

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Ткаченко Наталія Миколаївна

УДК: 378.016:[37.091.12-051:373.2](043.3)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ
ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, доцент

Матвієнко Олена Валеріївна

Київ - 2010

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП..... | 4 |
| РОЗДІЛ I | |
| ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 13 |
| 1.1. Структурно-змістові компоненти педагогічного проектування..... | 13 |
| 1.2. Сучасні підходи до позаурочної виховної діяльності як теоретична основа вибору майбутніми учителями змістових та процесуальних альтернатив педагогічного проектування | 29 |
| 1.3. Алгоритм здійснення проектування позаурочної виховної діяльності..... | 45 |
| ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I..... | 71 |
| РОЗДІЛ II | |
| ШЛЯХИ ТА УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 73 |
| 2.1. Проблема готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, її критерії, показники та рівні..... | 73 |
| 2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності..... | 93 |
| 2.3. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності | 109 |
| ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II..... | 126 |

| | |
|---|-----|
| РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 128 |
| 3.1. Готовність студентів-випускників та молодих спеціалістів до проектування позаурочної виховної діяльності в практиці сучасної школи..... | 128 |
| 3.2. Організація дослідно-експериментальної роботи по впровадженню запропонованої експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності..... | 140 |
| ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III | 162 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ..... | 164 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 168 |
| ДОДАТКИ | 191 |

Вступ

Актуальність теми. У сучасному світі відбуваються процеси глобалізації культурного та освітнього простору, елементами якої є інтеграційні та інноваційні процеси. Освітня складова Лісабонської стратегії розвитку освіти та професійної підготовки вчителів, тенденції міжнародної інтеграції породжують нове розуміння розв'язання проблем сучасності та можливості набуття якісної освіти у вимірі продукування висококваліфікованих кадрів, які мають належний рівень професійної компетентності.

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти (2002р.) [133], в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004р.) [134, С. 6–10.] та проекті закону України “Про виховання дітей та молоді” (2004р.) [153, С. 4–6.], положеннях Болонської декларації [64], Лісабонській програмі “Освіта та професійна підготовка” (2000р.) [215], Стокгольмській доповіді про завдання систем освіти (2007р.) [213] та інших документах, метою державної політики у сфері підготовки вчителя до практичної діяльності стає оновлення змісту підготовки, сприяння підвищенню професійного рівня вчителів та їх готовності змінювати організацію навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних наукових досягнень. У той час, коли змінюється система поглядів на навчання і виховання як педагогічні процеси, змінюється й філософія виховання. В умовах переходу до нових економічних відносин найгострішою є проблема підготовки підростаючого покоління до реальних умов життя. У вирішенні цих важливих проблем значна роль відводиться вчителю. Очевидним стає, що досягнення мети сучасного виховання – розвиток конкурентоздатної, творчої особистості, спроможної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення, можливий лише за умови ґрунтовної підготовки вчителя до організації навчально-виховного процесу.

Проблема фахової підготовки вчителя до професійної діяльності у вітчизняній педагогіці вивчається достатньо активно. В контексті нашого дослідження особливого значення набувають філософсько-методологічні засади формування готовності вчителя до виховної діяльності (В.Андрущенко, І.Зязюн, М.Євтух, П.Таланчук та ін.); особливості професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі (О.Абдуліна, Л.Вовк, Н.Мойсеюк, О.Пехота та ін.); теоретичні і методичні основи підготовки вчителів початкових класів (В.Бондар, П.Гусак, О.Савченко, Л.Хомич та ін.); теоретично-практична підготовка до виховної діяльності (О.Дубасенюк, Л.Канішевська, О.Матвієнко, Г.Троцько та ін.); різні аспекти проблеми педагогічного проектування (О.Коберник, І.Коновальчук, О.Безпалько та ін.); підготовка вчителя до організації проектної діяльності (Ю.Веселова, С.Ізбаш, Н.Прокоф'єва, Ю.Фільчакова та ін.).

Актуальною залишається проблема оновлення технології виховання, а також системи роботи вчителя з учнями в позаурочний час, питання побудови гуманістичного, особистісно орієнтованого процесу виховання в закладах освіти та належної підготовки фахівців до організації виховної роботи, спрямованої на розвиток індивідуальності та суб'єктності вихованця. Упровадження проектної діяльності в практичну роботу педагогів у межах позаурочної роботи стає однією із важливих потреб сучасності, але вона можлива тільки за умов ґрунтовної їх підготовки.

Система підготовки вчителя до проектування та організації позаурочної виховної діяльності у наш час практично відсутня, вона є проблемою не тільки теоретичною, але й прикладною. У ході аналізу теорії та практики з досліджуваної проблеми було виявлено суперечності між потребою сучасної школи у педагогах, професійно підготовлених до проектування позаурочної виховної діяльності, і недостатньою розробленістю цього питання у науковій теорії та практиці; між традиційним підходом до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи

до виховної діяльності і недостатнім теоретичним та практичним забезпеченням професійної підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Таким чином, актуальність і недостатня наукова розробленість окресленої проблеми на теоретичному і практичному рівнях, необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану наукової роботи НПУ імені М.П.Драгоманова в рамках комплексного дослідження “Теорія освіти і навчання як цілісна дидактична система” (реєстраційний номер 0100U006882). Автором розроблено зміст лекційних, практичних та семінарських занять з педагогіки по темі дослідження.

Тема дисертації узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 8 від 31 жовтня 2006 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. З'ясувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці навчання студентів.
2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.
3. Охарактеризувати особливості засобів, методів та форм підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності.
4. Розробити та експериментально перевірити ефективність

розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

5. Розробити навчально-методичний комплекс, який сприятиме підготовці майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Об'єкт дослідження – підготовка студентів – майбутніх учителів школи першого ступеня у вищих педагогічних навчальних закладах до професійної діяльності.

Предмет дослідження – проектування позаурочної виховної діяльності як основа підготовки та системний елемент цілісної професійно-педагогічної діяльності учителя початкових класів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що якість професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності зростає за наступних умов:

- забезпечення взаємодії системного, особистісного та діяльнісно зорієнтованого підходів до професійної підготовки педагогів;
- опанування майбутніми вчителями початкових класів алгоритмом здійснення проектування позаурочної виховної діяльності;
- поетапне навчання студентів проектуванню позаурочної виховної діяльності;
- залучення студентів до проектування позаурочної виховної діяльності у процесі проходження різних видів педагогічної практики.

Методологічну і теоретичну основу дослідження складають положення і висновки фундаментальних теорій і концепцій: системного підходу (В.Афанасьєв, І.Блауберг, В.Садовський, Е.Юдін); діяльності і її суб'єкта (Б.Ананьєв, Л.Виготський, П.Гальперін, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Ю.Самарін, Н.Тализіна); особистості і її розвитку в процесі діяльності (О.Асмолов, Л.Божович, Г.Костюк, В.Моляко, А.Петровський); особистісного і професійного розвитку студентів педагогічного ВНЗ

(О.Абдуліна, В.Андрущенко, О.Глузман, В.Загвязінський, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Г.Нагорна, О.Пехота, В.Сластьонін); особистісно орієнтованого підходу у вихованні (Г.Балл, І.Бех, В.Серіков, І.Якиманська).

Для досягнення мети і реалізації завдань дослідження застосовувався комплекс загальнонаукових **методів**, зокрема: *теоретичні*: аналіз і синтез, абстрагування й ідеалізація, індукція і дедукція, аналогія, порівняння, зіставлення (для вивчення літературних джерел, нормативних документів, теоретичного узагальнення основних підходів до розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності); термінологічний аналіз (для визначення і конкретизації базових понять дослідження); прогностичний аналіз (для виявлення перспектив розвитку педагогічної освіти, визначення перспективних моделей її подальшого розвитку); метод конкретизації й систематизації теоретичних знань у процесі вирішення завдань дослідження; *емпіричні*: спостереження – для вивчення стану проблеми в педагогічній теорії і практиці; вивчення і узагальнення досвіду педагогічної діяльності у виховному середовищі початкової школи; анкетування вчителів, а також студентів - майбутніх учителів (з метою виявлення показників рівня готовності в досліджуваній сфері); діагностичні методики (для виявлення рівня готовності до визначеного виду діяльності); педагогічний експеримент та його види: констатувальний, формувальний (для перевірки ефективності розробленої системи професійної підготовки майбутніх учителів у досліджуваній сфері); *статистичні методи* (для обробки експериментальних даних та їх відображення в графічних та табличних формах).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності; визначено та класифіковано критерії, показники та рівні готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у вчителя

початкових класів; подальшого розвитку набули теоретичні положення щодо системного, особистісного та діяльнісно-зорієнтованих підходів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено та обґрунтовано алгоритм здійснення позаурочної виховної діяльності; визначено специфіку навчання майбутніх учителів на різних етапах (діагностико-інформаційний, практико-проектувальний, діяльнісно-творчий) підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності; охарактеризовано особливості застосування змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено та запроваджено у навчальний процес модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, що підвищує їх самостійність, інтелектуальну активність, сприяє формуванню творчого стилю мислення, педагогічної культури та професійної майстерності. Запропонована модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності може бути запроваджена в практику професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів України на різних рівнях навчання. Основні положення дисертаційного дослідження можуть використовуватись широким колом педагогів-практиків.

Результати роботи впроваджено в навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 08.10/1490 від 25.06.10 року), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 143 від 26 січня 2010 року), Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (довідка № 346 від 30 жовтня 2009 року).

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, а також під час викладання курсів “Вступ до спеціальності”, “Теорія та технологія виховання”, “Загальні основи педагогіки” та інших дисциплін, у науково-дослідній роботі студентів та в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на наукових конференціях та семінарах. Міжнародних: “Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти: історія, теорія, практика” (м.Чернівці, 2008). Всеукраїнських: “Реалізація компетентнісного підходу у педагогічній освіті як однієї з вимог входження в Європейський освітній простір” (м.Глухів, 2006), “Реалізація нових технологій навчання, виховання та розвитку молодших школярів у творчому досвіді учителів початкових класів” (м.Глухів, 2007), “Вища педагогічна освіта в Україні: історія та сучасність” (м.Глухів, 2009). Міжрегіональних: “Актуальні проблеми реформування змісту освіти середніх навчальних закладів країн Європейського союзу” (м.Глухів, 2009).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 8 одноосібних публікаціях. Серед них: 7 статей у фахових виданнях з педагогічних наук, затверджених ВАК України, 1 – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

1. Ткаченко Н.М. Теоретичні аспекти підготовки викладача вищої школи до інноваційної діяльності / Н.М.Ткаченко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету: [збірник наукових праць] / Ред. кол. О.І.Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Серія: Педагогічні науки. Випуск 6.- Глухів: ГДПУ, 2005. – С.69–72.

2. Ткаченко Н.М. Теоретичні аспекти формування творчих педагогічних умінь майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі / Н.М.Ткаченко // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова: [збірник

наукових праць] / Ред. кол. В.І.Бондар (відп. ред.) [та ін.]. – Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – К.: НПУ, 2006. – Вип.5. – С.235–246.

3. Ткаченко Н.М. Сутність і специфіка професійних умінь і навичок студентів вищого навчального закладу / Н.М.Ткаченко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету: [збірник наукових праць] / Ред кол. О.І.Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Серія: Педагогічні науки. Випуск 8.- Глухів: ГДПУ, 2006. – С.226–231.

4. Ткаченко Н.М. Готовність студентів до проектування позаурочної виховної діяльності як передумова ефективної професійної діяльності вчителя початкових класів / Н.М.Ткаченко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету: [збірник наукових праць] / Ред кол. О.І.Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Серія: Педагогічні науки. Випуск 10. – Глухів: ГДПУ, 2007. – С. 71–78.

5. Ткаченко Н.М. Умови оптимізації підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності / Н.М.Ткаченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: [збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини] / Ред. кол. Н.С. Побірченко (гол. ред.) [та ін.]. – Умань: РВЦ «Софія», 2008. – Випуск 27. – С. 35–41.

6. Ткаченко Н.М. Теоретичні та методологічні засади позаурочної виховної діяльності / Н.М.Ткаченко // Науковий вісник Чернівецького університету: [збірник наукових праць] / Ред. кол. Г.Г.Філіпчук (наук. ред.) [та ін.]. – Серія: Педагогіка та психологія. Вип. 432. – Чернівці: ЧНУ, 2008. – С.181–190.

7. Ткаченко Н.М. Сутнісна характеристика педагогічного проектування та механізми його здійснення / Н.М.Ткаченко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова: [збірник наукових праць] / Ред. кол. В.І.Бондар (відп. ред.) [та ін.]. – Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 11. – К.: НПУ, 2009. – С. 80–91.

8. Ткаченко Н.М. Організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності / Н.М.Ткаченко // Актуальні проблеми реформування змісту освіти середніх навчальних закладів країн Європейського союзу: матеріали міжрегіонального науково-практичного семінару 21 травня 2009 року. – Глухів: ГДПУ ім.Олександра Довженка, 2009. – С. 37-40.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаної літератури (219 найменувань, з них 8 – іноземними мовами), додатків. Дисертація містить 13 таблиць та 9 рисунків. Загальний обсяг дисертації 204 сторінки, основний текст викладено на 167 сторінках.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Структурно-змістові характеристики педагогічного проектування

Методологія проектування в останні десятиліття зазнала значного поширення. Власне кажучи, ми проектуємо щораз, коли розробляємо способи перетворення даної ситуації в іншу, більше прийнятну. У наш час загальноновизнано, що будь-яка перетворююча й творча діяльність людини може й повинна спиратися на методологію проектування або її окремі процедури.

Визначаючи проект як прототип, ідеальний образ ймовірного або можливого об'єкту, стану; задум, план (projectio — кидання вперед), а проектування — як створення ідеального опису майбутнього об'єкта, що передує його реалізації, ми тим самим задаємо вектор розгляду педагогічного проектування як часткового випадку проектної практики в цілому. Виходячи з такого визначення терміну та складності структури професійно-педагогічної діяльності, проектування можна розглядати в якості функцій будь-якого педагога, будь-якої освітньої установи, для якої вона є не менш важливою, ніж організаторська, гностична чи комунікативна. За даними В.Безрукової, на виконання цієї функції педагог витрачає не менше 15% свого часу.

Проектування, на думку О.Газмана, — комплексна діяльність, для якої характерними є ознаки автодидактизму. Учасники проектування як би автоматично (без спеціально проголошеного дидактичного завдання з боку організаторів) опановують нові поняття, нові уявлення про різні сфери життя,

про виробничі, особисті, соціально-політичні відносини між людьми, нове розуміння змісту змін, яких вимагає життя. Участь у проектуванні ставить життя людей у позицію творця нових умов життя.

Проектування передбачає в ідеальній формі результати як матеріально-практичної, так і духовної діяльності, тобто як зовнішнього, так і внутрішнього світу людини. Воно є правомірним для будь-якої діяльності в соціальній сфері, у тому числі педагогічної. Тому педагогічне проектування неможливо однозначно віднести до об'єктивних або суб'єктивних сторін педагогічної діяльності. Воно є поліфункціональним, а в основі його цілісності лежить задум про вдосконалення педагогічної діяльності, про майбутній образ культуровідповідної, особистісноорієнтованої освітньої системи й відповідних їй педагогічних процесів.

Педагогічне проектування — феномен, що виник як результат взаємодії новітніх тенденцій у розвитку педагогічної теорії й інноваційної практики.

Історія цього питання бере початок зі створення конструкторських дисциплін: системотехніки, ергономіки, технічної естетики. Ці дисципліни побудовані як теорії конструювання. Інше джерело – сама педагогіка. Багато видатних педагогів минулого, так чи інакше, торкалися проблеми педагогічного проектування та технологій навчання. Ретроспективний аналіз дослідження проблеми проектування у сфері освіти дозволив зафіксувати, що ряд важливих теоретичних ідей було закладено у вітчизняній педагогіці ще у 20-ті роки ХХ століття (П.Блонський, С.Шацький та ін..) У вітчизняній педагогічній науці фундатором цього напрямку правомірно вважати А.Макаренка, який розглядав виховний процес як “особливим чином організоване виробництво”. Він був противником стихійності процесу виховання і тому висував ідею розробки “педагогічної техніки”, “техніки створення нової людини”. Вмотивованість дій, їх логічна послідовність, терпіння, орієнтація на особистість вихованця в його педагогічній системі

вважають і донині. Великий педагог був переконаним прихильником проектування в людині всього найкращого. З цього приводу він наполегливо рекомендував вузам перебудувати роботу так, щоб випускати педагогів-техніків: “Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з найважливіших об’єктів роботи” [117, с.43]. Однак протягом тривалого відрізка часу у вітчизняній освіті прогресивні ідеї педагога залишалися незатребуваними. Стиль партійної роботи, що домінував у радянську епоху, переносився і на науково-педагогічні дослідження. У період з 30-х до 60-х рр.. ХХ ст. значно скоротилася кількість публікацій з методики та технології досліджень, сама тема педагогічних технологій заборонялася. Педагогіка мала пристосовуватися до командно-адміністративної системи. У 60-ті рр.. минулого століття у публікаціях знайшла відображення думка про необхідність формування нової наукової дисципліни — педагогічного проектування та появи спеціаліста-проектувальника (Г.Щедровицький). Не зважаючи на це, як зазначає В.Юсупов, проектування ще довго не було предметом спеціальних досліджень [205, с.6]. На початку 70-х рр.. ХХ століття у педагогічній літературі стали з’являтися такі терміни, як “програма діяльності”, “проекти виховання, навчання, організації”, “плани”, “програми”, “проектування особистості”, “техніка виконання, гри, користування книгою”, “інструмент виховання”, “інструмент розвитку особистості”, “інструментовка педагогічної дії” тощо. Все це потребувало теоретичного осмислення, та педагогіка все глибше занурювалася у галузь проектування.

Одним з прихильників педагогічного проектування виховання був В.Сухомлинський, який у педагогічній діяльності виділяв такі складові частини, як науку, майстерність та мистецтво. В поняття “майстерність” він вкладав вміння створювати систему всіх “нюансів” навчально-виховного

процесу, чітко визначати їх причинно-наслідкову залежність, передбачати результати вчительської праці. [184, с. 374].

Проблема проектування процесу навчання на технологічній основі висвітлювалася і в ряді робіт, присвячених шкільному уроку. На початку 70-х років ХХ століття вчені стали ширше трактувати і сам статус педагогіки: “Вона є областю діяльності, у якій поєднуються, по-перше, функція дослідження процесу навчання та виховання, що реально протікає; по-друге, функція створення (проектування) систем навчання та виховання” [186, с.286]. В.Краєвський — автор цих рядків — вже тоді стверджував, що кінцева мета всієї наукової роботи в галузі педагогіки — розробка найбільш ефективних систем навчання та виховання. Такі системи, на його думку, опредмечуються у педагогічних проектах, “сценаріях” практичної діяльності у вигляді навчальних та виховних планів та програм, рекомендаціях для учителів тощо. Таким чином, вся наукова робота у галузі педагогіки є робота з обґрунтування педагогічних проектів. У кінці 80-х рр.. ХХ століття з’явилася перша праця з педагогічного проектування В.Беспалько [17]. Вона символізувала визнання проектування та технології як самостійних видів педагогічної діяльності. Формування нових напрямків педагогічної науки кінця 80-х – початку 90-х рр.. ХХ століття обумовило активізацію досліджень в області проектування. Фактично з цього часу воно стає самостійним предметом педагогічної науки та спеціально організованої діяльності. Починають складатися різні підходи до вивчення проектування як особливого механізму управління в освіті, як категорії дидактики, як алгоритму створення педагогічних систем. Так одні дослідники (В.Болотов, І.Ісаєв) пропонують розглядати педагогічне проектування як процес вирощування новітніх форм спільноти педагогів, учнів, нового змісту та освітніх технологій, способів педагогічної діяльності та мислення [22]. Інші (В.Сластьонін, Є.Шиянов) розглядають проектування як змістове, організаційно-методичне, матеріально-технічне та соціально-психологічне

оформлення задуму та реалізації цілісного розв'язання педагогічного завдання, що здійснюється на інтуїтивному, дослідно-логічному та науковому рівнях [174]. Треті (В.Беспалько) визначають проектування як багатокрокове планування, як діяльність по визначенню умов реалізації конкретної педагогічної системи [17]. У деяких роботах (Н.Алексеев, В.Слободчиков) проектування в освіті розглядається як ідеальна побудова (задум) та практичне втілення можливого або обов'язкового [5; 177].

Сьогодні проектна діяльність вчителя, як основний компонент його професійної діяльності, характеризується високим рівнем творчості, який проявляється в особливостях моделювання шляхів вирішення різноманітних педагогічних завдань. Цей процес охоплює: освітні системи різного рівня, зміст освіти, педагогічні технології, управління педагогічним процесом, планування й контроль розвитку установ тощо. Як всяка діяльність, педагогічне проектування має свої механізми творення.

Так, Л.Столяренко, С.Самигін стверджують, що “...педагогічне проектування — це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів. Воно полягає в тому, щоб створювати можливі варіанти майбутньої діяльності й прогнозувати її результати. Об'єктами педагогічного проектування можуть бути: педагогічні системи, педагогічний процес, педагогічні ситуації” [164, с.101].

У деякій мірі розширює ряд об'єктів педагогічного проектування М.Ретивих: педагогічні системи; педагогічний процес; педагогічні ситуації; педагогічні технології; освітньо-просторове середовище [138, с.5].

Н.Матяш під суб'єктом педагогічного проектування розуміє людину або групу людей, метою свідомої активності яких, виступає проект як деякий опис майбутнього об'єкта. Якщо як суб'єкт виступає сам проектувальник, то варто розглядати такі важливі для нього якості, як певний досвід проектування, можливості отримання й переробки інформації, важливої для проектування, уміння збалансовувати й реалізовувати проектні дії [120, с.35].

Схиляючись до точки зору І.Банникова, ми вважаємо, що суб'єктом проектування може виступати не будь-яка людина, а лише та, яка уміє розпізнати ситуації, значущі для проектної діяльності, здатна реалізувати різні варіанти дій у таких ситуаціях, має здібності перетворювати певні типи наявних ситуацій у ході розв'язання проектних задач [13, с.53].

З поняттям “суб'єкт педагогічного проектування” тісно пов'язане таке поняття, як “проектна діяльність педагога”, яке докладно розкривається у роботах В.Веселової, Н.Матяш. Проектна діяльність педагога може бути спрямована на:

- *зміст освіти*: проектування нових навчальних курсів; проектування навчально-виховних ситуацій; проектування навчально-виховного, матеріалу;
- *особистісний розвиток*: проектування процесів саморозвитку, самоактуалізації; проектування процесів розвитку учнів;
- *соціальні контакти*: проектування взаємин з новим контингентом; проектування взаємин у нових умовах, у позаурочній діяльності; проектування взаємин відповідно до конкретних цілей та завдань уроку [120, с.56].

Продуктом проектної педагогічної діяльності, на думку В.Веселової та Н.Матяш, є проект майбутнього об'єкта. Він є результатом перетворення первісного задуму й має непростий характер; перетворюючи об'єкт (навколишню дійсність), впливає й на розвиток суб'єктних характеристик педагога [28, с.36].

Як складну, багаторівневу діяльність розглядає проектування В.Безрукова, підкреслюючи, що “педагогічне проектування — це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності вчителя й учнів” [15, с.95]. До запропонованої нею системи педагогічного проектування входить ряд послідовних етапів: моделювання, власне проектування, конструювання. Функція першого етапу полягає в розробці загальної ідеї та основних шляхів

її досягнення. На етапі власне проектування проходить робота над створенням моделі, що може бути доведена до рівня практичного використання; у процесі конструювання відбувається подальша деталізація моделі (проекту), що робить можливим її впровадження в конкретних умовах реальними учасниками виховного процесу [15, с.107].

Запропоновану В.Безруковою схему проектування можна розглядати як своєрідну теоретичну модель. Визначені в ній етапи можна вважати окремими проєктивними орієнтирами, що потребують детального змістового та операційного уточнення. Вони не завжди можуть бути реалізовані в практичній проєктній діяльності вчителя.

З позиції системного підходу педагогічне проектування характеризує В.Шубинський, стверджуючи, що це “система теоретичної, практичної, експериментальної діяльності, підпорядкована основній меті проектування — створенню теоретично обґрунтованої системи навчання й виховання” [202, с.24]. В.Киричук наголошує, що проектуванню навчально-виховного процесу надається особливе значення в умовах особистісно-орієнтованого підходу до процесу виховання, і воно має відбуватися у формі проектування педагогічної взаємодії як системи, компонентами якої є :

- психолого-педагогічна діагностика рівнів розвитку;
- постановка педагогічних завдань;
- організація діяльності учнів;
- моніторинг (простежування) динаміки їх соціальної активності;
- регулювання й корекція відхилень у розвитку, спілкуванні та поведінці;
- аналіз і прогнозування виховних ситуацій педагогічної взаємодії [80, с.3].

Такої ж думки щодо проектування навчально-виховного процесу на рівні окремого класу дотримується і О.Коберник, розглядаючи його як “заздалегідь визначену діяльність педагога та учнів у їх взаємодії” [84, с.40].

Запропонована О.Коберником структура проектування, аналогічна вищезазначеній і доповнена лише елементами самоорганізації, саморегулювання та самокорекції.

Педагогічне проектування як самостійний етап педагогічної діяльності виконує свої специфічні функції. Так С.Висоцька, В.Краєвський основну функцію проектування пов'язують зі створенням моделей та проектів педагогічної діяльності. Вони переконливо обґрунтовують положення про те, що педагогічне проектування є обов'язковою умовою здійснення регулятивної функції педагогіки й втілюється в окремий вид педагогічної діяльності, яка здійснюється на чотирьох рівнях: на рівні теоретичного уявлення про об'єкти, які моделюються, соціальні, педагогічні та психологічні фактори, що обумовлюють необхідність діяльності по засвоєнню певного змісту за допомогою конкретних засобів, на рівні нормативного уявлення про цю дійсність (діяльність вчителя та учнів); на рівні конкретного проекту, і, нарешті, на рівні педагогічної дійсності [186, с.256]. З точки зору авторів, третій рівень передбачає створення кінцевого проекту у вигляді плану діяльності. Ми вважаємо, що план не в усіх випадках може бути кінцевим результатом проектування, оскільки в ньому здебільшого відображена процесуальна, а не змістова сторона діяльності. На нашу думку, вид кінцевого результату проектування (план, конспект, проект) зумовлюється метою, змістом, характером того виду діяльності, який проектується в кожному конкретному випадку. Безперечною заслугою авторів є твердження про необхідність вирізнити проектування в самостійний блок педагогічної діяльності та здійснити спробу його структурувати.

Проектна діяльність виступає своєрідною ланкою, що зв'язує педагогічну теорію та практику. Педагогічна теорія розглядається при цьому як специфічний інструмент у процесі творення педагогічних технологій і може виконувати подвійну роль: як провідна ідея (наприклад, мета

національного виховання) та як джерело її формування (основні напрямки виховної діяльності).

Разом з тим можливий випереджуючий розвиток практики на базі педагогічних новацій, які в свою чергу стимулюють розвиток педагогічної теорії. Завдання педагогічного проектування, як зв'язуючого компонента, полягає в моделюванні нових технологій навчання й виховання, в основу яких закладено варіативність проектування педагогічних процесів, систем, форм та ситуацій з урахуванням теоретичних положень та можливостей їх практичної реалізації.

Наступною функцією педагогічного проектування доцільно вважати встановлення системотвірного компонента, який є необхідним для створення цілісного проекту та взаємозв'язку всіх його складових. Системотвірний компонент об'єднує всі інші в єдине ціле, спрямовує їх та стимулює творчий пошук педагога. Практика дозволила виявити, що в ролі системотвірного компонента може виступати будь-який чинник виховної діяльності залежно від її спрямованості. Найчастіше — це мета виховання. На рівні окремих проектів системотвірним компонентом можуть виступати виховні завдання, зміст діяльності.

Ще однією функцією педагогічного проектування є встановлення зв'язків між компонентами проекту та взаємозалежностей між ними. Окремо можна виділити чотири типи таких зв'язків:

- зв'язки походження є базовими при проектуванні інтегративних організаційних форм;
- зв'язки побудови, які забезпечують структурування проекту, порядок розміщення основних блоків, частин, компонентів, окремих одиничних складових;
- зв'язки змісту зачіпають сутність взаємодіючих компонентів, регулюють співвідношення структури і змісту;

- зв'язки управління дозволяють змінити об'єкт проектування, адаптувати його до нових умов [14, с.124].

Педагогічне проектування дозволяє оптимізувати навчально-виховний процес, створювати такі умови для вихованців, в яких вони змогли б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал, здійснювати самореалізацію та самоствердження, досягати успіхів і почувати себе комфортно.

Форми педагогічного проектування, як зазначає М.Ретивих, — це документи, у яких описується з різним ступенем точності створення та діяльність об'єктів проектування. Основними формами педагогічного проектування є: концепція, мрія, план, педагогічна технологія [138, с. 53].

Психологічні основи педагогічного проектування ще недостатньо вивчені. Педагогічне проектування, як різновид діяльності, у своїй основі є «сукупністю зовнішньої та внутрішньої діяльностей» [108, с.121]. Як мислительний вид педагогічної діяльності воно проявляється в результаті інтеріоризації. А звідси можна говорити про проектування як різновид внутрішньої діяльності, специфічність якої зумовлена особливостями наявного виховного процесу.

Але разом з тим кінцевою метою проектування є втілення ідеально створеного проекту в педагогічну практику, тобто спостерігається процес екстеріоризації. З цього приводу Б.Ананьєв зазначав, що “...екстеріоризація не є лише об'єктивізація та опредмечування, а є втілення задумів, реалізація планів і програм, побудова нових об'єктів у загальному творенні” [8, с.32]. Таким чином, педагогічне проектування слід розуміти як зовнішню та внутрішню сторони педагогічної діяльності. При цьому одна з них є породженням іншої. “Внутрішня за своєю формою діяльність походить із зовнішньої практичної діяльності, не віддаляється від неї і не стає над нею, а зберігає принциповий двосторонній зв'язок з нею” [108, с.121]. Внутрішня педагогічна діяльність (проектування) планує зовнішню педагогічну діяльність, з'являється на її основі і через неї реалізується.

Психологічною основою проектування є процеси педагогічного мислення та уяви. Педагогічне мислення дозволяє вчителю аналізувати, порівнювати, узагальнювати навчально-виховну практику, створювати нові педагогічні теорії, технології, методичні відкриття, творчо та ефективно здійснювати навчання та виховання дітей.

В психолого-педагогічній теорії мислення вчителя розглядається в різних аспектах, а саме:

- як професійно-мислительне відображення педагогічної дійсності (Л.Кондрашова);
- в контексті управління педагогічними системами (Л.Спірін, М.Фрумкін);
- як мислення, спрямоване на розв'язання педагогічних завдань (Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, Г.Нагорна, Н.Сухобська).

Якраз останні автори пропонують певний алгоритм розв'язування педагогічних завдань:

- формулювання педагогічного завдання.
- програмування способу педагогічних дій.
- виконання педагогічних дій.
- вивчення результатів вирішення педагогічного завдання.
- передбачення використання одержаних результатів у подальшому педагогічному процесі.

Аналіз запропонованого алгоритму дозволяє стверджувати, що перша, друга, п'ята складові пов'язані з процесом створення (проектування) способів вирішення педагогічних завдань, а третя і четверта — з процесом їх втілення в педагогічну практику.

Але при цьому доцільно зважати на різновид функцій педагогічного мислення та їх призначення (В.Радул):

- здатність аналізувати духовні явища та факти в їх цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності;

- здатність співвідносити педагогічні дії з цілями та результатами виховання та навчання;
- здатність здійснювати в єдності аналіз і синтез педагогічних явищ, розрізняти педагогічну істину та хибність;
- здатність у педагогічній теорії та практиці рухатися від абстрактного (ідеї) до конкретного (педагогічна ситуація) та розумово рухатися у зворотному напрямку;
- здатність використовувати теорію та нові ідеї в практичному творчому пошуку;
- здатність співвідносити тактичні та стратегічні цілі [157, с.137].

На нашу думку, вищеперераховані функції педагогічного мислення обов'язково притаманні більшою чи меншою мірою процесу педагогічного проектування, хоча спеціально не виділяються педагогами.

На основі вищевикладеного маємо підстави зазначити, що сутністю педагогічного мислення як інтегрованої якості особистості вчителя є здатність аналізувати педагогічні факти, ситуації, явища, проникати в їх природу; здійснювати моделювання педагогічних процесів; проектувати зміст і форми педагогічної взаємодії; прогнозувати можливі наслідки педагогічного впливу в їх розвитку та перебігу.

Моделювання, проектування, прогнозування педагогічної діяльності вчителем потребує від нього і певного рівня розвитку творчої уяви.

В психології уява розглядається як процес створення людиною на основі попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона до цього безпосередньо не сприймала. З цього приводу М.Каган зазначає, що “на відміну від інстинктивної біологічної програми діяльності тварин, діяльність людини спрямована здатністю психіки створювати ідеальні моделі, які будуть реалізовані в практичній діяльності. Необхідність створення таких моделей і призвела до формування особливого могутнього механізму —

уяви, здатного перетворювати дійсність ідеально, створюючи найрізноманітніші типи модельних конструкцій” [73, с.161].

Джерелом даних, необхідних для створення нових образів, є враження, які набуваються людиною в процесі взаємодії її з об’єктивною дійсністю і зберігаються в мозку людини у вигляді тимчасових нервових зв’язків. Тому можливо характеризувати уяву як перетворену форму зовнішньої діяльності, її часткову похідну, яка містить у своїй структурі і змісті основні риси майбутньої продуктивної діяльності людини. І, як зазначає Р.Немов, це можливо завдяки таким функціям уяви як формування внутрішнього плану дій — здатність виконувати їх ідеально, маніпулюючи образами реальної дійсності; планування та програмування діяльності [135, с.145].

Отже, в контексті вивчення проблеми педагогічного проектування доцільно розглядати уяву як спосіб опанування педагогом сфери можливого, гіпотетичного, прийдешнього, що надає його діяльності характеру проєктивності та цільовизначеності. “Це образне конструювання змісту поняття про предмет (чи проектування схеми дій з ним) ще до того, як складеться власне це поняття, а схема набуде вираження, що забезпечує виразність і реалізацію у конкретному матеріалі” [154, с.55].

Таким чином, маємо підстави розглядати педагогічне проектування як складову професійної діяльності вчителя, в основі якої лежать психологічні процеси педагогічного мислення та уяви.

Величезну роль в процесі проектування грає людський фактор. Процес навчання й виховання повинен проектуватися з урахуванням психофізіологічних здібностей учнів, а також вчителя. Тільки за таких умов проектування стає педагогічним.

При проектуванні педагогічних систем, процесів і ситуацій треба насамперед враховувати мотиваційну сферу учасників. Мотивами регулюються поведінка, відносини. При проектуванні великих і малих систем варто виявляти й враховувати насамперед тривалі й стійкі мотиви, які

можна було б підтримувати й розвивати протягом усього періоду навчання й виховання або хоча б досить тривалий проміжок часу.

При проектуванні педагогічних процесів на занятті й в позаурочний час необхідно виявляти й враховувати мотиви менш тривалі, але в той же час здатні вплинути на поведінку протягом декількох годин. Вчителю часто доводиться шукати проміжні, поточні мотиви й базуватися на них. Ще більш дрібні мотиви — ситуативні. Їх не можна передбачити, виявити. Проектування педагогічних ситуацій представляється найскладнішим моментом.

Таким чином, мотиви як регулятори поведінки, роблять будь-який проект більш стійким, реальним. На тривалих і стійких мотивах будується стратегічний рівень навчання й виховання в навчальному закладі. На менш тривалих — технічний рівень проектування, що охоплює педагогічні процеси. Ситуативні мотиви враховуються на оперативному рівні — при проектуванні педагогічних ситуацій.

Крім мотивації, є й інші види людських факторів, знання яких є необхідним при педагогічному проектуванні: антропометричні фізіологічні дані, вікові та статеві характеристики учнів, психологічні (рівень розвитку пізнавальних процесів), соціально-психологічні (переконання, ставлення, оцінки, смаки, звички), педагогічні (здатність до навчання й навченість, здатність до виховання й вихованість). Найскладнішим при проектуванні є знання всіх особливостей особистостей учнів й урахування їх при створенні проектів. До людських факторів також відносять індивідуальні особливості як школярів так і вчителів.

Отже, педагогічне проектування є одночасно наукою, і мистецтвом. Як процес воно має одночасно і нормативний, і творчий характер. Нормативний тому, що він регламентований і має свої етапи, форми, принципи й прийоми реалізації. Як мистецтво, — тому, що воно вимагає від виконавця великої напруги сил, почуттів, роботи душі. Воно завжди є індивідуальним й

базується на артистичності, винахідливості, натхненні, оригінальності педагога. Під час педагогічного проектування можуть проявлятися наступні види творчості: моральна, дидактична, технологічна, організаційна.

Практика свідчить, що творче проектування в педагогічному процесі ускладнюється тим, що не завжди вчитель готовий до нього через свою психологічну інертність. Схильність до конкретного методу, форм, засобів приводить його до ігнорування інших. Психологічна інерція може проявлятися в найрізноманітніших формах: споконвічне категоричне неприйняття ідей і рішень, завзяте відстоювання загальноприйнятої точки зору, використання старих методів при новому змісті й засобах, збереження старих форм при нових методах, традиційні способи розв'язання принципово нових завдань тощо.

Проектування педагогічної діяльності здійснюється на основі певних принципів. Під принципами проектування ми розуміємо основні передумови, реалізація яких сприяє досягненню поставленої мети. Ми визначаємо такі *принципи педагогічного проектування*:

- принцип особистісних пріоритетів вихованців, суть якого полягає в орієнтації на вихованця, активного учасника виховного процесу;
- принцип педагогічної взаємодії передбачає, що проектування позаурочної виховної діяльності має відбуватися як співробітництво між учителем та учнями, яке здійснюється на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин;
- принцип гнучкості, який покладено в основу створення таких проектуючих систем, які були б динамічними, здатними до різних видозмін, спрощень і ускладнень;
- принцип відповідності передбачає співвіднесеність розроблюваного проекту з рівнем розвитку та можливостей групи учнів а також професійних умінь самого педагога.

Сформульовані принципи є базою для здійснення проектування позаурочної виховної діяльності вчителем.

Зазначимо, що проведений нами теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що педагогічне проектування є обов'язковою складовою професійної діяльності вчителя, яка впливає на рівень ефективності цієї діяльності.

В нашому дослідженні ми розглядатимемо *педагогічне проектування як цілеспрямовану діяльність педагога зі створення проекту, що являє собою інноваційну модель педагогічної системи, педагогічного процесу, педагогічної ситуації, педагогічної технології чи освітньо-просторового середовища, орієнтованого на масове використання.*

Структурні характеристики процесу педагогічного проектування узагальнено на рис. 1.1.1.

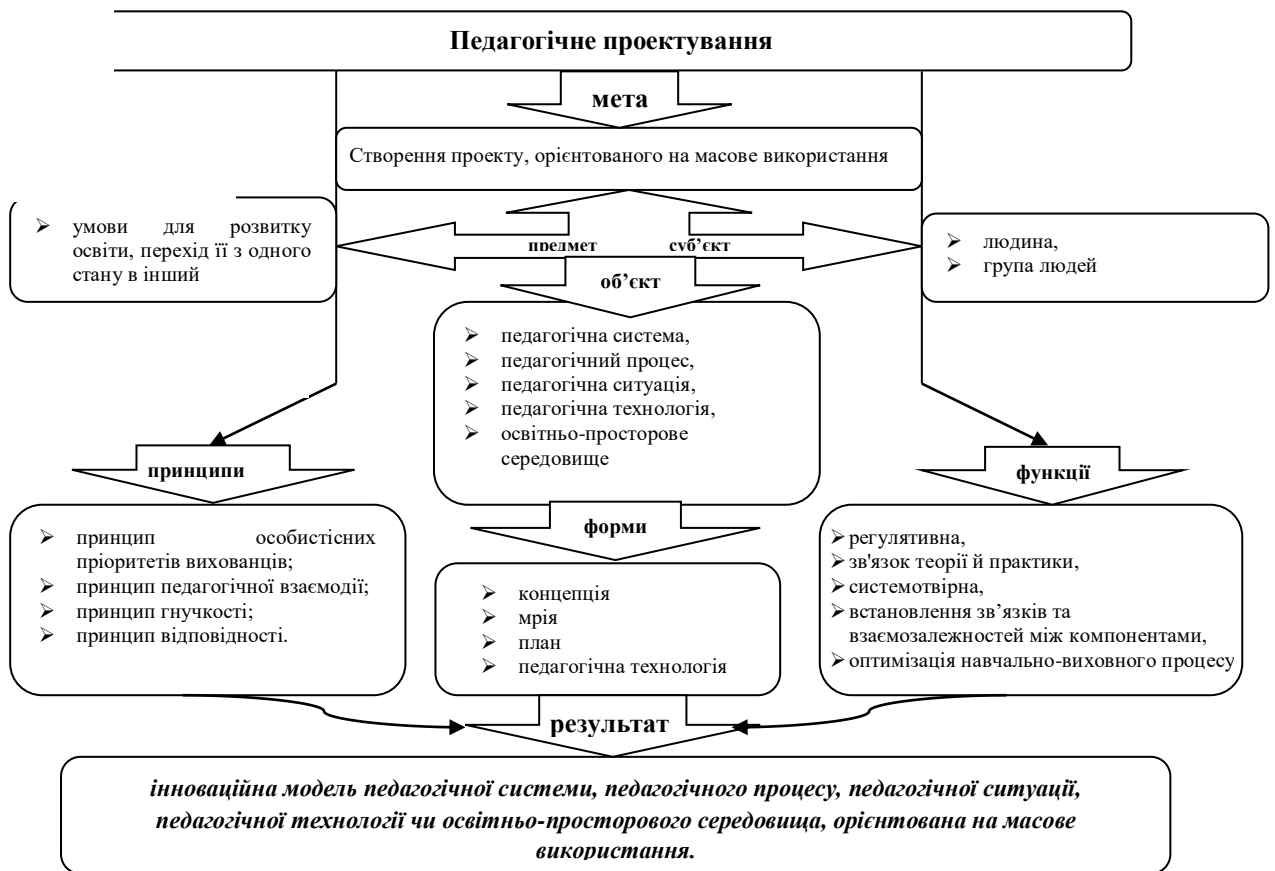


Рис.1.1.1 Структурні характеристики процесу педагогічного проектування

1.2. Сучасні підходи до позаурочної виховної діяльності як теоретична основа вибору майбутніми учителями змістових та процесуальних альтернатив педагогічного проектування

Проблема позаурочної роботи у школі досліджується низкою вчених у різних напрямках: педагогічні аспекти позаурочної виховної діяльності (В.Демиденко, В.Демчук, Т.Дем'янюк, Л.Канішевська, А.Капська, С.Карпенчук, Г.Кашкар'юв, Б.Кобзар, Т.Мандрикіна, І.Мартинюк, О.Матвієнко, В.Перепелиця, О.Худяков та ін.); психологічні аспекти організації позаурочної діяльності в сучасній школі (І.Бех, М.Борщевський, А.Гречишкіна, Л.Колбановський, О.Крутенський, С.Максименко, Б.Прайман, Л.Соколова та ін.), організація учнів під час позаурочної діяльності (М.Алпатов, М.Гончаров, М.Болдирєв, Ф.Корольов, Є.Костяшкін, Б.Кобзарь, Л.Кузьменко, І.Мар'єнко та ін.).

Утім, варто зазначити, що в публікаціях названих авторів увагу зосереджено на окремих напрямках позаурочної виховної роботи в масових загальноосвітніх школах. Разом з тим, єдиного підходу до визначення структури підготовки студентів до позаурочної виховної діяльності не існує. Питання організації позаурочного навчально-виховного процесу, обґрунтування специфіки позаурочної виховної діяльності вчителя, визначення її місця та ролі в структурі професійно-педагогічної діяльності все ще лишаються недостатньо дослідженими.

В останнє десятиліття в педагогічній науці виникла особлива потреба додаткової аргументації й конкретизації сутності й механізмів виховного впливу на школяра й вихованця. Педагогічні знахідки минулого століття сьогодні є недостатніми для сучасного світу, що змінився, і людини в ньому. Крім того, потрібно визнати, що педагогічна наука й практика найчастіше у своїх пошуках обмежується організаційними формами виховної діяльності,

недооцінюючи інші джерела впливу на внутрішній світ та моральну позицію особистості.

В основі виховної роботи в позаурочний час лежить система виховних відносин, що забезпечує взаємодію вихователів та вихованців згідно із суспільно заданими цілями формування особистості. Будь-який тип виховних співвідношень завжди пов'язаний з прагненням змінити людину, вплинути на її внутрішню позицію, поведінку й діяльність, керувати формуванням її особистості. Реалізація ідеї всебічного розвитку особистості з урахуванням індивідуальності та нових умов у позаурочній виховній діяльності передбачає єдність морального, громадянського, розумового, морально-естетичного, трудового та фізкультурно-оздоровчого виховання.

Позаурочна діяльність, за Б.Кобзарем, дозволяє поширити і поглибити знання школярів, зміцнити набуті на уроках навички та вміння, розвинути здібності дітей, задовольнити їхні різнобічні інтереси, сформувати самостійність, організувати практичну суспільно корисну діяльність, дозвілля дітей. Позаурочна діяльність дозволяє збільшити час цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів. [89, с.11]

При цьому зміст, методи та організаційні форми позаурочної діяльності, зауважує О.Худяков, менш регламентовані ніж у навчальному процесі. Вчитель початкових класів має можливість побудувати позаурочну діяльність цікаво, задовольнити потреби кожної дитини в активності, самодіяльності, у спілкуванні з однолітками, що не завжди є можливим на уроках. [23, с.7]

У позаурочній діяльності реалізуються загальна мета та завдання процесу виховання. Як відзначають учені (А.Нісімчук, О.Падалка, І.Смольок, О.Шпак), мета та завдання виховання визначаються потребами сучасного суспільно-економічного розвитку України [142, с.39].

Життєвість та ефективність процесу виховання у позаурочний час визначаються тими рушійними силами, які живлять його у досягненні

накресленого. Рушійними силами процесу виховання, як зазначає Л.Коптовець [22, с.55], є внутрішні суперечності та намагання позбутися їх. Серед них слід виділяти ситуативні та загальні, природні або нав'язувані кимось ускладнення у процесі виховання та самовиховання.

Ще в 70-ті роки М.Скаткін та Є.Костяшкін звернули увагу на те, що позаурочна діяльність може стати основою позапрограмної освіти при прогнозуванні школи майбутнього, забезпечити учнів широким вибором додаткового змісту навчальних дисциплін, а також стати шляхом самореалізації власного розвитку [100].

Не можна не погодитися з думкою вчених (Б.Вульф, Б.Кобзар, М.Поташник), що позаурочна виховна діяльність повинна становити систему, що передбачає єдність мети, принципів, змісту, форм та методів роботи, включає безліч взаємопов'язаних елементів. Система позаурочної виховної діяльності має включати в себе такий зміст і такі методи, які давали б змогу ставити кожного школяра у становище, коли він висловлює своє ставлення до того, що відбувається, активно діє, набуває умінь та досвіду. [30, с.191]

Суттєвою особливістю позаурочної виховної діяльності в умовах розбудови сучасної освіти, за М.Трофановою, є впровадження у практику принципу демократизації виховання, який дає змогу кожному педагогічному колективу спроектувати зміст відповідно до мети та завдань національного виховання та з урахуванням наявних можливостей і місцевих умов. [189, с.44-45]

Виховна робота, що проводиться в позаурочний час, доповнює і поглиблює виховання, яке здійснюється у процесі навчання. Позаурочну діяльність розглядають як один з основних шляхів у здійсненні різних напрямків виховання, як підсистему загального виховного процесу в школі .

І.Підласий [148] підкреслює, що практична реалізація принципу єдності виховних впливів вимагає створення єдиної системи виховання як під час занять, так і в позаурочний час.

Аналогічним є визначення М.Фіцули. За його словами, позаурочна діяльність — це різноманітна освітня й виховна робота, спрямована на задоволення інтересів та запитів дітей, її організовує з учнями в позаурочний час педагогічний колектив школи [192, с.82].

І.Харламов вважає, що гармонійному розвитку особистості повинні сприяти різноманітні форми позаурочної навчально-виховної діяльності, які тією чи іншою мірою сприяють розумовому, технічному, моральному та естетичному вихованню учнів, виявленню й розвитку їхніх творчих здібностей [194, с.64].

Позаурочна виховна діяльність, на думку Л. Канішевської, проводиться в позаурочний час для розширення й поглиблення знань, умінь та навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також задоволення їхніх інтересів та забезпечення корисного відпочинку [74, с.122].

Складовими позаурочної виховної діяльності є позакласна робота, яка організовується в межах шкільних закладів та позашкільна робота, яка входить до компетенції державних та громадських організацій, а також інструктивно-методичних установ з позашкільної роботи з дітьми й підлітками. *В нашому дослідженні ми розглядатимемо лише позаурочну виховну діяльність як цілеспрямовану виховну роботу зі школярами, яку організують і здійснюють учителі, вихователі, організатори позакласної роботи у школі після уроків.*

На думку вчених (А.Нісімчук, О.Падалка, І.Смольок, Т. Шпак) [142, с.43], основними закономірностями виховної роботи в позаурочний час є:

- обумовленість виховання суспільними потребами та умовами життя;
- взаємозалежність виховання, навчання, освіти та розвитку особистості;

- визначальна роль діяльності у спілкуванні та вихованні особистості;
- залежність виховання від вікових та індивідуальних особливостей учня;
- взаємозв'язок учня і колективу класу у виховному процесі.

Педагогічною вимогою, яка пред'являється до організації позаурочної роботи, є відсутність загальних й обов'язкових для всіх шкіл планів та програм. Вона здійснюється за авторськими варіантами учителів, створеними для учнів конкретних шкіл. Водночас учителі не обмежують школярів у керівництві цією діяльністю, а навпаки, передбачають їх активне залучення [46; 68; 185; 193].

Все вище сказане обумовлює специфічність дій майбутніх учителів в її організації. Специфічність позаурочної діяльності учителя полягає в тому, що навчально-виховна позаурочна робота зі школярами організовується на основі їх добровільної участі та створення позитивної мотивації, яка забезпечує неперервну співпрацю учителя з учнями. Майбутній педагог спрямовує свою роботу на розвиток кожного з них, забезпечує різноманітні види індивідуальної та колективної творчої діяльності, сприяє формуванню у школярів пізнавальної активності до оволодіння додатковими знаннями, а також спрямовує учнів на емоційно насичений відпочинок.

Не можна не погодитись із думкою В.Красновського [101, с.15] про те, що дозвілля — така ж умова розвитку школяра, як і навчання. І урок, і виховний захід мають бути безпосередньо спрямовані на дитину, на розвиток її особистісних якостей та інтересів. Провідна роль тут повинна належати самому учневі, відтак, йдеться не просто про розвиток, а про саморозвиток, щоб школяр ставав суб'єктом соціальної дії та відчував себе значущим членом колективу.

Крім того, в педагогічній літературі окремі автори схиляються до думки, що позаурочна виховна діяльність учителя являє собою систему, в якій учитель виступає її регулятором, а школярі — об'єктами. Ми не

поділяємо такого погляду, адже учні не пасивно споглядають за роботою учителя у позаурочний час, а активно організовують свою діяльність, тобто є суб'єктами цієї діяльності. Роль учителя полягає у пошуку методів та умов співпраці, які пробуджують самоосвітню активність. До того ж, позаурочна виховна діяльність учителя ґрунтується на усвідомленні ним мети діяльності та створенні умов, за яких заняття з учнями відповідатимуть їх потребам.

Специфічність позаурочної виховної діяльності майбутнього учителя пов'язана і з тим, що позаурочне спілкування з учнями вимагає відповідних особистісних та професійних якостей педагога, індивідуального стилю мислення, спрямованого на творчий пошук оригінальних рішень, виховання моральних якостей, розумових здібностей учнів, підтримання інтересу у позаурочний час.

Усе це передбачає зміни особистої позиції учителя в системі взаємодії з учнем, суть якої полягає у тому, щоб проектувати, організувати та коригувати діяльність учнів, які є суб'єктами, здатними до керування власною діяльністю. Це потребує якісної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Таким чином, позаурочну виховну діяльність учителя можна трактувати і як складову загальної педагогічної діяльності, і як окрему специфічну діяльність із певною структурою, метою, змістом та логікою організації.

Проблема змісту й напрямків позаурочної виховної діяльності в сучасній школі досліджується українськими вченими (І.Бех, Т.Дем'янюк, О.Докукіна, А.Капська, Б.Кобзар, І.Мартинюк, Г. Пустовіт, С.Свириденко, Т.Сущенко, П.Щербань та ін.); над розробкою змісту позаурочної виховної діяльності працюють учителі, організатори з виховної роботи, працівники позашкільних закладів (Л.Антонова, С.Бережний, В.Гнатюк, С.Єфремов, А.Казанжи, С.Мартиненко, М.Остапенко, А.Тарнавська, М.Теофанова та ін.).

У процесі позаурочних заходів створюються умови для накопичення учнями досвіду колективного життя, громадсько-соціальної активності, забезпечується максимальне задоволення індивідуальних інтересів та нахилів школярів. Залучаючи дітей до позаурочної діяльності, майбутній вчитель-вихователь повинен вміти організовувати їхній вільний час, продовжуючи тим самим час цілеспрямованого впливу на них.

Аналіз проведених досліджень підтвердив, що за способом включення в позаурочну діяльність і за характером контролю за нею всі види позаурочної виховної діяльності можна поділити на три групи:

- обов'язкові позапрограмні учбові заняття: самопідготовка, консультації, участь в екскурсіях, відвідування факультативів тощо;
- участь у роботі громадських учнівських організацій, у суспільно-політичній і культурно-масовій роботі, в роботі органів дитячого самоврядування, виконання постійних і тимчасових громадських доручень;
- розвивальні види діяльності за інтересами, нахилами і здібностями.

Б.Кобзар рекомендує у розкритті головних завдань та напрямів позаурочних форм роботи особливу увагу звертати на досить важливі вимоги щодо організації позаурочної виховної діяльності учнів початкових класів [89; 90]. З поміж них:

- плановість, науковість, зв'язок із життям, педагогічна доцільність;
- тісний зв'язок, органічна єдність з роботою, яку проводять на уроці;
- максимальна добровільність вибору учнями розвивальних видів діяльності;
- систематичність і послідовність в організації позанавчальної розвивальної діяльності учнів;
- доступність для учнів за змістом і формами роботи;
- продуманий набір корисних справ, визначених та зрозумілих за своїми результатами завдань;

- опора на сім'ю та громадськість.

Як зазначають науковці, в позаурочній виховній діяльності повинно бути забезпечено єдність свідомості й діяльності, переконань та поведінки, адже позаурочна робота, побудована лише на зверненні до свідомості дітей, без включення їх в активну різноманітну діяльність, не має відповідного виховного ефекту (В.Білоусова, А.Воловик, М.Красовицький, З.Курлянд, Р.Науменко, Т.Сущенко та ін.).

Провідне місце в організації позаурочної виховної діяльності відіграють принципи виховання, які розглядаються в єдності із загальними принципами народної освіти. Принципи виховання мають об'єктивний характер. Об'єктивну основу принципів виховання становлять закономірні зв'язки та відносини, що властиві виховному процесові. Під впливом вимог суспільства до виховання зміст принципів змінювався, постійно збагачуючись. Одні принципи часом припиняли свою дію, інші — актуалізувалися [23, с. 10].

В.Демчук [49, с.25-27] акцентує увагу на таких фундаментальних принципах, як народність, природовідповідність, культуровідповідність, етнізація, гуманізація, демократизація виховання, зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю рідного народу, поєднання педагогічного керівництва з самодіяльністю учнів, диференціація та індивідуалізація виховного процесу, гармонізація родинного й суспільного виховання.

Автори Концепції національного виховання (І.Бех, Т.Буяльська, В.Герасименко, Т.Дем'янюк, А.Капська, С.Кириленко, З.Снісар, П.Щербань та ін.) пропонують такі принципи національного виховання, як народність — єдність загальнокультурного й національного; природовідповідність виховання; культуровідповідність виховання; гуманізація виховання; демократизація виховання; безперервність виховання; етнізація виховного процесу; диференціація та індивідуалізація виховного процесу; послідовність, систематичність і варіативність форм і методів виховання;

свідомість, активність, самодіяльність та творча ініціатива учнівської молоді, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів; зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю й продуктивною працею; інтегративність — єдність педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості [99].

Питанню визначення чітких орієнтирів та вимог до виховної діяльності та позаурочної виховної діяльності присвятили свої дослідження колектив науковців (Н.Белкіна, С.Борисюк, Л.Дубровська, О.Заніна, С.Кириленко, Є.Коваленко, О.Ковальчук, А. Конончук, Л.Манюк, Н.Останіна, Н.Падун, Т.Пінчук, Н.Стрельнікова, П.Щербань). Ученими було враховано, що поняття «принцип» втілює в себе не тільки теоретичні, а й практичні вимоги до проектування позаурочної виховної діяльності.

Ми розділяємо думку Л.Канішевської, яка підкреслює, що позаурочна виховна діяльність ґрунтується на таких принципах: добровільності, гуманізму, плановості й систематичності, цілісності та різноманітності, ефективності та оптимальності, єдності науки й практики, відповідальності, поєднання національного та загальнолюдського, народності виховання [74, с.125-127].

Важливість кожного принципу зумовлена тим, яке виховне завдання він вирішує. Пріоритет загальнолюдських цінностей — один з найважливіших принципів цілепокладання, який усуває суперечності між національним і міжнаціональним, між цілями суспільства і особистості.

У позаурочній діяльності з учнями важливе місце належить методам роботи. Методи позаурочної виховної діяльності — це шляхи і способи спільної взаємопов'язаної діяльності вчителів, вихованців за допомогою яких учитель, вихователь, спираючись на самодіяльність учнів, озброює їх знаннями, вміннями, навичками, формує науковий світогляд, сприяє виробленню норм і правил людської моралі.

У позаурочній виховній діяльності з учнями існує дві групи методів: основні і допоміжні. До основних належать: методи передання учням узагальненого людського досвіду; методи формування їх свідомості; методи формування власного досвіду; методи перенесення власного досвіду в нові життєві ситуації. Своєю чергою, у кожній з цих груп використовують словесні, наочні і практичні методи.

До групи допоміжних належать методи: стимулювання, гальмування, самовиховання. Кожен метод виступає інструментом, за допомогою якого вчитель або вихователь впливають на свідомість, почуття і поведінку вихованців, організовують їх різноманітну діяльність.

Слід звернути увагу, що від того, який вид позаурочної виховної діяльності обирає учень, багато в чому залежать і методи виховної діяльності.

У сучасній педагогічній науці виділені чіткі орієнтири виховної діяльності для вчителів, вихователів. Так, одним з орієнтирів у позаурочній виховній діяльності вчителів початкових класів виступають методичні рекомендації “Орієнтовний зміст виховання в національній школі” [140]. Методичні рекомендації є важливим програмним документом, який відображає цілісність виховного процесу в школі, слугує орієнтиром для практичної роботи вчителів. У методичних рекомендаціях визначаються головні напрями, зміст та організація виховної роботи в національній загальноосвітній школі, з урахуванням того, що в Україні історично склалася своя система виховання, яка максимально враховує національні риси й самобутність українського народу. За своїм характером виховання завжди є національним, в його основу закладено український виховний ідеал. Виховання розглядається як фактор цілісного формування особистості; акцентується на тому, що учитель повинен відкрити, охопити та спрямувати кожного учня на цікавий, змістовий особистісно та суспільно корисний шлях самовдосконалення.

Пропонуються такі напрями виховання в національній школі: формування національної свідомості і самосвідомості; виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору світоглядної позиції; виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки; виховання свідомого ставлення до навчання, розвиток пізнавальної активності і культури розумової праці; формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою; утвердження принципів загальнолюдської моралі; формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря; забезпечення високої художньо-естетичної культури особистості; забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорона та зміцнення їхнього здоров'я; формування економічної культури людини, гармонії її відносин з природою; розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації [140, с.13].

Кожний з означених напрямів виховання деталізується, що може допомогти вихователю правильно визначитись під час проектування позаурочної виховної діяльності.

Вирізнення провідних напрямів позаурочної виховної діяльності з учнями допомагає формувати позитивні соціальні потреби, соціальну активність і відповідальність. Розширює межі їх громадської діяльності, збагачує форми спілкування дітей, батьків з представниками громадськості.

Керуючись рішенням колегії Міністерства освіти від 28 лютого 1996 року “Про концепцію виховання дітей і молоді в національній системі освіти”, школи при організації позаурочної виховної діяльності з учнями планують свою роботу за наступними напрямками:

- *освітня позаурочна робота*. Форми цієї роботи — самопідготовка, консультації, факультативи тощо;
- *громадсько-соціальна робота*: формування наукового світогляду, залучення учнів до громадського життя, національне, патріотичне,

економічне виховання. Ця робота пов'язана з формуванням моральної сфери учнів;

- *техніко-трудова робота*. Розв'язує завдання трудового навчання і виховання, ознайомлення вихованців із засадами сучасного промислового та сільськогосподарського виробництва, сприяє залученню вихованців до посильної суспільно корисної праці, сприяє підготовці їх до майбутньої практичної діяльності;

- *естетично-художня робота*: заняття різними видами мистецтва. Сприяє формуванню художніх смаків і розвитку творчих здібностей вихованців;

- *спортивно-туристична робота*. Її мета — розвиток фізичних сил, спритності, витривалості, дисциплінованості вихованців, почуття відповідальності за спортивну честь школи.

- *природоохоронна діяльність*: залучення вихованців до охорони природи. В процесі природоохоронної діяльності ми вирішуємо і такі важливі завдання, як виховання у дітей патріотизму, колективізму, організованості, гуманізму;

- *виховання на ідеях миру*: сукупність взаємопов'язаних завдань, форм і методів виховної роботи, яка сприяє формуванню громадянської позиції вихованців;

- *народознавча діяльність*: заходи, що проводяться щотижня, можуть бути різними за формами (усні журнали, бесіди, конкурси, вікторини, різноманітні інсценізації).

Першоосною національної системи виховання є народна педагогіка, випробувані тисячолітнім досвідом методи, засоби та прийоми. Головні з них — рідна мова, усна народна творчість, народне мистецтво, народні традиції та обряди. Свій остаточний результат народна педагогіка вбачає в підготовці всебічно й гармонійно розвиненої особистості [89, с. 37].

Вирізнєння окремих рiзновидiв позаурочної дiяльностi за характером iх змiсту i педагогiчної цiлеспрямованостi не означає iх iзоляцiї. Позаурочна виховна дiяльнiсть здiйснюється за допомогою найрiзноманiтнiших органiзацiйних форм, якi можна об'єднати в три види:

- *групові форми* занять, що об'єднують групи учнів для проведення позаурочної виховної дiяльностi за певним планом i програмою впродовж тривалого часу (пiврiччя, рiк тощо);
- *масові заходи*, що охоплюють значну кiлькiсть учнів як слухачiв, глядачiв або учасникiв колективних, групових змагань, iгор i розваг;
- *iндивiдуальна робота* з окремими вихованцями, яким доручають виготовлення моделей, конструювання приладiв i виконання iнших творчих завдань.

Досвiд роботи шкiл пiдтверджує, що в цiй дiяльностi неможливо цiлком поклатися на якiсь постiйнi органiзацiйнi форми або щоразу вигадувати новi форми роботи, вважаючи, що тодi виховання буде ефективнiшим. Застосуванням тiльки однiєї форми, навiть дуже вдалої, неможливо розв'язати всi питання виховання, оскiльки цей процес надзвичайно динамiчний. Позаурочна виховна дiяльнiсть здiйснюється у найрiзноманiтнiших формах [89, с. 43].

Аналіз лiтератури, спостереження за дiяльнiстю шкiл з проблеми органiзацiї позаурочної виховної дiяльностi показав, що у сучасних умовах значно ускладнюються функцiї позаурочної виховної дiяльностi вчителя, а саме: позаурочна дiяльнiсть учнів забезпечує безперервнiсть освiти та диференцiйований пiдхiд до навчання i виховання школярiв, сприяє мiцностi засвоєння знань i спрямовує самоосвiту учнів, забезпечує виховання учнів на основi виникнення позитивних емоцiй при спiлкуванні та спiвробiтництвi, формує в школярiв особистiснi якостi, забезпечує зайнятiсть учнів у позаурочний час.

Позаурочна виховна діяльність дає змогу реалізовувати *диференційований підхід* до виховання школярів при збереженні єдиного й обов'язкового навчального плану. Індивідуальний підхід у позаурочній виховній діяльності, особливо до педагогічно занедбаних учнів, змінює їх ставлення до навчання на позитивне, оскільки освіта у вільний час в непримусовій обстановці має особливу здатність доносити до учнів у більш доступній формі теоретичні знання [47].

Позаурочна виховна діяльність забезпечує *міцність засвоєння* інформації, що пояснюється емоційною стороною діяльності та прагненням учнів засвоїти, а також самостійно дослідити саме те, що їх найбільше хвилює і має для них безумовну користь у майбутньому шляхом неодноразового виконання.

Позаурочна виховна діяльність сприяє *самоосвіті та самовихованню* школярів [156], у процесі якої значно підвищується активність засвоєння інформації, оскільки, саме ці знання стають центральним стержнем для розвитку особистості учнів. Разом з тим далеко не всі учні здатні спрямовувати самоосвіту, організувати свою виховну діяльність.

Спілкування й співробітництво з учнями та вчителем у позаурочний час є тим фактором, що дає змогу вирішити дві проблеми: відволікти учнів від негативного впливу вулиці [197]. Крім того, позакласне спілкування дозволяє компенсувати те, чого не додали на уроці та в сім'ї.

Спілкуванню у позаурочний час передують *виникнення в учня позитивних емоцій* спочатку до особи (вчителя), а потім до їхньої спільної діяльності. У такому спілкуванні педагог справляє на школярів додатковий позитивний вплив. У цьому полягає найголовніша функція позакласної діяльності — *виховна* [43].

Позаурочна виховна діяльність *формує* в школярів певні особистісні *якості*: волю, дисципліну, бережливе ставлення до матеріальних цінностей, до праці. Саме в позаурочній діяльності ситуативні нестійкі інтереси

школярів можуть перетворитись на довготривалі, міцні, актуалізовані, свідомі.

Цілеспрямована позаурочна виховна діяльність виконує функцію *зайнятості* дітей у *позаурочний час*. Підраховано, що учні на неорганізоване спілкування витрачають від 1 до 4 годин у буденні, а у вихідні – до 8 годин. Всього ж за рік учні мають більше 150 днів, вільних від навчання [193, с.44].

Наведені цифри свідчать, що більшість школярів витрачають свій нічим не зайнятий час без користі для себе, занурюючи його в “порожнечу”. Саме тому “... потребує уваги повсякденний вільний час школярів, втрата якого непомітна, але не може бути відновленою” [193, с.45]. Отже, організація позаурочної діяльності допомагає перетворити проблему незайнятості вільного часу на проблему його нестачі [199].

Позаурочна виховна діяльність виконує функцію задоволення потреб учнів у *розвитку творчих здібностей* [11].

Таким чином, позаурочна діяльність дає учням можливість стати організаторами своєї власної діяльності.

Крім зазначених функцій, позаурочна діяльність дозволяє розв’язати значну частину проблем, які виникли на сучасному етапі перебудови освіти в Україні, а саме:

- уникнути перевантаження програм і наблизити освіту до потреб життя;
- задовольнити широке коло інтересів школярів;
- встановити зв’язок між навчальною темою, навчальним матеріалом і безпосереднім життєвим досвідом учнів – їх діяльністю у практичних завданнях, які розширюють цей життєвий досвід;
- поповнити соціально обумовлений дефіцит розвитку школярів;
- допомогти учням з менш розвиненими здібностями.

Як засвідчив аналіз літератури, позаурочна виховна діяльність в загальній системі безперервної освіти виконує не допоміжну, а

випереджувально-прогностичну функцію. Вона, як сукупність навчально-виховних заходів, є найбільш гнучкою, швидко реагуючою системою.

Виходячи зі сказаного позаурочна виховна діяльність школярів має бути достатньо організованою, керованою учителем та спрямованою на задоволення потреб учнів. За таких умов майбутній учитель повинен добре знати, на яких напрямках зосередити свої зусилля, на які виховні ідеали орієнтуватися, як організувати роботу в дитячому колективі, як на практиці здійснювати демократизацію та гуманізацію виховного процесу в школі. Це ще раз підтверджує висновок про необхідність більш ефективної підготовки випускника вищого педагогічного закладу до проектування та здійснення позаурочної виховної діяльності.

1.3. Алгоритм здійснення проектування позаурочної виховної діяльності

Виховна діяльність учителя була предметом дослідження багатьох сучасних педагогів та психологів. В одних працях увага дослідників акцентується на змісті, формах та методах роботи. Цей підхід у розв'язанні проблеми реалізується в кількох напрямках: методології й методах дослідження проблеми (О.Григор'єва, М.Кузьміна), вивченні компонентів виховної діяльності й вмінь, які входять в неї (В.Єльманова, Г.Засобіна, С.Кисельгоф, Г.Метельський, Л.Соколова та ін.), розв'язанні завдань у галузі виховання (А.Акімова). В інших працях об'єктом дослідження став процес формування професійних якостей вчителя як вихователя (Ф.Гоноболін, В.Сластьонін, О.Щербакова).

Проектування позаурочної виховної діяльності сьогодні належить до “вузлових” проблем педагогіки, вирішення яких вимагає аналізу її стану в сучасній теорії та з'ясування сутнісного змісту й компонентного складу самої дефініції “проектування позаурочної виховної діяльності”.

Кожна професійна діяльність характеризується наявністю специфічних, притаманних лише їй компонентів, має свою чітко визначену структуру. Основуючись на положеннях, викладених у попередньому розділі, спробуємо узагальнити компонентний склад дефініції “проектування позаурочної виховної діяльності” (рис. 1.3.1.)

Ми також вважаємо за доцільне здійснити змістовий аналіз різних характеристик проектного компоненту позаурочної виховної діяльності, як складової професійної діяльності вчителя, що можуть стати теоретичним підґрунтям нашого дослідження.

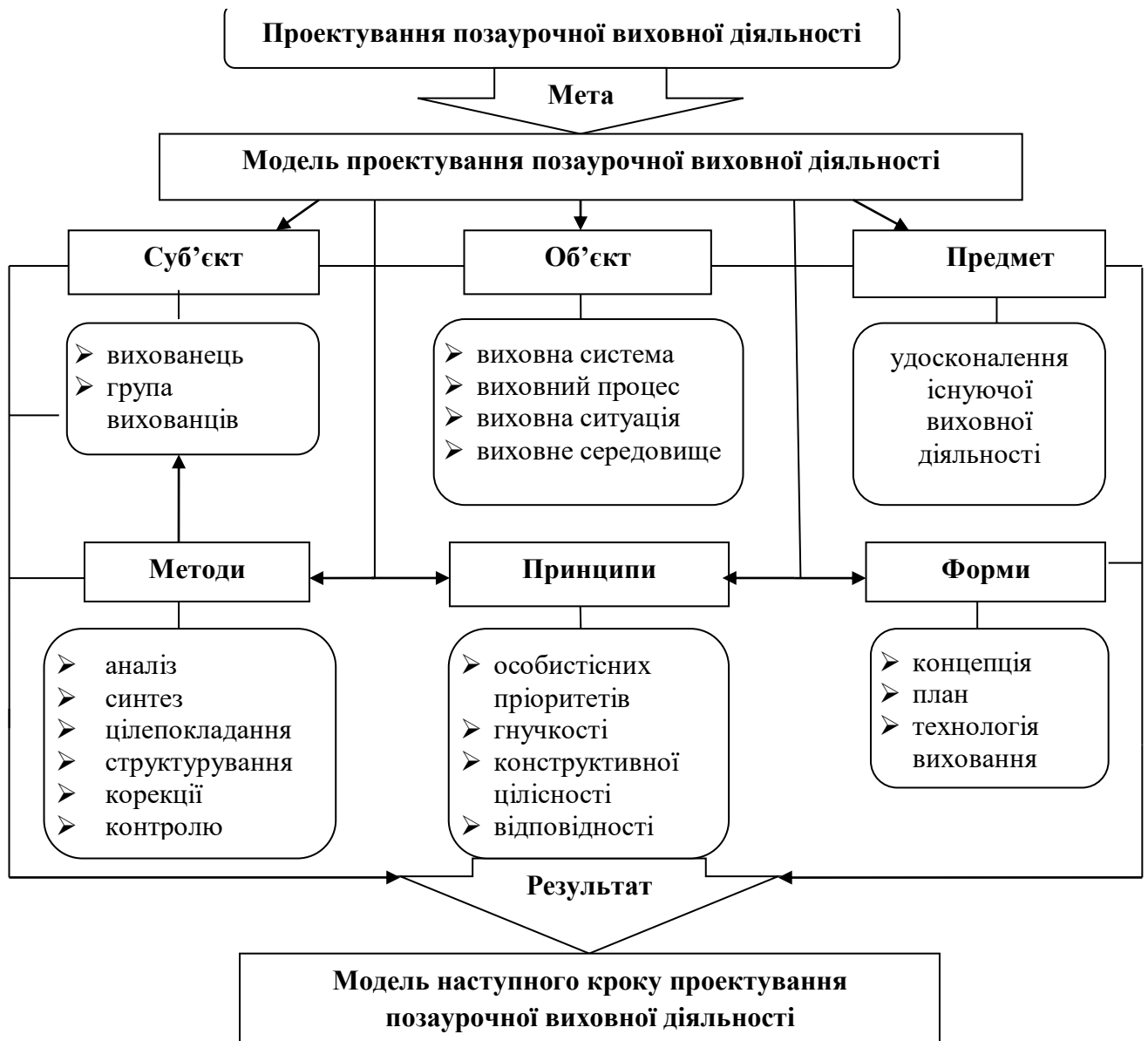


Рис. 1.3.1. Компонентний склад дефініції “проектування позаурочної виховної діяльності”

Ще у сімдесяті роки Н.Кузьміна виділяє серед функціональних елементів індивідуальної педагогічної діяльності як педагогічної системи конструктивний компонент. При цьому конструктивну діяльність дослідниця пов'язує з відбором, композицією інформаційного матеріалу, проектуванням навчально-виховного процесу. Вона ототожнює проектування та конструювання, оскільки, зазначає вона: “Конструктивна, тобто проектна діяльність, необхідна в усьому навчально-виховному процесі і є умовою його

високої результативності” [104, с.91]. Проте уже на початку восьмидесятих років Н.Кузьміна дещо по-іншому підійшла до даної проблеми і вже вважала за доцільне виокремити проектування в самостійну структурну одиницю педагогічної діяльності. Проектну діяльність вчителя вона пов’язує з умінням побудови системи цілей та завдань, плануванням діяльності учнів. Конструктивна ж діяльність, на думку автора, включає уміння відбору та композиції інформації, побудови діяльності учнів та вчителя [105, с.12]. Важливим, на нашу думку, у дослідженнях Н.Кузьміної є те, що вона здійснила перші спроби описати зміст конструктивної та проектної діяльності вчителя. Але в її дослідженнях не розкрито в достатній мірі функції, механізми цих компонентів педагогічної діяльності.

О.Дубасенюк, творчо розвиваючи наукові ідеї Н.Кузьміної, в структурі виховної діяльності виділяє проектно-цільовий етап, який передбачає розгляд двох компонентів: проектного і конструктивного. Основна функція проектного компоненту виховної діяльності полягає у моделюванні стратегічної програми розв’язання педагогічних цілей і задач [57, с.134]. Підкреслюючи, що виховна діяльність — це діяльність перспективна, спрямована на майбутнє, О.Дубасенюк вважає, що проектування є одним із найважливіших компонентів виховної діяльності.

На проектному етапі виховної діяльності “...робиться акцент на уміння вчителя визначити цілі виховної діяльності, що виступають як мислене уявлення майбутнього результату (образ – мета – сформована особистість учня). Останнє виконує роль провідного регулятора всієї системи дій педагога протягом всього періоду його діяльності. Педагог моделює програми розв’язання стратегічних задач, допомагає вихованцям визначити власні проблеми і спроектувати способи їх досягнення. Тобто діяльність педагога має випереджувальний характер і виступає у двох формах — передбачення (прогнозування, антиципація) і цілепокладання, що дає можливість керувати процесом в умовах динамічного середовища.

Подальший процес цілеутворення, розгортання його в систему виховних задач відбувається в ході конкретизації плану — конструювання діяльності, відбору раціональних змісту і засобів досягнення поставленої мети” [57, с.79].

Ряд вчених досліджує проектну (конструктивну) діяльність вчителя з позицій функціонального підходу, обмежуючись при цьому характеристикою конструктивних та проектних умінь.

Зокрема, О.Щербаков поділяє конструктивну діяльність вчителя на три складові [203]:

- конструктивно-змістову, яка потребує від вчителя умінь та навичок відбору матеріалу та його структурування;
- конструктивно-матеріальну, яка пов’язується з умінням забезпечувати необхідну матеріальну базу навчально-виховного процесу;
- конструктивно-оперативну, що вимагає умінь та навичок педагогічного передбачення.

Таке бачення конструктивної діяльності засвідчує, що вона є складним психологічним утворенням, котре вимагає від майбутнього педагога не лише знання навчального матеріалу, але й високого ступеню розвитку педагогічного мислення та уяви.

Як інтеграцію трьох видів умінь розглядає конструктивну діяльність С.Кисельгоф [81, с.20]. Він розмежовує в ній проєктивні, гностичні та власне конструктивні уміння. При цьому функції проєктування вчений вбачає у визначенні змісту майбутньої діяльності вчителя, її послідовності та плануванні. Гностична діяльність має на меті “проєктування пізнавальних та практичних дій учнів”. Власне конструктивна діяльність розглядається автором як конструювання окремих елементів у діяльності вчителя. Як бачимо, змістові характеристики виділених компонентів конструктивної діяльності не є досить ґрунтовними і чіткими і потребують подальшої деталізації, оскільки в окремих випадках дублюють один одного.

По-іншому підходять до цієї проблеми М.Томін та Н.Білокур, які поділяють уміння конструктивної діяльності вчителя на три нерівнозначні групи [188, с.14]:

- уміння, пов'язані з проектуванням системи знань учнів та плануванням навчально-виховної роботи;
- уміння спрямовані на проектування діяльності учнів, форм навчальної та виховної роботи;
- уміння, пов'язані з проектуванням власної діяльності вчителя.

За такої класифікації маємо змогу спостерігати той факт, що автори ототожнюють проектування та конструювання, які, на нашу думку, помітно різняться змістом і кожне з них виконує специфічні функції в педагогічній діяльності. Крім того, дослідники розмежовують проектування діяльності вчителя та учнів, хоча по суті це має бути проектування їх взаємодії.

У деяких дослідників наявна тенденція до виділення серед проектного компоненту груп умінь, в яких проявляються відносно самостійні функціональні аспекти. Так, наприклад, М.Кухарев виділяє когнітивно-моделюючі та конструктивно-моделюючі педагогічні уміння. Перший блок умінь виявлений ним на основі аналізу гностичних, проективних та конструктивних умінь, а другий — на основі аналізу умінь формувати розумову самостійність учнів. Когнітивно-моделюючі та конструктивно-моделюючі уміння у виховній діяльності педагогів-майстрів проявляються в єдності. Різницю в назві автор пояснює намаганням відтінити в першій групі умінь пізнавальний аспект в роботі педагога, а в другій — аспект, який змінює інформацію відносно конкретних умов функціонування навчально-виховного процесу.

До когнітивно-моделюючих проективних умінь належать дії, які пов'язані із визначенням характеру діяльності учнів і можливих у них ускладнень. До конструктивно-моделюючих проективних умінь відносяться дослідницькі дії в процесі вирішення пошукових задач [104, с.91-92].

Ряд сучасних прогресивних концепцій формування професійних умінь вчителя-вихователя базуються на трактуванні проектування виховної та позаурочної виховної діяльності як творчого процесу (В.Загвязинський [65], В.Кан-Калик, Н.Нікандров [75], М.Поташник [30], П.Шевченко, П.Красовський, І.Дмитрик [55], С.Сисоєва [171] та ін.).

Так В.Загвязинський педагогічні уміння розглядає як здатність творчо вирішувати педагогічні задачі. Алгоритм проектування виховного процесу на творчому рівні забезпечують уміння вивчати та аналізувати вихідний стан об'єкту виховання, уміння прогнозувати його перспективний стан як результат виховання, уміння цілепокладання, проектування, планування. Запропонована автором процедура проектування виховної діяльності передбачає на всіх етапах мислене моделювання і співвіднесення з практикою мислений експеримент [65, с.62].

За визначенням В.Кан-Калика, процес педагогічної творчості — це процес постійно виникаючих творчих задач. Процедура і технологія розв'язання педагогічних задач починається з усвідомлення проблем, де учитель повинен уміти визначати протиріччя, які виникають в реальній педагогічній практиці і є рушійними силами процесу розвитку особистості. Наступна фаза — побудова гіпотези. Для цього майбутній педагог повинен володіти розвинутим педагогічним мисленням, здатністю до педагогічного прогнозування, добре знати дитячу психологію. Обов'язкова вимога до вирішення педагогічної задачі — прогностична спрямованість у майбутнє.

Далі у розв'язанні педагогічної задачі іде проектування системи методів педагогічної взаємодії. Майбутній учитель має вміти дібрати і скомпонувати такі виховні методи, які будуть адекватні особистості учня, особливостям колективу, і, що особливо важливо, творчій індивідуальності самого педагога.

Після визначення системи методів виховання майбутній учитель має вирішувати систему комунікативних задач, тобто, планувати майбутню

виховну взаємодію як спілкування. Успішну реалізацію спроектованої програми виховної діяльності робить можливим уміння майбутнього учителя забезпечити кожний метод виховання відповідною йому системою спілкування, без якої метод не може функціонувати [75, с.27-30].

І.Дмитрик стверджує, що для того, щоб випускник вузу мав можливість включитись в педагогічну діяльність на високому рівні, він повинен володіти всім інструментарієм проектування сучасних педагогічних технологій [55, с.19]. Проективні уміння вихователя виражаються через дії аналізу, синтезу, цілепокладання, структурування, корекції, контролю та аналізу перспектив подальших циклів виховання.

М.Поташник, досліджуючи проблеми розвитку педагогічної творчості, робить висновок, що творчий педагог обов'язково прийде до проектування власної педагогічної технології. Шлях до творчості, на думку вченого, іде через оптимізацію педагогічного процесу, суть якої — пошук (проектування, конструювання) найкращого за результативністю варіанту для конкретних умов при мінімальних затратах часу і сил.

На найпростішому рівні відбувається вибір оптимального варіанту із уже існуючих. Якщо вчителя повною мірою не задовольняє жодний із існуючих варіантів, то він продовжує свій пошук і переходить до наступного логічного кроку — створення необхідного оптимального варіанту, тобто проектування власної технології виховного процесу [30].

Проектування виховної діяльності може розглядатись і як побудова розв'язання системи навчально-виховних задач.

Так В.Сластьонін педагогічну діяльність розглядає як процес розв'язання педагогічних задач різних типів і рівнів, який проходить у своєму розвитку ряд етапів:

- аналіз педагогічної ситуації (діагноз);
- проектування результату (прогноз);
- планування педагогічних впливів;

- конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- регулювання і корегування навчально-виховного процесу;
- підсумковий облік, оцінка одержаних результатів [174, с.16].

Зауважимо, що етапи проектування та конструювання в цьому рядоположенні взаємопов'язані у співвідношенні ідеального (прогноз) та можливого (планування і конструювання навчально-виховного процесу). Автор пропонує свій варіант логічної схеми педагогічної діяльності, окремі ланки якої (діагноз, планування, конструювання, прогноз), безперечно, є складовими системи педагогічного проектування.

Ю.Кулюткін і Г.Сухобська називають такі етапи розв'язання педагогічного завдання, як проектування, реалізація, оцінка [124, с.16]. До проектування вони відносять аналітичні (орієнтація в ситуації та діагностика готовності учнів до діяльності) та конструктивні процеси (постановка педагогічних завдань та розробка способів їх вирішення). Як бачимо, до складу проєктивно-педагогічних умінь вони відносять як мислені, так і практичні дії та операції. Та частина проєктної діяльності, яка пов'язана з аналізом виховної ситуації, прогнозуванням результатів, здійснюється через операції мислення. Об'єктивується у конкретному документі (виховний план, конструктивна схема) лише та частина проєкту, яка відображає діяльність учителя щодо управління виховним процесом [130].

Л.Спірін вказує на необхідність пов'язувати педагогічні уміння з основними етапами управління педагогічною діяльністю. В результаті системного дослідження професійної діяльності вчителя, він виокремлює такі групи умінь:

- уміння на етапі діагностування психолого-педагогічного стану об'єктів виховання і визначення конкретних цілей;
- уміння вирішувати педагогічні завдання на рівні плану;
- уміння на етапі вирішення завдань на рівні практичної перетворюючої діяльності;

- уміння на етапі аналізу підсумків рішення педагогічних завдань.

Перші два комплекси цієї моделі Л.Спирін співвідносить з проектним компонентом структури педагогічної діяльності. На думку автора, “це та частина діяльності педагога, коли створюються ідеальні уявлення і моделі, що проектують результати майбутньої практичної роботи на основі використання відповідної інформації” [180, с.26]. До змісту проективного компоненту виховної діяльності Л.Спирін відносить постановку та планування педагогічних завдань, планування діяльності суб’єктів у педагогічній системі, добір і відповідне конструювання інформації для вихованців, конструювання засобів та методів виховного впливу в поєднанні з визначеною системою роботи.

Аналіз розглянутих теоретичних позицій дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день не існує однозначного підходу щодо визначення змісту та структури проектувальної діяльності, що свідчить про багатозначність, складну внутрішню будову та зв’язки з іншими компонентами особистості педагога (мотивами, мисленням, загальною культурою, переконаннями, спрямованістю, індивідуальними здібностями).

Ми будемо розглядати *проектування позаурочної виховної діяльності як діяльність вчителя-вихователя спрямовану на розв’язання проблемного завдання професійного характеру, що полягає у створенні інноваційної моделі педагогічної діяльності, орієнтованої на масове використання*. Істотною особливістю проектування є те, що розв’язувана задача висувається життям, і результат розв’язання переноситься на практику.

Визначення змісту проектно-педагогічної діяльності дозволяє перейти до розгляду структури і функцій проектування позаурочної виховної діяльності, підкреслюючи їх зв’язок і єдність з діями з педагогічного проектування.

Визначення основних дій та етапів розробки та реалізації педагогічного проекту є одним з найважливіших моментів створення теорії педагогічного

проектування. Погляди вчених і практиків на структуру, компонентний склад, ієрархію послідовності дій у процесі педагогічного проектування протягом історії істотно змінювалися.

Цікавими є підходи вчених далекого зарубіжжя до вивчення структури та функцій проектування. Класичним визнано положення Дж.К.Джонса про те, що проектування у своєму розвитку проходить 3 етапи:

- дивергенції (розширення кордонів проектної ситуації з метою забезпечення широкого середовища для пошуку розв'язання),
- трансформації (створення принципів та концепцій),
- конвергенції (вибір оптимального варіанту розв'язання з великої кількості альтернативних). Мета дивергентного пошуку полягає у перебудові чи скасуванні початкового варіанту технічного завдання та виявленні таких аспектів ситуації, які б дозволили отримати нові, цінні та здійсненні зміни. Метою конвергенції є скорочення поля можливих варіантів до одного вибраного проекту при мінімальних затратах часу та засобів та уникнення непередбачених відхилень [52, с. 91].

Погляд Я.Дітріха має психологічну спрямованість. На його думку, проектування включає такий необхідний і достатній склад дій:

- створення поля зору для існуючої потреби проектування відповідно до необхідності її вияву та ступеня визначеності;
- визначення задач, які потребують розв'язання у зв'язку з задоволенням потреби проектування;
- складання переліку за раніше відомих чи вірогідних проблем та під проблем;
- визначення логічних зв'язків між елементами створеного таким чином поля зору й поступове уточнення сукупності величин, що характеризують задоволення потреби проектування [54, с.314].

Модель проектувальної діяльності за Д.Діксоном містить елементи винахідництва, інженерного аналізу та прийняття рішень: усвідомлення мети,

вибір способу розв'язання задачі, формулювання ідей, інженерний аналіз, конкретизацію рішень, виробництво, розподіл, реалізація та використання виробу [53, с.18].

На думку П.Хілла, процес проектування складається з дванадцяти етапів: 1) визначення потреби, 2) визначення мети, 3) наукових досліджень, 4) формулювання завдання, 5) формулювання ідеї, 6) розробка концепції, 7) аналізу, 8) експерименту, 9) розв'язання, 10) виробництва, 11) розподілу, 12) використання. Автор, як і його попередники, також характеризується психологічним усвідомленням динаміки проектування. Творчість проектувальника за такого підходу виявляється лише у визначенні мети, формулюванні ідей, розробці концепції. Однак П.Хілл так и не визначився, чи є проектування наукою, чи то мистецтвом. [195, с.59].

Таким чином, погляди закордонних вчених орієнтовані на інженерно-технічне проектування й відрізняються чіткими характеристиками його психологічного компоненту.

Вчені близького зарубіжжя також неоднозначно трактували логіку педагогічного проектування.

У 80-ті роки ХХ століття В.Краєвський розглядав проектувальну діяльність як нормативну модель через послідовність наступних стадій:

- трансформацію теоретичної моделі навчання у нормативну та конкретизацію загальних нормативних уявлень про навчання;
- формування нормативної моделі навчання одному з навчальних предметів;
- створення проекту курсу навчання, який фіксує в навчальній програмі і загальних методичних рекомендаціях;
- складання опису курсу навчання шкільного предмету;
- формування курсу навчання як сукупності ідеальних і матеріальних засобів навчання конкретного навчального предмету;

- планування навчально-виховного процесу на уроці і підготовка кінцевого проекту навчання – плану [186, с.251]. У даному підході умовно виділяються дві основні стадії педагогічного проектування – науково-теоретична, що включає моделювання всього процесу навчання і практична, що передбачає складання плану конкретного уроку.

З методологічної точки зору цікавим є підхід Е.Машбіца, який виділяє чотири рівня проектування: концептуальний, технологічний, операційний і рівень реалізації. Відповідно до цього підходу перехід з рівня на рівень веде педагога до зменшення масштабів проектних завдань і об'єктів проектування, а, отже, і до необхідності посилення конкретності при вирішенні проектно-педагогічних задач [121, с.53-58].

Логіка технологічного педагогічного проектування, на думку М.Кларіна полягає в наступному:

- підготовка цілей та їх максимальне уточнення, формулювання з орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовка матеріалу, засобів та організація ходу навчання у відповідності з цілями;
- оцінка поточних результатів, корекція навчання;
- аналіз і заключна оцінка результатів [83, с.19].

Дж. ван Гіг стосовно до проектування соціальних систем виділяє три фази:

- формування стратегії і попереднє планування;
- оцінювання варіантів;
- реалізація, аналіз результатів та корекція [35].

Існує кілька сучасних точок зору на структуру і послідовність стадій у педагогічному проектуванні.

Н. Масюкова виділяє в проектуванні такі кроки, як:

- діагностика реальності (вивчення, проведення досліджень різного ступеня науковості);

- формування (актуалізація, осмислення, пошук) цінностей, смислів, цілей перетворення дійсності;
- створення образу результату;
- поетапне планування спільних дій з досягнення проектної мети в часі (складання програми);
- обмін, узгодження і корекція намічених дій в ході комунікації;
- комплексна експертиза результатів реалізації проекту [119].

Є.Заір-Бек пов'язує логіку педагогічного проектування з такими етапами, як визначення задуму, або ескіз проекту; розробка моделей дії (стратегія); планування реальних стратегій на рівні завдань і умов реалізації; організація зворотного зв'язку; оцінка процесу; оцінка та аналіз результатів; оформлення документації [67].

Н.Алексеев пропонує схему педагогічного проектування в рамках особистісно-орієнтованого підходу, що включає наступні блоки:

- визначення мети проектування (цілепокладання);
- з'ясування системи педагогічних факторів та умов, що впливають на досягнення мети (орієнтування);
- опис педагогічної дійсності, що підлягає проектуванню (діагностика вихідного стану);
- фіксування (вибір) рівня та оперативних одиниць педагогічного мислення для прийняття рішень щодо створення проекту (рефлексія);
- висування гіпотез щодо варіантів досягнення мети та оцінка ймовірності їх досягнення в конкретних умовах (прогнозування);
- побудова конкретної моделі (проекту) педагогічного об'єкта (моделювання);
- побудова методики вимірювання параметрів педагогічного об'єкта;
- реалізація проекту (впровадження);
- оцінка результатів здійснення проекту і порівняння їх з теоретично очікуваними (оцінювання);

- побудова оптимізованого варіанту конкретного педагогічного об'єкта (корекція) [3, с.19].

Аналогічної точки зору дотримується В.Безрукова, яка вважає, що педагогічне проектування складається з:

- моделювання (створення цільової ідеї, створення педагогічної моделі),
- проектування (створення проекту),
- конструювання та впровадження проекту[15].

Близькою до попередньої є думка Н.Яковлевої, яка зазначає, що в “своєму розвитку педагогічне проектування проходить ряд послідовних етапів: винахідництво, створення одиничного зразка, експеримент та оформлення кінцевого проекту” [209, с.12].

Більш широко процес педагогічного проектування розглядає В.Гінецинський і описує сім етапів:

- констатації та оцінки результатів педагогічної діяльності;
- висування гіпотези про зв'язок результатів з факторами навчального процесу;
- побудова конкретної педагогічної системи, що відповідає роботі даного навчального закладу;
- побудова педагогічної системи спеціального цільового призначення;
- вибору методики вимірювання параметрів;
- порівняння результатів вимірювання функціонування названих систем;
- побудови оптимізованого варіанту конкретної педагогічної системи [38, с.25].

Важливою в методологічному відношенні представляється управлінська модель проектувальної діяльності В.Монахова, в якій виділяють наступні п'ять фаз проектування: 1) професійного розуміння і розробки педагогічного задуму, моделювання розподілу і включення

ресурсів; 2) аналізу труднощів у проекті як дидактичної проблеми; 3) оформлення цілісної програми проектування; 4) проектування системи контролю діяльності; 5) коректування програми (проекту) за результатами критичної рефлексії [125, с.58].

Н.Суртаєва [183] обґрунтовує і виділяє такі етапи педагогічного проектування: теоретичний (теоретичне створення проекту), рефлексивний (самоусвідомлення самоаналіз), експериментальний (часткове впровадження, апробування), коригувальний (уточнення теоретичного проекту) та заключний (впровадження проекту). Такий підхід є системним і відповідає меті і завданням нашого дослідження.

У педагогічній науці також розроблено концептуальну модель проектування педагогічних технологій, запропоновану М.Сибірською, яка складається з наступних етапів:

- визначення проблеми;
- формулювання ідей та висунення гіпотез;
- визначення цілей проектування;
- розробка критеріїв;
- розробка варіантів і вибору найбільш ефективних;
- розробка стратегічної програми управління реалізацією проекту;
- визначення умов та засобів досягнення цілей;
- реалізація та коригування проекту;
- аналіз та узагальнення результатів;
- оформлення результатів проектування як продуктів педагогічної творчості [169, с.238].

Дану точку зору поділяє група вітчизняних учених під керівництвом С.Бондар [23, с.3]. На їхню думку, будь-яка педагогічна технологія передбачає:

- визначення основної мети та системи цілей, які формулюються, як правило, за допомогою припущення результату;

- конструювання, проектування навчального циклу, яке передбачає:
- діагностику рівня навчання учнів, їх здібностей і можливостей;
- виділення та опис змісту навчальних тем на окремі навчальні змістовні одиниці (модулі, блоки, елементи) відповідно до мети навчання;
- визначення очікуваних результатів (обсяг знань, умінь, навичок, цінностей);
- попереднє діагностування учнів з метою визначення рівня їх підготовленості за конкретною темою;
- обґрунтування та вибір методів, форм і способів навчання за конкретною темою;
- проектування критеріїв оцінювання результату (поточного, проміжного, підсумкового) і процедури корегування навчального процесу;
- реалізацію запланованих завдань: мотиваційну підготовку; розуміння учнями мети і завдань; осмислення учнями критеріїв оцінювання результатів навчання; освоєння навчального матеріалу; осмислення і реалізацію способу дій; забезпечення зворотного зв'язку з керівництвом навчальною діяльністю; поточну корекцію;
- контроль оцінки і аналіз результатів навчальної діяльності учнів;
- повторну реалізацію циклу без змін або з корекцією.

Аналіз всіх перерахованих підходів дозволив нам виділити, узагальнити і систематизувати основні етапи та практичні дії зі створення педагогічного проекту.

На нашу думку, з прикладною метою етапи проектування можна “укрупнити”, звівши до наступного переліку і зберігаючи при цьому загальну логіку, що відображає сутність проектної діяльності:

- передпроектний етап;
- етап власне проектування;
- етап реалізації проекту;

- рефлексивний етап;
- післяпроектний етап.

В межах кожного з цих етапів, в свою чергу, виділяються певні процедури, що становлять змістовну, структурну, технологічну, організаційну основу проектних дій. Розглянемо докладніше кожен з етапів.

Передпроектний етап. Вхідженню в проект передуює етап, завдання якого – створити передумови для успішного проектування та його психолого-педагогічного, методичного, організаційного, матеріально-технічного забезпечення. Цей етап включає такі характерні процедури, як: діагностика, цілепокладання, прогнозування. Розглянемо їх особливості.

Ще багато років тому, відомий педагог К.Ушинський наголошував, що “перш, ніж виховувати особистість у всіх відношеннях, потрібно знати її теж у всіх відношеннях” [190, с.22]. Всебічні знання про особистість вихованця, які є передумовою проектування виховної та позаурочної виховної діяльності, можуть бути одержані в результаті *педагогічної діагностики* – аналізу попереднього виховного етапу, що дозволяє співвідносити загальну педагогічну мету з зоною найближчого розвитку можливостей педагога та дітей конкретного віку, статі, класу.

Базовими для нашого дослідження виступають висновки М.Голубева та Б.Бітінаса про основні функції педагогічної діагностики:

- об’єктивно-ціннісна (сприяє одержанню знань про результати педагогічної діяльності, її закономірності та зв’язки);
- конструктивно-технічна (пов’язана з таким ідеальним конструюванням процесу, який би відповідав нашим ідеальним уявленням про нього) [42].

Педагогічна діагностика як базовий компонент проектування позаурочної виховної діяльності має вирішувати, на нашу думку, такі завдання:

- виявляти першочергові об'єкти педагогічного проектування;
- вивчати особистісні якості вихованців, рівень їх вихованості;
- виявляти компоненти нормативно-ціннісної системи відносин особистості;
- визначати діапазон впливу на особистість міжособистісних стосунків в учнівському колективі;
- вивчати умови, що забезпечують самовиявлення та самоствердження особистості на рівні соціальних потреб;
- досліджувати вплив мікрофакторів соціального середовища на становлення особистості вихованця;
- вивчати особливості педагогічної взаємодії в системі «вчитель — учень».

Вивчення дійсності може мати різну спрямованість:

- від теоретичного (ідеального, модельного) уявлення до співставлення з практикою за принципом “як має бути” і “як є”;
- від спонтанного нагромадження емпіричного матеріалу (отриманого одним суб'єктом або сукупності даних різних суб'єктів) до аналізу, систематизації й теоретичного узагальнення.

На етапі діагностики учасникам проекту можуть знадобитися складні форми активності, що вимагають спеціальних умінь і навичок. Наприклад, проблемно-інформаційний пошук у базах даних; соціальне опитування; організація експертизи, експрес-діагностика, моніторинг.

Отриману діагностичну інформацію слід узагальнити й упорядкувати шляхом структурування, ранжування, диференціації, математичної й статистичної обробки. Наочне представлення дослідницьких даних за допомогою прийому візуалізації стану об'єкта (малюнки, діаграми, комп'ютерна графіка) допомагає більш точно визначити предмет проектування.

Для того щоб розпочати проектування, необхідним є наявність у свідомості не тільки оцінних знань про реальний стан передбачуваного об'єкта перетворення, але й ідеального образу цього об'єкта, здатного стати цільовим орієнтиром у майбутній діяльності. В індивідуальній або масовій свідомості такий образ виступає у вигляді моделі ідеалу перспективи життєдіяльності та відображає попереднє уявлення про цілі та кінцевий результат проектної діяльності.

Після попереднього створення в уяві бажаного образу об'єкта проектування, слід співвіднести теперішнє Я та майбутній його стан. Тобто, яким об'єкт є зараз і яким хотілося б його бачити у перспективі. При цьому можуть бути використані стандартні методи і методики прогнозування; проведена вільна фіксація потоку уявлень, винайдені власні способи передбачення.

Формування ідеального уявлення, починаючись із педагогічного конструювання ситуації емоційного переживання незадоволеності наявним станом об'єкта проектування, переходить до формування образу цілі (*цілепокладання*), що відповідає актуальним потребам як суспільства (соціуму), так і самих вихователів.

Цілі, як передбачувані ідеальні результати, повинні бути конкретні, реальні й спрямовані на розв'язання протиріч (проблем), що викликали необхідність проектування. Вони відіграють у проекті стимулюючу (по відношенню до учасників), перетворюючу (по відношенню до предмета проектування), нормуючу (по відношенню до діяльності та результату проекту), орієнтаційну (по відношенню до кінцевого продукту) функції.

У процесі проектування вчитель, базуючись на результатах педагогічного діагностування, враховуючи першочергові виховні проблеми, що потребують вирішення, формулює часткові цілі наступної виховної діяльності як передбачення бажаного результату та конкретизує їх через сукупність виховних завдань, здійснення яких забезпечуватиме досягнення

поставленої цілі. При цьому необхідна обов'язкова корекція часткових цілей виховної діяльності з загальною метою виховання та основними виховними пріоритетами суспільства. На цьому етапі уявленні про цілі проектування збагачується уявленнями про можливі кінцеві результати. Тобто відбувається *прогнозування*, яке на даному етапі виконує змістовно-цільову (стратегічну) функцію й полягає у розробці стратегії проектної діяльності, що визначає загальну спрямованість і характер досягнення цілі. В науці сформувалось поняття про висхідну (від бачення цілісного образу до обробки його конструктивних деталей) та низхідну (з'єднання розрізнених компонентів в єдине ціле) стратегії проектування. Паралельно з прогнозуванням результатів відбувається формування критеріїв їх оцінки, які мають відповідати обраним цілям та принципам проектної діяльності.

Таким чином, в результаті передпроектного етапу повинна бути сформульована спільна для учасників проектної роботи інформаційна, мотиваційна, цільова та стратегічна платформи всіх послідовних дій. У змістовому відношенні отримана концепція проекту має включати:

- опис та ціннісно-сміслову оцінку проблемного поля проектування;
- цілі проекту з описом кінцевого результату;
- стратегію та принципи проектування;
- критерії оцінки результатів проектування.

Під час другого етапу (*власне проектування*) здійснюється реалізація стратегії проектної діяльності, яка полягає у моделюванні системи цілеспрямованої суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії, конструюванні форм та методів організації виховної діяльності, плануванні діяльності у просторі і часі. А саме: здійснюється розробка інструментально-операційної сторони проектної діяльності.

Починається етап з *прогнозування*, яке виконує цього разу організаційно-методичну (тактичну) функцію – “програвання варіантів”, різновидів виховної діяльності та вибір серед них того, що забезпечує

максимальну результативність та розумні витрати зусиль і часу. На основі прогнозування здійснюється моделювання майбутньої виховної діяльності.

Моделювання, як етап проектування, виконує функцію побудови інформаційної моделі, яка може бути зображена у вигляді схеми або програми, дозволяє дослідити дію основних принципів виховання, з якої можна отримати прогностичну інформацію про майбутній виховний процес, його структуру, основні характеристики, знайти оптимальні варіанти його організації. Проміжним результатом проектної діяльності на даному етапі вважається теоретичне обґрунтування проекту, яке є базою для здійснення *конструювання*. Суть його полягає у визначенні структури та змісту виховної діяльності, розробленні системи конкретних послідовних виховних справ, виборі найбільш доцільних форм, методів і засобів реалізації проекту. Вибір детермінується виховними задачами та особливостями протікання виховного процесу.

Наступним досить відповідальним моментом є *планування* – розподіл виховної діяльності в часі і просторі, її регламентація. Для виконання цієї технологічної задачі потрібно співвіднести об'єм запланованої роботи, кількість виховних заходів з відведеними часовими рамками, детально розподілити необхідний час на підготовку й організацію виховної діяльності, враховуючи її темп, ритм, послідовність, швидкість тощо.

Отже, процес власне проектування полягає у побудові мислительних образів майбутньої реальності (ідей) евристичними, асоціативно-інтуїтивними, раціональними, алгоритмічними та іншими способами, що активізують креативну функцію свідомості та у переведенні сформованих мислительних образів у доступну для зорового сприймання і розуміння форму – пошук варіантів методів, форм, засобів навчання, виховання і розвитку, що забезпечують досягнення проміжних і кінцевих результатів.

По закінченню даного етапу повинна бути розроблена графічна й текстова документація (програми, графіки, плани, плани-конспекти), яка

визначає зміст та будову проекту, містить необхідні дані для його реалізації та контролю.

На *етапі реалізації проекту* кожен з учасників проекту має приступати до реалізації намічених дій та поступового розв'язання поставлених задач. Кожен крок в межах даного етапу не може бути вільним. Він визначається логікою створення та перетворення предмета проектування і завжди співвідноситься з конкретним завданням. У будь-який момент реалізації проекту кожен учасник повинен чітко усвідомлювати, що, з якою метою, в який термін йому необхідно зробити, якими можуть бути уявні результати. Яку роль відведено цим результатам у загальній концепції проекту. Особливість діяльності в межах проекту така, що лише за умови виконання кожного завдання та наступного «обміну» отриманими результатами з'являється можливість подальшого просування проекту.

Завершальним у роботі по втіленню попереднього задуму є *рефлексивний етап*, який включає в себе дві основні процедури, різні в технологічному, але спільні у функціональному відношенні. Це експертиза та рефлексія.

Підсумкова експертиза і оцінка проекту дають можливість визначити відповідність отриманого продукту початковому задуму. По завершенню експертизи за необхідністю проводиться корекція проекту. Оцінка проекту може відбуватися різними способами:

- на основі залучення незалежних експертів;
- у ході самооцінки результатів проекту відповідно до визначених критеріїв;
- у процесі рефлексії з приводу успішності та цілісності проектування як спільної діяльності, включаючи її цілі, зміст, форми, способи здійснення;
- у ході рефлексії з приводу проектування як процесу, що будується за визначеними правилами.

Даний етап передбачає не лише оцінку продуктного, але і людського результату проекту. За умови правильної організації даний етап несе найбільше навантаження. Рефлексії зазнає не тільки протікання проекту, але і система відносин, яка в ньому склалася. Рефлексія на завершальній стадії проекту це звернення учасників до себе і один до одного у новій якості, з висоти набутого досвіду спільної діяльності. Під час підсумкової рефлексії ніби “замикається” проектний час. Це бачення себе з боку – тут і зараз. Це і ретроспективний погляд на пройдений шлях, і погляд у майбутнє.

У культурній спадщині накопичено безліч форм, видів, прийомів, технік індивідуальної, групової, колективної рефлексії. Учителю слід обрати, яким з них краще скористатися у тій чи іншій ситуації.

Післяпроектний етап слідує після завершення проектних дій, отримання уявлення та оцінки результатів. Дії всіх зацікавлених учасників проекту у цей період визначають його об’єктивну життєздатність і подальшу долю отриманого результату проектної діяльності. Тут можливими є варіанти:

- перехід до нового проекту;
- інтеграція з іншими проектами;
- заміна статусу суб’єкта проектної діяльності;
- заміна адреси проекту (перенесення отриманого досвіду на інші категорії учнів чи спеціалістів);
- розповсюдження проекту на інші рівні (адміністративний, міжнародний);

Таким чином, алгоритм проектування позаурочної виховної діяльності включає п’ять етапів:

1. Передпроектний етап.

Процедури в межах етапу: діагностика, цілепокладання, ціннісно-сміслове самовизначення, прогнозування.

2. Етап власне проектування.

Процедури в межах етапу: реалізація стратегії проектної діяльності: моделювання системи цілеспрямованої суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії, конструюванні форм та методів організації виховної діяльності, плануванні діяльності у просторі і часі.

3. Етап реалізації проекту.

Процедури в межах етапу: поступове виконання запланованих проектних дій; корекція ходу проекту та дій його учасників на основі зворотного зв'язку; отримання та внутрішня оцінка проектного продукту.

4. Рефлексивний етап.

Процедури в межах етапу: рефлексія стосовно задуму проекту, його протікання та результатів (відповідність результатів початковому задуму, якість отриманого продукту, якість спільної діяльності і стосунків, перспективи використання продукту та розвитку проекту).

5. Післяпроектний етап.

Процедури в межах етапу: апробація і розповсюдження результатів та продуктів проектної діяльності; вибір варіантів продовження проекту (винайдення нового проектного задуму, що спирався б на результати попереднього, об'єднання свого проекту з іншими).

Описані нами механізми здійснення проектування позаурочної виховної діяльності дають підстави представити його у вигляді замкнутого виховного циклу, що відображено на рис..1.3.2.

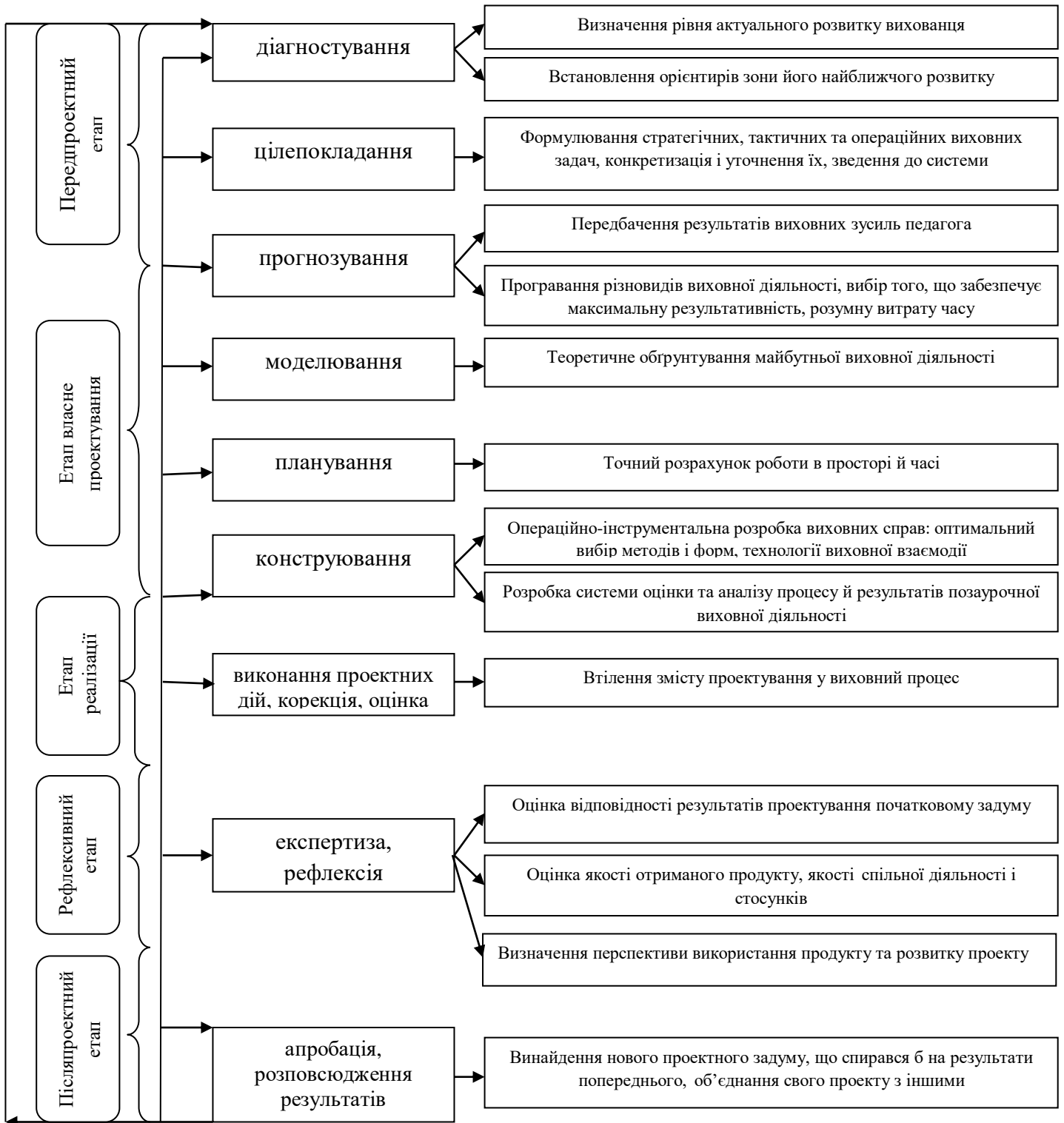


Рис.. 1.3.2. Алгоритм здійснення проектування позаурочної виховної діяльності

У педагогічному відношенні всі етапи проектної діяльності є однаково важливими. Кожен з них можна розглядати як частину початково-виховного процесу, в якому крім проектного продукту діагностично проявляються та формуються цінності, норми, переконання людей, ініціюються їх комунікативні, творчі здібності. Успіх проектувальної діяльності визначається комплексним забезпеченням кожного з етапів адекватними способами та прийомами; удосконаленням за рахунок цього необхідних якостей та характеристик суб'єктів проектування.

Висновки до розділу I

Розвиток цивілізації доводить, що здійснення переходу від минулого до теперішнього і майбутнього, від теорії до практики, від потенційного до актуального вимагає розвитку діяльності особливого виду. Такою діяльністю є проектування. Значну роль відіграє проектування в техніці, будівництві, економіці і управлінні, мистецтві, культурі та освіті.

1. Педагогічне проектування є діяльністю, що здійснюється в умовах освітнього процесу, спрямована на забезпечення його ефективного функціонування і розвитку. Вона обумовлена потребою розв'язання існуючої педагогічної проблеми і має творчий характер.

Аналіз наявних у науці знань щодо підготовки студентів до проектування позаурочної виховної діяльності показав, що дана проблема вивчається і досліджується. Проте однастайності у підходах щодо здійснення процесу проектування виховної діяльності, так само як і у визначенні самого поняття “проектування позаурочної виховної діяльності” немає. Дослідження розвитку теорії педагогічного проектування в історії педагогічної думки свідчить про те, що у процесі історичного розвитку зазнавав змін термінологічний апарат, відбувалося осмислення змісту, структури та функцій педагогічного проектування як значущого елемента цілісної педагогічної діяльності.

Досліджуючи теоретичні та методологічні основи позаурочної виховної діяльності ми розглядали її як цілеспрямовану виховну роботу зі школярами, яку організують і здійснюють учителі, вихователі, організатори позакласної роботи у школі після уроків. Виховна робота, що проводиться в позаурочний час, доповнює і поглиблює виховання, яке здійснюється у процесі навчання. Вона виступає одним з основних шляхів у здійсненні різних напрямків виховання, є підсистемою загального виховного процесу в сучасній школі.

Отже, проектування позаурочної виховної діяльності є складовою професійної діяльності вчителя, в основі якої лежать психологічні процеси педагогічного мислення та уяви.

2. Аналіз психолого-педагогічних джерел дав змогу розкрити сутність, структуру і функції проектування позаурочної виховної діяльності.

Так, у змістовому плані проектування позаурочної виховної діяльності – це діяльність вчителя-вихователя спрямована на розв’язання проблемного завдання професійного характеру, що полягає у створенні інноваційної моделі педагогічної діяльності, орієнтованої на масове використання.

Проектування позаурочної виховної діяльності у структурно-функціональному плані представляє єдність структурних компонентів та відповідних їм функцій, що послідовно змінюють одна одну.

3. Аналіз різних підходів дозволив нам виділити, узагальнити та систематизувати основні етапи та практичні дії в рамках проектування позаурочної виховної діяльності: 1) *передпроектний етап* (діагностика, цілепокладання, ціннісно-сміслове самовизначення, прогнозування); 2) *етап власне проектування* (реалізація стратегії проектної діяльності: моделювання системи цілеспрямованої суб’єкт-суб’єктної виховної взаємодії, конструювання форм та методів організації виховної діяльності, планування діяльності у просторі і часі); 3) *етап реалізації проекту* (поступове виконання запланованих проектних дій; корекція ходу проекту та дій його учасників на основі зворотного зв’язку; отримання та внутрішня оцінка проектного продукту); 4) *рефлексивний етап* (рефлексія стосовно задуму проекту, його протікання та результатів); 5) *післяпроектний етап* (апробація і розповсюдження результатів та продуктів проектної діяльності; вибір варіантів продовження проекту).

Система підготовки учителя до проектування позаурочної виховної діяльності практично відсутня і є проблемою не тільки теоретичною, але й прикладною.

РОЗДІЛ II

ШЛЯХИ ТА УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Проблема готовності майбутніх вчителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, її критерії, показники та рівні.

Формування готовності майбутніх педагогів до позаурочної виховної діяльності на етапі підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах сьогодні належить до “вузлових” проблем вищої педагогічної школи, вирішення яких вимагає аналізу її стану в сучасній теорії професійно-педагогічної підготовки та з’ясування сутнісного змісту й компонентного складу самої дефініції “готовність до позаурочної виховної діяльності”.

Положення Державної національної програми “Освіта (Україна XXI ст.)” [50], Державної програми “Вчитель” [51], Національної доктрини розвитку освіти України [133], в яких наголошується на важливості підготовки вчителя, здатного до пошуку нестандартних підходів у вирішенні актуальних педагогічних проблем, до ефективного творчого самовираження, до створення та здійснення стратегій професійного зростання, задають нові орієнтири розвитку педагогічної освіти та вимагають її ґрунтовного оновлення в напрямку збагачення суб’єктності майбутнього педагога, актуалізації його духовно-творчого потенціалу, посилення гуманістичної педагогічної спрямованості, що безпосередньо пов’язано з ефективністю підготовки до позаурочної виховної діяльності.

На сучасному етапі у психолого-педагогічній літературі з проблем підготовки вчителя до професійної діяльності вживаються поняття “готовність до дії”, “підготовленість до діяльності”, “готовність до

діяльності”, “психологічна готовність”, “готовність до педагогічної діяльності”. Кожне поняття несе своє смислове навантаження, хоча вони й мають спільні риси.

Під готовністю до дії розуміється стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій [155, с.75].

Під професійною готовністю людини розуміють ті якості, які визначаються сукупністю спеціальних знань, умінь, навичок, обумовлюють її здатність виконувати певну діяльність з тією чи іншою мірою якості [155, с.284].

Психологічна готовність до діяльності включає в себе установку до цієї діяльності, але не зводиться до неї. Установка і психологічна готовність до діяльності різняться між собою також тим, що “в одному випадку, має місце актуалізація сформованих на основі попереднього досвіду психологічних явищ. В іншому випадку, психологічна готовність виникає під впливом завдання, вимог обставин”. [69, с.71].

Таким чином, психологічна готовність має складну динамічну структуру, яка виражає інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові сторони психіки людини у їх співвідносності із зовнішніми умовами і майбутніми завданнями і є стійкою характеристикою особистості, що діє постійно.

Н. Левітов вважає, що психологічна готовність до діяльності може бути тривалим або короткочасним станом (“передстартовим”), який залежить від індивідуальних особливостей особистості, типу вищої нервової діяльності та умов, у яких відбувається діяльність [59, с.91]. Позитивними рисами короткочасної готовності (яка відбиває особливості і вимоги майбутньої ситуації) є відносна стійкість, відповідність структури оптимальним умовам досягнення мети, дієвість впливу на процес діяльності [69, с.72].

Позитивними рисами тривалої готовності як стійкої системи професійно важливих якостей особистості, її досвіду, знань, умінь, навичок, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях, є: відповідність структурного складу змісту та умовам роботи за спеціальністю, легкість актуалізації і включення у виконання завдання, гнучкість, поєднання стійкості та динамізму [69, с.72].

Психологічна готовність до діяльності — суттєва умова успішної професійної діяльності [69, с.54], але ця умова не єдина.

В.Щедриков вважає, що готовність до конкретної професійної діяльності залежить від сформованості психологічної структури діяльності та психологічних характеристик суб'єктів праці, професійного статусу [123, с.37]. Тому до її структури входять:

- позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії;
- адекватні вимогам діяльності професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивація;
- необхідні знання, уміння, навички;
- стійкі, професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів;
- наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів зацікавленості, зосередженості, гарного психічного самопочуття та ін.

М.Платонов розуміє під готовністю до педагогічної діяльності інтегральну властивість особистості, початок якої лежить у підструктурі досвіду, тобто обумовленість перш за все знаннями, уміннями, навичками [89, с.103]. Однак він не вказує на необхідність психологічної готовності вчителя до діяльності.

Р.Нізамов характеризує професійну готовність через такі якості, як уміння науково організувати свою працю і працю колективу, здатність бачити перспективи розвитку, вміння працювати самостійно [76, с.9-96.], що

не повністю відбиває структуру педагогічної діяльності та відповідних їй якостей особистості.

Більш повне визначення готовності до педагогічної діяльності дає Л.Григоренко. Згідно з її точкою зору, професійна готовність — це сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які забезпечують результативність роботи шкільного вчителя [45, с.27]. Однак вона не розкриває, які саме якості, знання, уміння, навички входять до структури готовності і не виділяє ставлення до педагогічної діяльності.

Л.Кондрашова основою готовності до педагогічної праці вважає морально-психологічну готовність, яка являє собою “складне особистісне утворення, що охоплює ідейно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самоволодіння, педагогічний оптимізм, настроєність на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінка результатів цієї праці, потреба у професійному самовихованні, яке забезпечує високі результати педагогічної роботи” [44, с.3]. Однак готовність до педагогічної діяльності не зводиться лише до морально-психологічної готовності, вона повинна спиратися на професійні знання, уміння.

У низці досліджень (І.Богданова, Л.Заремба, М.Козак, О. Мороз та ін.) запропоновано розглядати структуру професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців.

Так, М.Козак характеризує професійно-педагогічну готовність учителя як інтегративну якість особистості педагога, що включає змістовий, мотиваційний та процесуальний компоненти, які проявляються і реалізуються в цілісній системі педагогічної взаємодії вчителя і учнів [92, с.36].

Л.Заремба пропонує такі структурні компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний, особистісний, комплексний [68, с.47].

О.Мороз описує структуру готовності до педагогічної діяльності через такі складові:

- психологічна готовність;
- теоретична підготовленість;
- практична готовність;
- ідейно-політична підготовка, світогляд та загальна культура вчителя;
- необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей;
- професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя [79, с.107].

Оскільки будь-яка діяльність потребує самооцінки, то необхідним є оцінний компонент у загальній структурі готовності.

Такий же недолік характерний і для визначення готовності до педагогічної діяльності, даного О.Ліненком. Він розуміє під готовністю особливий психічний стан, який характеризує вибірково, прогножуючу активність особистості на стадії її підготовки до включення в діяльність [112, с.44]. Але ж готовність завдяки спрямованості особистості сприяє не тільки включенню в діяльність, а й доведенню її до потрібного результату.

Найбільш повне визначення готовності до педагогічної діяльності, описане через усі компоненти, дає Л.Кадченко. Вона розуміє під готовністю складне особистісне утворення, яке забезпечує високі результати педагогічної роботи і включає в себе професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння, навички, настроєність на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потребу у професійному самовдосконаленні [27, с.29].

Готовність до педагогічної діяльності в загальних рисах характеризує і готовність до виховної позакласної та позашкільної роботи, яка, однак, має й свої особливості, зумовлені специфікою виховної роботи, яка полягає в наступному:

- не зв'язана межами обов'язкової програми і проводиться на добровільних засадах у вільний час з урахуванням інтересів та потреб кожної дитини, ґрунтується на самовизначенні дітей;
 - охоплює учнів різного віку й характеризується масовістю;
 - у ній переважають самостійні заняття, використовується вся багатоманітність форм та методів;
 - для неї характерна велика питома вага суспільно корисної діяльності.
- [1; 13; 77, с.5-7].

Так В.В.Васенко розкриває сутність поняття “готовність студентів до виховання молодших школярів” як складовий компонент “готовності до педагогічної діяльності”, що характеризується усвідомленням значущості та інтересом студентів до здійснення виховання учнів, сформованістю в них спеціальних знань та вмінь і проявляється в їхній самостійній професійно-педагогічній діяльності [26, с.6]. Відповідно до змісту педагогічної діяльності вчителів початкових класів автором виявлено сукупність практичних знань та вмінь, необхідних для здійснення виховання молодших школярів, які полягають у конструюванні, організації, аналізі, діагностуванні виховного процесу та спілкуванні. Готовність студентів до виховної діяльності, за словами автора, повинна здійснюватись у три етапи: перший передбачає формування пізнавальних інтересів та потреб з одночасним оволодінням знаннями та вміннями, необхідними для цієї роботи; другий — стимуляція професійних інтересів, формування мотивів професійного самовизначення; третій — потреба у професійній самореалізації, що включає самоствердження, самоактуалізацію особи, систематизацію й узагальнення знань та вмінь з проблем здійснення такої діяльності.

Розглядаючи сутність готовності студентів до здійснення виховної роботи у школі, П.Думаєва [61, с.8] виходить із загального розуміння готовності до діяльності як взаємозв'язку когнітивного, поведінкового, емоційного компонентів (психологічна готовність), як складного утворення

особистості, що інтегрує в собі моральні і психологічні властивості індивіда (М.Левітов, К.Платонов, О.Смірнов), як єдності збуджуючого (мотиваційного) й виконавчого (процесуального) компонентів (С.Рубінштейн, В.Селіванов). Відповідно до цього положення, автор визначає готовність студентів до виховної роботи у школі як фундаментальну цілісну інтегративну властивість особистості, в якій виражені в єдності мотиваційні і процесуальні компоненти регуляції діяльності і поведінки вчителя-вихователя.

Готовність майбутнього вчителя до виховної діяльності у школі, за Л.Кондрашовою, є багатомірною системою, що охоплює у стійких єдностях такі компоненти [95, с.11]:

- мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися виховною роботою);
- орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них);
- пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності);
- емоційно-вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль);
- психофізіологічний (властивості і здібності, які забезпечують майбутньому вчителю початкових класів високу працездатність у виконанні виховуючих функцій, впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю

поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, врівноваженість і витримка);

- оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам).

У наукових дослідженнях основою існування готовності до діяльності визначаються узагальнені, систематизовані знання. Являючи собою результат пізнання педагогом навчально-виховної дійсності, вони виступають як засіб орієнтування, розуміння, передбачення, перетворення, групування і класифікації в процесі проектування позаурочної виховної діяльності.

У системі педагогічних знань, що складають основу готовності до проектування позаурочної виховної діяльності, можна виділити ряд компонентів:

- знання фундаментальних ідей, концепцій, закономірностей і законів функціонування виховних явищ, провідних виховних теорій, основних категорій і понять;
- знання сутності, принципів, змісту, форм, методів і практичного досвіду виховної роботи;
- знання теорії і основних принципів проектування виховної діяльності;
- прикладні знання технології розробки проекту виховної діяльності;
- знаннями про рівень вихованості і розвитку дітей та об'єктивних вимог суспільства до особистості,
- знання методів педагогічних досліджень;
- знання цілей і задач виховання, їх історико-педагогічний генезис,
- знання основних нормативних актів, які визначають мету виховання на сучасному суспільно-політичному етапі;
- знання закономірностей і принципів співробітництва у виховному процесі;

- знання змісту та структури виховного процесу, принципів та правил організації діяльності і педагогічного спілкування;
- знання організаційних форм і методів виховної роботи з учнями;
- знання динаміки та критеріїв розвитку психічних, моральних, фізичних, фізіологічних якостей і процесів у школярів різного віку;
- знання, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя.

Ці компоненти знань реалізуються в практичній проектувальній діяльності учителя, органічно входять, складають структурне ядро проектувальних умінь.

Уміння проектувати виховний процес є одним з необхідних умінь учителя, на формування й становлення яких повинна бути спрямована професійна підготовка у вузі.

На основі процедури проектування виховного процесу визначено наступний перелік умінь, що є складовими готовності до проектування позаурочної виховної діяльності:

- уміння аналізувати дані, конкретизувати освітні цілі;
- уміння відбирати матеріал відповідно до поставлених мети і завдань;
- уміння представити навчально-виховний матеріал у вигляді моделей діяльності учнів;
- уміння співвідносити представлену модель діяльності з досвідом життєдіяльності учнів;
- уміння виділяти можливі технологічні способи навчання й виховання, співвідносити їх з метою, методами, засобами й формами організації навчально-виховного процесу, можливостями учнів;
- уміння розробляти кілька варіантів процедур діяльності учнів у процесі їхнього просування на більше високий рівень;

- уміння оцінювати й порівнювати варіанти структури діяльності учнів, вибрати один оптимальний варіант;
- уміння розробляти мотиваційні й індивідуально-розвиваючі ситуації;
- уміння визначати структуру діяльності вчителя у відповідності зі структурою діяльності учнів;
- уміння підбирати наочні приладдя, роздавальний матеріал, а також аудіо-відео-матеріали;
- уміння оцінювати способи використання зовнішніх умов освітнього процесу;
- уміння здійснювати корекцію структури освітнього процесу;
- уміння розподіляти час кожного етапу в освітньому процесі;
- уміння зафіксувати проект освітнього процесу у вигляді документа в письмовій або графічній формі.

До структури готовності майбутнього вчителя до проектування позаурочної виховної діяльності крім знань і вмінь, на наш погляд, доцільним є включення індивідуальних психічних властивостей особистості, оскільки успіхи професійної діяльності не визначаються тільки освіченістю фахівця.

Насамперед, це *відкритість свідомості для нового, незвіданого*. Проективна свідомість, з одного боку, орієнтована на витяг знання з досвіду, з рефлексії над цим досвідом і діями суб'єкта в його рамках. З іншого боку – здатність породжувати на основі знання, отриманого досвідним шляхом, якісь образи, що виконують випереджальну функцію щодо майбутніх станів об'єктів.

Проектна уява в деякій мірі схожа з творчою уявою, якою володіють художники, поети, композитори, представники інших творчих професій. Однак різниця між ними полягає у “методологічній дисциплінованості”. Природа проектної уяви поєднує фантазію з умінням уявити об'єкт

проектування на тлі відразу декількох контекстів, скласти його цілісний контекстний образ. Зокрема, творчі відкриття, що проявляються в ході проектування, відрізняються від осяяння винахідника, що спонтанно проривається з хаосу думок і образів до оптимального рішення завдання, своєю планомірністю.

Поєднання у свідомості різних образів стає можливим технологічно при уявному або реальному використанні так званого прийому “екрана”, куди проектується відразу кілька наявних зображень, що іноді суперечать один одному. Цим проектна уява відрізняється від “просто” уяви, здатної намалювати якусь одну картину, що відбиває лише авторську точку зору.

Очевидно, що вроджена проектна уява наявна в незначній кількості людей. Причому з віком її формування усе більше ускладнюється в силу нагромадження стереотипів сприйняття й реакцій. Це висуває перед педагогами завдання розвитку й практичного використання даного виду уяви в дітей уже з раннього віку. Для цього існує безліч методів, прийомів, технологій, зокрема технології розвитку латерального мислення, докладно описані Е. де Боне [24].

Із проблемою включення проектної уяви пов’язана педагогічна проблема розвитку й формування культури сприйняття дійсності в рамках проектування. Використання відповідних діагностичних процедур, володіння дослідницькими вміннями дозволяють одержувати адекватне реальності первісне уявлення про сферу проектування.

Особливості *проектного мислення* проявляються в умінні продумувати майбутнє, використовуючи для цього певні процедури. Зокрема, це стосується структурування й переструктурування інформації про об’єкт, про ситуацію його розвитку, його зовнішні і внутрішні зв’язки, майбутній стан. Є кілька основних типів прояву такого мислення. Серед характеристик, які відповідають за виникнення нових думок, ідей, рішень, особливо виділяють латеральність, критичність, креативність, методологічність, проблемність

мислення.

Латеральне (паралельне) мислення призначене для генерування неконкуруючих ідей. Воно здатне пропонувати паралельно різні варіанти розв'язання практичного завдання або теоретичної проблеми, працюючи тим самим у режимі мозкового штурму. Цьому типу мислення можуть бути властиві помилки, але в підсумку воно веде до правильного рішення. Воно допомагає засумніватися в будь-якому висновку, яким би виправданим і обґрунтованим він не здавався.

Критичне мислення є раціональним й продуктивним. Його носій здатен до відсторонення, відчуження від ситуації, від авторитетних думок. Критичне мислення тяжіє до оцінюючої позиції, у якій необхідно виразити своє ставлення до чого-небудь і сформулювати власне судження. Воно засноване на порівнянні й виборі найбільш доцільних і продуктивних варіантів із уже наявних компонентів. Причому критичність у цьому випадку поширюється не тільки на оцінку отриманих даних, але й на власну позицію, на стан проектної готовності, на проектні дії.

Креативне (творче, продуктивне, евристичне) мислення відрізняє пошуковий початок, здатність генерувати ідеї, створювати концепції, сприймаючи явища й процеси навколишньої дійсності в незвичайних поєднаннях, з незвичайної сторони, у новому контексті. Для такого типу мислення характерним є прагнення до пошуку нестандартних підходів у розв'язанні проблеми, переживання задоволення від самого процесу думання над проблемою. Якщо креативність мислення проявляється як здатність породжувати нові ідеї, погляди, підходи до відомої проблеми, то проблемність характеризується вмінням відшукувати й формулювати нові проблеми, а також розпізнавати їх природу.

Проектне мислення носить методологічний характер. У змісті слова “методологія” включено: “знання про спосіб”, “усвідомлення шляху”, “збагнення методу”, яким вивчається й перетворюється дійсність, уміння

визначити підстави для діяльності, у даному випадку проектної. Характеристики й функціональне призначення методологічного мислення різноманітні :

- визначає загальні концептуальні підходи й позицію в проектній діяльності (світоглядна функція);
- забезпечує самостійне одержання знань, необхідних для вироблення стратегії й тактики реалізації проекту, полегшує роботу із джерелами інформації; дає можливість самостійного виходу за межі відомого знання, створює передумови до безперервної самоосвіти (дослідницька функція);
- допомагає систематизувати інформацію на єдиній концептуальній основі, у єдиній логіці; згортати, зберігати, передавати її іншим (інформаційно-організуюча функція);
- дозволяє узагальнювати, синтезувати знання про об'єкт проектування з різних областей, забезпечуючи вихід на новий рівень осмислення теоретичних і практичних проблем (інтегруюча функція);
- забезпечує випереджальне бачення ситуації проектування, тих труднощів і протиріч, які можуть виникнути в проектній діяльності (прогностична функція);
- допомагає у виробленні цілей і принципів проектної діяльності, визначає цілеспрямованість і стійкість дій (орієнтовно-регулятивна функція);
- уможлиблює корекцію своїх дій у проекті, дозволяє усвідомлено вдосконалювати хід проектування (конструктивно-перетворююча функція);
- забезпечує висування нових проблем (оціночно-селективна функція);
- дозволяє виробити критерії й показники оцінки проектних продуктів (пошуково-евристична функція).

Поряд з перерахованими властивостями проектний тип мислення відрізняється дисциплінованістю, здатністю до структурування, умінням побачити зв'язки усередині об'єкта та його зв'язки з зовнішнім середовищем, відповідати за логіку побудови нормованих розумових процедур.

У структурі готовності до проектування позаурочної виховної діяльності необхідним є також виділення професійно значущих якостей особистості, формування й прояв яких може бути забезпеченим в умовах вузу. Такими, на наш погляд, є: цілеспрямованість – наявність ясної мети, прагнення її досягти; відповідальність – необхідність, обов’язок відповідати за свої вчинки й дії; зібраність – зосередженість; організованість – пунктуальність; послідовність – уміння додержуватися алгоритму, стандарту; вимогливість – строгість, очікування від людей виконання своїх обов’язків.

Готовність до проектування позаурочної виховної діяльності включає як обов’язковий компонент потреби фахівця у професійному самовдосконаленні. По-справжньому освічений вихователь – це той, хто відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вміє всебічно користуватися своїми інтелектуальними і творчими можливостями, професійними навичками. Тому в кожного студента необхідно розвивати здібності керувати особистим удосконаленням і вдосконаленням інших, тобто забезпечувати кожному перспективу внутрішнього росту. Це означає не давати студентові готові педагогічні рецепти, а правильно його орієнтувати в самостійних пошуках шляхів професійного становлення, допомагати йому засвоїти думку про необхідність поєднання самовдосконалення з ростом професійної майстерності.

На думку психолога Т.Руднева [162], вказаний набір якостей проявляється в професійно-педагогічній і пізнавальній спрямованості особистості вчителя, характеризує його ставлення до роботи й впливає на ефективність проектувальної діяльності.

Підводячи підсумки означеному, дамо наше визначення поняття “готовність до проектування позаурочної виховної діяльності”.

Готовність учителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності — це складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної та морально-етичної підготовки

майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проектування позаурочної виховної діяльності.

В структурному плані в рамках нашого дослідження розглядатимемо *«готовність майбутнього вчителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності»* як сукупність загальнопедагогічних та спеціальних знань; умінь виконання технологічних дій і операцій проектування; індивідуальних психічних властивостей особистості та професійно значущих якостей вчителя. Саме на формування всіх цих складових має бути спрямований освітній процес вищого навчального закладу.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності розглядається як процес, результативність якого визначається за допомогою критеріїв та рівнів їх сформованості.

При розробці критеріїв, як відзначає Г.Рубіна[160, с.61], варто враховувати наступні умови:

- необхідність визначення області застосування даних критеріїв, їхнього цільового призначення;
- семантичну визначеність — точне визначення змісту кожного критерію й однозначне розуміння його всіма експертами;
- конструктивність — ознаки повинні бути конструктивно описані.

Проведений нами теоретичний аналіз дозволяє припуститися думки, що проблема обґрунтування критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності є актуальною й дотепер перебуває в стадії розробки. Значущості це питання набуває усе більше, тому що інноваційні тенденції національної освіти, що оновлюється, вимагають перегляду підходів до реалізації виховного впливу в освітньому просторі.

Тому, у своєму дослідженні ми здійснюємо спробу обґрунтування критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування

позаурочної виховної діяльності. Визначаючи критерії, ми керувалися її сутнісними характеристиками, структурою й положеннями критеріального підходу (критерії повинні фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про характер діяльності, про мотиви й відношення до її виконання).

Критеріями сформованості зазначеного виду готовності у майбутніх учителів початкових класів, на нашу думку, є наступні:

- *когнітивний*, який характеризує якість змістовної підготовки;
- *операційний*, що визначає якість операційно-технологічної підготовки)
- *особистісно-рефлексивний*, що є характеристикою якості особистісно-рефлексивної підготовки.

На змістовному рівні кожний з названих критеріїв має специфічні характеристики, ступінь виразності (рівень розвитку) і можливості формування кожного з них є різними.

Дані критерії обґрунтовані на основі авторського підходу з урахуванням експертних оцінок викладачів і студентів НПУ ім. М.Драгоманова та Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка в кількості 124 чол.

Аналіз когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності має особистісний й соціальний аспект. Володіючи системою знань, майбутньому вчителю доцільно використовувати їх з метою організації виховного процесу на всіх рівнях взаємодії. Теоретична підготовленість майбутнього вчителя передбачає оволодіння ним суб'єктивно значущими знаннями, які допомагають на практиці діагностувати рівень вихованості групи, створювати систему засобів та методів для досягнення виховної мети, швидко освоювати нові ситуації, планувати свою діяльність, прогнозувати можливий результат, оцінювати результативність виховного впливу. Рівень

регуляції проектної діяльності залежить від того, які знання щодо цієї діяльності мають її суб'єкти і як вони можуть ними оперувати. Отже, когнітивний компонент готовності студентів до проектування позаурочної виховної діяльності ми розглядаємо як інтеграцію педагогічних, психологічних та технологічних знань.

Відповідно показниками когнітивного критерію готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності є: знання про зміст, специфіку та функції педагогічного проектування позаурочної виховної діяльності в професійній діяльності учителя початкових класів; про психофізіологічні та вікові особливості молодших школярів, закономірності їх навчання, виховання та розвитку; теоретичні основи педагогіки та психології; а також знання, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя.

Операційний критерій дозволяє визначити вміння, необхідні для повноцінної реалізації процесу. До їх складу належать уміння виконувати практичні дії та операції в рамках алгоритму проектування позаурочної виховної діяльності.

Особистісно-рефлексивний критерій передбачає наявність проектного бачення світу; відкритість свідомості до нововведень; розвиненість проектного мислення, проектної уяви та володіння логічними операціями (аналіз, синтез, узагальнення); наявність креативних здібностей; адекватна оцінка та самооцінка; сформованість професійно-значущих якостей особистості.

Критерії та показники готовності майбутнього учителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності узагальнено на рис. 2.1.1.



Рис..2.1.1. Критерії та показники готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності

Перелічені критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності служать вихідним моментом для визначення рівнів їх готовності до зазначеного виду діяльності, які характеризуються нами як *високий* (творчий), *середній* (репродуктивний), *низький* (початковий).

Високий рівень є характерним для студентів, які усвідомлюють значущість проектування позаурочної виховної діяльності в професійній діяльності учителя початкових класів; мають повні та глибокі знання змісту, специфіки та функцій проектування позаурочної виховної діяльності; психофізіологічних та вікових особливостей молодших школярів, закономірностей їх навчання, виховання та розвитку; теоретичних основ

педагогіки та психології; а також знання, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя.

Такі студенти правильно відтворюють логіку практичних дій та операцій в межах алгоритму проектування позаурочної виховної діяльності, усвідомлюють причини зв'язку між ними.

Властивим для них є прагнення до рефлексії професійного становлення, вільне володіння аналітико-рефлексивними вміннями та логічними операціями (аналіз, синтез, узагальнення); вияв професійно-значущих якостей особистості, що характеризує спрямованість на успішну професійну діяльність.

Фахівці цього рівня здатні використовувати набуті теоретичні та методичні знання як у типових, так і в нестандартних ситуаціях.

Середній рівень умовно об'єднує студентів, які недостатньо усвідомлюють значущість проектування позаурочної виховної діяльності в професійній діяльності учителя початкових класів; характеризуються несформованістю професійних знань щодо змісту, специфіки та функцій проектування позаурочної виховної діяльності в професійній діяльності учителя початкових класів; психофізіологічних та вікових особливостей молодших школярів, закономірностей їх навчання, виховання та розвитку; теоретичних основ педагогіки та психології; а також знань, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя.

Такі студенти виявляють суб'єктивні труднощі у відтворенні логіки практичних дій та операцій в межах алгоритму проектування позаурочної виховної діяльності, відтворюють їх у неповному обсязі; не завжди встановлюють та усвідомлюють причини зв'язку між діями.

Характерними для цієї групи є стійкий прояв професійно значущих якостей особистості та адекватна самооцінка; недостатня усвідомленість процесу рефлексії; певні труднощі у здійсненні корекції виховного процесу.

Фахівці цього рівня здатні використовувати набуті теоретичні та практичні знання у типових ситуаціях.

Низький рівень притаманний студентам, які не усвідомлюють значущості проектування позаурочної виховної діяльності у виховному процесі сучасної початкової школи; мають поверхові, безсистемні знання щодо змісту, специфіки та функцій проектування позаурочної виховної діяльності в професійній діяльності учителя початкових класів; психофізіологічних та вікових особливостей молодших школярів, закономірностей їх навчання, виховання та розвитку; теоретичних основ педагогіки та психології; не вміють застосовувати їх на практиці.

Такі фахівці допускають багато помилок у відтворенні логіки практичних дій та операцій проектування позаурочної виховної діяльності, не виправляють їх; не усвідомлюють причини зв'язку між діями.

Їм характерний ситуативний прояв професійно значущих якостей особистості; нездатність до самоконтролю, неадекватність самооцінки, відсутність прагнення до самовдосконалення. Має місце тенденція до формального виконання творчих завдань з проблеми проектування позаурочної виховної діяльності.

Отже, готовність майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності є передумовою успішної професійної діяльності учителя початкових класів. Разом з тим маємо зазначити, що це не природжена якість, а властивість особистості, набута в процесі діяльності. Її критеріальна заданість дозволяє моделювати освітній процес, вибір педагогічних методів, форм, технологій з урахуванням сучасних вимог до фахівця.

2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності у навчальних закладах вищої освіти відбувається за певних педагогічних умов.

Під педагогічними умовами розуміється сукупність необхідних зовнішніх вимог, задоволення яких забезпечить досягнення бажаного результату.

Аналіз наукових досліджень та змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів став підставою для визначення наступних педагогічних умов, що сприяють удосконаленню професійно-педагогічної підготовки до проектування позаурочної виховної діяльності майбутніх учителів початкових класів (рис.2.2.1.).

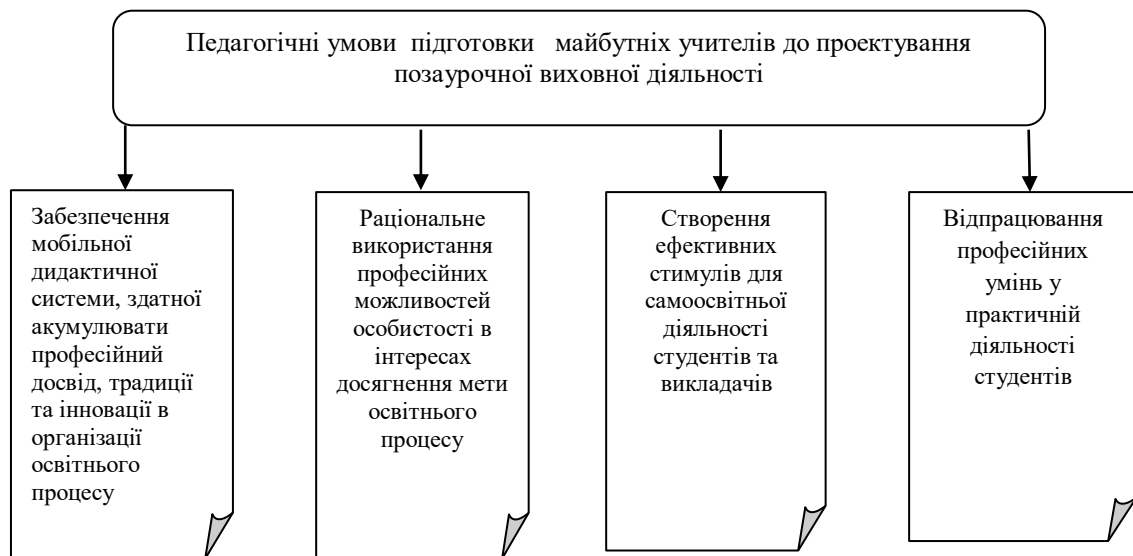


Рис. 2.2.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності

Зупинимося на аналізі позначених умов, наповнивши їх конкретним змістом.

I. Забезпечення мобільної дидактичної системи, здатної акумулювати професійний досвід, традиції та інновації в організації освітнього процесу як умова ефективності формування готовності до проектування позаурочної виховної діяльності передбачає насичення навчального процесу змістом, формами й методами, що дозволяють максимально реалізувати поставлені завдання, у відповідності з розробленою моделлю.

Найважливішим компонентом професійної освіти майбутнього вчителя є її зміст. Він ретельно структурується, піддається педагогічному аналізу, узагальнюється, оцінюється з позицій світогляду, приводиться у відповідність з поставленими цілями (Ю.Бабанський, В.Краєвський, В.Леднев та інші).

І.Підласий вказує, що “...Під змістом освіти розуміється система знань, умінь відпрацьованих для вивчення в певних типах навчальних закладів” [148, с.224].

В.Сластьонін констатує, що особистісно-зорієнтований зміст освітнього процесу спрямований на розвиток цілісної особистості: її природних особливостей (здоров’я, здатності мислити, почувати, діяти), її соціальних властивостей (бути громадянином, трудівником) і властивостей суб’єкта культури (волі, гуманності, духовності, творчості). При цьому розвиток і природних, і соціальних, і культурних початків здійснюється в контексті змісту освіти, що має загальнолюдську, національну цінність [175, с.140].

Приєднання України до Болонської конвенції потребує реформування системи освіти, оновлення її змісту і структури. Процес входження нашої країни до європейського освітнього простору має позитивно позначитися на якості підготовки педагогічних кадрів, підвищенні рівня конкурентоспроможності випускників, гармонізації вищої педагогічної освіти.

Основними напрямками удосконалення професійно-педагогічної освіти майбутнього вчителя є: поглиблення і розширення фундаментальної підготовки з навчальних предметів; поглиблення і розширення фундаментальної психолого-педагогічної та методичної підготовки; розширення уявлень про елективні навчальні курси, модернізація змісту і форм проведення педагогічної практики та науково-дослідницької роботи, оновлення процесу навчання студента у педагогічному вузі.

Професійну підготовку визначають як процес формування фахівця для певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією. Відомі різні підходи до визначення сутності професійної підготовки з позицій сучасної психолого-педагогічної науки. Так, психологи трактують її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її резервних сил, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками [154]. Учені-педагоги ототожнюють професійну підготовку з професійною освітою, яка є результатом засвоєння знань і вмінь та формування необхідних особистісних професійних якостей [6]. Найбільш повний аналіз сутності професійної підготовки знаходимо у працях В.Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як: процесу професійного становлення майбутніх спеціалістів; мети й результату діяльності ВНЗ; сенсу включення студента у навчально-виховну діяльність [165; 166].

Основою професійної підготовки майбутнього вчителя вважаємо мотиваційно-психологічну підготовку, оскільки саме вона є рушійною силою й мотивом професійного становлення і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів: зумовлює їхні пізнавальні потреби, інтереси та мотиваційно-ціннісні орієнтації в галузі виховання, сприяє розвитку емоційної сфери, професійно важливих здібностей. Усе зазначене, без сумніву, позитивно впливає на ефективність процесу засвоєння студентами

знань і вироблення в них необхідних умінь і навичок. Психологічна підготовка вчителя представлена комплексною навчальною дисципліною “Психологія”, до складу якої входять “Загальна психологія”, “Вікова психологія”, “Соціальна психологія”, “Педагогічна психологія”. Зміст цього навчального блоку дозволяє сформувати у студентів цілісне уявлення про закономірності, фактори, рушійні сили психічного розвитку особистості на різних вікових етапах.

Успішному розв’язанню завдань підготовки студентів до професійної діяльності сприяє викладання циклу педагогічних дисциплін, проведення всіх видів педагогічної практики, залучення майбутніх учителів до науково-дослідної роботи. Особливо значущими для них є наступні дисципліни: “Історія педагогіки”, “Вступ до спеціальності”, “Загальні основи педагогіки”, “Основи педмайстерності”, “Етнопедагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Педагогічні технології” тощо).

Психолого-педагогічна підготовка продовжується у спеціальній підготовці та методиках, завданням яких є: забезпечити практичне застосування дидактичних принципів, конкретизувати цілі і завдання виховання та забезпечити специфіку викладання основ наук, а також розробити систему формування наукових понять, практичних дій. Методики викладання різних предметів мають на меті збагатити студентів фундаментальними науково-методичними знаннями про процес навчання різних освітніх галузей та виховання дітей засобами різних навчальних предметів, а також навчити усвідомлено створювати власний досвід викладання, сформувати у майбутніх учителів початкових класів уміння знаходити дійсно цінне у досвіді інших вчителів, готувати вчителя до роботи в умовах, що змінюються.

Як показує практика, компонентами спеціальної, психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутніх фахівців не завжди органічно пов’язані між собою. Вони засвоюються, а потім існують паралельно, не

сприяючи, а іноді навіть заважаючи створенню цілісної професійно спрямованої системи набутих знань і практичних умінь. Частина знань, одержаних у вищому навчальному закладі, не будучи спрямованими на застосування в майбутній практичній діяльності, не включається до системи засвоюваного змісту освіти випускника і, як наслідок, втрачається.

Окремим напрямом професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів є підготовка до проектування позаурочної виховної діяльності. Спираючись на вищесказане, можна визначити її як: а) процес засвоєння теоретичних знань з методики виховної роботи і формування спеціальних умінь, необхідних для здійснення даного процесу в сучасній школі першого ступеня; б) результат зазначеного процесу, що характеризується певним рівнем розвитку особистості молодшого шкільного віку, сформованості педагогічних, психологічних і методичних знань, умінь і навичок; в) педагогічну систему, що має певний зміст і структуру; г) пізнавальну діяльність, пов'язану із засвоєнням педагогічних, психологічних і методичних знань, а також активним включенням у практичну діяльність.

Ця підготовка становить собою складну, впорядковану, цілісну, динамічну систему, що функціонує відповідно до мети, завдань та принципів діяльності вищої школи, спрямовується на формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів, системи їхніх знань, умінь та навичок, розвиток творчого підходу до проектування позаурочної виховної діяльності і підпорядковується меті формування в майбутніх педагогів готовності до здійснення такої діяльності.

Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів показує, що цьому аспектові не приділяється належної уваги. Питання, пов'язані з проектуванням позаурочної виховної діяльності, розкриваються у дисциплінах психолого-педагогічного циклу фрагментарно, епізодично. Жоден з аналізованих навчальних предметів у поданні методів навчання не акцентує уваги на можливості формування готовності до проектування

позаурочної виховної діяльності у майбутніх учителів, хоча у викладі завдань професійної освіти формування даного виду готовності є необхідністю. Водночас обмаль спеціальних теоретичних напрацювань щодо визначення сутності, змісту і структури проектувальної діяльності саме вчителя початкових класів, що суттєво ускладнює розроблення викладачами вищих навчальних закладів методик підготовки студентів до її проведення, визначення функцій та змісту педагогічного проектування у професійній діяльності.

Аналіз навчальних програм вищих педагогічних закладів освіти з різних предметів також свідчить про відсутність у них задач формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності. Головна увага в них приділяється знанням без будь-якої диференціації і процесуальної деталізації використання їх у практичній діяльності. Проте аналіз теорії змісту освіти, проведений в дослідженнях В.Краєвського, І.Лернера М.Скаткіна [186; 172], показує, що навчальні програми повинні відображати його структуру: знання, уміння, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Однак у програмах традиційно висвітлюється лише перший компонент – знання у вигляді наукових ідей, принципів, системи понять. Інші компоненти у програмах не конкретизуються: немає переліку основних цілей вивчення матеріалу і планових рівнів його засвоєння; відсутній перелік загально педагогічних умінь, у тому числі і проектувальних, як практичного результату вивчення того чи іншого курсу; не вказуються проблеми, розв'язуючи які студенти повинні навчитись проектувати; не визначено професійно-особистісні якості, які мають формуватися у майбутніх вчителів під час вивчення курсу; не виділені форми і засоби контролю засвоєння ведучих компонентів змісту навчального предмету.

Аналіз діючих підручників [6; 118; 138; 141; 148; 192] показав, що вони також потребують значного оновлення змісту з урахуванням специфіки

конкретної професійної діяльності, формування готовності до конкретного виду діяльності. У навчальних посібниках з педагогіки наявна інформація про проектування виховного процесу в школі як виду педагогічної діяльності, але в них не розкрита сутність і процедура проектування. Крім того, у визначенні проектування враховується лише формальна сторона (визначення цілей, відбір виховних заходів, вибір методів і форм виховання) і не розкривається процесуальна, технологічна сторони проектувальної діяльності.

На основі проведеного аналізу маємо припустити, що навчання студентів творчої, проектної діяльності й включення їх у процес проектування у вищій школі представлено недостатньо, а методична й технологічна сфери професійної підготовки не утворюють системної єдності, що знижує якість підготовки майбутнього вчителя, не сприяє розвитку в нього інноваційного стилю мислення й не забезпечує необхідного рівня, що дозволив би йому успішно вирішувати завдання організації проектної діяльності як своєї, так і учнів, переборювати труднощі матеріально-технічного й методичного характеру, що зустрічаються в професійній діяльності.

Таким чином, пропонується державним освітнім стандартом підготовки вчителів початкових класів обсяг змісту навчального матеріалу не дозволяє в належній мірі здійснювати вплив на формування готовності майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності. Але структура навчальних планів вищих навчальних закладів освіти досить мобільна й дозволяє вносити певні корективи, збагачуючи їх спецкурсами, факультативами. Тому забезпечення мобільної дидактичної системи, здатної акумулювати професійний досвід, традиції та інновації в організації освітнього процесу як умова підвищення якості підготовки майбутніх учителів та формування у них шуканого виду готовності передбачає, по-перше, міждисциплінарний підхід до професійної освіти майбутніх учителів,

по-друге, включення в навчальний процес курсів з інноваційним змістом, орієнтованих на досягнення поставлених цілей.

Не менш важливим в реалізації даної умови є відбір форм і методів навчання студентів, з одного боку, а також форм і методів, якими повинні оволодіти студенти в ході навчання для того, щоб успішно здійснювати проектування позаурочної виховної діяльності, з іншої сторони.

У зв'язку з цим ми проаналізуємо систему форм і методів формування готовності майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Теорія й практика організаційних форм навчального процесу досить стала, але соціально-економічні умови, що змінюються, розвиток науки й техніки вносить свої корективи. Так, серед інноваційних форм навчання підростаючого покоління, найбільш доцільними у підготовці майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності є: *лекція-бесіда*, *лекція-диспут*, що дає підґрунтя для обміну думками та вимагає від лектора навички організації спору і вмілого керування ним [32,с. 44]; *лекція-анкета*, ефективність якої полягає у включенні студентів в роботу, даючи можливість з'ясувати свої інтереси, брати участь в розробці плану лекції, від лектора вимагає швидкості мислення, ерудованості, додаткових зусиль при підготовці до виступу [32, с.51]; *бінарна лекція (лекція-дуєт)*, що сприяє концентрації уваги аудиторії, та активізації мислення, від лекторів вимагає відмінної співпраці, вміння взаємно доповнювати один одного, імпровізувати. [10, с. 29]; *«круглий стіл»*, що отримав розповсюдження в практиці підготовки студентів до проектування позаурочної виховної діяльності, оскільки максимально демократизує спілкування лекторів і слухачів, так як передбачає їх рівність як співбесідників, які колективно обговорюють проблему[32, с.10]; *Кіно(відео)лекція*, яка сприяє розвитку наочно-образного мислення у слухачів [139, с. 30].

Такі нові методичні форми лекцій рекомендують широко використовувати у навчальному процесі вищих начальних закладів, оскільки лекція є незамінною формою організації навчання. Вона не повторює підручник, а доповнює його останніми даними науки, іноді ще неопублікованими, але вже відомими викладачу, фактами з життя, особистим розумінням і відношенням до матеріалу, що викладається. В лекції наука оживає і слухачам доноситься в емоційному, доступному, цікавому і зрозумілому вигляді.

У підготовці майбутніх учителів до проектування дуже важливо використати цікаві проблемні ситуації. *Заняття-казка* дозволяє здійснити це, дає можливість “послабити” механізми, що гальмують психіку, подивитися на ту або іншу ситуацію очима дитини. При цьому підвищується пізнавальна активність, що проявляється за допомогою втручання в ситуації й впливи на них.

Цікавість до *інтегрованих занять* в ході підготовки студентів до проектування позаурочної виховної діяльності викликається тим, що в ході одного заняття постійно відбувається зміна діяльності, причому ця діяльність розгортається за одним сюжетом. Особливо ефективно є заняття з елементами тренінгів та соціальних технологій, що мають вирішальне значення для навчання в цілому. У студентів змінюється позиція – з тих, кого навчають, вони перетворюються в тих, хто навчає.

Заняття у вигляді КВК спрямовані на узагальнення отриманих знань. Особливий інтерес у студента виникає тоді, коли він, виконавши завдання й одержавши оцінку викладача, відчуває почуття власного успіху, підтримане товаришами, це окриляє, підвищує інтерес до розв’язання інтелектуальних завдань, спрямованих на формування здібностей студентів до проектування в процесі навчання у вузі. Дух суперництва, змагальний характер заняття, бажання виконати всі завдання й тим самим принести перемогу своїй

команді допомагають студентів усвідомлено ставитися до вибору способів навчальної діяльності, проектів, моделей тощо.

Рольова гра сприяє також підвищенню інтересу до проектування, тому що вона вносить емоційно насичений, бадьорий настрій у студентський колектив. Цілеспрямоване включення гри в заняття підвищує інтерес студентів до даної діяльності, підсилює ефект самого навчання.

Неабиякий інтерес у підготовці студентів до проектування позаурочної виховної діяльності викликає *заняття-спектакль* – організоване заняття, побудоване за законами театральної педагогіки: на основі відкритої режисерської дії. На даному занятті педагог і студенти є співавторами, співакторами, співтворцями. Заняття-спектакль повинне починатися із проблеми на міркування. Для того, щоб ця проблема стала такою, необхідно забезпечити присутність декількох обставин, що нашоухують на правильне її розв'язання. Перевірка студентами способів розв'язання проблеми відбувається за допомогою експериментування, моделювання, конструювання, проектування. Викладач “проекує” себе під дитину, створюючи тим самим умови для вибору способів навчальної діяльності й забезпечуючи пропонування ними правильного варіанта дій із проектами.

Варто зазначити, що цікавість змісту завдань, ігрових форм проведення занять, вправ, спрямованих на формування у студентів педагогічного вузу готовності до проектування позаурочної виховної діяльності привертають увагу студентів, підсилюють її, активізують їхню розумову діяльність. Такі заняття несуть елементи дотепності, ігрового настрою, святковості, дозволяють будувати суб'єкт-суб'єктні відносини між студентами; спонукують їх постійно перебувати у творчому пошуку. В кінцевому результаті це сприяє розвитку творчих здібностей студентів, розширює їхній життєвий досвід, робить мислення більш рухливим. Всі ці факти дозволяють легше сформулювати готовність майбутніх учителів до проектування

позаурочної виховної діяльності, яка їм знадобиться в подальшому житті, може бути з успіхом застосована в їхній майбутній професії.

Проаналізувавши методи професійного навчання (С.Батишев, Є.Зеєр, О.Кондратюк, Р.Фукс, А.Шелтен й ін.), ми зробили висновок, що найбільш ефективними на сьогоднішній день вважаються методи, які спрямовані на реалізацію творчо-професійної самостійності майбутніх учителів, а також стимулюють самостійність їх методичного мислення, розвивають творчі здібності.

Особливого значення при підготовці майбутніх учителів початкових класів набувають наступні методи.

Проблемно-розвиваючий метод (А.Матюшкін, М.Махмутов, В.Оконь, Р.Фукс, Г.Елбі), що виховує вміння самостійно стежити за розвитком якої-небудь проблемної ситуації й брати активну участь у її розв'язанні.

Метод ігрового моделювання (П.Кайзер, С.Леманн), що використовує комплексну рольову гру з різними інтересами її учасників та необхідністю прийняття певного рішення по закінченню гри або в її ході. При цьому формуються комунікативні уміння, уміння співпрацювати й самостійно мислити.

Орієнтоване на практику експериментальне навчання по ситуативному методу (А.Шелтен, В.Штайн, Ф.Раунер) займає проміжне положення між теорією за фахом і практикою за фахом. У комплексній ситуації відбувається поєднання отриманих знань по теорії з практичними уміннями. Експеримент у професійному навчанні — це метод, орієнтований на одержання теоретичних знань і практичних професійних умінь.

Метод проектів (Д.Дьюї, К.Фрей, М.Павлова, Н.Матяш, Є.Полат, В.Симоненко), особливістю якого є самостійна розробка комплексної теми індивідуально або групою (постановка мети, планування, виконання, оцінка). При цьому задіяні когнітивна, афективна, психомоторна сфери. Студенти самостійно організовують навчальний процес, викладач виконує функції

консультанта. Цей метод навчання студентів орієнтований на практичні дії. За такого методу до процесів сприйняття й мислення додається практична діяльність. Вона здійснює вирішальний вплив на ці процеси. Цей метод є найефективнішим для формування спеціальних професійних знань, умінь, навичок.

Таким чином, шляхи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності ми бачимо у використанні проектного методу, що формує професійно важливі знання, уміння, навички й сприяє засвоєнню повної структури проектної діяльності, професійно важливої для майбутнього учителя і його особистісного розвитку. Метод проектів — це метод, технологія ХХІ століття, що включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів; передбачає, насамперед, уміння адаптуватися до умов життя людини постіндустріального суспільства, які стрімко змінюються.

Навчання майбутніх учителів за методом проектів можливо практично у всіх видах, формах, способах організації професійного навчання.

Але для проектування в цілому характерними є різні поєднання уявлень про цілі, зміст та способи організації.

Основними засобами організації навчального процесу підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності традиційно є: лекції, семінарські заняття, практики й самостійна робота студентів, методика організації й проведення яких добре розроблена й представлена відомими дидактами (М.Скаткін, Ю.Бабанський, В.Сластьонін, І.Харламов та ін.). З огляду на специфіку підготовки вчителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, дані форми організації навчального процесу можна проводити з використанням елементів проектування.

Структурування лекційного матеріалу, що викладається проектним способом, сприяє більш чіткому усвідомленню студентами важливості досліджуваної теми, дозволяє повною мірою використати міжпредметні

зв'язки, підсилює професійну спрямованість навчання, активізує процеси сприйняття й запам'ятовування навчального матеріалу.

Проектність семінару полягає в тім, що в процесі навчально-професійної діяльності відшукуються області застосування теоретичних знань, відпрацьовуються способи їхнього використання, визначаються відсутні знання, шляхи й способи їхнього набуття. Основне завдання проектних семінарів — навчально-проектна робота. Навчальне проектування — це освоєння способів і технік роботи з теоретичними знаннями, розробка операційних схем й їхнє використання в практичній діяльності. Проблемність полягає у відсутності готових шляхів та способів застосування теоретичних знань в професійній діяльності, у практиці навчання тощо.

Лабораторні й практичні роботи також можуть стати частиною комплексного проектного дослідження, на якому безпосередньо відпрацьовується та або інша технологія. Проведення лабораторних і практичних занять допомагає майбутнім учителям експериментальним методом дослідження явищ поглибити й усталити знання про закономірності педагогічного процесу, активно й свідомо застосовувати теорію на практиці. З метою підвищення ефективності процесу формування у майбутніх учителів пізнавальної самостійності необхідно передбачити завдання проектного характеру. Вони мають будуватися з урахуванням досвіду роботи та передбачати проектування діяльності студентів у навчальний та позанавчальний час. Завдання студента полягає в тому, щоб оволодіти різними формами даної діяльності: класної, позакласної, індивідуальної, групової.

Дуже часто навчальне проектування являє собою роботу комплексного характеру й передбачає використання міжпредметних зв'язків.

Всі вищезгадані форми, методи організації навчального процесу, моделювання змісту навчального матеріалу у взаємозв'язку й взаємозумовленості становлять мобільну дидактичну систему, орієнтовану на

формування готовності майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності у процесі професійної підготовки.

II. Другою у ряді охарактеризованих педагогічних умов, є раціональне використання й розвиток професійних здібностей особистості в інтересах досягнення цілей освітнього процесу (рис. 2.1.1.).

У процесі отримання спеціальності відбувається становлення людини як суб'єкта власної навчально-професійної діяльності, що є найважливішою метою й завданням вищої школи й може розглядатися в якості її системоутворюючого компонента. Однак у сучасній вищій школі провідною є дидактична домінанта, що передбачає інтелектуальний розвиток (сукупність отриманих знань), а особистісне переходить на другий план. Тим часом професійно орієнтоване навчання студентів вузу як суб'єктів діяльності передбачає розвиток інтелекту, розвиток психічної та емоційної сфери, розвиток стійкості до стресів, розвиток упевненості в собі й самосприймання, розвиток позитивного ставлення до світу й прийняття інших, розвиток самостійності, автономності, розвиток мотивації самоактуалізації, самовдосконалення.

Таким чином, раціональне використання й розвиток професійних здібностей особистості в інтересах досягнення цілей освітнього процесу передбачає, насамперед, розвиток суб'єктних характеристик, необхідних для здійснення проектування позаурочної діяльності, зокрема психічних процесів (проектне мислення, проектна уява), а також таких властивостей особистості, як цілеспрямованість, організованість, активність, інтегративність, соціальність людини, що поєднують у собі компоненти індивідуального, особистісного й професійного розвитку людини, та облік уже наявних здібностей й умінь, виявлених у результаті експертних оцінок, самооцінок, психолого-педагогічної діагностики.

III. Наступною педагогічною умовою є створення ефективних стимулів для самоосвітньої діяльності студентів і викладачів (рис. 2.2.1.), і

виділено нами у зв'язку з тим, що сучасні вимоги до організації навчального процесу зміщують акценти у бік збільшення обсягу самостійної роботи. Це вимагає певної підготовки і викладачів, і студентів, повноцінного методичного забезпечення даного процесу, використання не тільки традиційних стимулів (оцінка, матеріальна винагорода тощо), але й таких як моральна задоволеність, зацікавленість, співпричетність до спільної справи, можливість самореалізації. Ефективне стимулювання є можливим при адекватному використанні й комбонуванні методичних засобів і прийомів. Студенти більш зацікавлено ставляться до самостійної роботи, запропонованої з використанням інтерактивних форм і методів.

IV. Відпрацювання професійних умінь у практичній діяльності студентів (рис. 2.1.1.) як умова формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності передбачає відпрацьовування на методичному й організаційному рівнях системи педагогічних практик, планування їх не тільки в школах, але й у таборах, центрах дитячої творчості тощо.

Навчальним практикам належить одне з важливих місць у підготовці й навчанні майбутніх учителів, тому що в їхньому процесі відбувається формування основних компетенцій майбутніх учителів. Організація практик базується на принципах міждисциплінарності, безперервності, комплексності, єдності інтелектуального й емоційного сприйняття соціуму.

Практичне навчання тісно пов'язане з теоретичним. Воно конкретизує теоретичні знання, а також створює умови для оволодіння новими знаннями й уміннями в постановці нових пізнавальних цілей, а також набуття та відпрацювання професійних умінь.

Роль практик у підготовці майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності неоціненна. Тому що саме на практиці, у процесі реальної взаємодії з дітьми майбутні педагоги її відпрацьовують і удосконалюють. Ми вважаємо за доцільне для майбутніх

учителів початкових класів завершення практики захистом творчого проекту виховної спрямованості.

Проект може бути реалізований у кілька етапів. Обґрунтування й планування цілей проектів починається в навчальному процесі, на заняттях, що передують педагогічній практиці — підготовчий етап. Безпосередньо, перебуваючи в школі, студенти реалізують намічені перспективи, вносять необхідні корективи — виробничий етап. Після практики оформляється необхідна документація й привселюдно захищається творчий проект.

Для розробки проектів використовуються теоретичні й практичні знання. Проекти розробляються як на основі уявлень про нормативний розвиток у певному віці — побудова оптимальних психолого-педагогічних умов навчання й виховання дітей, так і на основі конкретно-педагогічних ситуацій розвитку.

Проектування досить складний спосіб навчання, тому що пов'язаний з лабораторним методом, спостереженнями, розв'язанням завдань, роботою з літературними джерелами тощо. Всі вони сприяють розробці проекту.

Таким чином, проектний метод підготовки майбутніх учителів є надзвичайно ефективним у практичній діяльності вищої школи. Його позитивний вплив на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності безсумнівний. Але використання цього методу висуває особливі вимоги й до підготовки майбутнього вчителя, і до планування навчального процесу. У сучасній практиці підготовки майбутніх учителів навчальне проектування використовується рідко, незважаючи на те, що в педагогічній професії проектування є найважливішим компонентом.

Комплекс вищеописаних педагогічних умов є необхідним для процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності й визначає ефективність її функціонування.

2.3. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності

Вимоги сьогодення до підготовки педагогічних кадрів у руслі підвищення якості освіти, передбачають орієнтацію на перспективне планування роботи педагога, прогнозування результатів педагогічної діяльності й розвитку особистості учня. Сучасний вчитель повинен мати високий рівень готовності до проектувальної діяльності. Оволодіння даним видом діяльності дозволить йому грамотно організувати свою роботу з керівництва діяльністю учнів, здійснювати продуктивну взаємодію із суб'єктами виховного процесу, розробляти нові технології, засоби, методи й організаційні форми виховання.

Для підвищення якості підготовки майбутніх вчителів початкових класів необхідною є перебудова змісту і форм підготовки майбутніх спеціалістів, пошук нових ефективних педагогічних технологій, які б забезпечували формування у студентів готовності до проектування виховної діяльності на високому професійному рівні.

З метою розв'язання завдання цілеспрямованого, систематичного формування готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у майбутніх вчителів початкових класів нами були виділені наступні етапи підготовки студентів до проектування позаурочної виховної діяльності (табл. 2.3.1.). Ці етапи відповідали цілям, змісту, структурі й функціям майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 2.3.1.

Етапи підготовки студентів вузу з огляду формування у них готовності до проектування позаурочної виховної діяльності

| <i>№</i> | <i>Назва етапу</i> | <i>Зміст діяльності студента</i> | <i>Строки навчання</i> |
|----------|--------------------|----------------------------------|------------------------|
| | | | |

Продовження таблиці 2.3.1.

| | | | |
|----|---------------------------|---|--|
| 1. | Діагностико-інформаційний | <p>Формування інтересу студентів до проектно-педагогічної діяльності, мотивів здійснення проектування виховної діяльності.</p> <p>Формування та розвиток індивідуальних психологічних властивостей особистості: мислення, уява, увага, пам'ять.</p> <p>Формування у студентів теоретичних основ педагогічного проектування, що пов'язане із систематичним освоєнням інформації про зміст і структуру педагогічного проектування, виконання завдань з елементами проєктивно-педагогічної діяльності: цілепокладання, прогнозування, моделювання і конструювання. Нагромадження зразків проєктів, знайомство з кращими педагогічними проєктами, аналіз проєктів тощо.</p> | <p>I - II курс</p> <p>I-IV семестр</p> |
| 2. | Практико-проектувальний | <p>Проектування педагогічних об'єктів, спрямованих на розв'язання конкретних виховних проблем з урахуванням вікових і особистісних характеристик суб'єктів взаємодії, захист проєктів.</p> | <p>III курс</p> <p>V семестр</p> |
| 3. | Діяльнісно-творчий | <p>Розробка й впровадження в практику індивідуальних проєктів (у ході педагогічної практики в школі, у літньому таборі), рефлексія власної виховної діяльності, закріплення установки на саморозвиток і самовдосконалення в професійній сфері</p> | <p>III-IV курс</p> <p>VI- VIII семестр</p> |

Діагностико-інформаційний етап підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності в освітньому процесі педагогічного вузу має здійснюватись в ході впровадження теоретичних наробок на заняттях з ряду дисциплін психолого-педагогічного циклу, зокрема “Вступ до спеціальності” (I семестр), “Загальні основи педагогіки” (I семестр), “Теорія та методика виховання” (III-IV семестр). У процесі вивчення названих дисциплін має відбуватися формування у студентів уявлень про специфіку проектувальної діяльності вчителя початкових класів, мотивації щодо формування у себе готовності до проектування позаурочної виховної діяльності, дидактико-методичних знань і умінь проектування виховної діяльності, вмінь реалізовувати та удосконалювати створений проект. В зміст дисциплін вводиться додаткова інформація про сутність, типи, форми й методи педагогічного проектування, виконуються завдання з елементами проєктивно-педагогічної діяльності: діагностування, прогнозування, моделювання, планування і конструювання. Освітній процес зазнає перетворень в аспекті застосування форм навчання, переструктурування змісту, створення серії завдань.

Наведемо приклади найбільш типових завдань, які відображають зміст підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Серія завдань включає проблемні питання на рівні пізнання, розуміння, застосування, синтезу, оцінки, що забезпечують формування у студентів знань та проектувальних умінь на репродуктивному та адаптивному рівнях.

Завдання з елементами діагностики

- Назвіть основні джерела цілеутворення.
- Розкрийте основні аспекти вивчення об’єкта і предмета виховної діяльності з точки зору проектувальної діяльності вчителя.
- Ознайомтесь з досвідом проектування виховної діяльності кращих учителів міста.

➤ Вивчіть та проаналізуйте особливості проектування виховної діяльності видатними педагогами (А.Макаренком, В.Сухомлинським, І.Волковим, І.Івановим).

➤ Розкрийте можливості методів педагогічних досліджень, поясніть принципи їх відбору.

➤ Доберіть групу методів вивчення конкретної риси особистості учня, обґрунтуйте доцільність та ефективність їх використання.

➤ Для визначення уявлень школярів про норми поведінки учитель запропонував продовжити наступні судження:

- Щоб досягти своєї мети можна.....
- Щоб мати багато друзів, потрібно....
- Не слід дозволяти ображати себе, тому що...
- Коли я є свідком поганого вчинку мого товариша, то я...

Отримані відповіді було підсумовано для аналізу отриманих даних.

Який метод використав вчитель? У чому полягають його переваги і недоліки? Чи можна у такий спосіб отримати об'єктивну інформацію для діагностичної постановки виховних задач?

➤ На основі діагностичних досліджень складіть психолого-педагогічну характеристику класу (своєї групи), проаналізуйте положення, які визначають формулювання завдань подальшої виховної діяльності.

Завдання на цілепокладання

➤ Відтворіть алгоритм ціле покладання у проектуванні виховної діяльності.

➤ У планах виховної роботи учителів наявні такі формулювання виховних задач:

- здійснювати моральне виховання, вести роботу з батьками, звертати увагу на індивідуальну роботу з учнями;

- формування уявлень школярів про користь праці, виховання поваги до національних символів, засвоєння правил поведінки в громадських місцях;
- сходити на екскурсію, провести вікторину, обговорити фільм.

Визначте, який з наведених способів постановки виховних задач є найбільш технологічним? Зробіть необхідні уточнення.

➤ Складіть словесний портрет свого майбутнього учня, тобто розробіть цільовий ідеал виховання, вказавши проміжні виховні задачі, що потребують розв'язання на шляху до мети-ідеалу.

➤ Розробіть таксономії виховних задач морального, розумового, естетичного, трудового, фізичного виховання для певної вікової групи.

➤ На основі даних психолого-педагогічної характеристики особистості (групи) розробіть систему виховних задач на певний період проектування виховної діяльності.

➤ Складіть таксономію цілей власної професійної підготовки на період навчання у вузі.

Завдання для формування основ моделювання

➤ Назвіть основні функції моделювання як етапу проектування виховної діяльності.

➤ Поставте в логічно провальному порядку компоненти виховного процесу: форми, цілі, зміст, принципи. Доповніть список відсутніми компонентами.

➤ Проаналізуйте “Концепцію національного виховання”. Зверніть увагу на ідеї та принципи проектування національної системи виховання в Україні.

➤ Під час підведення підсумків роботи на пришкольній ділянці учні наголошували на недостатній їх самостійності у вирішенні виробничих питань, що стало причиною їх незацікавленості як самою працею, так і її результатами. В ході обговорення виникла ідея створення групи, яка

визьметься за серйозну роботу з вагомими прибутками. Вирішувати всі організаційні справи буде рада групи, що включатиме найбільш досвідчених школярів.

Які виховні задачі може допомогти розв'язати такий задум? В чому полягає роль учителя в організації планування діяльності дітей? Змодельуйте можливі варіанти подальшого розвитку цієї ідеї.

➤ Проаналізуйте педагогічні ідеї, що лежать в основі розробки виховних систем А.Макаренка, В.Сухомлинського та інших відомих педагогів-новаторів.

➤ Для поданих виховних задач визначте провідну ідею їх досягнення, запропонуйте основні напрямки і форми організації виховної діяльності. Розробіть модель, програму діяльності, дайте їй наукове та методичне обґрунтування.

➤ В ході дискусії “Ідеал учителя очима дітей” сформулюйте цілі власного професійного становлення. Прокоментуйте, які види діяльності сприятимуть їх досягненню.

Завдання з елементами планування діяльності

➤ Перерахуйте основні функції планування як етапу проектування виховної діяльності.

➤ Відтворіть алгоритм складання плану виховної роботи.

➤ Проаналізуйте зразки планів виховної роботи учителів. Встановіть відповідність змісту запланованого, організаційних форм поставленим виховним задачам, а також співвідношення об'єму діяльності і часу на її виконання, доцільність вибору місця проведення виховних справ.

➤ Опрацюйте поради В.Сухомлинського стосовно планування виховної роботи. Книга “Сто порад учителям” (порада 97).

➤ Проаналізуйте існуючі форми планів виховної роботи. Вкажіть на їх переваги і недоліки. Розробіть власну модифікацію форми плану виховної роботи учителя початкових класів.

➤ Молодий спеціаліст, у якого виникли труднощі з написанням плану виховної роботи, знайшов план свого колеги-попередника, поставив нові дати.

Поясніть, який виховний результат можна отримати в такій ситуації. Чому неможливо навіть хороший чужий план виховної роботи застосувати в своїй ситуації?

- У складеному учителем плані виховної роботи наявні такі пункти:
- стежити за відвідуванням учнями уроків;
 - відвідувати уроки учителів-предметників у своєму класі;
 - допомогти відстаючим учням;
 - проводити виховну годину 1 раз на тиждень.

Які недоречності допущені учителем при проектуванні системи виховної діяльності? Назвіть вимоги, яким повинен відповідати план виховної роботи вчителя та основні принципи планування виховної роботи.

➤ Відповідно до поставлених виховних задач визначте зміст діяльності на певний виховний період, оберіть доцільні форми виховної взаємодії, здійсніть розрахунок роботи в просторі і часі, використавши найзручнішу для вас форму плану виховної роботи.

Завдання з елементами конструювання діяльності

➤ Назвіть функції етапу конструювання організаційних форм виховної взаємодії.

➤ Визначте співвідношення технології конструювання і проектування виховної діяльності.

➤ Готуючись до проведення бесіди, учитель склав її детальний план, підібрав цікавий, на його думку, матеріал, підготував питання. Але під час проведення бесіди учні почали цікавитись зовсім іншим, те, що розповідав вчитель не завжди було цікаво дітям, вони слухали не уважно та займалися своїми справами.

Якої помилки припустився учитель, конструюючи виховний захід? Яким би чином ви використали інтереси учнів при підготовці та проведенні виховної бесіди?

➤ Як ви оцінюєте можливості методики КТС при організації планування виховної діяльності в дитячому колективі? Яка роль учителя при організації і проведенні колективних творчих справ?

➤ Ознайомтесь зі зразками КТС, планами виховних годин, сценаріями ігрових програм, конкурсів, свят. Вкажіть їх місце в загальному виховному процесі. Як виховні задачі кожного з названих фрагментів виховної діяльності пов'язані з загальними цілями виховання?

➤ Складіть план-сітку діяльності групи на певний період в рамках ділової гри “Планування життєдіяльності в колективі”. Оцініть правильність і ефективність своїх дій.

➤ Виберіть конкретну виховну справу із запропонованих форм діяльності, розробіть конструктивну схему її підготовки і проведення.

Завдання на формування контрольньо-оціночних умінь

➤ Перерахуйте критерії оцінки і контролю виховної діяльності.

➤ Проаналізуйте й обговоріть проведену вчителем в класі виховну справу. Оцініть, наскільки повно і яким чином були реалізовані заплановані виховні задачі. Які зміни можна було б внести в проектування й конструювання такого виховного заходу?

➤ Методом мисленнєвого експерименту проаналізуйте запропонований проект виховної діяльності. Уявіть особливості його застосування на практиці, наслідки його впливу на учасників. Внесіть необхідні зміни й доповнення у проект. Встановіть критерії, способи оцінки й контролю виховних результатів.

➤ Виділіть і проаналізуйте етапи і форми проектування вами власного життя.

Практико-проектувальний етап підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності передбачає узагальнення і систематизацію знань, навиків і умінь у процесі виконання системно-моделюючих завдань, оволодіння студентами основними видами педагогічного проектування, системою узагальнених дій по цілепокладанню, прогнозуванню, моделюванню, конструюванню; спрямовані на формування у них готовності до проектування позаурочної виховної діяльності. Реалізуються наступні етапи через варіативну складову навчальних планів – введення спецкурсу “Школа педагогічного проектування” в V семестрі, в процесі якого здійснюється як колективна, так і індивідуальна творча та дослідницька види діяльності, а також в рамках занять-тренінгів перед проходженням навчально-виховної практики.

Необхідність розробки курсу “Школа педагогічного проектування” для студентів педагогічних спеціальностей обґрунтована наступними аргументами:

- У блоці навчальних дисциплін психолого-педагогічної спрямованості проектування діяльності вчителя не є основним, а супутнім й тому викладається фрагментарно, не дуже глибоко й детально. Розосереджене по багатьом темам, воно не сприймається студентами системно. Пропонований курс дозволяє викласти цей матеріал детально, у цілісному вигляді, забезпечити системний підхід.

- Цей курс є навчальним, дозволяє не тільки вивчити теоретичні й прикладні питання, але й залучити студентів за бажанням до реальної практичної роботи: у період педагогічної практики, у роботі в літніх таборах тощо.

- Вивчений теоретичний матеріал і застосування його на педагогічній практиці є для студентів стимулом самостійного використання сформованої готовності в майбутній педагогічній діяльності.

- Курс дає можливість розглядати формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до позаурочної виховної діяльності безвідносно до якихось конкретних тем програмного матеріалу.

Мета курсу — підготовка майбутнього вчителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Відповідно до поставленої мети майбутній учитель повинен знати:

- сутність педагогічного проектування, функції, принципи, місце проектування в професійній діяльності вчителя початкових класів;
- основні напрямки проектування виховної роботи в контексті вимог пропонованих суспільством;
- структуру та механізми побудови проекту;
- сутність діагностування, цілепокладання, планування, моделювання та конструювання як складових проектної діяльності вчителя;
- характер взаємин у системі виховної роботи;
- основні характеристики молодшого шкільного віку.

Уміти:

- здійснювати професійну педагогічну діагностику, ретроспективний аналіз для визначення закономірностей розвитку об'єкта;
- уявляти процес можливого розвитку об'єкта проектування на основі одержаних про нього уявлень;
- формулювати та аналізувати педагогічні цілі та завдання;
- планувати виховну діяльність;
- використовувати методи мислинневого експерименту, моделювання;
- конструювати педагогічну виховну діяльність з реалізації створеного проекту та управляти безпосередньо процесом реалізації.
- оцінювати вплив проектної діяльності на виховання.

Бути готовим:

- до доцільної поведінки й діяльності в конкретних виховних ситуаціях;
- до активної практичної й професійної діяльності по вихованню молодших школярів.

Програма спецкурсу “Школа педагогічного проектування” (Додаток 3) сприяє також розвитку дослідницької культури майбутнього вчителя, а саме:

- здатність працювати з різними видами джерел — науково-методичною й науково-популярною літературою;
- уміння формулювати мету й завдання позаурочної виховної діяльності;
- уміння здійснювати спостереження в ході педагогічного процесу;
- уміння узагальнювати результати, оцінювати теоретичну й практичну значущість здійсненої роботи.

Пропонований курс розраховано на 54 години, який передбачає сукупність лекційних (14 годин), семінарських, практичних занять (14 годин), а також самостійну та індивідуальну роботу студентів (26 годин).

Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності в рамках практико-проектувального етапу здійснюється протягом серії лекційних та семінарських занять передбачених програмою спецкурсу, які присвячені розкриттю основ, сутності, логіки, алгоритмів проектувальної діяльності, пов’язаної з проведенням дослідження в сфері виховання; розгляду цілей, стратегії, тактики проектувальної діяльності, питань цілеутворення, прогнозування, конструювання змісту, форм, методів у виховному процесі, проблем аналізу й оцінювання проектів виховної спрямованості; формуванню основ діагностики як інструмента, необхідного для здійснення проектування.

Даний етап підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності передбачає також систему практичних занять, під час яких студенти в мікрогрупах готують проекти, спрямовані на

розв'язання конкретних педагогічних проблем з урахуванням вікових і особистісних характеристик суб'єктів взаємодії.

У ході виконання творчих завдань студенти освоюють зміст основних етапів проектування позаурочної виховної діяльності, склад дій, що входять до процедур прогнозування, моделювання, конструювання й відтворення об'єктів проектування.

Важливе місце в структурі практико-проектувального етапу займає самостійна робота студентів, здійснювана під керівництвом викладача й спрямована на формування професійних умінь та навичок роботи з науковою й методичною літературою. Для вивчення студентам доречно пропонувати новинки педагогічної літератури з проблем виховання, у яких відображено досвід організації позаурочної виховної діяльності з учнями. Це дозволить студентам розширити свої знання про різноманіття форм, змісту, методів та прийомів організації позаурочної діяльності учнів.

Консультативно-управлінська робота має бути спрямована на розвиток основних умінь проектувальної діяльності, озброєнню навичками самоорганізації своєї праці. Це орієнтує студентів на усвідомлення необхідності самоосвіти для особистості взагалі, і для педагога особливо.

Підсумком спільної роботи студентів і викладачів по підготовці майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності є *діяльнісно-творчий етап*, який передбачає часткову апробацію розроблених проектів у ході проходження педагогічних практик (VI-VIII семестр) та публічний захист індивідуальних педагогічних проектів, а також рефлексію власної навчально-виховної діяльності, закріплення установки на саморозвиток і самовдосконалення в професійній сфері, у якій відбувається формування основ педагогічної майстерності.

Педагогічні проекти студентів вважаємо доцільним оцінювати за наступними критеріями:

- актуальність проекту (уміння визначити проблему, обґрунтувати значущість проекту в плані розв'язання актуальних педагогічних проблем);
- цілісність проекту (визначення й чітке обґрунтування цілей проекту, завдань, їхня відповідність змісту, формам реалізації, очікуваним результатам);
- новизна проекту (оригінальність форм реалізації, їх адаптованість до потреб сучасної освітньої практики);
- реалістичність (можливість використати даний проект для розв'язання конкретних педагогічних проблем);
- представленість всіх етапів педагогічного проектування;
- побудова алгоритму проекту;
- оформлення проектів (коротка й виразна назва, естетичне оформлення проекту).

Кожен критерій оцінює по трибальній шкалі у такий спосіб:

3 бали – повністю відповідає даному критерію;

2 бали – відповідає, але не повністю;

1 бал – частково відповідає;

0 балів - не відповідає.

На нашу думку у результаті такої роботи відбуватиметься формування готовності майбутнього педагога до проектування позаурочної виховної діяльності, що полягає в умінні будувати особистісно-орієнтований освітньо-виховний процес, в умінні передбачати, прогнозувати, проектувати, будувати й реалізовувати різні варіанти розв'язання педагогічних проблем виховного характеру. Велике значення має становлення здібностей прораховувати наслідки реалізації тих або інших задумів проектів і відповідати за результат. Відбуватиметься процес вироблення здатності вгадати, відчутти в сьогоденні фрагмент майбутнього.

В узагальненому вигляді процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності можна подати у вигляді моделі, яка відображає взаємозв'язки між цільовими, структурними, функціональними, технологічними і результативними компонентами.

Розробляючи модель, ми спиралися на відомі в педагогічній і психологічній науці твердження про роль моделі в науковому дослідженні (С.Архангельський, В.Безрукова, Г.Суходольский, Н.Кухарев, А.Братко, Л.Ітельсон, А.Кочергін, І.Логвінов й ін.):

- модель здатна виконувати функції компактної організації фактів, визначати їхню взаємодію й структуру у побудові моделі, знайти факти, яких не вистачає;
- модель має велике практичне значення для планування подальшого експерименту;
- модель дозволяє визначити конкретну форму застосування системи, що моделюється;
- модель може служити базисом для розрахунку, у тому числі її змін.

Наявність моделі, яка відображає процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності дозволяє в ході дослідження вирішити ряд проблем, у тому числі:

- моделювання дає можливість поставити досить конкретну мету для майбутнього вчителя, якої вони повинні досягти у процесі формування їх готовності до проектування позаурочної виховної роботи;
- модель служить засобом контролю за рівнем ефективності процесу формування зазначеного виду готовності;
- модель допомагає конкретизувати вимоги професії до особистості й усвідомлювати значення готовності до проектування позаурочної виховної діяльності майбутнього вчителя для професійного навчання, адаптації до майбутньої діяльності;

- модель дозволяє активізувати й зробити більш ефективним процес самопізнання.

Отже, з урахуванням теоретичних засад дослідження стала можливою розробка педагогічно обґрунтованої та логічно побудованої експериментальної моделі, яка є схематичним способом відтворення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності (рис. 2.3.1.).

Результатом експериментальної роботи, здійсненої в ході дослідження, стало виокремлення таких блоків в експериментальній моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності: цільовий, процесуальний та результативний. Взаємодія цих блоків у навчально-виховному середовищі вищої школи забезпечить постійний, цілеспрямований і послідовний вплив на майбутніх учителів різноманітних форм, методів і прийомів роботи.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності – це цілісний педагогічний процес, який передбачає поступове ускладнення видів діяльності з акцентуванням уваги на формуванні конкретного елемента.

Важливими компонентами моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності є: мета і завдання цього процесу; підходи, з урахуванням яких здійснюється процес підготовки майбутніх учителів (системний, особистісно-зорієнтований, діяльнісно-зорієнтований); чинники, що впливають на підготовку майбутніх учителів (соціальні, ОКР, ОКХ, освітні стандарти, навчально-виховне середовище, можливості студентів); компоненти підготовки (змістовий, операційно-технологічний, особистісно-рефлексивний); зміст підготовки; технологія підготовки (особистісно-зорієнтована), основу якої складають інтерактивні методи і форми навчання; педагогічні умови й етапи підготовки (діагностико-інформаційний, практико-проектувальний, діяльнісно-творчий);

критерії готовності до проектування позаурочної виховної діяльності (когнітивний, операційний, особистісно-рефлексивний); рівні готовності (високий, середній, низький) та результат підготовки: готовність майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності забезпечується наступними педагогічними умовами її реалізації: забезпечення мобільної дидактичної системи, здатної акумулювати професійний досвід, традиції та інновації в організації освітнього процесу; раціональне використання й розвиток професійних здібностей особистості в інтересах досягнення цілей освітнього процесу; створення ефективних стимулів для самоосвітньої діяльності студентів і викладачів; відпрацювання професійних умінь у практичній діяльності студентів, зокрема на спеціально створених навчальних майданчиках.

Існуючи в абстрагованому вигляді, модель не може передбачити всіх особливостей впливу тих чи інших конкретних умов реалізації навчального процесу. Вона потребує обов'язкової експериментальної перевірки в реальному педагогічному процесі, що стало завданням нашого дослідження.

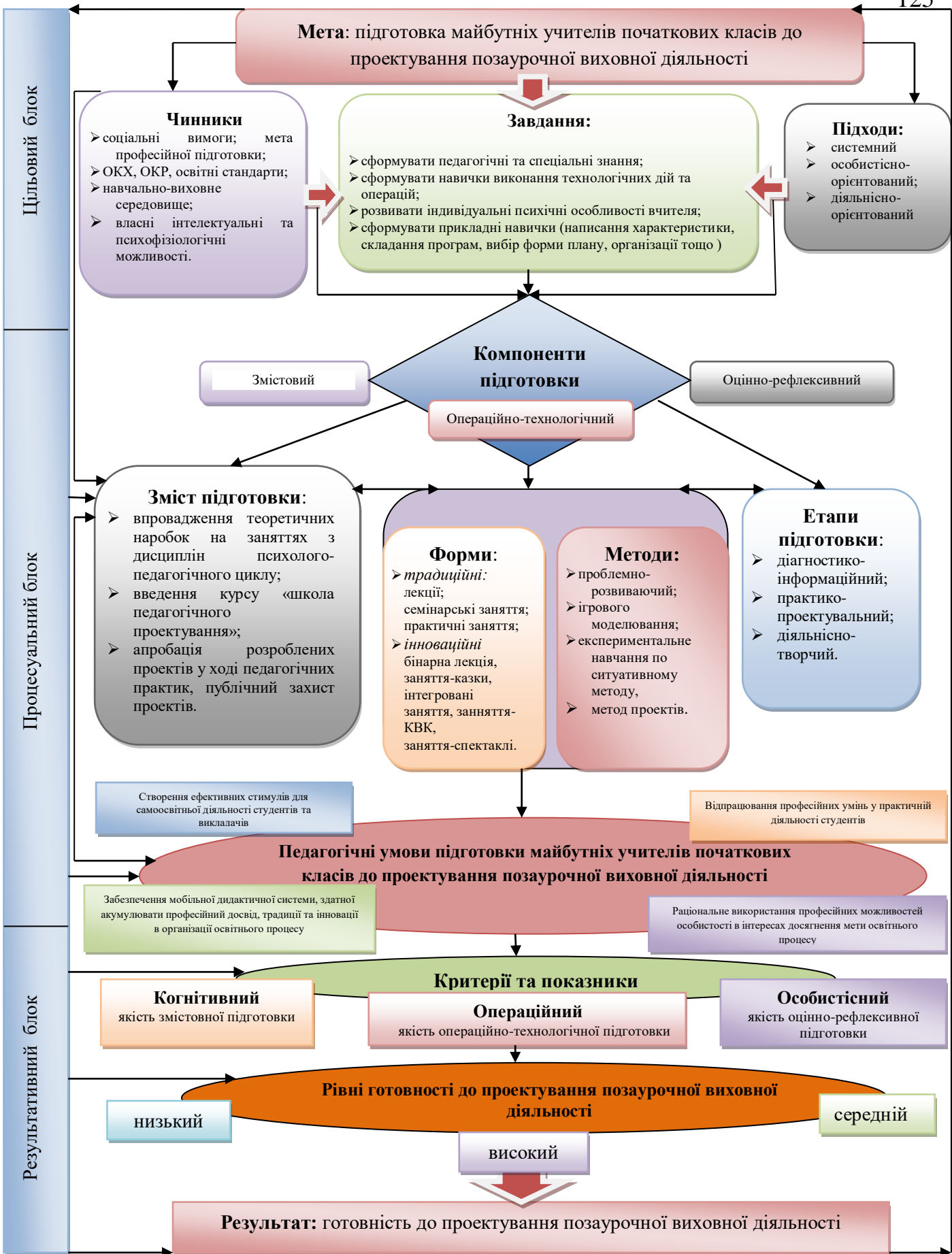


Рис. 2.3.1. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності

Висновки до розділу II

Досліджуючи зміст, форми й методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, ми прийшли до наступних висновків:

1. Показником підготовки майбутнього учителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності є його готовність — це складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної та морально-етичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проектування позаурочної виховної діяльності.

2. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності розглядається як процес, результативність якого визначається за допомогою розроблених у дослідженні критеріїв готовності, кожен з яких має свої показники: 1) *когнітивний*, який характеризує якість змістовної підготовки; 2) *операційний*, що визначає якість операційно-технологічної підготовки) 3) *особистісно-рефлексивний*, що є характеристикою якості особистісно-рефлексивної підготовки. Вони служать вихідним моментом для визначення рівнів готовності до означеного виду діяльності у студентів – майбутніх учителів початкових класів, які визначаються нами як високий, середній, низький.

3. Необхідним для процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, на нашу думку, є комплекс наступних педагогічних умов:

- забезпечення мобільної дидактичної системи, здатної акумулювати професійний досвід, традиції та інновації в організації освітнього процесу;
- раціональне використання й розвиток професійних здібностей особистості в інтересах досягнення цілей освітнього процесу;
- створення ефективних стимулів для самоосвітньої діяльності студентів і викладачів;

➤ відпрацювання професійних умінь у практичній діяльності студентів.

4. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності здійснюється у наступні етапи: 1) діагностико-інформаційний; 2) практико-проектувальний 3) діяльнісно-творчий, які відповідають цілям, змісту, структурі й функціям майбутньої професійної діяльності.

5. В узагальненому вигляді процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності можна подати у вигляді моделі, яка складається з наступних блоків: цільовий, процесуальний та результативний. Взаємодія цих блоків у навчально-виховному середовищі вищої школи забезпечить постійний, цілеспрямований і послідовний вплив на майбутніх учителів різноманітних форм, методів і прийомів роботи. Розроблена модель підготовки майбутніх учителів потребує експериментальної перевірки в реальному педагогічному процесі ВНЗ.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Готовність студентів-випускників та молодих спеціалістів до проектування позаурочної виховної діяльності в практиці сучасної школи

При проведенні пропедевтичного дослідження ми ставили наступні цілі:

1. Визначити ступінь усвідомлення студентами на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі значущості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності.

2. Визначити готовність студентів-випускників та молодих спеціалістів, стаж роботи яких не перевищує 3 роки, до проектування позаурочної виховної діяльності.

В експерименті взяли участь 497 осіб (серед них 100 вчителів початкових класів, стаж роботи яких не перевищує 3 роки, 100 випускників та 297 студентів I, III курсів НПУ імені М.Драгоманова та Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, що навчаються за спеціальністю “Початкове навчання”).

На нашу думку, однією із визначальних ознак прояву ставлення майбутніх фахівців до необхідності проектування позаурочної виховної діяльності виступає ступінь усвідомлення ними значущості готовності до означеної сфери педагогічної діяльності. Тому для нас було важливо з’ясувати ставлення учителів та студентів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Ми припустилися думки, що впродовж навчання в педагогічному університеті з набуттям психолого-педагогічних знань характер усвідомлення студентами значущості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності буде змінюватися. Дані, отримані нами в результаті анкетування студентів I, III і випускних курсів та вчителів, стаж роботи яких не перевищує 3 роки, подано в таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1.

Ступінь усвідомлення студентами та молодими спеціалістами значущості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності

| Групи респондентів | Думка респондентів | | | | | | Загальна кількість респондентів у групах |
|--------------------|---------------------|--------|-----------------------------|--------|------------------------|--------|--|
| | Вважають необхідною | | Вважають почасти необхідною | | Не вважають необхідною | | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % | |
| Студенти I курсу | 98 | 71,015 | 26 | 18,840 | 14 | 10,145 | 138 |
| Студенти III курсу | 117 | 73,585 | 29 | 18,239 | 13 | 8,176 | 159 |
| Випускники | 79 | 79 | 16 | 16 | 5 | 5 | 100 |
| Вчителі | 83 | 83 | 15 | 15 | 2 | 2 | 100 |

З таблиці видно, що значна кількість респондентів (від 71,015% до 83%) усвідомлює значущість готовності вчителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, визначає даний аспект фахової підготовки як один з найважливіших у професійному становленні сучасного педагога. Варто відмітити, що з переходом від молодших курсів до старших переконливість студентів у необхідності цілеспрямованої підготовки до проектування позаурочної виховної діяльності зростає від 71,015% на I курсі до 73,585% на III і до 79% респондентів на випускному курсі. Серед вчителів даний показник зростає до 83%. Досить значним є число студентів, що не усвідомлюють до кінця необхідності цілеспрямованої

підготовки до проектування позаурочної виховної діяльності у школі (18,840% на I курсі, 18,239% на III курсі, 16% – на випускному курсі). Серед вчителів цей показник становить 15%. Зазначимо, що протягом навчання в університеті позитивні зміни у даному питанні залишаються мало помітними. На жаль, існує певна кількість респондентів, які не вважають готовність до проектування позаурочної виховної діяльності необхідним елементом професійної підготовки вчителя початкових класів. Серед студентів I курсу дана тенденція спостерігається у 10,145% студентів, на III курсі показник зменшується до 8,176%, у випускників він становить 5% та є характерним для 2% вчителів.

На наступному етапі пропедевтичного дослідження нами було запропоновано респондентам (студенти випускних курсів та молоді спеціалісти у кількості 200 осіб) заповнити самооцінну картку (*Додаток Б*), в якій треба було визначити за п'ятибальною шкалою сформованість готовності до проектування позаурочної виховної діяльності за вказаними критеріями та їх показниками, а саме: 1) *когнітивний*, який характеризує якість змістовної підготовки (наявність знань про зміст, специфіку та функції педагогічного проектування позаурочної виховної діяльності в професійній діяльності учителя початкових класів; про психофізіологічні та вікові особливості молодших школярів, закономірності їх навчання, виховання та розвитку; теоретичні основи педагогіки та психології; а також знання, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя); 2) *операційний*, що визначає якість операційно-технологічної підготовки (сформованість умінь виконувати практичні дії та операції в рамках алгоритму проектування позаурочної виховної діяльності); 3) *особистісно-рефлексивний*, що є характеристикою якості особистісно-рефлексивної підготовки (проектне бачення світу; відкритість свідомості до нововведень; розвиненість проектного мислення, проектної уяви та володіння логічними операціями (аналіз, синтез, узагальнення); наявність креативних здібностей;

адекватна оцінка та самооцінка; сформованість професійно-значущих якостей особистості).

Рівень готовності студентів-випускників та молодих спеціалістів, стаж роботи яких не перевищує 3 роки, до проектування позаурочної виховної діяльності за їхньою самооцінкою подано у таблиці 3.1.2.

Таблиця 3.1.2.

Рівень готовності студентів-випускників та молодих спеціалістів до проектування позаурочної виховної діяльності за самооцінкою

| | Самооцінки студентів (абс.) | | | |
|--|------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| | Володію на високому рівні (5балів) | Володію на достатньому рівні (4 бали) | Володію на низькому рівні (3бали) | Не володію (1-2 бали) |
| <i>Когнітивний критерій</i> | | | | |
| знання про зміст, специфіку та функції педагогічного проектування позаурочної виховної діяльності в професійній діяльності учителя початкових класів | 13 | 32 | 139 | 16 |
| знання про психофізіологічні та вікові особливості молодших школярів, закономірності їх навчання, виховання та розвитку | 16 | 63 | 108 | 13 |
| знання теоретичних основ педагогіки та психології | 12 | 45 | 104 | 39 |
| знання, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя | 7 | 59 | 93 | 41 |
| <i>Операційний критерій</i> | | | | |
| уміння виконувати практичні дії та операції в рамках алгоритму проектування позаурочної виховної діяльності | 17 | 66 | 81 | 36 |

Продовження таблиці 3.1.2.

| | | | | | |
|---|------|--------|--------|-----|-------|
| <i>Особистісно-рефлексивний критерій</i> | | | | | |
| відкритість свідомості до нововведень | | 9 | 58 | 88 | 45 |
| проектне бачення світу | | 6 | 47 | 96 | 51 |
| сформованість професійно-значущих якостей особистості | | 15 | 53 | 107 | 25 |
| Разом | | 95 | 423 | 816 | 266 |
| В середньому | Абс. | 11,875 | 52,875 | 102 | 33,25 |
| | % | 5,937 | 26,437 | 51 | 16,62 |
| | | | | | 5 |

Із таблиці видно, що лише 5,937% студентів випускних курсів та молодих спеціалістів за самооцінкою вважають, що сформованість їх умінь та операцій в межах проектування позаурочної виховної діяльності сформована на високому рівні, дещо більша кількість опитуваних (26,437%) висловили впевненість, що вони володіють усім комплексом умінь, необхідних для проектування позаурочної виховної діяльності на достатньому рівні. За словами 51% респондентів, їх уміння виконувати зазначений вид діяльності сформовані частково, тобто відповідають низькому рівню, а також значна кількість опитуваних (16,625%) відповіли, що їх уміння щодо проектування позаурочної виховної діяльності не сформовані.

Розподіл студентів-випускників та молодих спеціалістів за рівнем готовності до проектування позаурочної виховної діяльності за їхньою самооцінкою подано на рис. 3.1.1.

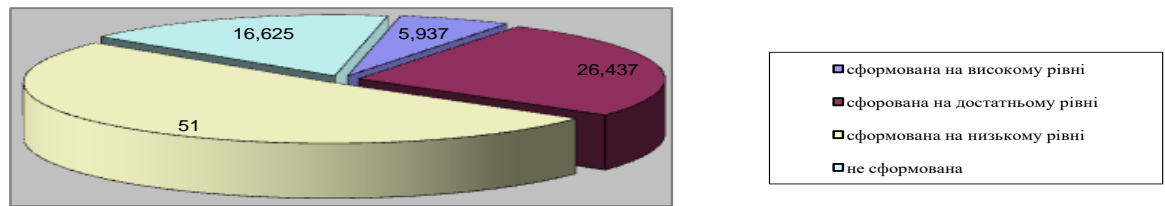


Рис.3.1.1. Розподіл студентів-випускників та молодих спеціалістів за рівнем їх готовності до проектування позаурочної виховної діяльності за їх самооцінкою

Наступне опитування студентів IV-V курсів та молодих спеціалістів зі стажем роботи менше 3 років проводилося на основі анкети (Додаток А), мало на меті визначити якість їх підготовленості до проектування педагогічної діяльності та характер недоліків у підготовці.

Аналіз результатів анкетування студентів IV-V курсів НПУ ім.М.Драгоманова та Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, а також учителів – молодих фахівців представлений у табл. 3.1.2.

Таблиця 3.1.2.

Результати анкетування студентів IV-V курсів й молодих фахівців з метою виявлення якості їх підготовленості до проектування діяльності

| № | Питання анкети | Відповіді вчителів, % | | Відповіді студентів, % | |
|----|---|-----------------------|------|------------------------|------|
| | | так | ні | так | ні |
| 1. | <i>Чи можете ви дати визначення наступним поняттям:</i> | | | | |
| а) | “педагогічне проектування” | 21,9 | 78,1 | 12,8 | 87,2 |

Продовження табл. 3.1.2.

| | | | | | |
|----|---|------|------|------|------|
| б) | “педагогічний проект” | 22,4 | 77,6 | 32,6 | 67,4 |
| в) | “проектно-педагогічна діяльність” | 19,9 | 81,1 | 11,1 | 88,9 |
| 2. | <i>Чи володієте Ви прийомами й засобами проектування педагогічних завдань:</i> | | | | |
| а) | чи можете ви дати характеристику прийомам і засобам проектування | 18,5 | 81,5 | 4,3 | 95,7 |
| б) | які прийоми й способи застосовуються при проектуванні педагогічних завдань | 30,4 | 69,6 | 28,6 | 71,4 |
| в) | чи можете ви використовувати прийоми розв’язання педагогічних завдань при проектуванні нових, більше складних завдань | 22,8 | 77,2 | 18,8 | 81,2 |
| 3. | <i>Які труднощі Ви відчуваєте в процесі планування, організації й управління педагогічним процесом:</i> | | | | |
| а) | спроєктувати й реалізувати модель цілісного педагогічного процесу; | 29,7 | 61,3 | 23,4 | 76,6 |
| б) | обґрунтувати й спроєктувати комплекс завдань, спрямованих на засвоєння навчальної інформації; | 37,9 | 62,1 | 21,4 | 64,5 |
| в) | визначити й спрогнозувати особливості розвитку окремих учнів і класного колективу, діагностувати причини відхилень і проектувати шляхи їхнього подолання. | 31,7 | 68,3 | 7,2 | 92,8 |
| 4. | <i>Як Ви оцінюєте свої знання з основ проективної педагогіки:</i> | | | | |
| а) | на “відмінно” | 4,4 | - | 2,1 | - |

Продовження табл. 3.1.2.

| | | | | | |
|----|---|------|---|------|---|
| б) | на “добре” | 34,6 | - | 23,6 | - |
| в) | на “задовільно” | 61,0 | - | 74,3 | - |
| 5. | <i>Чи Вважаєте Ви, що отриманих під час навчання теоретичних знань й практичних умінь, досвіду творчої діяльності достатньо для проектування навчально-виховних ситуацій і пошуку форм, методів і засобів їхнього розв’язання в умовах школи?</i> | | | | |
| а) | Так | 18,4 | | 9,4 | - |
| б) | Ні | 73,6 | | 86,6 | - |
| в) | Не знаю | 4,2 | | 4,0 | - |
| 6. | <i>Що, на ваш погляд, може підвищити рівень готовності до проектно-педагогічної діяльності:</i> | | | | |
| а) | введення додаткової інформації про проектування педагогічних систем, процесів, ситуацій у зміст предметів психолого-педагогічного циклу; | 91,9 | | 94,6 | |
| б) | введення спецкурсу з педагогічного проектування | 93,7 | | 94,5 | |
| в) | введення тренінгу по педагогічному проектуванню? | 95,4 | | 98,2 | |
| 7. | <i>Які основні труднощі виникають при вивченні циклу педагогічних дисциплін (загальної педагогіки, історії педагогіки, методики викладання:</i> | | | | |

Продовження табл. 3.1.2.

| | | | | | |
|----|--|------|--|------|--|
| а) | відсутність навичок використання знань з філософії, психології, логіки під час аналізу педагогічних ситуацій; | 66,9 | | 91,4 | |
| б) | несформованість умінь трансформувати отримані знання при розв'язанні нових педагогічних завдань; | 71,4 | | 78,4 | |
| в) | відсутність навичок проектування цілісного педагогічного процесу, створення різних моделей взаємодії вчителя й вихованців. | 71,6 | | 76,6 | |
| 8. | <i>Які недоліки ви відзначаєте в процесі вашої підготовки до педагогічної практики:</i> | | | | |
| а) | психолого-педагогічні знання сформовані не в повному обсязі; | 56,4 | | 78,8 | |
| б) | прогностичні й проєктивні вміння сформовані на недостатньому рівні; | 77,3 | | 81,1 | |
| в) | низький рівень сформованості умінь планувати, організовувати й здійснювати навчально-виховну роботу на основі обліку особливостей учнів конкретного віку, діагностування їхнього особистісного розвитку. | 61,6 | | 79,8 | |

Проведене опитування свідчило, що в респондентів практично були відсутні основи професійних знань про педагогічне проектування, у них виникали ускладнення з формулюванням основних понять: “педагогічне проектування”, “педагогічний проєкт”, “проєктно-педагогічна діяльність”. Більшість студентів (71,4%) і молодих учителів (69,6%) не вміли проектувати педагогічні завдання й знаходити оптимальні варіанти рішень. Студенти-випускники (62,1%) і молоді фахівці (64,5%) зазнавали труднощів у

застосуванні отриманих знань на практиці. У діяльності молодих фахівців (62,1%) і випускників (64,5%) переважав репродуктивний підхід: вони не могли обґрунтувати й спроектувати комплекс цілей, спрямованих на розв'язання конкретних завдань, а проводили різні заходи, відомі їм з педагогічної практики у вузі (уроки, бесіди, класні й батьківські збори). Значна частина молодих учителів (68,3%) і студентів випускних курсів (92,8%) не вміли визначати й прогнозувати особливості розвитку окремих учнів і класного колективу, діагностувати причини відхилень і проектувати шляхи їхнього подолання.

Отже, експериментальні дані підтвердили, що майбутні фахівці та молоді спеціалісти виявляють стійке прагнення до професійного розв'язання проблеми проектування позаурочної виховної діяльності; усвідомлюють значення проектування позаурочної виховної діяльності вчителя як суттєвої передумови їхньої плідної педагогічної роботи. Поряд з цим, відповідно з проведеним оцінюванням їх готовності до проектування позаурочної виховної діяльності можна констатувати, що більшість майбутніх учителів початкових класів (студенти IV-V курсів) та молоді спеціалісти зі стажем роботи менше 3 років недостатньо підготовлені до здійснення означеного виду професійної діяльності.

Думки про недостатній рівень готовності студентів випускних курсів – майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності дотримуються також і викладачі вузу. Результати опитування, яке проводилося на основі анкети (*Додаток В*), свідчать про те, що в педагогічних закладах освіти майже не проводиться цілеспрямована робота щодо формування у майбутніх учителів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності. Разом з тим 86% із опитаних викладачів вважають даний вид готовності необхідним і важливим компонентом професійної підготовки вчителя початкових класів. Викладачі наголошували, що неодноразово на науково-практичних конференціях відзначалося, що

аналіз результатів педагогічної практики студентів у школах свідчить про наявність у них труднощів у проектуванні виховної діяльності. Студенти не вміють будувати виховну діяльність на системному рівні так, щоб комплексно вирішувались необхідні виховні задачі, а отже, окремих тем в курсі педагогічних дисциплін, присвячених питанням проектування виховного процесу, недостатньо, щоб навчити їх самостійно проектувати виховну діяльність.

Серед основних способів покращення підготовки майбутніх педагогів до проектування позаурочної виховної діяльності викладачами ВНЗ було названо використання інтерактивних методів навчання, які б спонукали студентів до творчого пошуку, самоаналізу та вдосконалення своєї компетентності. Зазначалося, що репродуктивні методи вивчення педагогіки слабо сприяють формуванню у студентів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності. Спрямованість тільки на механічне відтворення проектувальних дій за зразком, без розуміння сутності проектувальної діяльності, значення і взаємозв'язку основних її компонентів з точки зору сучасних вимог малоефективна. Така практика підготовки студентів спричиняє неправильне усвідомлення цілісності виховної діяльності. Наукові положення засвоюються студентами не на рівні закономірностей, а на рівні примітивних уявлень про сукупність виховних методів і прийомів без їх творчого осмислення, а також догматичного прийняття та сліпого наслідування методичних описів виховних заходів, планів роботи, які пропонує застаріла шкільна практика. Переважання пасивних форм навчання у вузі формує у майбутніх вчителів позицію сліпого копіювання чужого досвіду проектування виховної діяльності, або бездумного переписувача готових планів колег. Безперечно, це обмежує можливості розвитку творчого педагогічного мислення майбутнього вчителя, деформує його професійні погляди на проектування позаурочної виховної роботи.

Отже, результати проведеного пропедевтичного дослідження підтвердили наше припущення про недостатній рівень готовності студентів випускних курсів і молодих спеціалістів до проектування позаурочної виховної діяльності. Наявний стан сформованості готовності дає змогу проектувати позаурочну виховну діяльність тільки на репродуктивному або адаптивному рівні, що не відповідає вимогам якісного виконання майбутніми педагогами професійних функцій. Характер цих недоліків вимагає цілеспрямованої роботи з підготовки майбутнього педагога до проектування позаурочної виховної діяльності протягом навчання у ВНЗ. Однак традиційна система підготовки найчастіше не виконує покладені на неї завдання. Результати вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, методичної й практичної педагогічної підготовки не відповідають вимогам до рівня сформованості в майбутніх учителів початкових класів знань і вмінь, пов'язаних із проектуванням цілісного педагогічного процесу і його елементів, пропонованим суспільством і шкільною практикою.

У зв'язку з цим постає питання про необхідність внесення змін у зміст, методи, форми, технології викладання педагогічних дисциплін та організацію педагогічної практики у вищій школі, що сприятиме формуванню в майбутніх учителів початкових класів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності.

Аналіз наукових публікацій показує, що колективи ВНЗ шукають ефективні шляхи підготовки студентів до проектування. Але здебільшого наукові і методичні пошуки носять фрагментарний характер, розглядаються у плані більш загальних досліджень. Отже, постала потреба у систематизації і конкретизації досліджень щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, розробці і апробації експериментальної моделі підготовки. Це стало метою формувального етапу експерименту.

3.2. Організація дослідно-експериментальної роботи по впровадженню запропонованої експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності

З метою перевірки ефективності запропонованої нами моделі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності був проведений експеримент. Для перевірки гіпотези експериментальне дослідження було спрямоване на розв'язання таких завдань:

- запровадження розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності;
- експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Загальна схема експериментально-дослідної роботи подана у додатку Г.

Вибір основного напрямку експериментальної роботи здійснювався нами з урахуванням вимог, що ставляться залежно від рівня розвитку суспільства до вищої педагогічної освіти, узгоджуючись з вимогами Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти. Аналізуючи в попередніх розділах актуальність проектування позаурочної виховної діяльності у професійній діяльності майбутніх учителів, ми прийшли до висновку, що у відповідності з мінливими умовами роботи школи, необхідно забезпечити більш високий рівень підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування, підсилити її практичну спрямованість у проектуванні позаурочної виховної діяльності.

Експериментальна робота проводилась на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка та НПУ імені М.П.Драгоманова протягом 2004-2009 років. Враховуючи обґрунтовані в педагогічній літературі рекомендації щодо організації

педагогічного експерименту, об'єктами для експериментальної роботи були обрані групи студентів, які навчаються за спеціальністю “Початкове навчання”. Склад експериментальних і контрольних груп визначався нами довільно: 4 групи (110 студентів) Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка стали експериментальними, а 4 групи (102 студенти) НПУ імені М.П. Драгоманова – контрольними. Такий вибір зумовлено найбільшою ідентичністю показників експериментальних і контрольних груп: тотожність початкової підготовки, майже рівна кількість студентів у навчальних групах, однакові умови навчання.

На початковому етапі нами було проведено діагностичний зріз серед зазначених студентів з метою виявлення початкового рівня їх готовності до проектування позаурочної виховної діяльності: а) за їхньою самооцінкою; б) за результатами виконання завдань.

Студентам було запропоновано заповнити карти самооцінки (*Додаток Е*) з метою визначення рівня їхньої готовності до проектування позаурочної виховної діяльності за самооцінкою в межах кожного визначеного нами критерію готовності до проектування позаурочної виховної діяльності. Результати аналізу карт самооцінки подано в таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1.

**Оцінка студентами своєї готовності до проектування
позаурочної виховної діяльності (у %)**

| Критерії готовності | Рівні готовності | | | | | | | |
|------------------------|------------------|----|----------|-------|---------|-------|----------------|-------|
| | Високий | | Середній | | Низький | | Невизначеність | |
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Когнітивний | - | - | 7,27 | 10,78 | 61,81 | 71,56 | 30,90 | 20,58 |
| Операційний | - | - | 8,18 | 8,82 | 64,54 | 73,52 | 27,27 | 17,64 |
| Особистісний | - | - | 3,63 | 6,86 | 53,63 | 62,74 | 42,72 | 30,39 |

З таблиці видно, що ніхто з студентів першого курсу не оцінив свою готовність до проектування позаурочної виховної діяльності оцінкою “висока”. Лише окремі студенти оцінили свою готовність як таку, що відповідає середньому рівню за кожним видом означених критеріїв. Так, за когнітивним критерієм маємо наступні показники: 7,27% в експериментальних і 10,78% студентів у контрольних групах; за операційним: 8,18% в експериментальних і 8,82% студентів у контрольних групах; за особистісним критерієм: 3,63% в експериментальних і 6,86% у контрольних групах.

Переважає більшість студентів оцінюють свою готовність до проектування позаурочної виховної діяльності як таку, що відповідає низькому рівню. Так за когнітивним критерієм цей показник становив 61,81% в експериментальних і 71,56% студентів у контрольних групах; за операційним критерієм: 64,54% в експериментальних і 73,52% у контрольних групах; за особистісним критерієм: 53,63% в експериментальних і 62,74% у контрольних групах.

Не змогли визначитися щодо своєї готовності до проектування позаурочної виховної діяльності за когнітивним критерієм 30,9% студентів експериментальних і 20,58% студентів контрольних груп; за операційним критерієм – 27,27% студентів експериментальних і 17,64% контрольних груп; за особистісним критерієм – 42,72% експериментальних і 30,39% студентів контрольних груп. Варто наголосити, що отримані в ході опитування майбутніх педагогів дані щодо самооцінки своєї готовності до проектування позаурочної виховної діяльності були невтішними.

З метою діагностики вихідного рівня готовності студентів до проектування позаурочної виховної діяльності було підготовлено завдання за кожним із означених нами критеріїв готовності до проектування позаурочної виховної діяльності (*Додаток Ж*).

Правильність виконання завдань за всіма означеними критеріями оцінювали викладачі. Максимальна оцінка за кожне із запропонованих завдань становила 10 балів, максимальна оцінка за кожним із означених критеріїв – 30 балів.

Для з'ясування рівнів готовності студентів до проектування позаурочної виховної діяльності після виконання завдань за кожним з означених критеріїв було зроблено відповідні обчислення, які дали змогу визначити загальний рівень готовності студентів експериментальних та контрольних груп до проектування позаурочної виховної діяльності (табл. 3.2.2.).

Таблиця 3.2.2.

Результати виконання студентами завдань

| Критерії готовності до проектування позаурочної виховної діяльності | Кількісна характеристика (в балах) | Експериментальні групи (%) | Контрольні групи (%) |
|---|------------------------------------|----------------------------|----------------------|
| Когнітивний | 23-30 | 2,72 | 3,92 |
| | 15-22 | 50 | 48,04 |
| | 0-14 | 47,28 | 48,04 |
| Операційний | 23-30 | — | — |
| | 15-22 | 35,46 | 35,29 |
| | 0-14 | 64,54 | 64,71 |
| Особистісний | 23-30 | — | — |
| | 15-22 | 48,18 | 47,05 |
| | 0-14 | 51,82 | 52,95 |

Як засвідчує таблиця, максимальні бали (23-30) за результатами виконання завдань набрали 2,72% студентів експериментальних і 3,92% контрольних груп за когнітивним критерієм готовності; за цим же критерієм 15-22 бали отримали 50% студентів експериментальних груп і 48,04%

студентів контрольних груп; 0-14 балів – 47,28% студентів експериментальних і 48,04% студентів контрольних груп. За операційним критерієм 15-22 бали отримали 5,46% студентів експериментальних груп і 35,29% – контрольних груп; 0-14 балів набрали 64,54% студентів експериментальних груп і 64,71% – контрольних груп. За особистісним критерієм 15-22 бали отримали 48,18% студентів експериментальних груп і 47,05% – контрольних груп; 0-14 балів отримали 51,82% студентів експериментальних груп і 52,95% – контрольних груп.

Як засвідчили результати виконання студентами завдань, кількість балів, отриманих за кожним з означених критеріїв була досить низькою. Далі виставлявся середній бал, який і слугував показником ступеня сформованості готовності респондентів до проектування позаурочної виховної діяльності. Розподіл рівнів готовності студентів у досліджуваному напрямку прийняв таку характеристику в балах: від 69 до 90 балів – високий рівень, від 45 до 66 балів – середній рівень; від 0 до 42 – низький рівень готовності до проектування позаурочної виховної діяльності.

У результаті аналізу отриманих експериментальних даних на констатувальному етапі стало можливим визначення вихідних рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, які подано в таблиці 3.2.3.).

Таблиця 3.2.3.

Рівні готовності студентів до проектування позаурочної виховної діяльності на констатувальному етапі експерименту (%)

| Рівні готовності | Сума балів | Кількість студентів (%) | |
|------------------|------------|-------------------------|------------------|
| | | Експериментальні групи | Контрольні групи |
| Високий | 69-90 | 0,90 | 0,98 |
| Середній | 45-66 | 44,55 | 42,16 |
| Низький | 0-42 | 54,55 | 56,86 |

Як підтверджує таблиця, лише 0,90 % студентів експериментальних груп та 0,98 % студентів контрольних груп досягли високого рівня сформованості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності. Значна частина студентів (44,55% в експериментальних і 42,16% в контрольних групах) засвідчили середній рівень сформованості готовності до зазначеного виду діяльності. Майже половина майбутніх учителів (54,55% в експериментальних і 56,86% в контрольних групах) перебувала на низькому рівні готовності до проектування позаурочної виховної діяльності.

Коефіцієнт готовності студентів до проектування позаурочної виховної діяльності було обчислено за формулою:

$$\hat{E}_{\text{аіò}} = \frac{\hat{a} + \hat{a} + \hat{n}}{N_{\text{max}}}, \text{ де}$$

$K_{\text{гот}}$ – коефіцієнт готовності;

a – бал, одержаний за когнітивним критерієм;

b – бал, одержаний за операційним критерієм;

c – бал, одержаний за особистісним критерієм.

N_{max} – максимально можлива сума балів.

Проведені обчислення констатували, що загальний коефіцієнт готовності студентів до проектування позаурочної виховної діяльності виявився досить низьким (див. табл. 3.2.4.).

Таблиця 3.2.4.

**Коефіцієнт готовності студентів до проектування
позаурочної виховної діяльності**

| Коефіцієнт готовності | Кількість студентів (%) | |
|-----------------------|-------------------------|------------------|
| | Експериментальні групи | Контрольні групи |
| 1 — 0,75 | 2 | 3 |
| 0,75 — 0,55 | 45 | 47 |
| 0,55 і нижче | 53 | 50 |

Як видно з таблиці, $K_{\text{гот.}}$ з показниками 1 — 0,75 зафіксовано лише у 2% студентів експериментальних і у 3% студентів контрольних груп (що відповідає високому рівню готовності до проектування позаурочної виховної діяльності); коефіцієнт 0,75— 0,55 мали 45% студентів експериментальних і 47% контрольних груп (що відповідає середньому рівню); коефіцієнт 0,55 і нижче виявлено у 53% студентів експериментальних і 50% студентів контрольних груп (що відповідає низькому рівню).

З наведених результатів витікає, що рівень готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у студентів всіх груп приблизно однаковий.

Отже, результати констатувального експерименту підтвердили наше припущення про недостатній рівень підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності. Існуючі можливості виконання завдань з проектування позаурочної виховної діяльності без спеціальної підготовки переважної більшості студентів не вище середнього та низького рівнів. Наявність проектувальних умінь, хоч і на низькому рівні, пояснюється тим, що у будь-якому виді людської діяльності присутній проектувальний компонент. Набуті в повсякденному життєвому досвіді уміння переносяться на виховну діяльність. Цей факт необхідно використовувати, розпочинаючи роботу над формуванням готовності до проектування позаурочної виховної діяльності.

Нами було поставлене питання про необхідність внесення змін до змісту, методів, форм, технології викладання педагогічних дисциплін й організацію педагогічної практики, а також про необхідність вдосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Підготовка студентів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка велась за експериментальною моделлю підготовки до проектування позаурочної виховної діяльності.

Контрольні ж групи студентів НПУ імені М.П. Драгоманова навчалися у традиційному руслі.

З 2004 року почалася реалізовуватися програма дослідно-експериментальної роботи (формульальний етап), що здійснювалася за умовно виділеними етапами.

Діагностико-інформаційний етап охоплював пропедевтичну теоретичну підготовку студентів до виконання проєктувальних завдань. На даному етапі в зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу, які читалися для студентів експериментальних груп, вводилася додаткова інформація про сутність, типи, форми й методи педагогічного проєктування, виконувалися завдання з елементами проєктивно-педагогічної діяльності: прогнозуванням, моделюванням і конструюванням. Так, наприклад, студенти експериментальної групи, що навчалися за спеціальністю “Початкове навчання” у I семестрі вивчали курси “Загальні основи педагогіки”, “Вступ до спеціальності”, в ході викладання яких використовувалася інформація з навчального посібника В.Безрукової “Педагогіка. Проєктивна педагогіка”. Зокрема, при вивченні тем “Педагогічний процес. Технологія цілісного педагогічного процесу”, “Мета та ідеал виховання”, “Зміст і основні і функції діяльності педагога”, “Вимоги до особистості педагога”.

Модернізація змісту зазначених курсів вимагала активних методів, форм і технологій навчання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів і формування в них інтересу й потреб в освоєнні знань і прийомів педагогічного проєктування. Основною метою технологічного підходу до проведення практичних занять стало навчання студентів евристичному мисленню, баченню змісту в педагогічному проєктуванні, формування потреби в прогнозуванні, моделюванні й проєктуванні педагогічних явищ, розвиток особистісних і професійних якостей студентів у процесі виконання основних елементів проєктно-педагогічної діяльності.

Перетворення процесу організації діяльності студентів виявилось ефективним при використанні таких форм занять як заняття-спектакль, інтегроване заняття, заняття у формі сюжетно-рольових ігор та ін.. Такі форми роботи дозволили організувати дослідницьку, проектну, проектно-дослідницьку види діяльності студентів поступово, починаючи з першого курсу. Поетапне включення студентів в проектувальну діяльність індивідуального й колективного характеру дозволило позитивно впливати на якість підготовки студентів у педагогічному вузі.

Практико-проектувальний етап підготовки до проектування позаурочної діяльності було реалізовано в ході занять, передбачених програмою спецкурсу, які охоплювали наступні теми: “Історико-культурні джерела розвитку педагогічного проектування. Проектування у зарубіжній педагогіці. Досвід та проблеми використання проектування виховної діяльності у сучасній школі”, “Концептуальні основи проектувальної діяльності. Зміст, структура і функцій педагогічного проектування”, “Технологія проектувальної діяльності. Компоненти проектувальної діяльності”, “Технологія педагогічної діагностики та оцінки рівня вихованості”, “Технологія цілепокладання”, “Методика та техніка прогнозування виховної діяльності”, “Структура готовності вчителів початкових класів до проектування. Базові якості суб’єктів педагогічно-проектувальної діяльності”, а також в ході семінарських занять наступної тематики: “Технологія педагогічної діагностики та оцінки рівня вихованості”, “Технологія ціле покладання”, “Моделювання майбутнього в діяльності вчителя”, “Методика та техніка прогнозування виховної діяльності”, “Методика та техніка планування виховної роботи у класі”, “Формування проектної культури вчителя. Впровадження проектної технології у освітню практику. Реалізація інноваційних проектів як перспектива оновлення навчально-виховного процесу у школі”.

Виклад лекційного матеріалу здійснювався з використанням інтерактивних методів навчання та елементами проектування, що сприяло більш чіткому усвідомленню студентами важливості досліджуваної теми, дозволило повною мірою використати міжпредметні зв'язки, підсилювало професійну спрямованість навчання, активізувало процеси сприйняття й запам'ятовування навчального матеріалу. Детальний конспект лекції подано у додатку.

Основним завданням проектних семінарів було навчальне проектування — це освоєння способів і технік роботи з теоретичними знаннями, розробка операційних схем й їхнє використання в практичній діяльності. Тематика семінарсько-практичних занять передбачала розгляд наступних питань:

1. Теорія й практика сучасних технологій виховної діяльності. Технологія педагогічного проектування.
2. Цілепокладання як важлива умова проектування сучасних технологій.
3. Педагогічна діагностика як один із найважливіших етапів виховних технологій.
4. Використання методів психологічної діагностики для оптимізації виховного процесу.
5. Педагогічне прогнозування як складова технології проектування позаурочної виховної діяльності.
6. Прогнозування педагогічних явищ.
7. Методика та техніка планування виховної роботи у класі.
8. Технологія побудови моделей у виховній діяльності вчителя.

Їх проблемність полягала у відсутності готових шляхів та способів застосування теоретичних знань в професійній діяльності, у практиці навчання тощо. Приклад плану-конспекту семінарського заняття подано у Додатку .

Даний етап передбачав і серію практичних занять в рамках спецкурсу, під час яких студенти практикувалися в створенні проектів, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань. Розробляючи проекти, студенти не тільки занурювалися в проблеми взаємодії, але й самі вчилися працювати в команді, спільно шукати розв'язання поставленої проблеми, узгоджувати свої позиції. При створенні проектів студенти були зорієнтовані не тільки на використання вже існуючих форм взаємодії, але й на адаптацію цих форм до актуальних педагогічних завдань. Студентам пропонувалося не обмежуватися однією формою, а розробляти систему форм взаємодії, визначати умови організації проектів, прогнозувати очікувані результати реалізації проекту, що дозволяють говорити про особистісні перетворення суб'єктів взаємодії, застосовувати різні алгоритми дії в тій або іншій ситуації, залежно від очікуваних результатів.

Організація практичного заняття передбачала створення проекту по певній проблематиці, його захист й обговорення. Проблематика проектів визначалася у такий спосіб. На одному з перших занять студенти, залежно від своїх інтересів і бажань, були розділені на кілька рольових груп, які в ході занять займали різні рольові позиції, що чергуються між мікрогрупами: “директора школи”, “вчителя-предметника”, “молодого спеціаліста”, “батька учня”, “аналітика”, “критика”, “новатора”. Ці ролі полягали в наступному: у кожній з мікрогруп (“Директор школи”, “Вчитель-предметник”, “Молодий спеціаліст”, “Батько учня”) вибирається “Доповідач”, основним завданням якого є публічне оголошення проблеми й подання на обговорення проекту, спрямованого на її розв'язання (при цьому сформульована привселюдно проблема є результатом роботи всієї мікрогрупи).

“Аналітик” осмислює зміст, значення повідомлення “Доповідача”. Він шукає глибину – те, чого, можливо, не помітив сам “Доповідач”. Прагне знайти позитивне значення.

“Критик” – провідна фігура плідної взаємодії. Він – центр “робочого конфлікту”, що має потужний позитивний заряд. “Критик” пропонує нову, альтернативну ідею, розуміючи, що будь-яка проблема має кілька рішень, проявляє ініціативу.

“Новатор” – “творча ланка”. Для нього характерним є нетрадиційний погляд на проблему. Він готовий до аналізу набутого досвіду, його переосмисленню, збагаченню.

Така організація занять дозволила створити атмосферу ділового співробітництва, організувати активне обговорення проектів, проявляти себе у різноманітних варіантах взаємодії, збагатити свій досвід у різних видах діяльності. Особливо враховувалася здатність “Доповідача” зацікавити присутніх проблемою, уміння аргументувати свою точку зору, точно й зрозуміло відповідати на питання.

Це пов’язане з тим, що в кожній мікрогрупі існує своє коло проблем, що визначається назвою групи й згідно з своїми проблемами кожна мікрогрупа може запропонувати власний набір алгоритмів їх розв’язання, а також і набір відповідних проектів.

На кожному практичному занятті студентам пропонувалося самостійно проаналізувати свою діяльність у робочій групі за наступними критеріями:

- постановка проблеми (її формулювання, мета й завдання);
- погодженість у діяльності учасників робочої групи;
- активність учасників у висловленні й обговоренні ідей;
- конструктивність у пошуку оптимального варіанта розв’язання проблеми;
- аргументованість висловлюваних ідей;
- уміння вести діалог у межах групи.

Організовуючи самостійну роботу студентів в рамках практико-проектувального етапу, що займає важливу роль в навчальному процесі вищої школи, ми прагнули розбудити інтерес до читання педагогічної

літератури, до вивчення накопиченого педагогічного досвіду. Передбачався й розвиток творчості студентів, що проявлялося в різних видах їхньої діяльності: написання доповідей, рефератів, складання методичних розробок, сценаріїв, підготовці проектів тощо.

Діяльнісно-творчий етап підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності полягав у розробці й впровадженні в практику індивідуальних проектів (у ході педагогічної практики в школі, у літньому таборі), передбачав рефлексію власної навчально-виховної діяльності, закріплення установки на саморозвиток і самовдосконалення в професійній сфері.

У своїх педагогічних проектах студенти показали, що здатні вирішувати проблеми з різних галузей освіти, виховання й управління. Розв'язання проблем, порушених у проектах, було орієнтовано на взаємодію педагога з учнями, з батьками, з іншими педагогами, а також на проблеми професійного саморозвитку учителя. Багато проектів були реалізовані їх розробниками в реальній педагогічній ситуації й одержали високу оцінку з боку вчителів шкіл, у яких студенти проходили практику. Цей факт, вважаємо, є одним з найбільш важливих досягнень курсу “Школа педагогічного проектування”.

Студенти також відзначали, що в процесі занять “Школи педагогічного проектування” вони розширили своє уявлення про професійну діяльність педагога, усвідомили необхідність творчості в педагогічній діяльності, необхідність вміння проектувати проблемні ситуації й шляхи виходу з них, уміти складати деякі алгоритми педагогічної діяльності, а також уміти приймати відповідальність за її результати, навчилися працювати в команді.

Головною ідеєю школи було становлення майстерності через взаємозбагачення педагога й студента, взаємообмін думками, досвідом, ідеями при збереженні індивідуальності, свого шляху, свого слова. Важливим було поєднання молодості й зрілості, досвіду й пошуку, у якому

формувалося вміння молодого вчителя професійно спілкуватися з дітьми й колегами.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи дозволяють говорити про ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічного проектування та доцільність використання запропонованих методів, форм організації навчально-виховної роботи зі студентами. Цей висновок ґрунтується на результатах опитування випускників за місцем їх працевлаштування та відгуках керівників загальноосвітніх навчальних закладів про рівень сформованості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у молодих вчителів. Дане опитування проводилось протягом перших трьох місяців роботи молодих спеціалістів. Протягом цього періоду випускники, що навчалися за експериментальною моделлю підготовки до проектування позаурочної виховної діяльності, приймали участь у педагогічних радах, методичних нарадах з різних аспектів виховної діяльності, пропонували адміністрації навчальних закладів авторські проекти розв'язання виховних проблем, що відповідали сучасним тенденціям розвитку освіти.

З погляду студентів, що пройшли “Школу педагогічного проектування”, вона допомогла їм:

- зрозуміти зміст педагогічної діяльності;
- сумніватися у всім і постійно думати, відповідаючи за свої слова й вчинки;
- включитися в наукову творчість;
- відкрити в спілкуванні з дітьми своє покликання;
- побачити, якою складною є роль учителя й навчитися не боятися можливих педагогічних проблем;
- навчитися бути поблажливим до інших і вимогливим до себе;
- навчитися проектувати педагогічну ситуацію й варіанти розв'язання педагогічних проблем.

Отже, застосування на практиці розробленої нами експериментальної моделі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності дозволило розв'язати основні завдання: сформувати у студентів мотиваційну сферу і професійну спрямованість (цілі, пізнавальні інтереси, потреби в проектно-педагогічній діяльності як результат усвідомленого вибору майбутнього професійного життя); досвід проектування педагогічних об'єктів дозволив розвивати у них здібності і можливості обґрунтовувати інноваційні ідеї, що відображають соціальне замовлення і передбачають творче розв'язання існуючих педагогічних проблем.

Для перевірки отриманих результатів нами була використана сукупність методів, оскільки поряд з перевагами кожен окремо взятий метод має свої недоліки й обмежену сферу застосування. Все це дозволило зробити об'єктивний аналіз стану підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності та стану сформованості у них готовності до цього виду діяльності .

По закінченню I етапу формувального експерименту, що охоплював діагностико-інформаційний етап підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, були проведені контрольні зрізи (*Додаток Ж*). Результати I етапу формувального експерименту в цілому позитивні. Запропоновані форми й методи навчального процесу помітно вплинули на підвищення рівня готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у майбутніх учителів, підвищився інтерес студентів до означеного виду діяльності, збільшилася частка уваги до проектування позаурочної виховної діяльності.

Аналіз результатів I етапу формувального експерименту свідчить про незначне покращення готовності до позаурочної виховної діяльності.

Кількісні показники зрізів наведено в таблиці 3.2.5.

Таблиця 3.2.5.

Рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності в умовах I етапу формульального експерименту у %.

| Критерії сформованості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності | Рівні сформованості готовності | | | | | |
|---|--------------------------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | <i>Високий</i> | | <i>Середній</i> | | <i>Низький</i> | |
| | К | Е | К | Е | К | Е |
| Когнітивний | 6,86 | 13,63 | 58,82 | 69,09 | 34,32 | 17,28 |
| Операційний | 8,82 | 18,18 | 52,94 | 68,18 | 38,24 | 13,64 |
| Особистісний | 12,74 | 21,81 | 51,96 | 72,72 | 35,30 | 5,46 |

Отже, аналіз результатів проведених зрізів довів, що включення питань з проектної педагогіки в блок психолого-педагогічних дисциплін підвищує рівень готовності майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності. Однак цього недостатньо, щоб вивести студентів на необхідний рівень підготовки.

Це дозволило нам висловити припущення, що елементи проективної педагогіки, внесені в окремі дисципліни психолого-педагогічного блоку, можуть підвищити рівень сформованості зазначеного виду готовності, якщо забезпечити дотримання обґрунтованих в розділі 2.2. педагогічних умов.

Перевірка комплексу визначених педагогічних умов стали метою формульального експерименту. При підготовці II етапу нами була продовжена розробка змісту, організаційних форм та методів включення майбутніх учителів у проектування позаурочної виховної діяльності. Великі можливості для формування готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у майбутніх фахівців, на нашу думку, відкриває спецкурс “Школа педагогічного проектування” та система різних видів педагогічної практики, у ході яких здійснювалося відпрацювання, удосконалення й відстеження рівнів зростання студентів.

Систематична робота зі студентами експериментальних груп протягом II етапу формувального експерименту, що відповідав практико-проектувальному та діяльнісно-творчому етапам їх підготовки до проектування позаурочної виховної діяльності, дозволила нам успішно реалізувати комплекс розроблених педагогічних умов в практиці вищої школи.

По закінченню II етапу формувального експерименту був проведений контрольний зріз (*Додаток Ж*) з метою перевірки рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності. Його результати наведені в таблиці (таблиця 3.2.2).

Таблиця 3.2.2.

**Показники готовності до проектування позаурочної виховної діяльності
у контрольних та експериментальних групах по закінченню
формувального експерименту, у %**

| Критерії сформованості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності | Рівні готовності | | | | | |
|---|------------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | <i>Високий</i> | | <i>Середній</i> | | <i>Низький</i> | |
| | К | Е | К | Е | К | Е |
| Когнітивний | 6,86 | 13,63 | 58,82 | 70 | 34,32 | 16,37 |
| Операційний | 9,80 | 21,81 | 52,94 | 71,81 | 37,26 | 6,38 |
| Особистісний | 12,74 | 22,72 | 53,92 | 72,72 | 33,34 | 4,56 |

З метою оцінки впливу виділеного нами комплексу педагогічних умов на готовність майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності ми використовували методику визначення коефіцієнта приросту Г.Рубіної [160].

Методом випадкового відбору за результатами констатувального та формувального етапів були створені вибірки за одним показником. За

складом властивостей, що вивчаються, студентів розподілено на три категорії, що відповідають трьом рівням (табл.3.2.6.):

В – високий

С – середній

Н – низький

Таблиця 3.2.6.

Готовність майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності (результати констатувального експерименту), у %

| Показник готовності | Групи | Об'єм вибірки | Рівні готовності | | |
|---------------------------------|-----------------|---------------|------------------|-----------------|-----------------|
| | | | <i>В</i> | <i>С</i> | <i>Н</i> |
| Уміння педагогічної діагностики | <i>К</i> | 64 | 3 | 38 | 23 |
| | <i>Е</i> | 68 | 5 | 41 | 22 |
| $\eta = 1,01$ | | | | | |
| Уміння педагогічної діагностики | <i>К</i> | 71 | 6 | 36 | 29 |
| | <i>Е</i> | 69 | 8 | 40 | 21 |
| $\eta = 1,03$ | | | | | |
| Уміння педагогічної діагностики | <i>К</i> | 36 | 2 | 24 | 10 |
| | <i>Е</i> | 31 | 2 | 18 | 11 |
| $\eta = 0,98$ | | | | | |
| Уміння педагогічної діагностики | <i>К</i> | 32 | 4 | 17 | 11 |
| | <i>Е</i> | 35 | 5 | 21 | 9 |
| $\eta = 1,03$ | | | | | |

$\eta_{\text{ср.к.}} = 1,01$

Таблиця 3.2.7.

**Готовність майбутніх вчителів початкових класів
до проектування позаурочної виховної діяльності
(результати формуючого експерименту), у %**

| Показник готовності | Групи | Об'єм вибірки | Рівні готовності | | |
|------------------------------------|-----------------|---------------|------------------|-----------------|-----------------|
| | | | <i>В</i> | <i>С</i> | <i>Н</i> |
| Уміння педагогічної діагностики | <i>К</i> | 54 | 4 | 31 | 19 |
| | <i>Е</i> | 49 | 7 | 34 | 8 |
| $\eta = 1,07$ | | | | | |
| Уміння педагогічної діагностики | <i>К</i> | 61 | 7 | 31 | 23 |
| | <i>Е</i> | 51 | 10 | 35 | 6 |
| $\eta = 1,03$ | | | | | |
| Уміння педагогічної діагностики | <i>К</i> | 58 | 4 | 36 | 18 |
| | <i>Е</i> | 50 | 8 | 36 | 6 |
| $\eta = 1,07$ | | | | | |
| Уміння педагогічної діагностики | <i>К</i> | 58 | 5 | 33 | 20 |
| | <i>Е</i> | 50 | 10 | 35 | 5 |
| $\eta = 1,09$ | | | | | |

$$\eta_{\text{ср.к}} = 1,08$$

Результати навчання в контрольних та експериментальних групах порівнювались у наступний спосіб:

- вибір та вирівнювання груп;
- визначення початкового рівня (ПР) сформованості готовності (констатувальний експеримент);

- навчання (пробний формувальний і формувальний експеримент);
- визначення досягнутого рівня (ДР) сформованості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності;
- оцінка й порівняння приросту у сформованості зазначеного виду готовності.

При оцінці приросту у сформованості готовності визначають коефіцієнт ефективності: відношення середньоарифметичного бала за роботу в експериментальних групах:

$$\overline{X}_e = \frac{\sum_{i=1}^n n}{N}$$

до середньоарифметичного бала за цю саму роботу в контрольних групах:

$$\overline{X}_k = \frac{\sum_{i=1}^n n}{N}, \text{ тобто } \frac{\overline{X}_e}{\overline{X}_k}, \text{ де:}$$

N – загальна кількість студентів N_1 (високий рівень)+ N_2 (середній рівень)+ N_3 (низький рівень);

n – оцінки, отримані студентами за роботу.

Контрольні групи

Експериментальні групи

“5” високий рівень

“5” високий рівень

“4” середній рівень

“4” середній рівень

“3” низький рівень

“3” низький рівень

За підрахунками вибірки ми отримали значення $\eta_{\text{ср.к.}} = 1,07$. Коефіцієнт ефективності приросту у сформованості готовності є більшим за “1”. Можна зробити висновок про те, що виділені нами педагогічні умови значно підвищують рівень сформованості готовності майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності (рис. 3.2.1.).

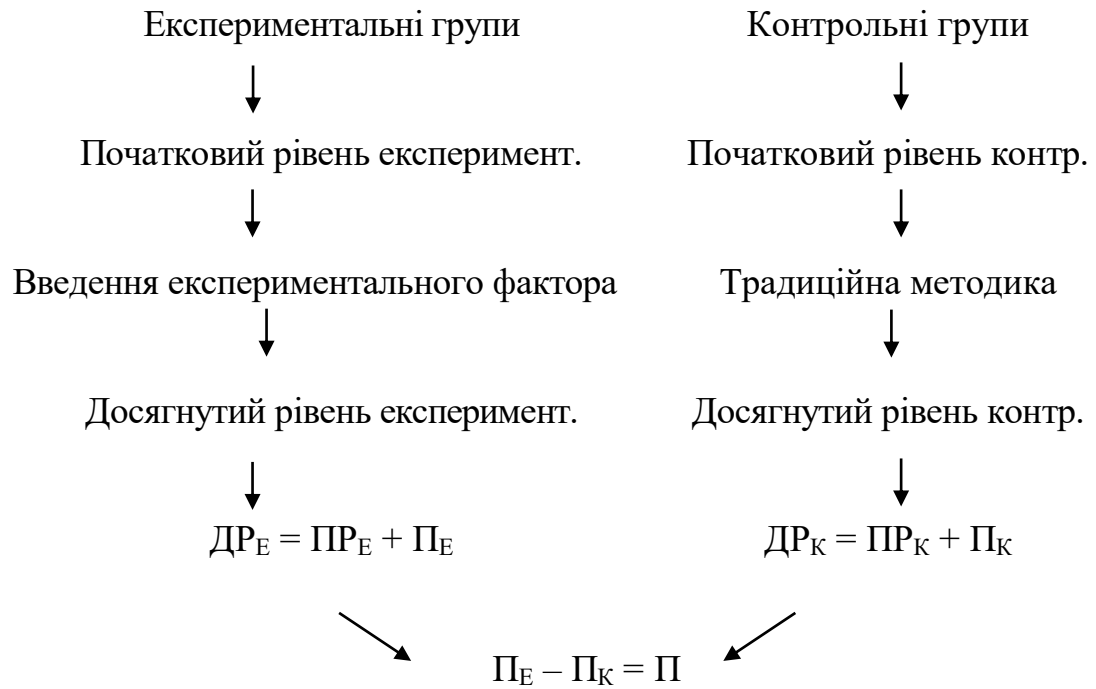


Рис. 3.2.1. Динаміка формування готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у контрольних та експериментальних групах

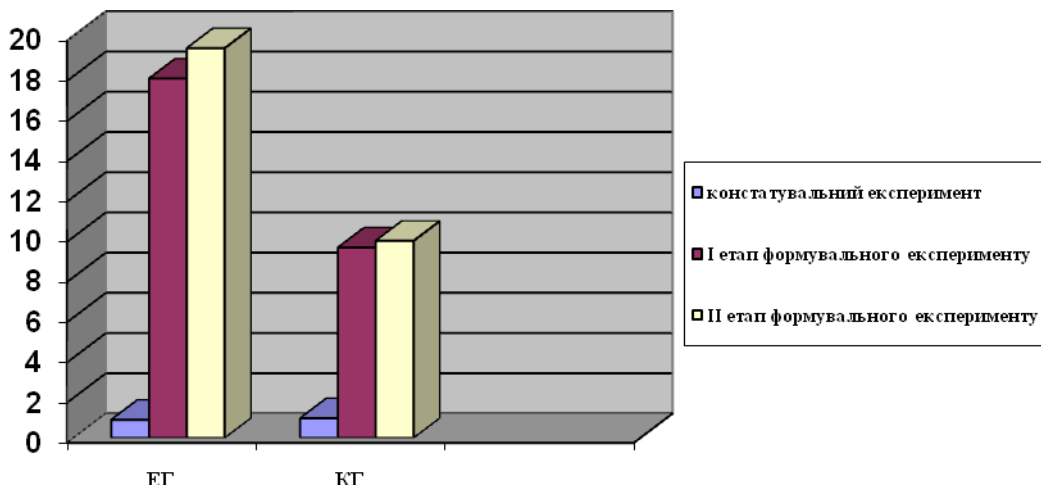
Для більш детального уявлення про динаміку рівнів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності на окремих етапах експериментальної роботи ми склали узагальнену таблицю, у яку звели результати всіх трьох етапів експерименту.

Таблиця 3.2.5.

Динаміка рівнів готовності майбутніх вчителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності , у %

| Етапи експериментального дослідження | Рівні готовності | | | | | |
|--|------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | К | Е | К | Е | К | Е |
| Констатувальний | 0,98 | 0,90 | 42,16 | 44,55 | 56,86 | 54,55 |
| Формувальний (I) | 9,47 | 17,87 | 54,57 | 69,99 | 35,95 | 36,38 |
| Формувальний (II) | 9,8 | 19,38 | 55,22 | 71,51 | 34,97 | 9,10 |

Динаміку високого рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності у ході всієї дослідно-експериментальної роботи відображено на мал.. 3.2.2.



Мал. 3.2.2. Динаміка показників високого рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності на різних етапах дослідно-експериментальної роботи

Порівняльний аналіз результатів зрізів дозволив наочно переконатися, що реалізація запропонованої нами експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності виявилася дієвою і ефективною; тобто підвищує якість підготовки

майбутнього вчителя початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності і може успішно функціонувати в реальних умовах навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Висновки до розділу III

В результаті проведеної експериментальної роботи ми дійшли наступних висновків:

1. Перевірка ефективності запропонованої експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності відбувалася на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка та НПУ імені М.Драгоманова. Дослідно-експериментальне навчання студентів включало 3 основні етапи: діагностико-інформаційний, практико-проектувальний та діяльнісно-творчий. На кожному з них було реалізовано конкретний зміст професійно-педагогічного навчання, яке було пов'язане з поетапним формуванням у студентів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності.

2. Систематична робота зі студентами дозволила успішно реалізувати на практиці комплекс запропонованих педагогічних умов в практиці вищої школи. Освітній процес зазнав перетворень в аспекті застосування форм, методів, прийомів навчання, переструктурування змісту навчання, створення серії завдань. Поетапне включення студентів в проектувальну діяльність індивідуального й колективного характеру дозволило позитивно впливати на якість підготовки студентів у педагогічному вузі. Зміст нового курсу з використанням інтерактивних форм і методів навчання виявився не тільки доступним, але й цікавим, ефективним з точки зору підготовки до проектування позаурочної виховної діяльності.

Аналіз результатів експерименту показав, що реалізація всього комплексу педагогічних умов, а саме: забезпечення мобільної дидактичної системи, здатної акумулювати професійний досвід, традиції та інновації в організації освітнього процесу; раціональне використання й розвиток професійних здібностей особистості в інтересах досягнення цілей освітнього процесу;

створення ефективних стимулів для самоосвітньої діяльності студентів і викладачів; систематичне відпрацювання професійних умінь у практичній діяльності студентів, зокрема на спеціально створених навчальних майданчиках; підвищує якість підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності та сприяє формуванню у них готовності до зазначеного виду діяльності.

3. Дослідно-експериментальна перевірка на підставі зроблених обчислень рівнів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у майбутніх вчителів початкових класів переконливо довела, що після впровадження розробленої нами експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності спостерігаються якісні зміни в готовності студентів експериментальних груп.

Отже, отримані експериментальні дані підтвердили правомірність висунутої гіпотези дослідження. Перетворення процесу організації діяльності студентів виявилось ефективним. Запропонована модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності виявилася дієвою, кількісні показники, підтверджують її ефективність.

Загальні висновки

1. В дисертації здійснено теоретичне узагальнення наукової проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, що полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Аналіз наявних у науці знань щодо підготовки студентів до проектування позаурочної виховної діяльності показав, що дана проблема вивчається і досліджується. Проте однакості у підходах щодо здійснення процесу проектування виховної діяльності так само як і у визначенні самого поняття “проектування позаурочної виховної діяльності” немає. Система підготовки учителя до проектування позаурочної виховної діяльності практично відсутня і є проблемою не тільки теоретичною, але й прикладною. Вузівська практика свідчить, що студенти, засвоюючи теорію, часто не вміють використати її у практичній діяльності. Зокрема, маючи знання про процес проектування, методику його здійснення, форми і засоби виховання, не вміють проектувати результативну виховну діяльність.

Результати пропедевтичного дослідження засвідчили, що лише 5,937% студентів випускних курсів спеціальності “Початкове навчання” та молодих спеціалістів мають високий рівень готовності до проектування позаурочної виховної діяльності, на достатньому рівні володіють усім комплексом знань, умінь та особистісних якостей, необхідних для проектування позаурочної виховної діяльності 26,437% респондентів. У 51% готовність до зазначеного виду діяльності сформована частково і відповідає низькому рівню, а у 16,625% респондентів готовність до проектування позаурочної виховної діяльності не сформована взагалі.

Аналіз результатів вимагав цілеспрямованої роботи з розробки моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, оскільки традиційна підготовка не виконує покладені на неї завдання.

2. Важливим показником результативності підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності визначено готовність, яка розглядається як складне інтегроване поняття, що передбачає єдність таких компонентів: змістової, операційно-технологічної та особистісно-рефлексивної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до здійснення проектування позаурочної виховної діяльності.

Критеріями готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності визначено: 1) когнітивний (якість змістової підготовки), 2) операційний (якість операційно-технологічної підготовки), 3) особистісно-рефлексивний (якість особистісно-рефлексивної підготовки), кожен з яких має свої показники. Вони служать вихідним моментом для визначення рівнів готовності до зазначеного виду діяльності у студентів – майбутніх вчителів початкових класів, які визначаються як низький (початковий), середній (репродуктивний), високий (творчий).

3. Підготовка майбутніх учителів початкових класів, спрямована на формування у них готовності до проектування позаурочної виховної діяльності, передбачала поетапне включення студентів в проектувальну діяльність індивідуального й колективного характеру, що дозволило позитивно впливати на її якість. Освітній процес зазнав перетворень в аспекті застосування форм, методів, прийомів навчання, переструктурування змісту навчання. Доцільним з точки зору формування готовності до проектування позаурочної виховної діяльності виявилось використання інтерактивних форм і методів навчання. Розгортання системи підготовки на технологічному рівні відбувалося відповідно до логіки

переходу від педагогічної теорії до виховної практики, від навчальної діяльності – до навчально-професійної, від засвоєння знань – до формування умінь і навичок, що зумовило послідовність етапів підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності: 1) діагностико-інформаційний; 2) практико-проектувальний 3) діяльнісно-творчий.

4. Обґрунтовані теоретичні засади дослідження уможливили розробку педагогічно обґрунтованої та логічно побудованої експериментальної моделі, яка є схематичним способом відтворення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності і складається з 3 блоків: цільового, процесуального та результативного.

Ефективність реалізації моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності досягається через дотримання таких педагогічних умов: забезпечення мобільної дидактичної системи, здатної акумулювати професійний досвід, традиції та інновації в організації освітнього процесу; раціональне використання й розвиток професійних здібностей особистості в інтересах досягнення цілей освітнього процесу; створення ефективних стимулів для самоосвітньої діяльності студентів і викладачів; систематичне відпрацювання професійних умінь у практичній діяльності студентів, зокрема на спеціально створених навчальних майданчиках.

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі підготовки на підставі зроблених обчислень рівнів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у майбутніх учителів початкових класів переконливо довела, що після впровадження експериментальної моделі та реалізації перерахованих педагогічних умов, спостерігаються якісні зміни в готовності студентів експериментальних груп до проектування позаурочної виховної діяльності. Так на завершальному етапі дослідження високого рівня готовності досягли 19,38% студентів

експериментальних груп проти 9,8% студентів контрольних груп, середнього –71,51% у експериментальних групах проти 55,22% у контрольних та низького – 9,10% у експериментальних групах проти 34,97% у контрольних. Отже, перетворення процесу організації діяльності студентів виявилось ефективним. Запропонована модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності виявилася дієвою, кількісні показники підтверджують її ефективність.

Результати дослідження проблеми на теоретичному, методичному та практичному рівнях підтвердили гіпотезу про підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності за умови забезпечення взаємодії системного, особистісного та діяльнісного підходів до професійної підготовки педагогів; опанування майбутніми учителями початкових класів алгоритму здійснення проектування позаурочної виховної діяльності; поетапне навчання майбутніх педагогів проектуванню позаурочної виховної діяльності, залучення студентів до проектування позаурочної виховної діяльності у процесі проходження різних видів педагогічної практики.

5. Розроблена експериментальна модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності може бути використана у системі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів усіх спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують такі її напрямки: підготовка викладачів вищих навчальних закладів до організації проектувальної діяльності студентів; удосконалення навчально-методичного забезпечення проектувальної діяльності, вивчення зарубіжного досвіду організації проектувальної діяльності студентів у вузах тощо.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А.Абдулина – М.: Просвещение, 1990. –141 с.
2. Акбашев Т.Ф. Непрерывное образование и развивающаяся кооперация / Т.Ф. Акбашев // Вестник высшей школы. – 1986. – №10. – С. 35–38.
3. Алексеев Н.И. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец.13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)» / Алексеев Н.А. – Екатеринбург, 1997. – 42 с.
4. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г.Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С.92–116.
5. Алексеев Н.Г. Проектная парадигма в комплексе педагогических наук / Н.Г.Алексеев // Гуманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал, Красноярск. – 1995. – №4.– С. 29–31.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: [підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів] / А.М.Алексюк – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
7. Амонашвили Ш.А. Единство цели (В добрый путь, ребята!) : [пособие для учителя] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л. : Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. Фак. психологии, 1968. – 339 с.
9. Андрущенко В.П. Проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зламі століть / В.П.Андрущенко // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: збірка матеріалів до Всеукр. науково-практ. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 13–20.

10. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С.И.Архангельский – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
11. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
12. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методологические основы / Ю.К.Бабанский – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
13. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Барбина Елизавета Сергеевна. – К., 1997. – 471 с.
14. Беспалько О.В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності: дис.. канд.пед.наук: 13.00.01 / Беспалько Ольга Володимирівна. – Київ, 1998. – 190с.
15. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: [учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов] / Валентина Сергеевна Безрукова – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
16. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Евгений Петрович Белозерцев. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
17. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
18. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
19. Битинас Б.П. Процесс воспитания: приобщение к ценностям / Бронисловас Повилович Битинас. – М. : Изд-во МФО, 1994.– 206 с.
20. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1973. – 63 с.
21. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: [навчально-методичний посібник для вчителів шкіл, викладачів,

- студентів педагогічних навчальних закладів] / Алла Микитівна Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
22. Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А.Болотов, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков, Н.А.Шайденко // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 66–72.
 23. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: [навчальний посібник] / С.П.Бондар, Л.Л.Момот, Л.А.Липова, М.І.Головко – Рівне: Редакційно-видавничий центр «Теніс», 2003. – 200 с.
 24. Боне Эдвард де Латеральное мышление. [пер. с англ.]. – СПб. Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
 25. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: [учеб. пособие] / Н.В.Борисова. – М., 2000. – 312 с.
 26. Васенко В.В. Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец: 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.В. Васенко. – К., 1992. – 18 с.
 27. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: [метод. пособие] / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
 28. Веселова В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Веселова Валерия Григорьевна. – Армавир, 2001. – 177 с.
 29. Взятыешев В.Ф. Методология проектирования в инновационном образовании // Инновационное образование и инженерное творчество: сб. / Виктор Феодосьевич Взятыешев. – М.: Ассоциация НТТ «Эвристика», 1995.

30. Вульфів Б.З. Організатор позакласної та позашкільної виховної роботи: (зміст і методика діяльності) / Б.З. Вульфів, М.М.Поташник. – К.: Рад. школа, 1984. – 214с.
31. Газман О.С. В школу – с игрой: книга для учителя / О.С. Газман Н.Е.Харитоновна – М.: Просвещение, 1991. – 95 с.
32. Гапонов П.М. Лекция в высшей школе / Петр Михайлович Гапонов. – Воронеж, Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1977. – 95 с.
33. Гаспарский В. Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок / В. Гаспарский; [пер. с пол. Ю.А Чванов, ред. А.И. Половинкин]. — М.: Мир, 1978. – 172 с.
34. Гессен С.И. Педагогические сочинения / С.И. Гессен. – Саранск: Красный Октябрь., – 2001. – 566 с.
35. Гиг Дж. Ван. Прикладная общая теория систем / Дж. Ван Гиг; [пер. с англ.]. – Ч. 1, 2. – М.: Мир, 1981. – 733 с.
36. Гильбух Ю.З. Методика отслеживания успеваемости и психологического развития учащихся общеобразовательной школы: Начальное и среднее звено / Юрий Зиновьевич Гильбух. – К.: НПЦ Перспектива, 1996. – 38 с.
37. Гильбух Ю.З. Як учитися і працювати ефективно: [НОП для учнів гімназій і ліцеїв] / Юрій Зінов'євич Гільбух. – К.: НПЦ Перспектива, 1993. – 128 с.
38. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: [Учебное пособие]/ Владислав Гинецинский. – СПб.: Изд-во СпбГУ, 1992. – 154 с.
39. Глузман А.В. Моделирование системы инновационных технологий обучения студентов университета / А.В.Глузман, Т.Ю.Левченко, Г.М.Рюмшин // Профессионализм педагога. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. – Ч. 2. – С. 160-164.

40. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: [монография] / Александр Владимирович Глузман. – К.: Издательский центр. «Просвіта», 1996. – 312 с.
41. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: [монография] / Александр Глузман. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 251 с.
42. Голубев Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К.Голубев, Б.П.Битинас – М.: Педагогика, 1989. – 158 с.
43. Гольдфельд М.Г. Внеклассная работа по химии: [пособие для учителей] / Гольдфельд М.Г. — М.: Просвещение, 1976. — 191с. – (Библиотека учителя химии).
44. Гончаренко С.У. Інтегроване навчання. За і проти / С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований // г-та «Освіта». – № 15–16 від 15 лютого. – 1994. – С.3.
45. Григоренко Л.В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Григоренко Людмила Васильевна. – Кривой Рог, 1991. – 162 с.
46. Гришай І.Я. Проблеми раціональної організації позакласної роботи в школі: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01./ І.Я. Гришай . – К., 1972. – 184 с.
47. Давыдов С.А. Многообразие форм внеклассной работы / С.А.Давыдов, Ф.Е.Кебекова // Среднее спец. образование. – 1986. – № 7. – С. 28–29.
48. Дворецкий С. Формирование проектной культуры / С.Дворецкий, Н.Пучков, Е. Муратова // Высшее образование в России. – 2003. – №4. – С.15-22.
49. Демчук В. Національна система виховання: педагогічна модель / В.Демчук // Рідна школа. – 1997. – № 7-8. – С. 25–27.
50. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ ст.)». – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

51. Державна програма «Вчитель». Постанова КМ України від 28 березня 2002 року № 379.
52. Джонс Дж.К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс: [пер. с англ.]. – [2-е изд. доп.]. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
53. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / Дж. Диксон: [пер. с англ.]. – М.: Мир, 1969. – 440 с.
54. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: системный подход / Януш Дитрих: [пер. с польск.]. – М.: Мир, 1981. – 456 с.
55. Дмитрик И.С. Теоретические основы обучения будущих учителей педагогической технологии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец: 13.00.01 «общая педагогика и история педагогики» / И.С.Дмитрик. – К., 1989. – 23 с.
56. Довідник класного керівника: збірник документів МО України / редкол.: П.М.Щербань та ін. – К.: ІЗМН, 1996. – 240 с.
57. Дубасенюк О.А. Професійне становлення педагога / Олександра Антонівна Дубасенюк. – Житомир: ЖДПІ, 1993. – 106 с.
58. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / Олександра Антонівна Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С.90-98.
59. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / Олександра Антонівна Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 91
60. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Олександра Антонівна Дубасенюк. – К., 1996. – 444с.
61. Думаева П.Д. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательной работе в школе в современных условиях: автореф. дис... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики

- и образования (педагогические науки)» / П.Д.Думаева. – Ростов-на-Дону, 1989. – 19с.
62. Избаш С.С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: дис... канд. наук: 13.00.04 / Избаш Світлана Сергіївна. – Мелітополь, 2007. – 290с.
63. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Елькін Марк Веніамінович – Бердянськ, 2004. – 260с.
64. «Європейський простір у сфері вищої освіти»: Спільна декларація міністрів освіти Європи (Болонья, 1999 р.).
65. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160с.
66. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем / Владимир Ильич Загвязинский. // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 8–13.
67. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы педагогического проектирования: дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Заир-Бек Елена Сергеевна. – СПб., 1995. – 410с.
68. Заремба Л.В. Формирование у студентов пединституты готовности к организации внеурочной деятельности учащихся: дис. канд. пед наук: 13.00.01 / Заремба Людмила Васильевна. – К., 1990. – 154с.
69. Збірник тестів з курсу «Основи психології і педагогіки» для студентів з базової освіти усіх факультетів і форм навчання / [укл. Н.П.Статінова]. – К.: Київський держ. торговельно-економічний ун-т, 1998. – 100 с.
70. Зябкин В.Е. Педагогический процесс в школе: [книга для учителя] / В.Е. Зябкин. – К.: Вища школа, 1990. – 159 с.
71. Зязюн І.А. Учитель у контексті Державної національної програми «Освіта» / Іван Андрійович Зязюн // Психолого-педагогічні новини. – 1994. – №1. – С. 3–9.

72. Каган М. С. Философия культуры: [учебное пособие для вузов] / Моисей Самойлович Каган. – СПб, Петрополис, 1996. – 415с.
73. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / Моисей Самойлович Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328с.
74. Канішевська Л.В. Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності / Любов Канішевська. – К,: Стилос, 2001. – 342с.
75. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
76. Капська А.Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу / А.Й.Капська // Нові технології виховання: [зб. наук. статей / відп. ред. С.В.Кириленко]. – К.: ІСДО, 1996. – 180с.
77. Карпова Г.О. Специфіка оцінних ставлень третьокласників: Дещо про формування ідеалу / О.Г.Карпова // Початкова школа. – 1992. – № 7-8. – С.5-7.
78. Килпатрик У. Х. Метод проектов / Уильям Херд Килпатрик: [пер. с англ. Л. Брокгауз-Ефрон]. – Л., 1925. – 43с.
79. Киричок В.А. Формування гуманних взаємин між молодшими школярами у позаурочній діяльності / В.А.Киричок // Педагогіка і психологія. – 1995. – №4. – с.105–112.
80. Киричук В.О. Психолого-педагогічне проектування в системі виховного процесу загальноосвітньої школи / В.О.Киричук // Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – №8. – С. 4–12.
81. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / Семен Израилевич Кисельгоф. – Л.: Из-во Ленингр. ун-та, 1973. – 152с.

82. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии: [Анализ зарубежного опыта] / Михаил Владимирович Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176с.
83. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических школах / Михаил Владимирович Кларин. – М.: Педагогика, 1995. – 174с.
84. Коберник О.М. Основи проектування навчально-виховного процесу у творчій діяльності педагога / Олександр Миколайович Коберник // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К.: УДПУ. – 1997. – С.39-42.
85. Коберник О.М. Організація виховного процесу на засадах проєктивної педагогіки / Олександр Миколайович Коберник // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 74-81.
86. Коберник О.М. Визначення та обґрунтування педагогічних задач як компоненту системи психолого-педагогічного проектування / Олександр Миколайович Коберник // Наука і сучасність: зб. наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – М., 1998. – №1. – С. 18-26.
87. Коберник О. Проєктивна педагогіка і національна школи / Олександр Миколайович Коберник // Шлях освіти. – 2000. – №1. – С. 7-8.
88. Коберник О.М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Коберник Олександр Миколайович. – К., 2000. – 414с.
89. Кобзар Б.С. Внеурочная воспитательная работа в школах продленного дня / Б.С.Кобзар. – К.: Рад. школа, 1991. – 223с.
90. Кобзар Б.С. Школа продовженого дня: питання управління / Б.С.Кобзар. – К., 1989. – 168с.
91. Кожевников К.П. Методика подготовки лекций / К.П. Кожевников. – Минск. 1976. –30с.

92. Козак М.В. Формирование у будущих учителей готовности к пониманию и учету особенностей эмоциональных состояний младших школьников: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Козак Мирослава Васильевна. – К., 1995. – 168с.
93. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: [учеб. пособие по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы»] / Козаков Виталий Андреевич. – К.: Вища школа, 1990. – 248с.
94. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / [Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский]. – М.: Педагогика, 1989 – 416с. (Б-ка учителя).
95. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Лідія Валентинівна Кондрашова . – К.: Вища школа. 1987. – 52с. – (Сер. «ВУЗ – школі»).
96. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: [учеб. пособие] / Лідія Валентинівна Кондрашова. – М.: Прометей, 1990. – 159с.
97. Коновальчук І.І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність : дис... канд..пед. наук: 13.00.01 / Коновальчук Іван Іванович. – К., 1999. – 156с.
98. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти, затверджена колегією Міністерства освіти і науки України 28 лютого 1996 року.
99. Концепція національного виховання. Схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30червня 1994 року.
100. Костяшкин Э.Г. Перспективы развития общеобразовательной школы / Э.Г.Костяшкин, М.Н.Скаткин // Советская педагогика. – 1979. – № 9. – С.81.

101. Красновський В.М. Як залучити школяра до шкільного життя? / В.М.Красновський // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3. – С. 14–16.
102. Кремень В.Г. Современные общецивилизованные тенденции развития и их влияние на систему образования // Высшее образование: проблемы и перспективы развития. – К.: АПН Украины, 1995. – С. 14–15.
103. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 118с.
104. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В.Кузьмина. – Л.: Из-во Ленинградского ун-та, 1967. – 183с.
105. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В.Кузьмина, Кухарев Н.Ф. – Гомель: ГГУ, 1983. – 76с.
106. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В.С.Курило – Луганськ: Альма-матер, 2000. – 460с.
107. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: [книга для учителя] / Н.В.Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159с.
108. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность/ Алексей Николаевич Леонтьев. – [2-е изд]. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
109. Лігоцький А.О. Методологічні аспекти проектування сучасних освітніх систем / А.О.Лігоцький. – К.: Преса України, 1995. – 107с.
110. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем: [монографія] / А.О.Лігоцький. – К.: Техніка, 1997. – 210с.
111. Лігоцький А.О. Методи і засоби вирішення завдань проектування освітніх систем нового типу: [навчально-методичний посібник] / А.О.Лігоцький . – К.: НАВСУ, 1997. – 42с.
112. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Линенко Александр Федорович. – К., 1996. – 403с.

113. Литвиновський Є.Ю. Психолого-педагогічне проектування у професійній діяльності офіцера структури виховної роботи Збройних сил України // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Х.: НТУ «ХП», 2002. – Вип. 4. – С. 244–251.
114. Литвиновський Є.Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи збройних сил України вмінь проектування виховного процесу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.:13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є. Ю.Литвиновський. – Київ, 2003. – 24с.
115. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец.: 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.І.Луговий. – К., 1995. – 48с.
116. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки / В.К.Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196с.
117. Макаренко А.С. Проектировать лучшее в человеке / Антон Семенович Макаренко. – Минск: Асвета, 1989. – 415с.
118. Максименко С.Д. Загальна психологія: [навч. посібник] / С.Д.Максименко, В.О. Соловієнко. – К.: МАУП, 2000. – 256с.
119. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Наталья Александровна Масюкова. – Минск, Технопринт, 1999. — 288 с.
120. Матяш Н.В. Проектирование процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога / Н.В.Матяш // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции, 18-19 ноября 2003 г. / ред. М.В.Ретивых, В.Д.Симоненко. – Брянск: Изд-во БГУ, 2003. – 215с.

121. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: / Ефим Израилевич Машбиц. – М.: Педагогика, 1998. – 192с. – (Педагогическая наука – реформе школы).
122. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.И. Мищенко. – М.: Моск. гос. пед. ун-т, 1992. – 32с.
123. Моделирование деятельности специалиста на основе исследования / под ред. Е.Э.Смирновой. – Л.: Ленинградский гос. ун-тет, 1984. – 177с.
124. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120с.
125. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М.Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152с.
126. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, Н.І. Філіпенко – К., 1997. – 168с.
127. Морозов Е.П. Подготовка учителей к инновационной деятельности / Е.П.Морозов, А.И. Пидкасистый // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С. 88–93.
128. Муравьева Г.Е. Теория и технология обучения проектированию образовательного процесса: [монография] / Г.Е.Муравьева. – Шуя: Изд-во «Весть» Шуйского гос. пед. ун-та, 2005. – 104с.
129. Мусиенко-Репская В.И. Подготовка студентов к педагогическому самоменеджменту в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мусиенко-Репская Валентина Ивановна. – Одесса, 2000. – 232с.

130. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н.Куллюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
131. Нагорна Г.О. Формування у студентів педвузів професійного мислення: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Нагорна Галина Олексіївна. – К., 1995. – 544с.
132. Наумов С. В. Представление о программах и программировании в контексте методологической работы / С.В.Наумов // Вопросы методологии. – 1992. – №1–2. – С. 11–12.
133. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002.
134. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – Київ, 2004. // Освіта України. – 3 грудня 2004. – №94 (590). – С. 6–10.
135. Немов Р.С. Психология: [учеб. для студентов пед. вузов]: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2007. – Кн.1: Общие основы психологии. – 686с.
136. Нечепоренко Л.С. Педагогическая система совершенствования процесса формирования будущего учителя в университете: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец.: « » / Л.С.Нечепоренко. – Харьков, 1991. – 51с.
137. Новые ценности образования: [тезаурус для учителей и школьных психологов / редактор составитель Н.Б.Крылова]. – М.: А 10 «Цицеро», 1995. – Ч 1.
138. Общая и профессиональная педагогика: [учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»]: в 2-х книгах / под ред. В.Д.Симоненко, М.В.Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174с.
139. Одарченко Н.І. Використання відеоінформації при проведенні лекційних і семінарських занять у школі нового типу: [навч. посібник] / АПН

- України. Ін-т педагогіки. / Н.І.Одарченко. – Суми: Слобожанщина, 1999. – 79с.
140. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: [методичні рекомендації] / кол. авт. за заг. ред Є.І.Коваленко. – К.: ІЗМН, 1996. – 136с.
141. Педагогика: [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512с.
142. Педагогічні технології: [навч. посібник] / Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолук І.О, Шпак О.Т. – К., 1995. – 252с.
143. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / под. ред. И.А.Каирова. – М.: Сов. энциклопедия, 1968. – Т.3. – 880с.
144. Пелагейченко М.Л. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пелагейченко Микола Леонідович. – Бердянськ, 2006. – 201с.
145. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: [учебное пособие для студентов и преподавателей пединститута, учителей и слушателей ИУУ] / Елена Николаевна Пехота . – Николаев, 1996. – 144с.
146. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів: [навч. посібник / упоряд.: авт. кол. під кер. В.К.Демиденко]. – К.: ІЗМН, 1996. – 204с.
147. Политехнический словарь / [гл. ред. А.Ю.Ишлинский]. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1980. – 646с.
148. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студ. пед. вузов]: в 2 кн. / И.П.Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн.2: Процесс воспитания. – 420с.
149. Подобедова Т.Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування: автореф. дис... канд. пед. наук : спец

- 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Тетяна Юрїївна Подобєдова. – Луганськ, 2005. –
150. Позашкільна педагогіка: пошук і проблеми: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20-24 вересня 1994 р., Київ / відп. ред. С.В.Кириленко. – К.: ІСДО, 1995. – 264с.
151. Практикум з педагогіки / за заг. ред. О.А.Дубасенюк та А.В.Іванченка. – К.: ІСДО, 1996 – 432с.
152. Прикот О.Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы / О.Г.Прикот // Методист. 2002. – № 2. – С. 44–47.
153. Про виховання дітей та молоді: проект Закону України // Освіта України. – 2004. – 14 вересня. – С. 4–6.
154. Психологический словарь: словарь / [редколлег. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440с.
155. Психология: словарь / [редколлег. А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
156. Путилина М.С. Формирование потребности в знаниях в процессе внеклассной работы // Педагогическое наследие Макаренко и современная школа / М.С.Путилина. – Кишинев, 1987. – 175с.
157. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя / Валерій Радул. – К.: Вища школа, 1997. – 269с.
158. Реан А.А. Социально-психологические основы познания педагогом личности учащегося: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология (психологические науки)» / А.А. Реан. – Л., 1991. – 32с.
159. Реан А.А. Психологические модели педагогической деятельности (системный подход) // Социальная педагогическая психология: [учебное пособие для психологов и педагогов] / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. –

- СПб.: Питер Ком, 1999. – С. 223–232. – (Мастера психологии)
160. Рубина Г.В. Применение ЭВМ в графической подготовке студентов / Г.В.Рубина, В.Д.Симоненко. – Брянск: БГПУ, 1992. – 98с.
161. Рувинский Л.И. Концепция профессионально-деятельностной подготовки учителя / Л.И.Рувинский // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: межвуз. сб. науч. тр. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – С. 3–18.
162. Руднев Т.И. Основы педагогического профессионализма / Т.И.Руднев. – Самара: СИУ, 1996. – 247с.
163. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании /Жан Жак Руссо [пер. с фр. П.Д.Первова]. – 2-е изд. – М.: Книгоизд-во К.И.Тихомирова, 1911. – 756с.
164. Самыгин С.И.Педагогика: 100 экзаменационных ответов: [экспресс-справочник для студентов вузов] / С.И.Самыгин, Л.Д.Столяренко. – изд. 4-е, перераб., доп.. – Москва: ИКЦ МарТ, Ростов-на-Дону: Издательский центр МарТ, 2005. – 256с.
165. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): автореф. дис. ... докт. психолог. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология (психологические науки)» / В.А.Семиченко. – К., 1992. – 48с.
166. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: [учебное пособие] / В.А.Семиченко. – Полтава, 1989. – 86с.
167. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: [монография] / В.В.Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.

168. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М: Логос, 1999. – 272с.
169. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Маргарита Павловна Сибирская. – СПб, 1998. – 357с.
170. Сибирская М. П. Педагогические технологии: теоретические основы и проектирование / М.П.Сибирская. — СПб: ЦНПК ПО, 1998. – 354с.
171. Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С.О.Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К.: АПН України, 2002. – № 1 (5). – С. 73–80 .
172. Скаткин М.Н. Трудовое воспитание и профориентация школьников / М.Н. Скаткин, Э.Г Костяшкин. – М.: Просвещение, 1984. – 192с.
173. Слостенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А.Слостенин , А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С. 79–84.
174. Слостенин В.А. Опыт построения модели инновационной деятельности учителя / В.А.Слостенин, Л.С. Подымова // Педагогика: инновационная деятельность: [учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений] – М.: ИЧП «Изд-во «Магистр», 1997. – С. 92–102.
175. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.
176. Слостенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя: общая концепция исследования / В.А. Слостенин // Формирование социально-активной личности учителя: межвузовский сб. научных трудов. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1986. – С.3–21.

177. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / В.И.Слободчиков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272с.
178. Слободчиков В.И. Парадигмы развития современной психологии образования / В.И.Слободчиков // Психологическое образование: контексты развития: альманах № 3: под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. – Мн.: Технопринт, 1999. – С.120. – (Серия «Университет в перспективе развития»). – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/index2.html>
179. Советский энциклопедический словарь: словарь / под ред. А.М.Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1630с.
180. Спири́н Л.Ф. Формирование профессиональных педагогических умений учителя-воспитателя: [спецкурс] / Л.Ф.Спири́н. – Ярославль: ЯГПИ, 1976. – 82с.
181. Спири́н Л.Ф. Характеристики уровней общепедагогических учений в процессе их формирования у студентов / Л.Ф.Спири́н // Профессионально-педагогические умения и пути их формирования: межвузовский сб. науч. трудов. – Воронеж, 1985. – С.20–25.
182. Струманський В.П. Виховна робота в національній школі: [навчальний посібник] / В.П.Струманський. – К.: ІЗМН, 1997. – 181с.
183. Суртаева Н.Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин): автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Н.Н.Суртаева. – М., 1995. – 48с.
184. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори: [в 5-ти томах] / Василь Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – 640с.

185. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка : [навчальний посібник] / Т.І.Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144с.
186. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера]. – М.: Педагогика, 1989. – 320с.
187. Тогдл Л., Пейша И. Методологические аспекты системного проектирования / Л.Тогдл, И.Пейша // Вопросы философии. — 1987. — № 2.
188. Томин Н.А. Формирование воспитательных учений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки / Н.А.Томин, Н.Ф.Белокур. – Челябинск: ЧПИ, 1986. – 66 с.
189. Трофанова М. Виховання молодших школярів у системі позанавчальної діяльності / М.Трофанова // Рідна школа. – 2000 . – № 9. – С.44–45.
190. Ушинский К.Д. Собр. соч.: [в 11-ти томах] / К.Д.Ушинский; Т.8. – М., 1951. – 774с.
191. Федоров Н. Ф. Сочинения / Н.Ф.Федоров. — М.: Мысль, 1982. —
192. Фіцула М.М. Педагогіка: [навчальний посібник для студ. вищих педагогічних закладів освіти] / М.М.Фіцула. – Тернопіль: ТДПУ, 1997 – 192с.
193. Фролова Г.М. Организация и методика клубной работы с детьми и подростками / Г.М.Фролова. – М.: Просвещение, 1986. — 157с.
194. Харламов И.Ф. Педагогика: [учебник] / И.Ф.Харламов. – [5-е изд.]. – Минск:Університэцкае, 1998. – 560с.
195. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования, научное обоснование решений / П.Хилл; [пер. с англ. Е.Г.Коваленко]. – М., 1973. – 263с.
196. Ченців В. М. Технологічні основи проектування й конструювання навчального процесу / В.М.Ченців. - Волгоград, 1995. –

197. Шингарев И.М. Особенности мотивации общения подростков / И.М.Шингарев // Педагогические проблемы внешкольного воспитания. — Челябинск.: Челяб. пед. инст. 1983. — С. 92–98.
198. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О.М.Шиян // Педагогика. — 1999. — №1. — С.63–68.
199. Шмаков А.С. Досуг школьников как социально-педагогическая проблема / Шмаков А.С. //Сов. педагогика, 1980. — № 3. — С. 43–48.
200. Штейнберг В.Э. Образование – технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество / В.Э.Штейнберг // Школьные технологии. — 2000. — №1. — С. 15–36.
201. Штейнберг В.Э Технологии проектирования образовательных систем и процессов / В.Э.Штейнберг // Школьные технологи. — 2000. — №2. — С. 3–23.
202. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания / В.С.Шубинский. — М., 1992. — 258 с.
203. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системах высшего педагогического образования /А.И.Щербаков. — Л.: Просвещение, 1967. — 266с.
204. Энциклопедия профессионального образования: [в 3т.] / [ред. Я.Батышев]. — М.: АПО, 1999. — Т. 2. — 446 с.
205. Юсупов В.З. Социально-педагогическое проектирование в региональных системах образования:[монография] / В. З. Юсупов. — Киров: ВГПУ, 1998. — 117с.
206. Ягодковский К. П. Исследовательский метод в школьном обучении / К.П.Ягодковский. — М.– Л.: ГИЗ, 1929. —167с.
207. Якиманская И.С. Педагогическая психология и творчество / И.С.Якиманская // Творчество и педагогика. — М., 1988. — Ч.4. — 120с.

208. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Надежда Олеговна. – Челябинск, 2003. – 355 с.
209. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О.Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
210. Яковцова А.Ф. Лекция в высшей школе: [текст лекции]. – Х., 1996. –20с.
211. Яценко Т.С. Социально- психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С.Яценко. – К.: Вища школа, 1987. – 110с.
212. A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice / Edited by Fry H., Ketteridge S., Marshal S. – London: Kogan Page. – 2000. – 408 p.
213. Concrete Future Objectives of Education Systems. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf
214. Creative Thinking: New Perspectives: Proceedings of The Second International Conference on Creative Thinking, July 1996 / edited by Sandra Dingli. — Msida: Malta University Press, 1996. — 262 p.
215. European Council - Presidency Conclusions (Lisbon, 23 and 24 March 2000). [ON-LINE]. [Brussels]: Council of the European Union, [08.06.2007]. Nr: 100/1/00. Disponible sur URL: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm.
216. Hutchinson T. Introduction to Project Work, – Oxford: University Press, 1999. – 23 p.
217. Laurillard D. Rethinking university teaching: a framework for the effective technology. – London and New York: Routledge, 1994. – 284 p.
218. Newble D. A handbook for teachers in universities and colleges: [a guide to improving teaching methods] / D.Newble, R.Cannon. – [3rd ed]. – London: Kogan Page , 1995. – 161p.

219. Pierce A.J. Introduction in Technology / A.J.Pierce, D.Karwatka. – Cambridge: West Publishing Company.St.Paul ,1993. – 102 p.

Додаток А

Анкета – опитувальник

«Рівень готовності до проектування позаурочної виховної діяльності»
для студентів IV – V курсів та молодих спеціалістів
(стаж роботи менше 3 років)

Шановний респонденте!

Засновуючись на Вашому професійному досвіді дайте експертну відповідь на наступні питання:

1. *Чи можете ви дати визначення наступним поняттям:*
 - а) «педагогічне проектування»
 - Так Ні
 - б) «педагогічний проект»
 - Так Ні
 - в) «проектно-педагогічна діяльність»
 - Так Ні
2. *Чи володієте Ви прийомами й способами проектування педагогічних завдань:*
 - а) чи можете ви дати характеристику прийомам і способам проектування
 - Так Ні
 - б) які прийоми й способи застосовуються при проектуванні педагогічних завдань
 - Так Ні
 - в) чи можете ви використовувати прийоми розв'язання педагогічних завдань при проектуванні нових, більше складних завдань
 - Так Ні
3. *Які труднощі Ви відчуваєте в процесі планування, організації й управління педагогічним процесом:*
 - а) спроектувати й реалізувати модель цілісного педагогічного процесу;
 - Так Ні
 - б) обґрунтувати й спроектувати комплекс завдань, спрямованих на засвоєння навчальної інформації;
 - Так Ні
 - в) визначити й спрогнозувати особливості розвитку окремих учнів і класного колективу, діагностувати причини відхилень і проектувати шляхи їхнього подолання.

- Так Ні

4. *Як Ви оцінюєте свої знання з основ проєктивної педагогіки:*

на «відмінно»

на «добре»

на «задовільно»

5. *Чи Вважаєте Ви, що отриманих під час навчання теоретичних знань й практичних умінь, досвіду творчої діяльності достатньо для проєктування навчально-виховних ситуацій і пошуку форм, методів і засобів їхнього розв'язання в умовах школи?*

а) Так

б) Ні

в) Не знаю

6. *Що, на ваш погляд, може підвищити рівень готовності до проєктно-педагогічної діяльності:*

а) введення додаткової інформації про проєктування педагогічних систем, процесів, ситуацій у зміст предметів психолого-педагогічного циклу;

б) введення спецкурсу з педагогічного проєктування

в) введення тренінгу по педагогічному проєктуванню

7. *Які основні труднощі виникають при вивченні циклу педагогічних дисциплін (загальної педагогіки, історії педагогіки, методики викладання:*

а) відсутність навичок використання знань з філософії, психології, логіки під час аналізу педагогічних ситуацій;

б) несформованість умінь трансформувати отримані знання при розв'язанні нових педагогічних завдань;

в) відсутність навичок проєктування цілісного педагогічного процесу, створення різних моделей взаємодії вчителя й вихованців.

8. *Які недоліки ви відзначаєте в процесі вашої підготовки до педагогічної діяльності:*

а) психолого-педагогічні знання сформовані не в повному обсязі;

б) прогностичні й проєктивні вміння сформовані на недостатньому рівні;

в) низький рівень сформованості вмінь планувати, організовувати й здійснювати навчально-виховну роботу на основі обліку особливостей учнів конкретного віку, діагностування їхнього особистісного розвитку.

Дякуємо за співпрацю

Карта самооцінки
«Рівень готовності до проектування позаурочної виховної діяльності»

*для студентів IV – V курсів та молодих спеціалістів
(стаж роботи менше 3 років)*

Шановний респонденте!

Дайте оцінку сформованості основних умінь, що є складовими компонентами готовності до проектування позаурочної виховної діяльності поставивши позначку «√» у відповідній клітинці

Чи володієте Ви уміннями:

1. Діагностувати позаурочний виховний процес?

- | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|--|---|--|-------------------------------------|

2. Будувати систему цілей виховної діяльності?

- | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|--|---|--|-------------------------------------|

3. Прогнозувати можливі рівні вихованості молодших школярів?

- | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|--|---|--|-------------------------------------|

4. Планувати позаурочну виховну діяльність?

- | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|--|---|--|-------------------------------------|

5. Моделювати виховну діяльність?

- | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|--|---|--|-------------------------------------|

6. Конструювати виховну діяльність (добирати відповідні форми виховних заходів, методи виховного впливу)?

- | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|--|---|--|-------------------------------------|

7. Реалізувати заплановане в практичній діяльності?

- | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|--|---|--|-------------------------------------|

8. Здійснювати рефлексію (аналізувати результати позаурочної виховної діяльності)?

- Володію на високому рівні Володію на достатньому рівні Володію на низькому Не володію

9. Уміння здійснювати самооцінку своєї виховної діяльності?

- Володію на високому рівні Володію на достатньому рівні Володію на низькому Не володію

10. Використовувати здобутки психолого-педагогічних наук?

- Володію на високому рівні Володію на достатньому рівні Володію на низькому Не володію

Дякуємо за співпрацю!

Анкета – опитувальник для викладачів вузу

Шановні колеги!

З метою виявлення стану підготовки студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін до проектування позаурочної виховної діяльності просимо Вас відповісти на ряд запитань.

1. Чи проводиться Вами в процесі загальнопедагогічної підготовки цілеспрямована робота по формуванню у студентів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності?
2. Наскільки необхідним і можливим Ви вважаєте спеціальне формування такого виду готовності у процесі вивчення педагогіки:
 - а) обов'язково потрібне;
 - б) можливе;
 - в) немає такої необхідності.
3. Чи вважаєте Ви достатнім для ефективного процесу формування у студентів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності викладання педагогіки у традиційному інформативному стилі? Якщо ні, то які зміни Ви вважаєте необхідними?
4. Вкажіть причини, які, на Ваш погляд, перешкоджають ефективному формуванню у студентів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності.
5. Які форми і методи навчальної роботи Ви вважаєте ефективними для прогресивного формування у майбутніх учителів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності?
6. Що Ви вважаєте більш доцільним: читання спецкурсу з проектування виховної діяльності чи переорієнтацію існуючих педагогічних дисциплін на вироблення у студентів системи проектувально-педагогічних знань, умінь та формування у них необхідних якостей особистості?

Дякуємо за співпрацю!

Програма експериментального дослідження

| Етапи експерименту | Зміст роботи | Очікуваний результат |
|--|--|--|
| <p>Констатувальний експеримент 2004-2005</p> | <p>Розробка критеріїв, показників та рівнів сформованості у майбутніх учителів початкових класів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності</p> <p>Вивчення досвіду проектування позаурочної виховної діяльності молодими спеціалістами.</p> <p>Аналіз наявного стану професійної підготовки студентів IV – V курсів та молодих спеціалістів до проектування позаурочної виховної діяльності.</p> <p>Науково-теоретичний аналіз проблеми формування готовності до проектування позаурочної виховної діяльності, моделювання шляхів її вирішення.</p> <p>Аналіз навчальних програм, посібників з педагогіки, корекція змісту, форм і методів навчальної діяльності.</p> <p>Діагностика початкового рівня сформованості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у студентів I курсу факультету підготовки учителів початкових класів.</p> | <p>Визначення недоліків та позитивних сторін процесу формування готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у майбутніх вчителів початкових класів.</p> <p>Виявлення труднощів у проектуванні позаурочної виховної діяльності, встановлення рівнів сформованості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності</p> <p>Модель підготовки учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.</p> <p>Методичні рекомендації для студентів і викладачів.</p> <p>Вибір експериментальних і контрольних груп.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Формувальний експеримент 2005-2006 I етап</p> | <p>Формування у майбутніх вчителів початкових класів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного блоку. Експериментальні групи – експериментальна технологія, контрольні групи – традиційне навчання.</p> <p>Контрольний діагностичний зріз.</p> | <p>Динаміка сформованості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у студентів експериментальних і контрольних груп.</p> <p>Аналіз і корекція навчально-формуючої діяльності.</p> |
| <p>Формувальний експеримент 2006-2008 II етап</p> | <p>Формування у майбутніх вчителів початкових класів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності: у процесі вивчення спецкурсу «Школа педагогічного проектування» та насичення проектувальним змістом педпрактик для студентів експериментальних груп; у традиційному навчанні для студентів контрольних груп.</p> | <p>Сформованість готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у студентів експериментальних і контрольних груп</p> |
| <p>Контрольний експеримент 2008 – 2009</p> | <p>Підсумковий діагностичний зріз з метою виявлення ефективності запропонованої технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності як складової моделі формування готовності до проектування позаурочної виховної діяльності.</p> <p>Аналіз і узагальнення результатів експерименту.</p> <p>Оформлення і впровадження результатів дослідження.</p> | <p>Динаміка сформованості готовності до проектування позаурочної виховної діяльності у студентів експериментальних і контрольних груп.</p> <p>Оцінка результатів експерименту</p> <p>Публікація науково-методичних матеріалів.</p> |

Карта самооцінки
«Рівень готовності до проектування позаурочної виховної діяльності»
для студентів - учасників експериментального дослідження

Шановний респонденте!

Дайте оцінку сформованості основних знань, умінь та особистісних якостей, що є складовими компонентами готовності до проектування позаурочної виховної діяльності поставивши позначку «√» у відповідній клітинці

Когнітивний критерій

Чи володієте Ви

- знаннями про зміст, специфіку та функції педагогічного проектування позаурочної виховної діяльності в професійній діяльності учителя початкових класів;
- знаннями про психофізіологічні та вікові особливості молодших школярів, закономірності їх навчання, виховання та розвитку;
- знаннями теоретичних основ педагогіки та психології;
- знаннями, які характеризують загальну культуру та наукову ерудицію вихователя

- | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|--|---|--|-------------------------------------|

Операційний критерій

Чи володієте Ви

- уміннями виконувати практичні дії та операції в рамках алгоритму проектування позаурочної виховної діяльності

- | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|--|---|--|-------------------------------------|

Особистісно-рефлексивний критерій

Чи володієте Ви:

- проектним баченням світу;
- професійно-значущими якостями особистості вчителя;

- | | | | |
|---|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Володію на високому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на достатньому рівні | <input type="checkbox"/> Володію на низькому | <input type="checkbox"/> Не володію |
|---|--|---|--|

- відкритістю свідомості до нововведень

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Ж

Завдання

«Сформованість компонентів готовності до проектування позаурочної виховної діяльності»

Для студентів - учасників експериментального дослідження

Шановний респонденте!

Виконайте наступні завдання:

Когнітивний критерій

Завдання 1.

Мета. Виявити рівень знань студентів щодо розуміння сутності проектування позаурочної виховної діяльності; основних її напрямків, форм і методів.

➤ *Яке із наведених визначень найбільш повно відображає сутність поняття «проектування позаурочної виховної діяльності»?*

а)

б)

в)

➤ *Який із наведених нижче переліків найбільш повно й точно відбиває послідовність основних етапів проектування позаурочної виховної діяльності?*

а) цілепокладання, діагностування, планування, моделювання, конструювання, рефлексія, розповсюдження результатів.

б) діагностування, цілепокладання, прогнозування, планування, моделювання, конструювання, виконання, експертиза, рефлексія;

в) діагностування, цілепокладання, прогнозування, моделювання, планування, конструювання, виконання, експертиза, рефлексія, розповсюдження результатів.

Завдання 2.

Мета. Виявити вміння студентів розпізнавати напрямки позаурочної виховної діяльності, основні форми, прийоми, методи організації позаурочної виховної діяльності.

Перечитайте і проаналізуйте запропонований сценарій виховного заходу для молодших школярів. Визначте форму даного виховного заходу, до якого напрямку позаурочної виховної роботи можна віднести певний захід. Назвіть прийоми, засоби і методи, використані у сценарії.

Завдання № 3

Мета. Виявити вміння студентів добирати форми і методи позаурочної виховної роботи.

Педагогічна задача 1.

Під час уроку читання у 2-му класі раптом відкрилися двері. Виявилося, що прийшла мати Петра П. за ключами від квартири. Вчителька дозволила хлопцеві віддати ключі матері. Він вийшов з класу. Випадково вчителька почула брутальні слова Петра:

- Ти що, зовсім збожеволіла? Не могла дочекатися дзвоника?

Як має діяти вчителька? Спроектуйте свій виховний вплив на дитину.

Педагогічна задача 2.

До вчительки 3-Б класу приходять мати учня, щоб дізнатися, на які класні потреби щопонеділка, от уже 4 тижні поспіль учні мають приносити по 4 гривні. Виявилося, що вчителька ніяких грошей не збирала. На очах у педагога мати хлопчика вдарила його по обличчю. Той вибіг із класу.

Оцініть поведінку і дії матері та хлопця.

Оцініть засоби педагогічного впливу матері на сина.

Запропонуйте свої засоби впливу на учня.

Педагогічна задача 3.

Хлопчики 3-го класу невічливо поведуться з дівчатками: не пропускають їх вперед, можуть штовхатися на перервах, смикати за волосся.

Чи справедливим є твердження «Поведінка, вчинок – це показник вихованості особистості?» які методи виховного впливу ви використали б з метою викорінення поганих звичок?

Операційний критерій**Завдання 1.**

Мета. Виявити вміння студентів планувати позаурочну виховну діяльність в початкових класах.

Складіть самостійно план позаурочної виховної діяльності на рік (для певного класу). Визначте, які напрямки позаурочної виховної діяльності охоплено у плані.

Завдання 2.

Мета. Виявити вміння студентів моделювати, конструювати та організовувати позаурочну виховну діяльність.

Складіть сценарій одного з виховних заходів, передбачених у складеному Вами плані. Продемонструйте виховний захід за підготовленим Вами сценарієм на практичному занятті в групі.

Завдання 3.

Мета. Виявити вміння студентів аналізувати результати здійснюваної позаурочної виховної діяльності.

Зробіть детальний самоаналіз проведеного заходу. Порівняйте самоаналіз з аналізом своїх товаришів, що відвідали проведений Вами виховний захід. З'ясуйте, чи досяг організований Вами захід поставленої мети, чи вдалося реалізувати усе заплановане.

Особистісний критерій

Завдання 1.

Мета. Виявити вміння адекватно оцінювати свою виховну компетентність.

Заповніть карти самооцінки.

Карта самооцінки виховної компетентності майбутнього фахівця початкових класів

Оцініть за 6-бальною шкалою Вашу виховну компетентність:

| | |
|---|---------|
| ➤ обізнаність з питань сутності виховної роботи з молодшими школярами..... | 0123456 |
| ➤ знання напрямків, форм і методів позаурочної виховної роботи..... | 0123456 |
| ➤ вміння планувати позаурочну виховну роботу і складати сценарії виховних заходів | 0123456 |
| ➤ вміння реалізувати заплановані позаурочні виховні заходи..... | 0123456 |
| ➤ вміння здійснювати педагогічне спілкування у процесі позаурочної виховної роботи | 0123456 |
| ➤ наявність необхідних особистісних якостей для успішної виховної роботи з молодшими школярами..... | 0123456 |
| ➤ вміння аналізувати результати здійснюваної позаурочної виховної роботи..... | 0123456 |
| <i>Визначте середній бал</i> | |

Завдання 2.

Мета. Виявити вміння студентів контролювати, критично аналізувати результати позаурочної виховної діяльності.

Зробіть аналіз проведених вчителем бесід, сформулюйте загальний висновок стосовно виховної результативності організаційних заходів.

Відзняміть на відео проведений вами виховний захід. Після самоаналізу продемонструйте відеозапис у групі. За допомогою колег-студентів визначить об'єктивність проведеного вами аналізу виховного заходу.

Завдання 3.

Мета. Виявити вміння студентів визначати шляхи професійного самовдосконалення, самовиховання.

1. Визначте, який із наведених комплексів понять може бути взятий за основу у визначенні структури професійного самовдосконалення?

а) самопідбадьорення, саморозкриття, самовизначення, аутогенне тренування;

б) самосхвалення, самозобов'язання, самообмеження, самоволодіння, методи самовпливу;

в) самопізнання, самоосвіта, самовиховання, саморозвиток, самоаналіз, самоспостереження.

2. Вивчіть програму професійного самовдосконалення досвідченого фахівця початкової школи, визначте структуру професійного самовдосконалення.

3. Детально ознайомтесь з методиками самоаналізу, самооцінки, самоконтролю і розробіть особисту програму професійного самовдосконалення.

Дякуємо за співпрацю!

«Школа педагогічного проектування»

(програма спецкурсу для студентів III курсу факультету початкового навчання)

Тематичний план та розподіл годин за видами занять

| ТЕМА | Кількість годин | | | |
|---|-----------------|------|-----------------|-------------|
| | Всього | Лек. | Сем./ Практ. | СРС/ ІРС |
| Історико-культурні джерела розвитку педагогічного проектування. Проектування у зарубіжній педагогіці. Досвід та проблеми використання проектування виховної діяльності у сучасній школі. | 4 | 2 | - | 2 |
| Концептуальні основи проектувальної діяльності. Зміст, структура і функцій педагогічного проектування. | 6 | 2 | - | 2 |
| Технологія проектувальної діяльності. Компоненти проектувальної діяльності. | 4 | 2 | - | 2 |
| Технологія педагогічної діагностики та оцінки рівня вихованості. | 4 | 2 | 2 | 4 |
| Технологія цілепокладання. | 6 | 2 | 4 | 4 |
| Методика та техніка прогнозування виховної діяльності. | 4 | 2 | 2 | 2 |
| Моделювання майбутнього в діяльності вчителя. | 4 | - | 2 | 4 |
| Методика та техніка планування виховної роботи у класі. | | - | 2 | 4 |
| Структура проектувальної компетентності вчителя початкових класів. Базові якості суб'єктів педагогічно-проектувальної діяльності. | | 2 | | |
| Формування проектної культури вчителя. Впровадження проектної технології у освітню практику. Реалізація інноваційних проектів як перспектива оновлення навчально-виховного процесу у школі. | 4 | - | 2 | 2 |
| Всього | 54 | 14 | 14 | 26 |