних класів виховних задач. Крім того виявлялися рівень розвитку особистісних властивостей вихователів, особливостей виховної діяльності залежно від рівня педагогічної майстерності та рівня продуктивності.

Продуктивна виховна діяльність педагогів-майстрів виступала як еталон, що складає підгрунтя оцінної активності та зразок системи дій, окремих операцій, її результативності, взірець самої професійної організації виховної діяльності.

Порівняльний аналіз виховної діяльності педагогів загальноосвітньої школи та професійно-технічних училищ дає можливість “малопродуктивним” педагогам коректувати і вдосконалювати власну діяльність, оволодівати засобами саморозвитку, самоконтролю, самооцінки; розвивати здатність ставити та ефективно розв’язувати виховні задачі.

Предмет дослідження – основні психолого-педагогічні фактори, що визначають рівень продуктивності виховної діяльності педагога. Останню вважаємо продуктивною в тому випадку, коли вчитель за допомогою засобів виховної взаємодії отримує позитивний, тобто такий, який відповідає визначеній меті, продукт своєї діяльності (новоутворення в особистісній сфері вихованців, що проявляються в рівні їх вихованості, культурі, знаннях, уміннях, навичках).

У монографії простежується вплив визначених чинників на рівень ефективності виховної діяльності “високопродуктивних”, “продуктивних” і “малопродуктивних” педагогів, визначаються особливості їх виховної роботи з учнівською молоддю.

В умовах створення єдиного професійного освітнього простору особливе значення набувають педагогічні дослідження теорії професійного розвитку та становлення особистості педагога. Їх професійна діяльність має бути організована таким чином, щоб вони мали можливість вдосконалювати свої знання та педагогічні вміння, а також використовувати у своїй діяльності сучасні досягнення психолого-педагогічних та суспільних наук.

Важливо відзначаємо й те положення, що українська педагогіка, незважаючи на ідеологічні перекручення минулих років розвивалася за своїми внутрішніми законами, що допомогло зберігти та збагатити гуманістичні ідеї [190, с.6]. У школах України накопичено значний позитивний досвід, який отримав світове визнання і який потребує свого поширення та впровадження у професійну діяльність вчителів.

Маємо надію, що результати проведеного порівняльного дослідження допоможуть педагогічним працівникам у роботі з різними категоріями учнівської молоді втілити кращі педагогічні здобутки, визначити стратегічні шляхи вдосконалення індивідуальної виховної діяльності і тим самим зробити вагомий внесок у справу розбудови української держави.

Розділ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

1.1. Предмет, концептуальні положення та методика дослідження виховної діяльності педагога

„Кожне покоління вчених працює, спираючись на досвід усіх попередніх поколінь. Тому кожна наукова концепція, ідея і навіть важливий факт, будучи засвоєними, викликають до життя нові цикли наукових праць, що розвивають, перевіряють або і навіть заперечують раніше висунуті положення і введені у науковий обіг факти”

О. Румянцев

Нові соціально-економічні умови українського суспільного життя потребують глибоких перетворень у сфері підготовки педагогічних кадрів. На вчителя загальноосвітньої і професійної школи покладається відповідальне соціальне завдання розвитку творчої, гуманної, морально вихованої особистості. За цих умов значно зростає відповідальність учителя перед суспільством за якість виховання й освіти молоді.

Вчитель має бути взірцем високої моральності, культури, принципності, широкої ерудиції. Високі вимоги до особистості вчителя об'єктивно виражають психологічну сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої функції у суспільстві. Разом з тим сучасний учитель повинен виступати високо свідомим суб'єктом виховної діяльності, активним діячем науково-технічного і соціального прогресу. Вирішального значення ці положення мають нині на стрімких поворотах історії, коли відбувається перехід від тоталітарного до демократичного суспільства. Проте перехід від упереджених стереотипів мислення і соціальної поведінки, що накопичувалися десятиріччями, не приводить відразу до виникнення нової гуманної національної системи виховання.

Спостерігається зростання негативних явищ у молодіжному середовищі. Особливі суперечності виникають у процесі навчання молоді людини в загальноосвітній та професійно-технічній школі. Здавна школа розглядалася як найважливіший соціальний інститут, який відчуває різноманітний зовнішній вплив, проте й сам він у свою чергу активно впливає на всі сторони суспільного життя. З одного боку, навіть у школі під впливом негативних соціально-економічних чинників мають місце прояви вандалізму, політизації, бездуховності, насилля, з другого, саме школа, вчителі прагнуть закласти основи наукового світогляду, менталітету українського етносу, залучити до історико-культурних традицій, розвинути обдарування, задатки, інтереси своїх вихованців. Проте сформувати ціннісні орієнтації у сучасних умовах досить важко, оскільки продукування "конфліктної культури" у вигляді образу "сильної", досить агресивної особистості – супермена, який культивується у зарубіжних засобах інформації і з їхньої подачі – в Україні, призводить до морального вакууму, коли втрачаються моральні ідеали. Наслідком цього є пасивність, втрата інтересу до навчання, безвідповідальність, низький рівень соціальної мотивації, жорстокість, конфліктність, гасла сексуальної свободи, чисельні правопорушення, надто прагматичний погляд на життя. Головною метою для частини молоді стає здобуття собі матеріальних благ будь-якими засобами.

Про ці зміни свідчать дослідження ряду науковців (Ю.П. Азаров, Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, А.Б. Боссарт, Б.З. Вульф, Р.Г. Гурова, І.Д. Демакова, В.О. Караковський, І.С. Кон, В.Т. Лісовський, Т.М. Мальковська, О.В. Мудрик, С.П. Рябцева, Т.І. Сущенко, В.П. Струманський, І.О. Трухін, К.І. Чорна, Ю.П. Щекочіхін). О.В. Сухомлинська виділяє компоненти кризового стану освітнього простору і виховання, зокрема: 1) організація змісту, форм та методів виховання скоріше базується на негативному, ніж на позитивному; 2) у пріоритетах реформування освіти увага акцентується на обґрунтуванні й закріпленні нового змісту освіти, на розвиток інтелекту і при тому недостатньо враховується у цьому процесі формування морального, етичного потенціалу особистості; 3) висування на передній край ідей формування національної

еліти, закладів для обдарованих і залишається поза увагою загальноосвітня школа як найбільш масовий навчально-виховний заклад; 4) на сьогодні школа, вуз виступають далеко не визначальними джерелами, чинниками виховного процесу.

Слід зазначити, що й нині інститут педагогів-вихователів знаходиться у кризовому стані і не відповідає сучасним потребам суспільства. Розпад юнацьких політичних організацій, які охоплювали більшість учнівської молоді і спрямовували діяльність учнівських колективів, поряд з іншими чинниками став причиною певних труднощів і розгубленості однієї частини вихователів і творчих пошуків інших педагогів. Нові вимоги, необхідність звільнитися від авторитарних методів виховної роботи неоднозначно сприймаються педагогами. Лишилося ще немало захисників авторитарної системи виховання, що призводить до ігнорування природних задатків, інтересів та потреб учнівської молоді. До основних недоліків виховної діяльності педагога слід віднести: аморфність виховних цілей і завдань, безсистемність, стихійність, знеособленість навчально-виховного процесу, масовість і заорганізованість, недостатнє володіння сучасними методами, технологіями, низький рівень психолого-педагогічних, соціальних, історико-педагогічних знань.

У нових соціально-економічних умовах значно актуалізується проблема виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійно-технічної школи в роботі з учнівською молоддю. Від учителя вимагається глибоке розуміння нових реалій життя, і як наслідок, переосмислення мети, функцій виховної роботи. Виховний процес, керований вчителем, – досить складний вид його діяльності, в якому постають різні проблеми, потреби й інтереси, що вимагають морального регулювання. Тому саме педагогічна мораль, регулюючи міжособистісні стосунки, виступає внутрішньою силою, яка створює необхідні умови для співробітництва й активної діяльності всіх суб'єктів виховного процесу, багатократно посилюючи його ефективність.

У теорії професійно-педагогічної діяльності ця проблема є однією з найбільш актуальних, оскільки саме під час виховання зароджується й інтенсивно відбувається винятково важливий

процес становлення моральної і громадської самосвідомості й самовизначення особистості, її духовної культури. Настав час обґрунтованого нового підходу до професійної підготовки вчителя у сфері виховної діяльності.

Особливого значення дана проблема набуває у зв'язку з організацією загальноосвітніх закладів різного типу, зокрема, гімназій, ліцеїв, колегіумів, коледжів та ін. За цих умов збагачується статус учителя-вихователя, який у своїй діяльності поєднує функції вчителя-предметника, практичного психолога-педагога, соціального педагога, традиційного класного керівника, наставника-консультанта.

Важливу роль у комплексі наукових і практичних проблем, на розв'язання яких спрямовує Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст., покликана відіграти професійна підготовка майбутніх фахівців – педагогів нової генерації, які б були спроможними розв'язувати нові завдання у сфері виховання підростаючої особистості.

Таким чином, творче вирішення завдань морального, інтелектуального, трудового, професійного виховання, потребує від учителя постійного вдосконалення своєї професійної і морально-педагогічної підготовки. Успішне розв'язання цих завдань неможливе без глибокого знання психологічної структури, змісту виховної діяльності і тих вимог, які суспільство ставить до особистості вчителя.

Враховуючи викладене вище, перед психолого-педагогічною наукою постає ряд теоретико-методичних проблем професійної виховної діяльності, які потребують глибокого вивчення.

Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної виховної діяльності сприяв аналіз літератури у досліджуваній сфері в історії розвитку педагогічної освіти в Україні, зокрема, творчого доробку педагогів братських шкіл, Острозької школи-академії, Києво-Могилянської академії, просвітителів того часу: І. Максимовича, Г.С. Сковороди, С. Калиновського, пізніше О.В. Духновича, Лесі Українки, І.Я. Франка, К.Д. Ушинського, М.І. Костомарова, П.О. Куліша, М.П. Драгоманова, М.С. Грушевського, С.Ф. Русової, І.І. Огієнка; в наш час – А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. В роботі простежується вплив зарубіжних педагогічних течій,

особливо ідей Я.А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, А.Ф. Дістервега, Й.Ф. Гербарта, Ж.-Ж. Руссо, М.В. Ломоносова, М.Г. Чернишевського, М.О. Добролюбова, Л.М. Толстого та представників реформаторських течій (Т. Брамельда, Д. Дьюї, Г. Кершенштейнера, В. Лая, М. Монтесорі, С. Френе) та ін.

Дослідження професійної діяльності педагога-вихователя вимагало звернення до наукових праць у галузі нейропсихології, психофізіології, загальної, вікової, соціальної психології, педагогічної психології. Серед них: дослідження особистості в процесі діяльності (Б.Г. Ананьєв, М.О. Бернштейн, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн), діяльнісного підходу (П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов та ін.). Важливий внесок у розв'язання проблем виховання й розвитку особистості і діяльності зробили Г.С. Костюк та його послідовники (Г.О. Балл, О.В. Киричук, В.К. Котирло, Є.О. Мілерян, В.О. Моляко, В.В. Рибалко, Б.О. Федоришин, П.Р. Чамата та інші). Аналіз виховної діяльності вчителя також ґрунтувався на основних положеннях психології праці вчителя (Ф.Н. Гоноболін, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, В.Ф. Моргун, Д.Ф. Ніколенко, В.А. Семиченко, А.І. Щербаков, Т.С. Яценко), концепції педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, І.Ф. Кривоніс, М.П. Лещенко, В.О. Сластьонін, Л.І. Рувінський, Н.М. Тарасевич), провідних ідей загальнопедагогічної підготовки вчителя-вихователя (О.А. Абдулліна, В.П. Белозерцев, М.Б. Євтух, Н.В. Кичук, Б.С. Кобзар, О.Г. Мороз, Л.Ф. Спірін, М.Л. Фрумкін). Цей аспект розглядався також у зв'язку з проблемами педагогічного спілкування (О.О. Бодальов, А.Б. Добрович, В.Г. Казанська, В.А. Кан-Калік, О.О. Леонтьєв), педагогічної взаємодії (А.М. Бойко, М.Д. Касьяненко, О.П. Кондратюк, Л.В. Кондрашова, Ю.В. Кулюткін, Г.С. Сухобська), педагогічної етики (Г.П. Касянович, І.С. Синиця, В.І. Писаренко, І.Я. Писаренко), виховної роботи у позашкільних закладах (В.О. Кутьєв, Т.І. Сущенко) та особливостями виховної діяльності педагога в роботі з педагогічно занедбанними дітьми (В.П. Кащенко, О.Г. Кочетов, М.М. Фіцула).

Для нашого дослідження важливе значення мали праці Є.І. Антипової, М.І. Болдирева, І.Д. Демакової, М.І. Шиловой, Н.Я. Щуркової, в яких висвітлено різні аспекти професіограми вчителя-вихователя. Розуміння перспектив розвитку теорії професійної виховної діяльності пов'язане з теоретичним осмисленням ряду висновків і рекомендацій у сфері підготовки педагога як вихователя: у вищих педагогічних навчальних закладах (В.І. Бондар, І.А. Зязюн, В.Г. Кузь, В.П. Струманський, М.І. Шкіль, М.Д. Ярмаченко), університетах (А.М. Алексюк, Л.Г. Коваль, В.В. Сагарда), в процесі викладання навчальних предметів (С.У. Гончаренко, А.І. Дьомін, В.А. Козаков, О.П. Рудницька, Д.О. Тхоржевський, Н.В. Чепелєва, Г.П. Шевченко).

Поряд з цим у ході наукового пошуку розглядалися питання, що пов'язані з історією розвитку вищої педагогічної освіти України (В.К. Майборода), міжнародного демократичного руху педагогів (О.В. Сухомлинська).

Науковий пошук спирався на результати досліджень, спрямованих на виявлення особливостей технологічного підходу як до аналізу виховного процесу, так і до аналізу виховної діяльності вчителя (В.П. Беспалько, В.І. Бондар, Я.І. Бурлака, І.П. Іванов, О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко). Розробляючи теоретико-методологічні аспекти визначеної проблеми, ми враховували наукові праці, спрямовані на вивчення основ національного виховання (З.В. Васильцова, В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук, М.Г. Стельмахович, Б.М. Ступарик), оскільки вчитель є носієм національно-культурних традицій свого народу.

Водночас ми спиралися на результати досліджень проблем професійної педагогіки (С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, М.Д. Крюков, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, Н.Г. Ничкало, О.Ф. Федорова, В.Д. Шадріков).

Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійно-технічної школи не можна вважати достатньо вивченою. Навпаки, накопичені знання і факти зумовлюють необхідність подальшого ґрунтовного аналізу й узагальнення, розв'язання завдань, поставлених практикою виховної роботи. Слабкою залишається

методологічна база теорії професійної педагогічної діяльності і виховної діяльності в тому числі, не визначені підходи до розуміння особливостей виховного процесу з урахуванням соціально-економічних чинників сучасного суспільства. Недостатньо досліджені закономірності професійної виховної діяльності і психолого-педагогічні чинники, що її спричиняють. Тому теоретичні дослідження не завжди істотно впливають на результати виховної роботи з учнівською молоддю.

Не дістала належного теоретичного осмислення багатюща виховна практика, залишаються розрізненими дослідження окремих напрямів виховної діяльності вчителів-професіоналів, що не дає можливості скласти цілісну наукову картину даного феномену. Зміна соціальних і моральних орієнтирів у нових соціально-економічних умовах поряд з іншими чинниками привела до недооцінки, а часом і заперечення частиною педагогів значення процесу виховання та виховної діяльності педагога.

Забезпечення досягнення виховної мети в навчальних закладах – формування гуманної особистості – вимагає посилення стимулюючих функцій виховного процесу. Сучасна психолого-педагогічна наука наголошує на необхідності у педагогічному керуванні виховним процесом виходити із глибокої сутності гуманізму і природи самого вихованця, його потреб та інтересів як суб'єкта виховної діяльності. З цих позицій виховання розглядається як процес саморозвитку особистості і творчого керування ним, але не самою особистістю. Водночас під керуванням розуміється організація різнобічної пізнавально-творчої діяльності учнів, встановлення духовної близькості, стосунків взаємної поваги й довіри між вихователем і вихованцем. Такий підхід спрямований на створення умов для самовираження особистості, зростання її самосвідомості.

Загострюються суперечності між типовою системою підготовки вчителів й індивідуально-творчим характером виховної діяльності, які розглядаються нами із задачних позицій (виховна діяльність є множиною різноманітних виховних, педагогічних задач). Майстерність вихователя полягає в тому, щоб оволодіти професійними знаннями та

уміннями, котрі дозволяють фахівцю успішно досліджувати задачну педагогічну ситуацію, перетворювати її у професійні виховні задачі й успішно її розв'язувати адекватно поставленій меті. Однак творчий характер виховної діяльності не окреслює мимовільну діяльність педагога. Останній притаманні й загальні закономірності, виявлення яких дає можливість застосовувати відповідні алгоритмічні приписи для розв'язання певного класу виховних задач і виділити їх типи, з тим, щоб педагоги-вихователі могли діяти у виховному процесі з наукових позицій.

Має місце також суперечність між застарілими формами, методами, засобами і потребами вищих та середніх закладів освіти у запровадженні в навчальний процес нових педагогічних технологій. Саме останні зможуть значно підвищити продуктивність професійної виховної діяльності педагога, зокрема, проектування, конструювання, організацію системи стимулюючих виховних задач і способів їх ефективного розв'язання.

Виявлені суперечності між об'єктивними потребами виховної практики в аспекті готовності вчителя до керування процесом саморозвитку особистості та станом розкриття цієї проблеми в психолого-педагогічній літературі; між соціально-вагомою метою виховного процесу і масовою практикою їх формалізації; між потребами вчителів в активних розвивальних технологіях виховання і традиційними засобами педагогічного інструментарію доводять актуальність досліджуваної проблеми.

У загальній проблемі формування професійно компетентного вчителя-вихователя виділено її важливий аспект – проблему теоретичних, соціально-педагогічних та психолого-педагогічних засад продуктивної виховної діяльності педагога. У найбільш загальному вигляді дана проблема полягає у теоретичному дослідженні залежності рівня продуктивності виховної діяльності педагога від об'єктивних і суб'єктивних, соціальних та психолого-педагогічних чинників.

Крім того заслуговує на особливу увагу необхідність досліджувати соціально-психологічну та педагогічну компетентність учителя-вихователя, яку визначаємо як його здатність ефективно взаємодіяти з різними категоріями

учнівської молоді в системі міжособистих відносин та його уміння орієнтуватись у соціально-педагогічних ситуаціях.

Таким чином, соціальна значущість, дидактична доцільність проблеми теоретичних засад продуктивної виховної діяльності педагога визначають актуальність і необхідність її розробки та наукового обґрунтування.

Предмет дослідження – виховна діяльність педагогів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів освіти, соціальні та психолого-педагогічні чинники, що зумовлюють її продуктивність.

Мета дослідження – полягає у виявленні сутності, історичної еволюції, факторів генезу, закономірностей та особливостей становлення, структурування, функціонування продуктивної індивідуальної виховної діяльності педагога як педагогічної системи, вироблення наукових основ підготовки сучасного вчителя-вихователя у новій соціокультурній ситуації.

Висуваємо припущення: успішність професійного становлення педагога як вихователя в процесі вузівської та післядипломної підготовки зумовлено провідними соціальними та психолого-педагогічними чинниками, зокрема, цілемотиваційним, соціально-виховної спрямованості, виховної та соціальної компетентності та виховної умілості. Особливу роль у процесі оволодіння майбутніми педагогами виховною майстерністю мають такі показники як врахування соціальної ситуації розвитку молодшої людини – історико-культурного аспекту її життєдіяльності, що передбачає дослідження об'єктивних умов онтогенезу і соціогенезу особистості; соціальний статус юнацтва, його соціальної ролі або реалізацію загальної соціальної позиції у суспільстві.

Відповідно до предмета та мети визначено основні завдання дослідження:

- здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми виховної діяльності педагога в літературі;
- визначити основні суперечності процесу професійного становлення вчителя як вихователя;
- дослідити соціально-історичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку означеної проблеми у вітчизняній та зарубіжній літературі;

- виділити етапи історико-соціальної еволюції проблеми виховання та виховної діяльності педагога;
- проаналізувати розвиток системних концепцій діяльності і педагогічних, зокрема;
- виділити категоріальні ознаки базових понять дослідження: "виховання", "виховна діяльність", "професіоналізм виховної діяльності";
- розробити концептуальну модель професійної виховної діяльності; створити типологію виховних задач;
- дослідити сутність та особливості виховної діяльності педагога у роботі з учнівською молоддю;
- провести порівняльний аналіз виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи.

Методологічну основу дослідження становили: філософські положення про сутність процесу виховання як специфічної форми суспільної діяльності; про особливості виховної діяльності і вивчення їх у системі координат, що задається різними рівнями методології науки: рівень філософської методології, рівень методики та техніки дослідження. В рамках філософської методології розглядалися інтегративні, критико-конструктивні, світоглядні, аксіологічні функції виховної діяльності. З позицій загальнонаукової методології індивідуальна виховна діяльність педагога розглядалася як об'єкт системного вивчення, який базується на філософських постулатах взаємодії, активності, нормативності і варіативності, аналізу і синтезу.

Теоретичну основу роботи склали сучасні дослідження в галузі філософії, педагогіки, психології, психофізіології, етнопедагогіки, соціології, етики, історії педагогіки з питань, які безпосередньо або опосередковано стосуються проблеми професійної виховної діяльності. Зокрема, важливого значення для обґрунтування концепції дослідження набуло розуміння виховного процесу як складного, діалектичного, суперечливого явища. З позиції діяльнісного підходу шуканий об'єкт дослідження розглядався в контексті реальної практичної діяльності людини й аналізу кожного із системоутворюючих елементів (мета, засоби, результат). Всебічному вивченню різних аспектів професійної виховної діяльності сприяли: теорія функціональних систем (П.К. Анохін), теорія поетапного

формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін), загальнопсихологічна модель діяльності (О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.О. Сухомлинський), теорія педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков), концепція причинної детермінації (С.Л. Рубінштейн). Це дало можливість виділити процесуальну підструктуру концептуальної моделі дослідження, зокрема, такі її елементи: діагностичний, проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольньо-оцінний.

Подальший аналіз професіографічних, психологічних концепцій діяльності у поєднанні з ідеями гуманізації та етнізації виховного процесу, а також відомих етичних вчень, дозволив виділити підструктури: особистісно-діяльнісного орієнтування – професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності педагога. Перша з них включає такі показники, як професійно-педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, педагогічну компетентність; друга – теоретичну і практичну підготовленість. Ці показники за умови постійної творчої роботи над собою забезпечують професіоналізм самовдосконалення в аспекті розвитку нового напрямку науки – акмеології.

Базуючись на провідних ідеях суспільнознавчих і людинознавчих знань щодо людської діяльності, нами була розроблена концепція продуктивної виховної діяльності педагога, що визначила подальші напрями наукового пошуку і програму дослідження обраної проблеми.

Дослідження проводилося протягом 1980-2000 років і охоплювало кілька етапів науково-педагогічного пошуку.

Перший етап – аналітико-констатуючий – передбачав вивчення філософської, соціальної, психолого-педагогічної літератури, обґрунтування проблеми, формулювання попередньої гіпотези, об'єкта і предмета дослідження, вивчення педагогічного досвіду у сфері виховної діяльності, стану підготовки вчителя-вихователя.

Другий етап – аналітико-пошуковий – пов'язаний з детальною розробкою обраної проблеми, визначенням мети, завдань, предмета, гіпотези, базових понять дослідження, виявленням провідних чинників продуктивної виховної діяльності, на основі чого проектувався "робочий" образ явища,

що досліджується. Це дало можливість здійснити порівняльний аналіз виховної діяльності педагогів різних рівнів і виявити закономірності продуктивної професійної виховної діяльності.

Третій етап – завершувально-узагальнюючий – характеризувався розв'язанням означеної проблеми у теоретичному та практичному планах.

Почасти дослідницький матеріал представлено у ряді монографій та навчальних посібників [74, 76, 77, 78].

Методи та організація дослідження. Відповідно до визначених завдань були використані методи теоретичного та емпіричного рівнів. До першої групи належать методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування та ідеалізації, структурно-функціонального моделювання і конкретизації теоретичного знання, індукції та дедукції. Використовувалися і такі методи, як контент-аналіз, метод диференціації за рівнем майстерності. Ці методи сприяли осмисленню суті продуктивної професійної виховної діяльності; розкриттю теоретичних основ обраного об'єкта дослідження, аналізу його категоріального апарату, визначенню чинників, що сприяють підвищенню рівня ефективності виховної діяльності, розробки типології виховних задач. Другу групу утворили такі методи як спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, опитування, рейтинг, узагальнення педагогічного досвіду, вивчення результатів виховної діяльності, педагогічний експеримент.

Результати роботи були спрямовані на розробку наукових принципів дослідження актуальних питань теорії та практики професійної виховної діяльності, що дало можливість обґрунтувати її методологічні засади. Водночас індивідуальна виховна діяльність розглядалася як педагогічна система, здійснювався структурно-функціональний аналіз об'єкта дослідження.

Впровадження результатів дослідження проводилося у Житомирському, Луганському, Рівненському, Сумському, Черкаському педагогічних інститутах, університетах та післядипломних закладах освіти; в педагогічних і культурно-освітніх училищах, коледжах, середніх загальноосвітніх школах №№ 6, 14, 22, 23 м. Житомира та №№ 1, 5 м. Луганська, СПТУ №№ 1, 2, 9, 13, 15 м. Житомира та Житомирської області [278], на республіканських, обласних,

міських семінарах. Поряд з цим вивчався досвід науково-методичної роботи педагогічних кафедр Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, Волинського державного університету, Полтавського, Кам'янець-Подільського, Уманського, Костромського педагогічних інститутів та університетів.

Всього дослідженням було охоплено понад три тисячі педагогів та 2500 учнів загальноосвітньої і професійної школи, 500 викладачів та 2800 студентів педагогічних інститутів.

1.2. Методологічні основи теорії виховної діяльності педагога

„Науковий метод ...– це скоріше сукупність правил, іноді загальних, іноді часткових, які допомагають досліднику на шляху у джунглях по началу розрізнених, суперечливих один з одним фактів”

Джордж. Томсон.

У системі сучасного наукового знання проблема формування нової генерації педагогів-вихователів все більше висувається на передній план, оскільки вона пов'язана з перспективним розвитком суспільства в цілому. Унікальність феномену професії вчителя пояснюється тим, що саме в цій професії найбільше проявляється єдність і взаємодія законів природи й людства. Необхідність ефективного вирішення гострих проблем виховання учнівської молоді потребує дослідження особливостей професійної виховної діяльності і, зокрема, мотиваційної сфери, інтересів, практичних умінь, що має суттєве значення для розв'язання фундаментальних педагогічних проблем.

Професійна виховна діяльність – багатогранний об'єкт дослідження, який відображає існуюче різноманіття прояву її специфічних особливостей [216, с.52-54]. Одночасно даний об'єкт має статус міждисциплінарного дослідження. Останнє пояснюється його взаємозв'язками з самими різними людинознавчими і суспільствознавчими дисциплінами,

зокрема, філософією, історією, економікою, загальною, віковою та педагогічною психологією, психологією праці, педагогікою, історією педагогіки, соціологією, етнографією, етнопедагогікою та ін. Такий підхід обумовлений особливим положенням учителя, який своєю особистістю і діяльністю завжди впливав на хід історичного процесу, долю людства і, разом з тим, мав велику відповідальність за цю долю перед минулим, сучасним і наступними поколіннями.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми дослідження призводить до думки про необхідність її вивчення у системі координат, що задається різними рівнями методології науки. Нині виділяється така загальна схема рівнів методології: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових принципів дослідження, рівень методики та техніки дослідження.

Філософська методологія виступає як вищий рівень методології науки, що визначає загальну стратегію принципів пізнання особливостей професійної виховної діяльності. Поняття "діяльність", як загальновідомо, є базовою категорією людинознавчих дисциплін. Про це свідчать дослідження К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, Л.П. Буєвої, М.С. Кагана (теорія людської діяльності), Б.Г. Ананьєва, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, В.М. Мясіщева, С.П. Рубінштейна, Г.В. Суходольського (психологічна теорія діяльності).

У загальнофілософському плані людська діяльність є способом існування і розвитку суспільства та окремої людини. Під діяльністю розуміється специфічно людська форма активного відношення до навколишнього світу, змістом якої є його доцільна зміна. Виховна діяльність як різновид людської, – це динамічна система взаємодій суб'єктів виховного процесу, що створює передумови для реалізації творчого потенціалу вихованців. Виховна діяльність відображає основні властивості загального феномену діяльності, зокрема, цілеспрямованість, предметність, перетворюючий та усвідомлений характер, детермінованість суспільними умовами.

Філософська методологія виконує ряд функцій: інтегративну, критико-конструктивну, світоглядну, аксіологічну.

Інтегративна функція реалізує особливості сучасного наукового розвитку, що характеризується тенденцією до об'єднання різних людинознавчих наук, аспектів і методів дослідження людини у комплексних системах. Виховна діяльність найбільшою мірою виконує інтегративну функцію, оскільки вчитель поєднує в своїй роботі уміння фахівця-предметника, соціального педагога, практичного психолога, класного керівника, вихователя-наставника. Разом з тим діяльність педагога в процесі виховання базується на взаємодії, співробітництві вихователя і вихованців. У цій інтегрованій діяльності можна виділити такі компоненти: а) особистісний (взаємозв'язок прояву властивостей особистості суб'єктів виховного процесу); б) професійно-діяльнісний (професійна взаємодія між педагогами і учнями, що стимулює розвиток їх творчого потенціалу); в) операційний (взаємозалежність операторних структур – дій педагога і вихованців). Отже, співтворчість учасників процесу виховання реалізує розвиваючу, стимулюючу, перетворюючу функції, що проявляються у розкритті внутрішніх, особистісних якостей і вихователів і вихованців.

Конструктивна функція в діяльності педагога-вихователя спрямована на критичний розгляд традиційних підходів, стереотипів, які гальмують розвиток педагогічної науки. Дана стратегія дає можливість вийти за межі емпіричних фактів, тим самим зруйнувавши "методологічний ізоляціонізм". Конструктивний підхід допомагає відібрати кращі педагогічні здобутки в історичному і народознавчому плані, органічно поєднати у виховній діяльності вчителя наукові педагогічні теорії та ідеї української народної педагогічної спадщини.

Світоглядна функція педагога-вихователя полягає в осмисленні системи узагальнюючих поглядів про природу, суспільство, людину. Крізь їх призму глибше усвідомлюються найбільш суттєві питання розвитку соціуму і роль у ньому молодшої людини. Ефективна виховна діяльність ґрунтується на таких положеннях: від близького до далекого, від національного до планетарного, світового світорозуміння. Культура рідного народу – минулих епох і сучасності в контексті загальнолюдських духовних цінностей – якнайбільше сприяє збагаченню духовної скарбниці вихователя-наставника

молоді. Даний підхід допомагає вчителю пізнати кожного учня як індивідуальність і як частку своєї нації та людства в цілому.

Аксіологічна (нормативно-оцінна) функція активно впливає на формування образу професіонала-вихователя. Цей образ створюється на перехресті багатьох споріднених наук: педагогіки, етнопедагогіки, психології, соціології, психології праці, професіографії. Важливою спільністю визначеного кола наук є антропоцентриський погляд на людину, гуманістичну орієнтацію стратегії виховання на інтереси, здібності, нахили юнацтва. Професійний образ вчителя збагачується ідеями гуманізму, людяності, толерантності, високими моральними цінностями. Педагогічна культура вбирає надбання світової культури, багатогранні духовні народні витoki. Все це має суттєву значущість, оскільки вчитель так чи інакше виступає для учнів нормативним каноном і його призначення, за думкою В.О. Сухомлинського, це – "творення людини".

Крім того, для аналізу виховної діяльності важливого значення набувають постулати або базові положення для будь-якого дослідження. Їх сутність полягає у діалектичній єдності взаємодії та протилежності суб'єкта і об'єкта діяльності, соціального й індивідуального, нормативного і мінливого, аналітичного і синтетичного. До них відносимо постулати взаємодії, активності, нормативності і варіативності, аналізу і синтезу. Крізь їх призму в ході дослідження краще усвідомлюється діалектичний творчий характер виховної діяльності.

Рівень загальнонаукової методології вивчення об'єкта дослідження передбачає звернення до системного підходу, який набув значного поширення у сучасних наукових розробках (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін). З позиції загальної теорії систем – поняття "система" визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворює цілісність, стійку єдність із середовищем, якій притаманні інтегральні властивості і закономірності.

Системний підхід до дослідження того чи іншого явища потребує його розгляду у декількох аспектах:

- як певної якісної одиниці, як системи, що має свої специфічні закономірності (виділення параметрів та способів їх організації);
- як частини своєї видо-родової макроструктури, котра підкоряється її закономірностям;
- у плані його зовнішніх взаємодій, тобто спільно з умовами його існування (людина в контексті її життєдіяльності).

Професійна виховна діяльність також може розглядатися як певна система, котра має кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, склад, структуру. До її загальних характеристик відносимо цілісність, структурованість, взаємозв'язок із середовищем. Даний об'єкт дослідження – багаторівневий, оскільки він має ієрархічну будову і включає ряд підсистем з різними функціональними якостями. Можна віділити такі підсистеми: 1) когнітивну, що реалізує функцію пізнання; 2) регулятивну, що регулює діяльність і поведінку; 3) комунікативну, яка проявляється у процесі спілкування педагога із вихованцями.

Рівневий аналіз діяльності вихователя дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль будь-якого елемента в системі, виявити відносини між закономірностями різного порядку, виокремити суттєве від випадкового.

Аналізуючи виховну діяльність, слід мати на увазі множину тих відносин, в яких вона існує. Цим зумовлюється різнопорядковість її властивостей і пояснюється потреба розробки багатомірної класифікації її складових. Діяльність вихователя водночас є й багатоплановою, оскільки вона детермінована розмаїтістю соціальних чинників. Системний підхід вимагає розгляду даної діяльності як динамічного явища у процесі його розвитку в конкретних умовах. Професійне становлення педагога визначається багатьма причинами, чинниками й умовами, тому необхідно знайти стабілізуючі детермінації, котрі б забезпечували стійкість і відносну автономність системи, що розвивається. Водночас у процесі розвитку діяльності вихователя відбувається зміна її детермінант і системних підвалин. Це проявляється таким чином: на різних стадіях розвитку системи формуються її різні

властивості, що відображаються у процесах інтеграції та диференціації складових елементів.

Рушійною силою професійного становлення педагога-вихователя є суперечності між різними характеристиками педагогічних явищ, між рівнями, різними порядками властивостей, між системами і підсистемами. Відомо, що в процесі професійного зростання вихователя можливий не тільки прогрес, але й тимчасовий регрес, стрибки. Формування нових утворень в особистісній і діяльнісній сферах особистості супроводжується й руйнацією тих властивостей, які на певній стадії стали гальмом. Аналіз сутності виховної діяльності педагога передбачає виявлення її провідних суперечностей.

Рівень конкретно-наукової методології потребує звернення до психологічної теорії діяльності, професіографічних, психологічних і педагогічних концепцій діяльності, які розроблені на основі системного підходу. Психологічний опис професійної діяльності ґрунтується на ряді певних вимог (Г.В. Суходольський): психологічна адекватність, можлива повнота і конструктивність [232].

Адекватність психолого-педагогічного змісту з точки зору психології праці, педагогічної психології передбачає врахування професійного змісту виховної діяльності, її професійної специфіки, зокрема, специфіки цілей, предмету, суб'єктів взаємодії, засобів педагогічної комунікації, тобто охоплення її предметної, операційної, процесуальної сторін у всіх формах їх взаємопов'язаного зовнішнього і внутрішнього існування.

Можлива повнота психологічного опису виховної діяльності на основі системного аналізу включає розгляд наступних її складових: 1) морфологію (побудову), склад і структуру на всіх ієрархічних рівнях її зовнішніх і внутрішніх планів; 2) систему потреб і цінностей, пов'язаних з виховною діяльністю; 3) динаміку як розвиток і функціонування діяльності; 4) особливості її існування та пізнання.

Конструктивність опису об'єкта, що розглядається, дає можливість уявити професійну виховну діяльність як певну технологічну послідовність, що складається з окремих дій, операцій.

Професіо-педагогічні концепції діяльності є своєрідним синтезом ідей психолого-педагогічних наук, об'єднаних цілями, завданнями професійної освіти. Один із напрямів цієї концепції дає системний опис педагогічної та навчальної діяльності майбутніх фахівців, а також передбачає розробку моделей підготовки вчителя. Головним у цьому напрямі є уявлення професійної педагогічної діяльності у вигляді функціонування педагогічної системи і як процесів, що відбуваються у її підсистемах – навчальній, виховній, науково-педагогічній. Дослідження спрямоване на розгляд особливостей ієрархічної структури, генезу та розвитку, цілей і результатів роботи педагогічних систем. Теоретико-методологічний підхід створює, таким чином, базис для наукової розробки проблеми професійного становлення майбутнього вчителя-вихователя.

Спираючись на філософську методологію, проаналізуємо процес зародження і становлення даного об'єкта дослідження в історії розвитку вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки в контексті провідних соціально-філософських і психолого-педагогічних концепцій.

1.3. Проблема виховання і виховної діяльності педагога в історії розвитку педагогічної думки в Україні

„Історія людської наукової думки є наукова дисципліна, тобто вона повинна прагнути зв'язувати науково і точно встановлені факти, шукати узагальнення і розподіляти їх в систему і порядок”

В. Вернадський

Провідне місце в історії розвитку народної освіти і педагогічної думки в Україні посідали проблеми особистості й діяльності педагога, оскільки людина в суспільстві завжди відчувала потребу вчити, виховувати – передавати наступним поколінням накопичений соціальний досвід.

Наставниками молоді, як правило, ставали найбільш поважні і освічені люди. Важливість справи, яку вони

виконували та авторитет кращих учителів визначили відповідний соціальний статус учительської професії. Інститут учительства найбільш інтенсивно почав формуватися наприкінці XVI століття, коли в Україні виникають початкові навчальні заклади і школи вищого типу, так звані братські школи, які були створені у Львові, Луцьку, Кам'янець-Подільському, Дрогобичі та в інших містах. Ці школи сприяли розвитку освітньої справи, вітчизняної системи виховання. В них зберігалися народні традиції виховання, розвивалася вітчизняна педагогічна думка. Братство особливо прискіпливо ставилося до морально-етичних якостей педагога. Вчителем братської школи могла бути людина високих знань і добродісного життя. Так, у статуті Львівської братської школи вказувалося, що "дидакал, або вчитель цієї школи, має бути благочестивий, розсудливий, смиренно мудрий, лагідний, стриманий, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не сребролюбєць, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворєць, не лихослов, не чародій, не басносказатель, не посібник єресей, але прихильник благочестія" [19, с.79], в усьому будучи взірцем добрих справ. У таких чеснотах, як їхній учитель, нехай перебувають і учні.

У середині XVI століття організаційним центром науки, освіти і культури була Острозька школа-академія. Даний навчальний заклад здобув науковий авторитет у світі завдяки діяльності надзвичайно освічених для свого часу вчених-педагогів, зокрема, Герасима Смотрицького, Яна Чеха, Кирила і Никифора Лукаріса, Яна Лятоса, Василя Суразького, Тимофія Михайловича, Данила Наливайка. Вони виховали багатьох видатних просвітителів, громадських діячів, серед яких Мелетій Смотрицький, Гаврило Дорофєєвич, Петро Конашевич-Сагайдачний, Іов Борецький та інші [19].

Викладачі братських шкіл створювали навчальні програми і підручники, які були спрямовані на різнобічний розвиток вихованців, котрі оволодівали гуманітарними науками, багатьма іноземними мовами, історичними та географічними, природничо-науковими знаннями, вчилися вести дискусії, полемічні бої, складати промови, повчання. Вчителі прищеплювали своїм вихованцям любов до рідної мови, вчили

писати українською мовою твори, поезії. Все це позитивно впливало на розвиток вітчизняної культури.

У 1615 році була заснована Києво-братська колегія, яка пізніше стала називатися Києво-Могилянською академією. Даний навчальний заклад відіграв значну роль у суспільно-політичному і культурному житті України. Навчання в академії велося слов'янською мовою. У педагогічному процесі утверджувалися демократичні принципи життя вихованців. Учителі з повагою ставилися до своїх учнів, своїм прикладом і діяльністю залучали їх до наукових знань, духовної скарбниці народу. Викладачами-енциклопедистами були ректор академії Іов Борецький, Мелетій Смотрицький, Росіян Сакович, Тарасій Земка, прогресивні педагоги: Ігнатій Ієвлич, Інокентій Гізель, Йосиф Горбацький, Ігнатій Старушич, Лазар Баранович та інші.

Перші українські академії дали освіту чималій кількості козацьких лідерів (гетьманів, полковників, сотників, кошових отаманів). У цей же час поряд з академіями, братськими, церковними школами мистецтва і ремесел (кобзарства, гончарства, бортництва та ін.) працювали й козацькі січові школи, де панував волелюбний дух козацтва. Педагоги разом з батьками, учнями активно впроваджували в життя народні традиції, звичаї, обряди. Ідеї та засоби народної педагогіки, українознавства розвивалися через фольклорне виховання (пісні, думи, легенди, перекази, балади, прислів'я, приказки), різноманітні види народного мистецтва: декоративно-ужиткове, музичне, танцювальне, вишивальне тощо.

Педагоги-вихователі створили самобутню українську козацьку систему виховання, яка ґрунтувалася на єдності сім'ї та школи, на високих моральних принципах. Виховна діяльність педагогів була спрямована на формування в молоді козацької духовності і, передусім, розвиток волелюбних якостей, самостійності й гідності. Національний менталітет відображається у патріотичному спрямуванні системи виховання (любові до Батьківщини, родини, рідної мови), шляхетному ставленні до жінки, відстоюванні повної свободи і незалежності особистості, народу, держави, розвитку власних фізичних і духовних сил, вольових якостей.

Видатні діячі братських шкіл Лаврентій і Стефаній Зизанії, Іван Вишенський, Кирило Ставровецький, Памво Беринда, Єпіфаній Славенецький, Симеон Полоцький та інші відводили велику роль вихованню і формуванню особистості людини, наголошували на значенні прикладу батьків і вчителів у виховному процесі. Їх педагогічна діяльність і твори були пронизані гуманістичними ідеями, прагненнями осмислити роль соціальних і природних чинників, що визначають процес становлення особистості. Зокрема, Симеон Полоцький вважав, що людська особистість розвивається під впливом довколишнього середовища, наполегливої праці вчителя та старанного ставлення до навчання самого учня. Він особливо наголошував на значенні виховання. В своїх працях учений зазначав: як покоління людські будуть наставлені в юності, так вони виростуть і зістараються: мораль юнацтва набуває певної досконалості за допомогою навчання майстерних учителів та батьків. С. Полоцький вимагав, щоб кожна людина прагнула до самовдосконалення, не чекаючи на свою долю.

Серед друкованих праць початку XVII століття, присвячених питанням виховання, найбільший інтерес викликає книга невідомого автора "О воспітанії чад", що надрукована у 1609 році Львівським Старопігійським братством. Автор прагнув на основі повчань Іона Златоуста та інших діячів створити оригінальний, глибоко патріотичний твір. Зміст книги містить гуманістичні ідеї, серед яких домінує думка про те, що позитивні і негативні моральні риси людини – не є вроджені, а є результатом виховання. Автор звертається до педагогів, наставників, вихователів, дослідників, які мають прагнути глибоко пізнати душу дитини, юнака, їх вікові особливості. В книзі висловлюється думка відносно підбору вчителів, котрі не можуть бути випадковими людьми у справі навчання і виховання. "До душі отрока слід приставляти умілого вихователя, який би вчив юнака поміркованості, благочинній мові, поваги до старших, розумінню сутності речей. Учитель повинен бути достойною людиною, котра не принижує свою вчительську гідність, не чекає від людей похвали, а чесно робить свою справу."

Значну роль у поширенні знань і вихованні людини відводить учителеві і Кирило Ставровецький. Він ставить до

вчителя такі вимоги: не лінуватися вчити інших, передавати іншим здобуті знання, бути терпеливим, наполегливим, сприяти розвитку талантів у суспільстві.

Відомий просвітитель Павло Беринда створює словник "Лексикон славеноросський і імен тълкованіє" (Київ, 1627р.), який серед різних термінів тлумачить поняття "виховання", "вихователь". Він вводить термін "педагогія" як науку про виховання. Павло Беринда називає вихователя "педагогом", "дітотворцем", "пестуном". Це дає підставу говорити про становлення науки педагогіки вже на початку XVII ст.

Таким чином, вітчизняна педагогіка XVI – першої половини XVII століття ґрунтувалася на народній практиці виховання, стверджувала і розвивала прогресивні демократичні педагогічні ідеї.

Характерною рисою освіти в Україні наступного періоду (друга половина XVII ст.) є послідовний перехід до загальнодержавної системи народної освіти, що було зумовлено суспільно-історичними, економічними чинниками розвитку країни. Зазначимо, що згідно з даними педагогічної історіографії переважна частина братських шкіл була школами середнього типу лінгвістичної спрямованості. Подальшого розвитку набула початкова і середня освіта у Запорізькій Січі, де діти здобували знання з різних галузей наук.

Перші державні школи мали прикладний характер, оскільки за змістом навчання відповідали потребам тогочасних промисловості, армії, флоту. У XVII ст. внаслідок виробничих потреб поширилися народні училища (у містах Києві, Каневі, Чернігові, Білій Церкві, Харкові, Полтаві, Бердичеві тощо).

Великий вплив на організацію та зміст навчально-виховної роботи в народних училищах мали поради і рекомендації Ф.І. Янковича, який створив підручники і посібники на основі педагогічних ідей Я.А. Коменського. Вчитель повинен бути широко освіченою людиною, вільно володіти навчальним матеріалом, додержуватися систематичності в роботі з учнями, однаково до всіх ставитися і цінувати їх відповідно до навчальних успіхів – так вважав Ф.І. Янкович.

У цей час виникає потреба у підготовці кваліфікованих учителів. На Україні цю функцію виконували колеґії, відкриті у

Чернігові, Переяслові, Харкові, в яких навчалися діти козацької старшини, українського дворянства, духівництва. У підготовці вчителя-вихователя брали участь видатні просвітителі того часу: І. Максимович, Г.С. Сковорода, Я. Мемлевич, І. Козлович, І. Леванда, А. Козачковський, Є. Тихорський та інші.

Г.С. Сковорода – філософ, поет, просвітитель, гуманіст, педагог, зробив неоціненний внесок у розвиток філософії виховання і практику навчання. В етико-гуманістичній системі поглядів видатного просвітителя чільне місце посідає проблема людини, її виховання. До основних завдань морального виховання він відносив формування у молодого покоління благочестя і морально-етичних норм. У його творах постійно зверталася увага на роль самопізнання, самоосвіти молоді. Головними засобами виховання Г.С. Сковорода вважав рідне слово, народну творчість, народну педагогічну спадщину. Він наголошував на необхідності формування у юнацтва патріотичних почуттів, розвитку інтелекту, працелюбства.

Вчений у своїх творах розкрив вирішальну роль учителя, його діяльності у справі виховання молоді. Вчитель, на думку вченого, повинен з повагою, любов'ю, довірою ставитися до своїх вихованців, бути людяним, чуйним, гуманним, чесним, щоб відповідно сформувані у юнаків благородні якості, ґрунтуючись на їх природних здібностях, нахилах.

Сам Г.С. Сковорода, як прогресивний педагог, намагався перебудувати навчальний процес (зокрема, у Харківській колегії) оновити його зміст, розробляв новітні підручники, але діяльність вченого не знайшла підтримки серед керівництва колегії. Ідеї українського просвітителя, пройшовши крізь віки, залишаються дороговказом для багатьох поколінь вихователів.

Для сучасної педагогічної науки важливого значення набули педагогічні ідеї та освітня діяльність Ф. Прокоповича, М. Козачинського, С. Калиновського, Я. Козельського, які створили учіння про творчу особистість. Так, Ф. Прокопович досліджував питання методики виховання та навчання молоді, етичні проблеми психологічних підвалин поведінки, людських дій. С. Калиновський і М. Козачинський з позиції культурологічної психології розробляли: перший – теорію вчинку, другий – теорію етики. На основі розроблених

концепцій учені дають поради педагогам відносно їх виховної діяльності з юнацтвом.

Про важливу роль вихователя зазначав вчений-педагог А.А. Прокопович-Антонський. Він вважав, що доля народів залежить від виховання молоді. Люди створюють благополуччя держави, якщо з юнацтва напоєні доброчесністю і любов'ю до Батьківщини. Виховання не тільки робить тіло людини міцним, розум освіченим і ґрунтовним, а й озброює серце проти всякого зла. В дитині слід формувати такі моральні риси як доброту, чесність, милосердя. Основний шлях виховання дитини – приклад дорослих і передусім батьків, учителів.

На розвиток демократичної педагогічної думки в Україні позитивно впливали педагогічні ідеї прогресивних західноєвропейських мислителів і просвітителів, зокрема, французьких філософів, а також педагогічні принципи, розроблені видатним чеським педагогом Я.А. Коменським у його працях. Активно поширювалися в Україні прогресивні ідеї талановитого російського вченого і педагога М.В. Ломоносова, під впливом якого формувався світогляд багатьох вітчизняних діячів науки. М.В. Ломоносов, перебуваючи у Київській академії, високо оцінив діяльність її викладачів, учених, визначив великі потенційні можливості української науки.

Отже, проблеми виховання, виховної діяльності педагогів у другій половині XVIII ст. були досить популярними. Це зумовлено тогочасними соціально-економічними і культурними процесами. Хоча погляди більшості діячів стосовно ролі виховання були дещо утопічними у тому плані, що вони вірили у всемогутність виховання, за допомогою якого можна змінити суспільство.

Разом з тим розповсюджувалися етнічні педагогічні ідеали, за якими виховувалася більшість української молоді. Особливого значення набуває виховна й освітня діяльність у Запорізькій Січі, в процесі якої розвивалися патріотичні почуття, ініціативність, мужність, винахідливість, високі моральні якості юнацтва.

Культурному відродженню сприяв інститут учительства, який у цей історичний період офіційно утверджувався за допомогою державної політики у сфері культури й освіти.

Створені сприятливі умови вплинули на розширення і відкриття значної кількості середніх і вищих освітніх установ і, як наслідок цього, формувався і зростав педагогічний корпус. Відповідно до нових соціальних вимог ускладнювалися та збагачувалися функції педагога як фахівця, вихователя, наставника.

У цей же період росту промислового виробництва капіталістичного типу відбувається розвиток професійно-технічної освіти (ремісничі школи й училища, промислові училища), котрі готували професійні робітничі кадри для держави. Дана ланка народної освіти особливо вимагала підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів.

Однак освіта в Україні у ХІХ ст., як і в усій Російській імперії, носила становий характер в інтересах самодержавства, що всіляко підтримувало культурну відсталість народів Росії. Проти цього становища виступали українські просвітителі: Т.Г. Шевченко, І.П. Котляревський, О.В. Духнович, Леся Українка, І.Я. Франко, Б.Д. Грінченко та інші.

Т.Г. Шевченко мріяв про справжню народну школу, яка б давала дітям глибокі знання і виховувала їх громадянські якості. Значне місце у вихованні дитини Т.Г. Шевченко відводить учителю-вихователю. Він любовно описує високі поривання вчителів, котрі за мету свого життя поставили самовіддане служіння народу і водночас гостро критикує обмеженість і свавілля деяких учителів, які морально і фізично калічать дітей. Поет виступає за душевну близькість і взаєморозуміння між дорослими і дітьми. Він вважав, що молоде покоління необхідно виховувати у вільній і радісній праці, створюючи всі умови для різнобічного розвитку особистості.

Корисні думки і рекомендації стосовно проблеми підготовки вчителя залишив своїм нащадкам видатний лікар, учений, теоретик-організатор народної освіти М.І. Пирогов. Він виступав за посилення професійної підготовки вчителя як першочергової справи. Вчений вимагав ліквідації станового характеру системи народної освіти, поширював ідею гармонійного розвитку всіх природних сил дитини. Він пропагував і впроваджував нові методи навчання у різних типах навчальних закладів. Обґрунтовував принципи

виховання і навчання в дусі демократичної педагогіки, звертав увагу вчителів на необхідність постійного вивчення духовного світу вихованців, врахування їх індивідуальних особливостей. У вихованні та навчанні, за думкою М.І. Пирогова, велику роль відіграють добре підготовлені, всебічно освічені вчителі-вихователі, які повинні завжди дбати про підвищення свого методичного рівня, обмінюватися досвідом роботи з іншими вчителями, бути у всьому моральним взірцем для учнів.

Про значення виховання з позиції ідеї народності свідчать педагогічні твори відомого педагога і культурного діяча О.В. Духновича. Він рішуче вимагав, щоб кожний вчитель "в детях народолюбіе возбудил і в серце их закресил любов к своей народности". Видатний просвітитель наголошував на необхідності викладання навчальних дисциплін рідною мовою, щоб у школах було створено систему виховання відповідно до історичних і національних традицій народу. Винятково важливого значення О.В. Духнович надавав учителям – просвітителям народу. На його думку, "Педагогия есть художество – художеств, посему і педагог всех художников со взором звания своего превышает..." [19, с.205]. Він вважав, що наставник юнацтва повинен мати певні нахили, педагогічні здібності, а головне, вчитель – це добродісна, добродійна людина. О.В. Духнович визначав складні функції педагога, а саме: дітоводія, дитячого наставника, пестуна. Він наголошував на важливості диференційованого підходу до дітей з різними навчальними можливостями та природними задатками. Підкреслювалася думка про те, що крім викладання наук, "учитель паче Всего на нравы учеников внимати должен" [Там само, с.207]. Відомий просвітитель у справі морального виховання звертав увагу на особистий приклад учителя, "бо юна душа, що бачить у старшого, а особливо в батька або вихователя свогога то й наслідует" [Там само]. Думки О.В. Духновича про виховання не втратили цінності й у наш час.

На другу половину XIX ст. припадає діяльність визначного вітчизняного педагога К.Д. Ушинського [248], автора оригінальної педагогічної системи, що містить учення про педагогіку як науку, про цілі виховання і про народність у вихованні, а також вчення про особливості виховної діяльності

вчителя і закономірності розвитку дітей у процесі виховання, теорію виховання особистості, дидактику, вчення про школу. До основної педагогічної категорії він відносить виховання, яку всебічно досліджує у своєму головному педагогічному творі – "Людина як предмет виховання". Виховання, на думку К.Д. Ушинського, – це суспільне, соціальне явище, процес формування "людини в людині", процес розвитку свідомості, волі, моральних звичок та фізичних сил.

Видатний педагог вважав, що виховна діяльність, як і будь-яка інша розумна людська діяльність, має: 1) свій предмет; 2) мету; 3) засоби. Учіння розглядається ним як найважливіший, найсильніший виховний засіб. Вся система педагогічної науки будується за таким головним положенням: людина розвивається в онтогенезі, основним організуючим чинником цього процесу є виховання. У творах К.Д. Ушинського доведено, що наука про виховання людини тісно взаємопов'язана з такими дисциплінами як філософія, історія, психологія, анатомія і фізіологія людини тощо, а також з педагогічною практикою. Він вимагав єдності педагогічної теорії і практики, взаємного їх збагачення.

Провідною ідеєю системи К.Д. Ушинського була народність, котру він розумів як самобутність кожного народу, зумовлену його історичним розвитком, соціальними умовами життя, географічними особливостями. Він сформулював положення щодо організації народного виховання в Росії. Будучи українцем за своїм походженням, К.Д. Ушинський пишався своєю національною приналежністю і написав фундаментальну працю з українського народознавства, яка потребує ще свого дослідження. Разом з тим талановитий педагог вважав, що національна педагогічна наука повинна розвиватися в тісному контакті з педагогічними науками європейських країн.

Як складову частину гармонійного розвитку людини, К.Д. Ушинський розглядав моральне виховання, що ґрунтується на ідеї народності. Він підкреслював важливість формування у молоді патріотичних, гуманістичних почуттів, любові до праці, дисциплінованості, чесності, відповідальності, власної гідності, громадянського обов'язку. У блискучій статті К.Д. Ушинського "Праця в її психічному і виховному значенні"

розкрито велике значення фізичної праці для морального виховання дітей і молоді.

Передова педагогічна громадськість називала К.Д. Ушинського вчителем учителів. Такого імені і поваги він заслужив самовідданою педагогічною діяльністю і своїми науково-педагогічними працями. Він надзвичайно велику увагу приділяв особистості вчителя. На його думку, у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя. Вчитель є насамперед вихователь, який пізнає душу дитини, допомагає їй у моральному становленні. Справжній учитель з любов'ю ставиться до своєї професії, розуміючи велику відповідальність за долю дитини перед батьками, народом, державою. Від народного вчителя вимагається, щоб він мав прагнення і здібності до своєї діяльності. К.Д. Ушинський закликав до глибокого і всебічного вивчення дитини, вдосконалення своїх знань і майстерності. Фундатор педагогіки виступав за створення єдиної системи підготовки вчителів шляхом розвитку широкої мережі вчительських семінарій та організації педагогічних факультетів при університетах. Одночасно він розробив науково обґрунтовану теорію підготовки вчителя, яка поступово втілювалася у життя.

Педагогічний геній К.Д. Ушинського мав великий вплив на передових педагогів того часу. До його послідовників в Україні належали М.О. Корф, М.Ф. Левицький, І.П. Дергачов, Т.Г. Лубенець, Х.Д. Алчевська, М.М. Ковалів. Зокрема, М.О. Корф боровся за відкриття нових земських шкіл, пропагував підручники К.Д. Ушинського, багато уваги приділяв підготовці вчителя.

Значну роль в розвитку педагогічної думки в Україні відіграли українські революціонери-демократи І.Я. Франко, П.А. Грабовський, Леся Українка, М.М. Коцюбинський. В їх просвітницьких творах висвітлювалися образи вчителів-вихователів, що впроваджували ідеї народної педагогіки в педагогічний процес. Видатні письменники одночасно вели і педагогічну діяльність, утверджуючи етнопедагогічний підхід до виховання і навчання дітей.

Для розвитку системи народної освіти в Україні велике значення мали пізнавально-виховний, освітній потенціал просвітницької та історико-культурної спадщини

М.І. Костомарова, П.О. Куліша, М.П. Драгоманова, Б.Д. Грінченка. Так, заслуговують на увагу освітні ідеї М.І. Костомарова щодо дослідження національної психології, характеру, світогляду українців, високої козацької духовності; погляд П.О. Куліша стосовно виховання в українській молоді патріотизму, духовності, обстоювання української національної системи виховання, утвердження козацьких виховних традицій; думки видатного просвітителя, громадського діяча — М.П. Драгоманова відносно формування у молоді національної свідомості, вдосконалення педагогічної діяльності у навчально-виховних закладах; просвітницька праця і погляди письменника, педагога-теоретика Б.Д. Грінченка, який відзначав благодіючий вплив батьківської і материнської мови на пробудження й розвиток природних задатків, нахилів дітей і який у своїх творах створив виразні образи народних педагогів-гуманістів, гаряче відданих своїй учительській справі.

В цілому коло питань народної освіти, виховання й навчання, що розглядалися в демократичній педагогічній пресі України другої половини ХІХ ст., було надзвичайно широке і багатогранне. Все це сприяло розвитку народної школи, передової педагогічної науки і нині має актуальне значення для розбудови української держави.

Подальший розвиток освітньої справи на початку ХХ ст. пов'язаний із іменами і просвітницькою діяльністю видатного вченого-енциклопедиста, просвітителя М.С. Грушевського, наукового і громадського діяча С.Ф. Русової, професора І.І. Огієнка.

У своїх творах М.С. Грушевський висвітлював проблеми пізнавального і виховного значення українознавства, підготовки висококваліфікованих національних кадрів. С.Ф. Русова брала активну участь у відродженні української державності, національної школи. Вона виступила за виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях рідного народу. І.І. Огієнко також щиро обстоював ідею національного виховання молоді, котре розглядав як єдиний комплекс цілеспрямованих дій родини, школи, позашкільних установ, у тому числі церкви, на формування особистості. Він вважав, що церква впливає на "виробництво в особі правдивої

думки", "любові до первобатьківщини...", формує основу нашого духовного життя.

Під впливом демократичної педагогічної спадщини фундаторів науки розвивалася просвітницька і педагогічна діяльність національного шкільництва (О. Дорошкевич, О. Астряб, Т. Лубенець, І. Огієнко, І. Стешенко, Я. Чепіга та ін.)

На початку ХХ ст. у зв'язку з бурхливим розвитком економіки та промисловості на Україні створюються і поступово поширюються середні професійно-технічні заклади для підготовки кваліфікованих робітників, однак їх навчальні плани і програми відзначалися виключною різноманітністю і лише частина з них поєднувала загальноосвітню та професійну підготовку. Відповідно до кінця невирішеною залишалася проблема підготовки вчительських кадрів для цієї галузі освіти.

Дещо краще розв'язувалися проблеми діяльності середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів, зокрема, розвивалася мережа гімназій, ліцеїв, учительських семінарій. Педагогічні кадри для цих навчальних закладів готували університети, педагогічні інститути, педагогічні курси.

Розвиток національного шкільництва і педагогіки в період української революції (1917-1919 рр.) характеризується утвердженням засад свободи особистості, вільної школи, плюралізму в науці, творчим використанням досвіду країн Західної Європи, світової педагогіки. Активно відбувається процес демократизації, гуманізації виховання й навчання, розширюються права та можливості педагогічних колективів, зростає кількість початкових, середніх, вищих шкіл, розробляються нові програми для підготовки і перепідготовки вчителів.

Однак цей процес гальмується у 30-ті роки в період посилення сталінського режиму, розвитку СРСР як тоталітарної держави, що призводить до насаджування партійно-класового підходу, політизації та ідеологізації процесів виховання й навчання.

У цей складний, суперечливий період розгортається педагогічна діяльність талановитого і нині всесвітньо відомого педагога – А.С. Макаренка, який у важких для нашої держави умовах, домігся значних успіхів у вихованні педагогічно

занедбаних дітей. Саме Антон Семенович наголошував на необхідності розробки методики виховної роботи, яка має свої відмінності порівняно з процесом навчання і потребує подальшого дослідження.

Він надзвичайно великого значення надавав виховній діяльності педагога, його професійним якостям. Педагог як "інженер людських душ", повинен відповідати таким вимогам: бути патріотом своєї Батьківщини, мати добру загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, енергійним і оптимістичним, людяним, чуйним, вимогливим до себе і до вихованців, проявляти педагогічний такт.

Видатний педагог ставив серйозні вимоги до підготовки вчителів, спроможних самовіддано і творчо працювати на просвітницькій ниві. Особливу увагу він звертав на діяльність вихователів, шкільних учителів у сфері виховання. Оскільки А.С. Макаренко переконливо доводив необхідність розвитку науки про виховання і передусім методики виховної роботи, він наполягав на створенні системи спеціальної підготовки вчителів-вихователів. На думку А.С. Макаренка, сутність такого навчання полягала "... в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань та навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем ..." [137, с.58]. Зокрема, наголошується на важливості оволодіння вчителями педагогічною технікою.

Зупинимося на деяких питаннях "переосмислення" педагогічної спадщини А.С. Макаренка. В останні роки з'явилося ряд публікацій, в яких заперечується внесок видатного вченого в теорію виховання з тієї причини, що його теорія ніби прилажена до комуністичної партійної ідеології, котра мала на меті перетворення людини на гвинтик у державній машині тоталітарного суспільства. Однак ґрунтовне ознайомлення з науково-педагогічною спадщиною А.С. Макаренка доводить протилежне: для нього завжди найвищою цінністю була особистість, індивідуальність. У важких умовах сталінського режиму талановитий педагог разом із своїми вихованцями зумів створити умови для формування громадян-патріотів, котрі своєю подальшою

діяльністю, своїм життям довели ефективність виховної системи свого вчителя. А.С. Макаренко вважав, що повинна бути і загальна програма, "стандарт" і індивідуальні корективи до неї. Всі твори педагога пронизані великою турботою і відповідальністю за долю безпритульних дітей, прагненням допомогти в їх особистісному становленні. Педагогічна діяльність А.С. Макаренка є виявом безмежної душевної щедрості, людяності, мудрої любові до дітей, вболіванням за їх майбутнє.

50-80 роки характеризуються такими тенденціями: критика культу особи Сталіна, деякі ознаки демократизації життя, посилення уваги до національних проблем, гальмування пробудження національної свідомості, перехід до централізації в освітній справі, нехтування національним змістом, характером виховання й навчання, формалізація і бюрократизація педагогічного процесу, поширення прояву авторитарної педагогіки, знеособлення виховного процесу.

Однак і в цей історичний період відбувалися певні зміни завдяки невтомній праці педагогів-майстрів, які, незважаючи на перепони, трудилися досить плідно, прищеплювали своїм вихованцям кращі риси особистості.

Серед творців педагогічної науки і практики даного періоду слід визначити видатного педагога-гуманіста – В.О. Сухомлинського, директора Павлівської середньої школи, яка стала справжньою науковою лабораторією, де успішно впроваджувалася, теоретично обґрунтована ним, система виховання. Вчений розробив принципи своєї педагогічної системи, котрі проголошують людину як найвищу цінність і смисл виховання. До найважливішого системоутворюючого елементу В.О. Сухомлинський відносить особу вихователя, відзначає багатогранність виховного впливу педагога і його єдність з самовихованням. Ефективність впливу особи вихователя визначається певними чинниками і передусім, гармонійною єдністю моральної культури, духовного багатства, багатогранностей інтересу вчителя: спільною діяльністю вихователя і вихованців; розумінням дитинства як особливого періоду людської особистості – з властивими тільки дитині своєрідним мисленням, емоційністю, світосприйманням, товариськістю.

У центрі виховної системи В.О. Сухомлинського знаходиться дитина, її прагнення, бажання, інтереси, нахили, здібності. Його система проникнута оптимізмом, гуманістичними ідеями. Мудрий педагог вірить у талант кожної дитини, у можливість розвитку її потенційних творчих можливостей.

Слід підкреслити, що В.О. Сухомлинський постійно звертався до народної педагогічної скарбниці, на ідеях якої будувався виховний процес у Павлівській школі. Педагог змалечку залучав своїх вихованців до народної казки, пісні, легенди, традицій. І діти, ці маленькі філософи, відтворювали своє бачення світу у поетичних творах, творчих працях, зокрема казках, і, таким чином, пізнавали духовні цінності, культуру народу.

В.О. Сухомлинський постійно надавав допомогу молодим учителям в їх професійному становленні. На його порадах виховувалися і виховуються покоління педагогів. В.О. Сухомлинський писав: "Що означає хороший учитель? Це, насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми: бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що і сам він був дитиною" [233, т.4, с.49].

Отже, самовіддана педагогічна діяльність В.О. Сухомлинського – це наше справжнє духовне національне багатство, до якого слід дбайливо ставитися і на основі якого зміцнювати й розвивати національну систему виховання.

Даний історичний період характеризувався зростанням мережі середніх, професійних, вищих освітніх закладів, однак їх навчальні плани, програми були уніфіковані, орієнтовані на продукування масової свідомості, певних установок, яким повинні були слідувати молоді люди, котрих націлювали мислити окресленим колом питань і проблем.

Проте демократична педагогічна думка розвивалася за своїми законами як протидія гаслам і установкам тоталітарного суспільства. Саме в цей час поширюється досвід педагогів-новаторів О.А. Захаренка, М.П. Гузика, М.М. Палтишева, В.Ф. Шаталова, О.Є. Белікова, С.П. Логачевської, Ю.І. Павленка, З.І. Бервецького, М.П. Щетініна та інших. На

основі переосмислення педагогічних надбань минулого та власного творчого пошуку, вчителі-майстри створили значний пласт інновацій. Їх виховна і навчальна діяльність має гуманістичну й оптимістичну спрямованість, пронизана вірою у можливість вихованця. Так, відомий народний педагог, директор Сахнівської середньої школи Черкаської області О.А. Захаренко [83] разом зі своїми колегами зумів створити навчально-виховний комплекс, діяльність якого спрямована на різнобічний розвиток учнів [269]. Виховна діяльність педколективу сільської школи має досить високу ефективність, оскільки вона постійно спирається на народну педагогічну спадщину, досвід старших поколінь. Учні цієї школи шанують своїх батьків, їх працю, зростають чуйними, доброзичливими людьми.

Проголошення в 1991 році незалежної Української держави та її утвердження зумовлюють об'єктивну необхідність творчого пошуку шляхів демократизації суспільного життя, оновлення всіх його сфер. Нові соціально-економічні умови потребують й адекватних перетворень у сфері національного виховання і підготовки педагогічних кадрів [208]. В останні роки відбувається відродження різних типів навчальних закладів – гімназій, ліцеїв, коледжів, козацьких шкіл і колегіумів, університету "Києво-Могилянська академія". Все це вимагає підготовки висококваліфікованих учителів-вихователів, спроможних творчо розв'язувати завдання виховання й освіти молоді на сучасному етапі.

Про зростаючу увагу до проблеми виховання підростаючого покоління свідчать розроблені вітчизняними науковцями країни (О.В. Киричук, Г.О. Балл, І.Д. Бех, Л.Г. Коваль, В.О. Моляко та ін.) варіанти концепцій, спрямованих на розвиток творчої самобутньої особистості молодих громадян незалежної України.

На цій основі було створено Концепцію національного виховання. В ній також підкреслюється роль учителя як посередника між попередніми і наступними поколіннями людства, який інтегрує, накопичує культурно-історичний досвід рідного народу і з покоління в покоління передає духовні цінності, формує патріотичні почуття українців, їх національну свідомість. Розвиток теоретичних основ виховної

діяльності вчителя створює базу для оновлення змісту, форм, методів, технології виховного процесу, відкриває перспективи для вдосконалення виховної-роботи з учнівською молоддю.

На базі Інституту проблем виховання АПН України з 1999 року видається збірник наукових праць „Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. У збірнику подані результати наукового пошуку вітчизняних вчених щодо шляхів реалізації сучасних підходів до змісту, форм і технологій виховної роботи.

Плідно працює у цьому напрямі академік Бех І.Д. Ним видруковано науково-методичний збірник „Особисто зорієнтоване виховання” (К., 1998), створений на виконання Національної програми „Діти України”. У посібнику розкривається сутність нової освітньої філософії - особисто зорієнтованого виховання, викладено принципи організації виховного процесу, який забезпечує розвиток підростаючої особистості, системи особистісних цінностей засобами інноваційних виховних технологій. Крім того видрукована монографія „Виховання особистості .У 2-х книгах. Кн. перша Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади”, К., Либідь, 2003. - 278 с., в якій розкриваються теоретико-методичні проблеми особистісно орієнтованого виховання, яке втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування особистості. Крім того розглядаються вимоги до вихователя у контексті особистісно орієнтованої технології” [34, с.179].

Розроблено проект Закону „Про виховання дітей та молоді” („Освіта України № 72, 14 вересня 2004 р.), в якому визначено ключові поняття, термін „виховання” розглядається як процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості. Поняття „вихованість” тлумачиться, як результат виховання, що виявляється у соціально прийнятній поведінці особи, вмінні діяти справедливо, компетентно, на рівні вікових особливостей. Підкреслюється, що вихователь – це особа, яка несе відповідальність за соціальний розвиток та діяльність

вихованців.

Маємо цікаві науково-методичні нароби. В останні роки вийшло ряд навчальних посібників з проблем теорії та методики виховання. Зокрема у посібнику С.Г. Карпенчук. Теорія і методика виховання: - К, 1997. синтезуються філософські, психологічні аспекти як висхідної основи у поєднанні з елементами педагогічної майстерності та технології, Він покликаний спрямовувати творчу діяльність майбутнього педагога. Висвітлено сутність національного виховання як цілісної системи. Автор наголошує на визначній ролі педагога у формуванні особистості дитини, оскільки його покликання творити особистість.

Карпенчук С.Г. підкреслює роль вихователя як основної фігури виховного впливу на особистість у навчально-виховному процесі. На її думку, врахування індивідуальних та вікових особливостей, самовдосконалення потребує від вчителя знань теоретичних основ виховання, формування досвіду їхнього практичного застосування, оволодіння педагогічною технологією [92, с.47-48].

У посібнику І.Трухіна та О.Шпака - Психолого-технологічні основи шкільного виховання: . -Дрогобич: Вимір, 2003. - розглядається роль педагога як вихователя, визначаються вимоги до особистості педагога, структура педагогічної праці, проблема культури педагогічного спілкування. Наголошується на тому, що „Талант вихователя - це яскраві здібності організатора, логічне мислення, вміння спілкуватися, переконувати і навіювати, прагнення до нових знань та ерудиція, інтерес до нових педагогічних ідей, відсутність догматизму, особиста порядність, вміння володіти собою.” [240, с.66].

В останні роки активно розвивається психологія і педагогіки життєтворчості (В.М. Доній, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков, Г.М. Несен та інші). Науковці приділяють значну увагу різним аспектам життєвого шляху особистості. Серед них питання безпосередньо пов'язані з проблемами виховання молоді: цінності і пріоритети життя; педагогічні аспекти життєтворчості, зокрема особистісно зорієнтовані технології виховання; виховання в контексті життєтворчості особистості; методика розвитку індивідуальності вихованця.

Розвиток професійної освіти потребує також підготовки вихованих високоосвічених наставників, педагогів. Це тим більш важливо, враховуючи реалії і перспективи науково-технічного прогресу, тенденції посилення теоретичного знання, гуманізації і гуманітаризації освіти. Орієнтація на світовий стандарт освіти в умовах входження української держави в ринкові відносини передбачає значне підвищення загальнокультурного рівня всіх суб'єктів виховного процесу.

1.4. Проблема професійної виховної діяльності у зарубіжній соціально-філософській та психолого-педагогічній літературі

„Історія науки свідчить - кожен новий крок у пізнанні фундаментальних законів природи дозволяє ставити на службу людству невідомі раніше сили”

А.Логунов

Як і будь-яка теорія, проблема виховної діяльності педагога виникає із потреб суспільства в період накопичення значного соціального досвіду, який необхідно було осмислити, щоб виробити правила, принципи виховання молоді, знайти для виховної діяльності більш розумні та раціональні форми.

Науковий аналіз досліджуваної проблеми вимагає розгляду кожного її аспекту з точки зору того, як відома проблема виникла, які головні етапи в своєму розвитку проходила і чим у результаті цього розвитку вона стала тепер і як буде змінюватися у майбутньому.

За характером набуття певного рівня науковості педагогічного знання більшість учених виділяє три основні етапи (В.Є. Гмурман, Ф.Ф. Корольов, Т.О. Ільїна, Ф. Хофман, М.Д. Касьяненко та ін.): донауковий, період виникнення теоретичних концепцій, становлення педагогіки як наукової системи і, в тому числі, теорії виховання. Відповідно до виділених етапів будемо розглядати проблему історичного становлення професійної виховної діяльності.

Перший етап (донауковий період) характеризувався двома напрямками. З одного боку, йшло накопичення емпіричного досвіду виховання й освіти у формі народної мудрості поколінь, що оформлялося у вигляді окремих суджень і висловлювань відносно змісту, завдань виховання, професії вчителя, відносин між учителем та учнями, нормами їх поведінки, які потім набули характеру порад, правил і рекомендацій. Пізніше систему цих знань відносять до етнопедагогіки, яка надає їм упорядкованого характеру.

З другого боку, витoki теоретичної педагогічної думки слід шукати у надрах філософії, яка із давніх-давен була відома як наука, що займається проблемою людини, сенсу її буття в світі, цілей та головної мети життєдіяльності. Проблема виховної діяльності, інституту вчительства почала активно розглядатися, коли виховання і навчання виділилися у суспільстві в окрему соціальну функцію. Цим питанням значну увагу приділяли представники античної філософії і педагогіки – Сократ, Платон, Арістотель, Квінтіліан [263] та ін. Сократ, сам будучи вихователем-майстром, вказував, що метою виховання є розвиток кращих задатків і почуттів вихованців, його потяг до істини і добра. Він твердив, що вплив учителя, його мистецтво полягають у збудженні учнів прагнення до самостійної думки. Мистецтво виховання, за Арістотелем, полягає у можливості вчителя разом із природою робити людину досконалою, прекрасною з усіх боків. М.Ф. Квінтіліан вказував, що вчитель повинен бути вмілим, здібним, освіченим, досконало знати свою справу, методично підготовленим, глибоко і ніжно любити дітей, з повагою ставитися до них. Плутарх у праці "Про виховання дітей" підкреслював, що педагогом має бути людина з великим життєвим досвідом, бездоганною поведінкою, з характером, який не давав би жодної підстави для докорів. Отож, питання виховної майстерності було поставлено досить чітко вже в стародавній Греції і Римі. Водночас зазначимо, що в цей історичний період інститут вчительства зливався з соціальним інститутом релігії і був йому повністю підпорядкований, тому вчительські функції в основному виконували жреці, які складали привілейовану касту і мали відповідно надзвичайно високий статус. Разом з тим у державах Древньої Греції вчителями були вільні

громадяни. Їх називали граматистами, педономами, дидасками. Нерідко вони утримували приватні школи.

Другий етап – період виникнення теоретичних концепцій виховання й освіти, становлення класичної педагогіки. Великий вплив на розвиток педагогічної думки і разом з тим проблеми виховної діяльності вчителя мали педагогічні учіння епохи Відродження (В. де Фельтре, Е. Роттердамський). У цей час створюються навчальні заклади різного типу: колегіуми, гімназії, державні і приватні школи, нові університети. Для діяльності педагога-вихователя того періоду характерна гуманістична спрямованість його праці, що проявлялося в поважливому ставленні до дітей, прагненні до вдосконалення природних здібностей вихованців. Передові педагоги створювали школи нового типу (В. де Фельтре – "Будинок радості") як стимулююче виховне середовище, яке має всі умови для розвитку духовних і фізичних сил дитини. Дані навчальні заклади були своєрідною протидією проти схоластичної школи Середньовіччя, в яких поведінка, статус, методи роботи, обов'язки вчителя диктувалися релігійними канонами. Так, виховна діяльність педагога у системі єзуїтського виховання була підпорядкована абсолютній субординації вчителів за релігійними званнями, цілковитою дисципліною, монашим способом життя, високою вимогливістю до себе і до учнів. Метою виховання того часу була усереднена, покірна особа, яка діє відповідно до заданих настанов.

Оформлення педагогіки як самостійної наукової дисципліни більшість дослідників пов'язує з іменем видатного чеського педагога Я.А. Коменського. Його головна праця "Велика дидактика" по праву вважається першою науковою педагогічною книгою. Ним були сформульовані демократичні, природовідповідні принципи, методи, форми навчально-виховної роботи, які стають невід'ємними елементами виховної діяльності вчителя. Послідовники Я.А. Коменського [106] – Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервег, а в Україні С. Полоцький, І. Вишенський, К. Ставровецький, Л. Зизаній, Г. Смотрицький – продовжували розвивати гуманістичні ідеї талановитого педагога. Під мистецтвом виховання вони розуміли метод (суму правил і прийомів), який дає можливість

раціоналізувати виховний процес. Цим питанням були присвячені пансофічне вчення Я.А. Коменського і теорія елементарної освіти Й.Г. Песталоцці, концепція професійної підготовки вчителя А. Дістервега. На виховне мистецтво вчителя вони покладали великі сподівання, насамперед, щодо розвитку природних духовних якостей дитини, озброєння учнів достовірними і ґрунтовними знаннями, причому самим стислим і легким шляхом. Якщо Я.А. Коменський під мистецтвом педагога розумів природний метод, який би надавав можливість раціоналізувати навчально-виховний процес, то у визначенні інших педагогів – це вміння практично використовувати педагогічну теорію, пробуджувати активну розумову діяльність учнів (А. Дістервег), яка залежить не тільки від методу, але й від особистості вчителя. Якщо за Коменським педагогічною майстерністю може оволодіти кожний, то за Руссо, Песталоцці, Дістервегом, для цього необхідні як спеціальна професійна підготовка, так і природжені дані. Загальним для всіх педагогів є їх вимоги до особистості вчителя, який повинен бути благочесним, старанним, працелюбним, енциклопедично освіченим, дійовим. Тобто вчитель для учнів є уособленням зрілої, вихованої людини, що прагне до досконалості.

Широко відомі у науковій педагогіці праці німецького вченого І.Ф. Гербарта, який з позиції розробленої ним концепції виховуючого навчання вбачав основну мету виховання дітей у гармонії волі з етичними ідеями і вироблення у них багатостороннього інтересу. Гербарт намічає головні шляхи виховної діяльності вчителя у реалізації поставленої мети: керування дітьми, виховуюче навчання і моральне виховання.

Під впливом ідей Відродження і Реформації формувалася і розгорталася просвітницька і педагогічна діяльність Дж. Локка, Д. Белерса, французьких філософів-моралістів К.А. Гельвеція, Д. Дідро та інших. Дж. Локк у своїх творах "Думки про виховання", "Про виховання розуму" наполягає на необхідності практичної спрямованості виховання й освіти з тим, щоб підготувати молодь до життя, комерційної діяльності, "для ділових занять у реальному світі", враховуючи вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості вихованця.

Д. Белерс вказував на велике виховне значення праці для дітей як найкращого способу продовження людського життя. Він виступав з пропозицією про заснування трудового коледжу всіх корисних ремесел сільського господарства.

Ідеї педагогів-гуманістів стали основою для виникнення філантропічного напрямку в країнах Європи (Й.-Г. Базедов, Х.-Г. Зальцман, І.Г. Кампе), неогуманістичного (В. Гумбольдт) напрямку, просвітницької діяльності соціалістів-утопістів (Р. Оуена, Ш. Фур'є, К.А. Сен-Симон). Вони виступали за створення таких навчальних закладів (філантропій, трудових комун), суспільних громад (асоціацій або фалангів), в яких одночасно реалізовувалися завдання морального, трудового, фізичного виховання. Ними високо цінувалася роль учителів-вихователів, вважалося, що у фалангах повинні працювати найкращі люди, які своєю громадською, трудовою діяльністю добре зарекомендували себе, виявили великі знання та вміння, і які б користувалися авторитетом серед громадян.

Новітні ідеї та педагогічна діяльність західноєвропейських просвітителів значно вплинули на розвиток виховання, освіти і педагогічної думки в Росії. XVII-XIX ст. спрямовані розвитком промислового виробництва, армії, флоту, торгівлі, що зумовило необхідність заснування шкіл нового типу – математичних і навігаційних наук, виникають державні загальноосвітні школи, училища (гімназії, ліцеї, університети). В цей період розгортається наукова і просвітницька діяльність геніального вченого-демократа М.В. Ломоносова, відомих просвітителів – І.І. Бецького, Ф.І. Янковича, М.І. Новікова, О.М. Радищева, які обстоювали принцип народності і демократизму у вихованні, створювали навчальні плани і програми, навчальні підручники і посібники для освітніх установ різного типу. Вони постійно підкреслювали роль учителя як вихователя. На їхню думку, педагоги – це люди з передовими поглядами, високою культурою, добрими знаннями і повагою до дітей.

У боротьбі проти кріпосницької сваволі та реакції в галузі освіти розгорталася діяльність просвітителів-демократів О.І. Герцена, М.Г. Чернишевського, В.Г. Белінського, М.О. Добролюбова, М.І. Писарева, які висували ідею соціальної справедливості і реформування народної освіти в Росії. Вони високо цінували благородну працю тих учителів,

що самовіддано працюють на педагогічній ниві. У їх творах учитель постає як гуманна, освічена людина, котра відзначається життєрадісністю, чесністю, енергійністю. Велике значення надавалося авторитету вчителя, зокрема, М.О. Добролюбов у статті "Про значення авторитету у вихованні" підкреслював, що справжній наставник прагне якомога швидше розвинути у своєму вихованці розумні намагання й переконання, не затискаючи в ньому внутрішньої людини.

Значний внесок у теорію виховання був зроблений такими прогресивними педагогами і просвітителями як К.Д. Ушинський, Л.М. Толстой та їх послідовниками М.О. Корфом, М.Ф. Бунаковим, В.І. Водовозовим, В.Я. Стоюніним, В.Л. Острогорським, О.Л. Гердом [264] та ін., які гаряче пропагували ідеї гуманного ставлення до дитини, віри в її можливість. Зокрема, Л.М. Толстой вважав виховання "найвизначнішою справою", яку слід спрямовувати на розвиток дитячої активності і творчості. В своїй школі у с. Ясна Поляна він застосовував різноманітні методи навчання й виховання, що ґрунтувалися на глибоких знаннях психологічних закономірностей розвитку дитини. Досконалим він вважав того вчителя, котрий поєднує любов до вчительської справи з любов'ю до учнів.

Подальший аналіз розвитку педагогічної думки потребує дещо іншого аналітичного і разом з тим узагальнюючого підходу, оскільки накопичення педагогічного знання у різних галузях суспільнознавчого і людинознавчого вчення привело наприкінці ХІХ і початку ХХ століття до виникнення різноманітних течій, які стали основою для становлення педагогіки як наукової дисципліни, а разом з тим і фундаментом, на якому розвивалася теорія професійної виховної діяльності.

Отже, системне уявлення про виховну діяльність може дати лише сукупне соціально-філософське, психологічне і педагогічне знання, що складалося завдяки поєднанню надбань, здобутих у лоні кожного з існуючих напрямів. Оригінальні вчення ми розглядаємо як волокна, з яких колективний людський інтелект має виткати суцільне полотно – цілісну соціально-філософську і психолого-педагогічну картину

діяльності вчителя-вихователя як багатогранної, цілісної, динамічної системи.

Кожний учитель особисто соціалізуючись і транслуючи людинознавче знання здійснює власне, індивідуально-неповторне відтворення соціуму і накопичення знань. Саме у виховній діяльності реалізується соціально-культурний досвід тисяч поколінь, виробляється конкретно-історичний підхід до аналізу виховних явищ. Перед тим, як здійснити короткий огляд головних напрямів сучасного суспільнознавчого знання, звернемо увагу на деякі особливості його розвитку. Вони зумовлені специфікою історичного часу, соціально-економічним, політичним і загальнокультурним динамізмом епохи. Узагальнений огляд наукових теорій в контексті історії розвитку суспільства вирізняє в ньому ряд особливостей.

Перша з них – намагання розв'язати сучасні і в тому числі виховні проблеми з позиції альтернативного, плюралістичного підходу, що дозволяє визначити стиль ставлення до методологічно різноосновних (нерідко прямо протилежних) концепцій. Основа його – толерантність, виваженість, спокійно-помірковане сприйняття будь-яких наукових конструкцій.

Історичне, соціальне знання допомагає осмислити педагогічні реалії, проблеми сучасного виховання молоді і виховної діяльності, оскільки процес становлення особистості у кожній історичній епосі має й загальні закономірності, що пов'язані з поступовим включенням молодої людини у світ дорослих і яка постійно потребує коректної, стимулюючої допомоги з боку вчителів-вихователів, наставників молоді. Це – друга особливість.

Ще одна риса соціального знання – прагнення науковців до побудови теорії позакласового, деполітизованого і безконфронтаційного гатунку, тобто потяг до всезагального, вселюдського. Останнє відображається в ідеях "благоговіння перед життям" (А. Швейцер), "соціальної злагоди" (Конфуцій), "вічного миру" (І. Кант), "раціоналізації соціуму" (М. Вебер), "золотої середини" (А.С. Макаренко), які знаходять все більше підтримки серед науковців різних течій і напрямів. Сучасні виховні концепції, як ніякі інші, відзначаються спрямованістю на гуманістичні, моральні, деідеологізовані теорії, пошук

гармонійних рішень у сфері виховання, нового педагогічного мислення.

Саме педагог-вихователь має нести функцію миру, злагоди, стати вісником і одночасно організатором нового, узгодженого підходу до безконфліктного розв'язання актуальних виховних проблем, спроможного з позиції культуротворення допомогти встановленню гармонії в людині, між молодою людиною як активного суб'єкта соціуму і оточуючими. Тільки така позиція наставника дає можливість виважено помірковано розв'язувати "проблеми соціально справедливого і гідного життя людини в природі, соціумі й культурі" [17 с.98].

Розглянемо основні педагогічні течії в контексті соціально-філософських, психолого-педагогічних напрямків сучасного людинознавчого знання.

І. Філософія виховання (І.Ф. Гербарт, Г.С. Сковорода, К.Д. Ушинський, П. Наторп, Ф. Паульсен, Ж. Фурьє, В.О. Ключевський, С.М. Соловйов, М.О. Бердяєв, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, М.І. Демков, Ж.-П. Сартр, А. Камю, І. Брамельд, О. Больнов, К.О. Абульханова-Славська, О.Б. Старовойтенко, О. Ребуль, Я. Зубалевич) розглядає у взаємозв'язку проблему "філософія – педагогіка", "філософія – теорія виховання". За філософією залишається право першооснови. Науковці стверджують, що загальні цілі, принципи виховання й освіти повинні формуватися філософією, а функції педагогіки проявляються в пошуку найбільш ефективних методів їх реалізації [292]. В деяких англо-сакських країнах теоретичну педагогіку називають філософією виховання. Так, О. Больнов – представник екзистенціалістичної течії, вважає, що "тільки у тісному зв'язку із філософією педагогіка зможе розв'язувати свої завдання" [288, с.238] і далі педагогіка є "...безпосереднє продовження філософської думки" [289, с.98]. Представники цього напряму розглядали діяльність як умову, засіб, рушійну силу й сутність соціального. Виховна діяльність з позиції філософії спрямована на вирішення проблеми особистісного становлення молодої людини, сенс її буття в світі, цілей та головної мети життєдіяльності. Особистість – початок виховних роздумів, їх принцип і кінцевий результат. Інтереси вихованця, розвиток

особистості як вільної творчої індивідуальності філософія виховання розглядає як головний критерій успішності виховної діяльності педагога. У виховній діяльності вчителя, його філософському осмисленні сутності процесу виховання відображається потреба допомогти юнацтву в самозміні, самовдосконаленні, встановленні системи міжособистісних стосунків з оточуючими, набутті певних ціннісних орієнтацій, які б визначили її спосіб життя. Останнє реалізується молодого людиною через діяльність: пізнання, навчання, спілкування, виробництво.

II. Антропологічна течія – це концептуально-універсальне, синтезуюче педагогічне знання про людину, що охоплює такі науки як філософію, історію, психологію, анатомію, фізіологію та їх зв'язки з виховною практикою (К.Д. Ушинський, Р. Штайнер, М. Монтесорі, Д. Дьюї, С. Френе, М.І. Демков, П.Ф. Каптерев, М.Ф. Бунаков, В.І. Водовозов, О.М. Острогорський, П.Ф. Лєсгафт, В.М. Бехтерев, В.Л. Стоюнін, М.М. Манасєїна, М.О. Корф, О.Ф. Лазурський, П.П. Блонський, М.М. Рубінштейн, Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв, К. Херберст, О. Больнов, В. Лох, Б.М. Бім-Бад, Ф. Лозер, Ж.-П. Сартр). Аксиоматика синтетичного напрямку: єдність суб'єкта і об'єктів виховання, аксіома всезагального, особливого і окремого у кожній особистості, аксіома єдності і протилежності, нормативного і мінливого, соціального й індивідуального, аксіома пластичності всіх особистісних властивостей вихователя і вихованців, аксіома розвитку духовних сил у процесі і результаті взаємодії генетичної (вродженої) програми росту із світом природи, оточуючого середовища, соціуму, культури. Ця наукова течія неоднорідна і має свої особливості. Так, К.Д. Ушинський вимагав, щоб виховна діяльність педагога поєднувала педагогічні теорії, що пов'язані із людинознавчими і суспільнознавчими знаннями та педагогічною практикою. М. Монтесорі в центр своєї виховної системи ставила дитину, розвиток якої відбувається під впливом соціальних і природних чинників, що повинен регулювати вихователь. Р. Штайнер – засновник вальдорфської педагогіки, – розробляє антропософію, згідно з якою людина є уособленням тричленності – тіла, душі, духу, що становлять основу виховної

діяльності вчителя. Представники даного напрямку розробляли ідею гармонійного всебічного розвитку людського організму (П.Ф. Лесгафт), співвідношення виховання із природою дитини (В.М. Бехтерев), педагогічні закони, що базуються на гармонії тілесних і духовних сил дитини (М.І. Демков). В. Лох вважає, що антропологічні дослідження мають методологічне значення. З цієї позиції їх головне завдання полягає у розгляді сутності людини в перспективному розвитку кожної спеціальної науки. Крім того, антропологічний спосіб дослідження повинен висвітлити два аспекти виховання: 1) яким повинно бути виховання; 2) як проявляється людина в новій формі виховання. Б.Г. Ананьєв стверджує, що комплекс наук про людину становить базу для виявлення закономірностей виховання.

III. Природнича течія (М. Монтесорі, А. Біне, Т. Сімон, В. Штерн, Д. Уотсон, Е. Торндайк, Ч. Спірмен, В.А. Лай, Е. Мейман, Г. Еббінгауз, З. Фрейд, І.О. Сікорський, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев, В.П. Кащенко, А.П. Нечаєв, Г.І. Россолімо, Г.І. Челпанов, В.П. Вахтерев, Б.Г. Ананьєв та інші). Представники даної течії виходили з того положення, що педагоги-вихователі повинні бути проникнуті глибоким благоговійним почуттям за життя дитини. Їх основне призначення – створювати умови для розвитку задатків вихованців. Людина розглядається як біологічна особа, яка формується під впливом саморуху задатків, закладених природою. К. Хербертс, О. Больнов, Ф. Лозер, Ж.-П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Е. Брейзах, П. Тілліх, М. Бубер виступають за природне і вільне виховання дітей, що здійснюється послідовно під керівництвом вихователів разом з їх фізіологічним розвитком відповідно до їх природних потреб.

На Заході розвиваються різноманітні течії, програми модифікації поведінки, які спираються на біхевіористську психологію, їх прихильники вказують на швидке отримання позитивних результатів у вихованні та навчанні. Так, К. Прайор розробила поведінковий ланцюг, який допомагає усунути небажану поведінку і одночасно стимулювати позитивні дії учнів.

Дослідження впливу біопсихологічних факторів на формування особистості активно розробляється в межах

системи психоаналізу З. Фрейда та його послідовників (А. Адлер, Г. Юнг, Е. Фромм, Г.С. Салліван, К. Хорні). З. Фрейд здійснив своєрідний переворот у науці, визначивши провідну роль підсвідомих прагнень особистості, які зумовлюють її поведінку і діяльність. Оскільки виховання, на думку сучасних психологів, головним чином адресоване підсвідомості, то нове трактування психоаналітиками моделі структури людської особи як сукупності мотиваційних структур людської поведінки, що включає біологічний (Ід), індивідуально-особистісний (Его) та соціальний (Суперего) рівні організації, має велике значення для розвитку теорії виховної діяльності. Ефективність діяльності педагога спрямована насамперед на забезпечення психологічно стабільного життя особистості в соціумі, а тому необхідно проникнути у таємниці підсвідомого, навести міцні мости між структурними підрозділами психіки, надати генетично вродженій енергії можливість реалізувати себе у вигляді її формах соціокультуротворчої діяльності.

IV. Соціологічні течії: основна ідея багатопланових соціологізаторських концепцій: соціальні цінності суспільства відображається у його виховній системі. Тому педагог-вихователь як головний носій соціального досвіду в своїй діяльності реалізує різноманітні теорії, що поширилися в рамках даного напрямку.

Власне соціологічний напрям (соціокультурологія) найбільшою мірою пов'язується із концепцією соціалізації молоді (Г. Вурцбахер, О. Лемберг, Т. Парсонс, О. Жіскар, д'Естен та інші). Термін "соціалізація" на відміну від поняття "виховання" означає комплексний процес інтеграції індивіда в суспільні структури. Це й є власне процес розвитку особистості, детермінований чинниками соціального середовища, а також процес критичного сприйняття ціннісно-нормативних систем, поведінкових еталонів, що діють у суспільстві. Взаємодія процесів соціалізації і виховання розглядається прихильниками даного напрямку в плані співвіднесення власне виховної діяльності як "...свідомого і цілеспрямованого втручання у процес розвитку особистості" [287, с.19] з функціональними виховними впливами соціального середовища.

Емпірична соціологія (Дж. Ландсберг, Р. Додж, Е. Мейо) вивчає життя і діяльність молодих людей у різноманітних сферах суспільства, їх інтереси, прагнення, потреби. У виховній діяльності педагогів широко застосовуються численні соціологічні методи дослідження, зокрема, у виховній діагностиці, в оцінці результатів виховної роботи з учнівською молоддю.

Структурно-функціональний аналіз (Т. Парсонс, С. Ліпсет, Г. Беккер, Р. Дарендорф, Т. Ботомор). Основний акцент у дослідженнях процесу соціалізації зводився до опису соціальних структур та їх впливу на формування особистості шляхом змін умов та чинників, що визначають її поведінку. Вивчалися адаптивні моделі соціалізації, що знайшли свою практичну реалізацію в "Програмі пристосування молоді до життя" [290, с.208-212]. У межах цього напрямку ми проаналізували основні тенденції розвитку таких соціальних інститутів юнацтва як середня школа і молодіжні об'єднання, які мають безпосереднє відношення до проблеми нашого дослідження. Якщо в XVII-XVIII ст. переважали середні школи інтернатного типу, у яких навчальна і самостійна діяльність учнів суворо контролювалася наставниками, то, починаючи із кінця XVIII ст., відбувається масовізація шкільної освіти "школа для всіх". Одночасно продовжують розвиватися привілейовані навчальні заклади (гімназії, класичні коледжі) і найбільш масові, – навчання в яких завершується оволодінням професії, а також ремісничі, професійні освітні установи (М. Крубельє, М. Кле, Г. Баркер, В. Гамп, Дж. Келлі).

Цей процес набув особливого поширення у 60-ті роки ХХ ст. у всіх індустріальних країнах, в тому числі, в країнах колишнього Радянського Союзу. Як наслідок – значне зростання кількості учнів середніх шкіл. Незважаючи на значні відмінності між країнами, школи мають багато спільного: відбудову великих шкільних комплексів, змішане навчання, секулярність освіти і множинність цілей освіти. Крім того середня освіта в ряді навчальних закладів (ПТУ, коледжі) дає можливість об'єднати загальну і професійну освіту в одному закладі, що забезпечує достатню гнучкість навчання. Середня школа є специфічним інститутом соціалізації, який не може бути замінений ні сім'єю, ні групою однолітків. Вона стала

такою завдяки створенню соціальних умов, які надають підліткам та юнакам, зокрема, у сфері розвитку міжособистісних стосунків, у розвитку системи взаємозалежностей між юнаками, що породжують певне ставлення даної особистості до інших людей, праці, суспільства, самої себе. Все це вимагає відповідної підготовки вчительства, озброєного конкретною стратегією і гнучкою тактикою виховної роботи.

Одночасно із масовізацією середньої освіти і появи вільного часу, канікул, з'являються молодіжні об'єднання. Так, на початку ХХ ст. у багатьох країнах світу виникає скаутський рух, який мав певні утруднення і недоліки у своєму становленні, зокрема, засуджувалася модель воєнізованого виховання. Проте участь у цьому русі задовольняла потреби підлітків у самовизначенні, пригодах, романтиці, самореалізації власних сил. В Україні у 20-ті роки існувало понад двадцять дитячих і молодіжних організацій, в тому числі і скаутські організації, а вже починаючи з кінця 20-х років, вони починають зникати і фактично знищуватися за вказівками партійних органів, після чого залишилися лише піонерські і комсомольські організації. Їх доля до 90-х років складалася досить вдало. Вони досягли свого апогею у 70-80 роки, а далі зіткнулися з великими труднощами, бо примусовий вступ у ці організації, заорганізованість, масовість, політизація цілей, завдань, змісту і засобів виховної роботи, орієнтація на "усереднену" особистість, денаціоналізація, спрямованість на всезагальні ідеали, формалізм, воєнізація привели до самовідчуження підлітків та юнаків від цих організацій і врешті-решт до їх розпаду. За кордоном громадська влада, церква, філантропіські організації теж створюють численні організації і форми проведення підліткового дозвілля, проте більшість з них не пов'язані з політичним рухом, а спрямовані на розвиток природних задатків молодої людини.

Стосовно шкільної соціалізації висувається завдання виховання особистості, яка володіє індивідуальною свободою і навичками критичного мислення, спрямованого на позитивні зміни й удосконалення існуючої дійсності. В практику школи впроваджуються різноманітні форми і методи соціалізації: курси адаптації, рольові ігри, соціодрами, що покликані

тренувати школярів у виконанні майбутніх соціальних ролей відповідно до моральних норм, прийнятих у суспільстві. Педагоги допомагають впроваджувати у виховну практику нові форми роботи з молоддю, які ґрунтуються на основі неформального спілкування (індивідуальна допомога, групові консультації, психотерапія, тренінги, тощо).

Слід підкреслити актуальність проблеми спілкування, роль якої все більше посилюється в теорії та практиці виховання. Спілкування виступає як один з найважливіших чинників і умов соціального життя, духовної діяльності людини. Саме у спілкуванні здійснюються взаємозв'язки особистості й суспільства, передусім, у виробничій діяльності формуються відносини до праці, людей, власності.

З 70-х років розвивається комунікативна теорія виховання (К.-Х. Шефер, К. Шаллер, Д. Баакс, К. Мюлленхауер, Г. Херінгер, М. Хаген, Н. Гейджа, Ч. Бідуелла та ін.), котра виступає як різновид "теорії вільного виховання", мета якої полягає у звільненні індивіда від усіх форм зовнішнього тиску і примусу. В рамках цієї теорії ставиться завдання побудувати навчально-виховний процес як комунікативний, що формує різноманітні моделі поведінки і соціального досвіду індивіда. Комунікативні теорії ставлять питання про створення педагогічно доцільних умов спілкування. В. Клафка, представник даного напрямку, вважає, що педагогічне спілкування передбачає передусім зміни установок вихованців, їх знань, умінь, орієнтацій, поведінки тощо.

В останні роки комунікативна педагогіка впроваджується в педагогічному процесі. Згідно з її установками розробляються цілі виховання, зміст навчання, навчальні підручники, методична література для вчителів. У системі підготовки педагогічних кадрів надається велике значення процесу формування комунікативних умінь. Розробляються спеціальні програми комунікативних тренінгів, широко застосовуються методи візуальної, аудіовізуальної комунікації.

Культурологічна течія представлена багатьма напрямами. Зародження та розвиток культурологічних поглядів пов'язано з іменами таких відомих мислителів, як М. Данилевський, О. Шпенглер, П. Сорокин, А. Тойнбі. На думку культурологів, історія розвитку цивілізації може бути представлена як

постійна зміна культурно-історичних типів. Кожен народ створює власний унікальний тип культури. Вчитель як виразник накопиченого досвіду транслює ціннісні орієнтації тисячолітніх надбань молодому поколінню.

Звернемося і до етнософічного напрямку (К.Д. Ушинський, М.І. Ільмінський. М.Ф. Бунаков. В.Я. Стоюнін. Р. Кузіне). Назвемо його основні ідеї: головними виховуючими засобами є рідна мова, традиції, фольклор, звичаї, мистецтво, які поєднують минулі, сучасні і майбутні покоління в одну велику, історичну цілісність. Виховну діяльність учителя доцільно спрямувати на залучення молоді до витоків народної культури, до історії духовного життя народу. Саме такий підхід дає можливість кожній молодій людині осмислити свої корені, відчутти себе часткою великого народу і водночас суб'єктом соціуму.

Концепція гуманістичної етики (етичного гуманізму) проголошує людину як найвищу цінність: особистість є метою і результатом виховної діяльності педагога. Дослідник психологічних проблем етики Е. Фромм вважає, що утвердження свого істинно людського "Я" і є вищою цінністю гуманістичної етики. Завдання гуманізації виховного процесу полягає у необхідності засвоєння багатющих знань і уявлень про людину як "міри всіх речей" (Протагор), тобто всієї суми гуманістичних цінностей – філософських, художніх, релігійно-естетичних, соціально-історичних, – накопичених людською культурою, зокрема, гуманістичних ідей Г.С. Сковороди, М.О. Бердяєва, В.С. Соловйова, П.А. Флоренського, А. Швейцера, Т. де Шардена, В.І. Вернадського, М.І. Реріх, Ш. Ауробіндо, С.Л. Рубінштейна, Д.С. Ліхачова та інших. З позицій етичних учень, виховувати інших людей можна тільки через себе, через власне самовдосконалення, моральний образ життя. Цілком зрозуміло, що брати на себе відповідальність за формування особистості може тільки вчитель, який володіє знаннями про принципові базисні закономірності людської природи. Вчитель-вихователь – це робітник, напевно, найбільш трудомісткого духовного виробництва, – "виробництва особистості" і тому-то багатство і цінність його особистісної сфери має вирішальне значення у виховному процесі. Особливого значення дані положення набувають нині на

стрімких ідеологічних поворотах історії, коли сьогодні старій неправді ми починаємо протиставляти неправду нову, впадаємо із однієї крайності в іншу: від ханжеського пуританства та соціалістичної аскези – до проповіді сексуальної свободи: від моралі соціалістичного колективізму – до апології бізнесу, холодного розрахунку, особистого збагачення, поклоніння і обожнювання речей, матеріального.

І тільки звернення до витоків національної культури в контексті загальнолюдських гуманістичних традицій допоможе педагогам розв'язувати проблеми, що накопичувалися десятиріччями у сфері виховання молоді.

На Заході розповсюджується і такий прогресивний напрям психолого-педагогічної науки, як "гуманістична школа", що протистоїть авторитарному напрямку. Представники гуманістичної орієнтації (М. Фантіні, А. Комбс, Т. Вагнер, Ж.-П. Сартр, Дж. Холт, Д. Майєрс, К. Роджерс, А. Маслоу) виступають за посилення тенденції максимальної уваги до людини, її інтелектуальної і моральної сфери. Вони висловлюють свою прихильність до руху за гуманізацію школи і дестандартизацію виховної практики, наголошують на важливості пізнання сутності внутрішнього життя окремої людини, виховання універсальної особистості, обстоюють ідею моделі "відкритої школи" – вільної від примусу і авторитаризму, технократичної орієнтації навчально-виховного процесу. Зокрема, на думку Дж. Холта, вчителі, відштовхуючись від "природи дитини", повинні турбуватися про максимальний розвиток таких індивідуально-психологічних рис і духовно-моральних якостей, як самосвідомість, допитливість, мужність, упевненість в собі, щедрість, спілкувальність. Роль учителя оцінюється як важіль морального й інтелектуального впливу, який створює сприятливі умови для розвитку особистості.

Останні десятиріччя позначені підвищеною увагою до питань морального виховання. Проводяться численні конференції, виникають дослідницькі центри з цієї проблеми. Виділимо два основних напрями. Перший – уособлює інтереси клерикальних і консервативних сил, які вимагають повернення до традиційних цінностей (А. Фурутан); прихильники другого (К. Роджерс, А. Комбс, Д. Снігг, Е. Келлі) виступають проти

всіх традиційних норм та методів репресивного морального виховання. На думку останніх [200], моральні цінності не можуть бути зведені до будь-яких норм. Вони є складовою частиною реального життя. Справжній зміст цих цінностей відкривається в інтеріоризації, реальному досвіду людини. Під впливом соціальних чинників, школи, вчителів-наставників особистість створює власні цінності, що сприяють саморозкриттю її внутрішнього "Я".

Розроблено різні концептуальні моделі морального виховання: ієрархія людських потреб (А. Маслоу), в тому числі і духовних (потреба в любові, визнанні, повазі, самоактуалізації); ціннісних орієнтацій (Л. Ратс, М. Хармін, Б. Саймон праці "Цінності і цілі", Методи визначення смислу") [291], які розглядаються як результат процесу оцінки, інтеріоризації норм та ціннісних орієнтацій через активізацію совісті людини, розвитку її критичного мислення, вільного морального вибору. Вчитель стимулює вільний вибір учнів, допомагає з'ясувати можливі альтернативні рішення на основі розроблених індикаторів цінностей (позиції, прагнення, інтереси, почуття та ін.); структура морального мислення (Ж. Піаже, Л. Кольберг). Виділяються ступені розвитку моральної свідомості особистості: доконвенціональна, конвенціональна, постконвенціональна, під час якого відбувається процес засвоєння загальнолюдської моралі внаслідок інтеріоризації соціальних вимог і перетворення їх у внутрішні моральні правила дитини. Розвивається ідея відкритої системи виховання (Л. Меткаф. Т. Адорно), мета якої – формування творчої, автономної, незалежної, соціально орієнтованої особистості.

Важливого значення для осмислення сутності виховання як соціального явища для вихователів має культурно-історична теорія (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія). Це вчення про розвиток психічних функцій у процесі опосередкованого спілкування засвоєння індивідом цінностей культури (насамперед знаків мови), що допомагає формувати власний внутрішній світ, основними одиницями якого є значення (узагальнення, когнітивні компоненти свідомості) і смисли (афективно-мотиваційні компоненти). Психічні функції, що дані природою ("натуральні"), перетворюються у функції

вищого рівня розвитку ("культурні"). Тобто всі внутрішні процеси – продукт інтеріоризації. На основі цієї ідеї Л.С. Виготським був створений новий напрям у дитячій психології, який включає положення про "зону найближчого розвитку". Останнє вплинуло на розробку експериментальних досліджень розвитку поведінки дитини.

Слід охарактеризувати і теорію "громадського виховання та "трудової школи" (Г. Кершенштейнер, Д. Дьюї, В.А. Лай, Т. Брамелльд), яка базується на філософській течії прагматизму. Прихильники даної теорії вважають трудову школу головним засобом формування духу самостійності, самоутвердження, підприємництва, ініціативи. Все це спрямоване на підготовку добродійних громадян, ініціативних у галузі своєї професійної діяльності працівників. Завдання вчителя – стимулювати активну працю вихованців, допомогти їм визначити реальну індивідуальну мету, що спирається на наявний природний фонд дитини. Важливого значення надається формуванню в учнів уміння спостерігати факти і робити узагальнення, самостійно оволодівати знаннями і тим самим поєднувати розумову працю з трудовою.

Наближається до даної теорії експериментально-дослідницький рух у сфері виховної діяльності (М. Монтесорі, В.-А. Лай, Е. Мейман, Е. Кей, С. Френе, Л.М. Толстой, Г.І. Россолімо, А.П. Нечаєв, О.Ф. Лазурський, В.П. Вахтеров, С.Т. Шацький, Л.У. Зеленко, Г. Фортунатов, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін.) Представники даної течії шляхом дослідної та експериментальної роботи створили унікальні виховні системи, зокрема, М. Монтесорі [143] – концепцію індивідуального підходу до дітей на основі врахування біологічного чинника. С. Френе [252], засновник "Міжнародної федерації прихильників "нової школи", розробив оригінальну педагогічну систему, в основу якої покладені ідеї природовідповідності, стимуляції інтелектуальної та емоційної активності, суспільно корисної праці на всіх етапах навчання, шкільного самоврядування, виховання високих моральних громадських ідеалів. Блискуче вирішив проблему громадського виховання безпритульних дітей і підлітків через систему трудового і морального виховання А.С. Макаренко. Педагогічно-дослідники надавали великого значення професійній виховній

діяльності вчителя, якого слід готувати до виховної роботи, побудованої за новими принципами.

Технократична течія виникла у середині ХХ століття як відповідь на потребу переосмислення життєвих реалій у зв'язку з бурхливим розвитком науки, техніки, технології виробництва. Від технологічного детермінізму Т. Веблена, Є. Берштейна, К. Каутського через соціальну філософію техніки М.О. Бердяєва, М. Хайдеггера, К. Ясперса до сучасного постіндустріалізму Д. Белла, Дж. Гелбрейта, О. Тофлера, З. Бжежинського – такий шлях долав технократизм, доки посів гідне місце серед соціально-філософських течій ХХ століття. Його основні сюжетні лінії концентруються навколо ідеї про роль техніки, технічного прогресу, технологій у суспільних змінах сучасної епохи. Сучасний технократизм відмовився від однозначного захоплення техніко-технологічним фактором. Він обстоює погляд на суспільство як систему взаємодіючих чинників – техніки й технологій, соціальної структури, цінностей культури, динаміки потреб та ін.

Сучасна "технократична" хвиля на Заході складається із розмаїття підходів, схем, концепцій. Найближчою до проблем діяльності вчителя-вихователя є течія педагогічної технології, яка зародилася у США і в 70-80 роки практично охопила всі розвинені зарубіжні країни. В центрі наукового пошуку знаходилася проблема результативності навчання, освіти. Проведений аналіз літератури виділив такі підходи до технології навчання: з позиції теорії учіння, теорії управління, концепції алгоритмізації, управління пізнавальною діяльністю учнів, оптимізації навчання (Б. Блум, Дж. Керолл, Д. Кратвол, П. Крейтсберг, Е. Круль, П.Л. Петерсон, А.Д. Ромішовські, Р.М. Ганьє, Л.Д. Бріггс, Т. Сакамото, Н.Ф. Тализіна). Сутність педагогічної технології полягає в тому, що в ній конструюється такий навчально-виховний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей на основі постійного зворотного зв'язку.

V. Провіденціалістична течія (Ф. Фребель, Р. Штейнер, Ф. Ніцше, П.А. Флоренський, М.О. Бердяєв, С.Л. Франкл, М. Лосський, П. Тейяр, де Шарден, Х. Ортегі-І-Гасета, А. Фурутан). На думку прихильників даної течії, всі соціальні і моральні колізії, що полонили нинішню цивілізацію, є

результатом відчуження людини від істинного християнства і, як наслідок, – втрати духовності, моральної деградації народу. Тому відродження духовних традицій вимагає повернення людини до любові як до "внутрішньої єдності всякої всеєдності" (В. Соловйов). Розвиток і виховання особистості повинно бути націленим на відкриття в собі вищого "Я". Цілісність людини, її самобутність тлумачиться, виходячи із ідеї Бога (людина – вінець творіння). Виховання розглядається як повторення в індивідуальній душі, – мікрокосмосі, духовної сутності всього світу, – макрокосмосу. Значна увага приділяється вихователю і його діяльності, який повинен бути виразником ідей істинного християнства і спрямовувати свої зусилля на формування нової соціальності – боголюдства, в якому знайде реалізацію одвічний моральний ідеал – краси і гармонії ("нетленного Космосу").

Третій етап – розвиток системних концепцій діяльності і на їх основі – теорії професійної виховної діяльності як наукової системи. Оскільки діяльність є об'єктом вивчення багатьох людинознавчих наук, то цим і зумовлюються її різні інтерпретації і неоднозначне тлумачення науковцями. Становлення концепції професійної виховної діяльності педагога потребує врахування певних вимог до її психолого-педагогічного вивчення. До цих вимог, як раніше зазначалося, відносять: психологічну адекватність, можливу повноту, конструктивність опису діяльності [346, с.42].

Вихідні теоретичні положення вимагають дослідження тих концептуальних моделей діяльності, які можна віднести до системних. Вважається, що будь-яка теорія є системою, якщо, по-перше, використана системна термінологія (система, елемент, структура, зв'язок), по-друге, подана змістовна повнота відображень об'єкта, що вивчається, як системи. Виділяють наступні концепції: психолого-педагогічна – (Ж. Піаже), психо-фізіологічна – (М.О. Берштейн, П.К. Анохін), загальнопсихологічні – (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, Г.В. Суходольський), праксиологічна – (Т. Котарбінський, Т. Томашевський, Я. Рейковський, В. Гаспарський), професіографічні – (Д.О. Ошанін, К.К. Платонов, Е.О. Клімов), психолого-педагогічні – (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна, З.О. Решетова,

Н.В. Кузьміна, В.Д. Шадріков, О.І. Щербаков,
В.О. Сластьонін). Проаналізуємо дані концепції.

Ж. Піаже не вивчав діяльність у нашому розумінні. Він досліджував інтелект дитини в онтогенезі і висунув концепцію стадійного розвитку психіки. Інтелект тлумачився ним як активність мислення, розумова діяльність і одночасно – як система найбільш життєздатних і скоординованих операцій, що утворюють рухомі цілісні структури. Носієм діяльності є суб'єкт – активно діючий індивід як біосоціальна істота. Саморозвиток індивіда здійснюється в процесі взаємодії з природою і оточуючими людьми, який завершується формуванням у підлітка інтелектуальних операційних структур. До позитивного в концепції Ж. Піаже відносять: включення діяльності в оточуюче середовище, послідовне проведення принципу активності суб'єкта, уявлення про ієрархічність побудови діяльності, про знання як форму діяльності, про циклічність у саморегуляції дій. До недоліків – неповноту опису (обмеженість онтогенезу 14-15 роками, характеристика окремих елементів діяльності); відсутність чіткої схеми системного опису, її абстрактність; обмеженість системної термінології.

Психофізіологічна концепція дає можливість переконатися у кільцевому характері діяльності. Зокрема, П.К. Анохіним запропонована структурна модель поведінчастого акту (дії). Вона включає наступні стадії: 1) стадія аферентного синтезу (обробка, зіставлення, синтезування інформації, необхідної для здійснення найбільш адекватної для даних умов дії); 2) формування дії і апарату передбачення; 3) результати дії; 4) зворотна аферентація – оцінка результату дії; 5) встановлення, розбіжності між метою і одержаним результатом та пошук нових більш адекватних меті програм аферентної дії [18].

Загальнопсихологічні концепції діяльності мають свої особливості стосовно її структури, які вже містять елементи системного підходу. Так, С.Л. Рубінштейн вважав, що сукупність дій є складовою діяльності, котра тлумачиться не просто як активність, а як предметна діяльність, практика. Будь-яка дія у вигляді "клітини" – системоутворюючого чинника психічного. Зазначалося, що людські дії відрізняються

усвідомленостю цілей, передбаченням результату, боротьбою мотивів, свідомим контролем. Заслугою вченого є розробка діяльнісного підходу у філософії, педагогіці і психології: людина та її психіка формується та проявляється визначально у практичній діяльності і тому повинна вивчатися через її прояви в основних видах діяльності. До таких особливостей С.Л. Рубінштейн відносив: соціальність, змістовність, творчість, опосередкованість діяльності своїм об'єктом через внутрішні, специфічні закономірності. Останнє є частковим проявом принципу детермінізму. Дані положення вчений розповсюджував на виховну діяльність педагога і процес виховання. Передусім, він підкреслював, що вихователь повинен уміло визначати цілі та завдання виховання, керуючись природними задатками дитини, враховуючи її соціальне середовище. Наголошувалося, що сама діяльність вихователя вимагає розвитку його професійних якостей, зокрема, почуття відповідальності за людину, її моральність.

Б.Г. Ананьєв [17] розробив теоретичні основи людинознавства, де "діяльнісний підхід" відіграв суттєву роль. При цьому діяльність тлумачилася ним досить широко: як форма існування суб'єкта; як активність людини, що ієрархічно організована (цілісна діяльність, акти, макрорух, мікрорух) і така, що визначає людину як суб'єкта праці, спілкування та пізнання; як біологічну (індивід) і соціальну (особистість) істоту. Діяльність, за Б.Г. Ананьєвим, має предмет і засоби, операції, дії, мотивацію. Зокрема, дії формуються шляхом навчання та виховання, причому формування дій є водночас і процесом розвитку психічних властивостей особистості. Ним були виділені три "основні соціальні діяльності" – праця, спілкування, пізнання.

Такий підхід значно розширив системні уявлення про діяльність. Подальший розвиток даної проблеми пов'язаний із філософсько-психологічними поглядами О.М. Леонтьєва, який широко використовував поняття "діяльність" як пояснювальний принцип у своїх працях, присвячених проблемам історичного розвитку психіки [130].

Він вважав, що "Людська діяльність не існує інакше, як у формі дії або ланцюгу дій" [131, с.104]. Підкреслюється, що будь-яка діяльність має кільцеву структуру: "вихідна

аферентація – ефекторні процеси, що реалізують контакти з предметним середовищем, корекція і збагачення за допомогою зворотних зв'язків вихідного образу, що аферентується" [131, с.86]. Отже, кільцевий характер діяльності загально визнано і достатньо глибоко описано.

О.М. Леонтьєв виділяє макроструктурні блоки діяльності: "окремі (особливі) діяльності – за критерієм мотивів, що їх спонукають. Далі виділяються дії – процеси, які підпорядковуються свідомим цілям. Нарешті, це операції, котрі безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети [131, с.109]. Однак, необхідно зазначити, що система дій може мати різну побудову. В одних випадках вона являє собою послідовність, в якій кожен наступний крок підготовлюється попереднім, а в інших – людина повинна розв'язувати одночасно декілька завдань, віднесених до однієї й тієї ж мети, і відповідно здійснювати певну кількість дій.

Діяльність і дії різняться між собою лише мотивами та цілями й спроможні трансформуватися одне в одне відповідно до трансформації мотивів і цілей. Тому ці процеси, власне кажучи, можна не диференціювати (В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, Н.Ф. Талізін).

М.С. Каган розглядає людську діяльність з позиції системного підходу і виділяє її різновиди: перетворюючу, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну. Крім того, з урахуванням можливості взаємодії на рівні суб'єктів ним виділено комунікативну діяльність [90, с.53].

Свій варіант загальнопсихологічної моделі діяльності пропонує Б.Ф. Ломов [136]. Вона має таку структуру: мотив, мета, планування, переробка поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка результатів, корекція дій. Аналогічні компоненти можна виділити і в педагогічній та її складовій - виховній діяльності, наповнюючи кожен з них специфічним змістом.

Найбільш повно задовольняє вимоги системного підходу – психологічна концепція діяльності, розроблена Г.В. Суходольським. Він виявив, узагальнив та систематизував поняттєвий апарат психології діяльності і на цій основі представив теоретичну схему узагальненої психологічної концепції, що відображає поняттєві структури, потребо-

мотиваційну сферу, розвиток і функціонування, буття і пізнання діяльностей.

У працях польських психологів, присвячених проблемі діяльності, використовуються ті ж тлумачення, які доповнені деякими кібернетичними ідеями. Праксиологія – це наука про раціональність та ефективність дій. Діяльність розглядається представниками цієї науки як базове поняття сучасної психології і переважно інтерпретується як праця або труд і уявляється у вигляді складної ієрархічної системи дій. Виділяється реальний суб'єкт діяльності (індивідум), а також засоби й знаряддя та процес як послідовність дій. Визначальним для дії є його результат ("продукт") і мета (усвідомлений, прогнозований результат). Проте у праксиології майже відсутній розгляд мотивації і функція, динаміки та інших властивостей. Разом з тим підкреслимо корисність праксиологічних ідей, які було враховано при вивченні професійної діяльності.

Професіографічний напрям. Учені виділяють три основні напрями професіографії: професіознавчий, професіографічний та професіопедагогічний. Професіознавчий підхід базується на принципі комплексного вивчення професій з економічною, соціальною, психологічною, фізіологічною та з іншими сторонами. Цей напрям є спробою системної побудови "картини світу професій" на основі визначення предмета праці, операцій і знарядь, умов праці (Є.О. Клімов).

Професіографічний напрям орієнтований на забезпечення професійної успішності робітників. Увага акцентується на психограму, що описує сукупність професійно значущих властивостей людини як суб'єкта праці, індивіда і особистості (М.О. Дмитрієва).

Професіопедагогічний напрям являє собою своєрідний синтез ідей загальної, педагогічної, соціальної психології та психології праці, котрі поєднуються цілями і завданнями професійної освіти. Серед наукових праць цього напрямку: виділяють роботи П.Я. Гальперіна і В.Д. Шадрікова. Так, П.Я. Гальперін розробив теорію поетапного формування розумових дій і понять, яка має важливе значення для розвитку професіографії [56; 57]. В.Д. Шадріков створив системогенетичну концепцію, що базується на психологічній системі

діяльності, котру розуміють як цілісну єдність професійно значущих якостей робітника, інтегрованих для досягнення конкретного результату [270].

Професіопедагогічний напрям дає можливість системно описати педагогічну діяльність і сприяти в розробці моделей спеціалістів. Особливо цінним є уявлення щодо діяльності як функціонування педагогічної системи і процесів, що відбуваються, зокрема, в її підсистемах – навчальній, виховній, науково-педагогічній. Даний аспект професіографічного напрямку потребує окремого розгляду.

1.5. Професіографічний підхід до вивчення виховної діяльності педагога

„Загалом у сучасному педагогові можна було б, якщо взяти його у досить завершеному та неіснуючому вигляді, відзначити: 1) вчителя, 2) вихователя, 3) життєвого організатора і 4) провідника культури”

М. Рубінштейн

Аналіз літератури засвідчив, що системний професіографічний і психолого-педагогічний опис виховної діяльності складався поступово. Вже в 20-ті роки професіографічний підхід використовувався як метод наукового дослідження психологічної сутності педагогічної діяльності та її вимог до суб'єктної характеристики вчителя-вихователя. Серед проведених досліджень того періоду виділяються наукові доробки М. Гармсен, Т.Х. Маркар'яна, М. Мамонтова. В них аналізуються різні аспекти даної проблеми: критерії професійної придатності педагога, що забезпечують максимальну ефективність його роботи, орієнтовний план професіографічного обстеження педагога; специфіка професійної діяльності, педагогічна техніка, природні здібності вчителя. З'являються праці, в яких педагог розглядається у різних іпостасях: учитель-викладач, вихователь, життєвий організатор, провідник культури (М.М. Рубінштейн).

У 30-ті роки здійснюється порівняльна оцінка педагогічної діяльності вчителів різного рівня майстерності. Визначаються інваріантні властивості у структурі особистості вчителя, що впливають на результати його праці. При визначенні вимог до вчителя використовувалася їх особистісна оцінка й самооцінка ролі окремих психологічних властивостей в успішному виконанні поставлених педагогом завдань (Г.С. Прозоров, М.Д. Левітов). Такий підхід до складання професіограми праці вчителя у той період був прогресивним, оскільки він створював загальне уявлення про ефективну діяльність учителя-майстра і тим самим допомагав окреслити шляхи підготовки вчителя-вихователя в системі педагогічної освіти. Проте це були лише перші кроки до вирішення означеної проблеми. Новою віхою в цьому напрямі стала розробка методологічних основ психолого-педагогічних наук, зокрема, утвердження її провідних принципів: детермінізму, єдності свідомості і діяльності, принципу психічного розвитку суб'єкта в діяльності. Останнє сприяло розробці психологічної структури професійної діяльності. Дослідники 30-х років (І.К. Чугуєв, М.В. Соколов, М.М. Пістрак, М.Д. Левітов, Г.С. Прозоров) вважали, що професійна майстерність учителя-вихователя формується в процесі копіткої тривалої діяльності, під час якої педагогічні і методичні знання, вміння доводяться до високого ступеня досконалості.

Питанням виховної діяльності вчителя приділяли значну увагу відомі педагоги – С.Т. Швацький [273] і П.П. Булонський [38], педагогічна і просвітницька діяльність яких була високим взірцем виховної майстерності. Вони підкреслювали роль світоглядної позиції, особистісного впливу, високої культури, професійної компетентності вихователя-майстра.

Підвалини професійної виховної діяльності закладає педагогічна практика і теорія А.С. Макаренка, який детально дослідив особливості виховної праці вчителя, зокрема, відзначивши її діалектичний, динамічний, багатofакторний характер. На його думку, виховна робота складається із неперервного ряду багаточисельних операцій, більш або менш тривалих, іноді розтягнутих на рік, іноді проведених протягом двох-трьох днів, іноді таких, що мають так званий інкубаційний період, коли накопичуються потенційні сили для

дії, а потім вона раптово набуває відкритого характеру [137, т.3, с.270]. Всяка така операція являє собою дуже складну картину, бо містить три цілі: виховний вплив на колектив, на особистість, гармонізацію стосунків у педагогічному та учнівському колективах.

50-ті роки характеризуються посиленням уваги до досліджень, в яких поряд із вивченням питань педагогічної діяльності, майстерності вчителя розглядається окремо і проблема виховної діяльності і майстерності вихователя. Серед них – праці І.А. Каірова, Г.Е. Жураковського, Ф.Н. Гоноболіна, З.Ф. Єфіменко, Л.О. Занкова, Д.Ф. Самуйленкова. Більшість авторів розглядають майстерність вихователя як результативну характеристику його діяльності. Увага акцентується на розвиток різноманітних педагогічних умінь (мовленнєвих, організаторських, комунікативних, дослідницьких), а також засобів виховного впливу вчителя на учнів, які мають бути настільки досконалими і дійовими, щоб вони могли нейтралізувати або зовсім запобігти будь-якому шкідливому впливу. Саме тому педагог повинен помічати навіть малопомітні дії та вчинки вихованців.

Багато дослідників вважають, що майстерність виховання проявляється не тільки на уроці, але й у позакласній роботі, тому вони радили вихователям визначати перспективи своєї діяльності, стимулювати розвиток ініціативи, самостійності і самодіяльності.

Разом з тим розвиток теорії професійної виховної діяльності дещо гальмувався, оскільки; починаючи з 20-х років і впродовж десятиліть виховний процес окреслювався певними ідеологічними постановами та гаслами, які затискали творчість учителів вимогами надавати кожному уроку, виховному заходу ідейно-політичну спрямованість. Особливого поширення набули політінформації, політбесіди, політичні вечори, політдискусії тощо.

Погляди різних дослідників стосовно структури виховної діяльності не завжди співпадали. Особливо нечітко визначалися такі поняття, як "мета", "засоби", "дія", "компонент", "чинник", "умова", "вміння", "результат", "критерії", "ефективність". Зокрема, критеріями педагогічної майстерності вчителя-вихователя називали у більшості

випадків високий рівень навчально-виховної роботи, результативність діяльності вчителя, глибокі та ґрунтовні знання, переконання учнів, їх готовність до вибору професії, трудової діяльності. Отже, дослідники не дотримувалися єдиної системи понять, користувалися неоднозначними термінами, що ускладнювало вирішення означеної проблеми з наукових позицій. Проте вже в цей період виховна діяльність тлумачилася як складне, багатогранне поняття.

І лише у 60-70 роки з'являються праці, які визначалися системними уявленнями про виховну діяльність педагога. Це наукові праці Б.Н. Мітюрова, Ф.Н. Гоноболіна, І.Є. Синиці, Є.Г. Костяшкіна, Н.В. Кузьміної, Д.Ф. Самуйленкова. В них обґрунтовується думка про те, що діяльність педагога слід розглядати у єдності її мети, умов, засобів, результатів тощо. Звертається увага на необхідність розкриття та вивчення об'єктивних закономірностей навчально-виховного процесу, без знання яких неможливо досягнути ефективності в цій сфері. В той же час у публікаціях різних авторів простежується думка про важливість розвитку природних задатків учителя, на основі яких формуються його педагогічні здібності. Зокрема, Н.В. Кузьміна, спираючись на наукові доробки Б.М. Теплова, К.К. Платонова, В.А. Крутецького, М.Д. Левітова, Ф.Н. Гоноболіна відносно педагогічних здібностей, дійшла висновку, що їх структура включає такі компоненти: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [180, с.57-59]. Публікуються роботи, в яких характеризуються окремі елементи відзначених здібностей. Так, Л.І. Уманським [369] досліджувалися організаторські здібності та їх властивості: практичний розум, емпатійність, тактовність, ініціативність, вибагливість та інші.

60-70 роки відзначені підвищеною увагою з боку науковців до проблеми виховної діяльності педагога. Простежуються два основних напрями в даній сфері. У межах першого – виховна діяльність пов'язується з процесом навчання (Д.Ф. Самуйленків, Н.Д. Левітов, О.І. Щербаков, Б.Н. Мітюров, Т.Є. Коннікова). На думку дослідників, діяльність учителя-вихователя повинна мати цілеспрямованій, систематизований, конструктивний, стимулюючий, гуманістичний характер. Т.Є. Коннікова передусім визначає

риси, притаманні праці педагога-майстра: організованість, динамічність, творчість, чутливість, різнобічність, методична освіченість. Другий напрям пов'язується із суто виховною діяльністю, що проявляється у доцільності застосування спонукальних, виховуючих методів, прийомів. Праця вихователя-професіонала органічно поєднує винахідливість з уміннями виховного впливу, зокрема, здатністю "перевтілюватися" в учня, проникати в його духовній світ.

Для характеристики виховної діяльності педагога використовують різноманітну термінологію: "виховна практика", "праця", "активність", "поведінка". Вживають поняття: "елементи", "операції", "компоненти", "дії" як складові її структури. Крім того, виділяють психологічні властивості особистості вчителя, що виходять від предметної специфіки діяльності вихователя. Наприклад, І.Є. Синиця підкреслює важливість вироблення педагогічного такту, що базується на його комунікативних здібностях. Д.Ф. Ніколенко до "профілюючих" рис педагога відносить освіченість, вихованість, працелюбність, психологічну готовність до навчально-виховної діяльності, розсудливість, спостережливість, ініціативність, переконаність. У публікаціях цього періоду подається різнобічна характеристика діяльності вчителів різного рівня майстерності (С.В. Кондратьєва, В.М. Роздобудько). В той же час з'являються дисертаційні дослідження, в яких більш адекватно і конструктивно описується діяльність учителя-вихователя. Так, розглядаються теоретичні проблеми майстерності вихователя сучасної загальноосвітньої школи (Ю.П. Азаров), психологічна структура діяльності вчителя (Н.В. Кузьміна), соціально-психологічні основи вдосконалення діяльності вихователя (А.О. Деркач), формування загальнопедагогічних умінь вчителя-вихователя (Л.Ф. Спирін), питання професійної придатності майбутнього вчителя (Р.Г. Хмельюк, Т.О. Вороб'йова, Н.Д. Хмель) та інші.

Значний внесок у розробку проблеми, що досліджується, зробив вітчизняний психолог і педагог Г.С. Костюк [113]. Він в результаті багаторічної роботи виявив закономірності психічного розвитку та його взаємозв'язку з процесами виховання і навчання. Вчений висував принципові вимоги до

діяльності вихователя і вважав, що зазнає невдач таке виховання, яке зводиться до сукупності "заходів", зовнішніх впливів на вихованців, ігноруючи їх потреби, почуття, інтереси. Вихователь-майстер своєю діяльністю організує, стимулює діяльність учнів, впливаючи на її мотивацію, зміст та операційний склад. Г.С. Костюк підтримав перспективний напрям педагогічної науки, відповідно до якого діяльність суб'єкта розглядається як системи процесів розв'язування різноманітних задач. Учений неодноразово підкреслював визначну роль учителя як вихователя. Він радив учителям розвивати культуру спостережливості, вчитися робити об'єктивний аналіз та оцінку діяльності учнів.

Ідеї, висунуті Г.С. Костюком, актуальні й сьогодні. Українські послідовники видатного вченого успішно розробляють проблеми формування особистості (П.Р. Чамата, П.Г. Саприкін, Т.В. Рубцова, О.І. Жаворонко, В.К. Котирло), психології праці та трудового навчання (Є.О. Мілерян, В.В. Містюк, В.О. Моляко, Б.О. Федоришин), психології праці вчителя (Д.Ф. Ніколенко), теорії задач (Г.О. Балл) та ін., що становлять ґрунтовну базу для нашого дослідження.

Принципове значення для розуміння природи діяльності педагога-вихователя мала концепція Н.В. Кузьміної [121], яка розглядає психологічну структуру педагогічної діяльності як систему і послідовність дій, що спрямовані на досягнення поставлених цілей шляхом розв'язання педагогічних задач. Досліджувана діяльність включає гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський компоненти. Кожен із названих компонентів передбачає сформованість певної групи педагогічних умінь.

Функціональним підходом відрізняється дослідження О.І. Щербакова, який розкриває психологічну структуру професійної діяльності вчителя за допомогою її основних функцій: інформаційної, мобілізуючої, розвивальної, орієнтаційної, дослідницької. На думку вченого, дані функції водночас розкривають і ті вимоги, які пред'являє діяльність педагога до його професійних властивостей [277, с.15].

На думку В.О. Сластьоніна, педагогічна діяльність складається із операцій (процесів) та дій як єдність мети і змісту. Педагогічною дією може бути, наприклад, урок або

його частина чи ряд уроків, виховних заходів. Зазначається також, що за своєю природою діяльність педагога-вихователя є ніщо інше як процес розв'язання незліченої множини типових і оригінальних педагогічних задач різних класів і рівнів [223, с.26]. Педагогічна діяльність аналізується і з позиції теорії управління, В.О. Сластьонін вважає, що розв'язання педагогічної задачі проходить ряд етапів: аналіз, проектування і планування педагогічних дій, конструювання, регулювання та корегування педагогічного процесу, оцінка отриманих результатів. Учений розробив професіограму вчителя як систему вимог до фахівця, що реалізується в його професійній діяльності [223, с.34].

80-90 роки відзначаються широким впровадженням системного підходу до розробки проблеми професійної, і в тому числі виховної діяльності. Серед багатьох наукових досліджень варто відмітити доцільність розробки спеціальних моделей педагогічної діяльності, зокрема, моделі, створеної Н.В. Кузьміною з позицій загальної теорії систем і теорії задач [115; 121]. Істотна система містить структурні і функціональні компоненти. В результаті багаторічного дослідження було доведено, що таких структурних компонентів п'ять: суб'єкт, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і виховання та засоби педагогічної комунікації. Структурні елементи педагогічної системи пов'язані між собою прямими і зворотними зв'язками. Функціональні елементи характеризують динамічний характер даної системи. Модель педагогічної діяльності Н.В. Кузьміної має певні переваги, оскільки вона враховує сумісний характер діяльності педагога, що будується за законами спілкування. Ідеї Н.В. Кузьміної були розвинуті її послідовниками в процесі дослідження проблем підготовки вчителя до виховної діяльності (А.П. Акімова, В.П. Бедерханова, А.О. Деркач, Ю.Г. Кузнецов, З.Ф. Леонова, Л.І. Кримська та ін.)

У межах педагогічного напрямку розглядалися особливості ієрархічної структури, генезис і розвиток, цілі та результати педагогічних і виховних систем (І.А. Зязюн, Н.М. Тарасевич, В.Г. Кузь, М.В. Кухарев, М.М. Таланчук, Г.І. Хозяїнов); вивчалася специфіка закономірностей їх роботи, рівні організації, досягнень і майстерності педагогів (Ю.П. Азаров,

М.І. Шилова, Б.З. Вульф, В.О. Караковський); аналізувався технологічний підхід до виховного процесу (В.П. Беспалько, В.І. Бондар, І.С. Дмитрик, І.П. Іванов, О.Г. Мороз).

Досить активно в останні роки розвивається проблема становлення особистості вчителя національної школи. Зазначається, що виховна діяльність учителя як носія культурно-національних традицій повинна уособлювати національний ідеал вихованої людини. Вчені-дослідники З.П. Васильцова, Г.М. Волков, В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук, М.Г. Стельмахович акцентують увагу саме на такому підході. "Відродження національної системи виховання, - як зазначається у колективній монографії "Основи національного виховання" /За заг. ред. В.Г. Кузя, – треба починати з національного відродження вчителів, пробудження їхньої національної свідомості, гідності, поглиблення знань з історії рідного краю, фольклору, літератури, мистецтва і, звичайно, бездоганного знання рідної мови, її культурно-історичних функцій" [166, с.139]. На думку авторів, сучасний педагог повинен втілювати в собі типові риси рідного народу: національний спосіб мислення і світогляд, характер, глибоку людяність, народну мудрість, духовність.

Центральним компонентом виховної діяльності є зміст навчання і виховання, в якому втілений предметний та технологічний аспекти підготовки майбутніх педагогів. Тому все більше уваги, особливо у педагогіці вищої школи приділяється розробці моделей фахівців, які за своєю суттю є свого роду професіограмами. Цим питанням присвячені роботи Ю.П. Азарова, Е.І. Антипової, М.І. Болдирева, І.Д. Демакової, О.І. Кочетова, М.І. Шиловой, Н.Є. Щуркової, В.О. Сластьоніна та ін. Аналізуються професійні характеристики вчителя як вихователя: сфера виховної діяльності, предмети і засоби праці, професійно-педагогічні задачі і дії по їх розв'язанню, необхідні педагогічні вміння. Розглядаються суспільні, соціокультурні, психолого-педагогічні вимоги до особистості вихователя. Зокрема, М.І. Шилова [275] виділяє такі з них: моральні якості, педагогічний такт, професійний обов'язок, дидактичні здібності, педагогічне мислення, організаторську діяльність, уміння.

Ю.П. Азаров вважає, що майстерність вихователя ґрунтується на основі знання законів виховання, які він неперервно реалізує у виховному процесі з учнями. Уміння вихователя-майстра повинні відображати результати засвоєння варіативних способів виховної роботи. Підкреслюється творчий характер виховної діяльності, пов'язаний з суперечливим, динамічним характером процесу виховання. Проте творчість не можна уявляти як стихійний, некерований процес. Саме творчість, пошук призводить до створення стандартів-алгоритмів, в якому оптимально використовуються раніше визначені варіанти дій. Педагог-майстер ніби заново відкриває для себе вічно нову сутність педагогічних явищ [5, с.416]. На жаль, у моделях фахівців, як і взагалі у більшості праць професіографічного і професіопедагогічного напрямку, опис технологічної сторони не доводиться до рівня алгоритмів і алгоритмічних структур, навіть там, де це очевидне, конче потрібне і можливе. Таке становище позбавляє моделі фахівців необхідної повноти і конструктивності.

В останні роки розробляються різні аспекти проблеми вдосконалення діяльності вчителя-вихователя: концепції педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.М. Гриньова, Л.І. Рувінський, Н.М. Тарасевич, В.О. Сластьонін), ідеї загальнопедагогічної підготовки (О.А. Абдулліна, В.П. Белозерцев, Л.Ф. Спирін, М.Д. Ярмаченко, О.Г. Мороз), професійного самовиховання (С.Б. Єлканов, В.А. Кан-Калік), розвитку педагогічної техніки (Л.І. Рувінський, В.А. Кан-Калік, Н.М. Тарасевич, В.М. Миндикану, Ю.П. Азаров), педагогічної взаємодії (Л.В. Кондрашова, О.О. Леонтьєв, А.М. Бойко, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська). З'являються роботи, в яких висвітлюються проблеми професійної адаптації молодих учителів як до педагогічної, так і до виховної діяльності (Ю.Л. Львова, С.Г. Вершловський, Т.І. Гриб, В.Ю. Кричевський, Ю.М. Кулюткін, Г.М. Логуненко, О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко). У дослідженнях В.І. Журавльова, Т.М. Мальковської, Т.С. Полякової звертається увага на підготовку вчителя до виховної роботи.

Дослідження цієї проблеми пов'язано із аналізом і такої важливої сфери як професійна освіта й виховання учнівської

молоді у професійних навчальних установах. Так, академік Н.Г. Ничкало зазначає, що нова соціально-економічна ситуація в Україні потребує здійснення державної політики в галузі професійної освіти і виховання, посилення ролі теоретичного знання, гуманізації та гуманітаризації освіти, науково-методичного забезпечення цього процесу [160]. Нині професійна освіта також знаходиться у кризовому стані. Обмаль коштів і певна неувага до проблеми середніх професійно-технічних училищ призвело до негативних наслідків у справі виховання й освіти молоді, падіння престижу вчительської професії.

Однак серйозні зміни в розвитку світової науки (інформаційна революція, "мекатронна" революція, революційні зміни в таких галузях як матеріалознавство, оптика, біотехнологія, енергетика та засвоєння світового океану і космічного простору) вносять значні перетворення до змісту освіти й виховання, підготовки молоді до праці в нових умовах.

На думку Н.Г. Ничкало, "подальший розвиток професійної школи України залежатиме від того, як вона буде інтегрована в міждержавну систему освіти" [160, с.54]. Науково-технічний прогрес ставить нові вимоги не тільки до рівня кваліфікації трудівника, але й до професійної компетентності викладача-вихователя. Проголошене гуманістичне спрямування навчально-виховного процесу у професійній школі покликане утверджувати людину як найвищу соціальну цінність. Всі ці положення ще раз підкреслюють актуальність даної проблеми.

Теоретичною основою досліджень професійної педагогіки становлять роботи С.Я. Батишева, А.П. Беляєвої, Н.Д. Крюкова, Б.Ф. Ломова, О.Ф. Федорової, Є.О. Клімова, В.В. Шапкіна, В.Д. Шадрікова, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало та ін. Вони базуються на основі особистісного, діяльнісного, цілісного підходів, використання загальнонаукових концепцій інтеграції, диференціації науки, виробництва й освіти у напрямі їх демократизації і гуманізації.

Серед основних завдань підвищення якості професійної освіти С.Я. Батишев називає проблему підготовки інженерно-педагогічних та викладацьких кадрів [27], а також посилення

взаємозв'язку загальної і професійної освіти. Час істотних економічних перетворень в умовах переходу до ринкових відносин вимагає створення сприятливого середовища для підготовки робітничих кадрів широкого профілю і високої кваліфікації. Тому, на думку С.Я. Батишева, прогностична модель робітника широкого профілю включає в свою структуру характеристику галузі та перспективи її розвитку: вимоги до рівня соціальної, моральної і світоглядної підготовки; вимоги до професійно-технічної підготовки. Дана модель створює базу для оновлення завдань, форм та методів виховного процесу у професійній школі і націлює викладачів на ефективне розв'язання виховних та освітніх проблем.

Загальновідомо, що більшість учнів профтехучилищ мають серйозні хиби саме в особистісній сфері як негативні наслідки в системі сімейного і шкільного виховання. А.Б. Боссарт вважає, що виникла унікальна система, коли одне відомство (школа) передає свій "брак" іншому відомству (ПТУ) і не відповідає за нього" [44, с.90]. Частина учнів знаходиться під негативним соціальним впливом проявляють моральну нестійкість, моральну незрілість, мають аномалію характеру, що призводить до грубих порушень дисципліни, аморальних вчинків [119, с.26-27].

Враховуючи таке становище, актуальними залишаються думки відомого вченого, педагога, громадського діяча В.П. Кащенко, який своїм достойним життям і діяльністю довів спроможність виховання й розвитку "важких" дітей. Ще в 1910 році, виступаючи на III з'їзді вітчизняних психіатрів, він наголосив на важливості усунення моральної, духовної і фізичної занедбаності дітей шляхом створення особливих, спеціальних умов виховання. На основі вивчення зарубіжного досвіду вчений переконливо стверджував, що державі і суспільству вигідніше витратити засоби на попереджувальні заходи, ніж на каральні. В.П. Кащенко підкреслював, що більшість держав засвоїли такий глибокий афоризм, який і нам не завадить запам'ятати: однією школою більше, однією тюрмою менше [97, с.213].

Становище з вихованням молоді в сучасних умовах дійсно важке, про це повідомляють майже щодня засоби масової інформації. В зв'язку з цим заслуговує на увагу колективне

дослідження ряду науковців (М.К. Андрєєва, Н.Ф. Гейжан, О.М. Мороз, Н.Ф. Рагоза, В.А. Громов, В.Г. Краморенко), які проаналізували психолого-педагогічні основи формування особистості учня професійної школи з позицій гуманізації і демократизації взаємовідносин у виховному середовищі. Сутність виховання розглядається науковцями як процес залучення молоді до соціальних і культурних цінностей суспільства [139; 197]. В роботі аналізуються чинники, які в період культу особи і в часи застою спричиняли деформацію соціальних цінностей. Зокрема, пріоритет класової моралі над загальнолюдською привів до заміни понять "доброта", "милосердя", "людяність" – термінами "класова пильність", "політичне чуття" та ін. Переважання гуманістичної фразеології утверджувало "тіньову технологію дій", практику і психологію насильства. В зазначеній роботі досліджується роль педагога у формуванні позитивних установок на взаємодію і співробітництво з учнями на демократичних засадах та національній основі, традиціях.

Нові підходи до організації виховної роботи у професійній школі розкриває М.В. Нікітін [159], який на основі власного практичного досвіду розглядає роль ринку, ринкових відносин як вихователя вихователів, пропонує педагогічні ситуації, що спроможні корегувати дії педагога-вихователя.

Визначилася і плідно розвивається нова галузь психолого-педагогічної науки – акмеологія [7; 8; 122], яка досліджує вершини життя і професіоналізму діяльності; чинники, що сприяють або не сприяють досягненню цих вершин; закономірності професійної діяльності та технології вдосконалення, корекції праці фахівців, у рамках даної галузі позначилися і нові підходи, які дозволяють продуктивно досліджувати як педагогічну, так і виховну діяльність. Засновник цього напрямку Н.В. Кузьміна та її учні (І.Д. Багаєва, А.О. Реан, В.О. Кобак, Ю.Г. Кузнецов, А.О. Толмачов, Ю.П. Платонов, Б.Ф. Кваша та ін.) вивчають особливості професіоналізму особистості і діяльності викладача професійної школи та фактори, що їх спричиняють.

Досить активно розробляють проблеми вдосконалення професійної майстерності викладачів та майстрів виробничого навчання, підвищення якості професійної освіти і виховання

Н.Г. Ничкало та її послідовники [161; 162]. В результаті дослідження виявлено ефективні засоби та технології навчально-виховного процесу в ПТУ.

Суттєве значення для нашого дослідження мають роботи М.М. Таланчука та М.І. Хозяїнова. Перша робота [350] присвячена системно-функціональному вивченню виховної діяльності майстра виробничого навчання як відносно самостійної частини діяльності. Вихідною смисловою одиницею визначено виховний цикл. Виховна діяльність розглядається як певна розвивальна система. Виділяється ряд виховних фаз: підготовка педагога до розв'язання виховних задач, підготовка учнів до сприйняття виховного впливу і правильного реагування на нього, реалізація педагогічного замислу в конкретному виховному акті, контроль та корекція педагогічних дій, вдосконалення процесу виховання. Виховні фази відображають і систему виховних функцій: комунікативну, діагностичну, цільової орієнтації, планування, організаторську, мобілізаційно-спонукальну, вдосконалення.

У ґрунтовному дослідженні Г.І. Хозяїнова [393] проаналізовано основи навчаючої діяльності викладача ПТУ та його майстерності у педагогічному процесі, сформульовано критерії оцінки такої діяльності. Розглядається і проблема виховання як складова навчальної діяльності.

Отже, аналіз літератури свідчить, що визначена нами проблема є актуальною і розробляється в різних напрямках багатьма науковими школами. Однак спеціальних монографічних досліджень теоретичних засад виховної діяльності педагога поки немає. В останні роки з'явилося ряд дисертаційних досліджень, в яких аналізуються проблеми наближені до нашої роботи. Зокрема, назвемо дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук Л.І. Лугового, В.В. Сагарди, Л.Ф. Спіріна, В.П. Тарантей, Г.В. Троцько, Н.Д. Хмель та інших, в яких аналізуються психолого-педагогічні основи професійного становлення вчителя-вихователя. В ряді інших досліджень висвітлюються проблеми національного виховання і виховної діяльності педагога як носія культурно-історичних традицій (В.Ф. Володько, Л.А. Юза), розкриваються стимулюючі засоби підготовки майбутніх учителів у педвузах (О.В. Акімова,

О.Д. Мінаков), сучасні педагогічні технології (Г.О. Нагорна, В.Ю. Пітюнов), розглядається роль педагогічних дисциплін у формуванні професійних якостей студентів педвузу (Г.А. Стефанська, Н.В. Маркова) і в кожному з цих досліджень тією чи іншою мірою науковці торкаються й питань виховної діяльності педагога (А.В. Іванченко, С.Г. Карпенчук, А.А. Сбруєва).

Завершуючи огляд вітчизняної та зарубіжної соціально-філософської і психолого-педагогічної літератури, зробимо деякі висновки. Історико-педагогічний аналіз становлення проблеми професійної виховної діяльності педагога засвідчив її зумовленість суспільно-економічними й політичними чинниками, які визначили розвиток шкільництва в Україні та створення самобутніх національних систем виховання. Діяльність вихователя розглядалася як нормативно-ухвалений спосіб передачі, трансляції молодому поколінню соціального досвіду. Структура виховної діяльності в сучасному розумінні ще не була окреслена. Проте найбільшою мірою визначено вимоги педагогічної професії стосовно діяльності й особистості вчителя. Зокрема, виділяються такі принципи та напрями, що притаманні виховній діяльності педагога-професіонала: етнософічну спрямованість (учитель як носій успадкованих духовних надбань українського народу), культуровідповідність (органічний зв'язок праці вихователя з історією і культурою народу), гуманізм (особистість вихованця є метою, змістом і результатом виховного процесу; повага, доброзичливість, оптимізм, чуйність – основні виховні принципи), демократизм (створення умов для розвитку незалежності особистості), природовідповідність (урахування й стимулювання природних задатків учня). Одночасно в літературі постійно зверталася увага на моральні, духовні якості вихователя, його інтелектуальні властивості, рівень освіченості, професійну майстерність, компетентність.

Розгляд означеної проблеми у річищі соціально-філософських течій, психолого-педагогічних концепцій діяльності дає можливість простежити процес її наукового становлення, зокрема, застосування системного підходу до аналізу виховної діяльності вчителя. Передусім, проглядається її предметна специфіка, ієрархічна побудова, цілі, генеза,

динаміка, результати розвитку як педагогічної системи. Наукова систематика плюралістичних течій дозволила виділити різноманітні форми прояву виховної діяльності: ціннісно-орієнтаційні, формуючі (перетворюючі), культуротворчі, комунікативні, що дають уявлення про її змістову, якісну характеристику і які співвідносяться з її структурою.

Таким чином, професійна виховна діяльність має універсальний, багатовимірний характер. У своєму предметному просторі вона втілює увесь спектр повнокровного людського буття й одночасно стимулює процес розвитку і становлення молоді людини, її світобачення, світ пізнання нею людської культури, соціального досвіду.

1.6. Категорія "виховна діяльність" у системі психолого-педагогічних понять

„Будь-яке визначення поняття пов'язане з виявленням інваріантних властивостей в їх відносинах”

С.Рубінштейн

Категоріальний аналіз поняттєвого простору теорії професійної виховної діяльності охоплює розмаїття термінів, серед них – поняття "виховання", "виховна діяльність", "психолого-педагогічні чинники виховної діяльності", "виховна ситуація", "виховна задача", "педагогічна технологія", "професіоналізм діяльності", "професіоналізм особистості" та ін. Однак категорія "виховна діяльність" є базовою в нашому дослідженні, і тому розглянемо її в першу чергу.

Вже зазначалося, що дана категорія є різновидом категорії діяльність, яка тлумачиться досить широко, оскільки формувалася у філософії, фізіології, соціології і психології. В результаті пограничності, що зумовила необхідність перехресного запозичення, поняття "діяльність" набуло чотирьох основних значень: праця, робота, активність, поведінка. Г.В. Суходольський у процесі дослідження поняттєвого апарату системи психологічної теорії діяльності доводить доцільність такого розподілу, аналізуючи праці

Карла Маркса, І.М. Сеченова, І.П. Павлова, М.О. Бернштейна, С.Л. Рубінштейна та ін.

Здійснюючи дослідження, ми намагалися розвинути відомі висновки стосовно поняття "виховна діяльність". З цією метою, враховуючи досвід Г.В. Суходольського, був застосований метод контент-аналізу [232, с.19]. Початковий етап текстового дослідження відзначався більш широким пошуком, основне завдання якого: критично проаналізувати й узагальнити теоретичні погляди на поняття "виховна діяльність" у психолого-педагогічній літературі для одержання цілісного уявлення про полісемію визначеної категорії.

Метод якісно-кількісного аналізу документів застосовувався відносно двох виборок наукових текстів. Перша вибірка охопила наукові праці відомих психологів, які досліджували поряд з іншими й питання виховної діяльності педагога (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Г.С. Костюк, О.О. Бодальов, О.Г. Асмолов, Ш.О. Амонашвілі), а також педагогічні праці А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського, що стосуються цієї проблеми. Друга вибірка – праці педагогів-науковців і методичні роботи педагогів-практиків, котрі проводили дослідну роботу в даній сфері. Перша вибірка була основною, друга – контрольною. Як одиниця аналізу (індикатори) бралися слова і словосполучення, що характеризували можливі аспекти психолого-педагогічного розгляду виховної діяльності. Відповідно до стандартної процедури [215] ці слова і словосполучення спочатку відмічалися у тексті, потім виписувалися і табелювалися з вказівкою авторської приналежності. Через велику трудомісткість визначених процедур ми не фіксували частоту індикаторів, що зустрічаються у текстах одного й того ж автора, і обмежилися реєстрацією наявності виділених індикаторів.

За обсягом (кількість сторінок) досліджувальних текстів контрольна вибірка становила майже 30% обсягу основної. У ній відтворено близько 70% одиниць аналізу, що зареєстровані в основній вибірці, а також одержано 25% нових. Це дозволяє вважати основну вибірку представницькою (ступінь покриття до 80%), а контрольну – статистично однорідною з основною. Отже, результати цих виборок можна узагальнити, що було і

зроблено. Всього виділено 307 слів і словосполучень, що утворили поняттєвий масив психолого-педагогічних поглядів на виховну діяльність, їх зіставлення і порівняння дозволило звести кількість синонімічних виразів до 237 понять. За результатами аналізу виявилось тлумачення поняття "виховна діяльність" у широкому розумінні як наслідок проникнення і запозичення педагогічною наукою різних його інтерпретацій людинознавчими науками. Насамперед виділилося дев'ять основних значень цього поняття: активність, праця, робота, поведінка, практика, процес, керівництво, управління, множина задач. Це свідчить про те, що в літературі немає чіткої систематизації аспектів наукового розгляду поняття "виховна діяльність".

Проаналізуємо більш детально виділені аспекти. У значенні "активність" (запозичення із психофізіології) – виховна діяльність тлумачиться як динамічна умова і властивість її становлення та власного руху; здатність педагога-вихователя виконувати суспільно значущі перетворення у світі людських взаємодій, що виявляються у творчості, спілкуванні, вольових діях. Тлумачення виховної діяльності у значенні праця, робота виникло у філософії, фізіології, соціології. Карл Маркс ввів розуміння діяльності як діяльності трудової або праці, що характеризує її двоїсту суспільну природу праці, діалектичну єдність у вигляді абстрактного і конкретного труда. Абстрактний труд (праця) є витрачання людської робочої сили у фізіологічному значенні, що створює вартість: конкретний або живий труд (праця) є "доцільна діяльність для створення споживацької вартості" [140, с.55]. Отже, труд (праця) як значення поняття діяльності має соціологічний смисл, а робота – ще й фізичний смисл.

Труд або праця вихователя також містить в собі двоїсту суспільну природу праці, оскільки відображає і витрачання фізичної сили (виховна праця потребує значного фізичного напруження) і виконання реальної, конкретної роботи. В силу діалектичної єдності і протилежності доцільної виробничої діяльності та праці в трудовій діяльності можна виділити дві логічно протилежні різновидності: професійну і непрофесійну. Професійна діяльність визначається як професія, тобто як вид трудової діяльності людини, що володіє комплексом

спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи [99, с.155]. Педагогічну професію також можна визначити як такий рід діяльності, у якій джерелом існування людини є володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами свого фаху [149, с.11]. Виходячи з цього, непрофесійна діяльність може бути визначена "від противного" як трудова діяльність, що не потребує спеціальних знань, умінь і тривалої професійної підготовки.

Частина науковців вживає термін "виховна практика" як синонім "виховної діяльності". Поняття "практика" – філософська категорія, яка розглядається у декількох аспектах, зокрема, – це діяльність людей, що забезпечує існування й розвиток суспільства, основа життєдіяльності його членів. Одночасно практика – суб'єктивний досвід особистості, що вчинюється за суб'єктивними мотивами.

Поняття "виховна практика" відповідно характеризує діяльність вихователя, котра забезпечує об'єктивний процес духовного виробництва особистості (А.С. Макаренко, О.Г. Асмолов), що спирається на власний, накопичений досвід педагога, його теоретичні знання.

Поведінка як еквівалент поняття діяльності проникло у соціальну і частково загальну психологію та педагогіку, з одного боку, з психології поведінки, де воно тлумачилося як система реакцій [285, с.11-15], а з іншого боку, через поняття "соціальний біхевіоризм" із зарубіжної соціології. Сучасна психологія розглядає поведінку людини як діяльність, що має природні передумови і яка у своїй основі соціально зумовлена. Типовою формою поведінки є праця, а атрибутом – спілкування. Своєрідність поведінки педагога-вихователя визначається характером взаємостосунків з колегами, педколективом, членом якого він є і взагалі ціннісними нормами, орієнтаціями професійного середовища.

Будь-яка діяльність є разом з тим особистісним процесом. Дане тлумачення висвітлює ще один аспект категорії "діяльність", що визначає її динамічний, усталений, цілеспрямований характер.

Виховна діяльність, мабуть, найбільшою мірою є особистісним процесом, оскільки відображає власні потреби,

мету, мотиви, установки, ідеали педагога. Його діяльності притаманні такі властивості: творча активність, самостійність, особиста свобода, індивідуальна неповторність (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, О.О. Бодальов, Т.І. Гончарова, О.О. Католиков, В.О. Сухомлинський, Г.М. Філонов).

У дослідженнях акцентується увага і на таке тлумачення діяльності, як процес управління або управління процесом діяльності (Ю.П. Азаров, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, М.І. Шилова). Мова йде про таке управління діяльністю учнів, при якому вчитель: а) ставить учня в позицію активного суб'єкта; б) розвиває здібності учня до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власною діяльністю; в) організує процес пізнання як розв'язання навчально-виховних проблем на основі творчої взаємодії з учнями.

Одним із перспективних напрямів аналізу досліджуваного поняття є задачний підхід, коли виховна діяльність розглядається як процес розв'язання множини виховних задач (Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, Г.О. Балл, Н.М. Тарасевич). Даний аспект виступає частковим проявом загального підходу, згідно з яким педагогічна діяльність становить множину процесів розв'язання педагогічних задач. Саме цей підхід значною мірою сприяє поєднанню теорії і практики у виховній діяльності вчителя. В нашому дослідженні задачний підхід посідає провідне місце, і його спеціальному розгляду присвячується наступний розділ роботи.

Подальше дослідження поняттєвого масиву передбачає аналітичну характеристику терміна "виховна діяльність" на структурному рівні як певної цілісності. Позиції науковців і в цьому випадку не збігаються. Зіставлення понять у межах усього виявленого масиву дає можливість виділити ряд основних підходів, зокрема, структурно-функціональний підхід до визначення поняття "виховна діяльність". Структура останнього розглядається як взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога-вихователя, спрямованих на досягнення поставленої мети шляхом розв'язання множини виховних задач (М.М. Таланчук, Ф.І. Іващенко, І.С. Дмитрик та ін.)

М.М. Таланчук вважає, що саме психологічна теорія діяльності створює передумови для розробки теорії виховної діяльності як складової системології.

М.К. Андрєєва з позиції гуманістичного підходу розглядає поняття "виховна діяльність" як взаємодію вихователя і підлітка у процесі надання допомоги самовизначенню індивіда відносно соціокультурних цінностей, взаємодію з приводу вироблення ставлення до цінностей, норм [197, с.18]. Підкреслюється, що психологічною основою цієї взаємодії є взаємообмін духовними цінностями суб'єктів виховного процесу.

На думку Ф.І. Іващенко, діяльність вихователя – це не тільки вплив на вихованця, але й пізнання його як особистості, встановлення з ним контакту, проектування його розвитку, організація власної діяльності дитини, вибір педагогічних засобів і методів та багато інших дій [11, с.47].

Дослідження поняттєвого масиву терміну "виховна діяльність" на структурному рівні виділяє такі його складові: суб'єкт, об'єкт, мета, предмет, засоби.

Передусім вирізняємо поняття суб'єкта виховної діяльності, яке має дійсно науковий статус. У нашому дослідженні суб'єктами виховної діяльності є педагог загальноосвітньої і викладач професійної школи, які поєднують у своїй діяльності соціальні, комунікативні, організаторські, стимулюючі та інші функції.

Наступне поняття категоріального масиву – це об'єкт діяльності вихователя. Основна складність виховної діяльності полягає в тому, що її об'єкт (учень) є в той же час суб'єктом спілкування, пізнання та праці, якого можна розвивати лише як творчу особистість. На цю особливість звертається увага в більшості психолого-педагогічних досліджень. Об'єктами і разом з тим суб'єктами нашого дослідження виступають дві категорії учнівської молоді: учні загальноосвітніх шкіл та учні професійно-технічних училищ. Їх спільність зумовлена однаковим віковим періодом – юнацтвом і двоїстою метою: формування особистості вихованця, здатного до творчості, з одного боку, а з другого, – підготовка носіїв соціальних функцій, спроможних працювати в ринкових умовах.

Відмінності проявляються у соціальному статусі особистості молодшої людини. Для старшого шкільного віку характерною є нагальна потреба знайти своє місце в житті, прагнення до самовизначення, що пов'язано з прагненням до майбутнього, вибором професії, обдумуванням наступного шляху. Статус учня професійної школи визначається тим положенням, що він стає суб'єктом суспільно-трудової діяльності. Це період початкового дорослішання, коли поряд з навчальною діяльністю праця поступово перетворюється на провідну діяльність. У трудовому процесі формуються і розвиваються основні якості соціально зрілої людини, яка своєю виробничою працею не тільки здійснює власний розвиток, але й робить внесок у розвиток суспільного виробництва. Під впливом трудової діяльності і нового соціального статусу формується нова соціальна позиція, що характеризує юнака як дорослу особу [27, с.192]. Дані специфічні особливості педагог-вихователь має постійно враховувати у своїй діяльності.

Психологи і педагоги у поняттєвому масиві виділяють і категорію "мета" (85%). Мета виховної діяльності – сформована творча особистість, яка спроможна самостійно приймати рішення і така, що свідомо будує своє життя, доцільно вирішує особистісні і професійні проблеми. Тобто мета виступає як ідеальне уявлення образу її майбутнього результату, що, як закон, визначає характер і способи дій вихователя. Мета водночас виконує конструктивну функцію діяльності, зумовлює її характеристики, динаміку [129, с.206-207].

Наступне поняття – "предмет діяльності", яке теж неоднозначно тлумачиться. Предметом діяльності вихователя є "інша" (друга) діяльність учнів, яку він повинен спрямовувати, організовувати і регулювати відповідно до цілей виховання і розвитку вихованців. З другого боку, предмет діяльності включає виховну інформацію, зміст навчально-виховної діяльності, якою професійно повинен володіти педагог. Виховна діяльність розглядається нами в контексті навчання і власне виховання, тобто у широкому значенні. Це означає, що виховна інформація органічно пронизує всі навчальні предмети, позакласну виховну роботу, процес спілкування.

Разом з тим ми приєднуємося до думки М.К. Андрєєвої, яка вважає, що процес виховання повинен бути забезпечений самостійним змістом навчальної інформації людинознавчого характеру (в галузі психології особистості, психології спілкування, етики) [197, с.18]. До цих дисциплін, з нашої точки зору, необхідно додати і практичну педагогіку, етнопедагогіку, соціологію, педагогіку поведінки тощо. Науковці-педагоги виділяють основні напрями виховної діяльності, що становить її зміст.

Засоби діяльності – не одне поняття категоріального масиву, якому приділяється велика увага вченими і практиками. Засоби виховання охоплюють основні види діяльності (працю, пізнання, спілкування), а також форми, способи, методи, прийоми, за допомогою яких здійснюється виховний процес.

Даний компонент виховної діяльності широко висвітлений у психолого-педагогічній літературі, тому немає потреби його детально аналізувати.

Наступний аналіз понятійного масиву виділяє ряд логічно супідрядних понять – потреби – спрямованість – мотиви – відносини – результати – оцінки, що визначають аксіологічний (ціннісний) аспект виховної діяльності. Її цінностями є результати, що зумовлюються соціальними і особистими потребами. Соціальні потреби мають домінуюче значення, оскільки будь-яка діяльність людини є вираженням суспільних відносин у межах конкретної історичної формації. Різновидом соціальних потреб є потреба у виховній діяльності. Дана потреба ґрунтується на інтересі і схильності педагога до виховної роботи з учнівською молоддю і, з одного боку, відображає його особистісну і діяльнісну спрямованість, з іншого боку, – вихідні спонукання або суб'єктивні стимули вихователя, що ґрунтуються на усвідомленні ним свого громадського обов'язку і соціально значущих цілей виховного процесу.

Поняття спрямованість частіше співвідносять у психології з категорією особистості і розкривають його через розгалужену систему понять: бажання, інтерес, прагнення та ін. Але з єдності принципів положень свідомості і діяльності, діяльності і особистості необхідно впливає взаємозв'язок

понять потреби в діяльності, спрямованість, мотиви діяльності, причому поняття спрямованість опосередковує два попередні. Поняття мотив діяльності багатозначне і суперечливе. Акцентуємо увагу на цілі і професійну мотивацію, які являють конкретизацію трудової мотивації, що зумовлена спеціалізацією в означеній сфері і формується у міру набуття особистістю професійного досвіду. Професійна мотивація визначається професійною специфікою цілей, предмета, функціями, конкретними результатами виховної діяльності і обґрунтовує професійні дії педагога та рівень задоволення соціальних й особистих потреб.

Відносини або система відносин – це поняття, які розвиваються в теорії відносин (О.Ф. Лазурський, В.М. Мясіщев). Воно становить собою індивідуально-цілісну систему суб'єктивно-оцінних, свідомо-вибіркових взаємозалежностей між соціальними спільностями в процесі спільної діяльності. Завдання педагогів і всіх виховних інститутів полягає в тому, щоб культивувати навколо особистості такі взаємини і в такому поєднанні, які б створювали духовне багатство індивіда.

Цінностями виховної діяльності є її результати – об'єктивні і суб'єктивні, що визначаються взаємозалежністю соціальних і особистих потреб. Якщо поняття результат відноситься до окремих дій і до діяльності в цілому, то поняття продукт – тільки до цілісної виховної діяльності, причому воно відображає її продуктивний характер, соціально перетворюючу роль.

Останнє поняття поняттєвого масиву, що розглядається, є оцінка (точніше контроль і оцінка). Ще Б.Г. Ананьєв і С.Л. Рубінштейн розглядали з психологічних позицій регулювальні функції оцінки і самооцінки в педагогічній діяльності педагога та їх вплив на успішність або неуспішність дій стосовно одержання або неодержання очікуваного результату. Вважаємо, що тут неявно передбачаються спеціальні контрольні й оцінні дії, котрі включаються в діяльність вихователя зовні (контроль) або всередині (самоконтроль).

Важливого значення набуває і таке поняття як функція, під яким частіше розуміють роль або завдання активного

елементу системи. У більш точному значенні функція – це перетворення, свідома і доцільна зміна середовища, формування самої людини. Останнє почасти закріплено у понятті про суспільно-корисні продукти виховної діяльності, що включає матеріальні й ідеальні елементи людської культури. Створення суспільно-корисного продукту розглядається як соціальна функція діяльності вихователя. Поняття про її функції розкривається в системі тих понять, що й мотивація. Категорія функція спрямовує дії вихователя, предметнюється у предметі і засобах його праці, стає тим самим одним із актуальних мотивів в ієрархії мотивів виховної діяльності. І далі осмислюється з точки зору досягнутих виховних результатів. Проаналізуємо основні функції педагога-вихователя. В першу чергу виділяємо інформаційну функцію, бо педагог виступає носієм, зберігачем наукових знань з теорії і методики виховного процесу (знання цілей, закономірностей, принципів, предмета, об'єкта, засобів виховної діяльності), загальної теорії педагогіки і педагогічної діяльності, загальної, педагогічної та вікової психології, що поєднуються із знаннями національної і всесвітньої історії, культури, економіки тощо. Саме вихователь повинен акумулювати духовні знання, бути для учнів джерелом досвіду, різноманітної інформації, яку при необхідності може отримати кожен вихованець.

Вихователь виконує функцію організатора взаємодій в учнівській групі, класі. Він сприяє створенню системи взаємозалежностей між вихованцями, що визначають, породжують певні відносини даної особистості до інших людей, праці, суспільства, самого себе. Вчитель-організатор різноманітних виховних програм, суть яких залежить від особливостей різних категорій учнівської молоді.

Стимулююча функція вихователя спрямована на створення розвиваючого середовища, атмосфери психолого-педагогічної підтримки в класі, групі, що має сприяти самоствердженню, самореалізації потенційних можливостей учнів.

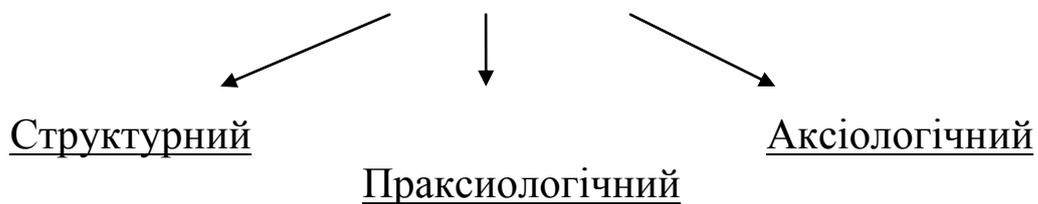
Навчаюча функція теж є неодмінною умовою в діяльності вихователя. Вона реалізується шляхом навчання учнів засобам аналітичної, проєктувальної, комунікативної, організаторської

діяльності з тим, щоб вони добре орієнтувалися в пізнавальних та професійних ситуаціях.

Схема №1

Категорія "виховна діяльність" у системі психолого-педагогічних понять

Рівні дослідження



Мета	Потреби	Функції: соціальна, інформаційна, стимулююча, навчальна, дослідницька, спрямовуюча Властивості ВД: цілеспрямованість, багатофакторність, динамічність, гуманістичність, творчість тощо
Суб'єкт	Спрямованість	
Об'єкт	Інтереси, прагнення	
Предмет	Мотиви	
Засоби	Відносини Результати Оцінки	



Концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога

(компоненти моделі)



Мета	Професіоналізм особистості	Етапи професійної ВД: діагностичний, проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольньо-оцінний
Суб'єкт	Професіоналізм діяльності	
Об'єкт	Професіоналізм самовдосконалення	
Предмет		
Засоби		

Дослідницька функція полягає у спостереженні за діяльністю учнів, діагностиці рівня вихованості особистості та складанні програм її випереджувального розвитку. Інтерес до вихованця, його внутрішнього світу, захопленість людиною в цілому, потреба пізнавати її є природною для справжнього вихователя-дослідника.

Вихователь реалізує спрямовуючу функцію і як більш досвідчена людина наставляє учня на вірний життєвий шлях своїм моральним життям та мудрими порадами, а також створенням гуманних взаєностосунків серед учнів, дає моральний дороговказ, приклад для наслідування своїм вихованцям. Одночасно вихователь виступає і в ролі консультанта, який надає при необхідності допомогу в саморозвитку кожній молодій людині. Він спрямовує її діяльність, спираючись на природні дані вихованця, сприяє розвитку його задатків, здібностей.

Слід виділити також соціальну функцію педагога-вихователя, що передбачає вивчення вихователем об'єктивних й суб'єктивних чинників, які впливають на розвиток особистості і виявлення найбільш сприятливих з них і тих, що нейтралізують небажаний вплив середовища; аналіз умов, за яких відбувається засвоєння учнями ціннісно-нормативної системи суспільних вимог; вироблення навичок соціальної поведінки, спрямованих на успішне включення юнацтва в структуру сучасного життя і виробництва. Все це повинно спонукати молодь до самоуправління своєю особистістю.

Подальше висвітлення поняття "мотивація" і "функція" отримують при легалізації поняття "динаміка виховної діяльності" і пов'язане з ним поняття "процес діяльності". Останнє переважно стосується онтогенезу діяльності і характеризує її тривалість: початок, процес розгортання всіх її елементів, завершення. Це підтверджують не тільки праці науковців (В.П. Бедерханова, А.П. Акімова, В.Є. Кутьєв), але й практичний досвід педагогів-дослідників (С.Л. Рябцева, М.І. Шилова, І.Д. Демакова, І.П. Волков та ін.). В їх роботах простежується процесуальний характер виховної діяльності і виділяються наступні етапи: діагностичний (85%), проектувальний (70%), конструктивний (65%), комунікативний

(100%), організаційний (95%), стимулюючо-спонукальний (95%), контрольньо-оцінний (73%).

Поняття "багатоманітність діяльності" отримане в результаті узагальнення 102 словосполучень, які у досліджуваних нами текстах виражають розмаїття видів, форм та характеру виховної діяльності. Коротко проаналізуємо специфічні категоріальні ознаки даного поняття.

Переважає більшість дослідників (80%) виділяє таку специфічну ознаку як цілеспрямованість виховної діяльності, що повинна поєднувати суспільні цілі виховання з особистісними цілями суб'єктів виховного процесу. Наступна ознака – багатогранність праці вихователя (80%), що пов'язана з переплетінням множини впливів, котрі відображаються на особистості молодшої людини, зокрема, вплив широкого соціального середовища (особливості регіону, національних особливостей) та мікросередовища (сім'я, друзі, специфічні проблеми даної соціальної і вікової категорії учнів), індивідуальні особливості кожного вихованця тощо. Це – спільна діяльність (95%), що передбачає співробітництво, співтворчість вихователя і вихованців, їх взаємне духовне збагачення. В той же час – тривала діяльність, що має циклічний характер.

Результати праці вихователя розкриваються через певний період його роботи і не так швидко відчутні порівняно з процесом навчання.

Виховна діяльність характеризується динамічністю, творчим характером (100%), що є відбитком гнучкості, мінливості виховного процесу. Останнє передбачає врахування сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників, їх співвідношення, а також місця, часу, психічного стану, настрою вихованця. На думку Б.Г. Ананьєва, педагог має справу з живим, мінливим, індивідуальним, різноманітним колективом, що розвивається на основі навчання і виховання [15, с.70]. Все це потребує від педагога творчого підходу до виховної роботи.

Гуманістична спрямованість – наступна ознака виховної діяльності педагога, що характеризує взаємодію вихователя і учнів з орієнтацією педагога на інтереси та потреби особистості виховання, залучення його до духовних цінностей людства,

вироблення у них моральних норм життя, гуманних способів пізнання світу.

Природовідповідність у діяльності вихователя – ще одна специфічна ознака, яка потребує від нього гнучкого, тонкого підходу до кожного вихованця, врахування його індивідуально-психологічних особливостей, потреб, задатків, допомоги в життєвому самовизначенні.

Це діяльність, що вимагає від вихователя постійного самовдосконалення, саморозвитку як особистісних, так і професійних якостей, бо тільки вихований, освічений педагог спроможний ефективно вирішувати виховні проблеми самостановлення індивідуальності вихованця.

Виховна діяльність, на думку багатьох вчених – діяльність тривала, складна і разом з тим перспективна, спрямована в майбутнє. Тому педагогам слід враховувати не тільки потреби сьогодення, але й перспективи розвитку суспільного життя, оскільки вихованці будуть вступати у самостійне життя за умов, що значно зміняться. Звідси великого значення набуває прогнозування як діяльності вихованців, так і власної виховної діяльності.

На основі зробленого аналізу виділеного поняттєвого масиву сформулюємо власне означення досліджуваного терміну. Виховна діяльність – являє собою взаємодію педагога-вихователя і вихованців, у процесі якої розв'язується множина виховних задач, спрямованих на самостановлення, саморозвиток, самовиховання юнацтва в особистісному і соціальному аспектах.

Досліджуючи поняттєвий масив категорії "виховна діяльність", ми керувалися таким важливим положенням: системний аналіз і в системології і в професіографії починається з виділення системи серед світу систем, тобто аналізу її виробничої, технологічної специфіки і побудови, а не з аналізу особистісно-мотиваційної сфери суб'єкта праці [232, с.55]. Керуючись даним положенням, розглянемо поняття "професіоналізм" стосовно виховної діяльності педагога, яке відносимо теж до базових категорій дослідження.

Шуканий термін визначається мірою володіння педагогом сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання професійних задач. Більш конкретно: "Професіоналізм

педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог володіє мистецтвом формування у наявного складу учнів готовності до продуктивного розв'язання задач у наступній системі засобами свого предмета (спеціальності) за час, передбачений на навчально-виховний процес" [119, с.11].

Своє означення даного терміна дає І.Д. Багаєва: "Професіоналізм – це інтегрована якість, властивість особистості, і як будь-яка якість вона формується в діяльності; це і процес, і результат діяльності" [25, с.4]. І далі: "Професіоналізм – це концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, що зумовлений мірою його громадської зрілості, відповідальності і професійного обов'язку. Він складається із сукупності загально-культурних, загальнотеоретичних спеціальних і психолого-педагогічних знань, умінь передавати ці знання своїм вихованцям і самокорекції професійної діяльності [там само, с.4]. У структурі основ професіоналізму педагогічної діяльності І.Д. Багаєва виділяє три складових: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм само-вдосконалення.

Підкреслимо, що аналіз літератури, особливо останніх років, відносно професійних якостей (професіоналізм, компетентність, майстерність, підготовленість) свідчить про тенденцію підвищення уваги до цього важливого параметру особистості фахівця. Понад 80% дослідників виділяють цю особливість.

На основі літератури і вивчення передового педагогічного досвіду дамо своє визначення поняття "професіоналізм виховної діяльності". Це інтегральний якісний показник базових професійно значущих характеристик, міра володіння педагогом змістом, інформацією у сфері виховання та сучасними засобами розв'язання професійних виховних задач, спрямований на формування особистісних і професійних властивостей учня. Разом з тим професіоналізм як інтегрована властивість особистості вихователя трансформує в собі й предметні специфічні ознаки виховної діяльності, зокрема, її цілі, мотиви, спрямованість, рівень теоретичної та практичної підготовленості, що в цілому характеризує рівень професійної компетентності педагога як результативного показника.

Отже, наслідком дослідження поняттєвого матеріалу стало виділення такої сукупності понять: структура, мотивація і функції, динаміка і різномайття діяльності, тобто структурний, аксеологічний і праксиологічний рівні дослідження.

Наступне поняття теорії професійної виховної діяльності є категорія "виховання". Традиційно в педагогіці дане поняття розглядали в різних аспектах: у широкому смислі – як вплив середовища, умов, обставин, суспільного устрою, навчальних закладів, громадських організацій, всього життя (К.Д. Ушинський, Л.С. Виготський, С.Т. Шацький); як процес і результат розвитку особистості під впливом цілеспрямованого навчання та виховання (Ю.К. Бабанський); як суспільне явище, що охоплює всі виховні сили суспільства (М.Г. Стельмахович, Т.А. Ільїна, М.М. Таланчук); як процес формування особистості в цілому, спрямований на оволодіння молоддю всією сукупністю соціального досвіду, загальнолюдськими знаннями, вміннями та навичками, способами творчої діяльності, соціальними і духовними цінностями (В.Г. Кузь, Н.Г. Ничкало, І.Т. Огородніков, М.П. Петухов, І.П. Підласий, І.Ф. Харламов).

У вузькому смислі під вихованням частіше розуміють вплив або систему впливів вихователів на вихованців з метою формування у них певних властивостей і якостей (Н.К. Крупська, І.Т. Огородніков, М.П. Петухов, М.Г. Стельмахович), як специфічний процес формування соціальних і духовних цінностей (І.Ф. Харламов, М.Д. Касьяненко), системи ціннісних орієнтацій і відповідної поведінки (Г.С. Костюк, Г.О. Балл, І.Д. Багаєва).

Деякі вчені розглядають поняття "виховання" й в спеціальному педагогічному смислі як "... процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відносин, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки у суспільстві" [4, с.10] і в широкому педагогічному смислі, коли поняття "виховання" охоплює і процес навчання і власне виховання, тобто увесь педагогічний процес (Т.А. Ільїна, І.Ф. Харламов).

Розбіжність у підходах, як відзначається у науковій літературі [104, с.14-15; 17], викликає певні утруднення у науковому тлумаченні поняттєвого масиву, що впливає на розробку концептуальних положень теорії та практики

виховання. Врахуємо також, що "будь-яке визначення пов'язане із виявленням інваріантних властивостей в їх відносинах" [246, с.149], тому виділімо його основні категоріальні ознаки. Найбільш доцільним для цієї мети виявився метод контент-аналізу. Вважаючи, по нині найбільш ефективним способом експлікації змісту поняття є його змістовний розгляд [10, с.82] нами було проаналізовано визначення шуканого поняття у 60 джерелах з трьох наукових напрямів: педагогічному, психологічному, соціологічному. Аналізом було охоплено ряд монографій, присвячених проблемам виховання, педагогічна енциклопедія, педагогічні словники, посібники з педагогіки, які були опубліковані в 70-90 роках, програми з педагогіки, деякі наукові публікації стосовно даної проблеми. Перевага надавалася літературі останніх років.

Відповідно до вимог методу контент-аналізу була виділена цілісна семантична одиниця аналізу. За останню приймалося судження (в окремих випадках кілька суджень) авторів про поняття "виховання" як про предмет аналізу. Детальному розгляду піддавалися судження з вираженими предикатними групами, що несли конкретне смислове навантаження. При цьому в деяких випадках у самій смисловій одиниці виділялися окремі слова, які мали певне значення, що було суттєвим на даному етапі дослідження. Виділені простіші одиниці класифікувалися й потім підраховувалася частота їх з'явлення [215].

Наведемо приклад аналізу означеного поняття за М.І. Болдирєвим з виділенням простіших смислових елементів в структурі предикату. "Виховання – це процес (1) цілеспрямованого (2), систематичного (3) формування особистості (4) [43, с.37]. В результаті аналізу виділилося 130 простіших смислових елементів. З них визначено сім стійких значень, які характеризують сутність поняття, що розглядається. Далі визначалися загальні найбільш істотні категоріальні ознаки. Одержані результати після кодування систематизувалися у таблиці №1.

Проаналізуємо спочатку змістовне значення категорії "виховання".

1. Виховання розглядається як соціально-історичне явище, що концентрує соціальні надбання людства. Водночас

виховання – це процес передачі і засвоєння соціального досвіду, духовної культури, спрямований на розвиток особистості. Дану ознаку відмітила переважна більшість авторів (86,7%). Педагогами, особливо в останній час, підкреслюється роль виховання в культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях, обрядах. Національне виховання є конкретно-історичним проявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Воно забезпечує етнізацію дітей як невід'ємну складову їх соціалізації (В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук, М.Г. Стельмахович, М.Д. Касьяненко).

2. Виховання є процес (63,3%). Більшість авторів акцентують увагу на процесуальній стороні виховання, проте тлумачення даної ознаки неоднакове. Частіше виховання розглядають як процес формування і розвитку особистості, що веде до певних змін у структурі особистості (Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна, В.І. Генецінський, В.Є. Гмурман, Ф.Ф. Корольов, Г.С. Костюк, М.І. Болдирев). В.О. Сухомлинський розглядає виховання як багатогранний процес духовного збагачення, оновлення і вихователів, і вихованців. У працях С.М. Шабанова, Г.І. Легенького, М.М. Таланчука підкреслюється діяльнісний характер процесу виховання.

Г.М. Філонов, Ю.П. Азаров, М.М. Таланчук звертають увагу на процес взаємодії двох учасників виховного процесу. М.Є. Ковальов, Б.Ф. Райський, М.О. Сорокін, В.І. Журавльов виділяють управлінську функцію виховання. В цілому ж процесуальний характер виховання виражає його внутрішню сторону, глибокі якісні зміни, що відсуваються в духовному, фізичному та психічному стані особистості. Останнє розуміється широко – це вплив і суспільства, і середовища, і вихователів.

3. Виховання є вплив (50%) на розвиток особистості (Н.К. Крупська, Ф.Ф. Корольов, В.Є. Гмурман, Б.Г. Ананьєв, Н.В. Кузьміна, Г.І. Щукіна, І.Т. Огородніков, М.Г. Стельмахович, Ю.К. Бабанський, І.Д. Бех). Представники даного напряму підкреслюють, що вплив розуміється не як механічна проекція педагогічного впливу на вихованця, а як внутрішня глибинна діяльність суб'єктів педагогічного впливу,

що викликає відповідну внутрішню позитивну реакцію вихованців, пробуджує їх активність, прагнення до саморозвитку.

Таблиця №1

Категорія "виховання" в системі психолого-педагогічних понять

<i>№ п/п</i>	<i>А. Категорія /значення терміну/</i>	<i>Кількість авторів</i>		<i>Кількість смыслових одиниць аналізу</i>	
	<i>Б. Категоріальні ознаки поняття "виховання"</i>	<i>Абсолютне значення у %</i>		<i>Абсолютне значення у %</i>	
А.1.	Соціально-історичне явище, процес передачі соціального досвіду, духовної культури народу	52	86,7	52	40
2.	Процес, що веде до певних змін	38	63,3	38	29,2
3.	Вплив, система впливів суспільства, зовнішніх умов, суб'єктів педагогічного впливу	30	50	30	23,1
4.	Взаємодія суб'єктів і об'єктів виховання	24	40	24	18,5
5.	Спільна діяльність усіх учасників виховного процесу	20	33,3	20	16
6.	Управління процесом формування особистості	13	21,7	13	10
7.	Керівництво розвитком особистості	7	11,7	7	5,6

Б.1.	Має соціальний характер	52	86,7	52	16,7
2.	Має цілеспрямований характер	50	83,3	50	15,6
3.	Має своїм результатом психічний розвиток особистості	35	58,3	35	10,9
4.	Має формуючий характер	30	50	30	9,3
5.	Організований процес	27	45	27	8,4
6.	Спрямованість виховання на самовиховання	26	43,3	26	8,1
7.	Багатофакторний процес	24	40	24	7,4
8.	Має свідомий характер	22	36,7	22	6,9
9.	Має систематичний характер	15	25,7	15	4,7
10.	Має системний характер	14	23,3	14	4,4
11.	Має тривалий характер	13	21,7	13	4,1
12.	Має динамічний характер	9	15	9	2,8
13.	Має двобічний характер	8	13,3	8	2,5

Ряд вчених (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Ф.Ф. Корольов, В.Є. Гмурман, Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна) зазначають, що педагогічний вплив одночасно супроводжується і взаємодією всіх учасників виховного процесу. Слід вказати, що розуміння педагогічного впливу як чисто зовнішнього, прямого критикувалося у працях С.Л. Рубінштейна, М.О. Данилова, Ю.К. Бабанського, І.Ф. Харламова, Т.М. Мальковської, Г.І. Легенького, М.М. Таланчука.

Категоріальна ознака "вплив" у широкому розумінні дає можливість більш суттєво розкрити сутність базового поняття "виховання". У наукових працях відмічається значущість опосередкованого впливу у людській діяльності та його

перетворюючий характер. У виховній діяльності нерідко зустрічаються і своєрідні, за влучним виразом Я.С. Турбовської [242], "парадокси виховання", коли педагогів цікавить не реальний вплив на особистість вихованця, що спричиняє позитивні новоутворення, а проведені заходи. Останні є лише засобами здійснення даного впливу. Наголошується на важливості впливу особистості учня на самого себе. Отже, становлення особистості зумовлене багатьма чинниками опосередкованого впливу суспільства, зовнішніх умов, всіх суб'єктів педагогічного процесу, а також самовпливу особистості вихованця.

4. Виховання є взаємодією (40%) сукупності суб'єктів і об'єктів виховного процесу, у тому числі, вихователів і вихованців (Г.М. Філонов, Н.В. Кузьміна, В.І. Генецінський, М.Ф. Таланчук, Т.М. Мальковська, В.О. Сухомлинський). С.Л. Рубінштейн підкреслював, що особистість формується у взаємодії із оточуючим світом. У філософському плані категорія "взаємодія" є однією із базових, оскільки відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість і зміну стану. Як філософська категорія – "взаємодія" має певні властивості: складова об'єктивної реальності, атрибут матерії; джерело і об'єкт наукового пізнання; ланка причинно-наслідкових зв'язків; джерело і причина руху матерії. Сучасна наука значно розширила звання про взаємодію. Стосовно психолого-педагогічної науки дані положення мають визначальне значення, оскільки поняття "взаємодія" стало частіше вживатися в науковому обігу.

Виховання як взаємодію тлумачать як вплив вихователів і вихованців один на одного, наслідком чого є взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Один з типів міжособистісної взаємодії є співробітництво, яке передбачає наявність спільної мети і діяльності, що сприяє досягненню ефективного результату.

В наш час продовжує розвиватися висунута у 30-ті роки А.С. Макаренком ідея співробітництва вихователів і вихованців. Ця ідея була реалізована в методиці колективних творчих справ, розробленій І.П. Івановим. Подальший розвиток ідея співробітництва знайшла у працях Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азарова, І.С. Кона, О.С. Газмана, М.Д. Касьяненка; в

практиці роботи педагогів С.Л. Рябцевої, І.Д. Демакової, Ю.М. Честних, О.А. Захаренка, Г.М. Кубракова, Є.Д. Маргуліса. Даний напрям в умовах демократизації і оновлення суспільного життя уявляється як найбільш перспективний.

5. Виховання є діяльністю (33,3%). Серед науковців виділяються наступні тлумачення. Одні вчені (С.М. Шабанов, Е.І. Моносзон, А.Г. Харчев, Б.Т. Ліхачов) визначають поняття "виховання" як цілеспрямовану, багатоманітну діяльність. Інші дослідники (В.О. Якунін, А.І. Кітов, М.І. Болдирев) підкреслюють взаємопов'язаний, сумісний характер діяльності вихователя і вихованців. Частина науковців і практиків (І.П. Іванов, Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азаров) схильні розглядати виховання як колективну творчу діяльність. Г.І. Легенький в свою концепцію виховання включає три часткових процеси: 1) процес життєдіяльності вихованців; 2) процес зміни їх фізичного і психічного стану; 3) процес виховної діяльності суспільства. З цих позицій досліджується питання й про склад та структуру виховання.

Ряд учених-психологів (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, В.І. Войтко, В.В. Давидов, О.В. Киричук) у своїх працях наголошують на провідній ролі діяльності у виховному процесі, бо саме в ній формується і розвивається особистість молодої людини. На думку М.О. Данилова, діяльність визначає внутрішній зміст виховання. А.Г. Хрипкова вважає, що діяльність самих вихованців – це умова ефективності виховання; М.Г. Тайчинов – це умова формування особистості [235].

6. Виховання є управлінням (21,7%) процесом формування, розвитком особистості відповідно до потреб суспільства (Б.Г. Ананьєв, С.Я. Батишев, Г.С. Костюк, В.І. Журавльов, В.О. Якунін, М.Г. Тайчинов). А.Г. Харчев наголошує, що управляти виховним процесом "...означає не тільки розвивати і вдосконалювати закладене в людині природою, коректувати... небажані соціальні відхилення в її поведінці та свідомості й формувати в ній потребу в постійному саморозвитку і самореалізації фізичних та духовних сил..." [260, с.21]. О.Т. Куракін, О.В. Мудрік, Л.І. Новікова розглядають процес управління вихованням як

складну єдність масових, колективних, групових впливів і одночасно – "... це управління процесом оволодіння дітьми певним рівнем соціальної культури..." [199, с.113] або, за висловом Ю.П. Азарова, управління усіма соціальними відносинами з точки зору цілісного підходу до процесу виховання.

7. Виховання є керівництво (11,7%). Останнє передбачає керівництво розвитком особистості вихованців, їх задатків, здібностей відповідно до потреб суспільства (М.О. Данилов, Ф.Ф. Корольов, В.Є. Гмурман, Г.С. Костюк, Г.І. Щукіна). Б.Г. Ананьєв вважав, що виховання можна тлумачити як суспільне керівництво індивідуальним розвитком.

Таким чином, поняття "виховання" тлумачиться як соціально-історичне явище, як процес передачі накопиченого досвіду людства; процес, що веде до певних змін в особистісній сфері; виховання як опосередкований взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу, що виступає у єдності з процесом взаємодії різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників формування особистості; як розвиваюча діяльність; як управління і керівництво розвитком особистості.

Далі проаналізуємо другий рівень категоріальних ознак поняття "виховання", які визначають його специфіку. Результати представлені у таблиці № 1, Ч.Б у вигляді класифікаторів простіших смислових елементів. Простежується вже помічена тенденція: значна частина науковців виділяє соціальний характер процесу виховання (86,7%), основна функція якого є залучення молоді до духовної скарбниці, суспільного досвіду, набуття позитивного власного досвіду, способів соціальних відносин, творчої діяльності.

Чимало авторів (83,3%) підкреслюють цілеспрямованій характер процесу виховання, що здійснюється відповідно до запитів суспільства і власних потреб особистості. Більше половини науковців (58,3) звертають увагу на те, що виховання має своїм результатам розвиток психічних новоутворень особистості, її задатків, здібностей.

На формуючий характер виховного процесу вказує половина дослідників. У наукових публікаціях виділяються і такі поширені властивості, як організований характер процесу виховання (45%) спрямованість виховання на самовиховання

(43,3%). С.Л. Рубінштейн писав, що будь-яка ефективна виховна робота має своєю внутрішньою умовою власне моральну роботу вихованця, котра здійснюється навколо власних вчинків і вчинків інших людей. Він підкреслював: "Успіх роботи по формуванню морального стану людини залежить від внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання спроможне її стимулювати і спрямовувати" [207, с.138].

Далі виділяється така властивість виховання, як його багатофакторність (40%); зокрема, А.С. Макаренко вважав, що вихованцю слід надати необхідну свободу, щоб він знаходився не тільки під особистим впливом вихователя, але й під впливом різноманітних соціальних чинників. До значущих категоріальних ознак дослідники також відносять: свідомий (36,7%), систематичний (25,7%), системний (23,3%), тривалий (21,7%), динамічний (15%), двобічний (13,3%) характер процесу виховання.

Ми, безперечно, не вважаємо виділені ознаки універсальними, проте вони дозволяють представити специфічні особливості процесу виховання і підтвердити його складність, багатоаспектність.

В цілому аналіз літератури дає можливість умовно виділити три основні підходи, що характеризують категоріальні ознаки поняття "виховання". Суть першого підходу полягає в тому, що ряд дослідників, серед них А.С. Макаренко, В.І. Журавльов, Т.О. Мальковська, О.Г. Харчев, Г.М. Філонов, М.І. Шилова, В.О. Якунін розглядають виховний процес на соціологічному рівні, як процес соціалізації особистості. В.О. Сухомлинський наголошував на необхідності досліджувати саме педагогічний аспект соціалізації. А.Г. Харчев відмічає, що у "соціологічному плані виховання означає формування і розвиток особистості під впливом усієї сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників, з якими індивід знаходиться в контакті [260, с.4]. На думку педагогів цього напрямку, виховання включає в себе цілеспрямовану педагогічну діяльність, провідним аспектом якої є управління обставинами, що впливають на свідомість і поведінку вихованців, та організацію цих обставин в оптимальну систему, яка забезпечує потрібний суспільству виховний ефект.

Другий підхід (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, О.В. Петровський, П.П. Блонський, О.Г. Хріпкова, Н.В. Кузьміна, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, В.І. Войтко, О.Г. Киричук, К.К. Платонов) передбачає дослідження процесу виховання на психологічному рівні. Б.Г. Ананьєв наголошував, що в сучасних умовах майже всі психологічні дисципліни фактично залучені до справи виховання і освіти (вся сучасна психологія працює на педагогіку), "бо закономірності індивідуально-психічного розвитку виступають у формі процесів науціння і засвоєння знань та норм діяльності, освіти і перетворення особистості, що історично склалися" [15, с.12]. Психологія виховання досліджує психологічні закономірності формування людини як особистості в умовах цілеспрямованої організації педагогічного процесу.

У центрі виховного процесу знаходиться особистість, яка розвивається, тому ефективність виховання визначається закономірностями розвитку особистості, її віковими можливостями, індивідуально-типологічними особливостями. "Психологічне у виховному процесі є тією найважливішою основою, без чого плідні педагогічні підходи до впливу на вихованців неможливі" [12, с.7].

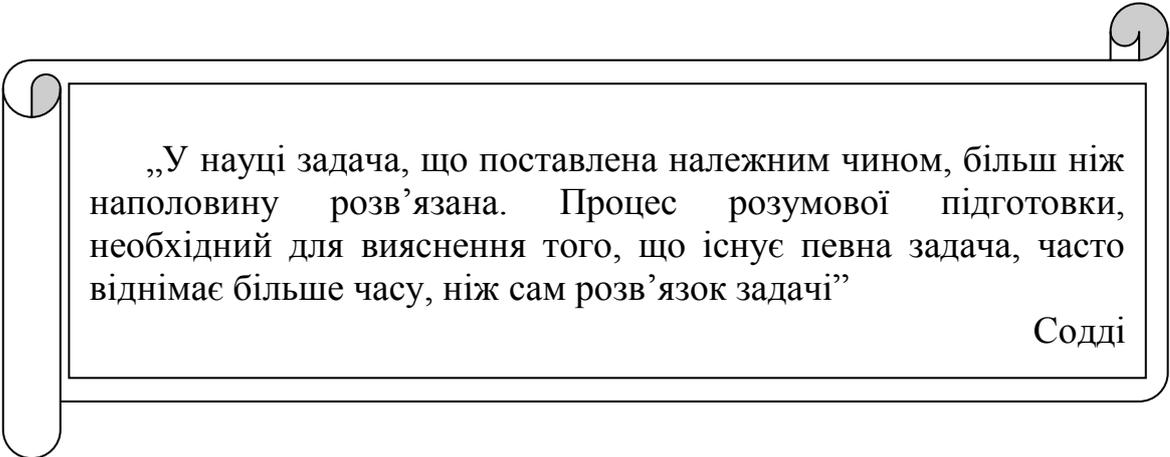
Третій підхід – власне педагогічний – більш виражений у працях Н.К. Крупської, В.О. Сухомлинського, Н.В. Кузьміної, Ю.П. Азарова, М.І. Болдирєва, І.П. Іванова, Т.О. Ільїної, Ю.К. Бабанського, І.Ф. Харламова, Г.І. Щукіної. Даний підхід передбачає побудову цілеспрямованої системи організації виховної діяльності по оволодінню суспільним досвідом і створення сприятливих умов з метою формування певних властивостей особистості. Особливо наголошується на важливості врахування істотних педагогічних закономірностей, сутність яких полягає в об'єктивному шляху слідування особистості в процесі виховання від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до планетарного, світового (Ю.Д. Руденко, М.Г. Стельмахович, В.Г. Кузь, З.О. Сергійчук, Є.І. Сявакко). Тім самим національне виховання реалізує глибоке і всебічне пізнання рідного народу, його історії, культури. Все це сприяє формуванню індивідуальності вихованця як частки своєї нації, а через неї і всього людства [166, с.40].

Слід звернути увагу на відмінності у тлумаченні власне психологічного і власне педагогічного підходів. Відомий психолог К.К. Платонов розмежовував дані розбіжності таким чином: "... коли поняття "виховання" вживається у значенні способу впливу на особистість – це педагогічне поняття, коли ж воно вживається як процес – це психологічне поняття" [184, с.177-178].

Виявлені підходи не протиставляються один одному, оскільки відображають багатозначність поняття, що розглядається: чим складнішим є шуканий предмет, тим більше різних сторін він представляє для вивчення і тим більш різними можуть бути визначення, що виділяються на їх основі.

Проведений категоріальний аналіз поняття "виховання" дає можливість сформулювати його у такому вигляді: виховання – це процес свідомого розвитку самостійної особистості, що здійснюється під впливом педагога-вихователя у процесі спільної діяльності, спрямованої на оволодіння вихованцями способами морального саморозвитку і досвідом суспільних відносин.

1.7. Концептуальна модель виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи



„У науці задача, що поставлена належним чином, більш ніж наполовину розв’язана. Процес розумової підготовки, необхідний для вияснення того, що існує певна задача, часто віднімає більше часу, ніж сам розв’язок задачі”

Содді

Комплексний аналіз проблеми професійної виховної діяльності в літературі свідчить про те, що нині виникла необхідність розробки нової теоретико-методологічної концепції, на основі якої по-новому розв’язувалися б питання підвищення ефективності виховання учнівської молоді. Методологічною базою даного дослідження становлять ідеї, узагальнення і висновки діалектичної теорії пізнання, теорії

людської (професійної) діяльності про творчий розвиток особистості, про тенденції науково-технічного і соціального прогресу, логіко-гносеологічні основи навчально-виховного і навчально-виробничого процесів.

У даному дослідженні використовувалися загальнопедагогічні теорії П.Р. Атутова, Ю.К. Бабанського, С.Я. Батишева, М.О. Данилова, В.В. Краєвського, Н.Г. Ничкало, Т.О. Ільїної, М.М. Скаткіна, Г.М. Щукіної; психологічні теорії П.К. Анохіна, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, Е.А. Клімова, Н.В. Кузьміної, Г.С. Костюка, Е.О. Мілерян, К.К. Платонової, З.А. Решетової, С.Л. Рубінштейна, Н.Ф. Талізїної та ін., що містять висновки і положення психологічної науки про розвиток особистісних властивостей, розумових здібностей учнів і формування в них навичок соціальної поведінки та прийомів інтелектуальної і трудової діяльності; висновки і положення провідних педагогічних теорій, що відображають тенденції педагогічної освіти, професійного становлення вчителя; провідні ідеї основних напрямів оновлення діяльності загальноосвітньої і професійної школи.

Якісні зміни в соціальній сфері, глибокі перетворення в змісті праці вчителя-вихователя, що зумовлені соціально-економічною ситуацією в країні, впровадження сучасних технологій виховання і навчання викликають неперервні зміни у професійній виховній діяльності. Суттєві характеристики процесу професійного становлення педагога визначаються провідною роллю розвитку особистості учня як майбутнього працівника, громадянина незалежної держави, єдністю соціальної, філософської, психологічної, педагогічної і фізіологічної природи виробничої праці вчителя-вихователя.

Це зумовлює необхідність проведення даного дослідження на основі історичного, особистісного, діяльнісного, системного, модульного підходів.

Принцип історизму відноситься до загально-методологічних принципів пізнання. Він виступає як спосіб вивчення педагогічних явищ в їх розвитку. Застосування принципу історизму особливо результативно в рамках системного підходу, що дає можливість виявити закономірності, суперечності, джерела розвитку виховних

систем і особливостей виховної діяльності педагога в різних політичних, соціальних, економічних і культурних умовах життя суспільства на конкретних історичних етапах становлення суспільства. Застосований нами метод історико-логічного аналізу дозволив вийти на сутнісні характеристики виховного процесу і закономірності професійної виховної діяльності.

Стратегія дослідження діяльності педагога як вихователя визначалася філософською методологією, що розглядає людську діяльність як спосіб існування і розвитку суспільства й окремої людини. Як зазначалося, виховна діяльність відображає основні властивості загального феномену діяльності і реалізує інтегративну, критико-конструктивну світоглядну, аксіологічну функції філософської методології. Крім того будь-яка концепція явно або неявно базується на певних вихідних положеннях, тобто постулатах. Концепція професійної виховної діяльності не повинна бути винятком. Загальна сутність вихідних постулатів полягає у діалектичній єдності та протилежності суб'єкта і об'єкта, соціального і індивідуального, нормативного і мінливого, аналітичного і синтетичного, що відображається у виховній діяльності. Відповідно виділяються постулати взаємодії, активності, нормативності і варіативності, аналізу і синтезу.

Аналіз виховної діяльності педагога як динамічної системи взаємодій суб'єктів виховного процесу ґрунтується на постулаті взаємодії. Це означає, що взаємодія вихователя і вихованців реалізується в генетичній і функціональній, змістовній і структурній, репродуктивній і продуктивній єдності і протилежності зовнішньої і внутрішньої, матеріальної і 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 (інтелектуальну, вольову, емоційну), котра складає ядро особистості (К.К. Платонов, Е.О. Климов, В.Д. Шадріков). Професійна психіка накладає свій відбиток на всі характеристики педагога-вихователя як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості й

індивідуальності. Тобто із абстрактного суб'єкта діяльності він перетворюється у вихователя-професіонала.

Постулат активності означає, що виховна діяльність завжди містить репродуктивну і продуктивну частини з переважанням останньої. Репродуктивний початок у діяльності вихователя виконує функцію збереження і накопичення соціального й особистісного досвіду, продуктивний – функцію його примноження. Обмін досвідом у спільній навчально-виховній діяльності з учнями і опанування ними засобами діяльності перетворює їх індивідуальний досвід у певне соціальне надбання. Цей постійний процес обміну знаннями та вміннями є суттєвою стороною виховної діяльності, що неперервно збагачує і вихователів і вихованців.

Постулат нормативного та варіативного. У виховній діяльності все водночас є нормативним і варіативним. Повторюються, змінюються соціальне середовище, внутрішні умови, створюються й оновлюються виховні системи, формуються професійні знання, вміння та навички у сфері виховної роботи. Розробляються сучасні виховні технології, які в той же час містять позитивні елементи досвіду, накопиченого педагогами-майстрами різних історичних епох. Отож, нормативність являє собою реалізацію тенденції до збереження всього корисного, що набуто в діяльності. Варіативність навпаки, – є реалізація тенденції до зміни досягнутого для доцільного покращення й удосконалення. Виховна діяльність містить варіативні алгоритми, оскільки, як неодноразово зазначалося, має циклічний характер. Проте це складні, стохастичні алгоритми, які відображають варіативність дій педагога, що забезпечує вироблення індивідуального стилю виховної діяльності, інноваційних засобів, форм, прийомів у роботі з учнями.

Вивчати виховну діяльність неможливо без виділення тих проблемних ситуацій, які безпосередньо спонукають учителя до активних дій. Такі ситуації – суть професійні задачі. Професійна виховна діяльність вимагає від вихователя і їх професійного розв'язання, тому дослідженням передбачається виділення й аналіз типології професійних виховних задач.

Постулат аналізу і синтезу відображає дві сторони виховної діяльності та її неперервний характер. Основу будь-

якої теорії складає теоретична схема – конструкт у вигляді абстрактних об'єктів, в якому знаходять своє відображення підвалини і принципова сутність авторської позиції в певній галузі знань. Виховна діяльність педагога не є винятком. Сучасна методологія пізнання вимагає певної системи координат – "системного базису", що експлікують необхідні і достатні аспекти відображення системного об'єкту, який вивчається. Такий базис можна сконструювати, спираючись на визначені теоретичні засади.

Шуканий базис для дослідження індивідуальної виховної діяльності можна уявити у вигляді багатомірного абстрактного простору, що описується, і підпростори якого відображають задану діяльність з методологічних світоглядних позицій. Зазначене зумовлює виділення на першому рівні ієрархічної структури трьох головних підпросторів: морфології, аксіології, праксиології. На другому рівні відповідно виділяються: структура, що відображає будову шуканої діяльності; потреби, цінності, оцінки; розвиток і функціонування, що відображає динаміку, тобто праксиологічний аспект виховної діяльності.

Неважко побачити, що запропонований базис загалом відповідає тим п'яти основним поняттям (суб'єкт, структура, мотивація і функція, динаміка і розмаїття), котрі були виділені в результаті критичного аналізу понятійної системи психологічної теорії діяльності. Тим самим існуючі погляди вписуються у пропоновану теоретичну схему, хоча і не вичерпують її.

Розглянемо послідовно три головних підпростори: структурний, процесуальний і аксіологічний. Дослідження виховної діяльності педагога в роботі з учнівською молоддю в контексті практичної діяльності людини – це найважливіший методологічний принцип психолого-педагогічної науки, який у літературі тлумачиться як діяльнісний підхід. Найпоширеніше визначення діяльності, що йде же від Гегеля, включає такі складові – мета, засоби, результат, рух від мети через засоби до результату і розгортається як процес діяльності. Всі варіанти процесних уявлень про діяльність можуть бути описані і як варіанти конкретизації її первісного визначення шляхом виділення або фіксації одного з елементів тріади, котрий може розглядатися як провідний. Попередній аналіз дав можливість

подати різні структурні компоненти діяльності. Враховуючи особливості виховної діяльності як складової педагогічної діяльності, ми вирізняємо структуру об'єкта, що досліджується, спираючись на модель Н.В. Кузьміної. Остання розроблена з позиції загальної теорії систем і задачного підходу [119]. Шукана структура включає наступні компоненти: суб'єкт і об'єкт виховного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі виховання та засоби педагогічної комунікації. Дані компоненти пов'язані між собою прямими і оберненими зв'язками. Кожен елемент системи може розглядатися як провідний. У даному дослідженні таким системоутворюючим компонентом є індивідуальна діяльність педагога в сфері виховання.

Разом з тим, спираючись на принцип відображення взаємодії і розвитку [193, с.94], зазначимо, що структурні рівні організації будь-якого явища можуть трансформуватися в етапи його розвитку і навпаки. Останні потім виступають як функціональні елементи, що характеризують базові зв'язки між вихідним станом структурних елементів педагогічної системи і кінцевим результатом, котрий реалізується в процесуальних характеристиках виховної діяльності. Отже, структурні компоненти за певних умов розгортаються в процесуальному плані.

Одночасна враховуємо, що професійна виховна діяльність має кільцеву структуру, кожен з елементів якої знаходиться в різноманітних, часом суперечливих переплетеннях, зчепленнях, взаємодіях.

Розвиваючи погляди Н.В. Кузьміної, виділяємо процесуальні компоненти виховної діяльності: 1) діагностичний; 2) проектуально-цільовий; 3) організаційний; 4) стимулюючо-спонукальний; 5) контроль-оцінний, котрі розглядаємо і як етапи означеної діяльності. Стисло охарактеризуємо їх.

Діагностичний етап містить різні аспекти гностичної діяльності педагога. Він передбачає осмислення цілей, завдань, сутності, специфіки процесу виховання як на основі їх теоретичного бачення, так і врахування об'єктивних чинників, що визначаються суспільною ситуацією у суспільстві. Аналізуються особливості різних категорій учнівської молоді, накопичується виховна інформація про цілі, засоби, зміст

роботи з вихованцями, оцінюється власна діяльність, її ціннісне спрямування.

Проектувально-цільовий етап. Учитель визначає стратегічні цілі виховної діяльності, що виступають як мислене уявлення майбутнього результату (образ – мета – сформована особистість вихованця). Останнє виконує роль провідного регулятора системи дій педагога впродовж всього періоду його діяльності. Вчитель моделює програми розв'язання стратегічних і тактичних задач, враховуючи вікові та індивідуальні особливості вихованців, зону їх найближчого розвитку, допомагає учням визначати власні проблеми і проектувати способи їх досягнення. Це означає, що виховна діяльність педагога повинна мати випереджувальний характер і тому виступає у двох формах – передбачення (прогнозування, антиципація) і цілепокладання. Такий підхід дає можливість керувати виховним процесом в умовах динамічного середовища. Подальший процес цілеутворення і розгортання його в систему виховних задач відбувається в ході конкретизації плану, відбору раціональних змісту, засобів досягнення поставленої мети.

Етап організації передбачає реалізацію виховного замислу педагога у співробітництві з учнями. Створюється атмосфера психолого-педагогічної підтримки творчих починань учнів, переорієнтація особистих цілей на досягнення ефективного результату. На етапі цілездійснення вихователь сприяє залученню учнів до різних видів діяльності, дає можливість їм випробувувати свої потенційні можливості, здібності через створення ситуації вибору, спільного та індивідуального прийняття рішень стосовно вирішення їх особистісних і професійних проблем. Педагог навчає учнів способам аналізу, моделювання, конструювання, організації, спілкування, управління, необхідних їм у процесі власної життєдіяльності і вибору майбутньої професії. Одночасно вихователь організує власну діяльність по збагаченню свого професійного досвіду, вдосконаленню особистісних якостей.

Стимулюючо-спонукальний або комунікативний елемент діяльності. Кожна стадія роботи вчителя обов'язково містить цей компонент. Виховна діяльність – це передусім спілкувальна діяльність і тому вона ґрунтується на

встановленні доцільних, доброзичливих стосунків взаєморозуміння і взаємоповаги між суб'єктами виховного процесу. Розвиваюче виховне середовище допомагає їм швидше досягнути запланованого результату, сприяє їхньому взаємозбагаченню в пізнавальній професійній сфері. Вчитель засобами виховуючих ситуацій регулює процес взаємодії учнів з об'єктами спілкування, пізнання, праці; одержує зворотний зв'язок, тобто відгук вихованців на свій педагогічний вплив. Разом з тим вихователь накопичує фонд гуманних засобів регулювання задачних ситуацій, сприяє гармонізації взаємостосунків в учнівській групі, класі.

Контрольно-оцінний етап передбачає оцінку досягнутих результатів, зіставлення їх з вихідною метою. Цей етап охоплює не тільки власну діяльність педагога, але й стосується діяльності учнів, які вчатьса самоконтролю, взаємоконтролю та груповому контролю в процесі навчально-виховної роботи. Такий підхід сприяє розвитку в учнів рефлексивних здібностей, позитивної ціннісної і пізнавальної мотивації, підвищує інтерес до навчання, праці, спілкування.

Виділений цикл виховної діяльності педагога має на всіх етапах стимулювати учнів до досягнення вершин як в особистісному, так і професійному плані. Спонукальними чинниками можуть бути і образ продуктивної творчої діяльності самого педагога, який засобами своєї професії прагне привити своїм вихованцям кращі людські риси і образ продуктивної професійної діяльності на прикладі роботи висококваліфікованих майстрів-виробничників. Основним критерієм ефективності виховної діяльності педагога є сформованість в учнів потреб й умінь у сфері самовиховання, самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю. Без цих показників неможливий рух до вершин особистісного і професійного вдосконалення.

Дослідження проблеми виховної діяльності має багатоаспектний характер, оскільки виконується в рамках нової інтенсивно розвиваючої науки – акмеології, яка вивчає стан зрілості і вищого рівня розвитку індивіда. Даний напрям науки був заснований Б.Г. Ананьєвим, котрий об'єднав зусилля вчених різноманітних людинознавчих дисциплін на вивчення індивідних, особистісних, суб'єктнодіяльнісних характеристик

фізично і психічно зрілої людини, на виявлення об'єктивних і суб'єктивних умов, які б дали їй можливість найбільш плідно проявити себе в житті.

Академік О.О. Бодальов наголошує, що ступінь зрілості людини або так звана вершина зрілості (акме від грецького *αχμῆ* – вершина, вістря) – це багатомірний стан, який охоплює значний за часом етап її життя і котрий показує, наскільки вона сформувалася як спеціаліст-трудівник у певній галузі діяльності [41, с.74].

Наше дослідження є спробою виявити і проаналізувати дані вершини в сфері виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи. Зрозуміло, що стан зрілості вчителя-вихователя не з'являється раптово, відразу. На нього працює все попереднє життя і професійна діяльність, що зумовлена багатьма чинниками. Усе це в сукупності, а саме, ціннісні орієнтації, відносини, здібності, знання, уміння визначають ядро особистості і діяльності педагога, рівень його професіоналізму.

Дослідження свідчать, по професійні властивості педагога, як і будь-якого іншого фахівця, будуються відповідно до типу діяльності і тому мають структуру, що притаманна предметно-практичній діяльності взагалі. Це означає, що професіоналізм як інтегральна властивість і концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності вихователя відображає аксіологічний аспект розгляду виховної діяльності.

Враховуючи дані положення, концептуальна модель дослідження включає ще дві підструктури. Перша містить підструктуру, що характеризує професіональні якості особистості (професіоналізм особистості), друга – властивості, які характеризують діяльність вихователя. Специфіка вчительської праці полягає в тому, що вона впливає на розвиток суспільства засобами виконання своїх професійних ролей. Тобто особистість учителя проявляється через внески в своїх вихованців, через ті зміни в їх житті і діяльності, які вчитель спричиняє своїми діями, вчинками і діяннями. Отож, професіоналізм особистості педагога-вихователя включає такі його якості, які стимулюють розвиток природної і ціннісної сфери особистості молодої людини.

Науковці виділяють важливу складову педагогічного професіоналізму – культурологічну підготовку вчителя, що означає сходження разом з дитиною до висот культури, відтворення її досягнень [218, с.12].

На основі аналізу й узагальнення педагогічної теорії і практики відносно досліджуваної проблеми виділяємо наступні показники підструктури професіоналізму особистості педагога: професійно-педагогічну і як різновид – виховну спрямованість, педагогічні здібності, професійно-педагогічну компетентність.

Сутність професійно-педагогічної і виховної спрямованості особистості вихователя відображає такий показник, як відносини (В.М. Мясіщев, Б.Г. Ананьєв). Виховний процес ґрунтується саме на системі різноманітних взаємодій, взаємовідносин, які реалізують ставлення педагога до самої професії, процесу виховання, вихованців, колег по роботі, їхньої системи роботи, професійного середовища тощо.

Однак, не будь-які відносини стають властивістю особистості, а лише ті, які мають вирішальне значення в життєдіяльності людини. До таких першорядних об'єктів учені відносять суспільні ідеї, працю як спосіб існування людини, з якими пов'язання суспільний або професійний обов'язок індивіда; власну діяльність і особистість людини. Взаємини вихователя набувають професійного напрямку поступово в процесі сходження до вершин виховної майстерності, бо сутність процесу виховання з боку вчителя полягає у створенні і регулюванні різноманітних зв'язків, взаємозалежностей в учнівському середовищі.

Педагогічна спрямованість є системоутворюючою властивістю і містить такі показники як інтерес до педагогічної професії і виховної діяльності, зокрема, усвідомлення своїх здібностей і характеру, мотивів вибору вчительської професії, сформовану потребу виховувати і навчати дітей, молодь, а також потребу у самовдосконаленні власної особистості і діяльності. Характер педагогічної і виховної спрямованості вчителя визначає й рівень продуктивності його діяльності в сфері виховної роботи з учнівською молоддю.

Педагогічні здібності до виховної діяльності визначаються як індивідуальні властивості особистості вчителя, котрі є умовою її успішного виконання. Н.В. Кузьміна

в структурі педагогічних здібностей виділяє два ряди ознак: 1) специфічну чутливість педагога як суб'єкта діяльності до об'єкта, процесу і результатів власної педагогічної діяльності; 2) специфічну чутливість педагога до учня як суб'єкта спілкування, пізнання та праці. Відповідно до структури першим рівень включає в себе перцептивно-рефлексивні здібності, що становлять сенсорний фонд особистості вчителя. Другий рівень становлять проєктивні педагогічні здібності, сутність яких полягає в особливій чутливості до способів створення продуктивних технологій навчально-виховного впливу на учнів [120, с.56]. У багатьох дослідженнях показано, що саморозвиток учнів зумовлюється рівнем розвитку у педагога-вихователя загальних здібностей: дослідницьких, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських.

Професійно-педагогічна компетентність у сфері виховання визначається сукупністю вмінь педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання з метою ефективного розв'язання виховних задач. Особистісні знання в даному випадку є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій.

Професійно-педагогічна компетентність – складне утворення. До її основних елементів відносимо: 1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмету провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності й особистості [120]. Зріла сформована особистість – професійна необхідність, яка зумовлена процесом пошуку способів формування особистості вихованця.

Професіоналізм діяльності – ще одна підструктура акмеологічного підпростору концептуальної моделі, котра, як якісна характеристика суб'єкта діяльності, визначається мірою оволодіння ним сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання професійних задач. Професіоналізм діяльності включає в себе такі параметри особистості вихователя, які відображають її операційний аспект – володіння знаннями в дії. Тому дана підструктура містить наступні складові: теоретичну і практичну підготовленість вихователя для роботи з різними категоріями учнівської молоді. Теоретична підготовленість передуює практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань для педагога, що створює не тільки образ шуканого виховного результату, але й образ, концептуальну модель системи засобів або технологій досягнення поставленої мети.

Практична підготовленість педагога означає сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної діяльності. Даний параметр включає ще й такі складові, як умілість вихователя та його технологічну озброєність. Останні насамперед пов'язані з визначеними етапами виховної діяльності. Кожен з них вимагає від вчителя-вихователя адекватних умінь у вигляді цілісної ієрархізованої системи та технології їх застосування з урахуванням передбачуваних і непередбачуваних виховних завдань.

Умілість педагога в поєднанні з володінням сучасними технологіями дослідження, конструювання, взаємодії, контролю дає йому можливість ефективно розв'язувати основні класи виховних задач. Серед них задачі, що пов'язані з виробленням загальних стратегій виховання учнів, побудови системи відносин вихованців, громадських якостей особистості; конструюванням виховної інформації і засобів виховної взаємодії з учнями; організацією виховного процесу у вигляді сукупності виховних задачних ситуацій; оцінюванням результатів виховної діяльності.

Виділяємо й таку складову підструктури професіоналізму діяльності, як професіоналізм самовдосконалення. Цей компонент надає динамічності всій системі професійної виховної діяльності шляхом постійної самовиховної і

самоосвітньої роботи вихователя – найважливішої передумови дієвості та життєздатності даної системи.

Виділена концепція являє одночасно й цілісний образ педагогічного результату дослідження, яка дозволяє на науковій основі простежити професійне становлення вчителя-вихователя, що ґрунтується на поєднанні теоретико-практичної підготовленості і загальноособистісного розвитку фахівця.

Розділ 2. ОСНОВНІ ТИПИ ПРОФЕСІЙНИХ ВИХОВНИХ ЗАДАЧ

2.1. Базові поняття теорії професійних виховних задач

„Суть розв’язання виховної задачі полягає в забезпеченні переходу від деякого вихідного стану системи особистісних смислів і соціально-моральних цінностей до передбачуваного стану цієї системи...”

І. Бех

Наукові дослідження в галузі психології і педагогіки достатньо переконливо підтверджують положення про те, що свідомо людська дія є насамперед усвідомлене вирішення певних задач (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов та ін.). Спираючись на цей фундаментальний висновок, ми розглядаємо і виховну діяльність – складову педагогічної діяльності, як постановку і розв’язання множини професійних задач у педагогічній системі. Дане визначення, потребує аналізу ряду понять, що становлять основу теорії професійних виховних задач з позицій загальної теорії задач як гілки системології.

Насамперед звернемося до поняття "ситуація". У психологічному плані "ситуація" – це "система зовнішніх відносно суб'єкту умов, які спонукають і опосередковують його активність" [195, с.364].

Реалізація вихідних виховних функцій завжди відбувається в конкретних умовах виховної роботи педагога. Педагогічною ситуацією прийнято називати сукупність певних умов, обставин, стану, що склалися на даний момент. Одночасно ситуація характеризує процес взаємодії педагога і вихованців. Н.В. Кузьміна визначає педагогічну ситуацію як "реальні обставини у навчальній групі і в складній системі стосунків і взаємостосунків учнів, які необхідно враховувати при прийнятті рішення про способи впливу на них" [118, с.212].

Педагогічна ситуація перетворюється у виховну, якщо педагог зумів об'єктивно осмислити сукупність динамічних умов у колективі учнів, знайшов способи, що стабілізують середовище у групі, класі і сприяють формуванню особистості молодшої людини.

Ряд авторів розширюють поняття "виховна ситуація", яка, на їхню думку, "визначається суспільними і власне педагогічними умовами, що охоплюють так звані зовнішні умови, або педагогічне макросередовище і відповідні специфічні умови виховного процесу, так звані внутрішні умови, або педагогічне мікросередовище" [172, с.229]. Далі зазначається, що під виховною ситуацією слід розуміти стан виховного процесу у певний момент виховної взаємодії вихователя і вихованців, котрий характеризується просторовими, часовими та соціальними умовами. Виховну ситуацію розглядають і як фазу, і як складову виховного процесу, що виконує у ньому специфічні виховні функції.

Нам уявляється, що такий підхід поглиблює поняття "виховна ситуація". На думку В.С. Безрукової до виховних ситуацій у широкому сенсі відносяться і навчальні ситуації, а також і ті, що виникають і створюються під час позанавчальної діяльності учнів. Тобто, це ситуації, які охоплюють особистісні дії учня з цілому. Виховні ситуації, як далі зазначає автор, у позанавчальній діяльності учнів можна поділити на передбачувані і як такі, що виникли стихійно, а також на оригінальні і стандартні; на безконфліктні і конфліктні, критичні [29, с.146].

Особливостям розв'язання виховуючих ситуації присвячують свої дослідження Т.В. Задорожко, О.А. Гавриш [297, с.50-51], Л.І. Сосніна [92, с.37-38], О.В. Лебедева [92, с.42-44] та ін. На основі аналізу літератури сформуємо визначення "виховна ситуація".

"Виховна ситуація" – це, по-перше, спеціально заданий педагогом стан виховного процесу в середовищі (групі) учнів; по-друге, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, обставин, взаємостосунків, що склалися в даний момент між суб'єктами виховного процесу, які цілеспрямовані вихователем на позитивні зміни в системі міжособових відносин і в особистісній сфері кожного з вихованців.

Далі перейдемо до стислого аналізу загального поняття "задача", а потім визначимо категорію "виховна задача".

Робота вихователя-професіонала охоплює множину ситуацій, обставин, які переважно знаходяться у співзгодженому, нормалізованому стані. Однак зовнішній вплив, що включає в себе взаємодію педагога і учнів, не завжди може співпадати з внутрішніми умовами, станом учнів (наприклад, може негативно позначатися поганий вплив сім'ї або обставини, що склалися у групі, класі). І, як наслідок, виникає розбіжність, неузгодженість в системі зовнішніх і внутрішніх чинників. Усунення подібної розбіжності є ніщо інше як процес розв'язання педагогом певної педагогічної задачі, яку можна уявити як мету діяльності вихователя у певних умовах [153, с.15].

Саме таким чином тлумачиться поняття "задача" у психологічній літературі. При цьому задача включає в себе вимогу (ціль), умови (відоме) і шукане невідоме, котре міститься у запитанні. Дані елементи знаходяться у певних зв'язках і залежностях між собою, за допомогою яких здійснюється пошук і виявлення невідомих елементів через завдані. У випадку пред'явлення задачі іншому суб'єкту, вона набуває характеру логіко-психологічної категорії.

Суб'єкт осмислює, переформулює, доповнює задачу і шукає спосіб її розв'язання й тим самим включається у процес мислення [195, с.119].

Поняття "задача" набуло широкого розповсюдження у психології мислення, психології навчання, психології виховання. Спираючись на теорію діяльності у наукових працях був розвинутий такий підхід до характеристики задач, який дозволив тлумачити поняття "задача" як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що детермінують активність суб'єкту. Категорія "задача" охоплює, не тільки зовнішні по відношенню до суб'єкту відношення, але й внутрішні для нього умови (в тому числі і ті, які прийняті ним зовні й ті, що сформульовані ним самим). Запропоноване нами означення "виховна ситуація" співвідноситься з даним тлумаченням поняття "задача".

В наш час у зв'язку із швидким розвитком системології, відбувається активне становлення загальної теорії задач як її

складової. На думку Г.О. Балла, створюються необхідні передумови для ефективного використання задачного підходу до здійснення досліджень у різних галузях. Сутність даного підходу "... полягає у тому, що в кожній із ситуацій, які розглядаються: 1) виділяються системи, які визначають собою задачі, а також системи, які забезпечують розв'язання цих задач; 2) вказуються якісні і кількісні характеристики виділених задач, а також засоби і способи їх розв'язання [26, с.5]. Цей підхід забезпечує побудову навчаючих і виховуючих систем.

Розглянемо далі роль категорії "задача" в педагогіці. Частіше дане поняття вживається для опису певних форм навчального матеріалу і навчальних завдань. Поняття "задача" все більше проникає в дидактику [6; 48; 63; 65; 109; 119; 153; 189; 219; 251; 253; 254; 257; 267; 280 та ін.]; особливо в процесі розгляду пізнавальних задач, які під керівництвом учителя перетворюються у власне пізнавальні задачі самих учнів, стимулюючи їх прагнення до пізнання нового, невідомого і до застосування цього пізнаного у житті, в практиці. З позицій системології задача описується як система особливого роду, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у шуканому стані; б) модель потрібного стану предмета задачі. Для позначення задачі, що розглядається як свого роду система, пропонується термін "задачна ситуаційна система" [26, с.32]. Дане поняття рівно придатне для задач, що досліджуються в психології і в педагогіці.

Правомірно, на наш погляд, вживання терміну "задачна ситуація", яке використовує Г.О. Балл [26, с.32]. На його думку, задачна ситуація – це деяка сукупність об'єктів, що припускають системне уявлення у вигляді задачі. Задачна ситуація виникає у тому випадку, коли прагнення до будь-якої мети зустрічає перепони і виникає потреба їх подолати, що дозволяє досягнути поставлену мету.

Педагогічна задача, на думку Н.В. Кузьміної, [119, с.54] усвідомлюється як задача, коли виконуються наступні умови: 1) у процесі педагогічної діяльності виникають певні утруднення, подолати які можна декількома способами; 2) висувається вимога знаходження оптимального способу досягнення бажаного результату і з множини рішень,

обирається одне, яке слугує критерієм; 3) має місце система обмежень при переході з одного стану в інший. Як обмеження виступають засоби, що обов'язково використовуються при розв'язанні задачі. Отже, процес розв'язання задачі можна уявити у вигляді пошуку виходу з проблемної ситуації або як процес досягнення мети.

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до проблеми "задача". Так, можна відмітити плідну пошукову діяльність у цьому напрямі вчених Л.Ф. Спіріна, В.О. Сластеніна, Д.М. Гришина, Л.М. Фрідмана, М.Л. Фрумкіна, Є.М. Турецького, М.А. Степинського, П.В. Конанихіна, Г.Л. Павлічкової та ін. Так, Л.Ф. Спірін який багато років займається даною проблемою дає таке визначення педагогічної задачі. Це усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності цілей навчально-виховної роботи, комплексу умов цієї роботи і проблем, що виникають. Однозначно – це й результат усвідомлення суперечностей між відомою метою роботи і невідомими шляхами досягнення цієї мети. Л.Ф. Спірін також вказує на дві сторони задачі: відомий зміст і невідомий зміст, тобто запитання. Він звертає увагу на те положення, що педагогічні питання пов'язані з виявленням сутності явищ виховання і навчання та шляхів досягнення певних педагогічних цілей.

Виховна задача є видовою відносно педагогічної задачі, але разом з тим вона має і свої специфічні особливості. Останні полягають у тому, що розв'язання виховної задачі завжди передбачає позитивні зміни в особистості вихованця і виникнення новоутворень особистісного характеру в його поведінці, відносинах, діяльності.

Сформулюємо дане поняття. Виховна задача – це мета, задана педагогом-вихователем у певних умовах (ситуації), котра передбачає перехід вихованця із вихідного рівня на якісно новий рівень розвитку вихованості, що стимулює його до самостановлення, саморозвитку.

Виховна задача також виявляє всі ознаки системного об'єкту, який має відповідні обов'язкові компоненти: 1) вихідний предмет задачі; 2) модель потрібного стану. Звернемо увагу ще на деякі особливості поняття, що досліджується. Виховна задача як і педагогічна задача є

результат усвідомлення педагогом утруднення, що виникло в даній ситуації, яке не має однозначного визначення співвідносин обставин і умов, котрі утворилися. Подолання утруднення здійснюється шляхом знаходження оптимального способу його розв'язання. Виховна задача припускає мету, яка має своїм результатом не тільки усунення проблеми, конфлікту, але й пробудження потреби суб'єктів діяльності до самовиховання, саморозвитку. Це стосується не тільки вихованців, а й педагогів-вихователів.

Проаналізуємо деякі аспекти питання про особливості проблемної виховної ситуації і задачі, що дозволить поглибити наші уявлення про дане поняття.

Виховна ситуація може носити проблемний характер у разі усвідомлення педагогом неможливості вирішити утруднення і суперечності, що виникли, засобами наявних знань та досвіду. Для розв'язання проблемної виховної ситуації вона повинна бути перетворена у виховну задачу. Тому тут слід встановити розбіжність, що існує між проблемою і задачею, які беруть свій початок у проблемній ситуації. Проблема усвідомлюється як така суперечлива ситуація, в якій мають місце протилежні позиції при поясненні одних й тих же явищ і відносин між ними. Тобто проблема виражає діалектичну суперечність усередині єдиного явища або процесу. При цьому проблема виховна ситуація потребує від педагога творчого знаходження нових засобів і способів діяльності. Педагог включається у суперечливе за своїм змістом середовище і шукає шляхи розв'язання цього протиріччя.

Виховна задача виникає в тому випадку, коли в педагогічній ситуації намічається можливість одержання позитивного результату, до якого можна дійти шляхом перетворення умов та обставин, що склалися. Задача виступає як знакова модель проблемної ситуації, тобто таке об'єктивне, яке можна передати іншому суб'єкту діяльності (в нашому випадку учню) і яке стає частиною змісту виховання і самовиховання.

Вихователю постійно доводиться ставити і вирішувати множину задач. І якщо навчальні задачі плануються раніше, то виховні плануються лише частково. Майстерність вихователя полягає в умінні перетворити педагогічну ситуацію у виховну

задачу, тобто цілеспрямувати умови, що склалися на перебудову відносин, наближаючись до поставленої мети. Вихованець відчуває себе задоволеним, якщо педагог, спостерігаючи за кожним з них, відчує своєрідність кожного вихованця, його інтереси, запити і виходячи з цього, буде ставити перед учнями нові завдання й цілі, об'єкти дослідження, викликати нові почуття і переживання, буде розвивати у вихованців інтерес до самостійної постановки ними актуальних проблем, нових навчальних і професійних задач.

Уся атмосфера у групі, класі повинна сприяти пробудженню творчої енергії молодих людей, націлювати їх на оволодіння засобами самостійного прийняття рішень у реальному житті, в навчальній і виробничій діяльності. Соціальний статус старшокласника й учня професійної школи буде позначатися на специфічних умовах, обставинах, в яких вони діють. Це й буде позначатися на специфіці виховних задач у загальноосвітній і професійній школах.

Вище у нас відмічалось, що виховна діяльність детермінована різними явищами, формами суспільного життя, соціальними змінами у суспільстві. Соціальні проблеми знаходять своє відображення насамперед у виховних ситуаціях-задачах, що виникають і відбиваються у поведінці, вчинках, діяльності, стосунках вихованців. Це зумовлює риси, які є загальними для всіх вихованців, що виражаються в основних закономірностях виховної діяльності.

Разом з тим зовнішній вплив відбивається опосередковано через внутрішні умови відповідно до принципу детермінізму, розробленого у працях С.Л. Рубінштейна [206]. Даний принцип має ґрунтовне значення для характеристики виховної задачі-ситуації, яка концентрує в собі зовнішній вплив і внутрішні умови, що співвіднесені між собою певним чином. Таке розуміння детермінізму дозволяє розглядати виховну задачу як цілісну сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що відображають закономірності психічних процесів і різноманітних педагогічних явищ.

Аналіз будь-якої виховної ситуації, задачі потребує розкриття її внутрішніх умов, які завжди пов'язані з особистістю вихованця. Дослідження підтверджує, що

внутрішні умови, які в кожній конкретний момент відбивають зовнішній вплив на особистість вихованця, і самі формувалися залежно від попереднього зовнішнього впливу. Це означає, що вплив, який спрямовується на вихованця будь-якою подією в житті, завжди зумовлений тим, що він до того пережив і передумав, тобто історією його попереднього життя, тим, яку внутрішню роботу він проробив. "Положення, згідно з яким зовнішні впливи пов'язані із своїм психічним ефектом, опосередковані через особистість, є тим центром, виходячи з якого визначається теоретичний підхід до всіх проблем психології особистості ..." [206, с.118].

Це свідчить про те, що виховні задачі, які визначаються педагогами-вихователями зумовлені подіями суспільного й особистого життя. Негативні явища, які накопичувалися у нашому суспільстві довгі роки, внаслідок панування адміністративно-командної системи, призвели до тяжких наслідків у сфері виховання. Стали переважати розбіжність слова і справи, соціальне лицемірство, режим односторонності, одноманітності. Одночасно відбувалося розмиття раніше чітких орієнтирів у соціальній дійсності, що значно змінилася.

2.2. Одиничне і типове в аналізі педагогічних ситуацій

„Складність творчої задачі полягає в тому, що людина має справу з відносно безкінечною кількістю ознак, кожна з яких може стати суттєвою для розв'язку задачі”

Н. Кузьміна

Питання про співвідношення одиничного і типового при розгляді педагогічних ситуацій має велике теоретичне і практичне значення, оскільки всі виховні задачі беруть свій початок у педагогічній ситуації. Зважаємо, що спроби звести всю сукупність ситуацій тільки до загальних або тільки до індивідуальних особливостей є глибоко помилковими. Якщо кожен педагогічну ситуацію аналізувати як носія певного типу, до якого зводиться її своєрідність, то це призведе до відмови

від розгляду "живої" реальної ситуації з усіма конкретними її проявами і до обмеження конструювання типології. Практичним наслідком прийняття цієї точки зору у виховній роботі може стати ігнорування індивідуальної своєрідності ситуації, оскільки педагог найчастіше буде мати справу з типовими випадками у практичній діяльності.

Якщо ж стати на точку зору переважання одиничного в ситуації, ми тим самим стикаємося з фактом безкінечності зовсім різних за характером педагогічних ситуацій, котрі не відображають загальні ознаки. Якщо педагогіка буде мати справу тільки з індивідуальними, одиничними ситуаціями, відмовляючись від розгляду типового, то вона фактично не зможе користуватися будь-якими узагальненими поняттями. У виховній роботі це могло б призвести до такої індивідуалізації виховного процесу, при якому не можна було б практично зробити ніякі узагальнення, бо індивідуальність, одиничність ситуації виступала б основою виміру.

Проблема розв'язується таким чином: одиничне і типове у педагогічній ситуації – це протилежності, які утворюють єдність. У філософській літературі розкрита діалектична єдність "окремого" і "загального". Відомо, що окреме не існує інакше як в тому зв'язку, який веде до загального. Разом з тим загальне існує лише в окремому, через окреме. Всяке окреме уявляється так чи інакше як загальне. Будь-яке загальне включає в себе якусь ознаку або сутність окремого. Будь-яке загальне лише почасти охоплює всі окремі предмети.

Кожна ситуація відноситься до певного типу педагогічних ситуацій, але разом з тим кожна із ситуацій уявляється своєрідною, неповторною. В одних випадках ми бажаємо виділити загальне і говоримо про ситуацію в цілому; в інших випадках, вказуючи про появлення нових тенденцій у виховному процесі, підкреслюємо своєрідність нового в педагогічних ситуаціях. Наприклад, в останній час, у зв'язку з загальною потребою змінити пізнавальну ситуацію на краще, в навчальних закладах виникли, як результати пошуку, інноваційні форми та методи вирішення проблеми підвищення інтересу учнів до учіння, пізнання.

Сукупність педагогічних ситуацій відображають загальні тенденції, що відбуваються як в суспільстві, так і в системі

педагогічної освіти. Однак у кожній ситуації чітко виступають і своєрідні риси, особливості, які притаманні даному колективу, групі учнів, їх віковим особливостям. І це багатоманітне переплетіння утворює індивідуальну, неповторну ситуацію.

Маючи на увазі педагогічні ситуації, слід розрізняти: 1) типовість окремих проявів, характерних для даної ситуації (узагальнення стосовно окремого, одиничного) і 2) типовість прояву для ряду ситуацій (узагальнення стосовно декількох задач-ситуацій).

Спочатку розглянемо типовість окремих проявів для даної ситуації. Насамперед слід відмітити, що найбільш чітко характеризує дану ситуацію саме типове в її проявах. А це означає, що типовість в індивідуальності, одиничності і є те найбільш стійке, визначене, постійне. З цієї точки зору до типового можна віднести навички, вміння. Тобто, педагог може виділити у поведінці учнів даної групи типові риси, наприклад, організованість, відповідальність. Проте, якщо поведінка учнів цієї групи різко змінилася на гірше, то педагог може розглядати ці прояви як раптові, які є для них нетиповими, нехарактерними.

Типовість також означає показовість, яскраву вираженість характеру ситуації в цілому або в його суттєвих особливостях. У цьому випадку слова "типове" і "характерне" вживаються як синоніми. В педагогічних ситуаціях може бути множина типових і характерних подробиць у поведінці учнів, наприклад, єдність дій; однак це не означає простоту і схематичність ситуації. Характер прояву ситуацій може бути надто складним, суперечливим.

Оскільки властивості особистості вихованця змінюються з віком, то відповідно може змінюватися і типовість їх окремих рис і проявів. Ці особливості стосуються підлітків, юнаків, які вступаючи в училище, коледж, входять у нові життєві взаємостосунки. Останнє накладає відбиток на їх характер, поведінку, роблячи в них типове новим, а багато із старого перестає бути типовим для цього підлітка. Подібні зміни залежать від життєвих умов і насамперед від умов виховання. Нерідкісні випадки, коли учні переходять із шкільного колективу в училище, коледж, і "набувають" у собі нові риси, які стають для них типовими.

Таким чином, типовим для ситуації, як і для учня в його діяльності і в свідомості є те, що виявляється найбільш показовим, що має певну стійкість, цілісність. Проте, це типове не є щось нерухоме, статичне, раз і назавжди дане, воно як і все у природі підлягає зміні. Типове, як вже зазначалося, може набути типового і для цілого ряду ситуацій і для конкретної ситуації. Тобто, характеризуючи ряд ситуацій, ми відмічаємо не тільки окремі, але й групові типові ознаки, котрі відобразилися у даній ситуації.

Отже, перше – це наявність в окремому деяких спільних ознак, що визначає типовість. Ця спільність може бути розповсюджена на різні ситуації, які створюються (проявляються) в різні періоди життя учнів. Кожен віковий період в розвитку молодих людей відрізняється особливими рисами, ознаками. Ситуація дорослення, наприклад визначається залежно від соціальних умов і індивідуального життєвого шляху. Деякі ситуації не без підстави називають вічно типовими, серед них ситуація створення успіху в пізнанні, ситуація морального і професійного вибору, орієнтування, організації творчої справи тощо. Однак типові ситуації в нових соціальних умовах набувають нові ознаки, прикмети, властивості, прояви. У межах одного вікового періоду можлива множина різновидностей типових ситуацій.

Друге: типове – це характерне для ряду ситуацій. Говорячи про типове, слід вказати, що не все в даних ситуаціях є типовим, узагальненим. Є ситуації, в яких типове виражене яскраво, в інших менш яскраво.

Третє: типове являє собою певну єдність, цілісність. Вирішальне значення при цьому має правильна оцінка конкретної ситуації – уміння охопити її характерні риси в цілому. Істинний професіонал-вихователь спроможний побачити у кожній ситуації прояв типового, узагальненого, глибоко зрозуміти її сутність, властивості, прикмети, причини її виникнення. Слід розрізняти єдність і цілісність типової ситуації – від єдності і цілісності інших нетипових ситуацій.

Четверте: типове – пластичне, мінливе, носій суперечливого, вирішення яких передбачити нелегко. Всі багаточисельні чинники зміни ситуації-задачі і насамперед умови виховання впливають як на індивідуальне, так і на

типове в ситуації. Педагог-майстер ніби заново відкриває для себе вічно нову сутність педагогічної ситуації, котра може набути нові властивості в зв'язку із зміною діяльності і ускладненими цілями. Тому вихователь повинен постійно знаходити нові варіанти використання методів, прийомів, нових засобів вирішення типових ситуацій, з тим, щоб не перетворювати їх у схему, штамп.

П'яте: типове в ситуації завжди існує лише в окремому, поза яким воно було б пустою схемою. Типова ситуація втілює в собі реальні життєві події, які знаходять своє вираження в індивідуальному, окремому.

Тип – зразок. У цьому смислі за типами можна робити висновки про деякі родові ознаки ситуації. Тип – це ситуація, що втілює в собі характерні риси всіх тих ситуацій, які з ними схожі; тобто така ситуація являє собою зразок роду.

Типова ситуація, що виникає у виховному процесі є суб'єктивним відображенням життєдіяльності вихованців. Типологічні прикмети дають можливість на основі аналізу виділити класифікацію виховних задач.

2.3. Типологія виховних задач

„Вчитель у суспільстві покликаний виконувати масштабні завдання”

І.Зязюн

Розробка типології виховних задач відноситься до наукових проблем, що чекають свого вирішення. Про це свідчать дослідження в галузі психолого-педагогічних наук і потреби виховної практики викладачів, учителів загальноосвітніх і професійних шкіл. З точки зору методології науки цей пошук дуже важливий, бо тільки вирішення загальних питань призведе до ефективного розв'язання і часткових питань. Типологія виховних задач має, безумовно, практичне значення, бо виступає як могутній засіб для аналізу, синтезу і оцінки багатоманітних педагогічних ситуацій, що

виникають у динамічній педагогічній дійсності. Педагогічні задачі зможуть набути виховуючого характеру, якщо вчитель буде „озброєний” сукупністю основних наукових положень про структуру, властивості і типологію виховних задач. Поглиблене вивчення виховних проблем, задачних ситуацій допоможе вихователю в організації власної поведінки і взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Виховні задачі, як зазначалося раніше, є різновидністю педагогічних задач і беруть свій початок у педагогічних ситуаціях. У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації педагогічних і виховних ситуацій, задач. Розглянемо деякі з них, враховуючи, що дана типологія тільки що починає розроблятися. На думку ряду авторів (Г.С. Костюк, Г. Нойнер, Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна, М.М. Рибаківа, Л.В. Кондрашова, А.П. Акімова, Г.О. Балл, Л.Ф. Спірін, Ю.М. Кулюткін та ін.), незважаючи на різномайття конкретних ситуацій педагогічного процесу, їх можна типізувати за деякими загальними ознаками. Останнє значно полегшує завдання доцільного вибору вчителем відповідних видів і методів виховання.

Так, Л.Ю. Гордін, Х. Штольц [172, с.230-231] вважають, що типізацію виховних ситуацій можна проводити за різними критеріями: за провідною педагогічною задачею, за етапами, що характеризують розвиток ситуації, за організаційною формою, котра лежить в основі ситуації, за рівнем розвитку особистості і колективу, тощо. Типові риси, як відзначають дані автори, можуть проявлятися і в ситуаціях морального вибору, і в конфліктних ситуаціях, і в ситуаціях, які прийнято називати змагально-творчими, проблемними. Завдання педагога-вихователя полягає в тому, щоб творчо й осмислено застосовувати методи, прийоми виховання і в цілому передбачати стратегію своїх дій відповідно об'єктивним вимогам ситуації. Вирішальне значення має правильна оцінка конкретних виховних ситуацій, уміння охопити її характерні риси і порівняти з іншими відомими типовими ситуаціями. Далі автори розглядають деякі типові ситуації і способи їх розв'язання.

Ситуація установки дозволяє педагогу підвести учнів до усвідомлення необхідності й особистої значущості завдань, які

поставлені вихователем. У даній ситуації педагог звертається частіше до комплексу таких методів як прямі вимоги, інструктаж відносно дії, що виконується, роз'яснення смислу і значення передбачених справ, розкриття майбутніх перспектив діяльності та ін.

Ситуація орієнтування дозволяє вихованцям, спираючись на власний досвід, набуті знання, самостійно висувати нові рішення і пропозиції. Педагоги допомагають учням зорієнтуватися в певних умовах. При цьому вихователі частіше звертаються до учнів, використовуючи непрямі вимоги у формі прохання, поради, схвалення, натяку. Ситуація орієнтування порівняно з ситуацією установки сприяє вільному вибору учнями певної лінії поведінки в постановці і реалізації перспектив своєї діяльності.

Ситуація організації виховного заходу – це ситуація практичного виконання учнями дій спільно з педагогом, у процесі якої проводиться колективне обговорення справи, бесіди, змагання. В даній ситуації доцільно застосовувати методи заохочення, покарання, систематичний контроль. Учитель стимулює активність, відповідальність учнів, їх творчі можливості.

Ситуація корекції сприяє формуванню в учнів моральної оцінки і самооцінки, вміння долати недоліки у своїй поведінці. За цих умов застосовують поряд з методами побічної вимоги, методи позитивного прикладу, роз'яснення, етичної бесіди.

Ситуація самоорганізації (або самостимуляції). Остання є показник досить високого рівня розвитку як колективу, так і особистості кожного учня.

Заслуговує на увагу типологія педагогічних задач і ситуацій, що запропонована Л.В. Кондрашовою [109], для студентів педагогічних вузів, котрі з одного боку, виступають як навчальні проблемні задачі, а з іншого – являють собою моделі реальних педагогічних ситуацій. Останні потенційно містять проблему, задачу. Виділені задачі співвідносяться з основними розділами курсу педагогіки спрямовані на формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх вихователів. Серед них задачі, які допомагають студентам усвідомити істотні ознаки педагогічних понять, основних теоретичних положень курсу педагогіки; задачі, пов'язані з

плануванням, прогнозуванням, регулюванням, аналізом та оцінкою педагогічних ситуацій.

Важливе значення для нашого дослідження мають праці науковців-психологів. Упродовж багатьох років Е.Ш. Натанзон розробляє проблему психологічного аналізу вчинків учня і способи педагогічного впливу на особистість, спираючись на педагогічну спадщину і досвід В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка та педагогічний досвід учителів [137; 233; 234]. Вона виділяє чотири види аналізу дій і вчинків учня: виявлення розвитку особистості; аналіз мотивів, зовнішніх обставин і душевного стану учня при здійсненні певних дій і вчинків; аналіз самих дій і вчинків; проявлення особистості окремих її властивостей у діях і вчинках. Е.Ш. Натанзон виділяє цілий спектр прийомів, що стимулюють розвиток учня у позитивному напрямі. Даний підхід орієнтує вчителів і студентів педвузів на вирішення загальних проблем формування особистості вихованців.

Л.Ф. Спирін, М.Л. Фрумкін, Г.Л. Павлічкова розглядають діяльність вихователя по розв'язанню ним типових задач у структурі етапів управлінського циклу [227, с.10-15]. Перший етап, пов'язаний із розв'язанням діагностичних задач, містить задачі на спостереження за вихованцями, організацію співбесід, використання опитування, вивчення навчально-творчих праць учнів, педагогічного експерименту, співставлення фактів для діагностичних висновків. Другий етап, пов'язаний з цілепокладанням, містить задачі, змістом яких є загальнонаукові і набуті діагностичні знання для визначення певних конкретних цілей виховного впливу. Третій етап, пов'язаний з прогнозуванням і плануванням розв'язування задач, спрямованих на досягнення поставленої мети, включав відповідні задачі з визначенням необхідних умов досягнення мети, прогнозуванням зони найближчого розвитку вихованця, плануванням активних форм, методів і прийомів подання пізнавальної інформації під час навчально-виховної роботи; плануванням різних видів діяльності учнів, груп, колективів; плануванням своїх взаєностосунків з вихованцями; організацією спільного планування педагогічного процесу з іншими педагогами; задачі підсумкового планування навчально-виховного процесу. Четвертий етап пов'язаний з

практичним втіленням розробленого плану включає задачі-повідомлення інформації учням, навчання певним способам, прийомам роботи, стимулювання самовиховання учнів і надання їм педагогічної допомоги; задачі на взаємодію. Завершаючий етап містить задачі на визначення ступеня досягнення поставлених цілей, виявлення недоліків і невикористаних резервів у педагогічній діяльності.

Свою класифікацію педагогічних ситуацій у відповідності до основних аспектів управління навчальною діяльністю запропонували Ю.М. Кулюткін і Г.С. Сухобська [147, с.50].

Типологія педагогічних ситуацій розроблена В.С. Безруковою на допомогу викладачам професійної школи [29, с.139-146]. На думку автора, класифікації необхідні для того, щоб полегшити користування великими класами об'єктів, спростити їх запам'ятовування і проектування. Виділяються ситуації за місцем виникнення і протікання (на уроці, поза уроком, у гуртожитку, на вулиці); за ступенем проєктивності (ситуації передбачені, природні, стихійні); за ступенем оригінальності (стандартні, нестандартні, оригінальні); за ступенем керованості (жорстко завдані, некеровані і керовані); за складом учасників педагогічного процесу (учні-учні, батьки-учні тощо); за закладеними в них суперечностями (конфліктні, безконфліктні, критичні; критичні в свою чергу поділяються на міжособистісні і всередині – внутрішньо особистісні). Далі зазначено, що більшість ситуацій має комунікативний характер, оскільки побудовано на мовленнєвому спілкуванні і спрямовані на взаємодію учасників виховних відносин.

М.М. Рибаківа пропонує класифікувати педагогічні ситуації і конфлікти стосовно виконання учнем навчальних завдань, успішності, позанавчальної діяльності (ситуації або конфлікти в діяльності); щодо порушень учнем правил поведінки в школі, частіше на уроках і поза уроками (ситуації, конфлікти поведінки). Виділяються також ситуації, конфлікти, які виникають у сфері емоційно-особистісних відносин, у сфері їх спілкування в процесі педагогічної діяльності [209].

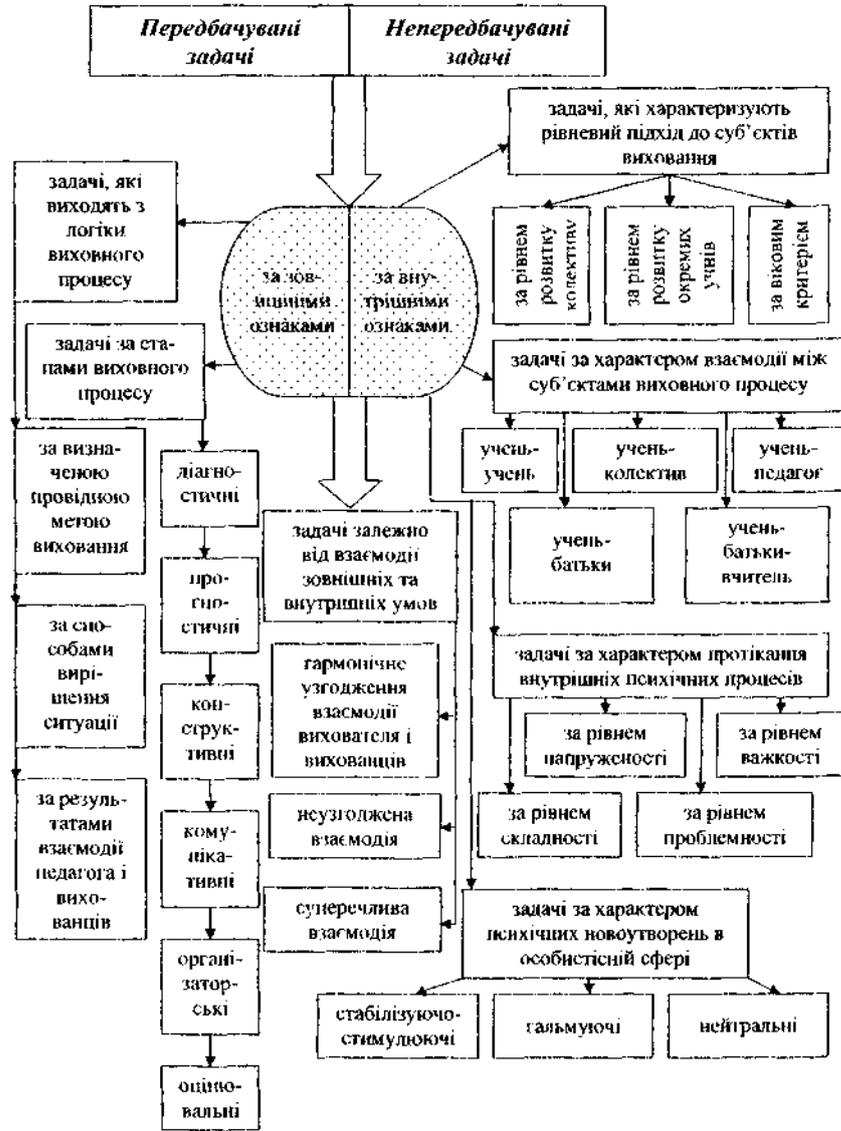
Н.В. Жутікова на основі узагальнення практичного матеріалу виявляє багаточисельні стереотипи у взаємостосунках дорослих з молодшими, що призводять не тільки до викривлення характерів і життєвої долі молодших,

але й до обтяжливості в ланцюгу причин і наслідків, усієї морально-психологічної атмосфери суспільства [81].

Слід також виділити ряд навчальних посібників, в яких розглядаються спеціально підібрані педагогічні задачі на допомогу вчителям, вихователям, студентам педагогічних навчальних закладів. Це збірники задач, практичних завдань Л.Л. Додон [72], Т.М. Куриленко [124], Л.В. Кондрашової [109], М.В. Даниленка, Л.І. Даниленко [65], С.М. Годника [60], Д.М. Гришина [63], А.Т. Маленко [138], В.Ф. Святовець [214], Е.Ш. Натанзон [155, 156], М.М. Поташніка, Б.З. Вольфова [188], Л.Ф. Спіріна, М.Л. Фрумкіна, М.О. Степінського [228], Н.А. Стуся [231], В.А. Філіппової [249], що побудовані відповідно до програми з педагогіки у педвузах. Корисними для всіх категорій педагогічних працівників є і нариси конфліктних ситуацій, що зібрані А.О. Ліхановим [196].

Особливо підкреслимо значення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського у розробці даної проблеми. Протягом усієї своєї практичної діяльності він накопичував виховуючі задачні ситуації у Павлівській середній школі разом із своїми друзями-вихованцями. Вони включені практично у всі педагогічні праці видатного педагога. Разом з тим окремо вийшла книга В.О. Сухомлинського "Хрестоматія з етики" /Укл. О.В. Сухомлинська – М., 1990, в яку увійшли оригінальні виховуючі твори в формі розповідей, новел, притч [234]. Всі вони базуються на етиці, що спрямовує процес формування у молоді моральної свідомості, моральних стосунків, моральної діяльності, моральних цінностей. Дана хрестоматія націлює кожного вчителя на виховання дітей, підлітків, юнацтва духовно збагаченими, високоморальними особистостями. Книга являє собою строгу, логічно побудовану систему і охоплює такі напрями як аналіз множини людських учинків, моральних ідеалів, суспільних обов'язків людини, моральних відносин з старшими, особливо з батьками, вчителями. Розглядаються явища шкільного життя, які відображують своєрідність і неповторність кожної людської, індивідуальності, акцентується увага на проблеми смислу життя, значення праці – найважливішого засобу становлення особистості, ролі таких провідних моральних категорій як почуття совісті, відповідальності, людяності, тощо [234].

Типологія виховних задач



Світ казок, розповідей, легенд, притчей добре сприймається вихованцями різного віку і містить у собі ситуацію морального вибору без зайвих моральних повчань. В.О. Сухомлинський при створенні хрестоматії враховував вікові особливості вихованців, світ їх захоплень, уявлень, інтересів. Талановитий педагог постійно звертався до народної спадщини, народного фольклору, що значно збагачувало його педагогічні праці.

Виділяємо виховуючі задачні ситуації, які створено на основі етнопедагогіки, родинних традицій виховання дітей у дослідженнях народної духовної скарбниці К.Д. Ушинського, М.Г. Стельмаховича, Є.І. Сявакко, В.Ф. Святовцева, Г.М. Волкова, А.Е. Ізмайлова, І.Р. Вихованця та ін. Ці твори підкреслюють, що кожна епоха, кожна формація виробляла свої засоби, свою неписану або й писану науку виховного впливу на людську особистість. Народне слово, народна думка – світлі діаманти людської мудрості, що навечно закарбовані у казках, легендах, притчах, оповіданнях, через які педагоги збагачують виховну мудрість, накопиченою тисячолітньою історією.

Оригінальну систему психологічної допомоги, що отримала назву "позитивна психотерапія", розробив німецький психотерапевт Носсрат Пезешкян [180]. Дана система була створена на основі міжкультурного підходу до психотерапії, сутність якого полягає в інтегративності, що приймає і примирює різні конкретно-культурні образи людини і нормативні уявлення про її поведінку. Позитивність тут як цілісність, єдність у різноманітті, подолання всілякої однобічності стосовно внутрішньої картини людини і по відношенню до її життя в соціумі. В умовах нашої багатонаціональної і багатоконфліктної країни, де кожен день мають взаємодіяти різні культурні і поведінчасті орієнтації, між культурний підхід викликає особливий інтерес.

Головними засобами позитивної психотерапії Н. Пезешкян вбачає у використанні повчальних історій, казок, оповідей, саг, міфів, притч, байок країн Сходу. Автор відзначає, що споконвічно люди використовували повчальні історії як засіб виховного впливу. За його допомогою в свідомості людей закріплялися моральні цінності, правила поведінки і які, таким чином, допомагали розв'язувати міжособистісні конфлікти, долати життєві труднощі. Вони нерідко заміняли добру пораду

або суворе засудження. Отже, ці засоби народної педагогіки і народної психотерапії були використані Пезешкяном цілеспрямовано та свідомо у психотерапевтичній практиці при аналізі конфліктів і як самодопомога людині.

Для нашого дослідження міжкультурний підхід також має велику цінність, бо поряд із культурним середовищем існує і виховне середовище, у межах якого кожен народ створює свою систему культури, виховання, до якої, слід поступово залучати й молодь, вчити її знаходити гуманні засоби вирішення міжособистісних конфліктів і самодопомоги.

Такий же позитивний гуманістичний підхід до суперечливих виховних проблем ми знаходимо в працях В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка, Ш.О. Амонашвілі, зокрема в їх звертаннях, листах до молоді, своїх дітей, молодих учителів. Такі ненав'язливі поради, побажання містять мудрі заповіді щодо гармонізації взаємин між людьми.

Становить певний інтерес типологія педагогічних ситуацій, розроблена Б.Т. Лихачевим [134, с.36-37], який взяв за основу взаємодію зовнішніх і внутрішніх умов. Під зовнішніми причинами ним розуміється сукупність суспільних і природних явищ, з якими взаємодіє індивід. До них він також відносить і життєві стосунки, систему педагогічних стимулів, вплив засобів масової інформації та ін. До внутрішніх умов автор відносить анатомо-фізіологічні задатки, особливості вищої нервової діяльності, а також погляди, переконання, морально-етичні ідеали і відносини, здібності, риси характеру, індивідуальні особливості, що склалися в процесі розвитку особистості.

На думку автора, взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників може бути як позитивною, так і негативною і навіть нейтральною. Б.Т. Лихачев підкреслює, що сутність справжньої педагогічної взаємодії полягає в тому, що вона виступає як ведучий початок, каталізатор стосовно внутрішнього світу дитини, активізуючи її діяльність, яка спрямована на саморозвиток, виховання особистості.

Перша – найбільш типова ситуація, коли зовнішній вплив відповідає життєвим перспективам, можливостям дитини. Даний вплив приймається нею і перетворюється в дійсний стимул її активності, вдосконалення і збагачення внутрішніх

умов. Це формує найбільш ефективну взаємодію, котра призводить до міцної єдності внутрішнього і зовнішнього, до стабільності, усталеності поведінки особистості. Педагог і вихованці в даному випадку виступають як одnodумці, співтворці.

Інша типова ситуація виникає тоді, коли зовнішній вплив не співпадає із стійкими настроями і прагненнями дитини. В цьому випадку необхідна спеціальна виховна робота, яка сприяє свідомому сприйняттю її дитиною.

Наступна типова ситуація взаємодії виникає тоді, коли зовнішній педагогічний вплив не тільки не співпадає із внутрішнім світом вихованця, але й відкрито йому протистоїть, зустрічаючи з самого початку захисну реакцію неприйняття, ігнорування, активний опір або формальну згоду. Такі ситуації можуть бути наслідком викривлення внутрішнього світу вихованця або результатом помилковості самого педагогічного впливу.

Слід зазначити, що виділені нами типи педагогічних або виховних ситуацій частіше базуються на практичному досвіді, окремих методологічних принципах. Більш вигідною в плані науковості відрізняється типологія задач, запропонована Г.О. Баллом, яка ґрунтується на загальній теорії систем як гілки системології. Він виділяє типи задач, виходячи із структурних і функціональних властивостей задач. Разом з тим Г.О. Балл виділяє типи задач, що різняться за функціями у навчально-виховному процесі. Важливо також відзначити, що Г.О. Балл, поділяючи погляди Г.С. Костюка, вважає за необхідне виділити підходи до класифікації виховних задач. Виділені підходи для нашого дослідження створюють наукову базу для розробки шуканої типології.

Таким чином, у літературі зроблені спроби виділити різноманітні класифікації педагогічних, виховуючих ситуацій, задач. Однак останнє поняття чітко не розмежується і потребує свого детального дослідження типологія виховних задач як менш розроблена у психолого-педагогічній літературі.

Під типологією виховних задач ми розуміємо класифікацію, що являє собою співвідношення між різними типами виховних задач. У сучасних умовах накопичено достатній аналітичний матеріал, котрий створює реальні

передумови для узагальнення і систематизації уявлень про виховні задачі з точки зору провідних методологічних підходів.

При виділенні типології виховних задач ми спиралися, по-перше, на загальну теорію діяльності і її відображення у виховній діяльності, оскільки задача є структурним компонентом останньої; по-друге, на особистісному принципі, котрий передбачає вивчення будь-якої задачної ситуації через розуміння особистості суб'єкта в цілому в її різноманітних властивостях; по-третє, на аналізі та сутності, генезису вихідного поняття, яке дозволяє врахувати зовнішні і внутрішні джерела, що детермінують активність суб'єктів діяльності. Такий підхід відображається при розгляді задачі як сукупності мети суб'єкту й умов, за якими вона повинна бути досягнута; по-четверте, на загальній теорії задач – складової системології і як такої, що дозволяє тлумачити категорію "задача" у вигляді задачної системи.

Крім того, при розробці змісту виховних задач ми спиралися на систему етичних понять, уявлень, принципів, оскільки етика є водночас філософією виховання, тому кожна виховна задача має нести моральний ціннісний смисл, гуманістичну орієнтацію.

Виховна задача як система особливого роду включає такі компоненти: 1) вихідний предмет задачі; 2) модель стану, що вимагається. Розв'язання задачі розглядається нами як вплив на предмет задачі, котре забезпечує її перехід із вихідного стану в його наступний стан. Впливову систему, яка дає можливість розв'язувати задачу, прийнято називати "вирішувачем". У нашому випадку в якості "вирішувача" виступають учителі, викладачі, й самі вихованці.

В загальній теорії задач виділяється типологія на основі структурних і функціональних властивостей задачних систем. Структурні властивості характеризують як окремі компоненти системи, так і відносини між її компонентами та системою в цілому. Функціональні властивості – це властивості, що характеризують функціонування системи, які містять зміни, котрі в ній відбуваються, а також вплив, який створюється системою на предмети, що знаходяться поза нею.

Наше дослідження не претендує на розробку універсальної типології виховних задач. Відправна концепція

дозволяє виділити вихідну типологію, базуючись на певних структурних і функціональних властивостях задачних систем у сфері виховання. При цьому ми враховуємо, що ці типи встановлюються тільки для віднесених до "вирішувача" задач. Віднесені задачі згідно загальної теорії задач, характеризуються певними відносинами, які виникають між основними компонентами задачі (її предметом і вимогою) і "вирішувачем". Для нашої типології ми беремо за основу ті ж відносини.

Віднесені задачі поділяють на зовнішні і внутрішні стосовно довільно вибраного "вирішувача" або педагога, учня. Проаналізуємо виділені типи виховних задач.

Зовнішня задача – це задача, предмет і вимога якої знаходяться поза "вирішувачем". Зовнішньою стосовно педагога будемо називати задачу, що виникає в реальній педагогічній дійсності (в групі, класі) і, в тому числі, в педагогічній ситуації у вигляді утруднення, яке відчуває педагог у своїй діяльності. Дана задача набуває виховного характеру в тому випадку, коли педагог зуміє ціленаправити умови ситуації таким чином, що вони мають перетворитися у стимулюючий фактор розвитку особистості учня.

Внутрішня виховна задача (стосовно педагога) – це задача, що сформульована самим педагогом на основі вимог, поставлених зовні, наприклад, на основі суспільних вимог. Однак відносно учнів ця задача виступає спочатку у вигляді зовнішньої. Проте, якщо вона приймається учнями як керівництво до практичної дії, то із зовнішньої задача переходить у внутрішню.

Відзначимо, що внутрішні виховні (стосовно до педагога) і зовнішні (стосовно до учнів) задачі можна віднести до передбачуваних, тобто таких, які наперед плануються. В реальній виховній дійсності відбувається постійний взаємоперехід зовнішніх і внутрішніх задач. Розглянемо більш докладніше типологію задач зовнішніх, стосовно учнів і внутрішніх стосовно педагога. Це виховні задачі, які цілеспрямовано визначаються педагогом-вихователем.

Даний тип виховних задач на основі аналітичного підходу на нашу думку, можна розділити ще на два класи задач: 1) за логікою; 2) за етапами виховного процесу. Такий розділ

зумовлено його специфічними особливостями. До них відносимо: цілеспрямованість, неперервність, тривалість, циклічність; тобто – ознаки, які відображають динамічний характер процесу виховання. Його логіка визначає постановку цілеспрямованих, спеціально організованих виховних задач. А.С. Макаренко неодноразово підкреслював важливість пізнання сутності педагогічної логіки, яка виведена з потреб суспільного життя. "... Педагогіка, – за словами А.С. Макаренка, – повинна розробляти найскладніші питання про мету виховання і про метод наближення до цієї мети" [137, т.3, с.283]. І далі він підкреслює наступну думку: "... Я хочу тільки одного, щоб про цінність методу судили за його результатами, а про цінність системи судили за загальним результативним наслідком" [137, с.269].

Тому виховні задачі, що виходять з логіки виховного процесу, поділяємо у свою чергу на задачі: 1) за провідною метою; 2) за способами їх розв'язання; 3) за результатами їх рішення. Загальновідомо, що мета як закон визначає спосіб і характер дії людини. Мета в той же час – є ідеальне уявлення про результат, що передбачається.

Головні цілі загальноосвітньої школи: здійснення соціального, морального, інтелектуального розвитку вихованця, пробудження його творчих пізнавальних здібностей, прагнення до саморозвитку, самонавчання. Все це є основою для моральних життєвих орієнтацій і тепер, і в майбутньому; і підґрунтям для правильного вибору майбутньої професії.

Цільова спрямованість професійної школи передбачає інтегральне цілісне вирішення завдань соціального і професійного розвитку учня, формування його готовності до роботи на сучасному виробництві, уміння творчо вирішувати різноманітні життєві та професійні завдання.

Реалізація провідних цілей проходить тривалий період і обумовлена багатьма чинниками. Тому ряд дослідників розділяють педагогічні задачі за провідною метою, виходячи із критерію значущості і часу на стратегічні, тактичні, оперативні завдання. Останні відображають перспективні лінії розвитку учнівського колективу (близька, середня, далека). Виховними можна вважати лише ті задачі, які ведуть до мети і тому їх

доцільно також поділяти на стратегічні, тактичні, оперативні.

Тут доречно підкреслити, що тактичні й оперативні задачі можуть виступати і як непередбачувані задачі, котрі постійно виникають у виховній діяльності. Однак для професіонала-педагога вони не є чимось раптовим. Завдяки своїм прогностичним умінням, вихователь, спираючись на глибокі знання загальних і специфічних закономірностей виховного процесу, а також на знання вікових та індивідуально-психологічних особливостей, може передбачати майбутній розвиток педагогічних подій і надати їм необхідної спрямованості.

При цьому слід враховувати, що мета виховання не виводиться умоглядно. З одного боку, вона виростає із самого життя, насиченого й різноманітного; з іншого боку, визначається індивідуальними і віковими особливостям кожного вихованця. Важливо підкреслити, що загальна мета виховання полягає в тому, щоб максимально розвинути потенційні природні сили вихованця, який сам зможе будувати свою особистість, а при потребі може звертатися за допомогою й до свого наставника.

Провідна мета визначає і способи її вирішення. Останні ми уявляємо у вигляді трьох підкласів даного класу виховних задач. Ці задачі визначають: 1) зміст виховної діяльності (морального, пізнавального, трудового, правового, естетичного, фізичного характеру); 2) форми виховної роботи, що характеризують діяльність вихователя, яка звернена до особистості вихованця, групи учнів, колективу; 3) методи виховної роботи, які передбачають як традиційний підхід (переконавання, бесіда, розповідь, вправи, приклад, диспут тощо), так і нетрадиційний підхід (ігри, виховуючі ситуації, тренінги, педагогічне стимулювання та ін.).

Задачі, які визначають результат виховної роботи, відображаються у показниках, що характеризують певний рівень вихованості, дисциплінованості, успішності, професійної підготовки учнів і в цілому виявляються в їх умінні самостійно розв'язувати навчальні, професійні і соціальні задачі.

Розглянемо виховні задачі, які плануються педагогом, виходячи з етапів виховного процесу.

I. Виховні задачі на підготовчому етапі.

Формулювання стратегічних виховних задач на початковій стадії виховної діяльності передбачає засвоєння педагогом суспільних цілей, задач і трансформування їх у загальні педагогічні цілі, завдання. На даному етапі важливо провести діагностику рівня розвитку особистості вихованця і колективу учнів, проаналізувати стан системи, що визначається за допомогою відповідних методів дослідження: спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування, рейтингу. Таким чином вирішуються завдання діагностичного характеру.

Діагностика дозволяє конкретизувати педагогічні задачі і переформулювати їх у виховні з урахуванням особливостей учнівської групи, класу. Далі виділяються практичні задачі, що передбачають складання перспективної програми індивідуального розвитку кожного учня і групи в цілому. Одночасно моделюються можливі варіанти виховної інформації: форми, методи, засоби педагогічної взаємодії з учнями, а також проектується власна виховна діяльність на певний період.

Вихователь далі передбачає задачі конструктивного характеру, що дозволяють йому здійснити оптимальний вибір інформації, яка моделюється, та відповідних між особистісних засобів; також планується власна діяльність вихователя на найближчий період.

Однак виховна робота має таку особливість – навчаючий характер, подібно тому, як процес навчання має виховуючий характер. Тому професійно підготовлений педагог на початковому етапі виховної роботи навчає своїх вихованців умінню аналізувати життєві ситуації, що постійно виникають у динамічній дійсності. Крім того, він вчить учнів виділяти і формулювати пізнавальні та соціальні проблеми і перетворювати їх у власне навчальні, трудові, моральні задачі.

Викладач професійної школи допомагає учням прогнозувати професійні задачі, способи їх розв'язання, моделювати результати своїх дій і вчинків, а також ситуацій, котрі можуть зустрітися у майбутній виробничій діяльності.

II. Виховні задачі на етапі організації і здійснення виховної діяльності. Даний етап передбачає постановку педагогами задач практичної дії, спрямованої на реалізацію

прийнятого рішення. Важливого значення набувають виховні задачі, що стимулюють активність і самостійність учнів, розвиток їх пізнавальних інтересів. Необхідно виділити спільні організаторські задачі, котрі наповнюють повсякденну життєдіяльність вихователів і вихованців. Одночасно педагогами розв'язуються задачі, які дозволяють регулювати і коректувати взаємоособистісні стосунки у групі учнів.

Професійна школа велику увагу приділяє практичним задачам, що сприяють підготовці учнів до самостійної праці, виробничої діяльності. На етапі організації виховної діяльності педагоги навчають вихованців умінню виділяти головне, суттєве у своїй діяльності, безпосередньому орієнтуванню у складних ситуаціях, прийняттю самостійних рішень. Педагоги допомагають молоді знаходити гуманні способи розв'язання складних життєвих і професійних задачних ситуацій.

III. Етап аналізу і оцінки результатів виховної роботи. Завершуючий етап вимагає співставлення поставлених педагогами провідних виховних задач з одержаними результатами виховної діяльності. Слід виділити аналітичні задачі та задачі узагальнюючого характеру. За їх допомогою педагог аналізує підсумки проведеної виховної роботи, виявляє позитивні і негативні сторони своєї діяльності. Виходячи з цього проектуються міри по усуненню причин, недоліків і відхилень від поставлених задач. Педагоги продовжують навчати своїх вихованців аналітичним і узагальнюючим умінням. Учителі-вихователі допомагають учням краще усвідомити сутність різних видів діяльності, навчають ставити більш складні завдання на наступний період свого життя, а також у навчальній та професійній діяльності. Тим самим постійно стимулюється процес самонавчання, самовиховання і саморозвитку особистості кожного учня.

Такою нам уявляється типологія виховних задач, що виділена на основі певних структурних і функціональних властивостей задачної системи. Однак для нас важливо виявити і характер взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов, котрі створюють задачні ситуації, як детермінований, причинно обумовлений процес. Суть його полягає в тому, що "зовнішні причини (зовнішні впливи) завжди діють опосередковано через внутрішні умови" [206, с.117].

У виховній задачі відображується цей складний суперечливий процес розвитку особистості, в якому взаємодіють протилежності, зовнішні і внутрішні чинники, що перебувають у відносній рівновазі. Проте "стан рівноваги тимчасовий, відносний, він весь час порушується в силу зміни умов життя, процес, же врівноваження постійний" [164, с.189].

Під зовнішніми умовами в широкому значенні розуміють умови середовища, в тому числі і педагогічне мікросередовище, а також виховні цілі, впливи, що надходять зовні від педагога-вихователя. Зовнішні умови необхідні для розвитку особистості вихованця, його виховання, освіти, життєдіяльності і проявлення його властивостей.

Внутрішні умови містяться у самому розвиваючому організмі. Вони включають психічні властивості, стан, установки, відношення, потреби формуючої особистості. Внутрішні умови не проектується механічно, а складаються і змінюються під впливом зовнішніх умов. Зовнішнє стає внутрішнім надбанням особистості, зазначаючи ряд перетворень в емоціях, почуттях, установках, вольових актах.

С.Л. Рубінштейн писав, що у виховній роботі звичайно виходять із вимог суспільства і суспільної моралі, однак ці суспільні вимоги не проектується механічно в людині; "ефект усіх зовнішніх впливів, суспільних в тому числі, залежить від внутрішніх умов, від того "ґрунту", на який ці впливи падають. Усяка ефективна робота має своєю внутрішньою умовою власне моральну роботу вихованця, котра, природно зав'язується у кожній скільки-небудь вдумливий чуйній людині навколо власних вчинків і вчинків інших людей...". Далі підкреслюється, що "успіх роботи по формуванню внутрішнього духовного обличчя людини залежить від цієї внутрішньої роботи, від того наскільки виховання спроможне її стимулювати і спрямовувати" [206, с.137-137].

Задачні ситуації виникають і як результат порушення стану рівноваги, гармонізації зовнішніх і внутрішніх умов і як результат закономірного явища розвиваючої особистості, в якій виникають нові потреби, запити, інтереси. На думку Г.С. Костюка, в розвитку особистості "... завжди борються дві протилежні тенденції: до інертності, усталеності, стереотипії і до пластичності, мінливості, динаміки. У першій з них

виражається прагнення живої системи до збереження випробуваних і виправданих себе зв'язків, способів дій, у другій – необхідність їх змінення під впливом зовнішніх і внутрішніх умов існування, що змінюються". [164, с.194].

І діяльність педагога в умовах педагогічної ситуації завжди містить дві протилежні тенденції, з одного боку, має місце тенденція до усталених, стереотипних, відомих способів розв'язання педагогічних ситуацій, з іншого, до динамічних нестандартних способів діяльності. Ці суперечливі тенденції вирішуються шляхом вироблення, використання способів регуляції взаємодії педагогів і вихованців, котрі інтегрують в собі динамічну стереотипію, гнучку стабільність. Для аналізу характеру взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов (у нашому випадку взаємодії педагога і вихованців) звернемося до типових ситуацій взаємодії [197, с.36-37]. При цьому враховувалося таке вихідне положення: внутрішні умови ніби запліднюються і збагачуються зовнішнім впливом і стають одночасно вирішальним чинником перетворення соціальних впливів.

Враховуючи, що виховні задачі беруть свій початок у різноманітних педагогічних ситуаціях, виділимо типологію виховних задач залежно від взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов. Під зовнішніми умовами будемо розуміти тільки поставлені педагогом виховні задачі, що зумовлені рівнем його професійної майстерності. Проаналізуємо характер цих взаємодій.

Перший тип узгоджених взаємодій між суб'єктами виховної діяльності. Він виникає на основі того положення, що виховні задачі, які поставлені педагогом, відповідають віковим, індивідуально-типологічним властивостям особистості вихованця, тому внутрішнє приймаються ним. Це означає, що вихованець усвідомлює необхідність вирішення поставленої задачі і в нього виникає достатньо сильний намір діяти в напрямі, запропонованому педагогом. І як результат – виникають узгоджені співтворчі взаємостосунки вихователя і вихованців, котрі додають значний імпульс у розвитку їх творчого потенціалу.

Друга ситуація неузгодженої взаємодії виникає в тому випадку, коли поставлена виховна задача не співпадає з

потребами, інтересами, установками учнів. Тут можливі різні варіанти причин такої неузгодженості. Педагог, можливо, недостатньо враховує вікові особливості учнів і ним не приймаються до уваги специфічні властивості конкретного класу, групи вихованців, їх індивідуальні інтереси. З боку учнів внутрішнє неприйняття поставлених педагогом задач може пояснюватися їх непідготовленість до такого роду впливів. У даному випадку задача не досягає мети і потребується спеціальна виховна робота, яка допомогла б учням усвідомити необхідність прийняття задачі.

Третя ситуація суперечливої взаємодії виникає за таких обставин: коли задача, що поставлена педагогом, не тільки не співпадає із внутрішніми прагненнями, інтересами учнів, а відкрито їм суперечить. З боку учнів виникає внутрішнє неприйняття цієї задачі, яке проявляється у повному ігноруванні всіх вимог педагога. Причина у даному випадку може полягати в тому, що задача формально поставлена педагогом, без знання загальних і специфічних закономірностей, психологічного розвитку молодих людей. Однак, з іншого боку, таке неприйняття може виникати з причини викривлення внутрішнього світу вихованців. Останнє, можливо, є наслідком вкрай несприятливого мікросередовища, в якому знаходиться вихованець. Тому поставлені в даному випадку задачі не мають виховуючого характеру. Для встановлення нормальних, узгоджених взаємостосунків з учнями необхідна серйозна робота педагога над собою, в тому числі, і велика самоосвітня діяльність в галузі психології, педагогіки. Це допоможе вихователю краще зрозуміти внутрішній світ вихованця, перебудувати свою роботу в напрямі посилення виховного впливу.

Відповідно до типів взаємодій можна виділити і рівні професійної майстерності педагога: продуктивний, малопродуктивний, непродуктивний (за Н.В. Кузьміною), що свідчать насамперед про результативність їх виховної діяльності. Більш докладніше характер цих взаємозалежностей розглянемо в наступних розділах.

Представлена типологія відображає якісну характеристику виховних задач. Тепер звернемося до понять, що дають можливість здійснити кількісну оцінку задач, які

розглядаються.

Кожна виховна задача характеризується певними ознаками. Проаналізуємо найбільш суттєві з них.

1. Рівень утруднення виховної задачі. Раніше була акцентована увага на одну із суттєвих ознак задачі – труднощі і пошуки їх подолання педагогами або іншими суб'єктами діяльності. Утруднення частіше тлумачать як суб'єктивну категорію, яка визначається здібностями і підготовкою суб'єкта, його мотивами, установками, ставленням до задачі. Приймається до уваги його фізичний і психічний стан. Однак рівень утруднення залежить і від об'єктивних чинників. Важливо вміти ставити перед учнями задачі, які потенційно містять певну ступінь утруднення. Виховні задачі повинні мати випереджувальний ефект у плані розвитку особистості учня. Тут підтверджується один із важливіших педагогічних ефектів – ефект Клапареда, суть якого полягає в тому, що усвідомлення задачної ситуації виникає лише при певному ступені утруднення. Ці труднощі вирішуються шляхом самостійного аналізу або аналізу, що здійснюється за допомогою вихователів, педагогів. Слід враховувати і відоме методологічне положення: лише утруднення, протиріччя дає стимул, поштовх до саморуху, саморозвитку особистості.

2. Рівень складності задачі. В даному випадку мається на увазі складність реального або передбачуваного процесу розв'язання задачі. Складність задачі трактують як об'єктивну категорію, хоча вона також залежить від суб'єктивних чинників [26, с.119]. Розрізняють складність задачі: реальну і нормативну. Перший вид припускає складність реального або можливого процесу розв'язання задачі. Другий вид – складність процесу її розв'язання нормативним способом. Частіше реальна складність вище або дорівнюється нормативній. Необхідно відзначити, що реальна складність задачі більш обумовлена впливом суб'єктивних чинників, наприклад, віковими та індивідуальними особливостями учнів.

Нормативна складність задачі значною мірою носить об'єктивний характер. Виховні задачі мають достатній рівень складності і труднощі, оскільки відображають суперечливі реалії сучасного життя. Становлення особистості юнаків і дівчат відбувається під впливом різноманітних зовнішніх і

внутрішніх чинників, тому вирішення виховної задачі потребує врахування рівня її складності й утруднення. Тільки в цьому випадку можна досягнути певного виховного ефекту.

Правомірні, на наш погляд, рекомендації Г.О. Балла стосовно виділення типології виховних задач, що різняться за функціями у навчально-виховному процесі. На його думку, можливо виділити три типи виховних задач: 1) критеріальні, 2) навчальні, 3) дидактичні. Дослідник відзначає, що основою для визначення терміну "критеріальна задача" виступають ті обставини, що успішне розв'язання таких задач розглядають як критерій досягнення цілей навчання (або у нашому випадку виховання). При цьому підкреслюється обов'язкова адекватність цілей навчання і виховання системі критеріальних задач.

Через виховну діяльність педагога реалізуються основні цілі виховання: формування особистості в широкому сенсі або формування ціннісних орієнтацій і відповідної їй поведінки у вузькому сенсі. Для учнів професійної школи, як це зазначалося раніше, до виділених цілей додаються цілі професійної підготовки молодих людей.

Соціальна функція виховання може бути представлена як підготовка учнівської молоді до вирішення багатоманітних соціальних і професійних задач.

Виділення навчальних виховних задач ми також вважаємо правомірним. Учні за допомогою педагогів у навчально-виховному процесі оволодівають не тільки способами навчальної, а й виховної діяльності. Останнє передбачає оволодіння методами, прийомами самовиховання. Лише в цьому випадку можливе розв'язання учнями критеріальних задач. Сутність процесу виховання з таких позицій може бути виражена як стимулювання вирішення вихованцями задач, що сприяють розвитку творчої особистості.

Дидактичні виховні задачі – це задачі, котрі в основному розв'язує педагог, однак може вирішувати і кожен вихованець. Суть дидактичних задач полягає у тому, що вчитель, викладач повинен управляти закономірностями процесу виховання шляхом умілого регулювання діяльністю учнів. Тому доцільно виділити і дослідити задачі, що ставить і вирішує педагог. Для цього необхідно звернути увагу на евристичні засоби взаємодії

вихователя і вихованців. В даному випадку необхідно реалізувати одну із дидактичних цілей – розвивати рефлексію вихованців, з тим, щоб поступово формувати у них уміння самостійно управляти власною життєдіяльністю.

Однак у всіх випадках важливе те положення, щоб поставлена педагогом виховна задача перетворилася у власну задачу вихованців і далі – у мету внутрішньо пов'язаних задач, які викликають власне прагнення молодих людей до самовиховання і саморозвитку.

Ми розглянули лише деякі типи виховних задач, взявши за основу структурні і функціональні властивості задачної системи і функції навчально-виховного процесу. Виділені задачі виступають як родові. Це означає, що можна виявити моделі способу розв'язання родової задачі, котра б забезпечила розв'язання індивідуальної задачі із цього класу задач. Однак специфікою виховних задач є положення, що вони потребують переважно творчого індивідуального підходу, тому для їх рішення необхідно створювати гнучкі алгоритми. Слід також враховувати і таке утруднення: виховні задачі до кінця непередбачувані. Вчителю необхідно мати розвинуте педагогічне мислення, щоб творчо вирішувати кожен виховну задачу.

2.4. Педагогічна технологія розв'язування виховних задач

„Продуктивний педагог на відміну від малопродуктивного, як правило, при вирішенні задачі намічає програму дій”

Н. Кузьміна

Дослідженням ряду вчених (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобская, Л.Ф. Спірін, М.Л. Фрумкін, Е.Ш. Натанзон, Л.В. Кондрашова, А.П. Акімова, Г.О. Балл та ін.) наголошується на важливості такого положення: слід "озброїти" вчителя-вихователя не тільки знаннями про структуру, властивості і типологію педагогічних задач, але й знаннями про технологію, способи їх розв'язання, враховуючи

етапи розв'язання задачі.

Справа полягає в тому, що традиційно-інформаційний підхід до проблеми професійного становлення педагога не спроможний здійснити завдання розвитку творчого потенціал учительства. За такими обставинами вчитель знайомиться з готовими висновками, методичними вказівками, інструкціями; однак він не приймає активної участі у виробленні педагогічних рішень. Тому інформація, що набувається педагогом, не стає базою для розвитку категоріального апарату педагогічного мислення і не оцінюється з точки зору значущості для розв'язання практичних задач, що виникають у практичній виховній діяльності.

Проблема, на думку Ю.М. Кулюткіна, полягає в тому, щоб змінити загальний підхід до навчання вчителів, перейти від традиційно-інформаційного до проблемно-методологічного підходу, спрямованого на розвиток у вчителя конкретної методології розв'язання типових педагогічних проблем. Це дає можливість поставити вчителя в позицію дослідника, який виробляє разом з учнями різного роду рішення та конструктивні принципи, критерії їх оцінки [153, с.98].

Найбільш ефективно дана проблема вирішується на основі розробки певних педагогічних технологій (системи дій, методів, прийомів, розроблених відповідно до етапів процесу розв'язання виховної задачі). Оволодіння даними технологіями виступає як свого роду власний педагогічний інструментарій педагога, що дає йому самопомогу при вирішенні виховних проблем, конфліктів, утруднень у сфері виховання.

Передусім важливо було виявити специфіку професійних рішень педагогами педагогічних проблемних ситуацій і особливості їх переводу у виховні задачі. З цією метою нами протягом десяти років на курсах підвищення кваліфікації при Житомирському педуніверситеті, а також при Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти був зібраний значний емпіричний матеріал – проаналізовано 2650 педагогічних ситуацій, з яких було виділено найбільш характерні для діяльності педагога-вихователя. Ці ситуації описували поведінку учнів – старших підлітків і юнаків у навчально-виховному процесі і позанавчальній діяльності. Крім того були враховані ситуації, виділені студентами вищих

педагогічних закладів в період педпрактик в різних, регіонах України.

На курсах підвищення кваліфікації для вчителів різного фаху пропонувалися специфічні педагогічні ситуації, бо одна із цілей нашого дослідження полягала у виявленні типів їх розв'язання і переводу у виховні задачі. Під час дослідження було виділено чотири типи професійного рішення, які в основному співпадають із результатами М.М. Кашапова [95] і Е.І. Кіршбаума [99].

I тип – емпіричний. У даному випадку вчителі не можуть диференціювати сутність і явище педагогічної ситуації, відчувають певні труднощі на етапі аналізу ситуації або над ними не замислюються. Вчитель виступає як суб'єкт, а учень як об'єкт ситуації. Частіше аналіз ґрунтується на такому положенні "клас попався поганий", "неякісний підбір учнів" тощо. Пропонуються більш силові, авторитетні методи усунення конфлікту, тому педагогічні ситуації не можуть перейти в площину виховних задач. До того ж спостерігається тенденція переважання особистісних цілей над професійними. Основні розумові прийоми: аналогія, редукція, перенос. Значна кількість проблемних ситуацій виявилася неструктурованою, без виділення проблеми і особливо суперечностей. Спостерігався відхід від проблеми, заміна її загальними фразами, в запропонованих способах дій відчувалося проявлення імперативності. Такий підхід, на нашу душу, є наслідком слабо розвинутого категоріального педагогічного апарату, зневажливого ставлення до педагогічної і психологічної теорії взагалі.

II тип – емпірично-педагогічний. Характеризується спробою спрямувати свої дії у виховному плані намаганням підвести власну емпіричну базу під них. Проте при аналізі ситуації відчувається недостатнє знання вчителем типових й індивідуальних особливостей отроцтва і юнацтва. Виховні цілі, завдання усвідомлюються на рівні загальних уявлень, у формалізованому вигляді співставляються з нормами, правилами поведінки учнів. При аналізі ситуації увага акцентується на те, що слід зробити, а як це необхідно здійснити не розкривається.

У мові педагогів із таким типом мислення переважають

категоричні висловлювання: "слід не допустити", "необхідно заставити", "викликати батьків" тощо. Увага акцентується при обговоренні на наслідках, а не на причинах вчинку, поведінки учня. Простежуються спроби спростити ситуацію; проблема, суперечність виявляється в досить загальному плані. Рішення приймається скоріше з орієнтацією на досвід, без врахування знань психолого-педагогічної теорії. Тому фактично педагогічні ситуації не можуть набути виховного впливу і не перетворюються у виховні задачі.

III тип – психолого-педагогічний. Свідчить про виховне спрямування педагога при розв'язанні педагогічних задач. Виражена суб'єкт-суб'єктна позиція педагога у процесі аналізу педагогічних ситуацій. Характерний аналітичний підхід під час обговорення ситуації, опора на достатньо розвинутий категоріальний апарат педагогічного мислення, знання індивідуально-типологічних особливостей підліткового і юнацького віку, чутливість до суперечностей, уміння бачити проблему, протиріччя всередині ситуації. Педагоги з даним типом мислення достатньо орієнтувалися в ситуації, висували гіпотези, пропоновані ними дії співвідносилися зі змістом конкретної ситуації і відповідали поставленим виховним цілям. Тобто за таких обставин створювалися всі умови для переходу педагогічних ситуацій в систему виховних задач.

До основних характеристик процесу мислення педагогів відносимо оперативність, конструктивність, економічність. Оперативність проявляється у швидкій реакції на ситуацію, своєчасному застосуванні засобів педагогічного впливу, що мають гуманістичну спрямованість. Конструктивність виявляється у дослідженні причин, котрі сприяють виникненню даної ситуації. Виховна спрямованість виявляється через включенність дій педагога в ситуацію як інструмента дослідження сутності події, що відбулася; означає врахування поведінки суб'єктів ситуації. Виражена також потреба змінити ситуацію на краще, нормалізувати взаємостосунки її учасників. Економічність виражається у знаходженні оптимального способу досягнення виховних цілей. Останнє встановлюється шляхом програвання конкретного засобу і визначення, вірогідних досягнень успіху.

IV тип – системно-узагальнюючий тип вирішення

педагогічної ситуації. Педагоги цього типу намагаються досить об'єктивно проаналізувати ситуацію. Для них притаманні такі особливості процесу мислення – діалектичність, абстрактність, системність. При обговоренні проявляється "надситуативний підхід", суть якого полягає у прагненні вийти за межі експериментальної педагогічної ситуації. Діалектичність міститься у наступності і взаємозв'язку ознак, що були виділені в ситуації. Так, наприклад, при аналізі особистості учнів, що діяли в ситуації спостерігалися переходи від виділених типових характеристик (вікових, статевих та ін.) до індивідуально-особистісних і навпаки. Абстрактність рішення була пов'язана з відволіканням від її конкретного змісту. При цьому спостерігаються узагальнюючі підходи, що базуються на глибоких знаннях психолого-педагогічної теорії. Педагоги намагаються при аналізі, моделюванні можливих засобів педагогічної ситуації підійти до її розв'язання як цілісного системного явища.

Такий підхід дає можливість перетворити педагогічну ситуацію у виховну і тим самим накреслити умови не тільки для гармонізації взаємостосунків суб'єктів ситуації, але й проектувати шляхи їх саморозвитку, самовиховання.

Слід зазначити, що виділені типи педагогічних ситуацій умовні, бо під час їх розв'язання спостерігалися й інші типи розв'язання ситуацій. Останнє, на наш погляд, пов'язано із змістом, вимогами стосовно їх розв'язання. Крім того, одна й та ж педагогічна ситуація різними педагогами може оцінюватися як професійна, педагогічна, дидактична, соціально-психологічна, мотиваційна, етична, узагальнююча, виховуюча.

Професійний критерій (характерний для аналізу ситуацій у професійній школі) для визначення проблемної педагогічної ситуації полягає в тому, що особистість і поведінка учнів у ній оцінюється з точки зору відповідності їх майбутньої професії. Власне педагогічний критерій у певній ситуації визначається тим, що за даних умов оцінюється не стільки поведінка і дії учнів, оскільки діяльність педагога, його педагогічна майстерність, помилки й успішність, ставлення до учнів. Дидактичне бачення ситуації виражається тільки по особливостям їх навчальної роботи. Соціально-психологічна інтерпретація ситуації пов'язана із переміщенням уваги на

міжособистісні стосунки учасників ситуації. Багато педагогів вбачають у ситуації тільки етичну сторону, оцінюють поведінку і вчинки діючих осіб з точки зору їх відповідності моральним нормам. Нерідко при аналізі ситуації педагогами основна увага приділяється виявленню причин, мотивів, прагнень і бажань, що викликали той чи інший вчинок або дії учасників ситуації. Такий спосіб визначення ситуації називають мотиваційним. Узагальнюючий критерій полягає в тому, що оцінка конкретної ситуації здійснюється шляхом їх віднесення до числа типових. Виховне спрямування ситуації визначається насамперед, прагненням педагогів знайти гуманні способи розв'язання даної ситуації і намагання перевести її в площину самодопомоги вихованцю, стимуляції його саморозвитку, самовиховання.

В процесі дослідження зверталася увага на суб'єктивні причини виникнення конфліктних ситуацій в умовах суб'єктно-суб'єктних і суб'єктно-об'єктних відносин учасників ситуацій. Виявлено, що суб'єктивними причинами виявлення конфліктних ситуацій з боку вихованців можуть бути: невідповідність учинків учнів нормам суспільної поведінки, розходження особистих інтересів і цілей виховання, що завдаються зовні; індивідуальних і колективних цілей; недоліки минулого досвіду спілкування; суперечність між потребами вихованців і можливостями їх досягнення; протиріччя між рівнем домагання і наявним рівнем знань, умінь тощо. З боку педагога причинами конфліктів можуть бути: статична поведінка, яка не враховує вікові та психічні особливості розвитку учнів; педагогічний егоцентризм, тобто небажання бачити учня як активного і рівноправного суб'єкта діяльності, спілкування і поведінки; негативне відношення до виховної роботи взагалі; спрощений підхід до проблем розвитку учнівської молоді; відсутність сформованих умінь та навичок з виховної роботи та ін.

Педагогічний аналіз процесу розв'язання вчителями проблемно-педагогічних ситуацій підтверджує положення про необхідність спеціальної підготовки і перепідготовки вчителів, навчання їх розв'язанню педагогічних задач.

З цією метою розглянемо етапи процесу вирішення виховної задачі як основної одиниці в структурі виховної

діяльності педагога. Однак виховна задача разом з тим є структурна одиниця розумової діяльності вчителя, а функція мислення стосовно практичної діяльності, виступає як функція аналізу конкретних педагогічних ситуацій шляхом постановки задач за даних умов діяльності, розробки планів і проектів розв'язання цих задач, регуляції процесу виконання намічених планів, оцінки отриманих результатів.

Виховна задача дає можливість конкретизувати пошук загальних закономірностей виховного процесу стосовно даної ситуації. Важливо зазначити, що в педагогіці і психології вже зроблені певні наробки відносно етапів або гнучкого алгоритму розв'язання педагогічних задач (Л.Ф. Спірін, М.Л. Фрумкін, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, Л.В. Кондрашова, А.П. Акімова, А.О. Деркач та ін.). Розв'язуючи задачу педагогівихователі включаються в самостійну пошукову діяльність – вони пізнають раніше невідомі властивості своїх вихованців як суб'єктів процесу виховання, розкривають причинно-наслідкові зв'язки, знання яких дозволяє більш глибоко орієнтуватися у педагогічних явищах, оволодівають новими способами, методами, прийомами вивчення педагогічних фактів, закономірностей, теорій.

Розв'язання виховних задач здійснюється на різних рівнях організації виховної діяльності. Загальний, стратегічний рівень уявляється як процес виховання побудований у вигляді системи спеціально поставлених задач, що відображають теоретичні засади і практичні способи управління виховною діяльністю.

Процес розв'язання виховної стратегічної задачі, спрямованої на виховання і розвиток вихованця, стимулювання його саморозвиток. Стратегічна виховна задача містить сукупність тактичних і оперативних задач, що утворюють певну логічну систему. На думку Ю.О. Тихомирова, розв'язання задачі – є момент свідомої і вольової дії, пов'язаної з усвідомленням мети і шляхів її досягнення. Л.Ф. Спірін підкреслює, що педагогічні рішення – це соціальні акти, що виконуються на основі варіантного (альтернативного) аналізу й оцінки конкретної педагогічної ситуації. Доцільний розв'язок певним чином організує виховну практичну діяльність суб'єктів і об'єктів управління у педагогічній системі [227; 15].

Отже, процес розв'язання стратегічної виховної задачі

включає наступні етапи.

I етап – підготовчий або орієнтаційний. Він передбачає накопичення знань, умінь, навичок, удосконалення виховної майстерності, вивчення проблем учнівської молоді у вигляді виховних задач. На цьому ж етапі осмислюється стратегічна виховна задача як педагогічна система. Остання включає наступні структурні компоненти: суб'єкти виховної задачної ситуації (учні, педагоги-вихователі, батьки), виховні взаємовідносини, умови, середовище, в якому виникає виховна задача.

Стосовно вчителя-вихователя як одного з головних суб'єктів задачної ситуації передбачається спеціальна підготовка до усвідомлення, постановки і розв'язання виховної задачі. Вона складається із самовиховної, самоосвітньої діяльності по оволодінню основами психолого-педагогічної науки стосовно процесу виховання й розвитку особистості вихованця, передовою педагогічною практикою (вивчення програм, підручників, посібників, практикумів по розв'язанню педагогічних задач, ситуацій, конфліктів. Корисними є виконання практичних вправ щодо моделювання задачних ситуацій, наближених до практичної діяльності. Це сприяє кращому розвитку педагогічного мислення, зокрема, таких його властивостей як критичність, самостійність, гнучкість, організованість, глибинність, ґрунтовність, оригінальність, технологічність тощо. Моделювання, мислене проектування задачних ситуацій сприяє накопиченню досвіду по їх розв'язанню.

Крім того, педагоги мають всебічно вивчити особливості юнацького віку, їх потреби, інтереси, професійні напрями, досконало проаналізувати їх проблеми соціального й особистісного плану. Все це дозволить перевести учнів у суб'єктну позицію.

Далі аналізуються виховні відносини, що, на думку А.Н. Бойко, являть собою спеціально організовану під керівництвом учителя творчу, морально-естетичну, розвиваючу взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка спрямована, на досягнення мети виховання, зумовленою суспільними відносинами [42, с.51]. А.Н. Бойко розділяє типи виховуючих відносин за цілями, спрямованістю, змістом, способом,

організації, семантики, характеру взаємодії. Серед них слід розрізняти зовнішньо спрямовані (формальні), диференційовано спрямовані (неформальні), особистісно спрямовані, а також репродуктивні, односторонні, ситуативні, негативні; гармонічно-репродуктивні, частково евристичні, позитивні; гармонічно-творчі, дослідницькі; авторитарні поважно-вимогливі, довірливі тощо [42, с.109].

Розглядаються компоненти середовища із якою взаємодіє педагогічна система, що підлягає аналізу. Слід вивчити можливі умови, обставини, за якими відбувається виховний процес. Це може бути об'єднання "клас – школа", "група – училище", "група – виробництво". Необхідно проаналізувати ці взаємозв'язки, їх зміст. Далі охарактеризувати особу або групу осіб, що прямо або опосередковано впливають на виховний процес, на функціонування педагогічної системи. Зокрема, бажано знати особливості соціального макро- і мікросередовища, що оточує юнаків. Це дає можливість визначити виховну спрямованість соціального середовища, його вплив на вихованця.

Такий підхід створює передумови психолого-педагогічної готовності вчителя для вирішення педагогічних ситуацій та їх перетворення у виховні задачі.

II етап – діагностичний або аналітичний. Педагог-вихователь на даному етапі, спираючись на підготовчий етап, здійснює діагностику рівня розвитку конкретного колективу, особистості кожного учня. Такий діагноз, на думку Л.Ф. Спіріна, повинен містити опис дій, стану, відносин вихованців через психолого-педагогічні поняття, їх пояснення на основі психолого-педагогічних знань; прогноз розвитку події в даній ситуації і в майбутньому; аргументовану оцінку фактів, що мають місце і що передбачається на перспективу; висновки про їх педагогічну доцільність [227, с.17; 228; 340]. Від результату діагностики залежить точність визначення мети і умов виховання, вибір і прогнозування способів виховних дій.

III етап – проектувальний. Передбачається углядання і формулювання проблеми, а на її основі і виховної задачі. Далі проектується предметний зміст і форми виховної діяльності педагога і діяльності учнів, які, на думку вихователя, можуть привести до вирішення поставленої задачі. Одночасно

зосереджується увага на розробці способів розв'язання виховної задачі, передбачується також результати виховної діяльності і її можливі наслідки. Все це включає зміст евристичної програми рішення поставленої виховної задачі. Отже, евристичні програми являють собою певне утворення, що містить інформацію, котра необхідна для аналізу і прогнозування педагогічної ситуації та її перетворення у виховну задачу. Водночас евристичні програми визначають напрямок пошукової творчої діяльності, її технологічну побудову. Своєрідність програм визначається типологією виховних задач.

IV етап – реалізація евристичної програми, визначення засобів, форм та методів розв'язання виховної задачі. Це досить складний етап, бо передбачає вироблення гіпотези, пошук рішення, прийняття рішення, його реалізації. В центрі цього етапу знаходиться ситуація вибору рішення, а потім вибір засобів їх розв'язання. Науковий підхід до процесу прийняття рішення зумовлений трьома групами чинників: 1) емпіричні засоби рішення, що спираються на досвід у сфері виховання; 2) кількісні порівняльні оцінки, що вимагають застосування певних методів педагогічного дослідження; 3) побудовані моделі, що є спробою достатньо повно описати даний процес.

Звідси процес прийняття рішення може бути описаний у категоріях наступних фаз: ініціатива, опис проблеми, аналіз ситуації, постановка виховної задачі, аналіз наявної інформації, дискретизація і комбінування зовнішніх умов, вироблення альтернатив, оцінка наслідків, вибір раціональних альтернатив, попередня оцінка результативності виховних дій.

V етап узагальнення і оцінки наслідків рішення виховної задачі. На даному етапі аналізуються загальні результати, які співставляються з поставленою стратегічною задачею, визначаються відхилення, проектується нові проблеми, виховні задачі.

Слід підкреслити, що кожен етап розв'язання виховної задачі має циклічний характер і кожен підсумковий етап одночасно є початковою фазою виявлення нових проблем і на їх основі нових виховних задач. Нами було розглянуто шуканий процес з позиції стратегічних виховних задач. Проте

педагог часто прогнозує і спеціальні тактичні і оперативці виховні ситуації, що містять передбачені виховні задачі. Алгоритм розв'язання подібних задач в цілому має однакову спрямованість, однак є і деякі специфічні характеристики. Теж саме стосується і непередбачених педагогічних ситуацій, які професійно підготовлений вихователь перетворює у виховні задачі ситуації саморозвитку, самопомоги вихованця.

Даний алгоритм включає наступні дії педагога-вихователя.

1. Орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів ситуації) з опорою на психолого-педагогічну теорію.

2. Усвідомлення рівня її проблемності, уявлення проблеми, виявлення суперечності, основного джерела події, явища, що аналізується, формулювання виховної задачі.

3. Висування гіпотези стосовно способів розв'язання виховної задачі, надання їм гуманістичного виховуючого напрямку.

4. Прийняття рішення, вироблення альтернатив (оптимального способу рішення задачі).

5. Здійснення прийнятого рішення, організація виховуючих взаємодій між суб'єктами виховного процесу.

6. Оцінка, аналіз одержаного результату.

7. Визначення напрямів подальшої виховної роботи, наступних виховних задачних ситуацій.

Розділ 3. СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В РОБОТІ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ

“... Ця посада набагато вагоміша за найвищі посади в державі”

Платон

3.1. Індивідуальна виховна діяльність учителя як педагогічна система

Вивчення впливу психолого-педагогічних чинників, котрі виступають передумовами підвищення рівня продуктивності виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи, здійснювалося на основі сучасних концептуальних ідей.

Обґрунтований аналіз виховної діяльності педагогів потребує застосування принципів системного підходу, який являє собою загальний науковий метод вирішення теоретичних і практичних проблем. Системний підхід передбачає одночасне вивчення усіх сторін явища, яке досліджується, допомагає зрозуміти їх взаємозв'язок і взаємозумовленість.

Спираючись на теорію педагогічних систем, розроблену Н.В.Кузьміною з позицій загальної теорії систем, індивідуальну виховну діяльність (ІВД) педагога, ми розглядаємо як педагогічну систему (ПС) у вигляді цілісного утворення в різних його проявах до оточуючого середовища – до учнів, колег, батьків, своєї професії, процесу виховання, навчального закладу, громадських об'єднань, тощо.

Педагоги в професійних навчальних закладах (загальноосвітніх школах) виступають, з одного боку, як фахівці в галузі спеціальних предметів, а з іншого – як професіонали, що володіють мистецтвом виховання та навчання учнівської молоді. Професіоналізм вихователя полягає у спрямованості його зусиль на розвиток творчого мислення та прилучення юнацтва до загальнолюдської спадщини, культурно-історичних традицій народу, формування цілісного світорозуміння і світосприймання, національної самосвідомості.

“У нас серед педагогічних мислителів нашого часу та організаторів нашої педагогічної роботи є переконання, що ніякої особливої виховної роботи не потрібно, що методика викладання, методика навчального предмета повинна включати в себе і всю виховну думку. Я з цим не згоден. Я вважаю, що виховна галузь – галузь чистого виховання – є в деяких випадках окрема галузь, яка відмінна від методик викладання.”

А. Макаренко

У світлі ідей системного підходу, індивідуальна виховна діяльність педагога як ПС являє собою, взаємозв'язок **структурних і функціональних** елементів, що підпорядковані цілям загальноосвітньої або професійної школи. Згідно існуючих теоретичних положень розгляд індивідуальної виховної діяльності з позиції системного підходу потребує виділення певних **структурних** компонентів:

1. **Цілі виховання**, які у повсякденній діяльності формує педагог (міра їх відповідності цілям загальноосвітньої і професійної школи).
2. **Виховна інформація**, що творчо переробляється педагогом (міра її відповідності: науковим досягненням у галузі психології і педагогіки виховання; вимогам сучасного виробництва (науки, техніки, культури), а також запитам, інтересам, потребам учнів, враховуючи їх нинішнє і майбутнє самовизначення).
3. **Засоби виховної комунікації** (міра їх відповідності сучасним вимогам суспільства, демократичної, розвиваючої системи освіти, з одного боку, і вимогам до професійної умілості майбутнього робітника – з другого).
4. **Учні**, вихідний рівень їх готовності до засвоєння соціального досвіду, навчального предмету, виховної інформації, носієм яких є педагог, та розвиток їх розумових і моральних сил у процесі засвоєння навчальних предметів під керівництвом педагога.

5. Педагог-вихователь як творча індивідуальність, що формує цілі власної діяльності і діяльності учнів і як такий, котрий володіє: сучасною навчально-виховною інформацією, спеціальними знаннями та знаннями психології виховання, педагогічної, диференціальної і соціальної психології, засобами виховної комунікації.

Виділення і дослідження структурних елементів даної ПС дає можливість виявити основні знання, за допомогою яких має бути забезпечене продуктивне вирішення виховних задач. Вони дозволяють характеризувати відмітні особливості в індивідуальній виховній діяльності педагога.

Зазначені компоненти дійсно є компонентами системи, бо відсутність будь-якого з них веде до ліквідації самої ПС і крім того будь-який з них не може бути виражений через інший або сукупність інших елементів.

Проте виділення структурних елементів є необхідною, але недостатньою умовою опису системи, яка вважається завданою, якщо поряд із виділенням її елементів вказана і сукупність зв'язків між ними. У даному випадку всі структурні компоненти ПС пов'язані між собою прямими і оберненими зв'язками. Опис конкретного виду цих залежностей (як посилюється один компонент за умови певної зміни інших) і являє собою одне з головних завдань нашого дослідження.

Функціональні елемента ІВД як ПС дозволяють аналізувати процес розв'язання виховних задач і на стадії їх формування і на стадії взаємодії з учнями. До функціональних елементів ІВД відносимо: гностичний (або дослідницький), проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. Ці елементи є водночас компонентами психологічної структури діяльності вчителя [122, с.8]. Охарактеризуємо їх.

Гностичний (Гн) елемент включає дії стосовно дослідження педагогічної ситуації та перетворення її у виховуючу, формулювання проблеми і на цій основі – виховної задачі, одержання нових знань для її продуктивного вирішення й аналізу, зіставлення отриманого результату з реальним.

Проектувальний (Пр) елемент включає дії, що пов'язані із стратегічним передбаченням: виховних проблем, цілей,

засобів та їх можливих наслідків від розв'язання системи виховних задач; моделюванням власної діяльності вихователя.

Конструктивний (Кн) елемент включає дії, що пов'язані із створенням, відбором і композиційною побудовою змісту виховної інформації, засобів, форм та методів виховної взаємодії з учнями у навчально-виховному процесі, а також програванням різних варіантів побудови уроку, виховного заходу тощо.

Комунікативний (Км) елемент передбачає дії, спрямовані на встановлення доцільних взаємостосунків з учнями, вчителями-предметниками, вихователями, батьками під час розв'язання виховних задач.

Організаторський (Орг) елемент включає дії, що спрямовані на організацію навчально-виховної інформації у процесі її пред'явлення; діяльності учнів, пов'язаної із засвоєнням цієї інформації; власної діяльності і поведінки.

Виділені функціональні елементи побудовані за принципом кумулятивної шкали, тобто кожен наступний елемент включає в себе всі попередні, але разом з тим може розглядатися й окремо.

Враховуючи одну з провідних цілей нашого дослідження (розробка та аналіз моделі виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи) ми зосередили свою увагу на вивченні найважливішого системоутворюючого зв'язку в сфері, що розглядається – "педагог – учні", "педагог – учнівська група". Останнє зумовлено тим, що метод моделювання дозволяє із-за складності об'єктів вивчати не всі, а лише деякі зв'язки і відносини. На поняття "зв'язок" незалежно від способу його конкретного тлумачення припадає найбільше смислове навантаження [211]. При цьому враховуємо, що системність об'єктів найбільш глибоко розкривається через його зв'язки. Зв'язок "педагог-учні" концентрує всі інші типи зв'язків і стосунків, зокрема, і функції педагога як вчителя-предметника, викладача, класного керівника, вихователя, психолога, дослідника, соціального педагога та інші.

ІВД як ПС є цілісною, саморозвиваючою, відкритою системою, оскільки має всі системні ознаки. В процесі виховної діяльності вона реалізує провідні **принципи самоуправління**.

До них відносимо **принцип активного саморуху** до вершин виховної майстерності, що спрямований на розвиток ініціативи, активності, самостійності як самого педагога, так і його учнів та їх взаємодії із середовищем, громадськими організаціями, трудовими колективами, іншими суб'єктами виховного процесу.

Досліджувана ПС знаходиться у постійному розвитку, однак і їй притаманні свої функціональні інваріанти, що відображуються через **принцип цілепокладання**. Останній проявляється у доцільно спланованій виховній діяльності. Система планування характеризується цілісним інтегральним підходом і являє собою сполучення довготривалих і поточних планів навчально-виховної роботи з учнівською молоддю, враховуючи специфіку її різних вікових груп [246, с.46].

У своїй, діяльності педагог разом з учнями реалізує **принцип інформаційного зв'язку** елементів, що забезпечує необхідну узгодженість у їх роботі і збагачує одночасно усіх представників виховного процесу.

ПС, що досліджується, властивий і **принцип субординації елементів**, ієрархічності її структури. Своєрідність даної системи полягає в тому, що виділення "суб'єкта" (педагога) і об'єкта (учня), як окремих її елементів досить умовне, оскільки сам "об'єкт управління" є одночасно і "суб'єктом управління". Сутність демократичних змін, що відбувається в системі освіти саме і передбачає зміну соціального статусу учнів як суб'єктів діяльності, що прагнуть до самостворення в соціальному і професійному плані. Завдання педагога полягає у створенні необхідних умов для творчого росту і формування кращих якостей та здібностей вихованців.

Динамічність ІВД як ПС зумовила й основний спосіб її існування, а саме: функціонування, що включає виділені нами елементи (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський), кожен з яких несе певне смислове навантаження. Отже, нами представлено стислий системний опис теоретичної моделі індивідуальної виховної діяльності педагога в роботі з учнівською молоддю. Наступний етап полягає в експериментальній перевірці розробленої нами моделі. Враховуючи, що одна й та ж система може

розглядатися з різних точок зору, необхідно визначити критерії її продуктивності як певні системоутворюючі параметри.

3.2. Критерії оцінки продуктивності системи виховної діяльності педагога

“Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, - з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті...”

В.Сухомлинський

В останній час у психолого-педагогічній літературі широко розповсюджений термін "продуктивність". Разом з тим дане поняття ототожнюється з поняттями "ефективність", "педагогічна майстерність", "професіоналізм педагогічної діяльності". Крім того в літературі більше звертається уваги на характеристику продуктивної педагогічної діяльності, ніж на аналіз виховної діяльності педагога. Зважаючи на те, що рівень продуктивності є однією із важливіших характеристик, ми зробили предметом свого дослідження психолого-педагогічні чинники, що сприяють або не сприяють підвищенню рівня продуктивності виховної діяльності. Далі слід чітко відзначити той зміст, який вкладаємо в це поняття.

Термін "продуктивність" є похідним від терміну "продукт", під яким розуміємо його матеріальний або нематеріальний результат [221, с.401]. Виділяють основні і побічні (або додаткові), заплановані (назвемо їх позитивними), нейтральні і негативні продукти. Причому розподіл на основні і побічні продукти діяльності відбувається залежно від їх співвіднесення з предметом діяльності. "Основний продукт є перетворена форма предмету діяльності". Побічні продукти можуть виникати не тільки від предмета діяльності, але й від інших її структурних елементів: суб'єкта, знаряддя або навіть зовнішніх умов [53, с.26-27]. Оскільки метою виховної діяльності є формування суб'єкта будь-якої іншої діяльності (наприклад, у системі професійної освіти – це підготовка

кваліфікованого робітника – суб'єкта того чи іншого виду трудової, виробничої діяльності, то виховна діяльність спрямована на розвиток майбутнього суб'єкта, а саме уміння виконувати цю професійну діяльність. Отже, предметом виховної діяльності педагога може бути певна характеристика вихідного рівня розвитку учня.

Спираючись на ці положення та дослідження Г.В. Габай, Д.Б. Ельконіна, основним позитивним продуктом виховної діяльності будемо вважати бажані зміни в особистісній сфері вихованця. Н.В. Кузьміна називає ці зміни психологічним продуктом педагогічної діяльності [119, с. 38].

Проте, крім основного, в будь-якій діяльності, у тому числі і виховній, можливе існування побічних, або додаткових продуктів, котрі також, як і основні, можуть бути позитивними, негативними або нейтральними.

Специфіка виховної діяльності така, що серед її додаткових продуктів можна виділити функціональні і супутні. До функціональних продуктів ми, також як і Н.В. Кузьміна, відносимо нові форми, методи впливу на учнів, які в тій чи іншій мірі втілюють задум вихователя, його творчий пошук. Тобто, це зміни засобів у процесі виховної діяльності у широкому розумінні цього слова.

Позитивними будемо вважати такі функціональні продукти діяльності вихователя, котрі відповідають виховним цілям, і не суперечать принципам виховання. Наприклад, у процесі виховання педагоги-майстри винайшли цілий ряд нових форм, методичних прийомів, що спрямовані на одержання психологічних новоутворень цієї діяльності і водночас мають позитивні функціональні продукти.

Можлива й така ситуація, коли педагог під час своєї професійної виховної діяльності знаходить свій "підхід" до учнів, котрий полягає у грубому тиску на них, погрозах застосувати суворі заходи до порушників дисципліни, якщо учні не будуть виконувати правила поведінки. Іноді, на певний час такі заходи можуть принести деякий результат, оскільки учні не захочуть мати справу з цим педагогом і зіпсувати свою оцінку за поведінку. Проте подібні, так звані, "методи впливу" на учнів, ми будемо вважати негативними функціональними продуктами виховної діяльності.

Супутні продукти виникають від інших структурних елементів виховної діяльності і також можуть бути позитивними, нейтральними або негативними.

Так, наприклад, використання педагогом формалізованих засобів виховання може привести не тільки до більш високого рівня успішності, вихованості учнів, необхідних для майбутньої самоосвітньої, самовиховної або професійної діяльності (що відноситься до основного продукту ВД), але й за певних умов може спричинити негативні наслідки, зокрема, привести до виникнення конфліктних ситуацій, тобто до появи негативних побічних продуктів виховної діяльності.

Прикладом позитивного додаткового продукту виховної діяльності можна вважати факт активного вдосконалення самовиховної роботи педагога, який починає розуміти, що без розвитку своїх природних властивостей, характеру неможливо займатися вихованням інших людей. Отже, продуктивною будемо вважати таку виховну діяльність педагога, яка призводить до одержання позитивного, основного продукту діяльності вихователя і незаперечних побічних продуктів.

Ми погоджуємося з думкою О.В. Адаменко [3, с.30] відносно наступного положення: умова незаперечних продуктів є обов'язковою для характеристики продуктивної педагогічної діяльності, оскільки на відміну, наприклад, від дослідницької діяльності, в якій негативний результат може бути досить корисним для розширення знань про об'єкт, що досліджується, а негативні продукти у навчально-виховній діяльності не можна визнавати ознакою її продуктивності.

Поряд з поняттям "продуктивність" нерідко вживається термін "ефективність" відповідно до будь-якої діяльності. Останній визначається шляхом аналізу співвідношення між отриманими позитивними результатами і здійсненими витратами. Ефективність діяльності педагога-вихователя показує ступінь близькості реальної дійсності до завданої цілі виховання або навчання.

Отже, загальне у характеристиках продуктивності та ефективності виховної діяльності є їх спрямованість на аналіз і оцінку результатів цієї діяльності. Головна відмінність полягає у тому, що коли мова йдеться про високу ефективність виховної діяльності, то увага частіше всього акцентується на

одержаних запланованих основних її продуктах, при цьому побічні продукти нерідко залишаються поза увагою дослідника. Поняття продуктивності, в нашому тлумаченні виключає таку ситуацію, оскільки сформульовані в його визначенні найбільш загальні критерії продуктивності виховної діяльності обов'язково передбачають наявність позитивного основного і незаперечних додаткових її продуктів.

Поняття продуктивність ВД не слід ототожнювати з терміном "педагогічна майстерність" або "виховна майстерність". Останні розглядаються у психолого-педагогічній літературі як здатність педагога бачити, формулювати і розв'язувати педагогічні або виховні задачі, тобто, як інтегральну якість особистості. Продуктивність же розглядається нами як характеристика, діяльності педагога. Саме в цьому полягає принципова розбіжність між даними термінами. В той же час виховна майстерність проявляється саме у діяльності і оцінюється через рівень її продуктивності. Ми не вважаємо майстром педагога-вихователя, який одержує в результаті своєї діяльності низькоякісний основний продукт або негативні побічні продукти. Мабуть, саме це дає підставу Н.В. Кузьміній розглядати продуктивність як майстерність у педагогічній діяльності, котру можна вимірювати [119; 120; 121].

Проте на деяких відрізках навчально-виховного процесу позитивні продукти виховної діяльності можуть бути отримані і слабким педагогом. Тобто педагог не є майстром, якщо його діяльність не продуктивна, але в той же час припускаємо можливість досягнення певного рівня продуктивності будь-яким педагогом. Виховна майстерність є передумовою і гарантією досягнення викладачами високого рівня продуктивності виховної діяльності.

Продуктивність – це якісна характеристика педагогічної і виховної діяльності, що допускає квантифікацію, тобто кількісний вираз, вимір. Залежно від ступеня відповідності реальних продуктів бажаним умовам можна виділити три рівні продуктивності виховної діяльності (таблиця № 1).

Мірою продуктивності ми обрали кількість вихованців, у яких протягом навчально-виховного процесу педагогом формуються бажані психологічні новоутворення. Такий підхід

до визначення рівня продуктивності прийнятий у працях Н.В. Кузьміної та її учнів [3; 24; 71; 119].

Виходячи із загального визначення продуктивної педагогічної діяльності педагога, будемо вважати продуктивною таку його діяльність, за допомогою якої вчитель, застосовуючи засоби виховної взаємодії (комунікації) формує в учнів бажані якості в її особистісній сфері і не одержує при цьому негативних побічних продуктів.

Загальний підхід до визначення рівнів продуктивності ВД повинен здійснюватися у відповідності до таблиці № 1. Слід також розробити механізм аналізу й оцінки основних і додаткових продуктів цієї діяльності.

Таблиця № 1

**Стисла характеристика
рівнів продуктивності виховної діяльності**

Рівень продуктивності	Характеристика продуктів діяльності		
	Основних	Додаткових	
		Функціональних	супутних
I високий	бажані психологічні новоутворення формуються практично у всіх учнів	грунтуються на глибоких знаннях психології учнів; особливостей навчального предмету; вміщують змістові, емоційно і естетично виразні способи взаємодії з вихованцями	незаперечливі

II середній	бажані психологічні новоутворення – у більшості учнів	типова методика	незаперечливі
III низький	бажані психологічні новоутворення – у меншій частині учнів	стереотипні засоби діяльності	незаперечливі негативні
IV непродуктивний	бажані психологічні новоутворення – в окремих учнів	стихійні засоби діяльності	переважно негативні

Дана квантифікація може бути представлена у більш розгорнутому вигляді, враховуючи прийняті у наукових дослідженнях шкали за результативністю ІВД [120, с.13]. Згідно їй кожен з педагогів може бути віднесений до одного із наступних рівнів діяльності: I – репродуктивний; II – адаптивний; III – локально-моделюючий; IV – системно-моделюючі знання; V – системно-моделююча діяльність.

До основних позитивних продуктів колективної виховної діяльності педагогів відносимо такі новоутворення в особистості як соціальна зрілість, моральна стійкість, громадська відповідальність старшокласників та професійна компетентність випускників професійних училищ. Для оцінки продуктивності виховної діяльності педагога, слід визначити вихідний рівень готовності випускників школи до самовизначення життєвих планів, продовження освіти у вищих професійних навчальних закладах та до самоосвіти, а випускників училищ - до компетентної відповідальної праці на виробництві або до самостійного розв'язання ними виробничих завдань.

Мірою індивідуальної виховної діяльності, тобто її внеску у створення основного позитивного продукту діяльності навчального закладу і відповідно мірою продуктивності його діяльності можуть бути сформовані в учнів знання, уміння та навички з навчальної дисципліни, що викладається, а також набуття соціального досвіду, оволодіння вихованцями

знаннями, уміннями та навичками соціальної поведінки, організації колективних творчих справ, методами аналізу, прогнозування, конструювання, регуляції, організації як власної пізнавальної, трудової діяльності, так і взаємостосунків із усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Під впливом дій педагога формуються всі компоненти особистісної сфери учнів: ціле-мотиваційна, когнітивна, емоційно-вольова сфери, спрямованість, система відносин, поведінка; в учнів ПТУ крім того – основи професійної майстерності.

Визначивши за допомогою компетентних суддів і самого педагога, яку роль у формуванні цих психологічних новоутворень відіграє власне виховна діяльність та використання арсеналу виховних засобів, ми зможемо оцінити рівень продуктивності виховної діяльності за першим критерієм – якістю її основного продукту. Функціональні продукти виховної діяльності, що відображаються в інноваційних підходах до побудови навчально-виховної інформації, розробках нових форм та методах виховного впливу, можуть бути оцінені за результатами аналізу самого процесу розв'язання педагогом виховних задач [6; 121; 150; 96].

У нашому дослідженні це здійснювалося шляхом спостережень за виховною роботою педагогів, а також шляхом спеціального аналізу експертами діагностичних методик, посібників, методичних розробок уроків та позакласних заходів, які розроблялися вчителями.

Складніше оцінюються супутні продукти виховної діяльності, оскільки процес виховання є багатофакторним і врахувати абсолютно всі супутні продукти цієї діяльності, мабуть, і неможливо. Разом з тим, слід звернути увагу на ті з них, які за певних умов перетворюються у негативні продукти.

В раніше проведених психолого-педагогічних дослідженнях виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи, аналізувалися основні і функціональні продукти цієї діяльності [3; 71; 119; 120; 65] .

Вивчення наукових праць та досвіду роботи дало можливість виділити групи педагогів, які своїми діями спричиняють негативні наслідки в процесі виховання. Серед них:

- педагоги, які недостатньо обізнані з історією розвитку зарубіжних виховних систем, культурно-історичними традиціями вітчизняної педагогіки, духовною спадщиною минулих поколінь і тому почасти використовують накопичені теоретичні здобутки у вихованні молоді;

- педагоги, які мають поверхневі знання з теорії та методики виховання і не враховують специфіку роботи педагога-вихователя з різними категоріями юнацтва, тому не уявляють мети своєї діяльності, не відчують відповідальності перед суспільством за виховання учнів; їх дії мають стихійний характер;

- педагоги, котрі не розуміють сутність, закономірності розвитку особистості, вікові та психологічні особливості вихованців і тому діють навмання;

- педагоги, які не володіють виховним інструментарієм: діагностичними методами науково-педагогічного дослідження; сучасними засобами, технологіями виховання і навчання учнів відповідно до їх природних та індивідуальних властивостей; про виховні засоби вони згадують лише в екстремальних умовах, що призводить до низької ефективності дій педагогів.

Непідготовлені педагоги хибно розуміють завдання виховного процесу і як наслідок застосовують неадекватні способи виховання, не розуміючи конкретних обставин, справжніх причин розладів у поведінці учнів. Все це спричинює виникнення різноманітних тривалих конфліктних ситуацій в учнівському середовищі і призводить до гальмування процесу розвитку особистості. В результаті підлітки втрачають віру у власні духовні і природні сили, що негативно позначається на їх життєвих планах.

Отже, для визначення рівня продуктивності виховної діяльності педагога, необхідно проаналізувати та оцінити наступні групи показників:

1) сформовані в учнів за допомогою засобів освітньо-виховного процесу знання, уміння, їх відношення до навчання, пізнання, праці, до оточуючого середовища як необхідного підґрунтя для майбутньої професійної діяльності (основний продукт виховної діяльності);

2) результати спостережень за виховною працею вчителів, викладачів за конструюванням навчально-виховної інформації,

що пред'являється учням під час педагогічного процесу; за організацією пізнавальної діяльності підлітків, регуляцією їх взаємовідносин і власною діяльністю, пов'язаною з виховним процесом (функціональні продукти цієї діяльності);

3) показники емоційного, морального стану; самопочуття вихованця, його працездатності і впевненості у свої сили (супутні продукти).

Саме цими положеннями ми керувалися при визначенні рівня продуктивності виховної діяльності, що склали вибірккову сукупність педагогів загальноосвітньої і професійної школи.

Розділ 4. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ

“Порівняльно-зіставляючі дослідження, в основі яких застосовано вимірювання, дозволяють виявити вершини та фактори їх досягнення в професійній діяльності. А це дає можливість принципово по-новому будувати навчання основам майстерності в професійному навчальному закладі”.

Н.Кузьміна

Складність і багатofакторність об'єкта, що досліджується, і потреба визначити сучасний профіль вихователя-професіонала привели до необхідності застосування методів багатofакторного аналізу, проведення багатомірного констатуючого експерименту і, в зв'язку з цим, до застосування факторного аналізу, який вважається одним з найкращих серед існуючих нині інструментів дослідження (К. Іберла, О.М. Меерсон, В.М. Мельніков, Л.Т. Ямпольський). Він дозволяє створити комплексну модель явища, що аналізується. Даний метод особливо ефективний при великій вибірці змінних. Нами було виділено 120 показників, які досить всебічно характеризують виховну діяльність педагога. Основне завдання факторного аналізу – інтеграція і впорядкування явища, вироблення простої структури досліджуваного об'єкта. За результатами факторизації даних найкращим з точки зору таких критеріїв, як відсоток повної дисперсії змінних, сумарної спільності, інтерпретованості, контрастності, інформаційної надійності, усталеності, було отримане факторне відображення психологічної структури виховної діяльності педагога. На матеріалі загальноосвітньої школи виділилися фактори спрямованості виховної діяльності на формування моральних якостей, життєвого самовизначення, професійної компетентності, вмілості, продуктивності, підготовленості. На матеріалі професійно-технічної школи – наступні чинники: цілепокладання, цілездійснення, самовдосконалення,

підготовленості, виховної умілості, взаємодії, успішності, результативності.

Наша подальша задача – провести якісно-кількісний порівняльний аналіз виховної діяльності представників різних груп педагогів: по-перше, з точки зору специфіки роботи вчителів загальноосвітньої і викладачів професійної школи; по-друге, з точки зору рівня продуктивності цієї діяльності ніби крізь призму виділених чинників. Результати такого аналізу зможуть підтвердити або спростувати гіпотезу про те, чи є дані чинники передумовами виникнення і становлення високопродуктивної виховної діяльності. Таким чином передбачається реалізація генетичного аспекту нашого дослідження.

За допомогою компетентних суддів відповідно до визначених критеріїв і за результатами факторного аналізу (угруповання не за ознаками, а за спостереженнями) вся вибіркова сукупність педагогів (381 особа) була поділена на два угруповання: перше – вчителі загальноосвітньої школи (195 чол.), друге – викладачі професійної школи (186 чол.). Далі кожне з угруповань було поділено ще на три підгрупи за рівнем продуктивності виховної діяльності. Угруповання вчителів загальноосвітньої школи (позначка з) – III_3 група (високий рівень продуктивності) включало 62 чол.; II_3 група (середній рівень продуктивності) – 65 чол.; I_3 група (низький рівень продуктивності) – 68 чол.

По аналогії угруповання викладачів професійної школи (позначка п) поділено також на III групи: III_p група – 60 чол.; II_p – 64 чол.; I_p – 62 чол. Нас цікавило не тільки загальне і специфічне, схожість і розбіжність між представниками різних навчальних закладів (школою і училищем), але й між педагогами різного рівня продуктивності виховної діяльності.

Існують різні способи пред'явлення наслідків порівняння груп, що простежуються за тими чи іншими показниками. Ми використовували для обробки статистичного матеріалу, одержаного за допомогою анкет, що містять бальні шкали, методику О.В. Смірнова [224]. Суть її полягає у використанні так званих відносних частот. Оцінка кожної ознаки пропонованої анкети здійснювалась в основному за 7-ми бальними шкалами, але в дослідженні використовувалися

окремі 6-ти, 5-ти бальні шкали, де бал 7 (або 6, 5) означав наявність ознаки на вищому рівні, бал 1 – наявність ознаки на мінімальному рівні. Об'єктом дослідження були "високо-", "середньо-" і "малопродуктивні" педагоги загальноосвітньої та професійної школи. Для порівняльного аналізу по кожному показнику підраховувалася сумарна кількість балів, котрі ми одержали по кожній із груп педагогів окремо, і далі вимірювалися відносні частоти або частки наявності ознаки за наступним правилом:

$$\text{Відносна частота} = \frac{\text{Одержане сумарне число балів}}{\text{Можливе максимальне число балів}}$$

Можливе максимальне число балів підраховалося таким чином: найвища бальна оцінка анкети помножується на об'єм вибірки. Отримані дані зводилися у таблицю. Вона складається за зростаючими відносними частотами оцінки ознак "високопродуктивних" педагогів загальноосвітньої школи, тобто проранжоване значення відносних частот, яке було отримане на матеріалі досліджень учителів III групи загальноосвітньої школи, приймається нами за умовний еталон. Таку логіку було запропоновано у зв'язку з тим, що процес виховання і навчання у школі передуює відповідним процесам у професійному училищі. Далі в такій же послідовності заносилися в таблицю відносні частоти оцінки "високопродуктивних" викладачів професійної школи, а потім відповідні дані "середньо-" і "малопродуктивних" педагогів загальноосвітньої і професійної школи.

Якісний аналіз результатів оцінки ознак здійснювався на основі таблиці, де особлива увага зверталася на величину різниці відносних частот і на ступінь значущості або сформованості тієї чи іншої ознаки (про це свідчить величина відносних частот).

Перевірка гіпотези щодо достовірності отриманих висновків проводилася на основі використання t-розподілу Ст'юдента. Так, визначення значущості розходжень в оцінці ознак "високо-" і "середньопродуктивних" педагогів здійснювалося у певній послідовності:

1. Обчислюємо середню квадратичну похибку частки S_p за формулою:

$$s_p = \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}, \text{ де } p - \text{ частка, } n - \text{ об'єм вибірки.}$$

2. Обчислюємо середню похибку різниці часток двох сукупностей за формулою:

$s_{p_3-p_2} = \sqrt{s_{p_3}^2 + s_{p_2}^2}$, де p_3 і p_2 – частки наявності ознаки відповідно груп педагогів, що порівнюються, де s_{p_3} , s_{p_2} – середні квадратичні похибки.

3. Обчислюємо критичне відношення (нормоване відхилення), що

спостерігаємо, за формулою: $t_c = \frac{p_3 - p_2}{s_{p_3-p_2}}$.

4. За таблицею t -розподілу Ст'юдента із $k = n_1 + n_2 - 2$ ступенями свободи знаходимо значення теоретичного критичного відношення t_α . Для наших даних у першому випадку, враховуючи кількість учителів школи III, II, I груп продуктивності, – відповідно: 62, 65, 68, $k_{3(3-2)} = 62+65-2=125$; $k_{3(2-1)} = 65+68-2=131$; у другому випадку, враховуючи кількість викладачів ПТУ III, II, I груп продуктивності, – відповідно: 60, 63, 62, $k_{n(3-2)} = 60+63-2=121$; $k_{n(2-1)} = 63+62-2=123$. За таблицею критичних точок t -розподілу Ст'юдента знаходимо $t_\alpha = 2,36$, де з таблиці $\alpha = 0,02$. (Оскільки в таблиці немає точних значень для $k_{3(2-1)} = 125$; $k_{3(2-1)} = 131$; $k_{n(3-2)} = 121$; $k_{n(2-1)} = 123$, то ми беремо близьке до цих значень число, яке менше значення числа ступенів свободи, у таблиці воно дорівнює 120). Отже, табличне значення критичних точок t -розподілу Ст'юдента у всіх наших випадках, тобто для всіх груп учителів і викладачів ми будемо застосовувати $t_\alpha = 2,36$. Якщо при цьому $t_c > t_\alpha$, то різниця часток в оцінці ознаки є значущою на рівні значущості α . Рівень значущості виражає імовірність, на яку вирішено зневажати в даній сфері дослідження, і це дає певну практичну впевненість в тому, що помилкові висновки будуть зроблені лише в рідких випадках. Іншими словами, рівень значущості – це ступінь ризику для неправильного висновку. Частіше у педагогічних дослідженнях рівень значущості α приймається рівним 5% або

те ж саме $\alpha=0,05$, рідше $\alpha=0,01$. Якщо рівень значущості α , то величина $P=1-\alpha$ називається довірливою імовірністю. Довірлива імовірність (P) виражає ступінь надійності висновків.

У процесі подальшого дослідження на конкретних прикладах будемо обґрунтовувати гіпотезу про значущість або незначущість розходжень в оцінці ознак різних за рівнем продуктивності виховної діяльності груп педагогів.

Факторний аналіз дозволив уточнити гіпотезу щодо змісту основних психолого-педагогічних чинників продуктивності виховної діяльності педагогів [76]. Для підтвердження цієї гіпотези необхідно проаналізувати складники структури "високопродуктивних" і "малопродуктивних" педагогів загальноосвітньої і професійної школи. До основних складників було віднесено: мотиваційні чинники професійного становлення педагога; чинники цілепокладання; авторитет особистості педагога; фактори продуктивності системи відносин та виховної спрямованості; знання з теорії та методики виховної діяльності; фактор виховної умілості; результативність виховної діяльності; труднощі у даній сфері; успішність у розв'язанні виховних задач; рівень розвитку особистісних властивостей педагога; характер виховної діяльності педагога; чинник професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя. Факторний аналіз даних багатомірного-констатуючого експерименту дав можливість виділити основні чинники, що склали вісім блоків для наступного аналізу.

Аналіз було здійснено по кожному з блоків окремо. Перший мотиваційний блок показників відповідає факторам загально-соціальної, професійної, методично-значущої мотивації. Розглянемо детально виділені мотиваційні чинники.

4.1. Мотиваційні чинники професійного становлення вчителя

“Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він – найдосконаліший учитель”.

Л. Толстой

Одними з провідних виявлено мотиваційні чинники. Проаналізуємо стисло сутність поняття

"мотив" і пов'язане з ним поняття виховна спрямованість", а далі – спільне і відмінне в рівні сформованості різних сторін мотиваційної сфери вчителів школи та викладачів ПТУ, враховуючи і різний рівень продуктивності їх виховної діяльності. Було зроблено припущення: рівень продуктивності залежить від мотивів вибору професії вчителя і міри сформованості виховної спрямованості.

Мотивація діяльності педагога-вихователя досить складне утворення, яке вміщує різні види спонукань: власне мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали. Поняття "мотив" у науковій літературі означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкту; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що стимулюють розвиток активності суб'єкту та її спрямованість.

Розвиток мотиваційної сфери педагога є без перебільшення однією із центральних проблем педагогіки вищої школи, справою суспільної значущості. Її актуальність зумовлена оновленням змісту, вдосконаленням програмно-методичного забезпечення педагогічної освіти, необхідністю формування у майбутніх учителів прийомів самостійного здобуття знань та професійних інтересів. Соціальне замовлення української держави полягає в тому, щоб підвищити рівень підготовки нової генерації педагогів й удосконалити систему післядипломної підготовки працюючих вчителів.

Формування мотиваційної сфери передбачає виховання у майбутніх та працюючих учителів професійних ідеалів, ціннісних орієнтацій, педагогічної спрямованості. Мотиваційна сфера професійного становлення складається з багатьох показників, які постійно змінюються і взаємодіють один з одним. Мотиви професійного становлення вчителя – це різнобічність його педагогічної діяльності.

Мета дослідження полягала в тому, щоб виявити домінуючі мотиви професійного становлення вчителя та характер їх залежності від рівня продуктивності або професійної майстерності педагога-вихователя. У процесі дослідження застосовано наступні методи: спостереження, бесіда, анкетування, метод виявлення прихованої позиції опитуваних щодо своєї професії, адекватні етапам професійного зростання педагогів-вихователів. Порівняльний

аналіз було здійснено за допомогою статистичних методів, зокрема, методики О.В. Смирнова [224].

За результатами дослідження виявилось три групи мотиваційних чинників: 1) мотиви вибору педагогічної професії; 2) мотиви привабливості праці педагога-вихователя; 3) мотиви продовження педагогічної діяльності у загальноосвітній та професійній школі. Визначені чинники відповідають етапам професійного становлення вчителя як фахівця і вихователя: **початковий етап**, пов'язаний з мотивами обрання педагогічної професії, здобуванням педагогічної освіти; **основний етап**, пов'язаний з етапом самостійної педагогічної діяльності, набуттям певного досвіду роботи; **етап зрілості**, пов'язаний з оволодінням професійної майстерності і процесом саморозвитку, самовдосконалення.

Проаналізуємо відповідно до мети дослідження спонукальні чинники, що вплинули на вибір професії вчителя.

4.1.1. Мотиви вибору педагогічної професії

“Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не рипиняється.”

В. Сухомлинський

Виділено такі основні мотиви: загальносоціальні; професійні; мотиви особистісного зростання; мотиви соціальної ідентифікації; мотиви реалізації власних можливостей; утилітарні мо-

тивні (таблиця №2). Крім того було враховано результати попереднього дослідження щодо мотивів вибору педагогічної професії [73].

На основі порівняльного аналізу результатів оцінювання рівня значущості мотивів вибору педагогічної професії вчителями загальноосвітньої школи виявлено певні тенденції. Домінуючими чинниками для продуктивно працюючих учителів виступають професійні мотиви, зокрема, інтерес до учительської професії (відповідно до визначених раніше трьох угруповань педагогів за рівнем продуктивності: (0,92; 0,82; 0,8), її привабливість (0,87; 0,82; 0,77), принадність роботи з улюбленим предметом (0,85; 0,77; 0,74), мотиви особистісного

зростання – відповідність роботи характеру, здібностям учителя; (0,84; 0,73; 0,76); загальносоціальні мотиви (0,78; 0,67; 0,61). Проте "малопродуктивні" вчителі проявляють завищені домагання щодо оцінки своїх наявних можливостей та їх відповідності педагогічній професії.

Певне, на думку вчителів, значну роль у їх життєвому самовизначенні відіграли рекомендації вчителів школи. Улюблені наставники стали справжніми взірцями для наслідування (0,65; 0,58; 0,51). Сімейні педагогічні династії, родинні традиції, поради друзів мали вирішальне значення для частини опитуваних, які обрали професію вчителя, особливо для представників II групи.

Розподіл оцінок значущості провідних чинників, що одержано на матеріалі досліджень особливостей педагогічної діяльності викладачів професійно-технічної школи має інший характер. "Малопродуктивні" педагоги до найвагомійших відносять такі спонукальні чинники як відповідність роботи їх особистим якостям (0,77), інтерес до педагогічної діяльності (0,73), привабливість роботи з улюбленим предметом (0,7), принадність професії вчителя (0,67). Проте спостереження за діяльністю даної категорії вчителів свідчить, що вибір педагогічної професії – здійснювався частіше неусвідомлено і мав випадковий характер. У міру підвищення рівня професійної майстерності викладачів ПТУ на перший план висуваються чинники, що становлять головну сутність учительської професії – це привабливість професії педагога (0,91; 0,74) і роботи з улюбленим предметом (0,84; 0,72); інтерес до педагогічної діяльності (0,83; 0,8). Стосовно оцінки показника, який характеризує відповідність професійних якостей особистісним, простежується вже відзначена тенденція: зі зниженням рівня продуктивності виховної діяльності оцінка його значущості (ранг) навпаки збільшується і переміщується за рангом із 7-го на 9 та 10 місце. Тобто рівень домагань також підвищується у міру зменшення рівня продуктивності.

Бажання виховувати юнацтво, допомагати у їх життєвому самовизначенні викладачі відносять до провідних соціальних мотивів (0,75; 0,66). Достатньою мірою вплинули на визначення професії педагога рекомендації вчителів, школи

(0,64; 0,59). Відзначено і певна роль матеріальних чинників у цьому процесі. За збігом обставин обрала професію вчителя невелика частина викладачів (0,25; 0,24).

Виділимо загальні тенденції. Вчителі загальноосвітньої і професійно-технічної школи в ситуації професійного вибору керувалися чинниками, що складають сутність учительської професії і прагнуть поєднати професійні та соціально значущі чинники: це потреба у педагогічній діяльності, бажання виховувати та навчати юнацтво; усвідомлення своїх природних можливостей. При цьому спостерігається зворотна тенденція залежності міри домагання і оцінки своїх природних властивостей "малопродуктивними" педагогами від рівня продуктивності виховної діяльності. Для всіх груп педагогів, особливо для шкільних учителів, рекомендації освітнього закладу, наставників, вихователів, власний приклад їх професійної діяльності і моральний взірець шанованих шкільних педагогів відіграли значну роль у їх життєвому самовизначенні. Супутні чинники (матеріальні міркування, збіг обставин) мали незначний вплив на вибір професії.

Застосування статистичного критерію, на основі використання t-розподілу Ст'юдента свідчить про те, що не існує залежності між рівнем продуктивності виховної діяльності і мотивами вибору професії вчителя. Даний висновок співпадає із висновками інших дослідників.

Різні оцінки значущості професійних мотивів пояснюються тим, що викладачів профтехучилищ більшою мірою приваблює професія педагога спочатку з точки зору навчальної, а потім вже виховної роботи з учнями. Вчителі ж акцентують увагу на потребі у спілкуванні з вихованцями і можливості сприяти їх духовному становленню та розвитку природних задатків. Оцінка значущості провідних чинників учителями загальноосвітньої школи перевищує аналогічну оцінку викладачів ПТУ. Зворотна тенденція спостерігається в оцінці супутніх чинників.

Дані відмінності, на нашу думку, можна пояснити тим, що більшість майбутніх педагогів обирали заклади педагогічної освіти з метою подальшої орієнтації на роботу з різними категоріями учнів загальноосвітньої школи. Тому більшість педагогів, випускників вищих педагогічних закладів мала

недостатнє уявлення щодо специфіки роботи з учнівською молоддю профтехучилищ. Така орієнтація більше виражена у педагогів, що отримали інженерно-педагогічну освіту.

Процес самостійного входження у педагогічну професію характеризується багатьма показниками, один з найважливіший з них – задоволеність педагогічною діяльністю і, виховною, зокрема. Міра задоволеності педагогічною працею водночас відображає характер професійно-педагогічної спрямованості, що ґрунтується на усвідомленні правильності вибору професії, відповідності своїх здібностей вимогам професії, результативності своєї праці. Використовуючи методику виміру індексу загальної задоволеності працею як показника емоційного ставлення до неї і індексу групи, як задоволеності різними аспектами праці що створена і експериментально перевірена В.О. Ядовим [282], вдалося пояснити причини загальної задоволеності педагогічною і виховною діяльністю. Його методика була адаптована до цілей нашого дослідження.

Результати вимірів індексів загальної задоволеності професією і процесом виховної діяльності в цілому високий (таблиця № 3). Індекс зростає у міру підвищення рівня продуктивності у навчально-виховній роботі, тобто у міру оволодіння педагогічною і виховною майстерністю. Проте індекс задоволеності педагогічною професією в цілому вище індексу задоволеності виховною діяльністю. Останнє пояснюється тим, що оволодіння педагогічною майстерністю у сфері виховання потребує подолання значно більшої кількості труднощів і вимагає відповідно більшої напруги. Крім того, виховна діяльність потребує і більшої психолого-педагогічної підготовки, більшої чутливості, досконалості розвинених моральних якостей.

Однак індекс задоволеності не дає уявлення про причини того чи іншого ставлення до професії вчителя або до виховної роботи. Виявити ці причини можна шляхом подальшого аналізу мотиваційної сфери педагога.

4.1.2. Мотиви привабливості діяльності педагога-вихователя

“Наріжний камень педагогічного покликання – це глибока віра в можливість успішного виховання кожної дитини”

В.Сухомлинський

Відзначимо, що показники даного блоку мотивів формуються у процесі самостійної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи (таблиця № 4). На основі спостережень за діяльністю вчителів, бесід, опитування виділено підгрупи мотивів даного мотиваційного блоку. Серед них, поряд вже з

відзначе ними раніше мотивами, (загальносоціальними, професійного й особистісного зростання), виявлено ще й мотиви професійно-педагогічної підготовленості вчителя, педагогічної цілеспрямованості на всебічний розвиток учня, методичної компетентності, самоосвіти, самовдосконалення.

Таблиця № 3

Загальний індекс задоволеності педагогічною професією і виховною роботою залежно від рівня продуктивності виховної діяльності

Угруповання педагогів	Індекс задоволеності					
	педагогічною професією			виховною роботою		
	Рівні продуктивності виховної діяльності					
	III	II	I	III	II	I
1. Учителі школи	0,95	0,73	0,53	0,7	0,57	0,32
2. Викладачі ПТУ	0,91	0,7	0,51	0,71	0,58	0,25

Педагоги низького рівня продуктивності виховної діяльності мають загальне уявлення щодо призначення вчительської професії. Так, викладачі ПТУ на перший план висувають мотиви, що пов'язані із можливостями розвитку особистісної сфери учня, на другий – мотиви власної самоосвіти, самовдосконалення. Проте ці спонукальні чинники залишаються на рівні декларування, оскільки всебічний підхід до формування особистості молодої людини цими педагогами не здійснюється.

Вчителі школи насамперед звертають увагу на важливість самоосвітньої діяльності, а потім відзначають мотиви привабливості, які сприяють всебічному розвитку особистості учня. Дана тенденція простежується й у міру підвищення рівня продуктивності виховної діяльності педагогів, що підтверджується зростанням відповідних оцінок шкали. Такий підхід найбільше виражений у мотивах, пов'язаних із здатністю вчителів розвивати рівень моральної вихованості учнів (результати оцінювання коливаються у таких межах: (0,46; 0,49 – 0,73; 0,71); інтелектуальної (0,43; 0,47 – 0,71; 0,76); загальнотрудової (0,32; 0,38 – 0,68; 0,63); фізичної (0,38; 0,43 – 0,65; 0,68); політехнічної (0,35; 0,37; – 0,57; 0,65); загальнополітичної (0,35; 0,37 – 0,57; 0,65) підготовки учнів. Водночас спостерігаємо певне перевищення оцінки значущості наведених мотивів викладачами профтехучилищ порівняно з відповідними оцінками вчителів школи.

Імовірні причини даної тенденції: значна частина учнівської молоді професійно-технічних училищ внаслідок різних обставин не має необхідної загальноосвітньої і загальнокультурної підготовки, тому потребують подальшого розвитку і моральні якості особистості вихованця. Педагоги прагнуть допомогти юнакам у їх соціальному й загальнокультурному розвитку. Спільність прагнень учителів і викладачів підтверджується статистичними критеріями, за допомогою яких не виявлено розходження в оцінці визначених ознак залежно від рівня продуктивності виховної діяльності між III та II та II і I групами педагогів. Відмінності були помічені між III і I групами вчителів як на матеріалі досліджень загальноосвітньої, так і професійно-технічної школи (за винятком першої ознаки, що оцінювалася вчителями школи – це мотив, який пов'язаний із можливістю працювати у взаємодії із базовим підприємством).

Позитивне ставлення до вчительської професії потребує неперервної самоосвітньої діяльності, зокрема в сфері фахових, методичних (0,51; 0,42 – 0,73; 0,64); психолого-педагогічних (0,46; 0,4 – 0,69; 0,62) знань. Певним чином влаштовують учителів і викладачів навчальні програми, за якими вони працюють (0,46; 0,4 – 0,7; 0,64). Проте навчальні підручники задовольняють їх менше (0,4; 0,31 – 0,62; 0,61). Рівень

методичної взаємодопомоги з боку колег та можливість працювати у взаємодії з базовим підприємством не задовольняють всі групи педагогів, хоча оцінки зазначених показників викладачами ПТУ мають більше значення ніж аналогічні показники вчителів школи. Останнє можна пояснити тим, що викладачі профтехучилищ намагаються працювати у постійному контакті з виробництвом, проте рівень цієї взаємодії не завжди їх задовольняє.

Отже, узагальнюємо:

У міру підвищення рівня продуктивності виховної діяльності зростає привабливість істотних мотивів педагогічної професії (творення творчої, морально-вихованої, працелюбної, фізично розвиненої особистості).

Вчителі загальноосвітньої школи і викладачі ПТУ достатньо усвідомлюють свої професійні обов'язки, які потребують постійного вдосконалення фахових, психолого-педагогічних, загальнокультурних знань. Відносно менші оцінки викладачів ПТУ зазначених показників свідчать про те, що не всі з них отримали відповідну педагогічну і методичну підготовку. Дійсно, певна частина викладачів ПТУ не має вищої педагогічної освіти, що вимагає підвищення рівня професійних знань у цій сфері. На часі – неперервна педагогічна освіта кожного викладача, що зумовлено процесами глобалізації, переходом від індустріальних технологій до науково-інформаційного виробництва. Новий етап модернізації вищої та середньої освіти, її осучаснення і оновлення відповідно до перспективних цілей та потреб вимагає підготовки педагога, який володіє системою знань, умінь, навичок, світоглядних та громадянських якостей, що спроможний продуктивно працювати й постійно вдосконалювати свої знання в ринкових умовах. Викладачі професійної школи у виховній діяльності поряд з розвитком моральних та інтелектуальних якостей учнів надають належне значення сфері загальнотрудової та політехнічної підготовленості учнів, оскільки викладання загальноосвітніх предметів завжди пов'язується із фаховими дисциплінами і завданнями майбутньої професії.

Актуальною для всіх груп педагогів залишається проблема підвищення рівня методичного співробітництва,

взаємодопомоги, взаємообміну досвідом у навчально-виховному процесі загальноосвітньої та професійної школи. Не задовольняє педагогів наявна навчально-матеріальна база, дидактичне забезпечення освітньо-виховного процесу. Потребує подальшої розробки система блоків змістових модулів навчальних дисциплін, що забезпечують підготовку професійно підготовлених робітників, створення методика розв'язання навчально-виробничих завдань як засобу реалізації змісту професійного навчання. Все це свідчить про достатні потенційні резерви, які слід уміло використовувати в умовах розбудови національної системи освіти і виховання. З огляду на перспективи розвитку економіки і соціальної сфери, зростаючої потреби у підготовці кваліфікованих робітників з нових напрямів професії, зміни їхньої ролі та функції, необхідно розвивати зв'язки між школами і закладами професійної освіти.

4.1.3. Мотиви продовження педагогічної діяльності

“Давня філософія трактує вчителя як книгу мудрості, котру учні постійно читають і в якій шукають відповіді”

О.Вишневський

Запропонована шкала спонукальних чинників до продовження педагогічної діяльності вміщує кілька груп відповідних мотивів: професійні мотиви (творення особистості, можливість застосувати знання у практиці виховання та навчання, зокрема, надавати необхідну допомогу батькам у вихованні їх дітей);

соціальні мотиви (можливість своєю працею слугувати вищим цілям людства, впливати на науково-технічний прогрес у країні); ціннісні мотиви (можливість працювати у культурному, розвивальному професійному середовищі і за умови високопрофесійного керівництва).

Порівняльний аналіз результатів оцінювання педагогами значущості досліджуваних мотивів залежно від рівня продуктивності виховної діяльності дає можливість зробити наступні висновки (таблиця № 5). Вчителі школи надають перевагу мотивам особистісного зростання і самореалізації своїх природних якостей, збагаченню знань у творчій співпраці з вихованцями (0,6; 0,72; 0,83 – відповідні рангові місця – 8, 7, 8)

і в роботі з батьками (0,59; 0,71; 0,82 – 7, 6, 6), можливостям поєднати теоретичні знання з практикою (0,53; 0,74; 0,82 – 5,8,7), врахуванні умов творчого професійного спілкування (0,53; 0,71; 0,78 – 4, 5, 5).

Соціальні мотиви достатньою мірою усвідомлюються педагогами (0,51; 0,69; 0,77), проте можливість своєю працею певним чином впливати на науково-технічний прогрес визнається лише частиною вчителів (0,39; 0,56; 0,61).

Ті ж тенденції, хоча з трохи меншими кількісними значеннями простежуються і в оцінках викладачів профтехучилищ. Так, серед стимулюючих професійних мотивів більшість викладачів виділяє мотиви творення особистості, враховуючи творчу природу педагогічної діяльності (0,52; 0,64; 0,78 – відповідні рангові місця – 7, 7, 8), потім можливості реалізувати теоретичні знання на практиці (0,51; 0,66; 0,74 – 5, 8, 3) і спроможності надавати батькам професійну допомогу у вихованні дітей (0,47; 0,58; 0,76 – 3, 2, 5). Як бачимо, питома вага й оцінка значущості, хоча і зростає у міру підвищення рівня продуктивності виховної діяльності, ставлення до даних чинників неоднозначне, наприклад, "високопродуктивні" педагоги вважають, що у професійній школі недостатні умови для поєднання теоретичних знань з практичними (цей показник займає третє рангове місце), проте для "середньопродуктивних" педагогів – даний показник займає найвище рангове місце (8) і має найбільше кількісне значення серед представників II групи. Разом з тим усюди простежується залежність оцінки значущості досліджуваних чинників від рівня продуктивності виховної діяльності.

Ціннісні мотиви теж відіграють значну роль у подальшій педагогічній діяльності викладачів ПТУ. Вони майже одноставно надають перевагу спонукальним мотивам змістового професійного спілкування (0,52; 0,64; 0,77 – 6) і меншою мірою оцінюють наявний рівень професійного культурного середовища (0,5; 0,62; 0,77 – 4, 4, 7). Можливо остання оцінка пов'язана з особливостями контингенту учнівської молоді і недостатньою загальнокультурною і педагогічною підготовкою викладацького колективу.

Оцінка значущості вчителями і викладачами праці за умов високопрофесійного керівництва (кількісне значення

коливається від 0,44 до 0,66, переважне рангове місце – 2) свідчить про бажання педагогів отримувати більш вагому підтримку у своїй діяльності з боку адміністрації. Загальне усвідомлення громадської відповідальності професії вчителя-вихователя по різному оцінюється викладачами залежно від рівня продуктивності виховної роботи (0,36; 0,55; 0,75). Незначні оцінки з боку викладачів ПТУ отримав показник, який характеризує можливість педагогів своєю працею впливати на науково-технічний прогрес (0,36; 0,55; 0,58). Останнє, скоріше за все пов'язане із застарілою навчально-матеріальною базою і необхідністю суттєвого покращення технічної забезпеченості навчальних закладів, впровадження комп'ютеризації та використання сучасних інформаційних технологій.

Спостереження за діяльністю педагогів загальноосвітньої і професійно-технічної школи та бесіди з ними дозволяють виділити і такий чинник як збіг обставин, що спонукає вчителів продовжувати педагогічну діяльність. Спостерігаємо і зворотню тенденцію: вплив висококваліфікованих педагогічних працівників до інших сфер діяльності: із-за низької і часто несвоєчасної заробітної плати у торгівлю, підприємництво, економіку та ін. Зрозуміло, що дана тенденція негативно позначається на стані виховання й освіти в Україні.

Узагальнимо отримані результати.

1. У процесі дослідження доведена залежність мотивів подальшої педагогічної діяльності від рівня продуктивності виховної діяльності, але за статистичними критеріями дана тенденція найбільш виразно проявляється між "високо" і "малопродуктивними" педагогами.

2. Важливо відзначити, що переважна частина педагогів не тільки усвідомлює творчий характер учительської професії, але й вважає цей показник основним спонукальним чинником своєї подальшої праці у сфері навчання і виховання. Саме пошуковий характер діяльності дозволяє педагогам реалізувати як власний природний потенціал, так і природні задатки своїх вихованців. Проте розуміння творчої спрямованості професії "високопродуктивними" педагогами на відміну від "малопродуктивних" полягає в тому, що перші орієнтуються на кінцевий результат (формування особистості учня й оволодіння

ним способами самореалізації своїх задатків), другі – на проміжні результати (проведення уроку, практичного заняття тощо).

3. Значна частина педагогів попри всі соціально-економічні негаразди продовжує керуватися моральними ціннісними орієнтаціями. Для них непересіченими залишаються духовні вартості, важливість творчого, взаємозбагаченого професійного спілкування, що підтримує їх у нелегкому процесі "творення" людини. Викладачам ПТУ важче працювати, оскільки особливості контингенту учнів потребують більших психолого-педагогічних знань, значних зусиль й напруги. Педагоги вважають, що рівень професійної компетентності та особистісні якості керівників навчальними закладами безперечно впливає на стан виховної роботи з учнями і на задоволеність в цілому педагогічною діяльністю.

4. Соціальні мотиви продовжують залишатися дороговказом у роботі педагогів, проте реальні суперечності між високим соціальним статусом, який повинна займати педагогічна професія у цивілізованому, демократичному суспільстві і реальним станом учительства, відбивається на їх праці, виховній діяльності, самопочутті.

Таким чином, дослідження різних аспектів мотиваційної сфери особистості педагогів загальноосвітніх та професійно-технічних закладів свідчить, що сукупність спонукальних чинників вибору, привабливості і продовження педагогічної праці визначають спрямованість особистості вихователя на її діяльність. Виявлено: домінуючі мотиваційні чинники високопродуктивної виховної діяльності зумовлені ціннісними професійними орієнтаціями, які пов'язані з творчими, природними можливостями вихователя плекати, розвивати і навчати учнівську молодь. Саме кропіткий процес вирощування індивідуальності викликає справжню задоволеність і наснагу педагогів-майстрів.

Глибоко розуміють і уміло вирішують проблеми сьогодення педагоги-майстри м. Житомира: Г.П.Харсова (сш № 14), В.В. Венгловська, В.М. Кудрєвич (сш № 26), С.Й. Кучковська, В.А. Щенявська, Г.Й. Чайковська, (сш № 19), В.А. Гуменюк, А.М. Радіоничева, С.А. Місяць (гуманітарна гімназія № 23), Н.В. Кірюшина, С.Л. Яценко, О.М. Шулевич

(гуманітарна гімназія № 1) та інші, які мають високу професійну і соціальну мотивацію, усвідомлюють сучасні вимоги суспільства і несуть велику відповідальність за майбутнє української держави.

Проте спрямованість професійної виховної діяльності як системоутворююча властивість особистості потребує більш глибокого дослідження. Мотиви тісно пов'язані із цілями діяльності, оскільки мотив і мета утворюють свого роду “вектор”, що визначає її напрям і композиційну побудову [136, с.205].

4.2. Стратегічні цілі виховної діяльності

“Істинна мета виховання – це максимальний розвиток особистості в розумно організованому суспільстві, яке слугуватиме їй і якому вона сама слугуватиме”
С.Френе.

Другий вагомий чинник – цільовий (цілепокладання, цілездійснення, цілествердження), що визначає продуктивну виховну діяльність педагога. Він сприяє цілеспрямованості вчителів на творчий пізнавальний розвиток особистості і відображає один із найважливіших компонентів інди-

відуальної виховної діяльності – її цілі. Шлях до нової моделі виховання пролягає через переосмислення мети, завдань виховної діяльності педагога. На сферу виховання, як і на інші галузі людської діяльності, розповсюджується потреба у цільовому, системному регулюванні. Стає необхідністю проблемно-програмне, комплексно-організоване пізнання і управління соціально-педагогічними процесами, що протікають в основному стихійно попри об'єктивним закономірностям особистісно-орієнтованого виховання та розвитку. У виховній сфері визначення цілей, складання програм, планів має специфічний відтінок, оскільки жорстка регламентація, суто управлінський підхід суперечить індивідуальному і творчому характеру виховної роботи, праці вихователя.

У теорії та практиці виховання мета найчастіше розглядається у двох напрямках:

- як певний ідеал, до якого прагне суспільство, свого роду орієнтир для освітніх закладів;

- як образ-результат, котрий планується досягти за певний проміжок часу.

Виховна мета постає як наслідок осмислення соціального замовлення навчальним закладом з боку держави й суспільства; устрімлень, бажань педагогів-вихователів і вихованців; врахування регіональних та специфічних можливостей освітніх установ, специфіки соціального макро- і мікросередовища. Мета виховної системи повинна відповідати наступним вимогам:

- спрямованість на гуманістичні та демократичні цінності суспільства;
- орієнтації на моральний та духовний розвиток особистості;
- чіткість і усвідомленість у її формулюванні;
- ієрархічності (можливість розподілу головної мети на її складові (створення "дерева цілей"));
- діагностичність (можливість перевірки реалізації поставленої мети).

Вчителям загальноосвітньої і професійної школи пропонувалося оцінити значущість провідних цілей у вихованні учнівської молоді, що відображають пріоритетні цінності сучасної Української держави, такі як особистість, народ, культура, знання, праця, творчість.

Для оцінки виділено наступні цілі: по-перше, такі, які спрямовані на формування соціально значущих рис особистості громадянина України шляхом набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу; залучення до різних типів культур.

По-друге, цілі, які орієнтовані на відродження інтелектуального та культурного потенціалу нації, формування наукового світогляду, оволодіння молоддю знаннями закономірностей розвитку природи і суспільства у поєднанні з розумінням народного світосприймання, національної психології й характеру.

По-третє, цілі, що сприяють формуванню в учнів системи відносин до оточуючого середовища, суспільства, природи, людей, самого себе.

По-четверте, цілі, які дають можливість осмислити мінливість світу виробництва, бізнесу, суспільно-політичного життя, комунікації. Наведено наслідки порівняльного аналізу (таблиця № 6). Постановка мети вимагає від педагогів чіткого усвідомлення її важливості і вибору виховних стратегій з конкретним класом, групою учнів. Від I до III групи у міру зростання рівня професійної майстерності вчителів загальноосвітньої школи відповідно зростає усвідомлення і ступінь значущості виховних цілей, що визначає пріоритет особистісно-зорієнтованому підходу у виховному процесі. Визначена позиція спрямована на розвиток в учнів потреби у пізнанні культурно-історичних традицій, духовної спадщини українського народу (0,4; 0,61; 0,94– 15, 11, 15), формування в них базових знань, умінь, інтересу до навчання (0,36; 0,68; 0,93 – 7, 15, 14), працелюбства, моральності, культури розумової праці і в цілому наукового світогляду (коливання оцінок показників у межах від 0,4 до 0,92).

Вчителі серед стратегічних відзначають і такі цілі як розвиток правової свідомості, громадської відповідальності (0,38; 0,59; 0,9 – 10, 8, 9). Правова культура досить широке поняття, яке передбачає досконале володіння рідною і державними мовами, знаннями Конституції України, державних законів, національної символіки. Кращі педагоги не тільки вміло виділяють стратегічні цілі діяльності, але й здатні їх досягати. Вони розвивають в учнів інтерес до пізнання оточуючого світу, позитивне ставлення до навчання, сприяють розвитку їх природних можливостей (0,37; 0,63; 0,9 – 9, 12, 8). Вихованці таких учителів-майстрів як С.Г. Бредневої, В.М. Левківська, І.М. Карнафель. (ЗОШ № 19 м. Житомир) із захопленням відносяться до навчання, постійно поглиблюють спеціальні та загальнокультурні знання і нерідко обирають майбутню професію, пов'язану з улюбленими предметами.

До провідних – учителі відносять цілі професійного становлення, який відповідає чиннику цілездійснення, зокрема, підкреслюється важливість формування професійних намірів старшокласників. Проте вчителі-майстри на відміну від "малопродуктивно" працюючих педагогів розглядають професійний чинник у більш широкому контексті – соціальному і психолого-педагогічному. В їх діяльності

педагогічне керівництво професійним становленням особистості здійснюється з урахуванням інтересів, обдарувань, здібностей вихованців.

Серед стратегічних напрямів виховної діяльності виокремлюється і така група цілей, що спрямована на формування в учнів культури міжособистісного спілкування, моральної та екологічної відповідальної поведінки, естетичної, суспільно-політичної, фізичної культури (середні показники коливаються в межах від 0,28 до 0,77).

Отже, високий рівень цілеспрямованості вчителів характеризується поєднанням ціннісних і прогностично орієнтованих підходів. Низький рівень цілеспрямованості виховної діяльності відзначається формальним, поверховим уявленням про головні цілі виховання особистості без глибокого проникнення в їх сутність, тому у практичній роботі переважають виховні заходи стихійного характеру без врахування особливостей конкретного учнівського колективу і кожного вихованця, зокрема.

За оцінкою викладачів професійно-технічної школи до найбільше значущих відносять такі стратегічні цілі як формування: наукового світогляду (0,43; 0,64; 0,86 – 14, 14, 15), основи базових знань, загальноосвітніх умінь (0,47; 0,69; 0,9 – 15, 15, 14), стійких моральних переконань (0,4; 0,65; 0,87 – 11, 13, 13), любові до праці (0,42; 0,63; 0,86 – 12, 12, 11); навчання учнів способам пізнавальної діяльності, розвитку їх творчого потенціалу. Тобто окрім формування в учнів ПТУ особистісних властивостей, виділяють й операційно-діяльнісний компонент підготовки робочої молоді. Останнє передбачає оволодіння учнями у навчально-виховному процесі ефективними стратегіями соціальної та професійної діяльності, узагальненими способами дій, які забезпечують вільну орієнтацію у відповідному предметному професійному полі; гнучке пристосування визначених способів до конкретної соціальної та професійної ситуації.

Серед пріоритетних виділяються цілі, що пов'язані з розвитком гуманістичної системи відносин учнів до оточуючого середовища, дорослих, товаришів, природи, світу прекрасного, до майбутньої професії, суспільно-політичного життя країни (середні показники: від 0,37 до 0,83). Викладачі

професійної школи порівняно із вчителями школи більш важливого значення надають фізичному вихованню молоді.

Всі групи педагогів не вважають за значущу таку мету як "зацікавлення учнів матеріальними стимулами їх праці у майбутньому". Даний факт можна пояснити тим, що заробітна плата на державних підприємствах, а також у сфері освіти, науки, культури залишається низькою і не може виступати провідним чинником стимуляції праці юнацтва. Проте матеріальні стимули за опитуваннями старшокласників відіграють значну роль у виборі професії.

Резюмуємо, лише "високопродуктивні" педагоги загальноосвітньої і професійної школи мають системне прогностичне уявлення щодо ієрархії цілей виховання та оцінюють достатньо високо їх значущість. У процесі дослідження простежується залежність оцінки значущості пріоритетних цілей від рівня продуктивності виховної діяльності. Дана залежність була підтверджена статистичними критеріями.

Високий рівень цілеспрямованості відзначається глибоким розумінням соціальних процесів відродження і становлення української державності, а також позитивним ставленням до новітніх процесів, що відбуваються у сфері освіти й виховання молоді. Доказом цього є виділення серед пріоритетних, цілей національного виховання у поєднанні із загальнолюдськими цілями, а саме, виховання почуття причетності до долі Вітчизни, її минулого, сучасного і майбутнього. Виховання самобутньої високоосвіченої, духовно розвиненої особистості складає цільову наскрізну програму діяльності педагога-вихователя. Отож, педагоги-майстри незважаючи на економічні утруднення, надають перевагу духовним потребам над матеріальними.

Відзначимо й те, що для високого рівня цілеспрямованості виховної роботи педагогів притаманне глибоке розуміння процесів соціалізації особистості. Професійно підготовлені педагоги враховують впливові чинники соціальної адаптації учнівської молоді, значення у цьому процесі соціальних інститутів виховання й освіти, роль сім'ї, родини, неформальних об'єднань, громадських організацій тощо. Тому звертається увага на розвиток соціальної активності учнівської

молоді, формування культури спілкування. Враховуються й чинники, що негативно впливають на становлення особистості, зокрема, такі наслідки соціально-економічної кризи як соціальне сирітство, поширення вживання серед підлітків і юнаків табакокуріння, алкогольних та наркогенних речовин, збільшення кількості правопорушень, злочинів тощо [101; 226].

Низький рівень цілеспрямованості навчально-виховної роботи частини педагогів характеризується ігноруванням ними нагальних проблем молоді, відчуженням від їх потреб.

У навчальному процесі увага звертається лише на освітні цілі, виховні та розвиваючі цілі по суті не плануються. Проте й освітні цілі на уроках вирішуються поверхово, оскільки сам учитель на недостатньому рівні володіє навчальним матеріалом. Фактично знання учнів перевіряються на рівні “вивчив – не вивчив”. Вимагається просте відтворення навчального матеріалу без його детального осмислення й аналізу. Вчителі не вчать учнів планувати власні дії, передбачати труднощі і наслідки своїх дій. Тому-то значна частина учнів теж поверхово засвоює матеріал. Ті ж учні, які прагнуть розвинути в собі цілеспрямованість, глибоко вивчити й осмислити предмет звертаються за допомогою до батьків або самі батьки наймають для своїх дітей репетиторів, особливо це явище спостерігається у старших класах.

Для високого рівня виховної майстерності притаманний такий шлях формування особистості:

1. Визначення загальної мети, яка має бути привабливою і для кожного вихованця, і для учнівської групи, класу. У загальноосвітній школі такою значущою метою є особистісне зростання юнацтва у поєднанні з розвитком їх професійних намірів. Для професійного навчального закладу стратегічною метою виступає процес і технологія розв'язання основних соціальних і виробничих завдань, осмислення виховного потенціалу навчальних предметів.

2. Вивчення учнів у процесі спільної діяльності, що допомагає виділити відмітні грані особистості, в яких проявляються індивідуальні задатки, схильності, обдарування учнів, з тим, щоб саме вони могли проектувати мету самотворення особистості.

Усвідомлення значущості цілеспрямованості у виховній діяльності спричинює виділення трьох основних етапів: цілепокладання, цілездійснення і цілествердження. На етапі цілепокладання педагог на основі осмислення процесів реформування загальноосвітньої та професійної школи, сучасних підходів до процесу виховання, актуальних проблем учнівської молоді формулює провідні виховні цілі, завдання. Надмета: творчий розвиток особистості знаходить своє відображення у ряді стратегічних завдань. Головні з них: 1) проектування і розвиток особистості вихованця, його становлення як індивідуальності, 2) виховання і розвиток учнівського колективу. Водночас вирішуються й загальні виховні завдання: формування національної самосвідомості, громадянських моральних гуманістичних якостей, наукового світогляду, професійних інтересів та намірів. На цьому ж етапі моделюються способи досягнення поставленої мети, засоби виховної взаємодії.

На етапі цілездійснення реалізуються визначені завдання через планування виховної роботи з учнями. Спільно з вихованцями відбирається виховна інформація, організуються колективні творчі справи. Учні під керівництвом учителя оволодівають способами цілепокладання: навчаються передбачати результати досягнення тих чи інших цілей, тобто наслідки своїх учинків; вчать приймати оптимальні рішення, накопичують досвід формування доцільних міжособистісних стосунків, розвивають навички взаєморозуміння, толерантності у процесі міжгрупових та міжетнічних взаємин.

У юнацькому віці продовжують ускладнюватися виховні завдання, збагачується життєдіяльність учнівського колективу, розвиваються стійкі гуманістичні відносини. Педагоги разом з учнями розв'язують завдання, які поєднують соціальні і професійні ситуації (останні для учнів ПТУ). Етап цілествердження пов'язаний з оволодінням учнями засобами самостійного, без допомоги педагога, розв'язання соціальних та виробничих задач, що наближені до майбутньої життєдіяльності. Останнє дає можливість учню переконатися у своїй здатності до саморозвитку, самовдосконалення, до пошукової діяльності. На даному етапі також аналізуються і

оцінюються результати виховної діяльності порівняно з поставленою метою.

У свій час М.О. Добролюбов, аналізуючи педагогічні думки М.І. Пирогова стосовно актуальних питань виховання відзначав, що молодь готується до життя у новій сфері, нових умовах, котрі значно відрізняються від умов, за якими виховувалися і навчалися їх наставники. Проте деякі вихователі не тільки не передбачають, а навіть не розуміють потреб нового часу і вважають їх нісенітницею. Такі наставники намагаються утримувати своїх вихованців у колі понять і правил, яких самі дотримуються. Це призводить до того, що духовні й природні сили юнацтва розкриваються повільно, і як наслідок – притамовується їхня сприйнятливність до явищ і потреб того життя, того суспільства, серед яких прийдеться йому діяти [264, с.216].

Ці думки звучать сьогодні досить актуально. Педагогам слід враховувати нагальні молодіжні проблеми, глибше вивчати новітні тенденції, закони, щоб допомогти молоді адаптуватися до життя в сучасних умовах. Отже, шлях від вихідної до реалізованої мети у вигляді позитивних психічних новоутворень в особистості учня являє собою досить складний процес.

4.3. Авторитет особистості вчителя

“Ті, у кого ми навчаємося, правильно називаються нашими вчителями, але не всякий, хто вчить нас, заслуговує на це ім'я.”

Й.-В. Гете

Авторитет учителя – це комплексне утворення, яке складається з багатьох показників. На питання щодо впливових чинників авторитету вчителя, педагог-майстер А.М. Радіоничева (гуманітарна гімназія № 23 м. Житомира) так відповіла: "В моїй роботі немає нічого особливого; просто я прагну бути уважною до учнів та їх проблем, намагаюсь разом з ними розв'язувати їх ситуації. Мої вихованці дуже допитливі, їх цікавлять різні питання. А відповіді на них мені допомагає "банк інформації", який я тривалий час створювала у процесі виховної роботи з учнями.

Збирала матеріал з газет, часописів, книг з актуальних для юнацтва проблем. До пошуку залучила й учнів, які теж зацікавилися цією роботою".

Рівень сформованості авторитету – довірливого зв'язку вихователя і вихованців педагога визначають за такими ознаками (таблиця № 7): любов до професії (0,71, 0,94), наявність довірливої взаємодії і поваги (0,72, 0,93); умілий індивідуальний підхід (0,67, 0,9). Авторитетний педагог майстерно володіє методами виховання, тому для переконання учнів за будь-якою ситуацією йому не треба вдаватися до детальної аргументації. Вимоги вчителя виконуються учнями у "згорнутій" формі. Окрім того, педагогічні вимоги не зустрічають протидії учнів. Учитель керує поглядом, жестом. І учні цінують думку вчителя, який став ідеалом для наслідування. Поважаючи авторитетного вчителя, вихованці прагнуть постійно до творчої діяльності, до виконання нестандартних завдань, вправ, намагаючись отримати схвальну оцінку улюбленого педагога.

Авторитетний вчитель добре розуміє стан учня, його особливості, настрої, допомагає кожному знайти себе: в одному розкриває добру національну рису, у другого – моральні якості (доброту, чуйність, поважливе ставлення до батьків, товаришів), у третього – позитивно оцінює смак, у четвертого – гострий розум, у п'ятого – відкриває філософа (0,5; 0,71; 0,92) тощо. Все це свідчить про глибокі психолого-педагогічні знання педагога, високий рівень його професійної майстерності.

Зовсім іншу картину спостерігаємо в оцінці виховної діяльності неавторитетного і водночас "малопродуктивного" педагога. Такі педагоги надають перевагу своїм діловим якостям і недооцінюють особистісні риси (0,7; 0,47). Наслідком такої позиції є відсутність довірливих стосунків між учителем і учнями. Для неавторитетного вчителя характерний знеособлений, загальний підхід до учня. Практично не враховуються психічний стан вихованця, впливові чинники його розвитку, стресові ситуації, у яких нерідко перебувають окремі учні, наприклад, розлад між батьками у сім'ї, втрата близьких людей, хвороби, важкі стосунки з однолітками, особливості вікового дорослішання тощо. Такі вчителі, на

думку старшокласників (за результатами опитування випускників шкіл Житомирської області), пред'являють несправедливі вимоги, нерідко поділяють учнів на "любимчиків" і "нелюбимчиків" з відповідним ставленням до одних та других. Першим багато пробачається у разі невиконання домашніх завдань, будь-яких порушень, другим – нічого не пробачається, а навпаки – відчутне негативне ставлення до всіх їх дій і вчинків.

Це підтверджують і результати досліджень щодо розповсюдження стереотипів про зв'язок успішної діяльності учня з його особистісними рисами (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бнх, О.О. Бодальов, А.О. Реан та інші): якщо учень добре навчається, то його наділяють належними позитивними рисами характеру (здібний, сумлінний, чесний, дисциплінований тощо); якщо ж учень має низький рівень знань, він наділяється рядом відповідних негативних якостей.

Оцінювання факторів, що зумовлюють авторитет викладача професійної школи, характеризується такими особливостями. Відзначається вирішальна роль моральних і професійних чинників, зокрема виділяються такі показники як інтерес до педагогічної професії (0,71, 0,94), наявність спеціальних та методичних знань (0,72, 0,93) у поєднанні з особистісними властивостями (0,71, 0,92), високий рівень професійної майстерності (0,68, 0,88). Індивідуальний підхід у діяльності авторитетних викладачів відіграє особливу роль, оскільки серед учнів ПТУ багато вихованців з важким життєвим досвідом, із неповних сімей, сиріти; учнів з низьким рівнем базових знань, з низькою культурою поведінки.

Тому довіра як вираз поваги до молодої людини, її достоїнству має важливе значення у виховній роботі з вихованцями професійно-технічних училищ. Авторитетний педагог прагне постійно вдосконалювати свої психолого-педагогічні знання й уміння, щоб ефективно взаємодіяти з учнями, допомагати у їх духовному зростанні. На думку учнів, авторитетний педагог – той, який довіряє і якому довіряють.

Авторитетний педагог професійної школи своїм ставленням до роботи надихає учнів на продуктивну працю, зацікавлене ставлення до своєї професії і вчить досягати найкращих результатів ще у період виробничої практики.

Неавторитетному викладачу притаманні нетерпимість, запальність, роздратованість, відсутність "дару мовлення", недовіра до учнів, неуміння їх вислухати. Нерідко діалог з учнем підміняється монологом, спостерігається надмірне акцентування на негативних рисах учнів й ігнорування їх позитивних рис.

Надзвичайним авторитетом серед своїх вихованців користувався А.С. Макаренко, якого вони безмірно любили. Для вихованців колонія і Макаренко було єдине ціле. І навіть у словах "Наш Антон" відчувалася їхня повага і сердечність у ставленні до свого наставника. Вони постійно спостерігали невтомну працю свого вчителя, відчували його стурбованість справами колонії. Їм були зрозумілі мета і шляхи виховання, які намічав їх учитель. Він окреслював шлях до справжнього трудового життя, тому й всі вихованці зростали працелюбними і відповідальними особистостями. Антон Семенович завжди виконував свої обіцянки і з великою повагою ставився до кожного колоніста, глибоко розуміючи його характер, душу, складну картину взаємостосунків у колективі.

Зазначимо, що "малопродуктивні" педагоги сприймають поняття авторитету як самоціль, яку необхідно обов'язково досягнути. Цю особливість досить влучно коментував у свій час А.С. Макаренко, який суворо засуджував вихователів, що домагалися дитячої любові будь-якими засобами. Він підкреслював, що це кокетування й погоня за любов'ю, хвастощі любов'ю завдають великої шкоди вихователю і вихованцям. Педагогу слід бути вимогливим і справедливим, чесно робити свою справу – і любов, авторитет прийде непомітно, без спеціальних зусиль з боку вихователя.

Кращі педагоги у своїх оцінках підтверджують думку висловлену К.Д. Ушинським, який вважав, що у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя.

Й насправді життєвий досвід засвідчує, що немає такої галузі людської діяльності, окрім виховної, де б на результатах праці з такою силою не відбивалися особистісні якості самого наставника, його світогляд, переконання, моральні погляди, тобто його ціннісні орієнтації. Особистість учителя є наймогутнішим засобом спрямування розуму, почуттів, волі вихованця, його подальшого життя.

Проведене дослідження свідчить про те, що позитивна персоналізація педагога у своїх вихованцях, передача їм ціннісних особистих якостей відбувається ефективно лише за умови неперервної роботи вихователя над власним самовдосконаленням.

4.4. Роль продуктивної системи відносин у виховній діяльності педагога

Серед важливих передумов підвищення рівня професіоналізму педагога-вихователя виділяємо чинник самооцінки продуктивної системи відносин та її вплив на результати виховної діяльності з учнями. У психології (В.М. Мясіщев) поняття "відносини" тлумачиться як інтегрована система вибіркового свідомого зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності

“Щирість і повнота контакту, що ґрунтується на мудрості і яка впливає з любові до іншої людини, є єдиним джерелом вирішення конкретних проблем виховання”

В. Соборські

[154, с.28]. Оскільки кожен педагог-вихователь є носієм і виразником соціально типових відносин, що склалися у професійному середовищі, з усієї сукупності можливих зв'язків залишаємо на розгляд ті з них, котрі є твірними і з якими безпосередньо пов'язаний процес формування професіоналізму вихователя. До значущих об'єктів дослідження відносимо: суспільні та професійні ідеї, цілі; діяльність педагога-вихователя як засіб реалізації його природних можливостей, інших суб'єктів виховного процесу (учні, колеги, батьки), власну діяльність і особистість учителя. Однак не будь-яке від-

“... щоб стати справжнім вихователем, треба пройти ... школу сердечності – протягом тривалого часу пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується ваш вихованець.”

В.О. Сухомлинський

ношення перетворюється у професійну властивість педагога. Слід глибоко усвідомлювати умови укорінення цих відносин.

Першою і головною умовою цього переходу є формування соціального і професійного світогляду

педагога, що визначає відповідність даних взаємин з системою переконань, інтересів та ідеалів особистості вихователя, що стимулюють розвиток професійних рис.

Другою умовою укорінення відносин є реальні матеріальні і духовні потреби, інтереси педагога та рівень їх розвитку.

Третьою умовою – виступає спосіб виховної діяльності, який набув усталеності і певного цілеспрямованого вибіркового відношення вихователя до професійного середовища.

Отже, відносини, які практично здійснює педагог, перетворюються у професійні риси характеру лише тоді, коли вони укорінюються в його діяльності і стають для нього стійкими і внутрішньо значущими.

Звертаємо увагу ще на одну із важливих функцій вихователя, а саме функцію духовного відтворення, яку покладає на нього суспільство. Тому справжнього спеціаліста має відрізнити насамперед ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності. Зокрема, висока громадянська активність, моральність, соціальна відповідальність, професійний обов'язок, духовна культура і творчий пошук.

Поняття "цінність" поширено у багатьох людинознавчих науках, оскільки воно концентрує взаємозв'язки суміжних наук: філософії, етики, психології, педагогіки та ін. Філософія та соціологія трактують термін "цінність" як поняття для позначення об'єктів, явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, які вміщують у собі суспільні ідеї, наукові концепції, самотні виховні системи минулого і сучасного, передовий досвід, що сприяють оптимізації виховного процесу в освітній установі.

Вищими цінностями для педагога може бути професіоналізм діяльності та шляхи його досягнення. Цінності виховної діяльності мають об'єктивний характер, оскільки виступають певним орієнтиром у практичній діяльності, якщо вони інтеріоризовані вчителем і стали його внутрішнім надбанням [8, с.6-8]. Проте, щоб професіоналізм став нагальною потребою, необхідна спеціальна організація педагогічного процесу, включення в нього чинників, що

стимулюють перетворення об'єкту (складових професіоналізму) у потребу особистості [24; 120]. Набувши особистісної значущості, інтеріоризовані цінності стають внутрішнім регулятором виховної діяльності педагога. Ціннісне ставлення до професії характеризує найвищий рівень професіоналізму виховної діяльності у сфері спілкування. Цей процес можна уявити у вигляді динамічної моделі, яка вміщує пізнавальний, емоційний, мотиваційний та поведінковий компоненти.

Пізнавальний (когнітивний) компонент відображує ступінь усвідомлення педагогом суспільної значущості і гуманістичної природи професійної виховної діяльності як цілісного явища і вивчення його змісту; а також знання й розуміння мети своєї діяльності, шляхів та засобів їх досягнення.

Емоційний компонент моделі характеризується особливим ставленням педагога до власної діяльності як вихователя, що проявляється у гнучкості, пластичності, артистизмі його поведінки, виразності почуттів, осердеченні знань.

Мотиваційний компонент пов'язаний з прагненням учителя до самостійного пізнання сутності і специфіки професійних рис виховної діяльності з метою досягнення найвищого рівня продуктивності праці.

Поведінковий або діяльнісний компонент – проявляється у цілеспрямованих діях педагога, які мають відображати його установки і позиції.

Всі компоненти моделі тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Таким чином, система ціннісних орієнтацій утворює змістову сторону спрямованості особистості і діяльності вихователя.

Важливо виявити особливості ціннісного відношення педагогів до професіоналізму виховної діяльності залежно від рівня її продуктивності.

До основних параметрів, що характеризують рівень ціннісних взаємин відносимо наявність:

- гуманістичних відносин у професійному середовищі, що характеризуються певними особистісними властивостями педагогів;

- усвідомлення сучасних цілей, завдань, згідно з основними напрямками виховної діяльності;
- показників емоційного і фізичного стану педагогів (таблиця № 8).

Проаналізуємо результати порівняння відзначених компонентів непродуктивно і продуктивно працюючих педагогів.

Представники першої групи до найбільш значущих відносять професійні якості педагога. Серед них вони виділяють здатність учителя виявляти обдарування учнів (0,47), розвивати їх творчі сили (0,44), спиратися на позитивне в їх поведінці і діяльності (0,44). Певна частина вчителів намагається створювати умови для формування таких особистісних якостей, як прояв прямоти, відвертості, природності (0,46), чутливості стосовно колег (0,41), учнів (0,4), дійової допомоги (0,41).

Проте ці намагання практично не реалізуються і залишаються на рівні побажань. Звідси можна пояснити посередню оцінку виділених якостей I групою педагогів. Також низько оцінюється "малопродуктивними" педагогами значущість для їх праці оригінальних систем підготовки до уроків (0,39), формування базових знань в учнів (0,35), етичної, естетичної (0,294) та політичної культури (0,22).

У міру підвищення рівня продуктивності виховної діяльності спостерігаємо зворотну тенденцію. В оцінках учителів починає переважати значущість особистісних якостей над професійними. Такі якості: чуйність до учнів ($\Pi_3 - 0,7$; $\Pi_3 - 0,93 - 19, 20$), колег по роботі (0,67; 0,9 - 17, 19), батьків; дійовість своєчасної допомоги (0,61; 0,83 - 20, 11), відзначено вчителями серед найважливіших. Далі виділяються суто професійні ознаки, що доводить про сформованість у педагогів-майстрів діагностичних, проектувальних, організаторських здібностей.

Для продуктивно працюючих педагогів особливу значущість набуває самоосвіта (0,8), впровадження інноваційних підходів, створення авторських навчальних програм, методичних розробок уроків (0,83; 4), виховних заходів, що значно сприяє вдосконаленню педагогічного процесу. Новаторська позиція значною мірою впливає і на

формування в учнів базових знань, умінь з свого предмету (0,79), підвищення загального рівня культури (0,78).

“Поганий вчитель
подає істину, хороший
– вчить її знаходити”

А. Дистервег

Викладачі професійної школи (малопродуктивний рівень) недостатньо звертають увагу на розвиток здібностей, творчих сил учнів, з недовірою ставляться до природних можливостей вихованців. Про це свідчать низькі оцінки показників зазначених якостей. Формування ціннісних орієнтацій особистості молодої людини, гуманне, поважливе ставлення до неї, ще не стало головною метою для викладачів даної групи. Деякі з них відзначають певну значущість наявних гуманних стосунків у педагогічному середовищі (0,46 – 20), наприклад такий показник як чутливість до колег. Мало приділяється уваги встановленню гуманних стосунків з батьками учнів (0,31), хоча соціальна ситуація розвитку учнівської молоді у ПТУ потребує обов'язкового врахування цих чинників. Результати дослідження переконують, що значна частина учнів мають проблеми у взаєминах з батьками. Врахуємо й той факт: в училищі навчається значна кількість учнів із неповних сімей, дітей-сиріт.

"Малопродуктивні" педагоги не прагнуть вивчати передовий досвід, відносяться до інновацій (0,35 – 0,38) дещо скептично, вважають, що їм достатньо набутих знань та вмінь. Вони не проявляють інтересу до наукової, спеціальної і психолого-педагогічної літератури, до досвіду своїх колег, і що найгірше – до власних учнів. Частина цієї групи педагогів надає перевагу традиційним засобам, нерідко використовують конспекти уроків, які розроблені ними ще на початку їх педагогічної діяльності. Зрозуміло, що уроки таких викладачів не приваблюють учнів. Виникає парадокс: особи з цією позицією хочуть тільки вчити інших, ні в кого самі не навчаючись.

Продуктивно працюючі вчителі ПТУ свою виховну діяльність будують на гуманних взаємостосунках з учнями (0,67; 0,9 – 19, 20), колегами (0,68; 0,89 – 20, 19), батьками (0,65; 0,86 – 14, 15). Встановлення довірливих взаємин, віра у природні можливості кожної людини, повага до неї – основні

цінності у роботі вихователів-майстрів, які водночас дуже цінують моральні якості, зокрема чесність, відвертість, простоту, природність кожної особистості. Серед важливих сфер діяльності педагога як вихователя відзначаються дослідницька, прогностична, організаторська (кількісні значення цих ознак коливаються у межах від 0,56 до 0,81), а також ціннісне ставлення до передового досвіду, оригінальних систем формування в учнів знань, умінь та навичок зі свого предмету (0,54; 0,78 – 8, 7); створення авторських програм розвитку у вихованців етичної і естетичної культури (0,52; 0,76 – 4, 6). Самоосвіта для професіоналів виступає однією з головних передумов ефективності всієї виховної роботи (0,52; 0,74 – 5). Належним чином оцінюється завдання та напрями формування в учнів патріотичного виховання, розвиток національної самосвідомості (0,84; 0,85). Останнє характерне для педагогів високого рівня загальноосвітньої і професійної школи. У Житомирському міському ліцеї № 25 під керівництвом класного керівника Суржана І.В. (переможця обласного конкурсу “Класний керівник: крок у ХХІ століття”) проводилася пошукова гра “Мій край – моє Полісся”. Клас поділявся на шість творчих колективів, завданням яких було зібрати матеріал по темах: “Літературна Житомирщина”, “Пісенний край”, “Живопис і архітектура”, “До джерел прекрасного”, “Музейними залами” та інші. Все це сприяло розвитку в учнів патріотичної свідомості, активної громадянської позиції [165].

Високий рівень професійної виховної діяльності відзначається більшою усвідомленістю соціальної значущості педагогічної праці як служіння культурі і Вітчизні, вболіванням за майбутню долю своїх вихованців, їх професійного самовизначення (оцінки вчителів: 0,62; 0,84; оцінки викладачів ПТУ: 0,59; 0,82). Вихователі глибоко вивчають інтереси, здібності своїх підопічних з тим, щоб спільними зусиллями допомогти юнацтву обрати вірний шлях у житті, реалізувати свої потенційні можливості. Суттєво сприяє підвищенню рівня виховної майстерності педагогів обмін досвідом, взаємодопомога колег.

Невдоволеними залишилися педагоги рівнем взаємодії загальноосвітньої і професійно-технічної школи із колегами

базового підприємства (коливання показників у межах від 0,26 до 0,58). Мабуть, останнє пояснюється скрутним економічним станом самих підприємств. Ті ж тенденції простежуються при оцінці впливу такого показника як турбота вчителя про власне здоров'я. Всі проаналізовані розбіжності окрім останнього підтверджуються статистичними критеріями. Нині вчителі поставлені в такі умови, що не мають змоги серйозно дбати про своє психічне і фізичне здоров'я. Вчительська ж професія вимагає значного нервового напруження і самовідданості.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що продуктивно працюючим педагогам у різних освітніх системах притаманна ціннісно орієнтаційна єдність, яка опосередковується ціннісним змістом їх спільної діяльності.

Діагностичний експеримент відображає вищу ступінь узгодженості щодо суб'єктивних уявлень про особистісні, гуманні і моральні якості у "високопродуктивних" педагогів. І навпаки: "малопродуктивні" педагоги надають перевагу професійним якостям учителя, які до речі сформовані у них на посередньому та низькому рівнях. Вважаємо, що саме у такому розходженні позицій педагогів стосовно ціннісних орієнтацій на значущість виховної праці криються причини міжособистісних конфліктів, які можуть виникати між самими педагогами та між учителями і учнями. Вихованці насамперед цінують особистісні якості педагога, а потім вже ділові.

Взаємовідносини у високорозвиненому педагогічному колективі, які виникають у навчально-виховному процесі, зумовлені цілями, організацією і цінностями спільної діяльності. Ціннісний підхід у виховній діяльності притаманний вихователям-майстрам. Їх діяльність характеризується постійним творчим пошуком, схвальним ставленням до передового досвіду колег, прагненням у кожній авторській програмі знайти раціональну зернину, щоб привнести її у свою діяльність, збагативши змістовно.

Високий рівень розвитку педагогічного колективу характеризується соціальною, гуманістичною ідентифікацією, що відображається у ставленні вчителя до своїх колег, як до самого себе, і до себе, як до інших. Взаємостосунки ґрунтуються на високих моральних принципах.

Соціальна, гуманістична ідентифікація лежить в основі гуманних відносин в учительському середовищі, взаємодопомоги, виручки, товариської солідарності. Все це має місце у продуктивно і злагоджено працюючих педагогічних колективах.

Для непродуктивно працюючих педагогів притаманні інші зразки поведінки, коли в одній і тій же або схожій ситуації педагог застосовує до себе і до інших різні норми, будує свої вчинки, керуючись власним баченням. Останнє свідчить про відсутність або зруйнованість гуманістичної ідентифікації і про наявність "подвійної моралі" для себе і для інших. Крім того в оцінках "малопродуктивних" педагогів є певні невідповідності. Для прикладу: вони, з одного боку, декларують значущість самоосвіти, а з іншого, – недооцінюють систему підготовки до занять й аналіз результативності власної діяльності.

За часів радянської влади до пріоритетних відносили цілі ідейно-політичного виховання і серед них, розвиток в учнів інтересу до політичних подій у країні та за рубежом. Нині акцент переміщено на громадянське та моральне виховання.

Таким чином, розвиток ціннісної системи відносин значною мірою сприяє їх перетворенню у гуманістичні професійні якості самого педагога і відповідно у моральні якості їх вихованців як важливий показник особистісного зростання молодих людей.

4.5. Виховна спрямованість діяльності педагога

Далі проаналізуємо такий важливий показник ефективності виховної діяльності, як професійну виховну спрямованість у самооцінці педагогів професійної і

“Важко переоцінити роль справжнього педагога. Він не тільки і не стільки джерело інформації, скільки духовна опора дитини, його реальні ідеали”.

М. Амосов

загальноосвітньої школи. Виховну спрямованість учені тлумачать як динамічну стверджувальну тенденцію, що відображає цілі, мотиви, котрі спонукають педагога до виховної діяльності, а також її суб'єктивне ставлення до різних сторін цієї діяльності

(любов до виховної роботи з дітьми, задоволеність нею, потреба виховувати, розвивати особистість). Водночас до суттєвих ознак відносимо інтерес до внутрішнього світу вихованців, виховної праці, схильність займатися нею; творчий пошук, що спрямований на виховання в учнів моральних, гуманістичних якостей.

Виховна спрямованість діяльності педагога передбачає отримання позитивного основного продукту виховного процесу у вигляді бажаних психологічних новоутворення в особистісній сфері вихованця і незаперечливих супутніх продуктів за результатами досліджуваної діяльності. Її суттєвими ознаками є ціленаправленість, або цілеспрямований вплив на результат спеціально організованої педагогом взаємодії з вихованцями. Обов'язковим етапом виховної діяльності виступає тривала трудомістка праця вихователя по добору конкретного способу взаємодії з вихованцями, яка б привела до бажаного впливу. Саме тому в еталонний ряд чинників продуктивної виховної спрямованості були включені виховні засоби та способи впливу педагога, що пов'язані з різними видами його спонукальних дій. До таких засобів формування особистості віднесено предмети, що викладаються; виховні задачі моральної спрямованості; метод стимулювання учнів до розв'язання пізнавальних задач та підготовки їх до можливих труднощів у соціальних та професійних видах діяльності у майбутньому; засоби взаємодії суб'єктів виховного процесу. Окрім того рівень виховної скерованості вимірювався за допомогою ряду показників, котрі характеризують певні ділові якості: спрямованість зусиль педагога на формування професійних намірів учнів, на поглиблення і розширення знань з предмету, який викладається і наук, що з ним пов'язані; міру орієнтованості на навчальні програми, підручники та на передбачені форми контролю з боку адміністрації, рівень дійсних домагань педагога з боку колег; міру самостійності в діяльності вихователя.

Відповідно до цілей дослідження простежимо характер залежності виховної спрямованості від рівня продуктивної виховної діяльності (таблиця № 9).

Вихователі-майстри насамперед прагнуть розвивати громадянські та моральні почуття своїх вихованців,

застосовуючи діяльнісні форми, методи виховної роботи; вчать пізнавати загальнолюдські і національні цінності. Зокрема, створюються творчі виховні ситуації, підбираються різноманітні види діяльності, які формують гуманістичні властивості учнів. Практикується залучення учнів до шефської роботи з ветеранами праці, інвалідами, а також шефська робота з учнями молодших класів (0,64 – 0,86).

Вчителі прагнуть розвивати в учнів пізнавальний інтерес, любов до книги. Через навчальні предмети, які синтезують різноманітні науки, у вихованців формується світоглядна позиція, розширюється кругозір, усвідомлюється сенс буття, вони залучаються до творчого пошуку. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, збереження і примноження культурної спадщини.

Вчителі-майстри постійно вивчають інтереси учнів, їх нахили і здібності. Саме такі якості притаманні Скороєд Тетяні Петрівні класному керівнику гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира [165, с.182-188], яка має великий досвід роботи з учнями. Тетяна Петрівна широко застосовує у виховній роботі методи педагогічної діагностики (власні способи розв'язку учнівських проблем, опитування, анкетування, психологічні тести), створює сприятливий мікроклімат, в якому кожен учень відчуває свою захищеність і має можливість проявити власну ініціативу та активність. Крім того, класні керівники-майстри ведуть щоденники спостережень, в яких відображається ставлення учнів до навчання, суспільного життя, праці. Також вивчається рівень загального розвитку і прояву спеціальних здібностей (конструктивно-технічних, математичних, графічних, літературознавчих, музичних, художніх); спостережливості, уваги, пам'яті, мислення.

В кінці навчального року складаються картки-характеристики, в яких відзначають: старанність, успішність, ступінь творчого підходу учня.

На думку вчителів, предмет, що викладається, є одним із засобів формування особистості учня. Студент університету згадує про свого педагога: "Одним із улюблених учителів у школі був учитель історії, стиль викладання якого значно відрізнявся від стилю інших учителів. Ми засвоювали історію

як цікавий, складний і глибокий предмет, досліджували причини тих чи інших явищ, сперечалися, дискутували. Вчитель вчив нас умінню думати. Нерідко він задавав нам питання, відповіді на які до цих пір ще не знайдено. І ми, відчуваючи себе дорослими, намагалися висловити власну думку, зіставити усі факти та зробити висновок. Логічність, послідовність, чіткість міркувань – це те, чим досконало володів наш учитель і чому навчав й нас. Тепер і я постійно відчуваю необхідність вибудувати інформацію у логічній послідовності. Логіка набула для мене красу, стрункість, і навіть, музичне звучання. Окрім того наш учитель був людиною широких інтересів і у всьому цьому був не любителем, а професіоналом. У нас в учнів постійно виникало бажання хоча б трохи наблизитися до рівня його знань і майстерності".

Позиція "малопродуктивних" учителів щодо важких учнів погіршує їх становище. Важковиховуваним учням часто приписують вади психічного розвитку, а тому й марною, даремною справою вважають перевиховання учнів, що перебувають на обліку за порушення дисципліни. "Цих дітей треба не вчити, а лікувати" – їх теза. Та ще й пропонується застосовувати специфічні засоби впливу. Раз учень "збитковий", то пояснити, довести йому щось неможливо. Тому рецепт один – жорстока регламентація і контроль кожного їх кроку. Для чого вивчати особливості таких учнів, умовляти їх, залучати до різних видів діяльності, коли достатньо суворо попередити.

Відповідно й учень, який потрапляє у ситуації санкціонування, починає орієнтуватися не стільки на внутрішній зміст тих чи інших норм поведінки, скільки на можливі санкції, які впливають за виконання або не виконання санкції вчителя. У свою чергу й учень починає керуватися принципом оптимальності: краще отримати мінімум стягнень і максимум заохочень при мінімальному рівні сумлінності, дисциплінованості, слухняності. Звідси хитрість, обман, прагнення уникнути ситуації, що загрожує покаранням.

Частина вчителів цієї групи займають позицію пошуку винуватого. У коло звинувачених частіше інших потрапляють сім'я, позашкільні заклади, мікрооточення. Такі педагоги

висловлюють особисту непричетність до зроблених кимось помилок. Нерідко ситуація погіршується через неперервні зауваження "важким" учням з боку педагогів.

Викладачі-майстри професійної школи акцентують увагу на проблемах морального і патріотичного виховання молоді шляхом створення виховуючих ситуацій, залучення учнів до дійових форм виховної роботи: взаємодопомоги, відповідального ставлення до свого слова, власних дій, поважливого відношення до педагогів, товаришів, батьків, дорослих. Проте відчувається достатній рівень напруженості у виховній роботі у професійно-технічних училищах, оскільки значна частина викладачів вважає вимогливість однією з першорядних рис особистості вихователя (0,41; 0,63; 0,89).

Особлива увага звертається викладачами на формування професійних намірів, професійної самосвідомості майбутніх робітників (0,35; 0,56; 0,79).

Підготовка учнів до подолання можливих утруднень у майбутній діяльності і до продуктивного розв'язання виробничих та соціальних завдань у їх професійній діяльності і житті – в центрі уваги педагогів-майстрів.

У міру набуття професійної майстерності методи та засоби навчання та виховання вчителя стають все більш науково обгрунтованими. Педагоги-майстри постійно прагнуть звертатися до сучасних досягнень у галузі науки, основи якої він викладає, до психолого-педагогічних, методичних та соціальних знань (0,36; 0,58; 0,8). До найважливіших ознак творчого вчителя слід віднести його здатність до дослідницької діяльності. Кожне слово, кожен учинок несе на собі відбиток новизни, пошуку. Майстри ніби відчувають жагу пізнання, прагнення до інновацій. Творчі вчителі своєю працею демонструють учням засоби ефективної праці й досягнення успіху.

Тому продуктивно працюючі вчителі, не задовольняючись традиційними навчальними програмами та традиційними підходами, розробляють авторські навчальні програми, підручники, посібники, методичні рекомендації, створюють сучасне методичне забезпечення навчального процесу. Серед таких педагогів-новаторів можна назвати майстрів педагогічної праці Житомирщини Т.В. Удовицьку, Т.Д. Магалецьку,

Ю.М. Камінську., Г.В. Павлюк, В.Я. Дмитренка,
А.С. Франківську, С.В. Парашук, П.К. Орехову та інших.

Малопродуктивні педагоги схильні до академічно-традиційної форми викладання. Вони важко переносять зміни в системі освіти, негативно ставляться до оновлення навчальних програм, підручників, оскільки засвоїли певну програму, відповідні алгоритми знань, які не бажають з роками змінювати. Такі установки приводять до стереотипізації форм, методів та прийомів викладання навчальних предметів і до формування репродуктивного мислення учнів, що негативно позначається на загальному розвитку старшокласників.

Молодь мають виховувати і навчати люди, які за своєю природою тяжіють до цієї справи і яка вимагає великої любові до вихованців, значного терпіння й чутливої обережності. І ще: слід особливо відповідально й ретельно добирати молодих людей, здатних до педагогічної діяльності. Їх провідними якостями повинна бути, насамперед, любов до дітей, бажання виховувати та сприяти їх розвитку.

Спільним для більшості педагогів загальноосвітньої і професійної школи є негативне ставлення до тих колег, які працюють керуючись лише особистими намаганнями (коливання оцінок у межах від 0,28 до 0,67) і орієнтуються у своїй роботі тільки на такі форми роботи, котрі є предметом контролю з боку адміністрації. Більшість педагогів вважають, що нема потреби у постійному звертанні до керівних осіб відносно своїх починань, слід працювати більше самостійно, бути впевненими у власних силах, прагнути застосовувати новітні підходи до навчально-виховної роботи.

Отож, гуманістична творча спрямованість у діяльності педагога-вихователя набуває ціннісної якості, оскільки позитивно відображається на розвитку його особистісних спрямувань. Оптимістичне відчуття вихованця, людяність, чутливість, поважливе ставлення до особистості, дає можливість педагогу спонукати юнацтво до самостійного розв'язання ним актуальних проблем саморозвитку. Тверда віра у можливість молодої людини, її духовні та природні сили допомагає вихователю робити життєстверджуючий прогноз відносно майбутньої долі своїх вихованців і сприяє у реалізації намічених планів. Такий підхід позитивно позначається на

пошуковій діяльності вихователя і, зокрема на виборі ним стимулюючих засобів виховного впливу, які активізують подальшу внутрішню роботу молодшої людини над собою.

Вчителі-майстри сприймають кожну поставлену виховну задачу як унікальну і пропонують оригінальні способи її розв'язання, тим самим "трансляючи" свій ціннісний "творчий потенціал" учням. У групах, класах, діяльність яких спрямовує вихователь-майстер в учнів значно більше розвинена самостійність, ініціативність, здатність до пошуку неординарного розв'язку власних проблем порівняно з учнями, що працюють під керівництвом "малопродуктивних" педагогів, які використовують стандартні, функціональні прийоми впливу. Тому виховна спрямованість зусиль вихователя головним чином залежить і від того, наскільки той чи інший учитель персоналізований у своїх учнях, яким буде "знак" цієї персоналізації – додатний чи від'ємний, тобто від його ціннісних орієнтацій. Актуалізація позитивного образу педагога призводить, як вже зазначається, до оптимізації спрямованості діяльності учнів, що підвищує їх ініціативу, відповідальність, наполегливість.

Вихователі-професіонали у процесі взаємодії з учнями навмисно або ненавмисно індивідуально-специфічно неповторно продовжують себе в учнях, формуючи їх особистісні ціннісні інтереси, мотиви поведінки. Вихователь-майстер, реалізуючи роль порадника, демонструє своїм вихованцям кращі зразки самостійної, рольової поведінки, в яких відображаються притаманні йому особистісні та професійні характеристики. Засвоєння учнями цих трансляваних учителем гуманістичних якостей у вигляді персоналізації педагога в учнях і є тим плідним результатом виховної спрямованості його діяльності.

4.6. Результати порівняльного аналізу структурних компонентів індивідуальної виховної діяльності

Наступний етап діагностичного експерименту потребує дослідження показників, що відповідають найбільшою мірою фактору соціальної підготовленості педагога і почасти фактору загально-виховної умілості. Ці параметри складають на-

“Учитель – це перший, а потім і головний світоч в інтелектуальному житті школяра; він пробуджує у дитині жагу знань, повагу до науки, культури, освіти.”

В. Сухомлинський

ступний блок показників – знання теорії та методики виховної діяльності.

Згідно розробленої нами концепції системно-діяльнісного підходу знання є підґрунтям теоретичної та практичної підготовленості

вчителя, його професійної компетентності. Певна річ, мистецтво виховання передбачає широкий спектр спеціальних знань, які мають базуватися на певних закономірностях розвитку молоді людини і закономірностях виховної діяльності. Тобто теорія професійної виховної діяльності має своїм предметом не тільки саму діяльність вихователя, але й водночас процес розвитку потенційних природних можливостей і задатків вихованців.

Мистецтво виховання характеризується такою особливістю: вихователь виступає і як творець, і як предмет свого мистецтва. Правильне спрямування життєдіяльності юнацтва потребує знання його природи. "Досконалість" вихователя (як і в інших видах мистецтва) пропорційна знанням науки про людину, а також його вмінням та набутому досвіду. В наш час продовжує існувати думка, яку у свій час відзначав ще К.Д. Ушинський, що виховання – це така проста справа, котра не вимагає особливих зусиль і підготовки. Загальновідомим є й те положення, що не існує молоді людини "взагалі". Кожна особистість – завжди індивідуальність, унікальна істота, яку відрізняє особливе поєднання характеру, темпераменту, таланту, схильностей. Тому мірою виховної діяльності слід вважати розвиток природних сил молоді людини відповідно до законів її особистісного зростання.

Отож, для успішної творчої діяльності педагогу необхідні спеціальні знання в галузі історії та теорії професійно-виховної діяльності, її основних закономірностей і тенденцій. Розгляд індивідуальної виховної діяльності як педагогічної системи або певної цілісності, вимагає також й цілісного відображення структури знань з теорії та методики виховної діяльності. Тому до структурних компонентів даної педагогічної системи, як вже

відзначади, відносимо: мету, суб`єкт, об`єкт, предмет, засоби виховної діяльності. На основі вивчення широкого кола педагогічних джерел та передового досвіду виховної практики було розроблено відповідні структурні компоненти, які містять знання з історії педагогіки, основ української етнопедагогіки, психології виховання, психології праці педагога, теорії та методики виховного процесу (принципи, структуру, специфіку, зміст, форми та методи виховання), що відображають духовні цінності, народну мудрість поколінь. При цьому ми поділяємо точку зору М.Г. Стельмаховича, Ю.Д. Руденка, Т.Д. Дем`янюк в тому, що українська етнопедагогіка є основою національної системи виховання, формування сучасної особистості. Всі її компоненти (народне дитинознавство, народна виховна практика, батьківська педагога, народна дидактика, народна деонтологія) – становлять духовні національні цінності і тому повинні бути серцевиною виховної діяльності педагога.

Враховуючи спрямованість виховного процесу на творчу взаємодію педагога і вихованців у спільній навчально-виховній діяльності та його орієнтації на розвиток самостійності

“...Виховання створене самим народом і засноване на народних починаннях, має таку виховну силу, якої немає в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях чи запозичені в іншого народу”

К.Ушинський

юнацтва, було виділено окремо такі його компоненти структури як знання основ педагогіки співробітництва та знання основ самоуправління в учнівському колективі. Разом з тим цілеспрямованість виховної роботи

потребує знань державних документів, сучасних концепцій стосовно загальних напрямів виховання молоді, що знайшло своє відображення у відповідних компонентах структури знань.

Творчий підхід вимагає від педагога знання передового досвіду, новітніх ідей у виховній практиці. Окрім того, знання достоїнств і недоліків власної виховної діяльності потребує від учителя обізнаності з відповідними концептуальними положеннями психології праці вчителя. Всі ці напрями виховної роботи відображені у структурі знань професійної діяльності вихователя. На даному етапі дослідження важливо було виявити характер зумовленості професійного зростання

рівнем сформованості зазначених компонентів структури знань.

Відзначимо, що в даному випадку для більш ґрунтовного аналізу рейтингова оцінка компетентних судів (директорів, заступників директорів з навчально-виховної роботи, досвідчених методистів) порівнювалася із самооцінкою педагогів загальноосвітньої і професійної школи (таблиці № 10, № 11).

Результати порівняльного дослідження свідчать, що найменші рейтингові оцінки і самооцінки отримав такий компонент структури знань як знання історії педагогіки, хоча рівень сформованості даного показника зростає залежно від рівня продуктивності виховної діяльності, особливо за оцінками експертів. Для вчителів загальноосвітньої школи кількісні значення даного компоненту складають: 0,29; 0,64; 0,85; для викладачів професійної школи: 0,28; 0,62; 0,84. Можливі причини такого положення, на нашу думку, полягають в тому, що керівники шкіл й самі вчителі мало приділяють уваги вивченню педагогічної спадщини минулих поколінь. Частіше ці звертання пов'язані із визначенням окремих знаменних дат тих чи інших діячів освіти. Хоча творчо працюючі педагоги постійно користуються педагогічними порадами С.М. Русової, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, Г.Г. Ващенко та ін. В останні роки науковці та практики все більше досліджують призабуті імена, йде процес відродження ідей видатних просвітителів, педагогів минулого, зокрема педагогічної спадщини Івана Огієнка, Софії Русової, Августина Волошина, Юліана Дзеровича, Василя Пачовського [230] та ін. Створено кафедру історії педагогіки та українознавства у Прикарпатському університеті ім. В. Стефаника, постійно проводяться Всеукраїнські науково-практичні конференції, присвячені видатним педагогам минулого. А 1998 рік відзначався як рік української педагогіки і пов'язаний з іменами таких визначних учених-педагогів як А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, Г.Г. Ващенко.

Недостатньо високо оцінюються педагогами та експертами рівень сформованості такого компоненту як рівень

знань структури та специфіки виховного процесу. Мабуть, це є наслідком недостатньої усвідомленості вчителями, особливо "малопродуктивними" багатофакторного, перспективного, непервного, складного характеру процесу виховання. Значно вище оцінюється ними такий показник як "знання основ педагогіки співробітництва" (від 0,29 до 0,98). Вважаємо, така оцінка не є випадковою. Дана тенденція свідчить про підвищення інтересу до проблеми педагогіки співробітництва в останні десять років.

Учителі-майстри розглядають юність як певний етап соціалізації та переходу від "залежного" дитинства до самостійного і відповідального життя дорослого. Увага вихователів у процесі взаємодії з вихованцями зосереджується на тих соціальних ролях, якими належить оволодіти молодій людині, зокрема, на формуванні її ціннісних орієнтацій, проблемах входження у трудове життя, тобто індивідуально-психологічні проблеми пов'язуються із соціальними. Вихователь-професіонал розглядає учня як суб'єкта виховного процесу, як партнера, що становить сутність педагогіки співробітництва.

При оцінці компоненту "знання основ самоуправління в учнівському колективі" простежуються суперечливі позиції. "Малопродуктивні педагоги" вбачають у самоуправлінні засіб дисципліни й порядку, жорсткої регламентації і навіть покарання та заохочення, деякі ж з них взагалі не приділяють належної уваги даному напрямку виховної діяльності, вважаючи колектив засобом тиску на особистість.

Творчі вихователі, спираючись на власний досвід, розглядають учнівське самоврядування як інструмент створення виховуючого, розвивального середовища необхідного для формування індивідуальності та самостійності кожного вихованця і разом з тим засобом соціалізації особистості.

Викладачів професійної школи турбує проблема підвищення соціального статусу учнів – майбутніх працівників і відповідно включення їх у процес самоуправління, що має сприяти активному соціальному та професійному становленні вихованців.

Рівень сформованості наступного компоненту структури знань – принципів національного виховання – відображає ступінь осмислення та уміння організувати виховний процес, спираючись на фундаментальні загальнолюдські цінності. Особлива увага приділяється реалізації у виховну практику наступних принципів: народності, культуровідповідності, природовідповідності, гуманізації, демократизації, диференціації, індивідуалізації та ін. Характер зростання даного показника добре простежується залежно від рівня продуктивності виховної діяльності.

Для професійно підготовлених педагогів чутливість, доброта, розум, людяність органічно поєднуються з педагогічною вимогливістю. Індивідуальний підхід у виховному процесі вимагає таких педагогічних якостей як здатність до творчого мислення, сміливість брати на себе відповідальність за вихованця, прагнення до спілкування з дітьми, здатність відчувати внутрішній стан учнів, уміння швидко реагувати на мінливу ситуацію зміною адекватних методів і прийомів виховного впливу. До такого вчителя можна завжди звернутися за порадою й поділитися з ним своїми проблемами, оскільки він зацікавлено ставиться до успіхів та проблем своїх вихованців. Як пише одна із студенток педагогічного університету про свою улюблену вчительку: "Очі цієї милої жінки завжди випромінювали тепло й ласку. Для кожного з нас знаходилося ніжне слово, вона щиро раділа нашим успіхам, своєю добротою і ласкавістю розвинула в нас любов до прекрасного, до постійного пізнання. Вона не просто вчила нас, але й обдаровувала кожного часткою свого серця".

Для "малопродуктивних" учителів характерний інший підхід. Вони мають певне уявлення про принципи педагогіки, але вважають, що теорія і практика – це різні, несумісні поняття. Під впливом власного педагогічного досвіду у педагогів складаються певні стереотипи, котрі можуть мати негативну спрямованість. Для прикладу утворюють специфічні соціальні стереотипи: "активіст", "відмінник", "відстаючий", "ледар". Негативні педагогічні стереотипи під час уроку можуть сприймати образливу форму у вигляді висловлювань учителів стосовно окремих учнів: "Ти знов не знаєш, що відповісти?" (учень тільки зібрався з думками)", "У цих

багатодітних сім'ях усі діти таки нерозвинені!"; "Невже ти думаєш, що можеш правильно розв'язати задачу?", "Бовдури, а не діти! Таких треба ізолювати!"... Така неповага до учнів з боку вчителя приводить до постійних конфліктних стосунків з учнями, що негативно позначається на навчальному процесі.

Належна увага у виховній практиці приділяється вчителями загальноосвітньої та професійної школи такому змістовому компоненту як – "знання основ етнопедагогіки". Про це свідчать кількісні виміри даного показника і його рангові місця в ієрархії системи показників. В самооцінці відповідні рангові місця у першому випадку (вчителі школи) розподіляються таким чином: 8, 8, 7, у другому випадку (викладачі ПТУ) – 6, 6, 7. Керівники навчальних закладів й самі педагоги прагнуть оволодіти знаннями з основ української етнопедагогіки. У міру підвищення рівня продуктивності виховної діяльності розширюється діапазон і усвідомлення знань народної педагогіки як могутнього чинника відродження української нації, виховання у молоді національної самосвідомості. Постійне звертання до витоків народного життя, творче використання скарбів народної мудрості у практиці виховання притаманне справжнім вихователям. Народознавчі підходи у виховній роботі звільняють її від абстрактності і надуманості, дозволяють створити природне виховне середовище. Українська етнопедагогіка має у своєму арсеналі різноманітні засоби виховання. Серед них: рідна мова, історія народу, краєзнавство, родовід, природа рідного краю, народна міфологія, фольклор, національне мистецтво, народний календар, національна символіка, народні прикмети, родинно-побутова культура, звичаї, обряди, народні свята, які виступають підґрунтям створення нових технологій навчання й виховання молодого покоління. Під керівництвом вихователя учні глибше усвідомлюють зв'язки з історією своєї місцевості та історією України; взаємодію минулого, сучасного та майбутнього; нерозривну єдність з попередніми поколіннями, глибше пізнають народну духовну скарбницю, свій народ і самого себе, як його часточку.

Вчителі, які недостатньо враховують у своїй роботі принципи, основні напрями етнопедагогіки, не можуть сформуванати у вихованців правильне уявлення про історію та

культуру рідного народу. Окрім того в їх роботі частіше використовуються форми та методи виховання більш розважального ніж пізнавального характеру, що позначається і на формальному ставленні частини учнів до народознавчої роботи.

Рівень сформованості наступного компоненти структури знань – "передового досвіду, новітніх ідей у виховній роботі" позначений тенденцією зростання в оцінці і самооцінці для обох груп педагогів. Однак найбільше значення за рангом даному параметру надають "високопродуктивні" вчителі школи (6 місце за самооцінкою) та експерти (7 місце за оцінкою). Для викладачів професійних закладів за рейтинговою оцінкою відповідно до рівня продуктивності визначаються 5, 4, 5 рангові місця і 3, 6, 4 місця – в самооцінці.

Нестандартний підхід до навчання потребує розвитку таких властивостей вчителя як здатність до творчого мислення, сміливість у використанні інноваційних ідей і відповідальність за результати їх впровадження; моделювання власних методів та прийомів навчально-виховної роботи з учнями та заохочення їх до пошукової діяльності.

“Хороших методів існує рівно стільки, скільки існує хороших учителів”.

Д. Пойя

Отже творчо працюючи педагоги вважають за необхідне постійно використовувати у своїй практичній роботі ціннісні ідеї вихователів-майстрів для збагачення власного досвіду.

"Малопродуктивні" педагоги обмежуються репродуктивним підходом, у кращому випадку копіюють окремі форми, методи, прийоми своєї роботи, не враховуючи специфіку класу, рівень підготовленості учнів.

Наведемо приклад непродуктивної роботи однієї вчительки англійської мови із спогадів студентки педагогічного інституту. "Учнів вражала методика викладання предмету. Виникло таке відчуття, що ця вчителька не має ніякої педагогічної освіти. Уроки проводилися досить одноманітно: учні весь час читали самотійно підручник, багато разів повторювали один і той же текст або робили вправи за підручником. Наприкінці уроку учні дуже втомлювалися від

цієї монотонності, тому вони негативно ставилися до вивчення англійської мови".

Більша частина вчителів обох угруповань позитивно ставиться до пізнання й аналізу власної виховної діяльності, оцінювання своїх достоїнств й недоліків (наступний компонент знань). Оцінки даного показника займають переважно дев'яті – одинадцяті рангові місця.

Продуктивно працюючі вчителі накопичують знання про власну діяльність з метою підвищення рівня професійної майстерності, яка у свою чергу позитивно позначається на результатах виховної роботи з учнями. Такі педагоги ретельно готуються до кожної зустрічі з учнями, аналізують великий обсяг різноманітної літератури за спеціальністю, цікавляться різними галузями науки, культури, техніки, прагнуть залучати різноманітні знання до викладання свого предмету. Разом з тим вони турбуються про своє самопочуття, зовнішній вигляд, стан здоров'я, методи взаємодії з учнями. Кожен свій урок вони звикли аналізувати, виявляти невикористані потенційні резерви навчально-виховної роботи. Прикладом є діяльність Безухової Тетяни Миколаївни (вчитель української мови та літератури) Лисівської ЗОШ Попільнянського району, яка відповідально ставиться до підготовки кожного уроку. Основним у проведенні уроків вона вважає урізноманітнення форм і методів викладу матеріалу. На її думку, жоден урок не повинен бути схожим на інший. Діти з уроку мають виносити почуття святковості. Практикує нестандартні уроки, особливо уроки поетичної творчості, вчить вихованців любити рідну мову, свою землю [165, с. 30-31].

Частина вчителів, яка не піддає аналізу власну діяльність, неспроможна об'єктивно оцінювати свої успіхи й невдачі. Ці вчителі визнають себе завжди правими у будь-яких навчально-виховних ситуаціях. Причиною низької результативності знань вважають, як правило, невдалий підбір учнів, їх нерадивість, небажання вчитися. Про недоліки власної діяльності вони навіть не замислюються. Такі педагоги не користуються повагою в учнів, оскільки вважають їх вимоги несправедливими. Вчителі цієї категорії практично не працюють з учнями на уроці, частіше застосовують стереотипні форми роботи, не пояснюють навчальний матеріал, не

заохочують учнів до творчої роботи. Вони ніколи не прислухаються до думки старшокласників, не дозволяють їм викладати свої думки, погляди. Педагоги-майстри навпаки стимулюють учнів до висловлювання критичних суджень і завжди враховують їх позицію, постійно вдосконалюючи свою виховну діяльність.

Цільовому спрямуванню виховного процесу продуктивно працюючим учителям допомагає знання державних документів щодо розвитку системи освіти й виховання молоді, різноманітних сучасних педагогічних концепцій (0,74; 0,96 – 10). Такий підхід дає їм можливість передбачати, моделювати виховну діяльність, одержуючи бажаний результат. "Малопродуктивні" педагоги мають обмежені знання стосовно державних документів і недостатньо в них орієнтуються. Тому передбачати завчасно ті чи інші події, а тим паче ефективно їх проектувати вони не спроможні через свою недалекоглядність.

При проведенні бесід, опитувань з педагогами цієї категорії, вони завжди підкреслюють важливість знань психології юнацького віку. Проте у їх навчальній діяльності практично не враховуються індивідуальні та психологічні особливості учнівської молоді. Це положення підтверджує рейтингова оцінка обох угруповань педагогів з різним рівнем продуктивності діяльності (вчителі школи: 0,33; 0,73; 0,96 – рангові місця 6, 8, 10; викладачі училищ: 0,32; 0,72; 0,95 – 7, 8, 9).

“Бути хорошим учителем можна, тільки будучи хорошим вихователем.”

В.Сухомлинський

Для професійно працюючих учителів завжди характерна моральна підтримка у перехідний період. Вони прагнуть серйозно і співчутливо розібратися у

проблемах молоді. Вчителі володіють основами психологічних знань і тому можуть зрозуміти стан кожного учня, допомогти йому конкретною порадою. Вихователі, педагоги не повинні забувати своє дитинство та проблеми, які виникали й у них на певному віковому етапі. Атмосфера розуміння, поваги, доброти, рівноваги, підтримки у важких життєвих і навчальних ситуаціях назавжди залишається у серцях вихованців.

Для малопродуктивних педагогів характерна суб'єктивність оцінних суджень; сприйняття зовнішнього обрису вчинка, поведінки без проникнення у справжні цілі, мотиви. Зрозуміло, що такі "педагоги" не спроможні виховувати дітей і наносять їм великі моральні збитки.

Для "непродуктивно" працюючих педагогів характерний усереднений підхід до учнів, тобто орієнтація на "середнього" учня, відсутність чутливості до внутрішнього стану молодої людини. Вони майже не відчують динамічного характеру змін, які відбуваються у процесі розвитку особистості вихованця.

Висока результативність виховної роботи вихователів-майстрів зумовлена постійною психологічною самоосвітою, уважністю до людини взагалі і бажанням пізнати і розвинути індивідуальність кожного вихованця. На нашу думку, з боку компетентних суддів і самих педагогів проявлене певне перебільшення оцінок рівня сформованості психологічних знань, особливо відносно II і I груп педагогів, оскільки більшість колізій, що виникають у виховній практиці є наслідком недостатньої і навіть низької психологічної культури частини педагогів.

Найвище значення в ієрархії рангів за даними рейтингової оцінки і самооцінки належить такому компоненту як "знання змісту, форм та методів виховної роботи". Даний компонент за сучасних умов має особливе наповнення, оскільки відображає духовні цінності нашої держави: історію, культуру, мистецтво рідного краю, багатонаціональної суверенної держави у поєднанні з пізнанням світової культури. Спостерігаємо ту ж тенденцію зростання показників оцінювання зазначеного компоненту експертами і самооцінки педагогами залежно від рівня продуктивності виховної діяльності (для прикладу наведемо рейтингову оцінку викладачів ПТУ: 0,43; 0,75; 0,97). Такий підхід передбачає застосування педагогами розмаїття форм та методів патріотичного, розумового, морального, естетичного, трудового, правового, екологічного та фізичного виховання молоді.

Справжній вчитель все своє життя духовно зростає разом з учнями. Постійна самоосвітня робота вчителя поєднується із загальнокультурним розвитком. Для нього притаманний

інтерес до театру, літературних новинок. До культурного життя залучаються і вихованці, вчитель разом з учнями систематично відвідують театри, виставки, музеї. Спираючись на досвід учнів і разом з ними, вихователь досліджує принципово важливі для юнацтва проблеми, що дозволяє зробити навчально-виховний процес не тільки необхідним, але й пізнавальним та захоплюючим.

Позитивний результат у вихованні дає залучення учнів до позакласної роботи, коли вихованці беруть активну участь у проведенні предметних тижнів, вечорів, зустрічей, літературних віталень, тощо. Для прикладу, у ВПТУ № 15 м. Житомира з метою формування в учнів інтересу до професії традиційно організовуються "Декади професій", які доповнюють і збагачують теоретичні заняття і виробничу практику. Програма декади передбачає проведення системи заходів: огляд тематичних стіннівок, оформлення альбомів "Будівельник", "Зварювальник" та ін., які відображають історію розвитку професії, опис досвіду передовиків й новаторів виробництва; звіти про виробничу практику. Стіннівки й радіопередачі готуються редколегією та активом груп разом з наставниками. Ефективною формою морального й трудового виховання учнівської молоді є диспути, дискусії, зокрема, в СПТУ № 1 м. Житомира пройшов диспут на тему "Яким повинен бути сучасний робітник?". Мета його показати значення духовних ціннісних орієнтацій молоді. На диспуті була створена атмосфера невимушеності, довірливості й поваги до його учасників. Диспут сприяв закріпленню понять, суджень, уявлень учнів про людину праці, розвитку її моральних якостей, осмисленню вимог сучасного виробництва до робітників. Відбулася відверта розмова про важливість правильного вибору життєвого шляху, про необхідність творчого підходу до будь-якої справи.

"Малопродуктивні" педагоги мають обмежені знання щодо форм та засобів виховання, котрі з часом стереотипізуються, втрачають свою актуальність. Останнє призводить до формалізму у виховній роботі, оскільки виховні засоби не відповідають потребам, інтересам юнацтва і як наслідок учні стають байдужими до всяких починань з боку вчителя.

У творчо працюючих педагогів цей процес супроводжується неперервним саморозвитком, спільним з вихованцями пошуком пізнавальних розвивальних форм та методів виховної діяльності, які збагачують виховну практику.

Висновки: очікуване припущення стосовно залежності високопродуктивної виховної діяльності педагогів від розвитку компонентів структури знань підтверджується. Звернено увагу на деякі загальні тенденції. Самооцінка рівня сформованості відповідних компонентів структури знань низького рівня продуктивності перевищує рейтингову оцінку. І, навпаки, самооцінка зазначеної структури "високопродуктивними" педагогами нижче рівня оцінювання її компетентними суддями. Дана тенденція відзначається багатьма науковцями (З.В. Діянова,, Н.В. Кузьміна, М.В. Кухарєв, А.О. Реан, А.С. Тотанова, Л.Д. Павлова та ін.). Завищена оцінка "малопродуктивних" педагогів є своєрідним захисним засобом від подальших пошуків. На їх думку, вони досконало обізнані з виховною роботою та з усіма її формами, тому нема потреби вести інноваційні пошуки. Занижена самооцінка "високопродуктивних" педагогів розвиненої у них здатності ставити нові завдання й уміння знаходити варіативні засоби їх розв'язання. Компонентний склад знань педагогів з теорії та методики виховної діяльності "малопродуктивних" педагогів відрізняється неоднаковим і слабким рівнем розвиненості виділених параметрів структури знань, їх незгармонізованістю. Сформованість навіть на достатньому рівні окремих компонентів не приводить до суттєвого підвищення рівня продуктивності виховної діяльності.

Передумовою досягнення педагогами високого рівня професіоналізму у сфері виховання є сформованість у них на рівні не нижче достатнього цілісного "ансамблю" знань. У цьому випадку невисокий рівень сформованості будь-якого компоненту компенсується високим рівнем сформованості інших компонентів структури знань.

Високий рівень розвиненості суто "виховних" знань у роботі з учнівською молоддю є бажаним, але недостатнім для підвищення рівня продуктивності цієї діяльності. Необхідною умовою є наявність ще й достатнього рівня сформованості власне загальнокультурних, загальнопедагогічних та

психологічних знань, які складають основу професійної компетентності вихователя-майстра. Тому у процесі підготовки майбутнього вчителя і курсової перепідготовки працюючих педагогів більшу увагу слід приділити саме цим аспектам.

Щодо специфічності сформованості знань у вчителів загальноосвітньої і професійної школи слід зазначити, що у перших – більш виразно проявляється дослідницька, пізнавальна спрямованість набутих знань у сфері виховної діяльності, потреба підвищити рівень своїх загальнокультурних та психолого-педагогічних знань, які є підґрунтям для формування особистісних якостей, базових знань та умінь старшокласників, у других – дана орієнтація виражена меншою мірою. Підтвердженням цих положень є здебільшого вищі кількісні значення параметрів, що досліджувалися у вчителів школи, проти оцінок викладачів училищ. Отже у продуктивно працюючих учителів простежується певна теоретична спрямованість і намагання науково обґрунтувати свою практичну виховну діяльність.

Викладачі професійної школи, як зазначалося раніше, мають недостатній рівень сформованості психолого-педагогічних знань у зв'язку з відсутністю у більшості з них базової педагогічної освіти, хоча "високопродуктивні" педагоги прагнуть підвищити рівень необхідних у цій сфері знань. Проте практична спрямованість виховної діяльності переважає теоретичну.

Мабуть, останнє є закономірним, оскільки відображає цілі і завдання професійної школи – підготовку висококваліфікованих робітників. Крім того, знання з теорії та методики виховної діяльності у викладачів профтехучилищ мають суто соціальну орієнтацію, оскільки педагоги прагнуть підвищити соціальний статус молодого людини як майбутнього виробничника. Таким чином, загальний характер сформованості знань з теорії та методики виховної діяльності відповідає провідним цілям загальноосвітньої і професійної школи.

4.7. Результати порівняльного аналізу функціональних компонентів індивідуальної виховної діяльності

Системний підхід до вивчення індивідуальної виховної діяльності педагога передбачає цілісний розгляд її основних властивостей у найрізноманітніших зв'язках та проявах. Виходячи із розробленої концептуальної моделі дослідження, продовжуємо аналіз визначеного об'єкту, з точки зору функціональних елементів педагогічної системи, що вміщує гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський компоненти.

Функціональні компоненти – являють базові зв'язки між

“Сучасному вихованцю українських дітей треба йти середнім шляхом: уникати зайвої суворости і непотрібних кар і в той же час не покладатись на природу, а розумно керувати дітьми, рахуючись з їхніми природними нахилами і здібностями”.

Г.Ващенко

вихідним станом структурних елементів педагогічної системи і отриманим результатом або практичні дії у розв'язанні виховних задач, котрими володіє вихователь-професіонал і, якими мають оволодіти й вихованці. Виявлення характеру досліджуваних залежностей є центральним завданням усієї педагогічної науки. Одне з головних завдань нашого

наукового пошуку є вивчення основних закономірностей становлення професійної виховної діяльності.

Функціональні елементи дозволяють аналізувати процес розв'язання виховних задач як на стадії їх формування, так і на стадії взаємодії з учнями. Дані компоненти відповідають визначеним під час дослідження етапам виховної діяльності: 1) діагностичний, 2) проектувально-цільовий, 3) організаторський, 4) стимулюючо-спонукальний, 5) контрольно-оцінний, які відображають процесуальний кільцевий характер виховної діяльності.

Функціональні елементи відіграють важливу роль у процесі наукового пошуку будь-якої педагогічної системи. Вони дають можливість дослідити прямі та обернені взаємозалежності, які існують між виділеними структурними елементами системи. У нашому дослідженні домінуючим

структурним елементом є педагог-вихователь. Із розмаїття наявних зв'язків, котрі можуть існувати у педагогічній системі, детально було вивчено один із найсуттєвіших зв'язок – "педагог-учні". Тобто нам важливо виявити залежності показників особистісного та професійного становлення учнівської молоді від рівня продуктивності виховної діяльності педагога в умовах загальноосвітньої або професійної школи. Підкреслимо також, що виховну діяльність педагога з позиції задачного підходу розглядаємо у вигляді процесу розв'язання множини виховних задач, типологія яких була нами розроблена [77].

Задачний підхід означає, що одиницею аналізу у процесі дослідження виховної діяльності виступає виховна задача. Її відмінність від будь-якої іншої в тому, що мета і результат виховної задачі полягає у змінюванні самого суб'єкта діяльності, який при цьому оволодіває певними способами дій. Тобто виховні задачі розраховані на привнесення змін у психіку самого учня засобами пізнавання гри, праці, спілкування, що спонукає його до саморозвитку [96; 98; 119; 220; 227].

Особливістю становлення високопродуктивної виховної діяльності є її двобічність. З одного боку вона супроводжується постійним самоаналізом і самовдосконаленням, творчим пошуком у сфері виховання. З другого – таке підґрунтя дозволяє ефективно розв'язувати провідні педагогічні задачі у виховній роботі з учнями.

Продуктивність виховної діяльності вчителя загальноосвітньої та викладача професійної школи можна тлумачити і як систему, послідовність педагогічно доцільних дій, що пов'язані із вирішенням виховних задач, котра забезпечує за відведених на навчально-виховний процес час досягнення бажаного кінцевого результату відносно всіх або значної більшості учнів. Іншими словами – це майстерність, яка вимірюється. Тому далі передбачено проаналізувати процес розв'язання виховних задач на кожному з етапів виховної діяльності за функціональними ознаками, що проявляються в гностичному, проектувальному, конструктивному, комунікативному і організаторському компонентах діяльності вихователя.

До базових понять, що описують професійну індивідуальну виховну діяльність, належать: педагогічна діагностика проблем розвитку і виховання учнів у вигляді виховної задачі; програми їх розв'язання; "програвання" можливих способів розв'язання виховних задач з урахуванням соціального замовлення, а також специфічних умов місця і часу навчально-виховного процесу; планування виховних завдань-задач, адресованих учням, щоб піднести їх на вищий рівень розвитку, а у професійній школі до того ж сприяння оволодінню майбутніми робітниками основами професійної майстерності; конструювання навчально-виховної інформації, кожного навчального заняття, виховного заходу; регуляція міжособистісних стосунків у професійному середовищі; організація процесу взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу; оцінювання результатів.

Цими ключовими словами окреслені провідні функції та уміння педагога-вихователя. Водночас – це є технологічний цикл розв'язання визначеної раніше типології виховних задач, які мають засвоїти педагоги у процесі свого професійного становлення, враховуючи період їх навчання у педагогічному освітньому закладі. Разом з тим кожен компонент (етап) діяльності відображає дані про різні сторони професійної компетентності вихователя у сфері фахових, методичних, соціально-психологічних, диференційовано-психологічних, аутопсихологічних знань.

У виховній діяльності педагога значна увага приділяється не тільки застосуванню професійних знань, але й розвитку професійної умілості. Зрозуміло, що у виховній практиці навіть у висококваліфікованого вчителя є стереотипні системи дій, навички, що полегшують діяльність вихователя, дають більше можливостей для творчості, а будь-яке досконале уміння обов'язково вміщує цілу систему різноманітних навичок. Але виховна умілість не механічна комбінація навичок, а кожен раз новий "сплав" знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей вчителя. Тому становлення високопродуктивної діяльності насамперед спрямоване на розвиток здатності створювати такий "сплав".

Отже, ми переходимо до аналізу показників сьомого блоку, котрі відповідають факторам виховної умілості

(виховної майстерності) та професійно-педагогічної підготовленості. На цьому етапі дослідження важливо виявити характер залежності функціональних компонентів виховної діяльності від рівня її продуктивності. Всі показники вимірювалися, як і раніше, за семибальною шкалою оцінювання. Стисло охарактеризуємо сутність кожного із функціональних компонентів діяльності вихователя.

У зміст гностичного компоненту, що відповідає **діагностичному етапу** виховної діяльності були включені дії, спрямовані на дослідження об'єкта, процесу і результатів власної праці, а також актуальних проблем розвитку і виховання юнацтва. Це потребує від учителя накопичення інформації щодо сучасних тенденцій у сфері соціально-економічного, духовного і культурно розвитку української держави, а також вимог відносно фахової, методичної, психолого-педагогічної підготовки вчителя.

Проектувально-цільовий етап виховної діяльності передбачає розгляд двох компонентів: проектувального і конструктивного. Основна функція проектувального компонента полягає у моделюванні стратегічної програми розв'язання актуальних виховних цілей і задач. Зокрема, в особистісній сфері: проектування провідних цілей і програм індивідуального розвитку особистості та програми становлення високорозвиненого учнівського колективу; моделювання ефективних форм та методів співробітництва у педагогічному процесі; моделювання цілей, засобів удосконалення власної виховної майстерності; у пізнавальній сфері: проектування перспективного тематичного плану вивчення навчального матеріалу, враховуючи його виховну спрямованість; моделювання методів та прийомів стимулювання розумової діяльності учнів.

Головна функція конструктивного компоненту індивідуальної виховної діяльності є трансформація, переведення стратегічних цілей виховної програми у тактичні та оперативні виховні задачі. Останнє реалізується шляхом складання спільно з учнями календарних виховних планів і справ, відбору ефективних засобів виховної взаємодії з вихованцями. Учні також повинні залучатися до складання планів проведення навчальних занять, уроків. Учитель

водночас конструює раціональний зміст, методи, прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів, передбачає можливі утруднення учнів при засвоєнні нового навчального матеріалу. Не залишається поза увагою і власна діяльність вихователя, яка постійно планується відповідно до перспективного плану і зростаючих суспільних вимог. Отже, проектувально-цільовий етап включає дії, пов'язані із "запобіганням уперед" – передбаченням можливих наслідків від розв'язання системи виховних задач упродовж усього періоду планування.

Комунікативний компонент, який відповідає **стимулюючо-спонукальному етапу** індивідуальної виховної діяльності, виконує важливу регулятивну функцію. Здійснення наміченої програми потребує регуляції взаємних стосунків між усіма учасниками виховного процесу, враховуючи його спілкувальний характер. Передбачається моделювання і реалізація у виховній діяльності наступних дій: встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями, створення атмосфери психологічної підтримки, творчого пошуку; стимулювання в учнів інтересу до пізнання і навчального процесу, зокрема, до виховних справ, що плануються; спонукання до свідомого вибору майбутньої професії старшокласниками і розвитку в учнів профтехучилищ інтересу до обраної професії. Водночас комунікативна діяльність вміщує дії, які не тільки регулюють міжособистісні стосунки в учнівському середовищі, але й допомагають вчителю управляти своїм настроєм, поведінкою у процесі взаємодії з вихованцями.

Організаторський компонент (етап) виховної діяльності. Його основна функція – реалізація програми розв'язання виховних задач за допомогою наступних дій педагога: сприяння індивідуальному становленню особистості вихованця; розвитку його природних задатків; формування високорозвиненого учнівського колективу; організація спільно з учнями різноманітних видів та форм виховної діяльності; навчання їх способам орієнтування у можливих соціальних ситуаціях та забезпечування засобами прийняття зрілих самостійних рішень. Передбачається роз'яснювання учням значущості виховних цілей, задач у термінах, що їм зрозумілі.

Далі проаналізуємо особливості сформованості функціональних компонентів індивідуальної виховної діяльності залежно від рівня продуктивності педагогів загальноосвітньої школи та професійно-технічних училищ (таблиці № 12).

Сфера сформованості гностичного компоненту виховної діяльності

“Найбільш дієвим і плідним є виховання, яке звертається до власних сил особистості, що виховується, і діє на останню не за допомогою зовнішнього впливу, а ... з середини”

П.Блонський

Порівняльний аналіз виховної умілості педагогів різних рівнів продуктивності дає можливість дійти таких висновків. За даними рейтингової оцінки у вчителів загальноосвітньої школи, що знаходяться на репродуктивному та адаптивному рівнях виховної

діяльності, найкраще сформовані уміння, які пов'язані із самоосвітою у сфері базових знань зі спеціальності (0,45), проте значно менше звертається увага на педагогічну (0,37) та психологічну (0,33) самоосвіту. Окрім того ця категорія педагогів намагається осмислити специфіку виховної діяльності кожної вікової групи учнів (0,39) та її актуальні проблеми дорослішання (0,38). Проте недостатній рівень сформованості аналітичного мислення призводить до поверхового аналізу педагогічної ситуації і причин, що її викликають (0,35). Аналіз мотивів, учинків, поведінки учнів підміняється маніпулюванням його діями, небажанням розібратися в суті проблеми виховання. В оцінюванні можливостей і результатів діяльності учнів переважає суб'єктивний підхід (0,29). Практично у виховній роботі не враховуються вікові та індивідуально-типологічні особливості учнівської молоді (0,39).

Відповідно такі вчителі неспроможні оцінити власні можливості і результати діяльності. У "малопродуктивних" педагогів слабо розвинена потреба у вивченні передового досвіду у сфері виховання (0,3) і несформоване прагнення глибокого аналізу власної діяльності. У самооцінці

спостерігаємо загалом ті ж тенденції, хоча вчителі цієї групи вважають, що педагогічній самоосвіті вони приділяють достатню увагу.

Фактично вчителі зосереджені не на учнях, а на власній навчальній діяльності, що спочатку більшою мірою пов'язана із засвоєнням ним фахових знань, а пізніше з методами їх викладання. Особливо ця тенденція спостерігається у педагогів-початківців, які поступово оволодівають предметом і відповідними дидактичними засобами, методами та прийомами. Лише пізніше вони починають звертати увагу на рівень засвоєння навчальних знань та умінь учнів і ще далі при подальшій наполегливій праці починають розуміти, що навчальний предмет являє собою засіб формування та розвитку особистості.

У викладачів ПТУ (1 група) спостерігаються в оцінці і самооцінці схожі тенденції, які супроводжуються зменшеними кількісними значеннями показників стосовно фахової (0,41; 0,44); педагогічної (0,33; 0,43); психологічної (0,32; 0,34) самоосвіти. За рейтинговою оцінкою проти самооцінки вважається, що представники 1 групи все ж достатньою мірою обізнані із навчальними проблемами учнівської молоді (0,4; 0,35) і загалом у них є потреба проаналізувати педагогічну ситуацію і обставини, що її спричиняють (0,34; 0,35), а також вікові та індивідуально-психологічні особливості вихованця (0,3; 0,37). Водночас простежується явище перевищення самооцінки над рейтинговою оцінкою.

І лише на локально-моделюючому рівні виховної діяльності педагоги загальноосвітньої і професійної школи починають вбачати загальні виховні проблеми, формулювати стратегічні виховні цілі і накопичувати знання зі спеціальності (0,76; 0,77), теорії та методики педагогіки (0,75; 0,72), а пізніше і з психології навчання та виховання (0,69; 0,68). На цьому рівні у зону професійного сприйняття й уваги потрапляє учень як суб'єкт виховної і пізнавальної діяльності. Формується розуміння необхідності знань про вікові (0,73; 0,79) та індивідуально-психологічні (0,7; 0,66) особливості юнацтва. Зростає рівень об'єктивності в оцінці діяльності і поведінки вихованців.

У самооцінці проти оцінки експертів окрім зазначених особливостей більше акцентується увага на зростаючу потребу у самоаналізі власної діяльності у процесі виховної взаємодії з учнями.

Звернемо до досвіду Павлиської школи в той час, коли її очолював В.О. Сухомлинський. Високий загальноосвітній рівень підготовки вчителів Павлиської школи й самого директора школи надихнули на створення програми самоосвітньої діяльності, складовою частиною її стала "Золота бібліотека отроцтва", в яку увійшли кращі твори світової і вітчизняної літератури. Педколективу Павлиської школи вдалося домогтися того, що книга увійшла у духовне життя підлітків як найважливіша інтелектуальна й естетична потреба. Василь Олександрович вважав, що без самоосвіти, без напруження розумових і вольових сил для пізнання і самопізнання, освіта, навчання не можуть мати виховуюче спрямування. Життя сучасної людини немислиме без духовного спілкування з книгою.

В.О. Сухомлинський переконливо доводить думку щодо важливості виховання розуму кожної молодої людини. Він не уявляє духовне життя молодого робітника повноцінним, якщо той щоденно не попрацює 2 – 3 години над розумною книгою. На думку В.О. Сухомлинського – без самостійного читання неможливий свідомий вибір життєвого шляху.

Системно-моделюючий рівень діяльності відзначається глибоким розумінням сутності виховної діяльності і необхідності накопичення інформаційного фонду, що вміщує фахові (0,98; 0,97), педагогічні (0,96; 0,93) та психологічні (0,92; 0,89) знання.

Директор Великомолодьківської середньої школи Новоград-Волинського району, вчитель-методист Івашко Марія Василівна зазначає, що справжній вчитель все своє життя той же учень, він зростає і зміцнюється разом з дітьми, змінюється, а головне постійно відкриває і пізнає нове. Від вихователя не вислизає жодна методична новинка. Учні йдуть на заняття як на свято душі й розуму. Багато з її учнів стали книголюбамі, прочитали велику кількість книжок. Учителька вчить учнів усвідомлювати власні думки, розмірковувати й аналізувати свою поведінку. Уроки улюбленої вчительки – справжнє

одкровення, на яких учні можуть говорити про своє найболючіше.

Важливо відзначити, що для педагогів вищого рівня майстерності своєрідною “точкою відліку” у процесі формулювання виховних задач вже стає учень як суб`єкт діяльності і ті класи задач, які йому доведеться самостійно розв`язувати за межами даної педагогічної системи. Підкреслимо: на всіх попередніх рівнях виховної діяльності домінуючим у її структурних елементах був педагог, проте на цьому етапі увага акцентується на учневі. Таку тенденцію спостерігаємо в оцінці експертів та самооцінці педагогів. Останнє підтверджується і кількісними показниками на прикладі зростання сформованості уміння вивчати вікові (оцінка: 0,96; 0,93) та індивідуальні (самооцінка: 0,93; 0,87) особливості учнів.

Відносно менше оцінена вчителями-майстрами сформованість уміння аналізувати й узагальнювати передовий педагогічний досвід, що свідчить і про сформовану в них потребу у вдосконаленні своїх знань, умінь, здійсненні активного творчого пошуку. Водночас виховна діяльність педагога-професіонала характеризується актуальністю, новизною, ефективністю і стабільністю результатів.

Сфера сформованості проєктувального компоненту індивідуальної виховної діяльності

На перший план, з погляду керівників навчальних закладів, у “малопродуктивних” педагогів виступає спеціальність, або предмет, що викладається (0,4; 0,44). Проте

“Там де педагогічний колектив не має єдиного плану роботи, єдиного точного підходу, там немає педагогічного колективу і не може бути ніякого виховного процесу. Сила педагогічного колективу у злагодженості і плануванні”

А. Макаренко

даний факт не означає, що вчителі цієї групи досконало володіють навчальним предметом, який нерідко вони розглядають як самоціль своєї діяльності. Керівники шкіл, спосте-

рігаючи тривалий час за роботою педагогів посереднього рівня

відзначають їх неспроможність глибоко засвоїти логіку та структуру навчального предмету. Вони не звертають уваги на нагальні виховні проблеми, тому їм важко планувати виховну роботу на тривалий період (оцінка: 0,37; 0,32); відбирати адекватні прийоми взаємодії з учнями (оцінка: 0,35; 0,3); визначати провідні виховні цілі, завдання, а якщо і визначають, то формально, заради вимог керівництва. Порівняно краще вони формулюють навчальні цілі.

На локально-моделюючому рівні у зону активної уваги педагога потрапляють цілі виховної системи, зростає здатність педагогів формулювати провідні розвивальні завдання (оцінка: 0,75; 0,74). На цій основі моделюється перспективний тематичний план вивчення навчального матеріалу (оцінка: 0,77; 0,75), засоби стимулювання пізнавальної діяльності учнів (оцінка: 0,73).

Підвищується рівень сформованості проєктувальних умінь, пов'язаних із плануванням виховної роботи (оцінка: 0,72; 0,69), моделюванням форм та методів педагогічного співробітництва (оцінка: 0,72; 0,73) та проєктуванням цілей, засобів удосконалення власної виховної майстерності.

"Високопродуктивні" педагоги не тільки спроможні виділити нагальні проблеми виховання учнівської молоді, але й майстерно формулюють стратегічні виховні цілі та завдання навчально-виховного процесу (оцінка: 0,98; 0,97). Тому процес моделювання тематичного плану з предмету, що викладається, набуває чіткої виховної спрямованості (оцінка: 0,97; 0,96). Це ж стосується і системи дій, пов'язаної з проєктуванням розвивальних методів, прийомів пізнавальної діяльності, а також методів педагогічного співробітництва. На думку керівників шкіл, у вихователів-майстрів сформовані професійні уміння проєктувати спільно з учнями перспективний план виховної роботи (0,93; 0,92).

Відзначимо, що у всіх педагогів виникають труднощі, що пов'язані з моделюванням цілей, способів удосконалення виховної майстерності і проєктуванням програми індивідуального розвитку особистості. Проте рівень сформованості цих умінь також залежить від рівня продуктивності виховної діяльності.

Сфера сформованості конструктивного компоненту індивідуальної виховної діяльності

“Як і всяка кваліфікована, цілеспрямована, планомірна й систематична праця, виховання людини є професією, спеціальністю”.

В. Сухомлинський

Непродуктивно і мало-продуктивно працюючі педагоги відповідно діють на репродуктивному і адаптивному рівнях діяльності. Зосередившись на оволодінні навчальним матеріалом, вони

розвивають уміння складати план проведення окремого навчального заняття, уроку (оцінка: 0,4; 0,45), намагаються передбачати можливі утруднення учнів при засвоєнні нових тем (оцінка: 0,35; 0,43), прагнуть відібрати раціональний зміст, методи, прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів (оцінка: 0,37; 0,36), але останнє відбувається лише на рівні спостереження за реакцією учнів на пред'явлення інформації різними засобами. Тобто на цьому етапі сам учень та його психологічні властивості ще не привертають уваги педагога.

Більші утруднення спостерігаються у виховній роботі, пов'язаній з її плануванням (оцінка: 0,34; 0,39; самооцінка: 0,44; 0,41), наданням допомоги учням у складанні плану проведення колективної творчої справи (0,32; 0,37; 0,43; 0,45), відбором ефективних засобів виховної взаємодії з учнями (0,33; 0,4; 0,38; 0,42).

На цьому ж етапі продовжуємо спостерігати тенденцію перевищення показників самооцінки педагогів над рейтинговою оцінкою.

Педагоги, які формально ставляться до планування виховної роботи, не замислюються над провідною метою, специфічними для кожного класу, групи завданнями та засобами їх реалізації. Тому інтереси більшості учнів знаходяться за межами школи, училища. Ніби й не погано, що одні йдуть після уроків у спортивні секції, інші у гуртки, у третіх ще якісь інтереси. Проте кожен сам по собі. Спільні виховні заходи їх мало цікавлять, більшість учнів до них байдужа.

У міру підвищення рівня продуктивності виховної діяльності зростають кількісні значення оцінки експертів і

самооцінки. Продуктивно працюючі педагоги краще володіють здатністю планувати кожне навчальне заняття (оцінка: 0,77; 0,71); враховувати можливі труднощі учнів у пізнавальній діяльності (0,74; 0,73); відбрати оптимальний зміст, методи і прийоми активізації розумової діяльності учнів (0,73; 0,69). У самооцінці ці показники певним чином дещо відрізняються. Так, учителям школи краще вдаються дії, що пов'язані з відбором раціональних засобів пізнавальної діяльності, а викладачам ПТУ дії, що пов'язані з передбаченням можливих утруднень учнів при вивченні нового матеріалу.

І знову спостерігаємо таку тенденцію: дії педагога, котрі пов'язані із плануванням виховної роботи, конкретної справи, відбором способів виховної взаємодії займають менші місця в ієрархії рангів, хоча кількісні показники сформованих умінь продовжують зростати. Проте процес конструювання навчально-виховної роботи вже супроводжується залученням до нього учнів.

"Високопродуктивні" педагоги працюють на значно вищому рівні виховної діяльності (системно-моделюючому). Тому процес конструювання педагогічного процесу відбувається на основі стратегічного бачення провідних виховних цілей і задач, орієнтованих на учня як на головного суб'єкта виховання (оцінка від 0,89 до 0,98). Разом з тим домінують показники, пов'язані із плануванням навчального процесу порівняно з виховним процесом. Навчальні заняття, урок починають розглядатися як засіб формування особистості учня, а в професійній школі до того ж і його професійної позиції.

Спільні дії педагога з учнями призводять до спільного планування всіх справ, в організації яких бере участь більшість вихованців. Такі класи, групи майже у всіх справах випереджують інших. Заходи, які плануються, змістовно насичені, зацікавлюють усіх учнів і сприяє їх згурпуванню та здруженню.

В основному для всіх груп педагогів характерним є сформованість уміння планувати форми та методи вдосконалення своєї виховної майстерності.

Сфера сформованості комунікативного компоненту індивідуальної виховної діяльності

“Педагогічне спілкування – це могутній засіб передачі не тільки інформації про зміст вартостей, а й віри в них”

О.Вишневський

Спілкувальний характер виховної діяльності вимагає від педагогів розвинених комунікативних умінь. За оцінкою компетентних суддів і самих педагогів І групи серед

параметрів у досліджуваній сфері найбільше сформована здатність встановлювати скоріше ділові, ніж особистісні стосунки (оцінка: 0,43; 0,4). Керівники шкіл вважають, що вчителям краще вдаються дії, які спрямовані на розвиток інтересу до предмету (0,41) і створення робочої атмосфери в навчальному процесі. Щодо професійної школи, то педагоги мають більше можливості стимулювати в учнів розвиток професійних намірів, оскільки більшість професійних училищ порівняно із школами мають кращу матеріально-виробничу базу і відповідно обладнані навчальні аудиторії, лабораторії, майстерні тощо. Проте експерти відзначають, що у всіх педагогів недостатньо сформовані рефлексивні уміння управляти своїм настроєм, поведінкою у процесі взаємодії із учнями (0,37; 0,36), а також дії, які сприяють розвитку у вихованців інтересу до виховної справи, що передбачається (0,35). У викладачів профтехучилищ останній показник дещо вищий (0,36). Самооцінка педагогами зазначених показників має ті ж тенденції.

Опитування випускників загальноосвітньої та професійної школи свідчить про те, що вони помічають все: щирість вчителя, його турботу або байдужість; кмітливість, знання матеріалу або поверхневність знань; почуття гумору або недалекість, догматичність; віру в учня, його оптимізм або недовіру, підозрілість, небажання зрозуміти внутрішній стан вихованця. Учні можуть багато чого пробачити вчителю – помилку, покарання, людську слабкість, але ніколи не забудуть несправедливості, помсти, приниження людської гідності, зневажливого ставлення до них. Саме ці якості зовсім

суперечать стності вчительської праці і несумісні з поняттям майстерності.

Зростання рівня продуктивності призводить до підвищення рівня сформованості параметрів комунікативної шкали. Особливо тих, які характеризують ступінь спілкувальних властивостей педагогів-майстрів (учителі школи: 0,77, 0,98; викладачі ПТУ: 0,68, 0,97). Посилюється професійна спрямованість дій, яка забезпечує атмосферу психологічної підтримки, творчих починань учнів (0,76, 0,97; 0,75, 0,96). Це пояснюється тим, що продуктивно працюючі педагоги володіють гнучким репертуаром комунікативних методів та прийомів.

Учителям школи краще вдаються дії, які пов'язані із розвитком пізнавального інтересу учнів (0,73; 0,97) і стимулюванням інтересу до творчих виховних справ (0,71; 0,93). Викладачам училища – дії, що дозволяють управляти своїм настроєм, поведінкою у виховному процесі (0,75, 0,96), а потім вже дії, які стимулюють в учнів інтерес до навчання (0,72, 0,92). Викладачам-майстрам притаманна здатність поєднувати педагогічну вимогливість з професійним тактом; розуміння стану учня і своєчасна допомога їм у різних життєвих і навчальних ситуаціях; сприяння розвитку в учнів професійних інтересів, схильностей. Загалом "високопродуктивні педагоги" уміло створюють у навчально-виховному процесі атмосферу доброзичливості і належні умови дорослішання особистості учня. Проте утруднення у виховній діяльності можуть бути зумовлені внутрішніми причинами: складністю проникнення у справжні мотиви вчинків і поведінки особистості, та приховані резерви її розвитку.

Найнижчий статус і відповідно рівень сформованості має показник, що характеризує здатність педагогів регулювати міжособистісні стосунки в учнівському середовищі (0,32, 0,37). Пояснити таке положення можна тими обставинами, що учнівські групи періодично змінюються за своїм складом, особливо у 10-х збірних класах школи, і на I-х курсах училища. Водночас у професійних училищах однією з гострих є проблема підвищення рівня культури спілкування у юнацькому середовищі. Всі педагоги відзначають низьку культуру мовлення та спілкування юнаків.

Сфера сформованості організаторського компонента виховної діяльності

“Без чіткої організації виховний процес не існує.”

А.С. Макаренко

"Малопродуктивна" виховна діяльність має такі особливості. За рейтинговою оцінкою і самооцінкою

домінують показники сформованості у педагогів обох угруповань уміння організовувати навчальну діяльність учнів, але на основі традиційного підходу (оцінка: 0,4; 0,39). У вчителів краще розвинені дії, пов'язані з умінням формувати і роз'яснювати виховні цілі, задачі та організовувати індивідуальну роботу з учнями.

Вивчення думки старшокласників щодо непривабливих сторін учительської праці свідчить про їх невдоволення необ'єктивною оцінкою знань. Ось типова ситуація: "Я хворіла, – говорить одна учениця, і не змогла добре підготуватися до домашньої контрольної роботи і тому списала у відмінниці. Я вчинила недобре, але вчителька цього не помітила і поставила за одну й ту ж роботу різні оцінки: мені "задовільно", а відмінниці – "п'ять". Невже це справедливо?".

У викладачів ПТУ, за рейтинговою оцінкою, краще сформовані уміння, пов'язані з організацією різних видів, форм виховної діяльності (0,38) та учнівського колективу (0,37), а потім вже зі здатністю формулювати і роз'яснювати учням виховні цілі, завдання (0,36). Педагоги (за їх самооцінкою) прагнуть згуртувати учнівський колектив (0,43), виховати авторитетний учнівський актив, конкретизувати виховні задачі, враховуючі рівень розуміння їх учнями; організувати власну діяльність, проте слабке володіння вчителями технологіями психолого-педагогічної взаємодії не призводить до ефективних результатів.

Звертається увага на організацію індивідуальної і самостійної роботи (за даними оцінки керівників ПТУ і самооцінки педагогів), проте вона має частіше репродуктивний характер. У малопродуктивних педагогів недостатньо сформовані уміння, які повинні сприяти підвищенню культури розумової праці (оцінка: 0,32 – 0,36). Більшість педагогів цієї

категорії з недовірою ставляться до природних та особистісних можливостей своїх учнів, вважаючи їх нездатними глибоко засвоювати навчальний матеріал. На уроках, як правило, застосовуються одноманітні методи: як-то безкінечні повторення, вправи, стягнення. Пояснення надто спрощено, схематизовано, оскільки самі вчителі окрім підручників нічим іншим не користуються. Подібні уроки нагадують затвержені схеми, штампи, у які нічого не приноситься роками. Заняття проходять нецікаво і викликають внутрішній протидію учнів у вигляді порушень дисципліни, сперечань, прогулів, прагнення будь-якими засобами їх уникнути.

Для продуктивної і високопродуктивної діяльності вчителів школи характерне зростання усіх показників. Насамперед у міру підвищення виховної майстерності зростає ефективність навчальних занять, уроку, зміст яких будується у вигляді поступово ускладнюючих проблемних завдань-задач (0,77; 0,98) на основі усвідомлення і роз'яснювання учням значущості виховних цілей у поняттях, що їм зрозумілі (0,74; 0,97). Вчителька ЗОШ № 34 м. Житомира Рудик Валентина Василівна так описує свій творчий педагогічний процес: "На кожний урок я продумую ситуацію, щоб учні від побаченого чи почутого здивувалися, захотіли зрозуміти, що, чому і як відбувається, знайшли в собі сили, щоб відшукати відповіді на питання, а діставши їх, знову прагнули вперед. Роботу з виховання пізнавального інтересу будую так: цікаво → знаю → вмю" [165, с. 55; 278].

Майстерність педагога проявляється насамперед у тому, що він уміє організувати навчальний процес навіть за самих несприятливих умов (слабка матеріальна навчально-виховна база, перевантаженість класу учнями, низький рівень знань учнів тощо). За відносно стислий проміжок часу він спроможний нормалізувати виховну і навчальну ситуацію, спрямувати зусилля учнів на оволодіння знаннями та уміннями. Робить навчальний матеріал доступним розумінню учнів, творчо застосовує різноманітні методи навчання. Прикладом творчого підходу є діяльність Островського Леоніда Леонідовича, вчителя української мови і літератури Луківської ЗОШ Житомирського району, який має вищу кваліфікаційну категорію, звання "Старший вчитель", значний власний досвід з

організації та проведення нестандартних уроків літератури рідного краю.

Багато уваги приділяється вивченню образу Лесі Українки. Так, на уроці літератури на тему: "З мозаїки особистості Лесі Українки" учні всебічно розглядають різні іпостасі Лариси Петрівни Косач як класика української, слав'янської, європейської світової літератури; геніальної поетеси і драматурга, талановитого прозаїка і перекладача. Під керівництвом учителя утворюються 4 групи експертів. Кожен вибирає групу за своїми нахилами, здібностями, уподобаннями. Кожна група отримує завдання, які виконуються впродовж уроку.

I група – державотворці. Учням пропонується визначити риси характеру, що були властиві Л. Українці, і які з них потрібно розвивати нашим сучасникам у час становлення української держави. Необхідно обґрунтувати свою відповідь.

II група – архітектори. Учням пропонується спроектувати пам'ятник Л. Українці і захистити свій проект.

III група – художники. Учням пропонується намалювати картину, пов'язану із життям і творчістю Л. Українки.

IV група – композитори. Учням пропонується написати музичний твір, присвячений поетесі. Визначити музичні інструменти, які б мали звучати у цьому творі.

Пошукова робота сприяє вихованню в учнів любові до творчості письменниці, поважливого ставлення до її особистості, стимулює розвиток критичного, аналітичного мислення. На подібних уроках створюється атмосфера зацікавленості, жаги до пізнання.

Вчитель завжди приваблює учнів проблемним викладом матеріалу, нетрадиційним підходом до тлумачення художніх образів, аналізом важливих історичних чинників, які вплинули на діяльність того чи іншого письменника. На уроках і після уроків учні дискутують, ведуть пошук істини, обговорюють різні підходи до аналізу того чи іншого твору.

Педагоги-майстри уміло навчають учнів раціональним способам самостійної розумової діяльності (0,96), організують розвивальну індивідуальну і самостійну роботу у навчальному процесі (0,95). Їм вдається майстерно організувати навчальний процес, який забезпечує глибоке оволодіння учнями

навчальним матеріалом, з використанням оптимальних засобів навчання. Останнє дозволяє засвоїти матеріал безпосередньо на уроці спільними зусиллями педагогів й самих учнів. На занятті раціонально поєднуються індивідуальні, групові та колективні форми роботи. Вчитель досконало володіє мистецтвом організації педагогічного процесу. Такий підхід приводить до професійного управління пізнавальним процесом засвоєння навчального матеріалу.

Велика увага звертається на розвиток згуртованого учнівського колективу особливо на початковому етапі його становлення як умови формування індивідуальності вихованця (0,96) й у розв'язанні різноманітних організаторських завдань (0,95) і проведенні змістових форм виховної роботи (0,94). На думку керівників шкіл, "високопродуктивні" педагоги уміло організують власну діяльність і поведінку у процесі виховної взаємодії з учнями (0,95).

У самооцінці домінують показники умінь, що спрямовують індивідуальну та самостійну роботу учнів (0,87), розвиток учнівського колективу (0,86), а потім вже дії, які пов'язані з трансформацією виховних цілей, завдань (0,85) стосовно конкретного класу, групи.

Викладачі-майстри досконало володіють сучасними методами викладання, що допомагає їм постійно активізувати мислення учнів, розвивати їх активність, ініціативність, працелюбність. Будь-який метод спрямовується на активізацію процесу навчання, прагнення довести учнів до свого "відкриття" того чи іншого явища, до процесу пошуку істини. Кожна хвилина уроку використовується раціонально, з великою користю. Так, наприклад, учитель-методист з хімії Бреднева Сталіна Григоріївна (ЗОШ № 19 м. Житомир) не просто називає тему, формулює цілі, завдання, закони, правила, вона крок за кроком уводить учнів у творчу лабораторію вчених, разом з школярами простежує важкий шлях здобуття знань та розвитку наукових ідей. Учням стають зрозумілими труднощі пізнання, вагання вчених, радість відкриття, перспективи розвитку хімічної науки. Її вихованці були багаторазовими переможцями республіканських й обласних олімпіад з хімії. Більшість її випускників усвідомлено обирають майбутню професію.

У викладачів професійної школи за рейтинговою оцінкою і самооцінкою домінують показники, що характеризують здатність педагога виховувати високорозвинений колектив (0,76; 0,96) на основі спільного з учнями формування виховних цілей, завдань (оцінка: 0,75; 0,96). Проте організація творчої індивідуальної і самостійної роботи з учнями різного рівня підготовки краще вдається майстрам (0,95). Продуктивно працюючі педагоги, на думку керівників навчальних закладів, приділяють значну увагу початковому етапу розвитку учнівського колективу (0,75; 0,95). Окрім того вони уміло самоорганізують власну діяльність і поведінку (0,73; 0,94), професійно будують процес виховання на принципах оптимізації. Вони досконало володіють методикою організації учнівського колективу, що забезпечує максимальну ефективність виховної роботи при оптимальних витратах часу й сил як педагога, так і учнів.

Найменші місця в ієрархії рангів займають показники, які пов'язані з індивідуальним становленням особистості учня (переважно друге рангове місце) і виробленням в учнів способів орієнтації у соціальних і професійних ситуаціях (перше рангове місце). Проте тенденції зростання зазначених умінь продовжують спостерігатися і в цих випадках. Вважаємо, що останні показники досить складні й викликають певні утруднення у всіх категорій педагогів, оскільки пов'язані з необхідністю розроблення спеціальних індивідуальних технологій взаємодії з учнями різного рівня розвитку і підготовленості, що за сучасних умов роботи загальноосвітньої і професійної школи здійснити важко.

Всі зазначені у процесі порівняльного аналізу відмінності у рівні сформованості функціональних елементів індивідуальної виховної діяльності різних груп педагогів підтверджуються статистичними критеріями. Відповідно до визначених позицій на початку порівняльного аналізу підведемо його підсумки.

Спочатку виявимо спільне і відмінне у виховній діяльності педагогів стосовно її складових, а потім і його змісту.

Для всіх педагогів за рейтинговою оцінкою та самооцінкою, найменш сформованими є гностичні і

проектувальні уміння, особливо це відзначено у виховній діяльності викладачів ПТУ, а серед них ці тенденції найбільш виражені у "малопродуктивних" педагогів. Окрім того підкреслювалося, що певна частина викладачів професійної школи не має базової психолого-педагогічної підготовки, інші своєчасно не поповнюють ці знання. Такий стан негативно позначається на рівні сформованості інших компонентів виховної діяльності. Водночас відзначені показники у діяльності "продуктивно працюючих" учителів нарощують свої якісні і кількісні значення, досягаючи найвищого рівня у виховній роботі "високопродуктивних" учителів загально-освітньої школи.

Відзначимо, що за оцінкою експертів у непродуктивно працюючих педагогів найнижче сформований організаторський компонент індивідуальної виховної діяльності. Це означає, що увага "малопродуктивних" викладачів акцентується на її практичному аспекті.

У процесі дослідження спостерігаємо такі тенденції: у непродуктивно працюючих педагогів на перший план виходять конструктивно-комунікативні компоненти діяльності. Отже головну увагу вони приділяють розв'язанню оперативних завдань і встановленню взаємостосунків з учнями, прагнучи тим самим деякою мірою компенсувати недостатню сформованість гностичних, проектувальних та організаторських умінь.

Професійне становлення педагогів-вихователів пов'язується не тільки з поступовим рівнем зростання продуктивності дослідницького і прогностичного, конструктивно-комунікативного, а, насамперед, організаторського компонентів діяльності. Останній, за даними оцінки керівників навчальних закладів й самих вчителів, щодо "високопродуктивної" діяльності набуває найвищого статусу в ієрархії рангів і має місце найвищі кількісні значення відповідних показників. У самооцінці педагогів з низьким рівнем продуктивності увага спочатку акцентується на конструктивний, а потім вже на організаторський компоненти діяльності. Для оцінки викладачів професійної школи притаманний інший розподіл позицій і найвище місце в ієрархії

рангів надається організаторському, а потім комунікативному компоненту.

Щодо операційного компоненту відзначимо наступні тенденції: зростання високопродуктивної діяльності вчителів загальноосвітньої школи супроводжується як рівнем підвищення якісного і кількісного "репертуару" засобів, форм та методів педагогічного впливу, так і вдосконаленням системи і послідовності дій педагогів. Вони не тільки "відкрили" для себе способи досягнення бажаного результату, але й спроможні здійснювати їх перенос відповідно до конкретної педагогічної ситуації, конкретного учнівського колективу. Тобто організаторська діяльність вчителя постійно спирається на ґрунтовні фахові, методичні і психолого-педагогічні знання.

Для викладачів профтехучилищ процес набуття організаторських умінь, практичної системи дій стає першорядним, однак він ґрунтується скоріше на спілкувальних властивостях діяльності, ніж на теоретичній базі. Мабуть, така більш практична спрямованість пов'язана із соціальним замовленням професійної освіти.

Недостатня сформованість гностичних умінь, що характерна більшою мірою для викладачів ПТУ та інших груп педагогів, не є випадковою. Навчання професії в училищі потребує професійно сформованих практичних умінь та навичок. Гностичні вміння формуються, насамперед, при розв'язанні стратегічних завдань і глибоко не усвідомлюються частиною викладачів. Отримані результати свідчать про необхідність удосконалення дослідницького компоненту виховної діяльності як могутнього резерву підвищення рівня її ефективності. Змістовий аналіз сфери сформованості функціональних компонентів дозволяє дійти певних висновків.

Найвище розвинені вміння, що пов'язані з процесом виховання, який реалізується через навчальну діяльність. Отримані висновки співпадають з результатами дослідження ряду науковців (Н.В. Кузьміна, Ю.К. Бабанський, А.П. Акімова, Т.С. Полякова, Е.П. Белозерцев та ін.). Поряд з цим відзначимо той факт, що у професійній школі більше приділяють увагу проблемі учнівського самоврядування, згуртуванню колективу, організаційним питанням, а також різноманітним засобам розвитку самостійності, відповідальності, ініціативи майбутніх

робітників. Такий підхід позначився і на рівні розвиненості відповідних умінь педагогів. У школі на професійну орієнтацію звертають менше уваги. Останнє свідчить про те, що позакласна виховна робота є досить слабкою ланкою у структурі професійної підготовленості і діяльності вчителя й потребує суттєвого вдосконалення. Крім того, в діяльності всіх педагогів виникають труднощі, пов'язані з дослідженням, моделюванням, конструюванням, регулюванням і організацією процесу індивідуального становлення молодшої людини. Для продуктивно працюючих педагогів ці утруднення відображають копітку роботи вихователів-майстрів по творенню індивідуальності вихованця або "внутрішньої" людини. "Малопродуктивні" педагоги надто поверхово ставляться до цих проблем, не усвідомлюючи актуальності проблем розвитку юнацтва. Проте слід враховувати, що через діяльність педагога відбувається становлення громадянина як особистості і фахівця, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації.

Звертаємо увагу на формування сфери функціональних елементів індивідуальної виховної діяльності, котрі містять засоби виховного впливу, педагогічний інструментарій, і, як такі, що потребують істотного вдосконалення. Уміле використання сучасних засобів виховання вимагає досвідченості, виваженості, невтомного творчого пошуку, що дає можливість у необхідний момент знайти єдино вірний підхід, правильний спосіб розв'язання нагальних проблем, а головне навчити учнів гнучким засобам орієнтування у складних соціальних та професійних ситуаціях. І якщо вчителі загальноосвітньої школи до провідних відносять способи, що зорієнтовані на розвиток особистісної та пізнавальної сфери, то викладачі профтехучилищ частіше застосовують засоби, спрямовані на підвищення як загальної культури, базового рівня знань, так і формування основ професіоналізму в учнівської молоді.

Виділяємо дії педагогів, пов'язані із самовдосконаленням професійної виховної майстерності. Виявилось, що педагоги найкраще розв'язують ті задачі, які дозволяють їм спиратися на найсильніші сторони своєї особистості. Постійно аналізуючи свою діяльність, вихователі-майстри виробляють упорядковану

цілеспрямовану систему дій, яка забезпечує подальший успіх у виховній роботі.

Дослідження функціональних ознак дало можливість водночас виявити достоїнства і недоліки процесу розв'язання виховних задач, що проявляються у гностичному, проектувальному, конструктивному, комунікативному, організаторському компонентах виховної діяльності. Отже, з позицій задачного підходу зробимо наступні висновки.

Репродуктивний і адаптивний рівень індивідуальної виховної діяльності характеризувався неспроможністю педагогів вбачати, формулювати і розв'язувати стратегічні і тактичні задачі на кожному з етапів виховної роботи. Вони формально спираються на загальноприйняті цілі, завдання. У повсякденній діяльності обмежуються розв'язанням оперативних задач, тому "малопродуктивні" педагоги поверхово аналізують педагогічні ситуації та причини, що їх викликають. Це призводить до виникнення конфліктів, які розв'язуються за допомогою традиційних силових засобів. Превалює традиційний, репродуктивний підхід.

Діяльність вихователів-майстрів характеризується розвиненим аналітичним підходом, здатністю до випередження, антиципації. Їм притаманне глибинне і всебічне вивчення об'єкту, усвідомлення гостроти проблеми, схоплення суперечностей, формулювання провідних виховних цілей, завдань, моделювання можливих способів їх розв'язання, складання чіткого, але й водночас варіативного плану дій із залученням до цього процесу учнів. Кожне навчальне заняття, кожний урок, виховну справу, вони уміло будують у вигляді системи стимулюючих пізнавальних, комунікативних задач або ситуацій морального вибору. Таким чином, задачний підхід пронизує будь-який етап індивідуальної виховної діяльності і навіть кожен повсякденний акт взаємодії з учнями. Задачний підхід до навчально-виховної роботи вчителів-майстрів базується на глибоких психолого-педагогічних знаннях, що дає їм можливість органічно поєднувати теоретичні і практичні знання. Викладачі професійної школи більше орієнтуються на набутий досвід, практичні знання, що пов'язані з їх недостатньою теоретичною педагогічною підготовкою.

Резюмуємо. Виховна умілість визначається рівнем продуктивності виховної діяльності, що підтверджується статистичними критеріями за результатами порівняльного аналізу.

Виділяється та ж закономірна тенденція співвідношення рейтингової оцінки і самооцінки відносно рівня сформованості усіх компонентів виховної діяльності, тобто самооцінка продуктивно працюючих педагогів характеризується заниженням, а самооцінка "малопродуктивних" педагогів – завищенням рейтингової оцінки зазначених показників. І як наслідок, вихователі-майстри прагнуть задовольнити свої потреби постійним пошуком, винаходами, створенням оригінальних навчально-виховних систем.

Порівняльний аналіз дозволив виявити педагогічну закономірність нерівномірного формування у педагогів функціональних елементів індивідуальної виховної діяльності. Охарактеризуємо дану закономірність. Для малопродуктивного і непродуктивного рівня діяльності притаманне випадання цілого ряду компонентів і найбільш це стосується гностичного, проектувального, організаторського компонентів сфери виховної діяльності. Водночас спостерігаємо неузгодженість показників у структурі та етапах виховної діяльності. З цієї причини не уявляється можливим виділити загальну логіку дій. Сформованість навіть на достатньому рівні окремих умінь не призводить до суттєвого підвищення виховної майстерності педагога. Зокрема, вчитель може володіти уміннями скласти план проведення навчального заняття, уроку, проектувати тематичний план вивчення навчального матеріалу, організувати окремі елементи навчально-пізнавальної діяльності учнів, проте виховні задачі розв'язуються ним на посередньому рівні.

У міру підвищення рівня продуктивності відбувається певна стабілізація ступеня розвиненості досліджуваних компонентів структури. Розбіжності між показниками, що характеризують високий рівень діяльності несуттєві, тобто вихователь-майстер володіє практично усіма компонентами структури. Останнє відображається у загальній спрямованості і доцільній логіці його дій.

Необхідною умовою, як зазначалося раніше, досягнення педагогами високого рівня продуктивності виховної діяльності

є сформованість цілого "ансамблю" умінь відповідно до закономірностей професійної діяльності. Тоді невисокий рівень сформованості будь-якого окремого уміння (або декількох умінь) компенсується високим рівнем сформованості інших.

Високопродуктивна діяльність потребує гармонійної розвиненості не тільки суто виховних умінь, але й комплексу фахових, методичних, психолого-педагогічних систем дій.

Рівневий аналіз дає можливість виявити ряд компонентів, що пов'язані з моделюванням програми індивідуального розвитку особистості учня, всебічним аналізом нагальних проблем соціального і професійного становлення юнацтва; регулюванням міжособистісних стосунків в учнівському колективі, навчанням учнів способам самостійного прийняття зрілих рішень щодо актуальних проблем їх життєдіяльності.

Сучасними дослідженнями підтверджується, що виділені уміння можна віднести до педагогічно найменш керованої галузі виховання і як таких, що важко формуються.

У процесі порівняльного аналізу простежуються особливості прояву фахової, методичної, соціально-психологічної, диференційовано-психологічної і аутопсихологічної професійної компетентності педагогів-вихователів.

Такими нам уявляються основні підсумки порівняльного аналізу стосовно сформованості функціональних компонентів виховної діяльності.

На завершувальному етапі дослідження розглянемо наслідки самооцінки, а потім й оцінки результатів виховної діяльності залежно від рівня її продуктивності.

4.8. Результати оцінювання педагогами рівня результативності власної виховної діяльності

“Учитель... може виховувати і навчати доти, допоки сам працює над своїм вихованням і освітою”

К.Ушинський

Саморозвиток особисто-сті базується на суб'єктивній потребі у досягненні більш високих результатів порівняно з наявними, а також на

суб'єктивних уявленнях обра-зу-результату і самооцінці результативності власної праці.

Нагадаємо: до результатів професійної виховної діяльності відносимо позитивні психічні новоутворення в особистості учня (тобто рівень вихованості, якість знань, умінь, навичок, рівень сформованості професійних намірів та ін.), що формуються засобами навчальної і позанавчальної діяльності, а саме у процесі пізнання, праці, спілкування і які забезпечують кожному учню продуктивний саморозвиток у наступній педагогічній системі або у самостійній виробничій діяльності, у житті.

Результати діяльності, як зазначено у ряді досліджень, поділяються на кінцеві і проміжні. Кінцеві результати вимірюються за показниками входження випускників у нові педагогічні системи або у суспільне виробництво. Поточні результати спостерігаємо у кожний момент безпосередньої взаємодії педагога з учнями, котрі можна по справжньому оцінити лише виходячи з уявлень щодо проєктованого кінцевого результату і міри повсякденної взаємодії забезпечення його ефективності. Самооцінка педагогом результативності виховної діяльності сприяє його відповідальному ставленню до власної праці і усвідомленню себе як діяча і суб'єкта праці.

Шкала оцінювання результативності індивідуальної виховної діяльності, що була запропонована вчителям і викладачам ПТУ містила групи показників, пов'язаних з процесами формуванням духовної і пізнавальної сфери особистості і відповідають фактору самооцінки результативності діяльності педагога-вихователя. За допомогою визначених показників продовжуємо аналізувати завершувальний (контрольно-оцінний) етап виховної діяльності (таблиця № 13).

Педагоги обох угруповань вважають найменш сформованими у них дії, які спрямовані на розвиток в учнів здатності до узагальнення, переносу і застосування знань у житті, у нових умовах діяльності. Ці якості потребують від учня досить розвиненого теоретичного мислення і засвоєння основних принципів розумової діяльності. Проте аналітико-системне мислення сформоване лише у частини найбільш

підготовлених учнів. “Малопродуктивні” педагоги загальноосвітньої і професійної школи дотримуються думки, що їм вдається досягти певних результатів у процесі формуванні в учнів базових знань (0,48; 0,46), їх відповідальності, дисциплінованості (0,47; 0,46). Викладачі профтехучилища відзначають, що засобами свого предмету вони формують стійкий інтерес до майбутньої професії (0,44), досягають певних результатів у сфері розвитку патріотичних і моральних якостей учнів та системи соціальних відносин до оточуючого середовища (0,42; 0,4).

Зростання виховної майстерності пов'язане з підвищенням показників результативності виховної роботи. Продуктивно працюючі педагоги обох угруповань вважають таким головним критерієм результативності – сформованість системи соціальних зв'язків й взаємозалежностей в учнівському середовищі, котрі породжують і певне ставлення особистості до суспільства, пізнання, праці, вчителів, товаришів, до самих себе (від 0,67 до 0,99). Педагоги-майстри підкреслюють, що складна система відносин створює певні умови для їх перетворення у значущі моральні, особистісні якості вихованця. Цим досягається висока результативність у формуванні патріотичних почуттів, моральної переконаності учнів (від 0,65 до 0,87), а також їх відповідальності, свідомої дисципліни, що ґрунтуються на самоорганізації, саморегуляції, самоконтролі (від 0,64 до 0,85), життєдіяльності вихованців.

Розвиток особистісних властивостей вихователі-професіонали органічно поєднують із збагаченням пізнавальної сфери і діяльності учнів. Останнє сприяє формуванню в учнів міцних і глибоких знань з свого предмету (0,82; 0,86). Вчителям краще вдаються дії, що пов'язані із розвитком в учнів умінь вчитися самостійно, здатності до самоосвіти, творчого підходу і такий підхід зміцнює позиції вихованців, сприяє розвитку професійних намірів. Викладачі ПТУ досягають найкращих результатів у формуванні професійних інтересів юнацтва засобами свого предмету, що позитивно впливає на розвиток творчих нахилів вихованців. Проте, викладачі професійної школи визначають, що в учнів важко сформувати здатність до теоретичного узагальнення і переносу знань у нові умови діяльності, виробити способи самостійної

розумової праці із-за їх недостатньої підготовленості до нових умов діяльності. Хоча "високопродуктивні" вчителі і викладачі

домагаються значно кращих наслідків у вирішенні цих проблем. Одним із суттєвих показників майстерності вчителя є уміння активізувати мислення учнів, розвивати їх самостійність, здібності, допитливість, працелюбство. Вчитель-майстер володіє особливим даром навчати учнів вчитися, стимулювати розвиток мислення, вміти використати навіть традиційні методи для активізації процесу навчання. Ще Сократ, навчаючи своїх учнів, прагнув довести їх до самостійних "винаходів". Ідея розвитку є домінуючою у діяльності майстрів.

На необхідність розвитку працелюбства, сумлінності вихованців звертають увагу всі педагоги. Особливості їх позиції відбиваються й на самооцінці результативності праці. Продуктивно працюючі педагоги спрямовують свої зусилля на розвиток самостійності, ініціативи учнів як суб'єктів виховання та озброєння їх продуктивними способами діяльності, котрі ґрунтуються на відповідальному ставленні до навчання. "Малопродуктивні" педагоги більше уваги приділяють репродуктивним методам навчання та формуванню суто виконавчих якостей. Вони не заохочують своїх вихованців до пошукової діяльності, розв'язання оригінальних, нестандартних завдань, тому що й самі не володіють цими засобами. Це призводить до того, що формуються інтелектуальні споживачі, що здатні засвоїти лише готові знання.

Таким чином, результативність виховної діяльності зумовлена рівнем її продуктивності. Виховна майстерність ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході у педагогічному процесі, на ідеях педагогіки співробітництва, співтворчості усіх суб'єктів виховання; передбачає всебічну фахову, методичну, психолого-педагогічну та технологічну підготовленість самого педагога. Загалом й ауторейтинг свідчить про взаємозалежність результативності виховної діяльності та рівня її продуктивності.

Наслідки подальшого порівняльного аналізу за допомогою рейтингової оцінки підтверджують наявність достатньо вираженої тенденції співвідношення оцінки і самооцінки, результативності праці педагога-вихователя, котрі відзначалися і раніше.

4.9. Причини труднощів, пов'язаних із виховною діяльністю

“Невдачі і перепони, труднощі – це школа самопізнання, гарту волі, витривалості, знання життя”

О.Вишневський

Всебічний аналіз вимагав вивчення причин утруднень, пов'язаних з виховною роботою, які відчувають педагоги у цій сфері. Оскільки рівневий аналіз не показав особливих розбіжностей відносно даного параметру, було проведено порівняльне дослідження труднощів у виховній

діяльності, які виділяють окремо всі категорії вчителів шкіл та викладачів ПТУ. Утруднення відображають суперечності виховного процесу і виступають його рушійною силою. Вони виконують як позитивну, так і негативну роль [179]. Позитивна роль проявляється у стимулюванні праці вихователя, активізації його творчих сил, що сприяє виділенню, формуванню, усвідомленню і успішному розв'язанню ним виховних задач. Водночас утруднення є умовою набуття досвіду ефективного вирішення нагальних проблем виховання.

Щодо негативних наслідків труднощі викликають суб'єктивний стан напруження, важкості, невдоволеності. Вони можуть стати причиною заниженої самооцінки, а також при відсутності необхідних умов гальмують зростання рівня виховної майстерності. Шкала утруднень вміщувала блоки показників, що характеризують: особливості виховного процесу; рівень підготовленості педагогів до виховної діяльності; загальний рівень розвитку і вихованості учнів; стан навчально-виховної бази, у тому числі, і виховну спрямованість дидактичного забезпечення навчального процесу; стан системи підвищення кваліфікації на різних рівнях у даній сфері, умови праці тощо (таблиця № 14).

Вчителі на перший план висувають утруднення, що пов'язані зі специфікою виховної роботи, яка вимагає значних зусиль, великої напруженості (82%) з боку педагогів, а також достатнього рівня їх освіченості у даній сфері (80%), проте методичної, психолого-педагогічної літератури на допомогу вчителю в останні роки видається не достатньо або вона має

високу вартість, що недоступно вчителям із-за низького рівня заробітної плати та її несвоєчасної виплати.

Таблиця 14

Розподіл думок педагогів загальноосвітньої і професійної школи стосовно причини утруднень з виховної роботи із учнівською молоддю

№ п/п	Причини утруднень	Педагоги ЗОШ в %	Викладачі ПТУ в %
1.	Складність процесу виховання	82	71
2.	Мало видається спеціальної літератури з питань навчально-виховної роботи з учнівською молоддю	80	69
3.	Сім'я недостатньо приділяє уваги питанням виховання юнаків	80	84
4.	Незадовільна навчально-виховна матеріальна база	77	59
5.	Навчальні плани, програми перевантажені і не відповідають стратегічним виховним цілям	74	71
6.	Підручники не задовольняють сучасним виховним вимогам	70	63
7.	Недостатня допомога з боку базового підприємства	69	54
8.	Негативне ставлення учнів до навчання і виховання	67	69
9.	Низький рівень загальної культури, вихованості учнів	62	70
10.	Недостатній рівень психологічних знань про особливості підліткового та юнацького віку.	57	65
11.	Недостатній рівень педагогічних знань з проблем виховання учнівської молоді	53	62
12.	Недостатній рівень сформованості педагогічних умінь у цій сфері	52	58

13.	Недостатньо уваги приділяється питанням виховання молоді на курсах підвищення кваліфікації вчителя	52	68
14.	Не приділяється достатньої уваги сучасним проблемам виховання молоді	50	55
15.	Недостатня допомога у виховній роботі з боку адміністрації	58	62
16.	Несприятливий мікроклімат у педколективі	51	61
17.	Перевантаженість громадськими дорученнями у позанавчальний час	50	54

Дві третини викладачів професійної школи теж стикаються з аналогічними проблемами, однак головною причиною своїх труднощів вони вважають недостатню виховну роботу сім'ї з дітьми (84%). У вчителів цей показник становить 80%. Значна частина батьків перекладає свої батьківські обов'язки на школу, училище і тим самим зовсім відсторонюються від виховання дітей. Крім того досить негативно впливають на розвиток дітей, підлітків, юнаків образ життя "важких" сімей.

Вчителями вказується, як поважна причина, – незадовільна навчально-матеріальна база освітнього закладу (77%). Останнє веде до перевантаження міських шкіл учнями, двозмінності навчання, відсутності приміщень для проведення виховної роботи і поліпшення виховної спрямованості навчального процесу. У професійній школі цей показник нижче (59%), оскільки умови для проведення виховної роботи до останнього часу були кращі порівняно зі школою. Відзначається, що навчальні плани, програми, певна частина посібників та підручників не відповідають повною мірою сучасним цілям виховання учнівської молоді (74%; 70% – 70%; 63%). Навчальні заклади, а разом з ними і педагоги не одержують необхідну допомогу з боку базових підприємств (69%; 54%). Хоча у професійній школі справи в цьому плані йдуть дещо краще.

Виділяються труднощі, що пов'язані з негативним ставленням учнів до навчання (67%; 69%). На думку вчителів, вони виникають внаслідок падіння престижу навчання й освіти взагалі серед певної частини молоді. Викликає невдоволення у значної частини педагогів низький рівень загальної культури учнів (62%, 70%). Як бачимо, цей показник вище за результатами опитування педагогів професійної школи, що відповідає реальній соціальній ситуації.

У той же час педагоги вказують на недостатню власну підготовленість у сфері психологічних (57%; 65%), педагогічних знань (53%; 62%), а також на недостатню сформованість практичних умінь (52%; 58%). Половина опитаних вчителів і третина викладачів ПТУ вважають, що слід більше уваги приділяти актуальним проблемам педагогіки і психології на методсекціях, методоб'єднаннях, на курсах підготовки кваліфікації і особливо питанням удосконалення технології процесу виховання учнівської молоді. Пропонується більше враховувати особливості нової соціокультурної ситуації, сучасні гуманістично орієнтовані підходи, що відображають світові тенденції та демократичний поступ української держави. Сучасні зміни потребують роз'яснення, глибокого усвідомлення, вироблення загальної стратегії і тактики праці педагога-вихователя.

Також, на думку педагогів, їм необхідна більш дієва допомога з боку адміністрації, керівництва освітніх закладів (58%; 62%), яка повинна ґрунтуватися не на позиціях супірядності, а на позиціях співробітництва, взаєморозуміння, взаємоповаги. Більшість педагогів виділяє, як несприятливі, фактори діяльність окремих засобів масової комунікації, оскільки через телебачення, кіно, періодичну пресу, "споживацьку" літературу пропагуються ідеї насильства, жорстокості, всюдозволеності, культу сили, матеріальних благ, які у поєднанні з іншими обставинами можуть призводити до трагічних наслідків.

На основі порівняльного аналізу доведено, що всі вказані причини труднощів більше виражені у виховній діяльності педагогів професійної школи, враховуючи специфічний контингент учнівської молоді. Загальновідомо, що значну його частину складають учні з посередньою і слабкою успішністю,

низьким рівнем загальної культури і вихованості, а також випускники шкіл-інтернатів, дитячих будинків, яких можна віднести до соціальних сиріт. Все це потребує спеціальної підвищеної психолого-педагогічної підготовки викладачів, проте результати дослідження свідчать про протилежне.

Вчителі відзначають, що не тільки морально, але й матеріально виховна робота, виховна спрямованість діяльності педагога, як і праця вчителя, недостатньо в цілому стимулюється на державному рівні. Наслідком цього є значний відтік найбільш підготовленої частини вчительства в інші структури, що ослаблює виховний потенціал освітніх закладів.

Підсумовуємо. Основні причини труднощів у виховній роботі з учнівською молоддю відображають глибокий кризовий стан соціуму. За таких умов учитель потребує серйозної підтримки з боку держави. Істотної зміни вимагає підготовка педагогів як вихователів, практичних психологів, соціальних педагогів, класних керівників. З одночасним створенням відповідних умов для продуктивної праці, підвищенням ролі сім'ї у вихованні дітей; оновленням змісту, форм та методів навчально-виховної роботи, орієнтуванням її на розвиток творчої індивідуальності кожного вихованця.

Науковий підхід до об'єкта, що досліджується, потребує поряд із ауторейтингом застосування і рейтингової оцінки або методу незалежних суддів. Останнє дає можливість об'єктивно описати і проаналізувати отримані результати відносно впливу виявлених психолого-педагогічних чинників на рівень продуктивності виховної діяльності. Частково цей метод вже був раніше використаний під час вивчення специфіки структурних і функціональних компонентів індивідуальної виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи на основі порівняльного аналізу.

4.10. Результати оцінювання міри відповідності цілей навчальних закладів системі роботи педагога

Спираючись на розроблену нами концептуальну модель професійної виховної діяльності педагога, на завершувальному етапі дослідження для аналізу були обрані блоки показників, які характеризують: цілеспрямованість роботи вихователя,

“Виховання досягає своєї мети, коли людина володіє силою і волею самого себе освічувати і знає спосіб і засоби, як це здійснити”

А.Дистервег

усвідомленість ним провідних виховних задач та рівень успішності їх розв'язання; особливості досліджуваної діяльності й деякі особистісні і ділові якості педагога. Дані показники ми знов розглядаємо крізь призму виявлених відповідних психолого-педагогічних чинників і далі продовжуємо перевірку гіпотези стосовно їх зумовленості рівнем продуктивності індивідуальної виховної діяльності. Встановлено, що головним системоутворюючим фактором професіоналізму особистості і діяльності вихователя є образ шуканого виховного результату, який втілюється в основних цілях, до яких прагне педагог і котрі спрямовують його діяльність на всіх етапах виховного процесу. Тому спочатку простежимо взаємозалежність високопродуктивної виховної діяльності від рівня її цілеспрямованості.

До показників цілеспрямованості відносимо: усвідомленість учителем стратегічних цілей виховання та міру їх практичної реалізації, підготовленість педагога (фахову, психолого-педагогічну), творчий, новаційний підхід до розв'язання проблем виховання учнівської молоді, підготовленість і самих учнів до розв'язання соціальних і професійних задач у майбутньому. Дане угруповання показників відповідає факторам: професійної педагогічної підготовленості, професійного самовдосконалення та цілепокладання. Переходимо до їх аналізу (таблиця № 15).

Рейтингова оцінка міри відповідності цілей загальноосвітньої та професійної школи (підготовка учнів до подальшої діяльності у наступній педагогічній системі, вироблення в них здатності розв'язувати різноманітні соціальні та професійні задачі і нести за них відповідальність), системі виховної роботи педагогів за допомогою порівняльного принципу дає можливість дійти наступних висновків.

Підвищення рівня продуктивності виховної діяльності вчителів школи зумовлено цілеспрямованим зростанням їх активності у вивченні контингенту учнів у міру сходження до вершин виховної майстерності (0,5; 0,76; 0,97). Далі

відзначається вирішальна роль цільової фахової підготовки педагогів (0,49; 0,78; 0,96) та їх спроможності створювати продуктивні методи, форми і види навчально-виховного процесу (коливання показників від 0,45 до 0,95). Підкреслюємо, що "малопродуктивні" педагоги, які ще на початковому етапі діяльності поставили за мету – оволодіння базовими знаннями та вміннями і водночас – певним комплексом педагогічних методів, форм, вважають, що цього достатньо і зупиняються у своєму професійному зростанні. Продуктивно працюючі педагоги продовжують цілеспрямовано вдосконалювати спеціальні, методичні, психолого-педагогічні знання та способи їх передачі, що дає можливість поступово досягнути вершин професійної майстерності.

При цьому саме "високопродуктивні" педагоги (0,96) постійно і активно підвищують рівень своєї психолого-педагогічної самоосвітньої діяльності. Інші категорії педагогів недостатньо працюють у даному напрямі. Представники 1 групи педагогів формально ставляться до формулювання виховних цілей (0,43), що робить їх працю стихійною й неусвідомленою і негативно впливає на ставлення учнів до вчителя та предмету, який він викладає. Підвищення рівня продуктивності супроводжується зростанням ступеня усвідомлення стратегічних, тактичних, оперативних цілей і задач та їх взаємозумовленості (0,63; 0,93). Поступово учень із об'єкта виховання перетворюється у суб'єкт самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. Відповідно до поставленої мети взаємостосунки між вчителем-майстром і учнем розвиваються за такою логікою: від підкорення, співробітництва а до співтворчості. Все це сприяє розвитку ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, праці (0,39; 0,65, 0,93). Саме ця тенденція відзначається у наукових працях ряду вчених, зокрема у роботах Ш.О. Амонашвілі, О.О. Бодальова, А.О. Реана, О.Г. Асмолова, А.М. Бойко та ін.

Проте поставлені цілі не завжди реалізуються у виховній практиці. Ймовірною причиною даного становища є недостатня підготовленість вчителів до аналізу і узагальнення виховних процесів, що пов'язані із викладанням навчального предмету (0,38; 0,62; 0,86). До того ж негативно позначається на рівні виховної роботи слабо розвинене теоретичне мислення

частини педагогів та їх спрямованість лише на виконання конкретних завдань, наприклад, розробку планів уроків, позакласних заходів тощо.

“Якими діти народжуються, це не від кого не залежить, але щоб вони завдяки правильному вихованню стали хорошими – це в наших силах”

Плутарх

Оцінка експертів засвідчує, що викладачі училищ усвідомлюють як важливу мету – необхідність посилити свою фахову підготовку, зміст якої пов'язується із завданнями професійної освіти учнівської молоді (0,49; 0,76; 0,97) та вивченням їх специфічних

особливостей як наступників, спадкоємців робітничої молоді (0,45; 0,74; 0,96).

Також, за рейтинговою оцінкою, спостерігаємо цілеспрямоване підвищення ступеня методичної, операційної озброєності педагогів, що зумовлено їх професійною компетентністю. Найвищим показником виховної майстерності є постійний творчий підхід у пошуку оригінальних засобів (форм, методів, видів діяльності) (0,95; 0,96). Враховуємо як позитивне те положення, що професійна освіта дає можливість органічно поєднувати навчально-виховний процес із виробництвом.

Викладачі ПТУ, за оцінками експертів, постійно стимулюють розвиток ініціативи, активності, відповідальності юнацтва (0,44; 0,7; 0,94), оскільки прагнуть прискорити процес соціалізації учнівської молоді як передумови їх прискореного входження у виробничі структури суспільства.

Результати дослідження вказують на зростаючу залежно від рівня продуктивності цілеспрямованість діяльності викладачів на досягнення кінцевого результату професійної школи, а саме на підготовку випускників ПТУ до виконання ролі висококваліфікованого працівника, який в умовах переходу суспільства до ринкових відносин повинен продуктивно вирішувати свої професійні завдання (0,41; 0,69; 0,93).

Ще раз експертами відзначається недостатня теоретична підготовка викладачів у сфері психолого-педагогічних знань (0,4; 0,69; 0,93) й у плані аналітико-узагальнюючого підходу до

розв'язання виховних завдань у навчально-виробничому процесі (0,38; 0,61; 0,85). Все це послаблює якість процесу цілепокладання. Значна кількість викладачів продовжує орієнтуватися на безпосередній результат своїх дій і практично не звертає уваги на способи його досягнення. Хоча "високопродуктивні" викладачі майстерно володіють варіативними педагогічними способами і спроможні їх перенести у різноманітні (передбачені і непередбачені) ситуації. Отже, мета виступає вищим регулятором виховної діяльності, що визначає її спрямування.

4.11. Результати оцінювання рівня першорядності виховних задач у діяльності педагога

“Справжнім вихователем є лише той, хто пробуджує у дитини дух, що дремає, і надає їй сили для органічного розвитку”.

П.Блонський

Виховна діяльність професійно підготовленого педагога побудована таким чином, що кожна його практична дія трансформує поставлену стратегічну мету у вигляді конкретної задачі. Кінцева мета досягається через вирішення

множини виховних задач. Тому далі простежимо, на які, за оцінкою експертів, у першу чергу, виховні задачі спрямовують свої головні зусилля педагоги, застосовуючи той же порівняльний принцип. Виділено коло провідних виховних задач охоплює відомі напрями виховної діяльності (таблиця № 16) і відповідають факторам цілепокладання та цілеспрямованості діяльності педагога на формування моральних якостей і на допомогу учням у життєвому та професійному самовизначенні.

Відразу відзначимо зумовленість усіх виділених чинників рівнем продуктивності виховної діяльності (таблиця № 16). Вчителі загальноосвітньої школи, за рейтинговою шкалою, надають найбільшого значення формуванню в учнів: готовності до високопродуктивної праці у наступних педагогічних системах (0,43; 0,66; 0,95), зокрема у процесі продовження освіти у середніх та вищих навчальних закладах; потім розвитку громадянських і моральних почуттів, працелюбства і

творчості, що ґрунтується на системі самоорганізації, самоконтролю, саморегуляції (0,38; 0,64; 0,94); формуванню

спілкувальних властивостей (0,37; 0,62; 0,93); вихованню художньої культури, синтезуючи національну і загальнолюдську духовну скарбницю (0,35; 0,66; 0,93). Звертається увага на досягнення завдань підвищення успішності знань (0,44; 0,68; 0,92). Експерти підкреслюють, що "малопродуктивні" педагоги на перший план все ж висувають задачі, пов'язані з навчальним процесом, а потім задачі, спрямовані на формування особистості учня. "Високопродуктивні" педагоги навпаки звертають увагу на виховну функцію навчання, а потім вже освітню.

Викладачі професійних закладів, у своїй більшості, з погляду експертів, першорядними вважають задачі, що пов'язані з розвитком міжособистісної сфери спілкування (0,43; 0,64; 0,94) і далі вже на формування компетентності і професіоналізму, здатності до самоосвіти (0,41; 0,63; 0,93). Належне місце відводиться завданням виховання національної самосвідомості, моральним якостям (0,44; 0,65; 0,91), вихованню громадянської цілеспрямованості, відповідальності (0,41; 0,64; 0,9); формуванню основ базових знань (0,4; 0,63; 0,89). Достатня увага приділяється вихованню професійних інтересів, розвитку організаторських здібностей.

Проте проблеми виховання художньої культури учнів викладачі ПТУ не відносять до першорядних (0,37; 0,58; 0,87).

Одними із домінуючих у діяльності викладачів професійної школи, за результатами порівняльного аналізу є завдання виховання у молоді громадської спрямованості, відповідальності, усвідомлення історичних умов буття (0,41; 0,64; 0,9). Вчителі дещо менше приділяють увагу цьому стратегічному напрямку роботи. Можливі причини такої ситуації криються у тому, що нове навчальне середовище, умови виробництва, нові інтереси, зростаюче коло спілкування – все це має сприяти процесу соціалізації юнаків, їх всебічній підготовці як громадян суверенної держави.

Компетентні судді за результатами дослідження відзначають недостатню спрямованість педагогів обох угруповань на розвиток творчих здібностей учнів. Такий стан речей може бути пов'язаний із невідповідністю матеріальних умов завданням розвитку учнів особливо у загальноосвітній школі. У професійних училищах регулярно влаштовуються

розв'язанням завдань патріотичного, морального (0,65; 0,96), трудового та політехнічного виховання (0,66; 0,93) і професійної підготовки (0,65; 0,92), а потім вже розумового виховання (0,63; 0,87). "Малопродуктивні" викладачі досягають певних успіхів у трудовому навчанні (0,42), професійній підготовці (0,41). Інші завдання виховної діяльності вирішуються частково.

Спільним, що характеризує успішність виховної діяльності продуктивно працюючих педагогів обох угруповань, є створення і закріплення виховних традицій у колективі, особливо традицій, котрі ґрунтуються на українській духовній спадщині, народних мистецтвах, ремеслах, промислах, що забезпечують єдність та спадкоємність поколінь (0,64 – 0,92).

Вчитель-майстер у процесі навчання і виховання привчає учнів до напруженої самостійної розумової праці, прищеплює трудові уміння та навички, сприяє розвитку таких якостей як працелюбство, наполегливість, сумлінність, відповідальність, самостійність. Такий підхід закладає у вихованців основи майбутньої професійної відповідальності і компетентності у будь-якому виді діяльності.

Отже, успішність виховної роботи педагога оцінюється насамперед високим рівнем знань та умінь учнів, ступенем їх самостійності, вихованості, прагненням до самоосвіти. Уроки окремих учителів у процесі перевірки зовні виглядають ефектно, ніби-то на уроках застосовують сучасні методи викладання, а рівень знань, умінь і загальний розвиток учнів залишається низьким. Проте на звичайних уроках (без сторонніх осіб) учитель себе не утруднює новими підходами, а використовує репродуктивні методи. Зрозуміло, чому результативність навчально-виховної роботи залишається низькою.

Спостерігаємо і таку тенденцію: суб'єктно-об'єктна позиція педагогів-немайстрів відбивається на результатах процесу виховання. Педагоги цієї групи вважають вагомим здобутком досягнення певного рівня сформованості в учнів суто виконавських властивостей під впливом силових дисциплінарних заходів попри загальній переорієнтації сучасної системи виховання на суб'єктно-суб'єктні відносини. Саме такий підхід виражений у діяльності педагогів-

професіоналів, що сприяє розвитку ініціативи, громадської позиції, демократичних переконань вихованців.

Проведене дослідження свідчить, що педагоги загальноосвітньої школи недостатньо приділяють увагу розв'язанню завдань суспільно-політичного виховання. Проблема полягає в тому, що старі ідеологічні гасла, заполітизовані форми й методи виховної роботи відійшли в минуле, а нові орієнтири ще не усвідомлюються повною мірою усіма педагогами. Кардинальна зміна в Україні виховних стратегічних парадигм: від політизації, ідеологізації мети, завдань, змісту та форм виховної роботи до гуманізації та демократизації усієї системи виховання – сприяє залученню молоді до духовних надбань українського народу, набуттю соціального досвіду, що ґрунтується на єдності національних і загальнолюдських цінностей.

Значно менших успіхів досягають педагоги у вирішенні завдань фізичного виховання, формування здорового способу життя. Особливе занепокоєння викликає стан здоров'я учнівської молоді, який є невід'ємною складовою частиною здоров'я нації в цілому і має стратегічне значення у виховній діяльності педагога для забезпечення сталого розвитку суспільства. Це має здійснюватися через розвиток ефективної соціально-педагогічної та валеологічної освіти, розробку міжгалузевих наукових досліджень у даній сфері.

4.13. Результати оцінювання особливостей виховної діяльності педагогів

Проаналізуємо показники, які відображають якісну характеристику виховної діяльності педагога залежно від рівня її продуктивності (таблиця № 18). Зокрема, аналізуються такі властивості досліджуваної діяльності як системність, новаційність, аналітичність, освіченість, результативність, комунікативність, які відповідають факторам професійно-педагогічної компетентності, виховної взаємодії, продуктивності, успішності та результативності.

Тенденції зростання чітко позначені такими ознаками праці як систематичність (учителі: 0,41; 0,73; 0,98; викладачі ПТУ: 0,35; 0,75; 0,97), спілкувальність (учителі: 0,45; 0,76; 0,97;

викладачі ПТУ: 0,38; 0,75; 0,97), аналітичність (учителі: 0,43; 0,74; 0,95; викладачі ПТУ: 0,37; 0,7; 0,91), умілість у регулюванні конфліктних ситуацій та їх розв'язанні (учителі: 0,39; 0,73; 0,94; викладачі ПТУ: 0,42; 0,73; 0,95), майстерність у створенні сприятливої психологічної атмосфери. Останнє більш виражене у діяльності продуктивно працюючих вчителів (0,71; 0,94).

Загальна характерна тенденція: навчальна успішність учнів зумовлена рівнем професійної майстерності педагога

“Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами... Тоді тільки буде він спроможний черпати і в самій природі людини засоби виховного впливу, - а засоби ці величезні”

К. Ушинський

(учителі: 0,38; 0,69; 0,93; викладачі ПТУ: 0,36; 0,67; 0,91) та творчим підходом до виховної справи. Продуктивно працюючі педагоги постійно стежать за новачійними процесами, вивчають передовий досвід, охоче вводять нові елементи у свою виховну діяльність.

Вони встановлюють доцільні стосунки з колегами, батьками. Останній показник краще виражений у діяльності вихователів-викладачів професійної школи (0,43; 0,71; 0,93). Проте вчителі більше спираються на психолого-педагогічну теорію, сучасні підходи, літературу порівняно з викладачами профтехучилищ (0,36; 0,65; 0,9).

Компетентні судді відзначили певні зміни у традиційних поглядах педагогів різних рівнів продуктивності щодо ролі колективу, учнівського самоврядування. В діяльності педагогів-немайстрів зустрічаються дві позиції. Одні вчителі взагалі не приділяють уваги проблемі формування учнівського колективу, обмежуючись у цьому питанні обранням активу класу або групи. Друга категорія педагогів певною мірою займаються цими питаннями, проте вони відстоюють авторитарний напрямок у колективістичній педагогіці, згідно з яким конфлікт між особистістю і колективом необхідно доводити до нещадного кінця, при цьому інтереси особистості слід підкорювати інтересам колективу; засуджувалося право

особистості на власну думку та позицію [187, с.140-141]. Деякі, навіть продуктивно працюючі педагоги у плані навчальної роботи, не позбавилися ще від існуючих стереотипів щодо колективу у виховному процесі.

Вихователі-майстри завжди приділяли значну увагу розвитку згуртованого колективу, як стимулюючого середовища для формування індивідуальності вихованців, їх нахилів, здібностей, інтересів. Високорозвинений колектив, у розумінні майстрів, характеризується співдружністю, взаєморозумінням, взаємоповагою членів, тобто це є цілющий простір для творення особистості кожного вихованця. Дитячий колектив має забезпечити умови для розвитку свободи та гідності особистості. Набутий досвід співтворчої праці з учнями є основою для взаємовдосконалення вихователів і вихованців.

Розвитку колективу групи сприяють і зв'язки з базовими підприємствами, які краще розвинені у професійній ніж загальноосвітній школі (0,39; 0,66; 0,88), хоча характер цих зв'язків потребує нових підходів в умовах сьогодення.

Отож, чутливість до всього позитивного нового, схильність до аналізу і узагальнення, плідність дій, постійне прагнення до збагачення своїх знань; умілість у створенні співдружних, співтворчих стосунків з усіма суб'єктами процесу виховання – такі провідні характеристики виховної діяльності продуктивно працюючих педагогів, що набуваються невтомною працею, постійним творчим пошуком.

Розглядаючи особистість педагога-вихователя як інженера людських душ, психолог В.О.Крутецький вважає, що умовно педагогічні здібності можна поділити на три групи: особистісні, що пов'язані із ставленням до вихованців; дидактичні (навчаючі) – з передачею інформації учням; організаційно-комунікативні, що пов'язані з організаторською функцією і спілкуванням. У процесі дослідження виявилися їх особливості.

До особистісних здібностей насамперед відноситься прихильність до дітей – любов й прив'язаність до них, бажання проникнути у світ дитячої думки й фантазії. Це доброзичливість, витримка й самовладання, самоконтроль, природність у поводженні з вихованцями, вміння щиро радіти

успіхам вихованця й допомагали у їх дорослішанні (53). Але учні не прощають байдужості, зверхності, невитриманості, презирства, недовіри. До дидактичних здібностей педагога відноситься уміння роз'яснювати навчальний матеріал у

“...Розумним творінням
потрібно керувати не з
допомогою криків, тюрми,
палок, але спираючись на
розум.”

Я.А. Коменський

доступній формі, і враховуючи вікові особливості учня, ставитися до вихованців з повагою і довірою. У деяких вчителів викликає почуття невдоволеності необхідність детального пояснення матеріалу учням,

їх питання. Вони починають ображати учнів, давати негативну характеристику їх якостям. Від цих образливих слів учень замикається, втомлюється від емоційної напруги й нерозуміння. Велику роль відіграють мовленнєві здібності вихователя. У навчальній і позанавчальній діяльності педагогу слід чітко і ясно висловлювати свої думки, прагнути уникати непристойних й образливих слів. Мова вчителя не повинна бути багатословною і швидкою, необхідно робити смислові акценти і не засмічувати її зайвими словами ("як говориться", "значить так", "на сьогоднішній день" тощо). Жести й міміка мають бути виразними, жарти – доречними. Педагогу як професійно підготовленої людині слід уміло пояснити учню ті чи інші факти, явища, із знанням справи відповісти на його численні питання.

Організаційно-комунікативні здібності вихователя включають уміння організовувати колектив групи і правильно будувати свою діяльність. Слід поважати ініціативу учнів й не гальмувати її. Педагог сам має бути прикладом акуратності й чіткості у своїх діях, уміти встановлювати правильні взаєностосунки з вихованцями. Не можна тримати учня на відстані, підкреслюючи різницю у віці і знаннях між ним і педагогом, не допускати фамільярні взаєностосунки, що знижують межу між вихованцями і дорослими. Виваженість, врівноваженість, послідовність дій вихователів є підґрунтям авторитету педагога.

4.14. Результати оцінювання рівня розвитку особистісних властивостей педагогів

“Вчителями повинні бути люди... чесні, діяльні і працелюбні, не тільки для виду, але й насправді вони повинні бути живими взірцями добродетей, які вони мають привити другим.”

Й.-В. Гете.

Компетентні судді одночасно оцінювали за розробленою шкалою якісний рівень сформованості окремих особистісних і професійних властивостей педагогів залежно від рівня продуктивності індивідуальної виховної діяльності.

Виділений блок ознак відповідає чинникам професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя, продуктивності та успішності його індивідуальної виховної діяльності. Результати порівняльного аналізу представлені у таблиці № 19.

За рейтинговою оцінкою "малопродуктивним" педагогам загальноосвітньої і професійної школи найменше притаманні особистісні гуманні якості, а саме: їм бракує витримки або самовладання, почуття такту (0,34; 0,33), відповідальності за долю вихованця і загалом за справу виховання (0,32; 0,35), привітності та доброзичливості щодо учнів (0,39; 0,38). Водночас експерти звертають увагу на розвиток окремих професійних ділових якостей, що мають вольову спрямованість: вимогливість, суворість, дисциплінованість, ретельність.

Підкреслимо, що в даному випадку вимогливість стосовно учнів, їх діяльності значно перевищує вимогливість вчителя до самого себе. Такий факт невідповідності учні помічають відразу і відзначають несправедливість дій учителя. Наприклад, учитель не звертає увагу на учнів, які посередньо навчаються, вважаючи, що немає сенсу на них витрачати свій час. При цьому увага зосереджується лише на окремих учнів. Тому значна частина учнів недостатньо засвоюють навчальний матеріал. Зате при оцінюванні знань учнів учитель проявляє особливу вимогливість і на низькому рівні оцінює їх знання, що викликає справедливі нарікання учнів. Саме такі якості, як

необ'єктивність, зневажання, владність зовсім протипоказані учительській праці і несумісні з поняттям майстерності: як би вчитель добре не володів навчальною інформацією, як би мистецьки не пояснював матеріал, якщо він не має серця, терпіння і любові до дітей, справжнім майстром він не стане. Навіть прекрасне володіння навчальною інформацією та методами її викладу без любові до учнів, їх розуміння в поєднанні з вимогливістю не може свідчити про виховну майстерність.

Дисциплінованість, ретельність як риси характеру мають у непродуктивно працюючих педагогів суто зовнішню спрямованість на дотримання загальних правил, інструкцій, розпоряджень, але ці властивості дуже рідко переходять у внутрішні властивості особистості педагогів цієї категорії. Відповідно й в учнів формуються скоріше виконавські риси, школярі орієнтовані на репродуктивний підхід.

Подальший порівняльний аналіз свідчить, що у вчителів-майстрів загальноосвітніх закладів гуманістичні якості превалюють над професійними, зокрема, їм притаманні привітність, доброзичливість, чуйність (0,97; 0,95), дійовість і глибоке відчуття стану вихованців (прагнення прискорити розв'язання питань, з якими до них звертаються вихованці (0,95; 0,96), тактовність, відповідальність (0,94; 0,93). На думку керівників професійно-технічних училищ, у викладачів ПТУ яскраво проявляється така риса характеру як дійовість, тобто практична спрямованість, умілість щодо знаходження оптимальних шляхів для розв'язання різноманітних актуальних проблем учнівської молоді (0,75; 0,96).

Відзначимо, що учні з більшим бажанням займаються на уроках того вчителя, який прихильно, доброзичливо ставиться до них. Передові навчальні заклади беруть на озброєння принципи педагогіки співробітництва, які передбачають насичення гуманістичним змістом взаєностосунків вчителів та учнів як реального зразка моральності, доброти, поваги до особистості [62; 165, с.213]. Відповідно керівники навчальних закладів прагнуть підібрати педагогів, які б окрім професійного знання навчального матеріалу вміли гармонізувати контакти з учнями. У таких освітніх закладах "малопродуктивних" педагогів, намагаються ставити в умови відповідального

відношення до навчально-виховної діяльності, рівняння на майстрів, і це дає можливість досягати значного підвищення рівня виховної роботи та якості знань учнів. До того ж у цих закладах прагнуть різними засобами, і в першу чергу психологічними, пробуджувати в учнів інтерес до предмета, розвинути їх здатність до пізнання.

Особистісні якості, що притаманні майстрам педагогічної справи, спрямовують розвиток їх ділових якостей. Вони намагаються сумлінно виконувати свою роботу, проте професійно працюючі вчителі потребують певної свободи у власних діях, умов для розвитку творчої ініціативи. Тому-то такі якості як старанність, дисциплінованість, точність у виховній роботі стають усвідомленими властивостями їх особистості. Професійно працюючі педагоги уміло поєднують у своїй діяльності вимогливість з глибокою повагою до особистості учня. Вони досить вибагливо ставляться і до власної особистості і до діяльності, що постійно спонукає їх до самовиховання і саморозвитку.

Успішність виховної роботи потребує певної взаємодії педагогів з керівництвом освітніх закладів. Позитивний резонанс у процесі взаємодії спостерігається у тому випадку, коли стосунки між адміністрацією і педагогами будуються не за принципом співпідкорення, а за принципом співробітництва. Зрозуміло, що й рейтингова оцінка у цьому випадку залежить від рівня розвитку вже зазначених особистісних рис.

Результати аналізу статистично підтверджують зумовленість рівня розвитку особистісних властивостей педагога рівнем продуктивності індивідуальної виховної діяльності.

Професор Н.В. Кузьміна провела цікаве дослідження складу вчителів. Вона стверджує, що по-справжньому талановитих вчителів не більше 12%, основна маса – 67% – майстри, які зуміли оволодіти прийомами навчання та виховання, і які домагаються значних результатів у роботі. Ці висновки підтверджують і дослідження науковців П.І. Підкасистого та М.Л. Портнова та проведеного нами дослідження.

Маємо надію, що виявлені чинники, тенденції підвищення продуктивності виховної діяльності та закономірності будуть

допомагати вчителям загальноосвітніх та професійних світніх закладах у їх навчально-виховній діяльності і спонукати до подальшого пошуку й самовдосконалення з тим, щоб підвищити гуманістичний, виховний потенціал українського суспільства.

Наприкінці зробимо узагальнюючі висновки щодо змістовного наповнення основних ключових понять дослідження, в які включаємо “педагогічні здібності”, “виховну майстерність”, “продуктивність виховної діяльності”, застосовуючи рівневий підхід.

4.15. Особливості виховної діяльності педагога залежно від рівня їх педагогічної майстерності та рівня продуктивності

“Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, яке вимагає таланту, але й спеціальність, якій потрібно навчати, як потрібно навчати лікаря його майстерності, як потрібно навчати музиканта.”

А.Макаренко

Виховна майстерність – являє собою здатність педагога углядіти, сформулювати і розв’язати виховні задачі, що підпорядковані стратегічній меті як образу шуканого результату. Здатність до виховної діяльності – складової педагогічних здібностей ми тлумачимо як індивідуальні,

стійкі властивості особистості, що мають специфічну чутливість до цілей, суб’єктів, об’єктів, процесу і результатів виховної діяльності й дозволяють знаходити найбільш продуктивні способи розв’язання виховних задач у змінюваних ситуаціях.

Про рівень виховних здібностей педагогів можна судити по тому, якою мірою їм вдається: 1) формулювати стратегічні, тактичні (передбачені і непередбачені) виховні творчі задачі; 2) розв’язувати виховні творчі задачі; 3) реалізувати їх на практиці.

Водночас рівень розвитку виховних здібностей можна визначити й по тому, якою мірою вдається педагогам розвинути у своїх вихованців здатність до самовиховної

діяльності, до самовдосконалення: у всіх учнів, у значної більшості, приблизно у половини, в частини, в окремих учнів.

Простежимо особливості реалізації педагогами цієї здатності залежності від рівня виховної майстерності (таблиця № 20).

Головна виховна мета педагога загальноосвітньої школи – творення самостійної творчої особистості, спрямованої на постійне самовдосконалення і підготовленою до продуктивної діяльності у наступних педагогічних системах або у суспільному виробництві.

Вчитель-немайстер досить абстрактно уявляє головну мету, не вбачає актуальні проблеми юнацтва, не вміє на їх основі формулювати виховні задачі. Способи, якими він користується, не продумуються, а обираються стихійно, за настроєм вчителя. “Репертуар” засобів обмежений і має силовий характер. Дії вчителя зумовлені типом успішності учня.

Другий рівень майстерності характеризується тим, що вчитель формально керується головною метою, виділяє основні проблеми, але не може перетворити їх у виховні задачі, йому важко втілити своїми задуми у виховну практику. В діяльності вчителя переважають стереотипні засоби, які не спонукають молоду людину до саморозвитку її потенційних можливостей. Учитель в основному зосереджений на розв’язанні завдань навчальної діяльності учнів. Поставлені завдання вирішує, виходячи з власної позиції, а не з позиції учня.

Третій рівень майстерності характеризується тим, що педагог починає краще усвідомлювати проблеми молоді, провідну мету виховання. Він вже спроможний перетворювати ці проблеми у виховні задачі і розв’язання частини з них призводить до позитивних результатів. Проте вчителі цього рівня розв’язують педагогічні задачі типовим способом і як суто практичні, оскільки не володіють принципами теоретичного мислення. У них ще не сформована здатність до антиципації і тому їм важко уявити можливі наслідки власних дій. У педагогів даної групи починає розвиватися прагнення вирішувати виховні задачі з позиції учня.

Четвертий рівень майстерності. Вчителі глибоко усвідомлюють проблеми юнацтва, їх спрямованість на

майбутнє буття, визначають стратегічну мету шляхом розв'язання системи виховних задач. Вони частіше застосовують нестандартні способи їх вирішення відповідно до конкретних умов, конкретного класу, психологічних особливостей учнів. Водночас педагоги роз'яснюють виховні задачі учням і залучають їх до спільного розв'язання з позиції співробітництва. Наставники стимулюють учнів до самостійного бачення своїх проблем, постановки задач самовиховної і самоосвітньої діяльності. Однак їх дії не завжди мають системний характер.

Педагоги-майстри не тільки швидко схоплюють сутність нагальних молодіжних проблем, будують систему стратегічних, тактичних і оперативних цілей, задач, але й моделюють різноманітні програми їх вирішення, передбачають наслідки своїх дії набагато “кроків” вперед. Вони майстерно володіють принципами підходу до розв'язання виховних задач та способами їх розв'язання на основі глибоких знань закономірностей виховного процесу. Вихователі професіонали навчають своїх вихованців оптимальним і гуманістичним засобам розв'язання поставлених задач. Такий підхід означає, що педагоги високого рівня майстерності володіють системними технологіями стимулювання учнів засобами навчально-виховної діяльності до їх самовдосконалення і тим самим дають поштовх до розвитку природних задатків і духовних сил молодій людині у подальшому житті і діяльності.

Вступ учня в професійне училище вносить суттєві зміни в його життя. Новий навчальний заклад створює нові обставини життя підлітка, юнака. Завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти підліткам адаптуватися до нової ситуації, змінюючи предмет і методи виховної роботи, постійно оновлюючи її зміст та форми.

Головна мета викладача професійної школи – формування особистості молодій людині – майбутнього професіонала в умовах прискореного соціального і професійного становлення вже визначає специфічні особливості виховної майстерності вихователя ПТУ.

Немайстер-викладач має уявлення про завдання професійної школи, однак учнів сприймає тільки як “важких” підлітків, неспроможних до засвоєння навчального матеріалу.

Він не вміє виділяти специфічні виховні задачі і застосовувати адекватні методи їх розв'язання. В роботі переважає авторитарна позиція.

II рівень майстерності. Педагоги недостатньо усвідомлюють особливості виховної мети професійної школи і вирішують поставлені завдання керуючись загальними вимогами. Тому способи розв'язання визначеного кола задач мають теж загальне спрямування і не відповідають повною мірою потребам конкретної учнівської групи.

III рівень майстерності. Викладачі починають сприймати провідну мету, проблеми професійної школи крізь призму проблем учнівської молоді. Виховні задачі пов'язуються із проблемами професійного самовизначення вихованців. При розв'язанні основних задач у діяльності педагогів простежується практична спрямованість на одержання негайного результату дій, без передбачення їх наслідків.

IV рівень майстерності. Педагоги, керуючись провідною метою професійного закладу, ускладнюють виховні задачі, які спрямовують на формування моральної і професійної зрілості учнів і беруть активну участь у їх цілеспрямованій підготовці до соціальної і професійної діяльності. Способи розв'язання задач є специфічні, оскільки базуються на глибоких психолого-педагогічних знаннях юнацького віку. Учні для викладача набувають статусу суб'єктів виховного процесу і разом з тим статусу дорослої людини. Тому на цьому етапі вчителі разом із учнями розв'язують актуальні проблеми, що мають виражену виховну спрямованість. Викладач враховує, що учні потребують значної допомоги, підтримки у моральному і соціальному становленні. Більша частина учнів оволодіває способами самостійної діяльності, що всебічно розкриває їх творчі можливості у навчально-виховному, навчально-виробничому процесах.

Педагог-майстер глибоко усвідомлює ситуацію прискороного громадянського дорослення молодих людей. Саме за допомогою справжнього наставника у професійній школі за стислий термін відбувається соціальний психологічний стрибок у статусі і свідомості молодої людини; від залежного у всіх відношеннях підлітка – до самостійного

робітника – основного творця матеріальних цінностей. Професійне володіння педагогами способами і виховними технологіями призводить до позитивних зрушень у самосвідомості молодшої людини, яка прагне оволодіти засобами самовдосконалення, саморозвитку, що є підґрунтям для успішної майбутньої життєдіяльності.

Отже, використання методу диференціації за рівнем майстерності дає можливість виявити найбільш характерні показники, що відображають особливості професійної виховної діяльності педагога.

Для узагальнюючої оцінки рівня продуктивності індивідуальної виховної діяльності педагога застосуємо відому шкалу [116; 119]. Згідно її за результативністю кожен педагог може бути віднесений до одного з наступних рівнів діяльності: I (мінімальний) – репродуктивний, II (низький) – адаптивний, III (середній) – локально-моделюючий, IV (високий) – системно-моделюючі знання, V (найвищий) – системно-моделююча діяльність.

Проаналізуємо особливості професійної виховної діяльності кожного рівня продуктивності (таблиця № 21).

Репродуктивний рівень. Педагоги цього рівня мають певну сукупність знань у галузі предмета, що викладає, проте ці відомості мають невпорядкований, обмежений характер. Тому вчителі зосереджуються на них, (своїх діях), але учні залишаються поза їхньою увагою. Методи навчання, які застосовуються в процесі навчання, також обмежені і досить стереотипні. Учні виступають для вчителя як загальна маса,

“Добрий вихователь відрізняється від поганого тільки кількістю зроблених помилок і завданої дітям шкоди”

Я. Корчак.

котра являє для нього певний психологічний бар'єр. Вчителі сприймають учнів лише зовні, тобто зовнішню лінію їх поведінки, вчинків. Оцінка знань і якостей учня здійснюється суб'єктивно залежно від типу його

успішності на цьому рівні діяльності. Всі свої недоліки у навчально-виховній роботі педагоги перекладають на учнів, яких характеризують як “важкий контингент”, “безвідповідальні, невиховані учні”, “підлітки, котрі

неспроможні що-небудь засвоїти”. Рівень знань про цілі, зміст, форми та методи позакласної виховної роботи є досить низьким, що призводить до формального виконання своїх обов'язків у даній сфері. Вчителі цієї групи навіть і не замислюються над проблемою самовдосконалення власної професійної компетенції. Вони досить неадекватно оцінюють свої інтелектуальні і морально-вольові якості.

Адаптивний рівень. Педагоги набувають певного досвіду, краще засвоюють базові фахові знання, можуть їх пристосувати до учнівської аудиторії, однак навчальний матеріал, що повідомляється, має суто інформаційний характер без належної виховної спрямованості. Діапазон методів навчання дещо розширюється, однак залишається у традиційних рамках. Вчителі починають виділяти певні угруповання в учнівському середовищі, проте мотиви їх взаємодії для них залишаються прихованими. Поведінка учнів, їх індивідуально-психологічні властивості продовжуються сприйматися досить суб'єктивно і залежать від типу успішності.

У подальшій діяльності виховні заходи плануються самим вчителем, виходячи із загальних вимог керівництва. І тому вони не відповідають потребам конкретного класу, групи й мають моралізаторську менторську спрямованість. Взаємовідносини з учнями характеризуються стереотипністю, формальним підходом.

Педагоги мають неглибокі знання стосовно власної особистості, своїх сильних і слабких сторін, власних установок, індивідуальних особливостей, педагогічних знань та умінь. Спостерігається схильність до їх переоцінювання.

Локально-моделюючий рівень. Педагоги цього рівня вже значно краще володіють стратегією навчання учнів знаннями, навичками й уміннями з окремих розділів курсу. Останнє проявляється в умінні формулювати навчальні та виховні цілі, усвідомлювати бажаний результат і відбирати систему й послідовність дій щодо включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність. Є спроби надати навчальному матеріалу виховну спрямованість у навчальній і позанавчальній діяльності. З боку вчителя спостерігаємо все більше наближення матеріалу, що пред'являється учням, до їх

потреб та інтересів.

Методи навчання дещо урізноманітнюються і набувають певної направленості. Педагоги починають усвідомлювати роль спілкування у процесі формування особистості, при цьому увага акцентується на регуляційно-комунікативному і поведінковому компонентах.

Вихователі прагнуть краще пізнати особистість учня, його індивідуальні та емпатійні, мотиваційно-вольові особливості, природні задатки.

Однак взаємостосунки між педагогом і вихованцем продовжують мати “суб’єкт-об’єктний” характер.

Все це певним чином позначається і на позанавчальній діяльності, яка планується, зокрема разом з учнями конкретизується загальний план роботи, враховуються вікові особливості та суперечності підліткового та юнацького віку. Спостерігаються позитивні зрушення у сфері взаємодії вчителя і учнів.

Для представників III групи педагогів притаманне більш адекватне відображення різних сторін своєї особистості і діяльності. Проте вони не завжди здатні зрозуміти причини власних успіхів і невдач, передбачати утруднення у виховній роботі з учнями. Частина педагогів цієї групи має неадекватний рівень домагань, що ставить певні перешкоди на шляху професійного самовдосконалення.

Системно-моделюючі знання. Педагоги оволодівають стратегією формування необхідної системи знань, навичок, умінь учнів з відповідного предмету. Коло знань учителя охоплює не тільки галузь науки, яку він викладає, але й суміжні з нею науки, і зокрема, сферу психолого-педагогічних наук, котрі допомагають глибше пізнавати внутрішній стан вихованців, ефективно спрямовувати навчально-виховний процес.

Кожен метод навчання, що застосовують вчителі, одночасно стає і методом виховання, тобто засобом продуктивного саморозвитку учня. Вихователі продовжують цілеспрямовано пізнавати особистість, регулювати міжособистісні стосунки в учнівському середовищі. Такий підхід дає можливість будувати спілкування у діалогічній формі, з позиції педагогіки співробітництва, (“суб’єкт-суб’єктні” відносини).

Останнє знаходить позитивний емоційний відгук і розуміння з боку учнів.

Продовжує формуватися диференційовано-психологічна компетентність педагога, що дозволяє пізнавати особистість вихованця на основі наукових принципів психології; відображати їх певні інтегральні риси характеру, проникати у приховані мотиви і цілі дій, поведінки.

Позанавчальна діяльність характеризується зростанням рівня розвитку учнівського колективу, який збагачується відносинами співтворчості вчителя й учнів, ускладнюються зміст та форми позакласної діяльності, що організуються спільними зусиллями. Подальшого розвитку набувають рефлексивно-перцептивні здібності і уміння вчителя, які починають виконувати регулятивну роль. Педагоги цього рівня можуть об'єктивно і всебічно аналізувати власні індивідуально-психологічні особливості, оцінювати свій психічний стан, а також здійснювати різнобічне сприйняття і адекватне пізнання особистості учня. Глибокі зрушення в особистісній сфері педагога, спонукають їх до активної самовиховної та самоосвітньої діяльності.

Системно-моделююча діяльність і поведінка. Теоретичні знання набувають такого рівня, що педагог оволодіває стратегією перетворення свого предмета у засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку. Вони не тільки моделюють систему знань учнів, але й формують у них необхідні ціннісні орієнтації і властивості особистості. Методи навчання продовжують виконувати свою спонукальну роль у пробудженні пізнавальних та духовних сил вихованців. “Високо-продуктивні” педагоги створюють оригінальні системи виховання, авторські програми, підручники, посібники, їх відрізняє творчий підхід до будь-якого виду діяльності.

Високий рівень соціально-психологічної компетентності педагогів цієї група дозволяє на науковій основі регулювати міжособистісні взаємини в учнівському колективі, який досягає високого рівня розвитку. Взаємини співтворчості продуктивно позначаються на всіх сферах індивідуальної виховної діяльності.

Педагоги не тільки цілісно відображають складні інтегральні риси особистості вихованця в цілому, але й виявляють систему провідних цілей, мотивів поведінки;

виділяють зв'язки між окремими вчинками і особистістю.

Самопізнання педагогів високого рівня професіоналізму поглиблюється на основі гармонійного поєднання всіх компонентів набутих знань, досвіду, пізнання інших людей і самого себе. Їм притаманна найбільш адекватна самооцінка, особлива чутливість до достоїнств і недоліків власної особистості і діяльності та особистості учня, уміння виявити причини своїх творчих успіхів і невдач. Все це дає можливість вихователям-майстрам успішно регулювати власні педагогічні дії і поведінку. Прагнення до самовдосконалення спонукає їх до глибокого й всебічного самопізнання і набуває активного регулятивного характеру. Відзначимо, що сформовані уміння ґрунтуються на системі відповідних знань (закономірностей і механізмів міжособистісного пізнання й рефлексії, вікової психології підлітків та юнаків) і необхідних навичок.

Підсумовуємо: кожен з рівнів продуктивності індивідуальної виховної діяльності у змістовому плані увібрав не тільки діяльнісні, але й її особистісні характеристики, зокрема професійно-виховну компетентність, як якість особистості. Серед них чітко простежувалися тенденції сформованості соціально-педагогічної, методичної, соціально-психологічної, диференційовано-психологічної та ауто психологічної компетентності педагогів залежно від рівня продуктивності виховної діяльності.

Отож, наслідки порівняльного аналізу свідчать про взаємозалежність виховних здібностей, виховної майстерності, професійно-виховної компетентності від рівня продуктивності індивідуальної виховної діяльності (таблиця № 21). Одночасно у процесі зростання професійної зрілості педагога-вихователя постійно простежувалися дві наскрізні перехресні лінії, перша з них характеризує визрівання неповторних професійно значущих властивостей або професіоналізму особистості; друга – якісні характеристики суб'єкта діяльності або професіоналізму діяльності.

Таким чином, за наслідками порівняльного аналізу, який проводився в самооцінці і оцінці кризь призму виділених психолого-педагогічних факторів продуктивності індивідуальної виховної діяльності педагога, виявлені суттєві залежності, що визначають її динаміку та успішність.

Акцентуємо увагу на найбільш загальних з них.

У мотиваційній сфері відбувається перехід від парціальних нестійких, не зовсім усвідомлених уявлень про професію педагога-вихователя до глибокого розуміння спонукальних чинників, які дедалі стають більш диференційованими і набувають соціально-значущої, просвітницької, пізнавальної професійної спрямованості і разом з тим цілісного відображення усіх сторін педагогічної професії. Для викладачів професійних закладів цей процес супроводжується зростанням ціннісних орієнтацій діяльності, які в роботі майстрів набувають яскраво вираженої виховної розвивальної спрямованості.

Прогностична (орієнтаційна) сфера характеризується поступовим оволодінням педагогами виховними цілями своїх перспективних дій, які відображають концепцію власної майбутньої виховної діяльності. Цей процес проходить стадії цілепокладання, цілездійснення, цілествердження й у міру зростання виховної майстерності починає відображати пріоритетні цілі національного громадянського виховання у тісному поєднанні з загальнолюдськими гуманістичними цілями, спрямованими на творення особистості як самого вихователя, так і керованої ним особистості вихованця. Домінуючими у професійній школі стають цілі соціального, морального виховання, що пов'язані із завданнями професійної підготовки молодих людей.

Особистісна сфера вихователя відображає водночас й рівень його професійної компетентності. Простежимо результати рівневого аналізу, та динаміку показників, які характеризують **авторитет** особистості педагога. У міру підвищення рівня майстерності все більше простежується ступінь позитивної персоналізації педагога в своїх вихованцях, передача їм ціннісних, моральних і професійних якостей, що пробуджують у них прагнення до самовдосконалення.

Індивідуальність вихователя відтворює розмаїття світу професії педагога шляхом створення **системи професійних відносин**, що породжують його певне ставлення до учнів, колег, до себе, цілей, змісту ІВД. Сходження до вершин майстерності знаменує перехід від переважно ділової взаємодії між суб'єктами ІВД до особистісних гуманістичних стосунків;

від інертного ставлення до передового досвіду, новітніх ідей до ціннісного відношення до самотутніх, оригінальних навчально-виховних систем. Викладачі-майстри професійної школи до того ж виділяють систему відносин, що пов'язана з професіоналізацією намірів, інтересів учнів, зміцненням зв'язків із базовими підприємствами, кваліфікованими робітниками.

Спрямованість діяльності вихователя як динамічна утверджувальна тенденція у міру зростання рівня продуктивності позначається такими якісними змінами: від вольових, силових орієнтацій у роботі з молоддю і керуванням власними намаганнями до оптимістичного, життєстверджувального сприйняття юнацтва та його проблем, ціленаправленого спрямування їх дій, пробудження творчого потенціалу вихованців засобами розвивальної навчальної і позанавчальної діяльності. Викладачі профтехучилищ направляють свої зусилля на неухильне зростання професійної самосвідомості майбутніх робітників, підготовки їх до подолання труднощів майбутньої діяльності, продуктивного вирішення соціальних і виробничих завдань.

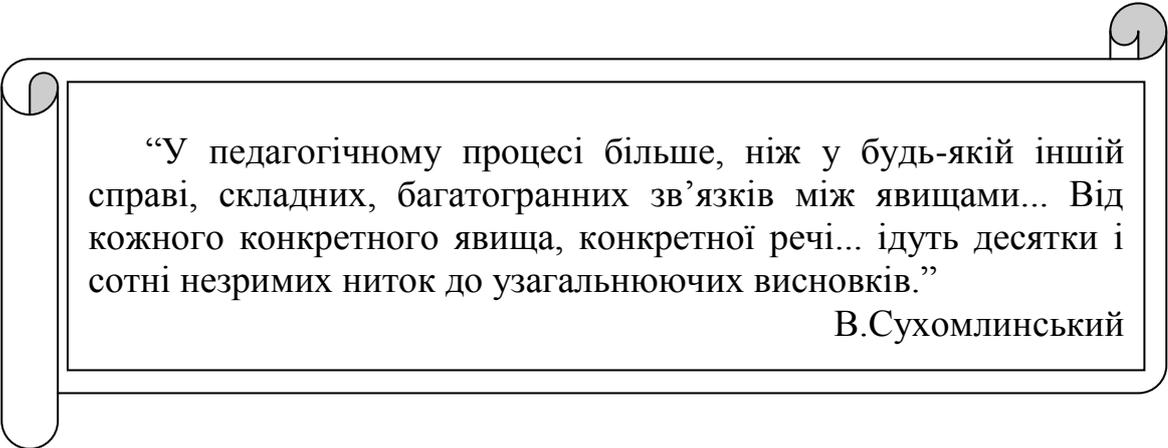
Досить непростий шлях у своєму професійному становленні проходять педагоги в оволодінні знаннями, вміннями та навичками в сфері професійної виховної діяльності: від хаотичних сукупностей відомостей переважно у сфері навчального предмету, що викладається, і неузгоджених почасти стихійних дій у сфері суто виховної роботи до високорозвиненого цілісного гармонійного “ансамблю” фахових, методичних, психолого-педагогічних знань та умінь, які мають цілісний характер; від засобів “навмання” – до гнучкої варіативної системи засобів розв'язання виховних задач різного типу, здатної до переносу в будь-яку ситуацію.

Підвищення рівня продуктивності супроводжується значним збільшенням якостей “внутрішньої” людини: від взаємодії педагогів і учнів з позиції співпідкорення до співробітництва і далі до співтворчості; доброзичливість, привітність, виваженість, тактовність, дійовість приходять на зміну неврівноваженості, суворості, авторитарності у вирішенні будь-яких проблем виховання учнівської молоді.

Таким чином, шляхом порівняльного аналізу психологічної структури ІВД педагогів різного рівня продуктивності було доведено гіпотезу про те, що основними психолого-педагогічними факторами, які сприяють або не сприяють підвищенню рівня продуктивності виховної діяльності є: високий рівень сформованості ціле-мотиваційної сфери, особистісних якостей, професійної компетентності, продуктивної системи відносин, виховуючої спрямованості знань, умінь з виховної роботи, адекватна або занижена самооцінка результативності власної діяльності і в цілому високий рівень виховної майстерності та її результативності.

Зіставлення отриманих результатів у процесі дослідження із науковими висновками інших дослідників у цій сфері, що проводилися в різні роки і в різних педагогічних системах дає можливість зробити висновок про закономірний вплив виділених психолого-педагогічних факторів на продуктивність виховної діяльності та інваріантності цих факторів відносно педагогічної системи.

4.16. Закономірності професійної виховної діяльності педагогів загальноосвітньої та професійної школи



“У педагогічному процесі більше, ніж у будь-якій іншій справі, складних, багатогранних зв’язків між явищами... Від кожного конкретного явища, конкретної речі... ідуть десятки і сотні незримих ниток до узагальнюючих висновків.”

В.Сухомлинський

Узагальнимо отримані результати на теоретичному рівні. У процесі дослідження було виявлено **закономірності професійної виховної діяльності**, що пов’язані: 1) з психолого-педагогічними передумовами успішності ІВД; 2) із динамікою самостійної виховної діяльності; 3) з її операційною стороною. Зупинимось на їх характеристиці.

1. Між психолого-педагогічними передумовами до ІВД і досягненням у ній високих результатів виявлено наступні

закономірності. Закономірність **відповідності** відображає зв'язок специфічної чутливості педагога до цілей, суб'єктів, предмету, засобів та умовами виховної діяльності, що дозволяє порівняно швидко досягати високих і стабільних у цій сфері результатів. Здатність до виховної роботи як і спеціальні здібності розвивається тільки на основі сформованих педагогічних здібностей.

Закономірність відповідності проявляється у прагненні розвинути певні гуманістичні особистісні якості, які дають педагогу моральне право на духовне творення особистості молодих людей. Закономірність відповідності проявляється в тому, що процес виховання й навчання повинен будуватися і плануватися таким чином, щоб він відповідав природним особливостям вихованців у тій послідовності, в якій перед молодими людьми виникають ті чи інші проблеми. Коли учень з'ясував для себе смисл проблеми, роль вчителя зводиться до створення вільної і сприятливої атмосфери, що стимулює учня до її вирішення.

Закономірність **готовності** проявляється в оволодінні базовим (стартовим) інформаційним фондом фахових, методичних, психолого-педагогічних знань й умінь та технологій виховання, що являють собою своєрідне відображення вимог до педагога-вихователя, котрі зумовлені відмінностями педагогічних систем.

Закономірність готовності проявляється і в тому, що успіх виховної діяльності залежить від наявності у педагога особливого стану бажання до сприйняття і розв'язання виховних задач та актуалізації власних знань, умінь та навичок, необхідних для їх розв'язання. Стан мобілізаційної готовності прямо пропорційно залежить від рівня оцінки значущості наступної задачі і обернено пропорційно - від самооцінки знань, умінь, якими повинен володіти вчитель. "Малопродуктивних" педагогів характеризує низький рівень значущості виховної задачі, з одного боку, і високий рівень самооцінки власних знань та умінь - з іншого боку. Вихователь-майстер володіє здатністю розв'язувати передбачені і непередбачені педагогічні задачі, ситуації та спроможний перетворити їх у виховні задачі, ситуації. Він високо оцінює рівень значущості виховних задач, знань та

умінь, необхідних для їх розв'язання і водночас недооцінює власні можливості. Останнє і виступає головною спонукальною силою для вдосконалення особистості і діяльності вихователя.

2. При дослідженні динаміки самостійної професійної ІВД також виявлено ряд закономірних стійких зв'язків.

Закономірність **циклічності** (етапності, стадіальності) спостерігаємо між певними циклами у стажі і віці з одного боку, підйомами або спадами в рівні діяльності – з іншого.

Основними циклами розвитку ІВД є: 1) оволодіння професією вихователя; 2) розробка власної виховної системи та її удосконалення; 3) утвердження і перевірка системи роботи; 4) подальше вдосконалення; 5) узагальнення досвіду; 6) розповсюдження досвіду; 7) підведення підсумків. Дана етапність проявляється і в суто виховній діяльності, яка включає такі етапи: 1) діагностичний; 2) проектувально-цільовий; 3) організаційний; 4) стимулюючо-спонукальний; 5) контрольно-оцінний. Специфіка майстра відображається і в тому, що кожен “крок” його діяльності також має циклічний характер: від попереднього аналізу, моделювання – до реалізації будь-якої дії.

Закономірність **гетерохронності** (нерівномірності) визрівання функцій виявляє залежність між структурою особистісних якостей педагога, стажем і віком. Доведено, що на педагогічному терені на початку професійного шляху опорними є вольові якості і методи, які виходять від самого педагога, а, наприкінці, за умов постійного самовдосконалення та підвищення рівня майстерності діють морально виправдані методи, засоби, співдружньої взаємодії із суб'єктами процесу виховання, гуманістичні властивості (тактовність, привітність, доброзичливість, чуйність тощо). Це ж стосується цілемотиваційної сфери, та сфери відносин.

Водночас зазначимо, що процес розвитку рівня продуктивності ІВД не є адитивним (В.Д.Шадріков, Б.Ф.Ломов) у тому розумінні, що спочатку формуються одні її складові, потім – інші. Діяльність ніби “закладається” уся цілковито, але у недорозвиненій формі. У подальшому її “складові” розвиваються нерівномірно, гетерохронно. Розвиток кожної складової підкоряється розвитку системи в цілому [136, с.102].

Так, нами в процесі аналізу функціональних компонентів педагогічної системи було простежено, що стрижньовими на всіх етапах ІВД є гностичні уміння. Опорними на початку шляху є організаторські і комунікативні уміння, котрі значною мірою компенсують недостатні якості і забезпечують швидке накопичення досвіду. Провідними в кінці шляху стають проектувальні і конструктивні уміння, які дають можливість вихователю зважати свої зусилля, успішно працювати з меншими енерговитратами. Отож, підготовка у ВНЗ майбутніх педагогів повинна включати в себе не тільки накопичення спеціальних знань, розвиток гностичних здібностей, умінь, але й тренінг, спрямований на розвиток організаторських здібностей, умінь, що буде сприяти їх активному входженню у самостійну виховну діяльність.

Під час дослідження виразно проявилася тенденція щодо **співвідношення оцінок і самооцінок результативності ІВД**. “Малопродуктивні” педагоги на відміну від продуктивно працюючих, як правило, мають завищену самооцінку порівняно до оцінок компетентних суддів. Вони переоцінюють як результативність власної праці, так і рівень сформованості власних знань і умінь. І навпаки, самооцінка результатів “високопродуктивними” педагогами значно нижче оцінювання їх компетентними суддями. Завищена самооцінка “малопродуктивних” педагогів досягнутих результатів порівняно з оцінками експертів свідчить про їх неспроможність сприймати нові ідеї, прийоми роботи. Відзначимо, що “малопродуктивні” педагоги можуть відчувати значні утруднення у виховній роботі при стереотипному сприйнятті учнів, яке блокує потребу у самоаналізі і самовдосконаленні і викликає своєрідний психологічний захист, зумовлений значними суб’єктивними труднощами у власній педагогічній ситуації. Такі висновки співпадають з результатами сучасних наукових психологій педагогічних досліджень (О.О. Бодальов, О.Г. Ковальов, О.А. Реан та інші).

Невдоволеність досягнутими результатами змушує шукати активно працюючих педагогів шляхи підвищення продуктивності власної діяльності, що характеризує їх здатність до творчої духовної діяльності, до вияву своїх розумових і духовних властивостей (критичності мислення,

особливості характеру, відповідальності, компетентності, гуманності тощо). Тому створювані ними моделі продуктивної виховної діяльності можуть виступати як своєрідні еталони для інших педагогічних працівників.

3. Ряд закономірностей було виявлено при дослідженні операційного аспекту ІВД та його впливу на її результативність.

Закономірність **стимулювання** (фасілітації) виявлено при аналізі залежності між високими результатами виховної діяльності і умінням педагога створювати відповідні інтелектуальні і емоційні обставини в класі, групі, атмосферу психологічної підтримки учнів.

Крім того у виховній роботі з підлітками та юнаками, особливо з тими, які мають відхилення у поведінці, особливе значення надається прояву емпатії. Сам процес співпереживання педагогом, викликає емоційний відгук в учнів і сприяє не тільки встановленню позитивних стосунків між педагогом і вихованцями, але й стимулює розвиток їх когнітивної, емоційної та поведінкової сфери.

Закономірність **взаємодії** проявляється в тому, що успіх високопродуктивної діяльності ґрунтується завжди на діалогічній, творчій, особистісній та індивідуалізованій взаємодії. Така гуманістична позиція забезпечує не просто передачу певної інформації (представленої у вигляді знань, умінь, навичок, засобів, дій) від вчителя до учнів, але й їх спільне особистісне зростання.

Закономірність **включення** простежується між досягненнями високих результатів і уміннями педагога включати вихованців в адекватну виховним цілям діяльність (пізнавальну, трудову, виробничу, художню, спілкувальну, ігрову). Це можливе за таких умов: необхідно знайти привабливі для учнів і разом з тим адекватні виховним цілям види діяльності; підготувати учнів до організації діяльності, озброїти їх відповідними способами дій і включити в діяльність; регулювати цей процес; узагальнити наслідки; акцентувати увагу і спрямовувати зусилля вихованців на об'єкти, що відповідають поставленим виховним цілям.

Закономірність рівневої й компонентної **співвіднесеності** діяльності керівників педагогічної системи (ПС), педагогів та

вихованців відображає зв'язок, який існує між досягнутими результатами учнів і рівнем продуктивної виховної діяльності педагогів. Крім того, результативність виховної роботи педагогів зумовлена рівнем наукової обґрунтованості керівництва закладами освіти.

Закономірність співвідносеності виявляє також залежність результатів ІВД від супідрядності виховних задач. Педагогів вищих рівнів діяльності відрізняє вміння вибудувати "батарею" виховних задач таким чином, щоб учні, проходячи крізь неї, досягали б мети, тобто оволодівали навчальним предметом, певними видами і способами діяльності, наприклад, пізнавального, виробничого характеру. Дана закономірність простежується і при організації вихователем роботи над окремою виховною задачею: вона формулюється у загальному вигляді, співвідноситься з типологією виховних задач і варіативним алгоритмом її розв'язання; далі учні під керівництвом учителя поділяють провідну задачу на декілька часткових, вибудовують їх у такій послідовності, що дає можливість дійти узагальненого висновку стосовно поставленої у задачі проблеми, застосовуючи варіативні способи її розв'язку.

Закономірність співвіднесення виявляє і такий зв'язок: структура особистісної сфери та структура знань, умінь і навичок учнів відображає характерні особливості структури ІВД педагога.

Закономірність **цілісності і супідрядності** відображає залежність між структурою умінь у сфері навчальної діяльності і суто виховними вміннями у сфері позанавчальної діяльності, що забезпечує успішне розв'язання поставлених виховних задач. Для ІВД майстрів притаманна цілісна структура відповідних знань та умінь, оскільки продуктивне вирішення будь-якої виховної задачі потребує високорозвинених гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь адекватних провідній виховній меті.

Закономірність **оптимальності і доцільності** характеризує залежність позитивних результатів ІВД від системи цілеспрямованих та взаємозумовлених дій педагога. Кращі вчителі досягають однакового ефекту за допомогою більш економічних технологій та засобів; меншої кількості

завдань, меншої кількості інструкцій, вказівок, зауважень; шляхом доцільно організованих впливів, оптимальних способів, які враховують особливості конкретного класу, групи, конкретної ситуації.

Педагогів-майстрів відрізняє вміння зробити цілі своєї виховної діяльності особистими цілями діяльності учнів, “переорієнтувати” їх на себе і тим самим створити атмосферу співтворчості, стати помічником учня у досягненні його особистісних та професійних цілей.

Знання основних закономірностей ІВД необхідні для розробки стратегії відбору у вищі педагогічні навчальні заклади, для оцінювання і вдосконалення систем підготовки майбутніх вчителів, вироблення нових систем, свідомого управління процесами підвищення кваліфікації і перекваліфікації викладачів, а також для цілеспрямованого вдосконалення, подальшого саморозвитку педагога.

Загальні висновки

Професійна виховна діяльність педагога розглядається як складова педагогічної діяльності, що складається із процесу розв'язання множини виховних задач. Задачний підхід інтенсивно розвивається в останні роки у психолого-педагогічній науці. Реалізація даного підходу вимагало розгляду основних понять теорії виховних задач як найменш розробленої науковцями. В процесі аналізу були вивчені і розглянуті наступні поняття: "ситуація", "педагогічна ситуація", "виховна ситуація", "задача", "педагогічна задача", "виховна задача". На основі характеристики різних підходів стосовно тлумачення означених понять було сформоване шукане поняття "виховна задача". Це мета, завдана педагогом-вихователем за певних умов, котра передбачає перехід вихованця із вихідного рівня на якісно новий рівень розвитку вихованості, що стимулює його до саморозвитку, самостановленню.

Створення теорії виховних задач потребує розробки типології задач у сфері виховання. В розділі спочатку розглядаються питання про співвідношення, про одиничне і типове в процесі аналізу педагогічних ситуацій. Це дало можливість визначити характерні риси типових виховних ситуацій.

Подальший науковий пошук вимагає створення типології виховних задач, що беруть свій початок у педагогічних та виховних ситуаціях. З точки зору методології науки даний пошук край важливий, бо на його основі можна розробити засоби для аналізу, синтезу і оцінки багатоманітних ситуацій у навчально-виховному процесі. Спираючись на діяльнісний підхід, загальну теорію задач, що є складовою системології, а також на аналіз літератури з даної проблеми і педагогічну практику, наукові доробки з етнопедагогіки, етики, педагогічної етики, була розроблена типологія виховних задач на основі структурних і функціональних властивостей задачних систем. Були виділені віднесені задачі, що характеризуються певними відносинами між компонентами задачі і які розділяються на зовнішні і внутрішні. Їх подальший поділ

відбувався за логікою і етапами виховного процесу. Родові класи задач відповідно розділяються за ведучою метою, способами розв'язання, результатами рішення; за типом підготовки, організації, оцінки виховної діяльності. Розглядаються типи виховних задач в залежності від взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов та ін.

Задачний підхід передбачає не тільки розробку типології виховних задач, але й педагогічну технологію їх розв'язання, що є результатом дослідження особливостей професійних рішень педагогами проблемних педагогічних задач і перевод їх у виховні задачі. Виділилися наступні типи професійних рішень: емпіричний, емпірію-педагогічний, психолого-педагогічний, системно-узагальнюючий. Разом з тим помічена тенденція традиційно-інформаційного підходу до розв'язання педагогічних задач. Останнє вимагає створення певних умов, засобів, спрямованих на зміну підходу і позиції педагогів у напрямі розвитку їх дослідницьких властивостей.

Це призвело до створення свого роду гнучкого алгоритму процесу розв'язання виховних задач як у стратегічному плані, так і в оперативному. Узагальнюючий рівень включає такі етапи: підготовчий (орієнтовний), діагностичний, проектувальний, етап реалізації, узагальнення і оцінки наслідків рішення виховної задачі. Оперативний рівень конкретизує загальний шуканий алгоритм.

Таким чином, ефективність виховного процесу і утвердження нової позиції педагога-вихователя як дослідника, пошукача потребує перегляду і збагаченню його виховного інструментарія, зокрема, виховних задачних ситуацій та їх типології.

“Школа – це майстерня, де формується думка підростаючої генерації, треба міцно тримати її в руках, якщо не хочеш випустити з рук майбутнє “

А. Барбюс.

Вивчення проблеми професійної виховної діяльності педагога загально-освітньої і професійної школи є складовою частиною комплексного дослідження загальної теорії професійно-педагогічної діяльності, що спрямоване на виявлення способів вирішення протиріччя між реальним і необхідним

рівнями виховної діяльності на основі пізнання її закономірностей.

У роботі обґрунтована можливість і необхідність застосування категорії продуктивності, що допускає квантифікацію якісної характеристики виховної діяльності педагога через аналіз її основного і побічного продуктів. На основі аналізу були виділені три групи продуктивності виховної роботи педагогів загальноосвітньої і професійної школи: високий, середній, низький. За міру продуктивності приймалася певна кількість учнів, у яких під час навчання педагогом були сформовані бажані якості або позитивні новоутворення в особистісній сфері вихованця.

Виявлено психолого-педагогічні чинники продуктивності ІВД. Визначені фактори було інтерпретовано як причини і рушійні сили, котрі детермінують характер протікання виховного процесу. Вивчення даних чинників здійснювалося з позиції загальної системології, що вимагало реалізації структурного і генетичного аспектів. Структурний аспект передбачав тимчасове відволікання від динамізму реального існування діяльності і розгляду її ніби в статиці. Це дозволило виділити елементи, що утворили психологічну структуру ІВД, визначили їх ієрархію та взаємозалежність. Якісний склад елементів структури також здійснювався за допомогою аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури. З врахуванням думки компетентних суддів і цілей дослідження цей склад був представлений у вигляді переліку, що вміщував біля 120 показників.

Для виявлення взаємозалежностей між цими показниками проведений багатомірний констатуючий експеримент, в ході якого аналізувалася психологічна структура ІВД вчителів загальноосвітньої школи і викладачів професійних закладів м. Житомира і області, та ряду районів України. Одержані експериментальні дані оброблялися за допомогою факторного аналізу. В результаті було отримане факторне відображення, що вміщувало такі основні чинники: цілемотиваційний, виховної спрямованості, системи відносин, авторитету, підготовленості, виховної майстерності, результативності, які являють собою модель психологічної структури виховної діяльності педагога.

За допомогою генетичного підходу перевірялася гіпотеза відносно того, чи можуть бути виявлені фактори умовами та передумовами високого рівня продуктивності ІВД. З цією метою проаналізовано спільності і відмінності у мікроструктурі компонентів, у загальній структурі “високопродуктивних”, “середньопродуктивних” і “малопродуктивних” педагогів загальноосвітньої і професійної школи. Виділені на попередньому етапі дослідження фактори склали вісім блоків у самооцінці і дев'ять блоків в оцінці експертів для порівняльного аналізу.

Результати порівняльного аналізу засвідчили про закономірний вплив виявлених чинників на рівень продуктивності виховної діяльності педагога та їх інваріантності відносно педагогічної системи.

Багатомірний експеримент дозволив виділити три групи закономірностей професійної ІВД, що пов'язані, по-перше, з психолого-педагогічними передумовами успішності виховної діяльності, по-друге, з динамікою самостійної ІВД, по-третє, з її операційною стороною.

Визначені закономірності мають сприяти підвищенню рівня вдосконалення професійної майстерності педагога-вихователя.

Актуальність дослідження теоретичних і методичних основ виховної діяльності педагога середньої загальноосвітньої і професійної школи зумовлена необхідністю розв'язання суперечності між якісно новими завданнями в галузі виховання молоді в сучасних складних умовах і недостатньою підготовленістю педагогів до роботи в даному напрямі. Важливість дослідження проблеми зумовлена глобальними проблемами молоді, сенсу буття її в світі, входженням України в світове Європейське співтовариство. Крім того зростаючі запити середньої загальноосвітньої і професійно-технічної школи потребують істотного покращення цілей, змісту і засобів виховної діяльності педагога.

Визначено й обґрунтовано теоретико-методологічні засади наукового дослідження. Багатогранність і міждисциплінарний статус означеної проблеми завдав загальну схему рівнів методології: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових принципів, рівень методики та техніки

дослідження. Одночасно в роботі використовувалися особистісний, діяльнісний, системний, модульний підходи. Це дало можливість більш всебічно пізнати об'єкт дослідження.

Застосовано принцип історизму – загальнометодологічного принципу пізнання, який виступив як спосіб вивчення педагогічних явищ у динаміці. З позиції даного принципу розглядалася проблема виховання і виховної діяльності в історії розвитку педагогічної думки в Україні. Аналіз літературі засвідчив, що коло питань народної освіти й виховання, яке висвітлювалося в демократичній педагогічній пресі XVI-XX ст. було надзвичайно широким і багатограним. В усі часи великого значення надавалося особистості і діяльності вчителя як носія культурно-національних традицій народу, який виступає посередником між минулими і сучасними поколіннями людства.

Запропоновано наукову систематику зарубіжних соціально-філософських і психолого-педагогічних знань стосовно проблеми професійної виховної діяльності. Виділено три загальних етапи у досліджуваній сфері. Розглянуто соціально-педагогічні доктрини, зокрема, антропологічна, природнича (біхевіоризм, психоаналіз, фрейдизм), соціологічна (соціокультурна, культурологічна, технократична течії), провіденціалістична, професіопедагогічна. Остання концепція проаналізована на значному фактологічному і науковому матеріалі. Акцент був зроблений на системних концепціях професійно-педагогічної діяльності.

На основі дослідження поняттєвого масиву визначено і сформульовані базові категорії теорії професійної виховної діяльності – "виховна діяльність", "виховання". Виховна діяльність – розглядається як взаємодія педагога-вихователя з учнями, в процесі якої розв'язується множина виховних задач, спрямованих на самостановлення, саморозвиток, самовиховання молодшої людини в особистісному і соціальному планах. Виховання – процес свідомого розвитку самостійної особистості, яке здійснюється під впливом педагога – вихователя під час спільної діяльності, спрямованої на оволодіння вихованцями способами морального саморозвитку і досвіду суспільних відносин.

Розроблено концепцію продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи, яка відображає три основних підпростори: структурний, праксиологічний (процесуальний) та аксіологічний. Структурний підпростір включає такі елементи як цілі, суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби виховної діяльності. Праксиологічний – містить наступні етапи означеної діяльності: діагностичний, проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольно-оцінний. Аксіологічний – охоплює сукупність інтегральних властивостей педагога – професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності, що виступають показником особистісно-діяльнісної сутності діяльності вихователя. Дана концепція є базою для вироблення стратегії й тактики організації допрофесійної і професійної підготовки майбутніх педагогів та основою вдосконалення їх виховної майстерності.

Список використаної літератури

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Адаменко Е.В. Психолого-педагогические факторы продуктивного использования технических средств обучения преподавателями профтехучилищ: Дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1990. – 230 с.
4. Азаров Ю.П. Теоретические проблемы мастерства воспитателя современной общеобразовательной школы: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1973.
5. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
6. Акимова А.П. Формировать у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук, – Л., 1978, – 40 с.
7. Азаров Ю.П. Искусство любить детей. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 174 с.
8. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей. Сб. науч. трудов. – Вып. 2. /Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.С. Гуртовой. – Москва – Шуя, 1999. – 191 с.
9. Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи: Зб. Метод. матеріалів /Г.С. Дегтярьова, Е.І. Сявавко, М.С. Якубовська та ін, – К.: Хрещатик, 1992. – 112 с.
10. Актуальные проблемы психолого-педагогической подготовки студентов. Сб. науч. тр. – Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 1990. – 106 с.
11. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии /Под ред. Ф.И. Иващенко и Я.Л. Коломинского. – Мн.: Высш. шк., 1980. – 176 с.
12. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.

13. Ананьев Б.Г. Некоторые вопросы индивидуального подхода в воспитательной работе классного руководителя //Классный руководитель. – Л., 1939. – С. 68-81.
14. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
15. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
16. Ангеловски К. Учителя и инновации. Кн. для учителя: Пер. с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
17. Андрущенко В.П., Михайльниченко М.І. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій. – Т. I. – К.: Генеза, 1993. – 245 с.
18. Анохин П.К. Теория функциональной системы //Успехи физиологических наук. – М. 1990. – Т. I. – № 1. – С. 19-54.
19. Антология педагогической мысли Украинской ССР /Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
20. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
21. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологи //Принцип развития в психологи. – М.: Наука, 1978. – С. 3-20.
22. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
23. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
24. Багаева И.Д., Кузьмина Н.В., Шапошникова Ю.С. Ценностное отношение к профессионализму педагогической деятельности. – Усть-Каменогорск, 1989. – 161 с.
25. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура //Профессионализм педагога: Тез. докл. науч.-практ. конф. – Ижевск, 1992. – С. 3-5.
26. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
27. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации). – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.

28. Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. – Краснодар: Издательство Краснодарского экспериментального центра развития образования, 1993. – 64 с.
29. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Проектирование педагогического процесса в профтехучилище: Текст лекций. – Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – 171 с.
30. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
31. Беляева А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилище: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
32. Бернштейн Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
33. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
34. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. Кн. І: Особистісно-орієнтований підхід. Теоретико-технологічні засади. К.: "Либідь", 2003. – 278 с.
35. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні //Професійна освіта: педагогіка і психологія: Україно-польський журнал. – Вип. II. – Київ – Ченстохова, 2000. – С. 331-350.
36. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике (I пол. XX в.). – Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1994. – 49 с.
37. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания. – Каунас, 1984. – 124 с.
38. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х томах. Т. I. – М.: Педагогіка, 1979. – 304 с.
39. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
40. Бодалев А.А., Караковский В.А., Новикова Л.И. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях. – Сов. педагогика, 1991. – № 5. – С. 11-19.

41. Бодалев А.А. О предмете акмеологии //Психологический журнал. – М.: 1993. – Т. 14, № 15. – С. 73-79.
42. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. – К.: Высшая школа, 1991. – 266 с.
43. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с.
44. Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 80 с.
45. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
46. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. – Львів.: Норма, 2005. – 344 с.
47. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. – М.: 1983.
48. Воеводская Г.К. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы. – Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Л.: 1974. – 20 с.
49. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974.
50. Волков И.П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения: Книга для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
51. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посібник, К.: Вид-во "Академія", 2000. – 576 с.
52. Володько В.Ф. Воспитание в национальной школе Беларуси: Теоретико-методологические основы. Дисс. ... д-ра пед. наук. – Минск, 1993.
53. Воспитание общественно-политической и трудовой активности учащихся СПТУ: Метод. пособие /Под ред. Т.И. Мальковской, М.И. Махмутова. – М.: Высшая школа, 1987. – 318 с.
54. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
55. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 256 с.
56. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с.

57. Гальперин П.Я. Предисловие //Управляемое формирование психических процессов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – С. 3-5.
58. Генецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 144 с.
59. Глассер У. Школа без неудачников /Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
60. Годник С.М. и др. Педагогические ситуации в воспитании школьников. – Воронеж, 1985.
61. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень //Вісник Академії педагогічних наук України, 1993. – № 1. – С. 11-23.
62. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. –300 с.
63. Гришин Д.М. Жизненные ситуации с нравственным содержанием. – Калуга, 1971.
64. Давыдов В.В. Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях //Сов. педагогика. – 1991, № 7. – С. 3-14.
65. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1991. – 197 с.
66. Демакова И.Д. С верою в ученика. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
67. Дем'янюк Т.Д. Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки. – К.: Інформ.-вид. центр "Київ", 1993. – 80 с.
68. Державна програма “Вчитель”. – Освіта України. – № 27. – 2 квітня 2002 р.
69. Деркач А.А. Социально-психологические основы совершенствования деятельности воспитателя. – Дисс. ... д-ра психол. наук. – Л., 1981.
70. Диалектика деятельности и культура. – К.: Наукова думка, 1983. – 296 с.
71. Диянова З.В. Особенности продуктивной педагогической деятельности мастера производственного обучения. – Л., 1982. – 140 с.
72. Додон Л.Л. Задания по педагогике. – М.: Просвещение, 1968. – 224 с.

73. Дубасенюк О.А., Гніда Г.П. Мотиви вибору педагогічної професії //Педагогіка: Респ.наук.-метод. зб. – К.: Рад. школа, 1984. – Вип. 23. – С. 3-9.
74. Дубасенюк О.А. Професійне становлення педагога. – Метод. посіб. – Житомир: ЖДПІ, 1993. – 106 с.
75. Дубасенюк О.А. Учитель національної школи //Становлення особистості майбутнього вчителя. – Житомир, 1994. – С. 28-38.
76. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: Монографія. – Житомир. держ. пед. ун-т, 1995. – 260 с.
77. Дубасенюк О.А. Основи теорії та методики професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 260 с.
78. Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки: Навч. посібник. –Житомир: Вид-во Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 102 с.
79. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
80. Ермаков І.Г., Хайруліна В.М. Виховання особистості //Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. – С. 27-36.
81. Жутикова Н.В. Психологические уроки обыденной жизни. Бес. психолога: Кн. для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
82. Закон України "Про освіту" //Освіта. – 25. 06. 1991.
83. Захаренко А.А. Судьбу села решила школа //Молодому учителю. – К.: Рад. шк., 1988. – С. 95-111.
84. Зинченко В.П., Гордон В.М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности //Системные исследования: Ежегодник. – 1975. – М.: Наука, 1976. – С. 82-127.
85. Зязюн. И.А. Учитель, которого ждут. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
86. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
87. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

88. Ильин Е.И. Путь к ученику. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
89. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
90. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
91. Казанская В.Г. Психолого-педагогические основы сотрудничества в обучении в профессиональной школе. Автореф. дисс. ... докт. псих.наук. – С. Петербург, 1992. – 32 с.
92. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
93. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
94. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
95. Кашапов М.М. Типы профессионального решения педагогических проблемных ситуаций //Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя. – Ярославль, 1989. – С. 35-42.
96. Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации. – Ярославль, 1992. – 83 с.
97. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.
98. Кичук Н.В. Формування творчої особистості педагога. – К.: Либідь. – 1991. – 142 с.
99. Киршбаум Э.И. Психологические проблемы педагогически сложных ситуаций //Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса: Науч. сообщ. – М., – Л., 1987. – С. 261-270.
100. Кічук Н.В. Формування творчої особистості педагога. – К.: Либідь. – 1991. – 142 с.
101. Класний керівник у сучасній школі: Метод. посібник /В.М. Оржеховська, О.І. Пилипенко та ін. – К.: ІЗМН, 1996. – 156 с.
102. Климов Е.А Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 197 с.
103. Кобзарь Б.С. Учебно-воспитательная и оздоровительная

- работа в школах и группах продленного дня. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
104. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія. – К.: ЗАТ "НІЧЛАВА", 2003. – 140 с.
105. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека. – Т.2. Способности. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960.
106. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
107. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
108. Кондратюк О.П. Соціальний розвиток особистості як важливе завдання виховної роботи профтехучилищ //Педагогічний процес: теорія і практика: Наук. записки. – 2002. – Вип. 1. – С. 67-74.
109. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
110. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти //Інформ. збірник МО України. – 1996. – № 13.
111. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
112. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. Уч. пос. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
113. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
114. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории методологии К. Маркса. – М.: Политиздат, 1980. – 312 с.
115. Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки //Методы системного педагогического исследования: Уч. пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 7-45.
116. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. М.: Нар. образование. – 2002. – 208 с.
117. Кузьмина Н.В., Генецинский В.И. Категориальный анализ понятия воспитания. Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке /Тез.

- док. VIII сессии Всесоюз. метод. семинара. — М., 1976. — Ч. I.
118. Кузьмина Н.В. Психология – производству и воспитанию. – Л., 1977.
119. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
120. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
121. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.
122. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002.
123. Кузнецов Ю.Г., Толмачев А.А. Психология формирования основ профессиональной зрелости у учащихся профтехучилищ: Метод. пособ. – М.: Высш. шк., 1990. – 112 с.
124. Куриленко Т.Н. Задачи и упражнения по педагогике. – Минск, 1978.
125. Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников: Пособие для кл. рук. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
126. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
127. Кучерявый А.Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки: Монография. – К.: Вища школа, 1999. – 224 с.
128. Кэмбелл Р. Как на самом деле любить детей. М. Максимов. Не только любовь. – М.: Знание, 1992. – 190 с.
129. Легенький Г.И. Цель и способы воспитания. – М.: Педагогика, 1990. – 136 с.
130. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 584 с.
131. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
132. Лещенко М.П. Теоретико-методологічні засади діагностики педагогічної майстерності вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи навчання //Неперевна

- професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало у двох частинах. – Ч. 1. – К.: 2001. – С. 71-74.
133. Лиханов А.А. Драматическая педагогика: Очерки конфликтных ситуацій. – 3-е изд., доп. – М.: Педагогика, 1990. – 480 с.
134. Лихачев Б.Т. Общие проблемы воспитания школьников: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1979. – 167 с.
135. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.
136. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
137. Макаренко А.С. Избр. произв.: В 3-х т. /Ред.кол.: Н.Д. Ярмаченко и др. – К.: Рад. шк., 1985.
138. Маленко А.Т. Задачи по профессиональной педагогике. – М.: Высш. шк., 1987. – 168 с.
139. Мальковская Т.И. Социальная активность старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
140. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. – Т.І. Кн. І. – Процесс производства капитала. – М.: Политиздат, 1978. – 907 с.
141. Маслоу А. Самоактуализация: Пер. с англ. //Психология личности: Тексты. – М., 1982.
142. Медведенко О.О. Орієнтація на вчительську професію як фактор формування особистості майбутнього вчителя. – К. Автореферат дис. ... канд. пед. наук, 1993. – 12 с.
143. Метод научной педагогики Марии Монтессори: Сост. Борисова З.Н., Семерникова Р.А. – К.: Ділова Україна, 1993. – 132 с.
144. Мелерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений.– М.: Педагогика, 1973. – 297 с.
145. Минаков О.Д. Иммитационная игра в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе. – Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 16 с.
146. Мітюров Б.Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні. – К.: Рад. школа, 1971. – 108 с.
147. Моделирование педагогических ситуаций /Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – С. 120.

148. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. – Рад. школа, 1991, № 5. – С. 47-51.
149. Монозон И. Основы педагогических знаний. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.
150. Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. – К.: Товариство "Знання" України, 1992. – 112 с.
151. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
152. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя. – Кишинев, "Шттинца". 1991. – 198 с.
153. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат /Под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогіка. 1990. – 104 с.
154. Мясичев В.Н. Социальная психология и психология отношений //Проблемы общественной психологии. – М., 1965. – С. 273-286.
155. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. –М.: Просвещение, 1984. – 96 с.
156. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.
157. Національна докторина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ. – 2001.
158. Николенко Д.Ф., Шкиль Н.И. Становление учителя. – К.: Об-во "Знание" УССР, 1986. – 48 с.
159. Никитин М.В. Новые подходы к организации воспитательной работы в профессиональном учебном заведении. – М., 1991. – 128 с.
160. Ничкало Н.Р. Державній політиці в галузі професійної освіти –наукове обґрунтування //Вісник Академії педагогічних наук України, 1993, – № 1. – С. 52-62.
161. Ничкало Н.Г. Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків //Професійна освіта: педагогіка і психологія: Україно-польський журнал. – Вип. II. – Київ – Ченстохова, 2000. – С. 47-63.
162. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць за ред. І.А. Зязюна та

- Н.Г. Ничкало у двох частинах. – Ч. 1. – К.: 2001. – С. 35-41.
163. Нойнер Г. Второе рождение: О воспитании в повседневной жизни /Пер с нем. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.
164. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с.
165. Окрилені творчістю: Вчитель року 2000. – Житомир, 2000. – 219 с.
166. Основи національного виховання: Концептуал.положення /В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. – К.: Інформ. вид. центр "Київ", 1993. – (Ч.І). – 152 с.
167. Основы педагогического мастерства /Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
168. Отношения //Психологический словарь /Под ред. В.И. Войтко.-К.: Рад. шк., 1982. – С. 215.
169. Павлова Л.Д. Формирование у студентов педагогических умений работать с родителями учащихся. – Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1975. – 235 с.
170. Палтышев Н.Н. Педагогическое мастерство и пути его достижения: Учеб.-метод.пособие. – К., 2000. – 119 с.
171. Педагогика: Учеб.пособ. для студ. пединституты /Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
172. Педагогика /Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
173. Педагогическая диагностика в школе /А.И. Кочетов, Л.Л. Коломинский /Под ред. А.И. Кочетова. – Мн.: Нар. освіта, 1987. – 223 с.
174. Педагогіка /За ред. М.Д. Ярмаченко. – К.: Вища школа, 1986. – 544 с.
175. Педагогика школы. Учеб.пособие для студентов пединституты /Под ред. проф. И.Т. Огородникова. – М.: Просвещение, 1978. – 320 с.
176. Педагогика школы: Учеб. пособие для студ. педагогических институты /Под ред. чл. кор. АПН СССР Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.
177. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навч.-метод. посібник /За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Рад. шк., 1992. – 334 с.

178. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
179. Педагогічний пошук /Укл. Г.М. Баженова. – К.: Рад. школа, 1989, – 544 с.
180. Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.
181. Петухов Н.Н. Общие основы теории коммунистического воспитания. Ч.1. – Л.: ЛГПИ, 1975. – 132 с.
182. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
183. Підласий І.П. Технологія виховання. – Рідна школа, 1993, № 1. – С. 7-10, № 2. – С. 18-22.
184. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. – М.: Высш. школа, 1977. – 248 с.
185. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986.
186. Подготовка студентов к воспитательной работе в школе: Межвуз. сб. научн. тр. – Кострома: КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1992. – 125 с.
187. Полякова Г.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 129 с.
188. Поташник М.М., Вульфев Б.З. Педагогические ситуации. – М.: Педагогика, 1983. – 80 с.
189. Практикум з педагогіки: Навч. посібник: Вид. 3-тє /За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – К.: «Центр навчальної літератури». – 2004. – 464 с.
190. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання //За ред. М.Ю. Красовицького – Київ – Івано-Франківськ: ПЛАЙ, 2000. – 218 с.
191. Проект Закону „Про виховання дітей та молоді” //Освіта України. – № 72, 14 вересня 2004 р.
192. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах /Под ред. А.П. Беляевой. – М.: Высш. школа, 1991. – 160 с.
193. Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – 319 с.
194. Проблемы теории воспитания: Сб. статей. Ч.І. Воспитание как предмет исследования /Под ред. Л.П. Буевой,

- Л.П. Новиковой, Г.И. Фалонова. – М.: Педагогика, 1974.
195. Психология. Словарь /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с.
196. Психолого-педагогічні основи формування творчої особистості педагога оновленої національної школи /Під ред. В.Г. Кузя. Умань, 1992. – 170 с.
197. Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасні технології навчання /Матеріали міжрегіональної наук.-практ. конф. "Соціально-педагогічної проблеми професійної підготовки майбутніх учителів". – Житомир, 1993. Т.1, Ч.1. – 294 с.
198. Пуховська Л.П. Концептуальна переорієнтація вищої педагогічної освіти в США //Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя-вихователя та сучасні технології навчання. – Житомир, 1993. Т.1. – Ч.1. – С. 52-53.
199. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск. Изд-во Удмурд. ун-та, 1994. – 82 с.
200. Роджерс К. Эмпатия: Пер. с англ. //Психология эмоций: Тексты. – М., 1984.
201. Робоча книга вихователя. – Вид. 2-е доп. Укл. О.І. Тимчишин, В.І. Урусський. – Тернопіль: Астон, 2001. – 300 с.
202. Рожков М.Н., Байбородова Л.В. Организация гуманистического воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие. – М.: изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
203. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
204. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси /Ред. М.Д. Ярмаченко. – К.: Рад. школа, 1991. – 381 с.
205. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
206. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
207. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 390 с.
208. Руденко Ю.Д. Українська національна система виховання.

– К., 1991. – 48 с.

209. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.
210. Рябцева С.Л. Дети восьмидесятых: Дневник учителя. – М.: Педагогика, 1989. – 240 с.
211. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974.
212. Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Система //Философская энциклопедия, М., 1970. Т.5. – С. 18-21.
213. Самуйленко Д.Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. Смоленск: Кн изд-во, 1961.
214. Святовец В.Ф. Алгоритмы воспитания. Педагогические этюды и рассказы. – К.: Рад. школа, 1989. – 206 с.
215. Семенов В.Е. Качественно-количественный анализ документов (контент-анализ) //Методы социальной психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – С. 43-60.
216. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
217. Семиченко В.А. Психология социальных отношений. – К.: «Магистр-S». 1999. –168 с.
218. Сергеева В.П. Классный руководитель: планирование и организация работы от А до Я. – М.: Пед-е об-во России, 2001. – 256 с.
219. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие. – М.: Изд. центр "Академия", 2000. – 240 с.
220. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – К.: Книжкове видавн. "Каравела", 1998. – 150 с.
221. Словарь иностранных слов. –11-е изд.. –М.: Рус.яз., 1984. – 608 с.
222. Синица И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
223. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.М. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Школа – Пресс, 1998. – 512 с.
224. Смирнов А.В., Смирнова Р.А. Статистическая обработка анкет, содержащие балльные школы //Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса

- педвуза: Межвуз. сб. науч. тр. – Кострома, 1990. – С. 117-121.
225. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 168 с.
226. Соціальна педагогіка: Навч. посібник /За ред. А.Й. Капської. – К., 2000. – 264 с.
227. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л. Педагогические задачи и их решение. – Кострома, КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1991. – 56 с.
228. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Основы педагогического анализа. – Ярославль, 1985.
229. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1985. – 312 с.
230. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
231. Стусь Н.А. Задача и задания по педагогике. – Томск: Томский пединститут, 1975.
232. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
233. Сухомлинський В.О. Вибр.тв.: В 5т. – К.: Рад. школа, 1979-1980.
234. Сухомлинский В.О. Хрестоматия по этике. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.
235. Тайчинов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.
236. Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения ПТУ: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1987. – 112 с.
237. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1975.
238. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 304 с.
239. Тотанова А.С. Изучение учителем результатов своей деятельности как фактор самосовершенствования. – Л., 1982.
240. Ігор Трухін, Олександр Шпак. Психолого-технологічні основи шкільного виховання: Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ. – Дрогобич: Вимір, 2003. – 406 с.

241. Тугаринов В.П. Избранные философские труды. – ЛГУ, 1988.
242. Турбовская Я.С. Парадоксы воспитания. – М.: Педагогика, 1984.
243. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
244. Україна ХХІ століття: Державна національна програма "Освіта" //Освіта, 1993, грудень, № 44, 45, 46.
245. Українська козацька педагогіка. //Освіта, 1992. – 9 випуск.
246. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. – М.: Мысль, 1976. – 383 с.
247. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
248. Ушинский К.Д. Собр. соч.: В II т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952.
249. Филиппова В.А. Педагогика школы в задачах и упражнениях. – Петрозаводск, 1982.
250. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник: Вид. центр "Академія", 2000. – 542 с.
251. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – 511 с.
252. Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
253. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
254. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
255. Фромм Э. Человек для себя /Пер. с англ. – Мн.: "Коллегиум", 1992. – 253 с.
256. Фрумкин М.Л. О структуре решения педагогических задач. Движущие силы учебно-воспитательного процесса. – Тюмень, 1975.
257. Фрумкин М.Л. О педагогических задачах как средстве профессионального развития студентов. – Движущие силы развития личности: Науч. труды. Сб. 33. – Тюмень, 1976. – С. 76-84.
258. Фрумкин М.Л. Учебно-познавательные задачи в профессионально-педагогической подготовке учителя

- //Сов. педагогика, 1981, № 11.
259. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособ. – М.: Высш. школа, 1990. – 576 с.
260. Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.
261. Хмельюк Р.І. Профвідбір і підготовка старшокласників до педагогічної діяльності //Професійна орієнтація учнів. – К.: Рад. школа, 1971. – С. 104-110.
262. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1988. – 168 с.
263. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Сост. А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 560 с.
264. Хрестоматия по истории школы и педагогики России. Уч. пособ. /Под ред. Ш.И. Ганелина. – М.: Просвещение, 1974. – 527 с.
265. Худяков В.Л. Творческий поиск преподавателя профтехучилища. – М.: Высш. школа, 1991. – 71 с.
266. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – К.: Знання, 1989. – 32 с.
267. Чернилевский Д.В. Технология обучения в средней специальной школе: Учеб. пособие. – К.: Высшая школа, 1990. – 198 с.
268. Честных Ю.Н. Путь к сердцу ученика. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.
269. Чубар Б.С. Письмо в будущее. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
270. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
271. Шадриков В.Д. О реальной добродетельной педагогике. //Сов. педагогика, 1991, № 7. – С. 43-48.
272. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
273. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 4-х т. – М.: Просвещение, 1962-1965.
274. Шварцман К.А. Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. – М.: Политлит. – 1989. – 207 с.
275. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

276. Щетинин М.П. Объять·необъятное: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
277. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя. //Вопросы психологии, 1981. – № 5. – С. 13-21.
278. Школи рідного краю /За ред М.К. Сюравчика. – Житомир, 2001. – 352 с.
279. Щуркова Н.Е. Новые формы воспитательной работы. – Воспитание школьников, 1994, № 1. – С. 4-6; 1994, № 2. – С. 16-18.
280. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
281. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
282. Ядов В.А. Социологическое исследование. Методология и методы. – М.: Наука, 1987. – 239 с.
283. Якунин В.П., Линов Е.Н. Психология педагогической деятельности: Учебное пособие. – Л. ЛГУ, 1990. – 103 с.
284. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов: Учеб пособие. – М.: 1994. – 156 с.
285. Янушевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Пер. с пол. – М., 1986.
286. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
287. Sozialisation und Lebenslauf. Hrsg. von K. Hurrelman. Hamburg, 1978.
288. Bollnow O. Paddagogische Forschung und philosophisches Denken //Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Hrsg. V.H. Rohrs. – Frankfurt. A. M. 1964.
289. Bollnow O. Selbstbiograpie //Forscher und Gelehrte. Hrsg. U. W.E. Bohm. – Stuttgart. Ernst Battenberg Verlag? 1966 – S. 98.
290. Hechinger F., Hechinger G. Growing up in America.- N.Y.- 1951.
291. Raths L. E., Harmin M., Simons B. werte und Ziele. Methoden zir Sinndeutung. Munchen, 1976.
292. Reboul O. La philosophic de education. P., 1990. – 121 p.
293. Raths L.E. Haarmin V., Simons B., Wtrte und Zitle Methoden zur Sinndeutung. – Munchen, 1976.

294. Jan Zubelewicz. Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm I
pajdocentryzm. – Oficyna wydawnicza politechniki
warszawskiej. Warszawa, 2003. – 169 p.

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Концептуальні положення дослідження професійної виховної діяльності педагога	6
1.1. Предмет, концептуальні положення та методика дослідження виховної діяльності педагога	6
1.2. Методологічні основи теорії професійної виховної діяльності педагога	6
1.3. Проблема виховання і виховної діяльності педагога в історії розвитку педагогічної думки на Україні	20
1.4. Проблема професійної виховної діяльності у зарубіжній соціально-філософській та психолого-педагогічній літературі	22
1.5. Професіографічний підхід до вивчення виховної діяльності педагога	
1.6. Категорія "виховна діяльність" у системі психолого-педагогічних понять	
1.7. Концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи	90
1.8. Категоріальний аналіз основних понять теорії професійної виховної діяльності педагога	119
Розділ 2. Основні типи професійних виховних задач	135
2.1. Базові поняття теорії професійних виховних задач	135
2.2. Одиничне і типове в аналізі педагогічних ситуацій	144
2.3. Типологія виховних задач	149
2.4. Педагогічна технологія розв'язування виховних задач	172

Розділ 3. Сутність та особливості виховної діяльності педагога в роботі з учнівською молоддю..... 10

3.1. Індивідуальна виховна діяльність учителя як педагогічна система..... 10

3.2. Критерії оцінки продуктивності системи виховної діяльності педагога..... 15

Розділ 4. Порівняльний аналіз виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи..... 24

4.1. Мотиваційні чинники професійного становлення вчителя..... 28

4.1.1. Мотиви вибору педагогічної професії..... 30

4.1.2. Мотиви привабливості діяльності педагога-вихователя..... 34

4.1.3. Мотиви продовження педагогічної діяльності..... 40

4.2. Стратегічні цілі виховної діяльності..... 45

4.3. Авторитет особистості вчителя..... 54

4.4. Роль продуктивної системи відносин у виховній діяльності педагога..... 59

4.5. Виховна спрямованість діяльності педагога..... 69

4.6. Результати порівняльного аналізу структурних компонентів індивідуальної виховної діяльності 78

4.7. Результати порівняльного аналізу функціональних компонентів індивідуальної виховної діяльності 95

4.8. Результати оцінювання педагогами рівня результативності власної виховної діяльності..... 529

4.9. Причини труднощів, пов'язаних із виховною діяльністю.....	134
4.10. Результати оцінювання педагогами міри відповідності цілей навчальних закладів системі роботи педагога.....	139
4.11. Результати оцінювання рівня першорядності виховних задач у діяльності педагога.....	145
4.12. Результати оцінювання рівня успішності у розв'язанні педагогами основних класів виховних задач.....	149
4.13. Результати оцінювання особливостей виховної діяльності педагогів.....	153
4.14. Результати оцінювання рівня розвитку особистісних властивостей педагогів.....	158
4.15. Особливості виховної діяльності педагога залежно від рівня їх педагогічної майстерності та рівня продуктивності.....	163
4.16. Закономірності професійної виховної діяльності педагогів загальноосвітньої та професійної школи.....	176
Загальні висновки.....	182
Список використаної літератури.....	185

