

Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

Т.В.ЯЦУЛА

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ**

Монографія

Херсон – 2010

УДК 371.8:371.124:378.14

ББК 74.580.058.58

Я 94

Друкується за рішенням вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол №9 від 31.05.2010 р.)

Рецензенти:

Глузман О.В. – доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України;

Харченко С.Я. – доктор педагогічних наук, професор;

Пентиліук М.І. – доктор педагогічних наук, професор.

Яцула Т.В.

Я 94 Підготовка майбутніх учителів до організації дозвілля школярів: Монографія. –Херсон: Айлант, 2010. –404 с.

ISBN 978-966-630-042-6

У монографії розглядаються теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, показано залежність готовності майбутніх вчителів від сформованості культури особистісної взаємодії.

Монографія призначена для науковців, викладачів, студентів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогів, що займаються виховною роботою зі школярами.

УДК 371.8:371.124:378.14

ББК 74.580.058.58

ISBN 978-966-630-042-6

© Яцула Т.В., 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1 Теоретичні основи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	9
1.1. Підготовка майбутніх учителів до виховної діяльності як психолого-педагогічна проблема.....	9
1.2. Понятійно-категоріальний апарат дослідження.....	30
1.3. Дозвілля школярів у соціокультурному вимірі сьогодення	59
1.4. Сучасний стан проблеми підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів у педагогічній теорії та навчально-виховній практиці вищих педагогічних навчальних закладів.....	88
Висновки з першого розділу	101
Розділ 2 Психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	103
2.1. Концептуальні підходи до оновлення процесу підготовки майбутніх учителів з виховної роботи у сфері дозвілля школярів.....	103
2.2. Аксіологічний підхід до визначення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів	124
2.3. Психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності зі школярами у сфері дозвілля	141
2.4. Педагогічне спілкування як базова компетентність майбутніх учителів –вихователів.....	160
2.5. Зміст і структура компонентів культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя-вихователя зі школярами у сфері їхнього дозвілля.....	181

Висновки з другого розділу	232
Розділ 3 Методична компонента підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	237
3.1. Теоретичні підходи до визначення й конструювання змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	237
3.2. Методика підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	254
3.3. Функціональна модель підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	269
Висновки з третього розділу	295
Розділ 4 Дослідно-експериментальна перевірка ефективності системи підготовки майбутніх учителів до особистісної виховної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля	301
4.1. Критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	301
4.2. Педагогічна доцільність розроблених та вдосконалених методик підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	326
4.3. Експериментальне підтвердження ефективності функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	345
Висновки з четвертого розділу	354
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	358
Література	367

ВСТУП

Зміна соціокультурної ситуації в Україні, поява, з одного боку, нових цінностей в освіті, з іншого – ускладнення реалій буття підростаючого покоління (низький рівень духовності, пріоритет матеріальних цінностей і ін.) зумовлюють розв'язання принципово нових завдань у професійній підготовці майбутніх учителів.

Дозвілля як час вільного самовизначення, саморозвитку школярів зосереджує в собі значні ресурси для особистісного розвитку, тому що діяльність у цій сфері здійснюється на основі вільного вибору. Разом з тим дозвілля залишається простором, вільним від участі в його організації вчителів, здатних дати орієнтири розвитку, унаслідок чого дозвілля перетворюється на час, небезпечний для підростаючого покоління.

Ідея взаємодії з дітьми у сфері дозвілля має науково-педагогічне підґрунтя. Значний внесок у її розробку внесли К.Н.Вентцель, С.Т.Шацький, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін. Видатні педагоги-науковці стверджували, що час дозвілля має великий потенціал для особистісного зростання дітей, їх гармонійного розвитку.

Динаміка соціокультурних змін у суспільстві висуває нові питання до професійної підготовки вчителя-вихователя, до особистості якого ставляться вимоги не тільки опанувати відповідні знання, уміння й навички, а й бути спроможним особистісно впливати на розвиток дитини (І.А.Бех, Є.В.Бондаревська, М.М.Боритко, І.Д.Демакова, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, Л.М.Мітіна, Н.Г.Ничкало, О.Я.Савченко, В.О.Сластьонін та ін.). Однією зі складових професійної діяльності вчителя є допомога зростаючій дитині у визначенні ціннісних орієнтирів у соціокультурних реаліях життя, до яких належить і сфера дозвілля людини. Це дає підстави говорити про специфіку діяльності вчителя, що визначається, з одного боку, специфікою дозвілля як способу життя, з іншого – рівнем компетентності педагога, який взаємодіє з дітьми, підлітками, молоддю на основі змісту дозвілльового часу.

Аналіз освітянської практики й результати психолого-педагогічних досліджень свідчать про те, що питанням підготовки майбутніх учителів до діяльності у сфері дозвілля школярів приділяють недостатньо уваги; у чинних програмах підготовки не розглядають питання дозвілля школярів як соціокультурного феномена їх життя, особливостей взаємодії вчителів зі школярами в зазначеній сфері. Значна кількість випускників вищих педагогічних навчальних закладів спрямована на навчальну діяльність, а не на особистісно-розвивальну, що безпосередньо впливає на смислове сприйняття педагогічної роботи, на роль учителя в життєвому просторі дитини.

Вищезазначене дозволяє встановити низку об'єктивно наявних протиріч:

– між вимогами, що ставить суспільство до особистості вчителя і фактичним рівнем його компетентності у взаємодії з дітьми у сфері дозвілля;

– між актуалізацією проблематики змісту, форм, методів реальної дозвіллевої діяльності школярів і відсутністю теоретико-методологічного підґрунтя підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів;

– між соціальним значенням професійної діяльності вчителя у сфері дозвілля школярів і практикою особистісного становлення вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах, що не має цілеспрямованого особистісно орієнтованого характеру.

Концепція дослідження містить основні положення на методологічному, теоретичному і практичному рівнях.

Методологічний рівень відбиває фундаментальні підходи (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, соціокультурний) до вивчення проблеми та її вирішення в контексті визначених завдань. Системний підхід дав можливість вивчити дозвілля школярів як існуючий простір їх життєдіяльності, розглянути взаємозв'язок компонентів професійної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів і виявити умови їх удосконалення. Діяльнісний підхід дав можливість проаналізувати дозвілля школярів

з позиції становлення та розвитку їх суб'єктності, з'ясувати умови формування культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя як цілісного утворення.

Особистісно орієнтований підхід обумовив розгляд простору дозвілля школярів як простору особистісного розвитку, самореалізації і визначення місця вчителя в цьому контексті.

Аксіологічний підхід сприяв виявленню цінностей професійно-педагогічної діяльності як смисложиттєвих орієнтирів в особистісній взаємодії зі школярами.

Соціокультурний забезпечив можливість простежити динаміку розвитку особистості у сфері дозвілля, усвідомити реальний процес змін суб'єкта під впливом особистісно значущої взаємодії з учителем. Дослідження спиралось також на синергетичну методологію, що сприяла обґрунтуванню нового стилю педагогічного мислення.

Теоретичний рівень дозволив проаналізувати провідні ідеї, теорії, тенденції, які були покладені в основу розуміння зазначеної проблеми дослідження, обґрунтувати модель культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя як важливого утворення в діяльності школярів у сфері їх дозвілля, основні положення щодо умов її реалізації.

Практичний рівень забезпечив розробку та впровадження моделі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, що ґрунтується на формуванні культури особистісної взаємодії.

Провідна ідея авторської концепції полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності структурних компонентів культури особистісної взаємодії як необхідного компонента виховної діяльності вчителя у сфері дозвілля школярів та в розробці технології формування зазначеного утворення. Організаційна база підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів охоплює навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу, позааудиторну роботу зі студентами та практико орієнтоване моделювання як стан готовності до діяльності у сфері дозвілля школярів. Формування готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів здійснювалось шляхом збагачення особистіс-

них смислів педагогічної діяльності смисложиттєвими самовизначеннями, розвитком особистісних якостей та моделюванням особистісно орієнтованої діяльності у сфері дозвілля школярів.

У процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів системотвірними компонентами культури особистісної взаємодії як базового новоутворення готовності є цінності педагогічної діяльності, смисли педагогічної взаємодії, мотиви особистісної взаємодії, професійно зумовлені особистісні якості, технології розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ

1.1. Підготовка майбутніх учителів до виховної діяльності як психолого-педагогічна проблема

Сучасний етап розвитку школи характеризується переходом до гуманістичної, особистісно орієнтованої взаємодії суб'єктів виховного процесу (вчителя й учнів). Цей етап потребує осмислення місця й ролі вчителя в особистісному розвитку дитини, нових підходів і технологій у його професійно-особистісному становленні. Усвідомлення цих проблем пов'язано з пошуком ефективних, професійно доцільних шляхів підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи зі школярами у сфері дозвілля.

Історико-педагогічний аналіз літератури з питань підготовки вчителя-вихователя надав змогу виокремити та обґрунтувати сутність двох підходів до його формування. Перший з них розкриває та характеризує виховання як процес, цілі якого задані ззовні. Відповідно до цього вчитель-вихователь передає школярам культурно-історичне розуміння добра, зла, розвиває здатність діяти на основі відповідних принципів; головними якостями характеру школярів вважає слухняність, уміння підкорятися, старанне виконання вимог батьків, учителів. Суттєвим недоліком учителя-вихователя, за цією концепцією, є низька спрямованість його дій на саморозвиток, самовдосконалення суб'єктів виховного процесу.

Другий підхід розкриває процес виховання як саморозвиток школяра через створення відповідних для цього умов. Учитель-вихователь при цьому є самодостатньою особистістю, яка в змозі через взаємодію сприяти особистісному розвитку школяра, розкриттю його творчого потенціалу. Ці концепції виховання знаходяться в основі професійно-педагогічної підготовки вчителя-вихователя, що

знайшла достатньо ґрунтовне висвітлення в науковій літературі (В.П.Андрущенко [18], Є.С.Барбіна [27], І.Д.Бех [39], М.М.Боритко [61; 62], О.В.Глузман [98], В.М.Гриньова [108], І.Д.Демакова [116], О.А.Дубасенюк [126], І.А.Зязюн [147], Т.В.Іванова [148], В.Г.Кремень [186], Н.В.Кузьміна [197], А.К.Маркова [239], Л.М.Мітіна [251; 253], Є.І.Рогов [327], С.О.Сисоєва [347], В.О.Сластьонін [354], Г.В.Троцько [400] та ін.). Науковці визначили такі фундаментальні категорії професійно-педагогічної підготовки вчителя-вихователя: здібності, якості, спрямованість, педагогічне мислення, педагогічну свідомість та інші.

Усвідомлення того, що виховна діяльність залежить від особистості вчителя-вихователя, спонукає до розгляду її як процесу динамічних змін протягом життя, де навчання у вищому педагогічному навчальному закладі є стартовим, ціннісно-смісловим періодом самовизначення. Щоб реалізувати себе в учительській професії, як зазначає В.П.Андрущенко, треба мати певні риси, «педагогічні параметри» [18, с.5-12]. До них науковець відносить задатки й можливості, соціальні й моральні характеристики та знання, соціальний досвід і високі моральні якості. Визначаючи сутність соціальних та моральних характеристик, В.П.Андрущенко стверджує, що вони залежать від середовища, у якому живе і виховується людина, від культури, системи навчання й виховання, безпосереднього оточення, самовиховання та інших факторів. До зазначених вище характеристик належать такі: здатність учителя бачити в кожному вихованцеві особистість, віра в дитину, у можливість її виховання, вміння проникнути в духовний світ вихованця, здатність учителя до терпіння, а також сердечність, чуйність й інші емоційно-чуттєві якості [18, с.5-12].

Це дає підстави зробити висновок, що підготовка майбутніх учителів за своєю сутністю є особистісно розвивальним процесом, головною спрямованістю якого є цінність вихованця й цінність взаємодії вчителя з вихованцем, що призводить до духовного розвитку як вихованця, так і вчителя.

Діяльність учителя-вихователя, як і в цілому педагогічна діяльність, характеризується цілеспрямованістю, умотивованістю, предметністю. Н.В.Кузьміна додає до цих характеристик її продуктивність, що пов'язано з особистісними факторами діяльності вчителя, уміннями на якісно різних рівнях здійснювати взаємодію зі школярами [197, с.13]. Розглядаючи рівні продуктивності педагогічної діяльності (репродуктивно-непродуктивний, адаптивно-малопродуктивний, локально-моделюючий – середньопродуктивний; системно-моделюючий знання – продуктивний; системно-моделюючий діяльність і поведінку – високопродуктивний), Н.В.Кузьміна звертає увагу на ті характерні особливості особистості вчителя, які визначають результат педагогічної діяльності. Якщо на низькому репродуктивному рівні основним умінням є передача знань учням, то вчитель, який здійснює свою діяльність на вищому високопродуктивному рівні, характеризується вмінням активізувати особистісні потенціали школярів, стимулювати процеси саморозвитку, самовиховання, самоосвіти [197].

Виходячи з цього, зазначимо, що сфера дозвілля школярів є тим середовищем, у якому вони в більшості випадків, не мають цілеспрямованого педагогічного впливу. Це призводить до того, що простір їх особистісного становлення в позанавчальний час знаходиться поза педагогічно виваженою, особистісно орієнтованою системою виховання. Таким чином, ми вважаємо, що аналіз особистості вчителя-вихователя, специфіки його діяльності у сфері дозвілля школярів доцільно починати з визначення мети цієї діяльності (у сфері дозвілля), що надасть змогу вибудувати концептуальні основи підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів. Отже, спираючись на мету освіти, викладену в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [262, с.4-6], метою педагогічної діяльності вчителя-вихователя ми визначаємо створення умов для якісних особистісних змін у суб'єктності школярів, що характеризуються прагненням до саморозвитку, самовдосконалення. Тому, розглядаючи підходи до підготовки вчителя-вихователя, ми насамперед прагнули

відповіді на питання: які особистісні утворення майбутнього вчителя-вихователя визначають успішність його взаємодії зі школярами і сприяють формуванню відповідних особистісних утворень у школярів.

З огляду на зазначене вище, професійний розвиток студентів вищих педагогічних навчальних закладів ми розглядаємо у взаємозв'язку з особистісним самовизначенням, яке, як зазначає М.С.Пряжников, є більш складним утворенням порівняно з професійним [320, с.6]. Сутність професійного самовизначення передбачає пошук та знаходження особистісного сенсу в обраній професійній діяльності, а також знаходження смислу в самому процесі самовизначення [320, с.10].

На підставі зазначеного необхідним є визначення сутності понять, що стосуються особистості вчителя-вихователя, – його педагогічні здібності й професійно важливі якості.

Педагогічну якість учителя-вихователя ми розглядаємо як інтегральну характеристику, за визначенням І.А.Зязюна, що допомагає описати специфіку носія педагогічної професії на фоні представників інших професійних сфер діяльності [146]. При цьому автор зазначає, що професійна дія з виховання відрізняється від повсякденних виховних зусиль непрофесіонала передусім тим, що містить у собі особливе ціннісне ставлення, яке поєднує людей. Професійно-педагогічна якість у цьому ракурсі базується на особливій особистісній установці людинотворення як змістово-смисловому началі професійної діяльності [146].

В основі педагогічної діяльності знаходяться педагогічні здібності як узагальнена сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, що відповідає вимогам педагогічної діяльності, забезпечує досягнення в ній високих результатів, визначає успіх педагога в цілому в оволодінні цією діяльністю [102; 191; 196; 210].

Найбільш узагальнене уявлення про педагогічні здібності надано В.А.Крутецьким, який визначив їх сутність відповідно до функцій, що характеризують педагогічну діяльність [191, с.294 –299]. Серед педагогічних здібностей, що розглядаються, найбільш ваго-

ними для нашого дослідження стали перцептивні й комунікативні здібності. Перцептивні розглядаються як здатність проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, що пов'язано з розумінням особистості школяра, його психічних станів. Виходячи з цього, зазначимо, що здатність учителя-вихователя до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля – це перш за все особлива чутливість до внутрішніх психічних процесів, що відбуваються в дитині, яка дорослішає, причетність до змін, що мають як позитивні, так і негативні показники. Беручи це визначення як вихідне для нашого дослідження, ми приділили особливу увагу розвитку перцептивних здібностей, що пов'язано з розумінням смислу особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, тобто професійно-особистісному самовизначенню вчителя в просторі життя дитини. Такий підхід до тлумачення перцептивних здібностей учителя-вихователя вимагає розглядати комунікативні здібності як необхідний інструментарій взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. В.А.Крутецький визначає комунікативні здібності як здатність до спілкування з дітьми, уміння знаходити правильний підхід до школярів, встановлювати з ними цілевідповідні з педагогічного погляду взаємовідносини [191]. Надане трактування, ми вважаємо, є недостатнім у тлумаченні комунікативних здібностей, тому що воно не пов'язане з попереднім визначенням перцептивних здібностей. Тільки особистісно визначаючи свою роль у житті дитини, уміючи емпатійно відчувати її стани, учитель-вихователь спроможний вибудувувати виховну взаємодію, що характеризується діалогічністю й полілогічністю.

Це дає підстави зробити висновок, що педагогічні здібності базуються на особистісних якостях учителя-вихователя і виявляються в чутливості до індивідуальних проявів дитини, яка зростає, і бажанні допомогти їй у знаходженні сенсу життя. Для цього вчитель-вихователь сам повинен особистісно-професійно самовизначитись у педагогічній діяльності, тобто пов'язати її з пошуком та знаходженням смислу життя.

Зауважимо, що визначення педагогічних здібностей, яке подано в словнику-довіднику [365, с.276], не є вдалим, тому що зазначена категорія пов'язується з умінями вчителя, зокрема проектувати особистість школяра, відбирати й композиційно будувати навчально-виховний матеріал стосовно його індивідуальних особливостей, залучати школярів до різних видів діяльності, встановлювати взаємостосунки зі школярами.

У визначенні особистісно-професійних якостей ми спирались на підходи Б.С.Братуся щодо критеріїв нормального розвитку особистості: ставлення до іншої людини як самоцінності, здатність до децентралізації, віддачі й любові як засобу реалізації цього ставлення, творчий характер життєдіяльності, потреба в позитивній свободі, здібність до самопроекування майбутнього, віра в здійснення наміченого, внутрішня відповідальність перед собою та іншими, прагнення до знаходження смислу життя [64, с.28].

Саме ці положення стали основою розробки інноваційних підходів щодо підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

Особистісно-професійні якості вчителя-вихователя дають змогу проектувати взаємодію зі школярами як особистісно орієнтовану і водночас збагачувати власне становлення професіоналізму відповідними знаннями, умінями і навичками. Як зазначає Є.І.Рогов, формування професіоналізму здійснюється за трьома напрямками:

– зміна системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови. Під час вироблення відповідних навичок відбувається рух особистості по сходинках професійної майстерності, розвивається специфічна система виконання діяльності – формується особистісний стиль діяльності;

– зміна суб'єкта, яка виявляється у формуванні елементів професійної свідомості, емоційно-вольової сфери й ін., що зрештою розглядається як становлення професійного мислення;

– зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до діяльності, що виявляється в рівні інформованості, ступені усвідомленості значущості діяльності, в інтересі до об'єкта,

готовності взаємодії з ним і задоволення від цього в усвідомленні своїх можливостей щодо впливу на об'єкт [327, с.8].

На підставі зазначеного ми можемо зробити висновок, що підготовка вчителя-вихователя має складатися з актуалізації особисто-професійної сфери студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яка спрямована на професійне становлення особистості вчителя, що ми розглядаємо як «процес взаємодії особистісних параметрів з функціональною структурою діяльності та об'єктом діяльності» [326]. На значення особистісних характеристик учителя звертав увагу і К.Д.Ушинський, який стверджував, що у вихованні все повинно базуватись на особистості вихователя, оскільки виховання виливається тільки з живого джерела людської особистості [402, с.191].

Особистісно-розвивальний підхід до професійної підготовки вчителя розуміється як зростання, становлення, інтеграція й реалізація в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь учителя, як активне якісне перетворення педагогом свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його ладу і способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії [249].

Свій підхід до змін у професійній підготовці вчителів Л.М.Мітіна аргументує динамікою змін у суспільстві, які вимагають уміння перебудовувати власну діяльність з їх урахуванням. Саме тому мета підготовки вчителя повинна бути пов'язана не тільки з формуванням навичок діяльності, але й особистісних характеристик майбутніх професіоналів. Отже, перехід від мети навчання у «вигляді знань – умінь – навичок у їх класичному розумінні до особистісних характеристик майбутнього професіонала» виступає як показник професійної зрілості людини, професійного розвитку вчителя [251].

За такого розуміння проблеми важливим є розвиток суб'єктності майбутніх учителів-вихователів, що пов'язаний з усвідомленням цінностей взаємодії зі школярами, цілей і смислу педагогічної діяльності, власного статусу як референтної людини в просторі

життя школярів. Саме це дозволяє стверджувати, що сутність змісту, форм, методів, засобів підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної діяльності зі школярами має зазнати відповідних змін. Ми вважаємо доцільним проаналізувати існуючі в психолого-педагогічній науці позиції щодо підготовки вчителя з метою обґрунтування нашого бачення концептуальних основ становлення вчителя-вихователя.

Вимоги до особистості вчителя, його педагогічної діяльності фіксують майже всі видатні педагоги: Я.А.Коменський, А.Дистервег, К.Д.Ушинский, В.О.Сухомлинский і ін. При цьому увага звертається на зацікавленість педагогічною діяльністю, любов до дітей, вміння розуміти їх світ та планувати цілеспрямовану взаємодію з ними.

Експериментальні дослідження проблеми підготовки вчителя пов'язані з роботами Є.С.Барбіної [28], І.М.Богданової [45], М.М.Боритко [62], О.В.Глузмана [98], Н.В.Гузій [111], І.Д.Демакової [116], О.А.Дубасенюк [126; 127], М.Б.Євтуха [137], І.А.Зязюна [144; 147; 147], Т.І.Іванової [148], Н.В.Кічук [169], І.А.Колесникової [177], Л.В.Кондрашової [182], Н.В.Кузьміної [196; 197], А.Ф.Линенко [220], А.К.Маркової [238; 239], Л.М.Мітіної [248; 250; 251; 253], Н.В.Нагорної [261], В.А.Семиченко [343], С.О.Сисоєвої [348], В.О.Сластьоніна [354; 357], Г.В.Троцько [400], І.М.Юсупова [432] й ін.

Первинним результатом досліджень стало створення професіограми вчителя в 70-ті роки ХХ сторіччя [53; 356].

Професіограма вчителя стала документом, у якому подано кваліфікаційну характеристику вчителя з позицій вимог, що висувалися до його знань, умінь і навичок, до його особистості, здібностей, психофізіологічним можливостям та рівню підготовки. Так, М.І.Болдирев виділив такі якості вчителя-вихователя: ідейність, моральну й цивільну зрілість; суспільну активність, захопленість професією вихователя, любов до дітей; гуманне, турботливе ставлення до них; високу вимогливість до себе й учнів, комунікативність, увічливість у спілкуванні, психологічну сумісність з іншими

членами педагогічного колективу й інші якості, необхідні ідеальному фахівцеві [53]. Слід зазначити, що серед висунутих якостей відсутні ті, що притаманні суб'єктності вчителя, а саме: сприйняття власної педагогічної діяльності як смисложиттєвої цінності і як цінності в особистісному розвитку школярів. Виходячи з цього, уміння, які визначає М.І.Болдирев, на нашу думку, мають зовнішнє цілепокладання, вони особистісно не аргументовані (не мають відповіді на питання «Навіщо це потрібно?»). До необхідних учителю вмінь Н.І.Болдирев відносить уміння встановлювати ділові відносини з адміністрацією школи, з батьками, громадськістю; інформаційні вміння й навички; уміння яскраво, виразно, логічно викладати свої думки (дидактичні й мовні вміння); уміння переконати, звернути на себе увагу, зробити своїм прихильником (дидактичні, комунікативні вміння).

Відповідно до цього вирішувались питання щодо змісту психолого-педагогічної підготовки, основою якої було формування знань з теорії та методики виховання. Ці знання не передбачали аналізу соціокультурних особливостей життя школярів, розвитку педагогічного мислення майбутнього вчителя-вихователя, моделювання виховної взаємодії на основі прояву особливостей власної індивідуальності.

Професіограма вчителя-вихователя визначала й основні його функції: організаційну, виховну, діагностичну, які спрямовували зміст психолого-педагогічних дисциплін у відповідному напрямі.

На цей час, як свідчать результати нашого дослідження, функціональний аспект професіограми вчителя-вихователя зазнає змін.

Підґрунтям цього процесу, за визначенням О.Я.Савченко, є динамізм змін соціального середовища, «що далеко не завжди є сприятливим для освіти й виховання» [337, с.3]. Саме це пояснює розширення й ускладнення функцій педагогічної діяльності, до яких О.Я.Савченко відносить поряд з навчальною, виховною, розвивальною також культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну, корекційну, проєктивну, інноваційну, дослідницьку й ін., що є буді-

вельним матеріалом професійно-особистісного розвитку сучасного вчителя [337].

Стосовно виховної діяльності вчителя Л.І.Маленкова висуває такі функції вчителя-вихователя, як створення середовища, яке виховує, стимулювання здорового способу життя вчителів і учнів, організацію колективної творчої діяльності школярів разом з педагогами, використання багатопрофільних виховних об'єднань у роботі зі школярами, вивчення індивідуальності й коригування індивідуального шляху розвитку кожного школяра, надання психолого-педагогічного значення «чиновницьким» функціям шкільного педагога [235]. Серед цих функцій нашу увагу привертає використання багатопрофільних виховних об'єднань, що потребує, по-перше, уточнення, по-друге – більш точного тлумачення змісту. Ми вважаємо, що термін «використання» не є доцільним під час розробки зазначеної функції діяльності вчителя-вихователя, доречно вживати термін «психолого-педагогічна компетентність» взаємодії зі школярами в багатопрофільних об'єднаннях. На основі аналізу сучасного стану життєдіяльності школярів, до цих об'єднань відносять структурні компоненти закладів позашкільної педагогіки і стихійно створені дозвіллі об'єднання школярів. Ми погоджуємося з Л.І.Маленковою, що важливою функцією вчителя-вихователя є створення середовища, яке виховує. Функція вивчення індивідуальності та корегування індивідуального шляху розвитку школяра потребує уточнення. Термін «корегування» не є вдалим щодо школярів. Тому доцільно використовувати термін «сприяти» особистісному розвитку школярів. Визначаючи функції вчителя-вихователя, Р.Х.Шакуров пов'язує їх з керівництвом педагогічним процесом у відповідній групі школярів. До загальноприйнятих функцій діяльності вчителя-вихователя Р.Х.Шакуров додає функцію соціального захисту дитини від несприятливих впливів навколишнього середовища [424]. Ми вважаємо, що реалізація цієї функції полягає у створенні умов для особистісного розвитку школярів у наявних соціокультурних обставинах. Діяльність учителя-вихователя з соціального захисту дитини базується на аналізі середовища життєдіяльності школярів, значну частину якого

займає дозвілля; проектуванні такої взаємодії зі школярами, яка може спрямовувати особистісний розвиток школярів на усвідомлення цінностей і смислів життя. Відповідно до цього зміст підготовки вчителя-вихователя у вищому педагогічному навчальному закладі має збагатитися компонентами соціокультурного напрямку, а саме: вплив зовнішніх факторів сучасного соціуму на розвиток школярів, психологічні бар'єри щодо виховної взаємодії та шляхи їх усунення; психолого-педагогічна компетентність учителя-вихователя як складова педагогічної культури й інші.

Слід зауважити, що визначені функції вчителя-вихователя – організаторська, діагностична, комунікативна – теж набувають розвитку відповідно до змін, які відбуваються в осмисленні проблем виховання. Так, головним призначенням організаторської функції вважається підтримка позитивної ініціативи школярів [170, с.14]. Акцент при цьому ставиться не стільки на організації колективу, скільки на допомозі в самоорганізації. Таке тлумачення організаційної функції вчителя-вихователя ставить вимоги до змін у змістовному, процесуально-діяльнісному компонентах підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів щодо виховної роботи зі школярами, що співвідносяться з розумінням виховного процесу як процесу сприяння саморозвитку школярів.

Функція цілепокладання розглядається як спільне зі школярами визначення цілей взаємодії [170, с.14], що є доцільним відповідно до стратегії змін у вихованні школярів. Реалізація цієї функції потребує теж відповідної підготовки вчителя-вихователя до обґрунтованого висування цілей взаємодії. Актуальним стосовно проблеми нашого дослідження є обґрунтування такої функції вчителя-вихователя, як психотерапевтична [91]. Аналізуючи діяльність учителя-вихователя, психотерапевта і психолога, В.Воронов звертає увагу на формування психологічної культури і практичних психологічних навичок у вчителя-вихователя, при цьому підкреслює єдність спільних проблем практичного психолога, психотерапевта і вчителя-вихователя: корекція поведінки, дисципліна учня, міжособистісні стосунки, спілкування, філософські, моральні цінності,

сенс життя, формування Я-концепції учня, навчання самовихованню, розв'язанню особистих проблем тощо [91]. Інша спільність виявляється в єдності вимог до особистості вчителя-вихователя та практичного психолога, психотерапевта. Окрім низки специфічних для кожного з цих спеціалістів професійних знань і навичок, вони повинні мати такі якості, як добре, гуманне ставлення до людей, здатність бачити й розуміти стан людини, і в той же час залишатись самим собою, уміння відверто виявляти свої почуття і володіти своїми емоціями, керувати своїм психологічним станом; мати певний артистизм, широкий світогляд, загальну культуру. Розвиваючи цю думку, ми стверджуємо, що психологічна культура вчителя-вихователя є важливою складовою його педагогічної культури.

Психотерапевтичний вплив учителя-вихователя виявляється також у створенні позитивного настрою дитини, що може бути безпосереднім, особистісно-опосередкованим (через друзів) і предметно опосередкованим (через фільм, книгу і т.д.).

На підставі цього ми можемо зробити висновок, що розуміння виховного процесу як особистісно розвивального, який знаходить відбуття у вимогах до вчителя-вихователя, викликає необхідність відповідних змін у процесі підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі школярами.

Наступною характеристикою підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі школярами є певний рівень знань, умінь і навичок, які, на думку О.А.Абдулліної, пов'язані з готовністю випускників до реалізації відповідних функцій учителя [2, с.70]. Система загальнопедагогічних знань являє собою єдність знань про сутність і зміст педагогічної діяльності, з одного боку, і про науково обґрунтовані способи її організації – з іншого [2, с.72]. Ми свідомі того, що зміни, які відбуваються в суспільстві й освіті, потребують внесення суттєвих коректив у загальнопедагогічну підготовку вчителя-вихователя. Структура загальнопедагогічних знань, як зазначає О.А.Абдулліна, має такі елементи: знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ; знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять;

знання загальноновизначених педагогічних фактів; прикладні знання про загальну методику навчання й виховання школярів. Погоджуючись у цілому із структуруванням, зазначимо, що змістовно визначені елементи мають зумовити зміни, які відображають полілогічність поглядів на педагогічну дійсність, що, на жаль, не знайшло відбиття в багатьох підручниках та посібниках з педагогіки. На підставі цього ми можемо зробити висновок, що підготовка майбутніх учителів до виховної роботи зі школярами може здійснюватися на більш високому рівні за умови створення нової системи знань щодо виховної взаємодії зі школярами. А це, у свою чергу, дозволяє забезпечити процес навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів особистісно значущими смислами професійного становлення.

Проблема педагогічних умінь і навичок достатньо широко висвітлена в психолого-педагогічній науковій літературі (В.П.Андрющенко, О.А.Дубасенюк, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, В.О.Сластьонін та ін.). Найбільш ґрунтовно педагогічні вміння, на наш погляд, проаналізовані А.К.Марковою, яка згрупувала їх таким чином:

– уміння бачити в педагогічній ситуації проблему і формулювати її у вигляді педагогічної задачі, уміння під час постановки педагогічної задачі орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу; уміння обирати оптимальне педагогічне розв'язання цих задач в умовах невизначеності й уміння передбачати близькі та віддалені його результати;

– уміння працювати зі змістом навчального матеріалу, визначати міжпредметні зв'язки; уміння виявляти реальні можливості школярів, передбачати можливі перешкоди в їхньому розвитку; уміння виходити з мотивації самих учнів у плануванні та організації навчально-виховного процесу;

– уміння професійної самоосвіти й саморозвитку;

– уміння оптимальної педагогічної комунікації, володіння прийомом реалізації внутрішніх резервів партнера в спілкуванні;

– уміння зрозуміти позицію іншого в спілкуванні, виявити інтерес до його особистості; уміння «читати» його внутрішній стан, володіти засобами невербальної комунікації;

– уміння підтримувати професійну позицію вчителя, який усвідомлює значущість своєї професії; уміння реалізовувати і розвивати власні педагогічні здібності; уміння керувати власними емоційними станами;

– уміння оцінювати продуктивність педагогічної діяльності; уміння виявляти показники вихованості й ефективності навчання, стимулювати готовність школярів до самоосвіти; уміння вчителя оцінити власну професійну позицію, визначити свої сильні та слабкі сторони [239].

Знання функціональних складових педагогічної діяльності, зміст необхідних для цього знань, сформованість умінь і навичок є важливим компонентом готовності майбутніх учителів до виховної роботи зі школярами. Разом з цим відзначаю, що готовність до педагогічної діяльності – це внутрішній стан суб'єкта діяльності, який пов'язаний з особистісним ціннісно-смісловим самовизначенням у виховній взаємодії зі школярами.

Схожої позиції дотримується М.М.Боритко, який, характеризуючи позицію вчителя-вихователя, виділяє когнітивний (самооцінка), діяльнісний (рефлексія) і ціннісний (самосвідомість) аспекти її формування. При цьому під когнітивним аспектом становлення професійної позиції вчителя-вихователя розуміють процеси й методи, що пов'язані з самооцінкою вчителя, його уявленням про специфіку педагогічної діяльності. Під діяльнісним аспектом автор розуміє мислєдіяльність учителя-вихователя і рефлексивні процеси становлення його позиції. Ціннісний аспект пов'язаний з формуванням самосвідомості, утвердженням себе, реалізацією професійних цінностей у проектуванні та реалізації діяльності [61, с.78].

Як свідчать результати нашого дослідження, готовність до професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів має психологічні основи. Активно-дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізування сил для виконання завдань розгляда-

ються психологією як категорія «готовність» [322, с.97]. З огляду на таке розуміння зазначимо, що готовність є певною установкою на діяльність. Саме цей діалектичний взаємозв'язок і підкреслюється з психологічної точки зору: «установка – готовність, схильність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій і дій у певному напрямі» [322, с.540]. Саме установка забезпечує стійкий цілеспрямований характер відповідної діяльності, слугує основою доцільної виборчої активності людини [322, с.540]. На цій підставі ми можемо зробити висновок, що готовність до діяльності має розглядатися через психологічні компоненти установки, які по суті є основними компонентами готовності. До цих компонентів відносять її функції, серед яких: 1) установка визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер протікання діяльності, виступає механізмом стабілізації, який дозволяє зберегти її спрямованість у ситуаціях, що безперервно змінюються; 2) установка звільняє суб'єкт від необхідності ухвалювати рішення й довільно контролювати протікання діяльності в стандартних ситуаціях, що раніше зустрічалися; 3) установка може виступити і чинником, що обумовлює інертність, опосередкованість діяльності та ускладнює пристосування до нових ситуацій [322, с.541]. Отже, готовність-установка на педагогічну діяльність є складним особистісним утворенням майбутнього вчителя, яке, відповідно до усвідомлення смислу діяльності, може мати варіативний характер прояву. Знання, уміння, навички за такого підходу знаходяться в залежності від стану особистісного розвитку майбутнього вчителя, його позиції щодо виховної взаємодії зі школярами. Якщо в основі готовності майбутнього вчителя знаходиться особистісний компонент його ставлення до виховної діяльності як ціннісно-сміслової, то елементом проектування діяльності стає не «фрагмент матеріалу, а подія в житті особистості, що дає їй цілісний життєвий досвід, у якому знання – частина його» [346]. За такого підходу, особистісно орієнтованого, як відзначає В.В.Серіков, проектування навчання стає спільною діяльністю вчителя й учня, викладача і студента. Діалог виступає не як запланована ситуація на навчальному занятті, а як спосіб життєдіяльності суб'єктів в освіті

[346]. При цьому знання, уміння, навички стають особистісно і професійно значущими та спонукають до їх збагачення шляхом саморозвитку. Таким чином, наш підхід до розуміння готовності майбутніх учителів до виховної взаємодії зі школярами відрізняється від існуючих підходів К.М.Дурай-Новакової [128], М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович [132], А.Ф.Линенко [219] акцентуванням розвитку ціннісно-сислової сфери свідомості майбутнього вчителя-вихователя.

З позиції М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, готовність як психологічне утворення включає позитивне ставлення до професії, достатньо усталені мотиви діяльності, необхідні знання, уміння, навички, стійкі професійно важливі особливості сприйняття, пам'яті, мислення, емоційних, вольових процесів тощо [132, с.273].

За твердженням А.Ф.Линенко, головними ознаками компонентів готовності до педагогічної діяльності (ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет і способи діяльності, уміння та навички їх практичного втілення) є емоційно-зацікавлене позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання); знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі та способи педагогічного впливу в процесі її формування й розвитку; педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального і виховного впливу на особистість, яка формується; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій власний досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [219].

Слід зазначити, що готовність майбутніх учителів до виховної роботи зі школярами фіксована в певних проявах спрямованості на педагогічну діяльність, педагогічному мисленні, педагогічній свідомості.

Педагогічна спрямованість учителя представлена такими векторами:

1) направленість на дитину (й інших людей), пов'язана з турботою, інтересом, любов'ю, сприянням розвитку її особистості й максимальній самоактуалізації індивідуальності;

2) направленість на себе, обумовлена потребою в самовдосконаленні й самореалізації у сфері педагогічної праці;

3) направленість на наочну сторону професії вчителя (зміст предмета) [253, с.67].

Виходячи з цього, ми можемо зробити висновок, що підготовка майбутнього вчителя-вихователя у вищих педагогічних навчальних закладах як важливий особистісний компонент професійного становлення має включати розвиток спрямованості студентів на взаємодію зі школярами у сфері дозвілля, яка відбиває їх ставлення до дитини, її захоплені, бажання разом з нею вирішувати проблеми особистісного зростання та ціннісно-сислового розуміння навколишнього світу. Саме цей аспект спрямованості стимулює до самовдосконалення, саморозвитку і вимагає диференційовано, з позицій значущості для розвитку школярів, ставитися до підбору змісту, форм і методів взаємодії.

Педагогічне мислення ми розглядаємо як необхідний процес педагогічної діяльності, який є складовою частиною самосвідомості майбутнього вчителя. Спираючись на визначення структурних складових процесу мислення (розуміння себе як суб'єкта мислення, диференціація своїх і чужих думок, усвідомлення ще не розв'язаної проблеми як саме своєї, усвідомлення свого ставлення до проблеми) [322, с.269], уточнимо їх стосовно педагогічного мислення в напрямі його розвитку в студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Розуміння себе як суб'єкта педагогічної діяльності орієнтує професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів-вихователів на збагачення дисциплін психолого-педагогічного циклу особистісно-розвивальним змістом, головною метою якого має стати розвиток суб'єктності майбутнього вчителя, його референтності як значущої особистості в житті школярів. Отже, ми стверджуємо, що педагогічна взаємодія між учителем та школярами у сфері дозвілля буде ефективною «лише в тому випадку, якщо його учасники – дорослий і дитина – є взаємно значущими» [305, с.7]. Саме тому значну увагу у своєму дослідженні ми надавали проблемам особистісного розвитку студентів вищих педагогічних навчальних закладів, розглядаючи цей

процес як основу і провідний чинник у формуванні вчителя-вихователя, спроможного взаємодіяти зі школярами у сфері їх дозвілля. Важливою складовою педагогічного мислення майбутнього вчителя-вихователя є сприйняття соціокультурного простору життя сучасних школярів з позиції діалогічності й полілогічності світо-сприйняття.

Синергетичний підхід у науці свідчить, що існує декілька альтернативних шляхів розвитку різних систем світу, до яких належить і система виховання людини. Уявна зверненість до іншої людини як співоцінювача власної діяльності є початковою умовою продуктивності розумового акту [425].

В аспекті зазначеного особливої ваги набуває процес взаємодії викладачів зі студентами у вищих педагогічних навчальних закладах, головними рисами якого будуть діалогічність і полілогічність. Саме така позиція в підготовці майбутніх учителів-вихователів надає основу розвитку відповідної позиції щодо взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що збагачення власного досвіду майбутніх учителів у процесі взаємодії «викладачі – студенти» діалогічним і полілогічним спілкуванням, у якому головним є прагнення зрозуміти позицію, логіку іншого, є важливим компонентом підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи зі школярами у сфері їх дозвілля.

Важливим у розвитку педагогічного мислення є усвідомлення проблем виховання школярів, особистісного впливу на їх особистісний розвиток (а до них відносяться проблеми дозвіллевого часу) як власних, особистісно-професійних. Вирішення цього завдання в процесі підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи зі школярами, на нашу думку, є можливим через введення рефлексивних компонентів аналізу власного досвіду особистісного становлення. Рефлексія в педагогічному мисленні майбутніх учителів-вихователів є «поліструктурно і поліпроцесуально організованим рухом значень, які розвиваються в ході подолання суб'єктом суперечностей і утруднень, що виникають

у діяльності, а також ситуативно-динамічних стереотипів досвіду спілкування й поведінки» [118, с.647].

На підставі цього ми можемо зробити висновок, що готовність до виховної роботи зі школярами у сфері дозвілля – це певний рівень педагогічного мислення, який надає змогу долати стереотипи взаємодії зі школярами й моделювати її (взаємодію) на основі власних уявлень про ціннісно-сміслові перспективи розвитку особистості школяра. Саме такий підхід, на нашу думку, сприяє формуванню певної особистісно-педагогічної свідомості майбутніх учителів-вихователів, що у свою чергу спрямовує сприйняття виховної взаємодії зі школярами як ціннісної професійної діяльності.

Професійна свідомість особистості є і основним джерелом, і механізмом професійного розвитку й удосконалення вчителя [287].

Як вищий рівень регуляції діяльності на основі прийнятих цінностей, норм, свідомість виражається в здатності людини аналізувати мотиви власної поведінки, переживаючи їх як внутрішню потребу, і вибрати найбільш раціональний спосіб досягнення поставлених цілей [407, с.598].

Під спрямованістю в педагогічній діяльності розуміється, з одного боку, емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, схильність займатися видами діяльності, що втілюють специфіку цієї професії [197, 238], з іншого – професійно значуща якість особистості вчителя як компонент педагогічних здібностей [102]. Такі підходи взаємодоповнюють один одного, оскільки педагогічна спрямованість як професійно-значуща якість особистості вчителя визначає ставлення до професії.

Як інтегральну характеристику праці вчителя, у якій виражено його прагнення до самореалізації, характеризує педагогічну спрямованість Л.М.Мітіна [250]. Цінним для нашого дослідження є трактування автором «особистісної спрямованості», що має не тільки егоїстичний, егоцентричний контекст, а і прагнення до самовдосконалення, саморозвитку.

Структуру педагогічної спрямованості вчителя складають: спрямованість на дитину (й інших людей), пов'язана з турботою,

інтересом, любов'ю, сприянням розвитку її особистості й максимальною самоактуалізацією її індивідуальності; спрямованість на себе, пов'язана з потребою в самовдосконаленні й самореалізації у сфері педагогічної діяльності; спрямованість на наочну сторону професії вчителя [250]. Такий підхід до вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності, в основі якого чітко висвітлені компоненти педагогічної спрямованості, ми визнаємо найбільш доцільним, цей підхід має складати методологічну основу особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя-вихователя.

Мотив є усвідомленим спонуканням до певної діяльності [311]. Усвідомлювані мотиви, що втілюються в такі категорії, як значення життя, життєва позиція, обов'язок, відповідальність, у психологічній теорії діяльності називаються мотивами-цілями [4, с.195]. Тому, розглядаючи мотивацію до педагогічної діяльності майбутніх учителів-вихователів, необхідно конкретизувати цілі, які кожний зі студентів бачить і аргументує як об'єктивно важливі. Зазначені цілі мають особистісне забарвлення, особистісне значення, яке у свою чергу є джерелом активності.

Стосовно мотивів взаємодії з дітьми у сфері їх дозвілля, які по суті є і смислом виховної роботи, слід зазначити, що вони мають трактуватися як зацікавленість світом дітей, який не є предметом навчання, а предстає як соціокультурна реальність їх життя і здійснює домінуючий вплив на процес особистісного розвитку

Таким чином, мотиви взаємодії зі школярами, що є основою педагогічної спрямованості вчителя-вихователя – зацікавленість світом дітей та захопленість спілкуванням з ними – пов'язані з цінностями і смислами власної педагогічної діяльності, з розумінням свого сенсу в житті дитини, бажанням допомогти їй у вибудовуванні стратегії власного життя. Відповідно до цього мотиви обов'язковості набувають характеру самореалізації як референтної дорослої людини в просторі життя школярів.

Отже, ми можемо зробити висновок, що звернення до ціннісно-сміслової сфери педагогічної діяльності в процесі підготовки сту-

дентів вищих педагогічних навчальних закладів і їх ролі в особистісному становленні школярів у середовищі дозвіллевих потреб та інтересів сприяє розвитку готовності до особистісно-референтого впливу на відповідний, ціннісно-смысловий, розвиток школярів. Саме формування ціннісно-смыслового сприйняття власної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля обумовлює формування як «ситуативних компонентів смыслової регуляції особистості (особистісні значення, смыслові установки, смыслоутворювальні мотиви), так і стійких смыслових структур (смыслові конструкти, смыслові диспозиції й цінності)» [215].

На підставі зазначеного ми розглядаємо процес підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів як такий, що набуває смыслу не тільки в професійно-педагогічній діяльності, а в більш широкому значенні – як отримання смыслу життя. Умовою виникнення значень, джерелом смыслоутворення є життєвий світ людини [323, с.97]. Зауважимо, що життєвий світ людини – це світ її відносин з обмеженою частиною дійсності, одні фрагменти якої мають для неї більше значення, інші – меншу життєву значущість, треті можуть бути представлені лише потенційно. Будь-який факт дійсності, потрапивши в життєву орбіту людини, може ініціювати виникнення смыслового до нього ставлення і стати рефлексійно поглинутим «Я-концепцією», наповнюючи її новим смысловим змістом [323, с.98]. Саме тому звернення майбутніх учителів-вихователів до аналізу соціокультурного середовища дозвілля школярів і його впливу на їх особистісний розвиток, ми вважаємо, стає одним із спонукальних мотивів пошуку смыслу педагогічної взаємодії, своєї ролі значущої особистості в процесі соціалізації підростаючого покоління. Усвідомлення вчителем своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукають його до постійної творчості, самовдосконалення.

Отже, ураховуючи важливість вирішення означеної вище проблеми готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів та спираючись на основні положення щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх учи-

телів, що склали методологічну основу дослідження, нами визначені основні підходи щодо вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів-вихователів.

Концепція виховання, в основі якої знаходиться дитина, спроможна до саморозвитку, самовдосконалення, потребує відповідних умов щодо здійснення цього процесу. Кардинально важливою умовою цього процесу є підготовка вчителя-вихователя, який спроможний здійснювати педагогічну діяльність у динамічно змінному середовищі дозвілля школярів. Готовність студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної взаємодії зі школярами має поєднувати певний рівень педагогічного мислення стосовно ціннісно-сміслових орієнтирів цілеспрямованої взаємодії, усвідомлення місця власної суб'єктності як референтної людини в особистісному розвитку школярів. Відповідно до цього функції виховної взаємодії вчителя зі школярами значно розширюються та набувають особистісно значущого змісту. Мотиваційна спрямованість майбутніх учителів до виховної роботи зі школярами коригується прагненням до самореалізації, що пов'язано з ціннісно-смісловим ставленням до професійно-педагогічної діяльності як важливої смислоутворювальної життєвої цінності.

1.2. Понятійно-категоріальний апарат дослідження

В умовах формування демократичного суспільства особливого значення набуває гуманізація простору життя підростаючого покоління. Життєдіяльність сучасного школяра здійснюється в умовах складної взаємодії багатьох чинників, що мають, як правило, нелінійний характер і нерідко опосередковують один одного. Дозвілля як важлива складова життєдіяльності школяра може не тільки розвивати його особистість, але й руйнувати.

Відтак дозвілля є однією з важливіших сфер життєдіяльності індивіда, у якій взаємопов'язані загальнокультурні, соціокультурні, психолого-педагогічні та інші аспекти його життя. Зміст дозвілля активно впливає на спрямованість особистості, її потреби, мотиви

діяльності, інтереси, світогляд та поведінку в соціокультурному просторі.

У контексті останнього нами охарактеризовано сутність поняття «образ життя», який ми розглядаємо як філософсько-соціологічну категорію, сукупність типових видів, що охоплює життєдіяльність індивіда, соціальної групи, суспільства в цілому і розглядається в єдності з умовами життя. Ця категорія дає змогу комплексно, у взаємозв'язку розглядати основні сфери життєдіяльності людей: працю, побут, громадську діяльність і культуру, виявляти причини їхньої поведінки (стилю життя), обумовленої укладом, рівнем, якістю життя [407, с.432].

З психологічного погляду спосіб життя – це цілісна соціально-психологічна характеристика способу організації життя людини, соціальної групи або суспільства. Спосіб життя включає типові інтереси, цілі, цінності, види діяльності, якими займаються люди [263, с.72].

Як свідчать результати нашого дослідження, достатньо тривалий час категорії «вільний час» та «дозвілля» ототожнювалися. Так, наприклад, аналізуючи сутність вільного часу у філософському енциклопедичному словнику [407, с.183], фіксується, що разом з позитивною тенденцією збільшення вільного часу присутні негативні тенденції заповнення сфери дозвілля явищами антикультури. Цей елемент свідчить про об'єднання категорій, що розглядаються в нашому дослідженні, – вільний час і дозвілля. Розмежування категорій знаходимо в більш пізніх словникових виданнях [119; 332], у яких дозвілля тлумачиться як частина вільного часу, призначена для задоволення фізичних, духовних і соціальних потреб людей у вільний час. При цьому функції дозвіллевої діяльності збігаються з функціями вільного часу. Найбільш точно, на наш погляд, дозвілля тлумачиться в словнику Д.Девіда і Дж. Джері [119] як час, вільний від роботи й рутинних домашніх обов'язків і придатний для відновлення, розслаблення, хобі, відпочинку, а також культурних і художніх занять.

Аналізуючи дозвілля як філософсько-соціальну категорію способу життя, нами встановлено, що вона обумовлена історичними та соціокультурними умовами життєдіяльності людини. Початок осмислення дозвілля як способу життя людини пов'язаний із працями Аристотеля. Усе людське життя, уважав філософ, поділено на заняття та дозвілля [21, с.204]. Він зазначав, що громадяни мають можливість «насолоджуватись світом і (правильно) користуватися дозвіллям». Аналізуючи устрій держави, він стверджував, що законодавець має докладати зусиль переважно до того, аби його закони, що стосуються і військової справи, і всього іншого, могли забезпечити громадянам дозвілля. Аристотель уперше звернув увагу на зміст дозвіллевого часу, необхідність його використання для особистісного розвитку. Отже, як підтверджують результати нашого дослідження, Аристотель перший у світовій філософії проаналізував специфіку буття людини у сфері вільного часу. Якщо в державній, соціально-політичній, професійно-трудова́й чи іншій діяльності поведінка людини детермінована певними зобов'язаннями, субординацією чи іншими факторами, що корегують позицію людини, то в умовах проведення вільного часу людина орієнтується тільки на свої інтереси й потреби, тобто тільки в цій життєдіяльності вона до кінця залишається сама собою, зважаючи на свої здібності, реалізує себе як особистість.

Як сфера наукового знання категорії «вільний час», «дозвілля» почали вивчатися в першій половині ХХ століття С.Г.Струмлініним [387] як відповідь на потреби часу: необхідно було показати зміни в повсякденному житті робітників і селян, виявити шляхи раціоналізації праці, підвищення освіти, культури тощо.

Аналіз сутності, змісту, структури, функцій дозвілля насамперед пов'язували з аналізом категорії «вільний час».

Передумовою вивчення категорії «вільний час» було положення К.Маркса про розмежування робочого та вільного часу за критерієм вільного характеру щодо його використання. Вільний час, як зазначає К.Маркс, надає змогу людині більш якісно його використовувати порівняно з робочим часом [240, с.266].

Як соціально-історична категорія «вільний час» характеризується такими основними параметрами: обсягом, структурою та змістом. Величина вільного часу залежить від тривалості часу праці. Структура вільного часу в процесі наукового аналізу зазнала низки уточнень. Так, В.Д. Патрушев [294, с.18] звертав увагу на тлумачення вільного часу як тільки часу вільного від будь-яких турбот чи витрат сил, як часу тотожного позаробочому, який є обмеженим. Автор вважає, що як економічна категорія вільний час розглядається в контексті суспільно необхідного вільного часу, індивідуального вільного часу. Змістове розходження категорій, що аналізує В.Д. Патрушев, представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Категорії вільного часу та їх змістова характеристика

Категорії вільного часу	Змістова характеристика
Суспільно необхідний вільний час	Час, спрямований на задоволення інтелектуальних і фізичних потреб, що наданий, виходячи з можливостей, обумовлених розвитком продуктивних сил, ступенем розвитку культури та побутового обслуговування
Індивідуальний вільний час	Зміст пов'язаний з демографічними факторами (стать, вік, родинний стан і ін.) і соціально-економічними (професія, заробітна плата й ін.)

Зокрема, В.Д. Патрушев [294, с.26-27] увесь фонд часу працюючих громадян розподіляє на робочий і позаробочий. Позаробочий час як компонент містить вільний час. До вільного часу, на думку автора, не можна віднести час, витрачений на домашню працю і побутові потреби (покупка товарів, приготування їжі, догляд за дітьми, праця в особистому підсобному господарстві й ін.). До вільного часу відноситься час, витрачений на самоосвіту, виховання дітей, творчу діяльність і аматорські заняття, фізкультуру й спорт, відпочинок і розваги тощо. Таким чином, уперше економісти звернули увагу на зміст вільного часу в контексті всього позаробочого часу.

У 70-ті роки ХХ ст. Л.А.Гордон і Е.В. Клопів в основу розробки структури вільного часу поклали суб'єктивний фактор, що надав змогу проаналізувати вільний час з позиції його впливу на особистісний розвиток людини. Автори виділяють п'ять основних форм або типів життєдіяльності людини, що, на думку науковців, складає базову структуру вільного часу особистості [104,с.69]:

1. Заняття, пов'язані із задоволенням повсякденних природно-фізіологічних потреб (сон, їжа і т.п.).

2. Домашня праця в її різних видах і деякі форми самообслуговування.

3. Сімейне спілкування та виховання дітей, догляд за ними і т.д.

4. Вибіркове позасімейне спілкування з метою відпочинку, розваги, обміну інформацією (наприклад, прогулянки, зустрічі з друзями).

5. Участь у культурних заходах, повсякденне культурне життя.

Автори вперше звертають увагу на виникнення нових форм вільного часу в структурі способу життя – Інтернет, комп'ютер, дискотеки [104, с.70].

Наступним, істотним кроком у вивченні категорії вільного часу був висновок про те, що вільний час не зводиться до переліку занять. У такому контексті Л.А.Гордон і Е.В.Клопів підходять до оцінки категорії «вільний час» через розуміння властивостей поведінки й діяльності людини в контексті певного способу життя. «Вільний час – це особлива форма, особливий характер здійснення будь-якого чи майже будь-якого виду діяльності» [104, с.81]. За цих умов первинним елементом, що дає змогу виділити вільний час, є не заняття, а вчинок, період діяльності. Зокрема, характерною ознакою вільного часу є самоцінні вчинки й періоди повсякденної діяльності. «Своєю самоцінністю і самоцілісністю вони (вчинки й періоди) відрізняються від невільного, необхідного часу, протягом якого відбуваються дії і процеси, потрібні людині насамперед для досягнення тих чи інших результатів» [104,с.83]. Самоцінні дії сприймаються як вільна діяльність, як «час, яким можна розпоряджатися». До дій цього роду, залежно від об'єктивних умов, життє-

вих ситуацій й особливостей особистості, належить і читання, і творча праця, і відвідування музею, і зустріч із друзями, але сюди ж за певних умов можуть увійти й дії, далекі від суспільних ідеалів (пияцтво, безглузде тиняння тощо) [104,с.84].

Цей висновок Л.А.Гордона і Е.В.Клопова має особливе значення для нашого дослідження, тому що пояснює вільний час школярів з позиції суб'єктивної для них значущості, дає нам підґрунтя для подальшого наукового пошуку з позицій суб'єкт-суб'єктних відносин.

Категорія дозвілля як складова вільного часу в розглянутих вище працях не аналізується. Якщо це поняття і зустрічається, то воно найчастіше ототожнюється з вільним часом. Трактуючи сутність поняття вільного часу, науковці Г.Е.Зборовський, Г.П.Орлов [141], Б.А.Грушин [110], Б.А.Трегубов [399] і ін. зосереджують увагу на зв'язках цієї категорії з вільною діяльністю особистості.

Розгорнуту характеристику вільного часу та вільної діяльності дали Г.Є.Зборовський і Г.П.Орлов: «Вільний час ми могли б називати простором, вільним від нагальних справ, у якому особистість обирає варіант дій з урахуванням своїх уподобань та рівня культури. Вільна діяльність, стосовно вільного часу означає, по-перше, наявність сфери, вільної від нагальних справ; по-друге, свідоме прагнення людини певним чином використовувати цей час, і звідси – самостійний вибір варіанта можливої дії (з певною мірою розумності, раціональності вибору); по-третє, можливість (уміння) здійснити визначену мету; по-четверте, сама дія» [141, с.78].

Аналіз вільного часу через осмислення сутності вільної діяльності подає Б.А.Трегубов. Учений вважає, що вільний час виражається насамперед у діяльності, обумовленій внутрішньою особистою необхідністю, інакше кажучи системою життєвих орієнтацій, потреб і інтересів кожної людини [399, с.13].

Найважливішою ознакою вільної діяльності, за нашим висновком, є можливість вибору варіанту дії у вільний час, причому вона значно ширша, ніж в інших сферах життєдіяльності, тому що людина може не тільки вибрати, чим їй займатися, але і взагалі не за-

йматися жодною діяльністю. Далі автор звертає увагу на те, що воля вибору завжди обмежена як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами, діапазоном реальних можливостей кожної людини. Насамперед мають бути об'єктивні можливості для вибору, що знаходять своє вираження в певному рівні розвитку соціальної інфраструктури дозвілля, наявності духовних цінностей. Не менш важливе значення мають ставлення людини до вільного часу, особистісні фактори, пов'язані з віком, здоров'ям, родинним станом тощо [399].

Отже, за такого підходу ми можемо зробити висновок, що важливим фактором вибору змісту, форм вільного часу є ставлення людини до нього як цінності буття.

Умови вільного часу багато в чому визначають коло духовних інтересів і потреб людини. Однак кожна людина має значну волю у визначенні цілей своєї діяльності.

Нами досліджено й інший концептуальний підхід до виявлення ознак вільної діяльності. Він полягає в тому, що сутність вільного часу визначається не стільки завдяки виключенню діяльності, вільної від необхідних справ, скільки шляхом указівки на таку характерну її функцію, як розвиток особистості. Іншими словами, наголошується на тому, що основною ознакою культурно-дозвіллевої (вільної) діяльності є «свободи для», а не «свободи від» [340, с.43].

Зокрема, Б.А.Трегубов [399, с.17] виділив основні ознаки вільної діяльності. По-перше, це можливість мати у своєму розпорядженні вільний час, що сприймається особистістю як визволення від необхідної діяльності. Саме ця можливість сприймається індивідом як самоцінність. За цих умов саме витрачений час, не пов'язаний з необхідною діяльністю, й визначає найчастіше головну її мету, тобто процесуальний характер вільної діяльності сприймається як основна цінність. По-друге, воля вибору занять на власний розсуд більша, ніж в інших сферах життєдіяльності людини. І це закономірно, тому що вільний час не має чіткої правової, технологічної і соціальної регламентації, характерної для сфери робочого часу. По-третє, це зміна видів діяльності у вільний час, вза-

ємозамінність занять, їхнє вільне чергування й послідовність. Ці ознаки вільної діяльності багато в чому зумовлені пошуком різних форм самореалізації, необхідністю зміни емоційно-духовних станів, фізичної й інтелектуальної напруги людини. По-четверте, це безпосередня спрямованість діяльності (на відміну від необхідних занять) на розвиток особистості як узагальнювальна, інтегративна характеристика сутності вільного часу, у якій містяться всі інші ознаки.

Це дає підстави зробити висновок, що вільний час особистість сприймає як суб'єктивно важливий для її буття і як значно ширший, ніж час праці. Він надає можливість відчувати свободу вибору змісту, форм його проведення, що, безумовно, відбивається на якості буття.

Характеризуючи сутнісну характеристику образу життя й діяльності у вільний час, Г.Е. Зборовський [139] доходить висновку про ознаки їх спільності, до яких він відносить свободу людини, багатогранність її вияву у формах і видах діяльності, що по суті складає зміст образу життя. Уплив дозвіллевої діяльності на вдосконалення образу життя здійснюється передусім через збільшення «вшир» та «вглиб» свободи цієї діяльності, що передбачає збільшення вибору варіантів поведінки й підсилення відповідального ставлення до цього процесу.

Б.А.Трегубов звертає увагу на те, що вплив дозвіллевої діяльності на спосіб життя не завжди має позитивний характер. Свій підхід він аргументує тим, що такі явища, як алкоголізм, азартні ігри тощо виносяться за межі вільного часу, і тим самим немов би знімається проблема пошуку шляхів розвитку особистості у вільний час і відповідно до цього змісту. В одних аспектах зміст вільного часу та його сутність виступають найбільш повно і прозоро, а в інших – завуальовано, часом набуваючи форми вдаваної вільної діяльності [399].

У зв'язку з цим ми вважаємо, що навіть такі негативні явища, які мають місце в змісті дозвіллевої діяльності, як пияцтво, хуліганство тощо, є ілюзорною формою виявлення сутності вільного

часу, тобто вільної діяльності. Насправді у цих заняттях реалізуються практично всі основні ознаки вільної діяльності, а самим їх учасникам соціальна спрямованість занять здається зовсім іншою, ніж вона є. Це і є видимість, ілюзорність вільної діяльності, що виникає в результаті впливу на особистість реальних відношень в об'єктивних умовах, зокрема мікросередовищі.

Це дає підстави стверджувати, що стихійність вибору людиною змісту, структури вільного часу спрямовує її на недоусвідомлюване ставлення до нього як цінності свого буття.

Сутність вільного часу залежить від глибини засвоєння та повноти реалізації особистісного потенціалу, що, як зазначає Б.А. Трегубов [399, с.47], дає змогу поділити заняття вільного часу на такі типи:

1. *Культурно-творчий тип*. Заняття характеризуються однією загальною ознакою і створенням матеріальних та духовних цінностей (художня, науково-технічна творчість, суспільна діяльність, різні форми самоосвіти).

2. *Культурно-споживчий тип*. За всієї різноманітності занять, що входять до нього, їх об'єднує одна властивість – засвоєння духовних цінностей. До цього типу Б.А.Трегубов відносить читання книжок, газет, журналів, перегляд телепередач, відвідування театрів, концертів, виставок і ін.

3. *Рекреативний тип*. Поєднує різні види відпочинку та розваг: туризм, спорт, відвідування дискотек, кафе і т.д.

Ми вважаємо, що надана типізація не є повною і потребує більш ґрунтовної конкретизації.

Найбільш вдалою є типізація, що представлена вітчизняними соціологами [377, с.220].

До першого типу належать люди, які прагнуть у вільний час максимально задовольнити свої духовні потреби й потреби у творчості. Другий тип людей характеризується пошуком у вільний час насамперед розваг. Люди третього типу використовують значну частину вільного часу на домашні справи, сім'ю, дітей. До четвертого типу належать люди, які присвячують більшість віль-

ного часу спорту. До п'ятого типу належить порівняно незначна кількість людей, які весь свій вільний час прагнуть віддати суспільній діяльності. Представники шостого типу використовують свій вільний час насамперед на здобуття матеріальних цінностей. Сьомий тип об'єднує людей, діяльність яких має відкрито виражений антисоціальний характер. У структурі їхнього вільного часу переважає час, витрачений на антикультурні дії (пияцтво, алкоголізм, наркоманія, злочинність тощо). Люди восьмого типу сприймають вільний час як час «утечі від життя». Це ті, хто живе у світі ілюзій, хто для «втечі від життя» використовує такі засоби, як наркотики, секс, порнографію і т. п. Науковці разом з цим вказують що в «чистому» вигляді виділені типи не існують. Кожен тип має ті чи ті риси іншого [377, с.220].

Такий підхід до типологізації ми визнаємо найбільш доцільним і правильним, тому що аналізується вільний час людини з позиції цінностей її життя.

Аналіз цих типів за умови врахування основних ціннісних орієнтацій людини, їх спрямованості має важливе значення в розробці та реалізації виховної взаємодії у сфері дозвілля дітей та молоді.

Категорія дозвілля як складова вільного часу в розглянутих вище дослідженнях, за нашим висновком, не аналізувалася. Якщо й зустрічається це поняття, то воно найчастіше ототожнюється з вільним часом. Філософський енциклопедичний словник [407, с.183] також поєднує ці категорії.

Разом з тим Г.А.Евтєєва констатує, що дозвілля не можна ототожнювати з усім змістом занять, можливим у сфері вільного часу, – від творчих до деструктивних. Дозвілля – це та частина вільного часу, у якій здійснюються конкретні варіанти його використання, пов'язані з більш-менш активним освоєнням культурних цінностей, емоційно-комунікативно-розважальною діяльністю і фізичною активністю. Дозвілля виконує переважно рекреаційно-відбудовну роль [134, с.65].

Аналогічно до аналізу структури вільного часу аналізується структура дозвілля [371, с.48].

Так, Є.В. Соколов виділяє такі основні види дозвілля:

- відпочинок, що відновлює життєві сили та душевну рівновагу;
- активна фізична діяльність (біг, фізичні вправи тощо);
- розваги як психічне звикання до деяких цінностей культури, що включають ігри, танці, читання, зустрічі з друзями та ін.;
- просвітництво та самоосвіта, що розвивають здібності розуму, пам'яті, уяви, створюють інтелектуальну культуру та ін.;
- творчість, що виступає у вигляді емоційно захоплювальної активності;
- винахідництво, організаційна діяльність, а також різні аматорські захоплення;
- естетичне милування природою, пам'ятками давнини, філософські роздуми про сенс життя, що дають змогу відключитися від буденності, занурюючись у сутність мов;
- свято як вид «високого дозвілля», необхідне для підтримки важливих традицій, для відтворення життя за допомогою музики, танців та ін.

Уточнення понять «вільний час», «дозвілля», «відпочинок» зроблено в роботах А.С. Орлова [281; 283]. Автор відзначає, що поняття «дозвілля» має два значення: а) відрізок вільного від роботи (занять) часу; б) період відпочинку людини. Поняття «відпочинок» у свою чергу означає стан спокою (процес відпочинку) і вільний від роботи час, необхідний для відновлення сил [281, с.73].

Дозвілля визначається автором через поняття «часу» й «періоду», а відпочинок – через «стан» і «відновлення» сил. І це, на його думку, різні сторони й різні ступені одного процесу – фізичного і духовного розвитку людини. Відпочинок відбувається в основному під час дозвілля, однак не обмежується цим періодом. Дозвілля ж являє собою відрізок часу, що має певну структуру, яка залежить від розподілу часу між різними видами діяльності. Відпочинок – це внутрішній стан і суб'єктивне переживання тієї чи іншої діяльності. Категорію відпочинок А.С. Орлов заміняє терміном «рекреація», що означає «відновлення» – відновлення сил, зняття втоми, але це

може бути й моральне відновлення, особистісний розвиток людини. Дослідник пише, що сприйняття якої-небудь діяльності як відпочинку залежить від моральних установок і цінностей індивіда. Діяльність, що сприймається як відпочинок, має суб'єктивну цінність [283, с.46].

Таким чином, висновок Л.А.Гордона і Е.В.Клопова [104] про самоцінність вільного часу знаходить підтвердження в дослідженнях А.С.Орлова про сутність дозвілля.

Так, А.С.Орлов підтверджує висновок про те, що будь-яка діяльність, зокрема і спрямована на руйнування особистості, може розглядатися як відпочинок – усе залежить від сприйняття цієї діяльності, від потреб і установок особистості.

Ми вважаємо, що структурні компоненти категорій «вільний час», «дозвілля», безумовно, мають безпосередню актуальність для нашого дослідження, однак акцент у подальших пошуках ми будемо робити на особистісному значенні часу дозвілля в життєдіяльності школярів.

Важливим для характеристики провідних категорій нашого дослідження є їх аналіз у зарубіжній науковій думці. Слід відзначити, що тлумачення «вільного часу» та «дозвілля» досить різноманітне.

Відомий теоретик дозвілля Ж.Дюмазедьє відзначає, що настигла «цивілізація дозвілля» [133]. Сучасне дозвілля не є вже відпочинком від трудової діяльності і підготовкою до неї, а є самоцінним часом особистості.

Разом з соціологією культури, мистецтва, освіти останнім часом активно розвивається галузь наукових знань – соціологія дозвілля [10; 140; 257; 258; 417; 418].

У змістовому плані соціологія дозвілля вивчає еволюцію й особливості сучасного дозвілля, співвідношення дозвілля з трудовою діяльністю, соціальною структурою, сім'єю, способами існування, а також роль дозвілля у формуванні способу життя.

Важливим кроком до вивчення змісту, структури дозвіллевого часу стали роботи Л.І.Новикової [270] та І.В.Петрової [303], які

присвячені аналізу напрацювань щодо розвитку й сучасного стану дозвілля в зарубіжних країнах.

Зокрема, І.В.Петрова звертає увагу на те, що в зарубіжному суспільстві сформувалися концепції, які розглядають дозвілля під різними кутами зору: як складову часового простору, як вид людської життєдіяльності, як психологічний стан людини, як ознаку цілісного способу життя [303, с.6-17].

Дозвілля як складова часового простору (кількісна концепція дозвілля) передбачає розподіл бюджету часу людини на робочий та неробочий. Згідно з цією концепцією, дозвілля ототожнюється з позаробочим часом, вивчається як вільний час людини і набуває характерних ознак вільного часу людини в цілому, розглядається як істотна складова вільного часу, що звільняє людину від усіх побутових, робочих та сімейних обов'язків, має рекреаційне та розважальне наповнення. Згідно з кількісною концепцією, дозвіллевий час використовується людиною за її власним бажанням.

Дозвілля як окремих вид життєдіяльності людини розуміється як діяльність (творча, конструктивна або ж безцільна та асоціальна). Дозвіллева діяльність відрізняється від інших видів життєдіяльності людини тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда, з метою отримання задоволення з погляду прибічників діяльнійної концепції. Роль дозвілля полягає у відновленні психічних і фізичних сил людини, підвищенні її освітнього та духовного рівня, здійсненні лише тих занять у вільний час, що відповідають потребам та бажанням людини і приносять їй задоволення в процесі самої діяльності.

Дозвілля як психологічний стан людини розглядається крізь емоційне сприйняття людиною дозвіллевих занять. Згідно з цією концепцією, дозвіллевими вважаються лише ті види діяльності, що сприймаються людиною позитивно. Послідовними прихильниками психологічної моделі дозвілля є Б.Драйвер та Дж. Неулінгер. Дозвілля, на їх думку, є істотною складовою емоційної сфери життя, а тому залежить від якості цього життя, рівня його задоволення, дозвіллевих можливостей та пропозицій, їх доступності.

Ж.Дюмазедьє визначає три основні функції дозвілля: відпочинок, розваги та саморозвиток особистості. Перша позбавляє людину від втоми, друга – від нудьги, а третя від автоматизму мислення і дії й передбачає розкриття нових можливостей людини. Усі три функції взаємопов'язані між собою, хоча, як зазначає Ж.Дюмазедьє, і дещо суперечать одна одній. Вони можуть змінювати одна одну або ж співіснувати, виявлятися по черзі або одночасно в одній і тій же ситуації. На цій основі Ж.Дюмазедьє визначає дозвілля як сукупність занять, які можна обирати на свій розсуд: або відпочивати, або розважатися, або розвивати свої творчі здібності [133, с.86-87].

У свою чергу Г.Клут зазначає, що вільний час починається там, де відкривається можливість створити світ протилежний праці, світ з його власними цінностями і прагненнями, такий світ, як відпочинок, і зменшення напруги буде спрямоване не на саму людину [270].

Американський соціолог Джей Б.Неш пропонує таку класифікацію форм дозвілля: перша – розумова сплячка, що пов'язана з тими чи іншими формами споглядання; друга – розпуста та злочинність; третя – творча активність у тому чи іншому вигляді. «Біля 50% школярів, – зазначає Дж.Неш, – залишають школу не довчившись і виходять у світ, який достатньо складний і дуже часто цих людей не потребує... У них тільки дві альтернативи: або злочинність, або безцільне споглядання» [270].

І.А. Новикова, підбиваючи підсумок у дослідженні теорій дозвілля, звертає увагу на їх різноманітність, головними з яких є такі:

1) *теорія «деенергізації»*, тобто звільнення від зайвої енергії. Її автори – Шиллер і Спенсер – вважають, що в основі дозвілля з фізіологічного погляду лежить можливість дати вихід «зайвій» енергії людського організму. Це не та енергія, що потрібна для регулювання життєвого циклу, а її частка, яка і знаходить вихід у дозвіллі;

2) *теорія «підготовки до життя»*. Прихильники цієї теорії (К.Громм та ін.) розглядають дозвілля як сферу, у якій індивідуум апробує на практиці те, чого він повинен буде дотримуватись пізніше в житті;

3) *теорія «релаксації» Г.Г.Патрика*. Відповідно до цієї теорії, дозвілля приємне вже саме по собі як звільнення від праці, від необхідності боротьби за існування. Дозвілля та гра звільняють від стресів, напруги;

4) *теорія «рекреації»*. Її автори (Кеймс і Мате) розглядають дозвілля як цикл, що природно змінює роботу задля відновлення сил людини.

Отже, є всі підстави для висновку, що зарубіжні вчені ставлять до дозвілля такі вимоги:

– в основі дозвілля має бути діяльність фізичної, розумової або емоційної природи;

– рекреації (відновленню) відповідає різноманітність форм, діапазон видів діяльності у вільний час. Тому рекреація нескінченна. І було б помилкою сприймати рекреацію як фіксований список видів діяльності;

– рекреація визначається мотивацією, що спонукає людину до вибору того чи іншого виду діяльності. Будь-яку дію, мотивовану бажанням отримати насолоду або особисте задоволення, можна вважати рекреацію. Ступінь насолоди та задоволення залежить від емоційного та фізичного стану людини. Саме мотиваційний фактор допомагає виявити, що та сама дія для однієї людини є рекреацією, а для іншої – роботою;

– рекреація здійснюється за межами часу, витраченого на життєзабезпечення. Час, коли кожна людина вільна робити те, що хоче, і є вільним часом. Не можна стверджувати, що задоволення особистість отримує лише у вільний час. Воно може бути отримане і в процесі роботи, але той факт, що праця приносить задоволення, не значить, що це дозвілля, бо за цих умов присутній момент примушування;

– вибір дозвіллевої діяльності абсолютно добровільний. З того моменту, коли в дозвіллі з'являється елемент обов'язку, воно вже не є дозвіллям;

– дозвілля необмежене, тобто воно не має меж у часі, місці або в характері людей;

– дозвілля – справа серйозна та цілеспрямована. Індивід ніколи не буває настільки серйозним, як тоді, коли залучений до діяльності в дозвіллі, у результаті якої отримує задоволення. Дозвілля важливе для росту, розвитку та благополуччя людського організму. Освітнє значення дозвілля складає його цілеспрямованість: уміння оцінювати красу, підвищувати майстерність, розвивати таланти;

– рекреація пластична. Вона може бути організованою і неорганізованою, нею можна насолоджуватись наодинці або в групі;

– рекреація має побічні дії. Вона може винагороджувати учасника інтелектуально, фізично та соціально, може покращити здоров'я, характер, додати певних якостей особистості. У той же час здійснення небажаних форм дозвілля може сприяти пригніченню особистості [270; 303].

У контексті проблеми нашого дослідження актуальною є позиція Р.А.Стеббінса [379] щодо можливостей використання часу дозвілля як часу розвитку особистості. Диференціюючи дозвілля на серйозне і звичайне, він розкриває, як люди можуть перетворювати свій вільний час в оптимальний стиль проведення дозвілля. Серйозне дозвілля Р.А.Стеббінс трактує як заняття аматора (*amateur, hobbyist*), учасника суспільної (само)діяльності – волонтера, що захоплюють людину численними можливостями і властивою їм комплексністю. Цей вид дозвілля відрізняється від «випадкового», або «несерйозного» дозвілля, що передбачає зазвичай набагато менше можливостей, є простим за структурою і не потребує досконалості виконання.

І якщо таке поняття, як аматорські заняття, нам відомо (колекціонери, учасники самодіяльності, спортивних змагань і т.д.), то волонтерство у сфері дозвілля – нова категорія в дозвіллезнавстві. У серйозному дозвіллі волонтери – це люди, що створюють свою кар'єру поза роботою, здобуваючи для цього спеціальні навички під час додаткового навчання. Праця добровольця приносить задоволення і надає можливість самореалізуватися. У контексті зазначеного Р.А.Стеббінс наводить класифікацію семи типів організацій, у рамках яких волонтери надають послуги: догляд за особами будь-якого віку, освіта (обслуговування в рамках формальної шкільної

системи і поза нею), соціальне забезпечення (охорона дитинства, сімейне консультування, корекція поведінки); дозвіллі послуги, надані спортивними і неспортивними асоціаціями; служба в релігійних організаціях, участь у цивільних / суспільних (захист інтересів, робота в організаціях, зокрема професійній і іншій організаціях) і політичних акціях. Хоча волонтерство тісно пов'язане з іншими організаціями, можливості цієї форми дозвілля, як відзначає автор, широкі. Воно містить ті види допомоги, які небайдужі люди надають соціальним рухам або родинам і сусідам [379].

Продовжуючи аналіз, Р.А.Стеббінс визначає низку якостей, що характерні для представників серйозного дозвілля (аматорів і волонтерів):

1. Потреба продовжувати заняття, не зважаючи на ті або ті ускладнення.

2. Потреба досягати цілей, переживати важливі моменти дозвілля, що в цілому дає відчуття повноти життя.

3. Серйозне дозвілля відрізняється безліччю постійних переваг як духовних, так і матеріальних. Це самореалізація, духовне зростання, самовираження, відродження або відновлення особистості, відчуття досягнення, підвищення самооцінки, участь у соціальній взаємодії і почуття приналежності до спільноти, а також просте виготовлення виробів тривалого користування (наприклад, живопис, наукова стаття, предмети побуту).

4. Самовинагорода. «Усвідомлення переваг є важливою метою в серйозному дозвіллі» [379].

5. Учасники серйозного дозвілля чітко ідентифікують себе з обраними заняттями.

6. Кожен прояв серйозного дозвілля відрізняється унікальним духом. Центральним його компонентом є груповий *соціальний світ*, що починає змінювати форму, коли аматори, захоплені визначеною галуззю, тривалий час спільно задовольняють суттєві загальні інтереси. Такий соціальний світ характеризується подіями, що установилися практиками, методами й організаціями, властивими

цілком конкретним групам. Вони всі до певної міри об'єднуються напівформальними або встановленими зв'язками.

Звичайне дозвілля відрізняється від серйозного тим, що воно приносить користь саме по собі як відносно нетривала приємна діяльність, що потребує незначного (або взагалі ніякого) спеціального навчання для одержання позитивного результату. До його типів належить гра (у тому числі аматорська), розслаблення (наприклад, посиденьки, денний сон, прогулянки), пасивна розвага (телебачення, книги, музичні записи), активна розвага (азартні ігри, розіграші на вечірках), жваві бесіди і сенсорні відчуття (секс, їжа, випивка).

Розглядаючи категорії серйозного дозвілля, Р.А.Стеббінс не протиставляє його звичайному дозвіллю, яке немов би готує людину до серйозного дозвілля і може розвивати творчий потенціал [379].

Особливу актуальність для нашого дослідження мають погляди на значення дозвілля в розвитку особистості А.Фернхем, П.Хейвен, які зазначають: «...якщо робота призводить до втрати особистого «Я», то дозвілля маже компенсувати цю втрату... дозвілля часто використовують для скорочення розриву між реальним та ідеальним «Я». Багато людей присвячують своє дозвілля певній діяльності, намагаючись виразити своє «Я» і показати, якими вони хочуть бути» [406]. Продовжуючи далі, вони констатують, що між особистістю і формою її дозвілля, тобто діяльністю в дозвіллі, існує певний зв'язок, який може призвести до зміни особистості. Аналізуючи дослідження в галузі факторів мотивації дозвілля, А.Фернхем і П.Хейвен стверджують, що дозвілля впливає на психологічні потреби, які у свою чергу впливають на фізичне та духовне здоров'я, задоволення життям і особистісний ріст. Виявлено такі соціальні можливості, що надає дозвілля:

- самовираження – використання творчих здібностей та участь у новій діяльності;
- товариські відносини – можливість отримувати підтримку в ігрових відносинах;
- влада – можливість керувати соціальними ситуаціями й перебувати в центрі уваги;

- компенсація – нові незвідані або незвичні переживання;
- надійність – тривалі міцні прихильності, вільні від неприємних змін;
- послуги – можливість допомогти іншим;
- інтелектуально-естетичні можливості – інтелектуальна стимуляція;
- самотність – можливість займатись будь-чим на самоті, не зазнаючи відчуття небезпеки [406].

На основі вивчення дозвілля в зарубіжній науковій думці І.В. Петрова виділяє специфічні ознаки дозвілля:

- свобода вибору дозвіллевої діяльності, свобода від обов'язків;
- добровільна участь у дозвіллевій діяльності;
- бажання отримати радість і задоволення;
- самодостатність і самоцінність;
- компенсаційність дозвілля [303].

Наукові дослідження 90 х років ХХ століття та початку ХХІ століття звертають увагу на нові підходи до вирішення проблеми дозвілля [10; 19; 20; 29; 32; 88; 90; 123; 140; 167; 168; 189; 202; 255; 258; 280; 282; 308; 335; 386; 389; 396; 418].

Інституційна модернізація культурно-дозвіллевої сфери в Україні, на думку Н.М.Цимбалюк [418], пов'язана з функціонуванням та розвитком інноваційних і культурно-дозвіллевих систем, що суттєво впливає на інститут дозвілля. Науковцем розроблено підхід, який дає змогу розглянути теоретичні проблеми вивчення сучасного культурного дозвілля, особливості формування культурних запитів людини за умов розвитку сучасного українського суспільства, і визначено основні теоретичні положення, принципи, соціальні функції, специфічні фактори організації культурно-дозвіллевих відносин за умов вільного часу, а також проаналізовано сучасну систему культурно-дозвіллевих організацій, основні тенденції її модернізації, особливості діяльності і типові форми.

У роботі О.С.Батнасурова [32] дозвілля розглядається як структурний елемент вільного часу, його зміст наповнений діяльністю, що дає змогу не тільки переборювати стреси й утому, але і розвива-

ти духовні та фізичні якості, виходячи із соціокультурних потреб особистості. У той же час дозвілля є самостійною сферою життєдіяльності молоді.

Отже, аналіз філософської, соціологічної, культурологічної, психолого-педагогічної літератури, результати нашого дослідження свідчать, що основна ознака, яка відрізняє час дозвілля від вільного часу – це можливість вибору видів діяльності згідно зі своїми соціокультурними інтересами й духовно-моральними перевагами. Людина вільна розпоряджатися часом дозвілля на свій власний розсуд відповідно до своїх ціннісних орієнтацій.

Характеристика базових понять дає можливість дійти таких висновків:

1. Дозвілля людини є важливим часом її життєдіяльності, головною характеристикою якого має бути його самоцінність.

2. Самоцінність дозвілля ототожнюється з вільним вибором змісту, форм і методів його проведення.

3. Зміст, форми, методи часу дозвілля людини пов'язані зі способом життя людини, для якого суттєвими ознаками є рівень особистісного розвитку, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації.

4. Соціокультурні особливості часу життя суспільства та людини в ньому впливають на характеристики дозвіллевого часу: структуру, зміст, форми, стан задоволення та інше.

Дозвілля дітей та молоді знаходиться в центрі уваги соціологів, культурологів, психологів та педагогів. З одного боку, йому притаманні динамічні зміни, з іншого – інфраструктура установ, які займаються організацією дозвілля дітей та молоді, не встигає вчасно реагувати на цю динаміку.

Аналізуючи проблему дозвілля в Україні, науковці А.Ф.Воловик, В.А.Воловик, В.С.Доріжна, В.В.Кірсанов, В.М.Пича, Н.М.Цимбалюк, Ю.Яковенко [89; 123; 167; 168; 202; 255; 309; 417; 418] та інші визначають, що вона є однією з найменш досліджених. Потреби життя вимагають розробки та впровадження нових підходів, змісту, принципів і методів дозвілля. Актуальним стає впрова-

дження диференційованого змісту дозвілля, його ефективних прийомів, форм і методів культурно-дозвіллевої діяльності.

В українському суспільстві спостерігається процес лібералізації змісту та форм дозвілля, дозвіллевої діяльності, що зумовлено розвитком демократичних засад, формуванням ринкових відносин. «Населення України вже не інтегроване в жорстко централізовану систему моноідеологічних цінностей, вільно може обирати відповідні до його потреб та запитів види і форми дозвілля» [378, с.175].

Особливостями дозвілля на сучасному етапі є соціальна й матеріально-фінансова диференціація серед населення, що веде до появи груп, яким недоступні цілі галузі культури масового характеру (кіно, театр, концерти популярних артистів, новинки літератури). І це призводить до відходу цих груп, особливо підлітків, не стільки в «домашні» форми культури, скільки (що соціально і кримінально небезпечно) у «тусовки», у неорганізоване («вуличне») спілкування.

Важливою особливістю дозвілля дітей і молоді сьогодення, за нашим висновком, є нові специфічні форми проведення дозвілля, наприклад, комп'ютерні ігри, нічні клуби, дискотеки та ін. Усе активніше входить у простір наукових досліджень соціології поняття «субкультура дозвілля». Композиторами пишеться спеціальна музика для відпочинку молоді, створюються відеокліпи. Існує індустрія молодіжного дозвілля, що у свою чергу формує певні цінності. Нове покоління вже не може жити нормами старших, які також стають активними споживачами дозвіллевої індустрії молоді: перегляд фільмів, слухання молодіжної музики з відповідними відеокліпами тощо.

Аналізуючи особливості дозвілля дітей та молоді, ми зважали на те, що зміни в суспільному житті, безумовно, внесли зміни в інфраструктуру часу дозвілля. Але, зважаючи на надбання попередніх років та особливості сучасності, можна спроектувати таку організаційну модель дозвілля, яка б, з одного боку, задовольняла потреби дітей та молоді, з іншого – сприяла їх особистісному розвитку.

Дозвілля дітей, за визначенням, поданим у педагогічному словнику (1960 р.) [299, с.354], це вільний від обов'язкових занять час,

що використовується для ігор, прогулянок і спорту, читання, занять мистецтвом, технікою, ручною працею й іншими видами корисної діяльності, обраної за власним уподобанням дітей.

Сучасний педагогічний енциклопедичний словник суттєво не змінює цього визначення [300, с.77]. Дозвілля трактується як можливість людини займатися у вільний час різноманітною діяльністю за своїм вибором. Види дозвіллевої діяльності класифікують у такі групи: відпочинок, розваги, свята, самоосвіта, творчість. Пасивний відпочинок знімає напругу розслабленням, спогляданням природи, міркуванням і т.п. Активний відпочинок являє собою фізичну й культурну діяльність (фізкультура, туризм, читання, слухання музики тощо). Розваги (перегляд кінофільмів, відвідування театрів, концертів, музеїв, екскурсій, подорожі та ін.) мають компенсаційний характер і забезпечують людині зміну вражень. Свята поєднують у собі відпочинок і розваги, дозволяють людині відчувати емоційний підйом. Самоосвіта (читання, лекції, диспути, семінари тощо) залучають людей до цінностей культури і надають можливість набуття знання під час розваг. Творчість забезпечує найбільш високий рівень дозвіллевої діяльності.

Аналогічно трактується дозвілля дітей і в словнику-довіднику з педагогіки [365, с.96].

Аналіз зазначених вище праць засвідчив, що автори не вносять у зміст ту динаміку змін дозвіллевого часу дітей і молоді, яку фіксують соціологи. Неточність у трактуванні розглянутої категорії ставить перед нами завдання уточнити поняття «дозвілля дітей і молоді» з позицій соціокультурних реалій.

Аналізуючи головні аспекти життєдіяльності дітей, А.В.Мудрик звертає увагу на залежність змісту життєдіяльності школярів від інститутів виховання груп і колективів, членами яких є діти. Життєдіяльність пов'язана з активністю людини, в основі якої знаходяться соціальні потреби. Далі науковець висловлює важливу для нашого дослідження думку: «Потреба спонукує людину діяти відповідним чином у певній ситуації, у якій вона може бути задоволена» [259, с.17]. «Формування і розвиток особистості в шкільному віці визначаються

тим, якою мірою, наскільки успішно й соціально прийнятно реалізує школяр свою активність у тих сферах життєдіяльності, що є домінуючими для людини у віці від шести-семи до сімнадцяти-вісімнадцяти років», – зауважує він [259, с.18]. Тобто маються на увазі ті сфери, у яких школяр має об'єктивні можливості виступати як суб'єкт. На підставі аналізу життя дітей шкільного віку, прийнявши як критерій спрямованість їхньої активності, автором виділяються як домінуючі сфери життєдіяльності школярів, що представлені в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Сфери життєдіяльності школярів

№ п/п	Сфери життєдіяльності	Зміст
1	Сфера пізнання навколишнього світу ідей, речей і відносин	Школяр пізнає навколишній світ за допомогою різноманітних джерел інформації: усне мовлення, друковане слово (книги, газети, журнали і т.д.), живопис, музика, кіно, радіо, телебачення тощо. Усі вони практично доступні для самостійного використання кожному школяреві, тобто потенційно є можливість одержувати цікаві для нього знання, накопичені людством у цілому, і знання, якими володіє найближче оточення.
2	Сфера предметно-практичної діяльності	У ній реалізується активність, спрямована на доступне школяреві певного віку перетворення навколишньої природної і соціальної реальності відповідно до його потреб, мети і завдань. Мається на увазі передусім трудова діяльність й інші види (перетворюваль-но-естетична, конструкторська, колекціонерська та ін.), діяльність різного характеру (репродуктивна; продуктивна, творча), форми (індивідуальна, групова).
3	Сфера гри	У ній реалізується активність дитини, інстинктивно спрямована на розвиток її задатків, що дає радість і задоволення, значущі для школяра своїм внутрішнім змістом. Ігри мають безліч форм (індивідуальні, парні, групові), різноманітний зміст (інтелектуальні, рухливі, рольові, ігри-фантазії, мрії). Практично кожен вік має значні можливості для реалізації ігрової активності.
4	Сфера спорту	У цій сфері задовольняється потреба у функціонально-органічній активності, спрямованій на реалізацію дитиною своїх фізичних можливостей і їхній розвиток.
5	Сфера спілкування	Активність у цій сфері спрямована на пізнання себе, людей і взаємодію з ними. Під спілкуванням розуміється обмін духовними цінностями (загальноновизнаними і специфічними для статево-вікових груп учнів), що відбувається як у процесі взаємодії школяра з оточуючими людьми, так і у формі діалогу з «іншими Я».

На нашу думку, виділені сфери вимагають розширення. До сфер життєдіяльності сучасного школяра варто додати сферу інформаційного простору (ЗМІ, Інтернет, комп'ютер, мобільний зв'язок і ін.), що впливає на особистісне становлення підростаючого покоління. Отже, активність школяра може бути (і найчастіше буває) нерівномірною в кожній з виділених вище сфер. Крім того, усередині кожної сфери активність суб'єкта може мати різні напрями реалізації.

Виділення цих сфер є умовним, тому що в житті вони тісно пов'язані між собою і переплітаються одна з одною. Наведемо лише одну ілюстрацію. Реалізація школярами активності у сфері спілкування відбувається головним чином у міжособистісних стосунках з оточуючими людьми в родині, у дворі, класі, школі. Але ця ж активність може реалізуватися в інших сферах життєдіяльності. У такому випадку її метою стає «обслуговування» діяльності, пізнання, спорту, гри.

Отже, враховуючи зазначене, є підстави для висновку, що школярі реалізують свою активність у всіх сферах життєдіяльності в процесі взаємодії з дорослими й однолітками, старшими і молодшими дітьми в родині, у навчально-виховних установах, на вулиці. Зміст, способи і міра активності в кожному випадку специфічні. Особливості їх визначаються об'єктивними характеристиками і функціями, властивими кожному з названих вище факторів.

На підставі цього ми можемо зробити висновок, що дозвілля є важливим і необхідним часом у розвитку дітей, часом, у якому задовольняються нагальні потреби особистості дитини.

Зокрема, С.А. Шмаков [430] звертає увагу на такий потенціал дитячого дозвілля як сферу активного розвитку особистості школяра: у дозвіллі діти самі висувають до себе всі виховні вимоги дорослих, що робить дозвілля сферою активного самовиховання; дозвілля задовольняє соціально-психологічні потреби дітей у реалізації їх інтересів, самоперевірці сил, самоутвердженні серед однолітків, визнанні своєї особистості; дозвілля є «зоною» задоволення потреб у спілкуванні,

розумної інтимності, субординації відношень з тими, хто доросліший або молодший [430].

Продовжуючи далі, С.А.Шмаков зауважує, що грамотно організоване дозвілля дітей – школа профілактики бездуховності, емоційної бідності, інтелектуальної вузькості, практичної обмеженості. Дозвілля – школа підтримки, похвали та підбадьорення кожної дитини. Дозвілля об'єктивно дає школярам багато шансів реалізуватися.

Слід зазначити, що дозвілля дітей розглядається як сфера їх активного соціального виховання. Певні умови й можливості для соціального виховання закладені в специфіці мікросередовища, що оточує дітей поза офіційними, державними інститутами виховання (відкрите інституціоналізоване середовище) і особливо в найбільш стабільній його ланці – сімейно-побутовому мікросередовищі з його найближчим оточенням (соціокультурному середовищі за місцем проживання) [375, с.1-5]. Його особливостями є відсутність жорстких формалізованих структур, переважаюча неформальна, нерегламентована структура, вільний вхід та вихід з нього на добровільних засадах, вільний вибір видів і характеру діяльності; широкий діапазон та різноманітність форм спілкування й інші. Це надає змогу задовольняти потреби в спілкуванні не тільки з однолітками, а і з дітьми інших вікових груп у пізнанні оточуючої дійсності, самоствердженні, самовизначенні, розвитку творчих здібностей. Саме задоволення визначених потреб сприяє самореалізації особистості. У той же час цей простір постійно відкритий для негативних впливів, тому що йому притаманні певна стихійність, велика кількість несподіваних, непередбачених ситуацій.

На підставі зазначеного ми зробили висновок, що цілеспрямована взаємодія вчителя-вихователя зі школярами у сфері їх мікросередовища дозвілля стає бар'єром проникнення негативних впливів і надає можливість кваліфіковано вирішувати непередбачені ситуації.

Н.І.Сметаніна [366] визначає основні показники організації дозвілля учнів, а саме:

– усвідомлення особистого та соціального значення вільного часу в життєдіяльності людини;

- наявність вибору учнями виду занять, їх позитивна спрямованість (мотивація);
- задоволення школярів реалізацією їхніх потреб у відпочинку, спілкуванні з друзями, вільній діяльності;
- розвиток самоорганізації.

Найбільш повно, на нашу думку, проблему дитячого дозвілля аналізує Б.О.Титов [396; 397]. Він розглядає зміст дозвілля в залежності від вікових особливостей дітей, підлітків, юнацтва. Якщо для дітей дошкільного віку характерне домашнє спілкування, проведення дозвілля в групах дитячого садка, на подвір'ї та в спеціально створених школах творчості, то в молодших школярів час дозвілля переходить переважно в школу, а вже потім в дім, двір та частково дозвіллевї спільноти. У підлітків же на перше місце виходять дозвіллевї спільноти (формальні й неформальні), тобто першість ділиться ніби між установами, які організують дозвілля, та двором, а вже потім – школа й дім.

Що стосується юнацтва, то тут епіцентр дозвіллевого спілкування переміщується в громадські місця: на вулиці мікрорайону, до дискотек, кафе й у двори.

Зазначимо, що дозвілля є динамічною сферою буття школярів, яка має суттєві зміни у своєму прояві. Якщо Б.О.Титов відзначає характерну якість дозвілля підлітків як дозвіллевї спільноти, ми додаємо, що ці спільноти все частіше організуються віртуально, через спілкування в Інтернет-мережах. Цей факт свідчить про нові соціокультурні умови розвитку дітей шкільного віку, для яких характерним стає їх «закритість» від світу дорослих, формування внутрішнього світу залежно від віртуального кола спілкування.

Визначаючи особливості дозвілля дітей, підлітків та юнацтва, Б.О.Титов звертає увагу на його характерні якості: воно засноване на добровільності при виборі виду занять; передбачає не регламентовану, а вільну творчу діяльність; формує та розвиває особистість; сприяє самовираженню, самоствердженню й саморозвитку через вільно обрані дії; формує потребу дітей у свободі та незалежності, відповідальності; сприяє розвитку природних дарувань і отриманню

корисних для життя вмінь та навичок; стимулює творчу ініціативу дітей; сприяє формуванню ціннісних орієнтирів; виступає як своєрідна «зона обмеженого втручання дорослих»; сприяє об'єктивній самооцінці дітей; формує позитивну Я-концепцію; забезпечує задоволення, позитивний настрій і оптимістичний погляд на життя; сприяє самовихованню особистості; формує соціально-важливі потреби особистості та норми поведінки в суспільстві й ін. [396].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що потенційно дозвілля школярів має перспективи щодо особистісного їх розвитку. Реалізація цих можливостей знаходиться в залежності від того, який учитель-вихователь взаємодіє зі школярами у сфері їх дозвілля, яку мету він при цьому ставить, як володіє змістом, формами, методами цієї взаємодії, які цінності взаємодії є для нього смисло-визначальними.

У роботах Р.М.Азарової [9], О.С.Батнасурова [32], А.О.Басилая [29], Н.В.Рибакової [335], В.Я. Суртаєва [388] та інших увага приділяється особливостям проведення часу дозвілля дітьми та молоддю в сучасних соціокультурних умовах.

На основі структурно-функціональних характеристик О.С.Батнасуров виділяє типи дозвіллевої діяльності, що властиві молоді: розвивальний, розважальний, домашній, суспільно-політичний, руйнівний. Автор констатує, що між ними існує тісне взаємопроникнення, що дозволяє реалізуватися основним соціальним функціям дозвілля: компенсаторній, що соціалізує; гедоністичній функції спілкування, творчої самореалізації, розвитку особистісних якостей. Реалізація цих функцій має першорядне значення в процесі створення умов, необхідних для розвитку і самореалізації особистості.

Особливості соціокультурного середовища молоді переносяться у сферу її дозвілля, що порівняно з дозвіллям інших вікових груп відрізняється розмаїтістю і перевагою активних й розважальних форм [32, с.12]. На думку О.С.Батнасурова, у ставленні до власного дозвілля в сучасній молоді відбулися суттєві зміни: якщо попереднє покоління (60 – 80 роки ХХ ст.) ставилися до праці як цінності, що надає можливість відпочити і підготуватись

до наступної праці, то зараз цінності дозвілля в багатьох випадках спрямовують вибір праці. Отже, можна зробити висновок, що саме дозвілля, його зміст, форми спрямовує самовизначення особистості в різних сферах життєдіяльності. Для дозвілля молоді в сучасному соціумі характерний процес формування субкультур, що обумовлений як диференціацією й автоматизацією соціальних інститутів, так і залученням особистості до різних соціальних груп. Спільна діяльність у молодіжних групах сприймається насамперед як дозвілля. Унаслідок цього явища можна говорити про формування молодіжних субкультур, що носять дозвіллевий характер [32, с.13]. Дозвілля сприймається молоддю як основна сфера життєдіяльності, і від задоволеності їм (дозвіллям) залежить загальна задоволеність життям молодої людини.

На основі дослідження, О.С.Батнасуров доходить важливого для нашого наукового пошуку висновку: на сучасному етапі регулювання дозвілля молоді можливо шляхом спрямування її на такий тип дозвіллевої поведінки, що, з одного боку, відповідає б потребам суспільства в організації культурного дозвілля, розвитку особистості молодої людини, а з іншого – соціокультурним потребам самої молоді [32, с.14].

Формування субкультур у молодіжному дозвіллі призводить до стереотипізації як образу життя, так і мислення підростаючого покоління, що, на нашу думку, має достатньо негативних якостей. Так, наприклад, відпочинок у колі друзів за пляшкою пива (на що спрямовує реклама) формує ставлення до змісту дозвілля як безтурботного, безвідповідального проведення часу.

О.А.Басилая, досліджуючи дозвіллеві стереотипи, виділяє такі їх характеристики: перша – це відтворення насамперед того, що забезпечує прийняття індивіда однолітками. Тому так широко серед молоді поширене наслідування, швидке поширення новинок моди. Це яскраво виявляється в зміні кумирів серед музичних виконавців. Спеціально для забезпечення такої зміни існують передачі, у яких підводяться щомісячні підсумки «хіт-парадів». Таке становище, з одного боку, призводить до зміни змісту стереотипу, з іншого – до

збереження стереотипу та прагнення бути завжди в курсі моди і на цій підставі бути прийнятим «власною групою» [29].

Друга – орієнтація на колективне проведення дозвілля з метою забезпечення неформального міжособистісного спілкування.

Третя – постійне перетинання видів діяльності, у яких превалює власне фізичне і духовне відтворення. Це пов'язано з тим, що в молодіжному віці продовжує здійснюватись активна пізнавальна діяльність, яка спрямована на пізнання нових людей, незвичних стосунків, нових почуттів і т.д.

Четверта – великий вибір способів поведінки, оскільки значна частина молоді ще не обтяжена родиною, дітьми і знаходиться в стані пошуку роботи, місця проживання.

Керуючись провідними ідеями соціології, культурології дозвілля, у своєму дослідницькому виборі ми виходили з того, що соціокультурні ознаки дозвіллевої діяльності дітей та молоді є орієнтирами для розробки теоретичних і методичних основ підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів з певних позицій:

а) актуалізація ролі дозвілля як соціокультурного середовища життєдіяльності дітей і молоді, як системи впливу на формування особистості;

б) урахування субкультури молодіжного дозвілля, його стереотипних ознак;

в) відповідність мети та завдань взаємодії вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля гуманістичній, особистісно орієнтованій концепції розвитку особистості;

г) опертя у процесуальному контексті на інноваційні компоненти: зміст, форми, методи, засоби та ін.

З вищезазначеного випливає, що дозвілля дітей та молоді характеризується особливостями, які є результатом соціокультурних змін суспільства. Ці особливості визначають типологію дозвіллевої діяльності дітей та молоді, її функціональні, змістові характеристики.

Усвідомлення особливостей дозвіллевої сфери дітей та молоді спонукає нас до теоретико-методичного обґрунтування змісту,

форм і методів зазначеного напрямку і відповідного йому процесу підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів.

1.3. Дозвілля школярів у соціокультурному вимірі сьогодення

Проблема організації дозвілля школярів розв'язувалась і розв'язується в площині соціології, культурології й освіти. Процес соціалізації особистості відбувається в конкретній соціокультурній реальності. На основі освоєння дитиною поля соціокультурних норм і правил відбувається формування її ціннісно-орієнтаційної системи. У складному, багатоаспектному процесі соціалізації дитини, як відзначають Е.Б.Белінська й О.А.Тихомадрицька [35, с.27], можна виділити як мінімум дві грані:

по-перше, процес соціалізації передбачає орієнтацію дитини в суспільстві, що можливо завдяки розширенню соціальних зв'язків, а також через становлення системи особистісних змістів;

по-друге, соціальний розвиток як формування певних структур індивідуальної самосвідомості, пов'язаних з процесом самовизначення, передумовою якого є активне включення дитини в різні соціальні спільноти [35, с.27].

Соціокультурний підхід як базовий методологічний принцип у теоретичному і методичному обґрунтуванні нових шляхів організації дозвілля школярів розглядається нами в контексті розуміння культури як простору розвитку сучасного школяра.

У філософському плані розуміння культури розглядається нами в таких напрямках:

– діяльнісний підхід до культури виражається у визначеннях: «культура є діяльність людини, спрямована на перетворення дійсності й себе», «культура є специфіка людської діяльності»;

– технологічний підхід представлений формулюваннями: «культура є процес розвитку, збереження й передачі людського досвіду», «культура є спосіб діяльності»;

– гуманістично-значеннєвий підхід до визначень цього поняття виражений у таких значеннях: «культура є характеристика розвитку творчих сил і здібностей людини», «вираження специфічної єдності людини з природою і суспільством»;

– підхід з погляду досягнень культури формулює її так: «якісний стан суспільства», «досягнутий людством рівень історичного розвитку, обумовлений ставленням людини до природи і суспільства», «культура містить у собі те, що людина створила, і те, як вона створює» [246, с.10].

У контексті нашого дослідження актуальними є характеристики, властиві дозвіллю як соціокультурному феномену життєдіяльності школярів. Тому ми звернулись до соціологічного розуміння культури, що дає змогу проаналізувати перспективи розвитку особистості в розглянутому просторі.

Суспільство як предмет соціології розглядається нами в динамічному аспекті й розуміється як продукт взаємодії людей. Так, Ф.І.Мінюшев констатує, що суспільство «активізується потребами учасників цього процесу, направляється, орієнтується, наповнюється змістом і упорядковується засобами культури, що виникли в досвіді безлічі людей» [246, с.10]. Автор звертає увагу на те, що культура групи, класу, етносу, суспільства знаходиться в залежності від умов, у яких протікає взаємодія людей – соціальна рівність або нерівність, солідарність і кооперація зусиль або конкуренція і взаємна агресія. У той же час сама культура (цінності, знання, норми й закони) виникають і затверджуються в процесі взаємодії людей [246, с.10].

Отже, культура трансформується в співтовариство людей і цей процес знаходиться в залежності від характеру взаємодії.

З позицій соціальної антропології культура визначається як ціннісно-відібраний і символіко-семіотично організований (структурований) досвід безлічі людей, що сприяє успішному вирішенню суспільних і особистих проблем [246, с.12].

Таким чином, соціальні функції культури розглядаються нами в напрямі антропології і фіксуються як:

– упорядкування життя безлічі людей, що відбувається шляхом структурування й ціннісного добору їхнього соціального досвіду;

– надання значеннєвої спрямованості (орієнтації) будь-яким соціальним процесам (формування значеннєвих конструктів соціальних дій), зміст яких виражається звичайно в таких поняттях як «цінність», «ідея», «ідеал»;

– забезпечення наступності поколінь за допомогою їхньої соціалізації, научіння культури. Основними поняттями, за допомогою яких аналізуються процеси освоєння індивідом певної культури є: ціннісно-нормативні координати поведінки, діяльності і взаємодії, ідентифікація (норми-заборони, норми-рамки, норми-ідеали, норми правові та моральні), картина світу, маргинальність особистості (групи), ненормативна (девіантна) поведінка, аномія, конформність, соціокультурний зразок, етикет;

– інтегрування людей у єдині соціокультурні континууми (спільне культурне поле). Аналіз цього процесу, а так само протилежного йому – диференціювального – проводиться звичайно за допомогою таких категорій, як мова (мови культури), література, мистецтво, знання, семіотична система, ментальність, етнокультура, субкультура, міжкультурне спілкування, взаємодія культур (аккультурація, дифузія, експансія).

У такий спосіб діяльність у сфері дозвілля школярів, з одного боку, має бути забезпечена наступністю ціннісно-сміслових конструктів, з іншого – враховувати соціокультурні континууми, соціокультуру тощо зростаючої людини.

За визначенням П.Сорокіна, складовими частинами соціокультури є нескінченно багатий ідеологічний всесвіт змістів, об'єднаних у системі мови, науки, релігії, філософії, права, етики, літератури, живопису, скульптури, архітектури, музичної драми, економічних, політичних і соціальних теорій і т.д.; матеріальна культура, що являє собою втілення всіх цих змістів у біологічному середовищі, від простих знарядь до найскладнішого устаткування, книг, картин і ін.; усі приховані та відкриті дії, церемонії, ритуали,

учинки, у яких індивіди і їх групи здійснюють і приймають той або той набір змістів [373].

Це дозволяє нам зробити висновок, що час дозвілля є проявом соціокультури, якому притаманні зазначені вище якості, до яких відносяться і звичаї, і поведінка, і уявлення про правильне і неправильне, і ставлення до свого буття.

В основі соціокультури знаходяться певні цінності суспільства, що є основним регулятором людської діяльності. П.Сорокін, стверджує, що, досліджуючи культурні якості (значення, норми, цінності), можна виявити тривалі періоди людської історії, зміна яких пов'язана зі зміною системи цінностей, які створюють свій, особливий світ людського існування [373, с.433]. Розвиток ставлення до часу дозвілля в історії людства свідчить про те, як змінювалось сприйняття його як цінності. Так, наприклад, у період Античності цей час сприймався як найцінніший у розвитку людини, час, що дає змогу самовдосконалюватися. Період Середньовіччя характеризувався ставленням до дозвілля як до часу, що руйнує особистість.

У контексті останнього В.С.Ларцев [207, с.108], аналізуючи процес розвитку особистості, фіксує, що у функціональному плані культура і суспільство зустрічаються під час формування людини в епігенезі – у вигляді двостороннього процесу культурації й соціалізації індивіда. При цьому в культуру входить досвід життєдіяльності людей, соціально відібраний і ціннісно впорядкований.

Необхідно зазначити, що через досвід культура може передаватися, її можна навчатися, нею можна керуватися в ситуаціях взаємодії людей. За цих умов розвиток внутрішнього світу людей у цілому збігається з рівнем взаємодії. Цей збіг відбувається за рахунок їхньої взаємної підтримки, коли розвиток однієї сторони забезпечує умови для розвитку іншої [246, с.29].

Це дає підстави стверджувати, що взаємодія вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля є двостороннім процесом, у якому вчитель-вихователь пізнає світосприйняття дитини, аналізує ті чинники, що спонукали до відповідних висновків. На цій основі він сам розвивається, тому що «входження» у світ іншої

людини – це завжди розвиток, який розширює власне бачення проблем. І на цій основі він може взаємодіяти, передаючи цінності власного світу і спонукаючи до змін у світосприйнятті школярів.

На думку Є.К.Бистрицького, людина як особистість формується «всією життєвою фактичністю обставин, що зв'язують її з навколишньою дійсністю», і тому завдання спрямованого впливу на індивіда «обертається проблемою організації і спрямованості не тільки істотних, базисних видів діяльності, але всього світу практичного життя» [77, с.121].

Концептуальній підхід у реформуванні системи освіти на сучасному етапі, вважає В.С.Ларцев, пов'язаний зі своєрідністю біологічних і космопсихічних структур людей, які від народження несуть у собі природну схильність (потенціал) трансформації за певних соціокультурних умов в особистість. У результаті її формування в будь-який час і в будь-якому суспільстві має свої особливості [207]. Тому метою всіх можливих педагогічних впливів на дитину в епігенезі має бути не розвиток у неї типових психічних здібностей і властивостей, а пошук і вирощування унікальних якостей її індивідуальності, розвитку її «Я». Завданням же суспільства має стати створення максимально вільних соціокультурних умов для саморозкриття творчого потенціалу кожної людини [207].

Зміст життєдіяльності людини визначається спрямованістю особистості на осмислення, пізнання, актуалізацію загальнолюдських цінностей, є конструктами культури. Освоює людина цей конструкт через діяльність, що разом з поведінкою і спілкуванням забезпечує відтворення й розвиток усіх компонентів людського світу: штучно створеного людиною предметного середовища (другої природи), складної системи людських стосунків, соціальних інституцій і духовного життя суспільства.

Саме тому взаємодія вчителя-вихователя зі зростаючою людиною є тією діяльністю, що надає змогу передати власний досвід осмислення, пізнання загальнолюдських цінностей і міру їх представленості в соціокультурному просторі дозвілля сьогодення.

У такому контексті В.С.Степін зазначає, що передумовою й умовою цього відтворення та розвитку є існування надбіологічних програм поведження, спілкування і діяльності, що у своїй сукупності утворюють історичну соціальну пам'ять, що розвивається. Ці програми представлені зразками, розпорядженнями, знаннями, навичками, ціннісними орієнтаціями, цільовими настановами, ідеалами й нормами діяльності тощо. Вони і складають саму культуру, що їх зберігає, транслює, а також генерує як результат людської творчості [381, с.289]. Учений визначає три прошарки програм, що транслюються в культуру: діяльність, поведінку, спілкування.

Перший представлений «своєрідними уламками» минулих культур, що втратили цінність для суспільства нової історичної епохи, проте є регулюючими для деяких видів спілкування і поведінки людей. До таких культурних феноменів відносяться багато традицій і звичаїв, що походять з минулого людства.

Другий прошарок культурних утворень – це програми діяльності, поведження і спілкування, основне призначення яких – забезпечити відтворення існуючих форм соціального життя. Частина цих культурних феноменів виникає як вираження запитів і потреб суспільства.

Третій прошарок представлений сукупністю програм майбутніх, потенційно можливих видів і форм людської діяльності. Ці феномени культури виражають її прогностичні функції. До них можуть бути віднесені знання про закономірності зміни об'єктів, ще не залучених суспільством до масового практичного освоєння, нові прийоми і методи розумової діяльності, нові ідеали громадського життя, моральні вчинки, що можуть перетворитися в еталони поведження людей у майбутніх соціальних спільнотах.

У кожному типі культури є специфічний для неї категоріальний склад свідомості, що поєднує у своєму змісті як моменти абсолютного, постійного (що відтворює глибинні інваріанти людського буття, його атрибути), так і моменти відносного, історично мінливого (що відтворюють особливості культури історично визначеного типу суспільства, властиві йому форми і способи спіл-

кування й діяльності людей, збереження та передачі соціального досвіду, прийняту в ньому шкалу цінностей) [381, с.290].

Категорії, що у своїй єдності визначають бачення і спосіб осмислення світу, властиві цій культурі, сприймаються як світоглядні універсалії, що складають підґрунтя певної культури.

Для людини, сформованої відповідною культурою, зміст системи її універсалів найчастіше є тим, що саме собою розуміється, «презумпцією», відповідно до якої вона будує свою діяльність і яку вона звичайно не усвідомлює як глибинне підґрунтя свого світорозуміння і світовідчуття. Типи світорозуміння і світовідчуття, що властиві різним типам суспільства, визначені різним змістом категорій, які є підґрунтям культури.

Так, наприклад, коли ми говоримо про дозвілля, то сутність цієї категорії виражається не тільки в тих визначеннях, що подаються в роботах філософів, соціологів, культурологів. Дозвілля як категорія культури насамперед включене в тканину повсякденної мови, коли ми несвідомо користуємося цією категорією, яка організує зміст слова. Як універсалія культури дозвілля функціонує у творах мистецтва, у повсякденних уявленнях людини про форму життєдіяльності й т.д. Філософське й соціологічне трактування цієї категорії з'являється лише як один з аспектів її соціокультурного змісту. Усі основні значення і смисл категорії «дозвілля» як категорії культури необхідно розглядати з урахуванням її входження в категоріальний склад мислення того чи іншого історичного типу соціуму.

На підставі цього ми можемо зробити висновок, що зміст поняття «дозвілля» відрізняється в його тлумаченні різними поколіннями людей. Для сучасних школярів дозвілля сприймається як вільний від настанов дорослих час, який вони мають право використовувати за власним бажанням, за своїм баченням щодо його наповнення.

За такого підходу категорія дозвілля завжди є у своєму історично конкретному вигляді, що забезпечує не тільки осмислення й розуміння, але і переживання світу людиною. Ця філософська позиція є методологічною основою під час розгляду дозвілля школя-

рів як соціокультурного явища, якому властиві специфічні для певного суспільства, певної вікової групи функції, принципи і форми.

Здійснюючи аналіз особливостей соціокультурної ситуації, що впливають на розвиток сучасного школяра, О.В.Листвіна виділяє такі: розширення культурного простору існування, зіткнення реалій різних культур, з'єднання і співіснування різних форм знань, розмитість і відсутність меж знання, різних видів діяльності, способів пізнання, відмова від жорсткого планування майбутнього [222].

Звідси ми можемо зробити висновок, що дозвілля школярів знає значних змін, які перш за все пов'язані зі змінами просторових способів спілкування й поширенням інформаційних зв'язків. Особистість формується і діє тепер у розширеному просторі, поширюючи сферу своєї взаємодії більшою кількістю людей. Можливості культурної самоідентифікації особистості в сучасному суспільстві невимірно широкі, завдяки чому вона стає багаторівневою, більш об'ємною, розширюючи в такий спосіб своє внутрішнє особистісне культурне поле. Зіткнення реальностей різних культур, релігій, народів, що існували до цього часто автономно, у різних культурних вимірах змінює в цілому світ культури, світ людини.

Тому процес розвитку особистості у сфері дозвілля ми пов'язуємо перш за все з особливостями спілкування, взаємодії як особистостей, так і груп.

У дозвіллевому спілкуванні, у взаємодії людей здійснюється узгодження цінностей, норм, ідеалів, почуттів, настроїв і всіх інших атрибутів світу людини, зокрема, школярів. У цьому процесі відбувається зміна властивостей як суб'єктів взаємодії, так і об'єктів узгодження (цінностей, норм і т.д.).

Для нашого дослідження важливо визначити, які особливості взаємодії у сфері дозвіллевих потреб підростаючого покоління впливають на розвиток особистості.

Зазначимо, що дозвіллезе спілкування в сучасних соціокультурних умовах значно розширює особистісний світ школярів, які пізнають не тільки цінності буття, а й негативні явища, здатні вплинути на антиціннісні орієнтації молоді (прагнення до влади будь-

якою ціною, агресивність, зневажливість до інших тощо). Без спонукання до власного аналізу соціокультурних реалій дозвілля, його впливу на особистісне становлення школярів педагогічні працівники втрачають особистісний вплив (як референтної особи) на розвиток школярів. Виховання в цьому випадку отримує формальний або стихійний характер.

Взаємодія вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля з метою розвитку особистості передбачає перш за все розуміння її внутрішнього світу, сприйняття його як даності. Це можливо, якщо взаємодія заснована на діалозі. У визначенні діалогу як методологічної основи взаємодії ми спирались на праці М.М.Бахтіна [33], В.С.Біблера [40], С.Л.Братченка [68], Г.В.Дьяконова [131], М.С.Кагана [159] та ін.

У теоретичному, у художньому мисленні, відзначає В.С.Біблер, формується нова всезагальна орієнтація розуму на ідею взаєморозуміння, спілкування через епохи, а класична орієнтація на «чоло століття освіченого», що піднімається сходами пізнання, усе більш виявляється не домінантою, а тільки однією зі складових нового розуміння. Можна, загострюючи, сказати так: розум, що повинен обґрунтувати ідею «знання-сила!», іде в тінь (у власному русі до межі він замикається «на себе», відсторонюється від самого себе в усій своїй цілісності й завершеності) порівняно з розумом, орієнтованим на інші форми розуміння світу і людей. Галілей не менше знає про світ, ніж Ейнштейн, а Аристотель – не менше, ніж Галілей (щось більше знає один, щось – інший). Вони мають різні смисли розуміння, актуалізують у нескінченність різні грані і можливості нескінченного можливого буття [43, с.306-307].

Діалог припускає, що дві системи починають утворювати певний загальний простір і часову тривалість, створювати єдине «співбуття», у якому вплив припиняє існування, поступаючись місцем просторово-тимчасовій єдності двох систем. У діалозі оперують більш глибоким індивідуально-смісловим змістом суб'єктивної сфери людини як відкритої системи [54, с.128].

За своєю природою діалог передбачає бажання і здатність вийти за межі власної культури і вжитися, проникнути почуттями в чужий контекст сприйняття світу [113, с.70].

Отже, через діалог учитель-вихователь з'ясовує смислові конструкції, які є суттєвими для школярів, моделює програму взаємодії, що надає можливість спрямовувати особистісний розвиток школярів у ціннісно-смисловому напрямі.

У процесі діалогічної взаємодії в просторі дозвілля субкультури педагогів і учнів проникають одна в одну, збагачуються значеннєвими моделями, узгоджуються в системах цінностей.

Усі складові культури знаходять своє відтворення в субкультурах, які по суті є інтеграцією її в певну спільність людей.

На підставі цього вважаємо доцільним розглянути субкультуру школярів і вчителя-вихователя як основу, на якій відбувається взаємодія у сфері дозвілля.

Субкультура дітей являє собою значеннєвий простір цінностей, установок, способів діяльності, форм спілкування, здійснюваних у дитячих співтовариствах, і найбільш яскраво виявляється у сфері дозвілля, тому що вона (сфера) найменш регламентована дорослими, педагогами. Субкультура дітей також передбачає характерну для кожного віку культуру, обумовлену тим, що може засвоїти дитина і що може стати змістом її розвитку як особистості.

З одного боку, дитина є носієм певної субкультури, з іншого боку, вона – результат впливу соціокультури (соціуму, у якому вона живе і розвивається).

Субкультура педагога, який взаємодіє з дітьми у сфері їхнього дозвілля, постає як «сукупність специфічних ціннісно-смислових, емоційно-оцінних і комунікативно-поведінкових особливостей, що утворюються на межі професійної і повсякденної культури» [129].

На підставі цього ми можемо зробити висновок, що субкультура вчителя-вихователя виявляється через культуру особистісної взаємодії, через певну позицію вчителя-вихователя щодо взаємодії зі школярами, а саме:

- освоїти разом з дитиною, підлітком механізми індивідуального саморозвитку;
- створити умови для становлення демократичних принципів взаємодії кожного з іншими дітьми;
- допомогти побачити перспективи і достоїнства культурного саморозвитку;
- підтримати спроби дитини працювати і жити самостійно (не в буквальному значенні, а в межах повсякденної життєдіяльності [193]).

Педагогічна культура в розглянутому контексті залежить, як зазначає Н.Б.Крилова, не від засвоєних і виконуваних функцій керування й організації, і навіть не від розвинутої ділової і предметно-професійної комунікації, а від здатності до культурного спілкування, від ступеня включеності в неформальну ауру спілкування і від уміння робити індивідуальний вклад у неї [193, с.167].

Таким чином, соціокультурне середовище дозвілля є простором, у межах якого дитина включається в соціокультурні зв'язки і де здобуває життєвий досвід. Це сукупність різних (макро- і мікро-) умов її життя і соціальної (рольової) поведінки; середовище її інтересів, що змінюються; її випадкові контакти і глибинні взаємодії з іншими людьми; конкретне природне, речове і предметне оточення, представлене як відкрита до взаємодії частина соціуму [193, с.191].

Узагальнення викладеного матеріалу дозволяє говорити про те, що особистісна взаємодія педагога з дітьми в розглянутому середовищі життєдіяльності дитини являє собою поліпросторове (Н.Б.Крилова) спілкування, у якому зустрічаються культурні практики дорослого і дитини, поєднуються різні культурні середовища. Самовизначаючись у субкультурних контекстах спілкування, педагог орієнтується на основні (константні, вічні) культурні цінності, намагаючись «заразити» підлітка своєю установкою і світоглядом [193, с.171].

Визначення соціокультурних особливостей дозвілля школярів вимагає з'ясування специфіки їх соціального розвитку у сфері вільного часу. Тлумачення категорії «соціалізація» має предметну обумовленість. Як зазначає С.Я.Харченко [412, с.11], педагогіка робить

акцент на розвитку й самореалізації людини в процесі засвоєння й відтворення культури, соціологія наголошує на засвоєнні індивідом цінностей, норм і установок, притаманних суспільству. Психологія акцентує увагу на спілкуванні й діяльності.

Педагогічна характеристика цього процесу базується на соціологічному, факторно-інституційному, інтеракціоністському, інтеріоризаційному та інтеріндивідуальному підходах [101, с.24].

Соціологічний підхід розглядає соціалізацію як трансляцію культури від покоління до покоління, як загальний механізм соціального успадкування, що охоплює і стихійний вплив середовища, і організовані впливи – виховання й освіти.

Факторно-інституційний підхід визначає соціалізацію як сукупність, множинність, неузгодженість і деяку автономність інститутів й агентів соціалізації.

Інтеракціоністський підхід як найважливішу детермінанту соціалізації визначає міжособистісну взаємодію, спілкування, без якого неможливе становлення особистості і сприйняття нею картини світу.

Інтеріоризаційний підхід являє собою освоєння особистістю норм, цінностей, установок, стереотипів, вироблених суспільством, у результаті чого в неї складається система внутрішніх регуляторів, звичних форм поведінки.

Інтеріндивідуальний підхід звертає увагу на те, що соціалізація не вичерпується адаптацією до соціального середовища, а є творчою самореалізацією особистості, перетворенням себе, будується як діяльнісна модель індивідуалізації.

Соціалізація припускає не тільки свідоме засвоєння дитиною готових форм і способів взаємодії з матеріальною та духовною культурою, адаптацію до соціуму, але і вироблення (спільно з дорослими й однолітками) власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя.

Виховання ж у контексті соціалізації є системою цілеспрямованих, педагогічно організованих взаємодій дорослих з дітьми, а також дітей між собою. Ми вважаємо, що саме в такій особистісній

взаємодії відбувається зміна мотиваційно-ціннісної системи особистості дитини, виникає можливість для залучення дітей до соціально значущих норм і способів поведінки.

Взаємозв'язок соціалізації і виховання не можна розглядати, ігноруючи процес самовиховання, тому що реально здійснювана соціалізація обов'язково передбачає свою, іншу сутність – індивідуалізацію тобто, становлення особистості з усією властивою їй унікальністю і неповторністю, своєрідне знаходження себе. Розглядаючи процес соціалізації в контексті виховної взаємодії, Н.Ф.Голованова виділяє кілька параметрів його значущості для розвитку особистості:

1. Цілепокладання. Становлення нового розуміння мети виховання в сучасних умовах припускає широкий погляд на життєве самовизначення людини, на визначення метою виховання самореалізацію людиною своїх здібностей, на осмислення того, що виховує не тільки школа і батьки, а й соціокультурне середовище і відносини, у які реально включається дитина.

2. Пошуки нового змісту освіти. Визнання пріоритету загальнолюдських і національних цінностей над класовими в процесі освіти вимагає обґрунтування аксіологічних орієнтирів цього процесу, визначення способів включення дитини в національний і загальнолюдський соціальний досвід, а значить – осмислення педагогічних основ соціалізації. Аксіологічні складові освіти передбачають забезпечення особистісного самовизначення дитини в духовних проблемах: людське життя, його зміст, батьківщина, держава, родина, праця, власність, щастя тощо.

3. Пошук результативних способів опанування школярами соціальним досвідом. «Протягом десятиліть наша освіта визнавала один шлях – соціальне наuczіння в спеціальних умовних формах, вирваних з живого соціального контексту, що втілюються в дидактизованих заходах. Очевидно, що відновлення мети і змісту освіти не можна здійснити старими способами. І річ не в тім, що зжили себе урок, класна година, бесіда вчителя з дітьми, а в тому, що ці форми зовсім не співвідносилися із соціальною дійсністю, з реальним життям самих дітей», – пише Н.Ф.Голованова [101, с.27].

4. Рівень володіння школярами досвідом людського життя поза системою освіти.

Охарактеризовані параметри є основою для моделювання середовища взаємодії у сфері дозвілля школярів. Взаємодія, з одного боку, враховувала б соціокультурну реальність способу життя школярів у сфері дозвілля, з іншого – доповнювала середовище цілями, змістом, формами, методами і прийомами, спрямованими на збагачення особистого досвіду, акме- й аксіологічними цінностями культури: особистісне зростання, самоздійснення, самореалізація, духовність і ін.

Розглядаючи специфіку соціалізації підлітків та старшокласників у сучасних соціокультурних умовах, Л.Є.Орбан-Лембрик звертає увагу на ті протиріччя процесу, які ми спостерігаємо [276, с.188].

Помічаючи не лише байдужість, а й роздратування, підлітки змушені розширювати свої контакти з ровесниками, інтенсивно формуючи власний соціум. Потреба в соціальних контактах і зв'язках лежить в основі організації численних підліткових угруповань – від позитивних до криміногенних. Найбільш значущими відмінностями процесу соціалізації сучасного юного покоління автор відзначає переоцінку ціннісних орієнтацій, зміну ідеалів, розширення референтних зв'язків і зміну змістовності спілкування в них, зниження рівня саморегуляції. Серед найважливіших чинників, що зумовлюють таку ситуацію, Л.Є.Орбан-Лембрик визначає й умови позашкільного середовища – незначна ефективність реалізації морального потенціалу підліткових організацій та об'єднань за одночасної відсутності в більшості підлітків бажання бути їх членами, зубожіння сфери культурного дозвілля і т.п.

З огляду на аналіз науковця, власні спостереження вважаємо, що проблема педагогічної взаємодії у сфері дозвіллевих потреб підлітків, старшокласників набуває особливої актуальності.

Як свідчать результати аналізу наукової літератури, у процесі й у результаті соціалізації, людина опановує сукупність ролевих очікувань і уявлень у різних сферах життєдіяльності (сімейних, професійних, соціальних і ін.) і розвивається як особистість, здобуваючи й ви-

робляючи низку соціальних установок і ціннісних орієнтації, задовольняючи та розвиваючи свої потреби й інтереси. Це є своєрідним орієнтиром у розробці мети, завдань, змісту, форм і методів педагогізації дозвілля школярів.

Одна сторона соціалізації – це потік зовнішніх (природних, соціальних, соціально-психологічних) впливів на людину, що соціалізують її, просувають її соціальність. З цього погляду природний «соціалізатор» – усе наше життя. Однак явища життя неоднозначні: серед них чимало і негативних, таких, як злочинність, наркоманія. Впливи середовища можуть усвідомлюватися або не усвідомлюватися, залишати більш-менш глибокий слід, охоплювати широкі або вузькі сфери життя і т.д.

Інша сторона соціалізації – внутрішні процеси, що відбуваються в людині: сприйняття, освоєння впливів середовища, причому не пасивне, а активне, тобто вхідне у фонди свідомості і почуттів, цінностей і відносин, стилю поведінки і спілкування.

Разом з цим, зазначимо, що серед факторів соціалізації особливого значення набувають компанії, організації, асоціації самих дітей. «Будь-які дитячі об'єднання задовольняють потребу дітей у спілкуванні з однолітками і старшими як одну з базових духовних потреб зростаючої людини в просторі для самовизначення і самоствердження. Справа дорослих – підтримати ініціативу дітей, практично допомогти їм робити те, чого без нашої допомоги вони зробити не зможуть, бути їм потрібними, корисними» [92, с.23].

У процесі соціалізації особистість може засвоювати соціальний досвід не тільки позитивний, тому важливо створити такий специфічний механізм соціалізації, як виховання, яке має за мету нейтралізацію або ослаблення впливів на особистість, що не відповідають цілям формування визначеного типу особистості.

Результатом соціалізації є розвиток такої системи соціальних якостей, що фіксується поняттям «соціальна зрілість». Так, у концепції Д.І.Фельдштейна термін «соціалізація» використовується в двоякому розумінні: «По-перше, тільки як процес освоєння (присвоєння) і реалізації зростаючою людиною соціального (норм, від-

носин, різних проявів духовності й ін.), що протистоїть індивідуалізації, хоча одночасно і пов'язаний нею. По-друге, як реальний зміст дорослішання дитини, що реалізується в двоєдиному процесі соціалізації – індивідуалізації, де відбувається формування власного соціального «Я» як головного результату соціального дозрівання, у якому і здійснюється становлення значущого у своїй індивідуальності суб'єкта активної творчої дії» [404, с.69].

У такому значенні соціалізація є присвоєнням дитиною норм людського суспільства, а індивідуалізація – постійним відкриттям, твердженням (розумінням, відокремленням) і формуванням себе як суб'єкта. При цьому дитина долає об'єктивно виникаючі на різних етапах онтогенезу перешкоди, природні бар'єри, обумовлені ступенем розвитку психічних, психофізіологічних, споживчо-мотиваційних й інших компонентів її характеристики як індивіда. Можливості освоєння соціального розкриваються в безперервній зміні простору «соціального дозрівання» індивіда, у збереженні тенденції розширення волі в такому освоєнні, у поглибленні й ускладненні свідомого в суб'єктній його активності, у характері занурення його в соціальний світ [404, с.70].

На основі викладеного ми дійшли висновку, що соціалізація визначається, з одного боку, освоєнням усієї сукупності соціальних впливів світового рівня цивілізації, культури, загальнолюдських якостей, з іншого – ставленням до всього цього самого індивіда, актуалізацією його «Я», розкриттям можливостей, потенціалів особистості, її творчої природи. Із викладеного вважаємо, що сфера дозвілля в такому аспекті потребує саме розвитку ставлення до цієї частини вільного часу, з'ясування його змісту з особистісними характеристиками: цінність дозвіллевого часу як часу саморозвитку, часу самореалізації, часу збагачення власного духовного світу та інше.

Д.І.Фельдштейн обґрунтовує висновок, що індивідуалізація є неминучим результатом процесу соціалізації і, навпаки, розвиток індивідуалізації можливий лише на її основі, тільки соціалізація дає «матеріал», з якого можуть будуватися індивідуальні форми поведінки, тому що в процесі індивідуалізації відбувається визначене

нагромадження індивідом потенціалу й набуття можливостей його реалізації як внесення творчого елемента в соціальне. Але здійснити це індивід може, тільки якщо він є реальним індивідуально значущим носієм соціального (чим більше він індивідуально розвинутий, тим більше він соціально значущий), має активну соціалізацію. У свою чергу, підкреслює автор, активна соціалізація виявляється в набутті індивідом визначеного рівня «самості – самосвідомості, самовизначення як необхідного народження індивідуальності. Тому що індивідуалізація передбачає, забезпечує виділення соціальної сутності індивіда, який осмислює своє «Я». Таке осмислення, «відокремлення» себе можливе тільки по відношенню до соціального, до інших соціальних одиниць, що забезпечує особистісне самовизначення...» [404, с.61-67].

Таким чином, за нашим висновком, дозвілля школярів як середовище їх соціалізації, може сприяти розвитку індивідуальності, осмислення свого «Я», особистісного самовизначення. Активізувати процес розвитку індивідуальності в середовищі дозвілля школярів можливо за умови перш за все підготовки майбутнього вчителя, який через особистісну взаємодію спрямує процес особистісного зростання підлітка, старшокласника.

Актуальними в контексті нашого дослідження є моделі соціалізації на основі діяльності інститутів соціалізації [225].

Перша з цих моделей – «стихійна» соціалізація, що пов'язана з процесом відторгнення дітей від родини і школи. У цьому випадку індивід втрачає позицію дитини в родині й учня в школі, оскільки ці інститути соціалізації не враховують мінливі в часі потреби молоді. Становлення дорослості в цьому випадку відбувається поза родиною і школою. Але слід зазначити, що під час «стихійної» соціалізації не все підростаюче покоління приречене на регрес або деградацію. Неприятливі соціальні умови нерідко стимулюють позитивну активність людини, допомагають мобілізувати її ресурси.

Друга модель – «позашкільна» соціалізація. При цьому сфери особистісного, емоційного, соціального дозрівання дітей свідомо або стихійно надані родині, неформальним групам, церкві і т.д.

Ми цілком згодні з позицією науковців, за якою інтелектуальна орієнтація школи раціоналізує процес шкільного життя, що має подвійний негативний ефект: у педагогів формується суто функціонально-рольове ставлення до дітей лише як до учнів; спрямованість на нове, на інноваційну діяльність стає самоціллю, що заслоняє дитину. У дітей складається до школи ділове ставлення, позбавлене емоційного прийняття. Катастрофічне скорочення безкоштовних форм організації дозвілля дітей і комерцізація послуг у «цій галузі» відривають школярів від культури й роблять позашкільну соціалізацію різновидом стихійної.

Третя модель – «традиційна» соціалізація. При всіх її модифікаціях і відтінках зазначена модель є школоцентричною. Вона передбачала або вплив на середовище з метою його перетворення відповідно до офіційної ідеології, або організацію замкнутого, орієнтованого на школу виховного простору.

Результатом дії зазначеної моделі стало викорінювання індивідуальності, формування слухняності й запопадливості.

Четверта модель – «селекційна» соціалізація. Відповідаючи потребам суспільства в добре підготовленій еліті, діяльність школи спрямована на жорстоку диференціацію учнів. Зараз це в основному і відбувається. По-перше, створюються школи нового типу – гімназії, ліцеї, школи спеціалізовані, комплектування яких засноване на досить строгому доборі кандидатів. По-друге, від етапу до етапу навчання в школі орієнтоване на учнів, здатних засвоїти найбільш складний матеріал. У цьому випадку звичайні школи виявляються на узбіччі суспільної уваги.

За такого варіанту фіксуються суттєві протиріччя: з одного боку, соціалізація йде пліч-о-пліч з індивідуалізацією, але, з іншого боку, школа залучає дітей до світу жорсткої конкуренції, виникає небезпека штампування учнівських репутацій.

П'ята модель – «гуманістична соціалізація». До найважливіших ознак соціалізації гуманістичного типу можна віднести:

– організацію повноцінного й різноманітного шкільного життя, що охоплює систему внутрішньокільних відносин, структуру врядування і т.д.

– школу як життєву спільність учнів, де вони можуть виявити себе, задовольнити потреби в дружбі, неформальному спілкуванні й т.п., тобто перетворення із суто освітньої установи в школу соціального типу з особистісно спрямованим навчально-виховним процесом, з реалізацією навчання, у центрі якого учень з його здібностями, відкритість навчання, тобто не слідування чітко накресленому плану, а активне залучення учнів до планування уроку, спільного пошуку оптимальних рішень, співробітництва і т.д.

– зміна структури школи, перенос акценту на самовиховання, самоврядування, розвиток і стимулювання процесу саморегуляції;

– установка на розвиток ініціативи «знизу» (окремих товариств, груп, індивідів); здатність інститутів соціалізації до діалогу і співробітництва;

– становлення педагогічних співтовариств, що складаються з учителів і батьків, об'єднаних загальними установками і здатних відповідно до розвитку життєдіяльності демонструвати учням продуктивні ідеї співробітництва [225, с.214-216].

Проаналізовані нами типи соціалізації надали змогу визначитись з головними концептуальними позиціями щодо підготовки майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Важливим у подальших наукових пошуках стала концепція соціального наuczіння, що розглядає процеси ідентифікації, наслідування норм, конформність як об'єктивно існуючі процеси соціалізації. Ці процеси, що протікають несвідомо або з різним ступенем усвідомленості, забезпечують входження підростаючої дитини до соціуму.

Прихильник концепції соціального наuczіння в психології, А.Бандура вважає, що поведінка людини не керується тільки певними внутрішніми, психічними силами або тільки впливом зовнішнього середовища. Вона містить також когнітивні структури та визначається взаємним детермінізмом. Переживання й очікування

особистості, її віра і самосприйняття детермінуються впливом оточуючих людей, подій, враженнями від заохочень і покарань, успіхів і невдач і стають причинами її поведінки. А. Бандура пише: «Значною мірою саме за допомогою своєї поведінки люди й усвідомлюють навколишні умови, що впливають на їхню поведінку. Переживання й досвід, яке породжуються поведінкою, також почасти визначають, ким стає індивід і що він може зробити, що, безумовно, впливає на його подальшу поведінку» [25, с.22].

На підставі зазначеного зроблено висновок, що у сфері дозвілля школярів повинна бути така доросла людини, яка в змозі особистісно впливати на шлях особистісного розвитку школярів, створювати ті умови, що сприяють збагаченню досвіду школярів ставленням до загальнолюдських цінностей.

Соціальні, когнітивні й особистісні фактори – взаємозалежні детермінанти, людина є продуктом свого життя, свого досвіду, але пережитого й обов'язково усвідомленого. Когнітивна складова поведінки, на думку А.Бандури, дуже важлива. Саме вона дає змогу особистості «навчатися» всьому необхідному в соціальному житті.

Процес соціалізації А.Бандура розглядає як процес моделювання або научіння через спостереження: на основі спостережень за оточуючими в дитини створюються моделі поведінки. За допомогою образної і вербальної систем вони «кодуються», запам'ятовуються і можуть відтворюватися в її поведінці. А.Бандура вважає, що дитина соціалізується, навчаючись у дорослих і однолітків зі свого соціального оточення, копіюючи моделі їхньої поведінки, не очікуючи заохочення або покарання за це. Більш того, за роки дитинства вона накопичує таку величезну інформацію про соціальне життя, що у своїй поведінці може її у всій повноті і не відтворити. Усе залежить від самостійної оцінки особистістю того, наскільки сприятливі можуть бути наслідки відтворення чиєїсь моделі поведінки. Тому, на думку А. Бандури, важливу роль відіграють когнітивні процеси: модель «учить», у мозку виникають певні зв'язки, але тільки аналіз конкретних обставин буде визначати, чи скористається людина цими зв'язками [25].

Прийняття дитиною моделі поведінки, що вона спостерігає, залежить від декількох умов: модель повинна бути «доступна» (дитина має розуміти мотивацію поведінки або мати можливість спілкуватися в реальному житті з людиною певної поведінки, «справжня» модель вражає сильніше, ніж мальовані персонажі мультфільмів або кіногерої; дитина охоче наслідує ті вчинки, дії, що заслужили схвалення, заохочення, а не ті, наслідком яких стала невдача або покарання.

Таким чином, референтна доросла людина – учитель-вихователь, який розуміє розглянуті процеси й усвідомлює власний вплив на особистісний розвиток школярів у сфері дозвілля, намагається створити таке особистісно значуще середовище у взаємодії зі школярами, що надасть змогу найбільш ефективно інтегрувати власні ціннісні орієнтири життя. А це у свою чергу потребує особистісно розвивальної підготовки студентів вищих педагогічних закладів до особистісної взаємодії зі школярами. Ця підготовка має базуватися на усвідомленні смислу своєї діяльності в житті дитини і в цілому смислу власного життя.

Зокрема, А.Бандура і його прихильники вважають, що будь-які прояви асоціальної поведінки дітей – продукт наслідування яскравих, вражаючих моделей: старшим у родині, героям бойовиків, кумирам поп-музики.

Якщо виховання здійснюється у виховних організаціях спеціально (організації дозвілля школярів), то ми говоримо про соціальне виховання, що розглядається як плекання особистості в процесі створення сприятливих умов для її цілеспрямованого позитивного розвитку й ціннісної орієнтації.

Таким чином, характеристика процесу соціалізації у сфері дозвілля школярів у контексті цілеспрямованої особистісної взаємодії вчителя сприяє осмисленню поняття «дозвілля» як середовища розвитку особистості, що на рівні свого змісту є складовою або результатом аналізу наведених вище характеристик. Подальше вивчення поняття «дозвілля школярів» потребує розгляду його особ-

ливостей як організованого педагогічного середовища, що є умовою особистісного розвитку дитини.

Особливості світосприйняття, світогляду школяра обумовлені факторами його повсякденного існування: образом життя сім'ї, найближчого оточення, національними традиціями, соціокультурним середовищем у цілому. «Виховна система дає збої і навіть руйнується, якщо вступає в протиріччя із середовищем. Особистісний, індивідуальний підхід втрачає свою силу, якщо не беруть до уваги соціальний і природний контексти розвитку дитини», – зазначає Ю.С. Мануйлов [236].

У сучасних дослідженнях (Б.Н.Алмазов [11], В.Г.Бочарова [63], В.З.Вульф [93], В.С.Данюшенков, Н.В.Іванова [115], Ю.С.Мануйлов [236], А.В.Мудрик [259], Л.І.Новикова [271], В.О.Семенов [342], Н.Л.Селіванова [341] та ін.) характеризуються соціальні середовища, що мають позитивні характеристики впливу на розвиток дитини.

Поняття середовища включає всю сукупність зовнішніх обставин, необхідних для життя, розвитку й самореалізації людини, до яких відносяться різні аспекти її життя. Саме тому дозвілля в розвитку школяра набуває смислоорієнтовальної функції. Тому педагогізація середовища дозвілля стає одним з актуальних завдань освіти.

Для розкриття сутності змісту поняття «педагогізація середовища дозвілля» розглянемо характеристику середовища як категорію визначальної умови розвитку дитини.

Специфіка взаємодії соціального середовища з особистістю дитини, яка розвивається, полягає в тому, що, по-перше, існує безпосередній зв'язок і постійна залежність між соціальним середовищем і дитиною, що відбивається на змісті її потреб, на їх рівні та способах задоволення. По-друге, цілеспрямований вплив людини на соціальне середовище призводить до змін як соціального середовища, так і розвитку дитини. По-третє, наявність суперечностей при взаємодії дитини з середовищем зумовлено тим, що вона потребує одних і не потребує на певний момент інших компонентів

соціального середовища. Крім того, соціальне середовище далеко не завжди забезпечує необхідні умови для задоволення вже наявних потреб дитини. По-четверте, за наявності в соціальному середовищі умов, що роблять неможливим задоволення потреб або навіть становлять небезпеку, виникає прямий антагонізм між соціальним середовищем і підростаючою дитиною.

У контексті проблеми дослідження дозвілля дітей шкільного віку його специфіка, на нашу думку, виявляється в тому, що зміни в середовищі дозвілля (мобілізація, комп'ютеризація, ігротезація та ін.) суттєво впливають на особистісний розвиток школяра, який (відзначаючи як негативний фактор) набуває рис агресивності, байдужості до свого життя, безвідповідальності тощо. Навколишній світ, стосунки між людьми дитина сприймає без проблемного бачення, не замислюючись над питаннями сенсу життя, свого місця в соціумі. Усе це відбувається внаслідок впливу низько-сортної музики, розваг для дозвілля, фільмів для дозвілля та ін.

Середовище розуміється як об'єктивно пережита людиною об'єктивна реальність, це своєрідний показник інтеріоризації нею культури, рівня її соціального розвитку, укладу життя, міри участі в житті суспільства. Виховне середовище – частина соціального середовища, що спеціально створюється для формування суб'єктів суспільної діяльності на всіх рівнях суспільного життя.

Психологічний аспект впливу середовища на розвиток людини досліджувався Л.В.Виготським [96], О.М.Леонт'євим [213], С.Л.Рубінштейном [334] та ін. «Ми вивчаємо середовище в його абсолютних показниках, коли з'ясовується кубатура житлплощі, чи є в дитини окреме ліжко, скільки разів вона відвідує баню, коли міняє одягу, чи читають у сім'ї газети, яка освіта в матері та батька. Дослідження всього однаково безвідносно до дитини, до її віку. Передусім треба вивчити, що воно (середовище) означає для дитини, яке ставлення дитини до окремих сторін цього середовища» [96, с.381].

Уперше, як свідчать результати нашого дослідження, педагогіка середовища отримала обґрунтування своєї актуальності у твор-

чості й педагогічній діяльності С.Т.Шацького. Як прихильник вільного виховання, С.Т.Шацький сформував низку принципів, одним з яких був принцип самоцінності дитинства. Педагог зосереджував свою увагу на необхідність виходити з дитячого світосприйняття в організації освітньо-виховного процесу, з поважного ставлення до внутрішнього світу дитини, зі створення для неї атмосфери тепла, любові, захищеності [426].

Увесь навчально-виховний процес, на думку С.Т.Шацького, має будуватися відповідно до закономірностей розвитку дитини в тісному взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Він підкреслював неоднозначність такого впливу: з одного боку, соціальне середовище несе в собі фактори становлення особистості, впливає на її розвиток, з іншого – може накладати обмеження на цей процес. Педагог сформулював основні положення, урахування яких у навчально-виховному процесі повинно сприяти більш ефективному розвитку особистості: вимоги середовища законні, необхідно дати їм вільно проявлятися в процесі навчання й виховання; навчально-виховний процес має бути спрямований на всебічний розвиток особистості, а не на її пристосування до конкретних вузьких рамок життя, школа може і повинна брати участь у перетворенні середовища (С.Т.Шацький) [426].

Створюючи дитячі організації, С.Т.Шацький намагався хоча б тимчасово ізолювати дітей від негативного впливу навколишнього середовища. Однак розуміння того, що ізолювати дитину від середовища неможливо, привело його до думки про необхідність забезпечити активну педагогізацію середовища життя дитини, використовувати всі засоби суспільства, щоб допомогти самовизначенню особистості.

У курсі лекцій з педагогіки, що читав у 1928 – 1929 роках студентам педтехнікуму С.Т.Шацький, однією з головних проблем було визначення педагогіки середовища. Традиційна педагогіка завжди була пов'язана з організованим педагогічним процесом у родині та школі. Але насправді «ми маємо дві системи виховання: школу й навколишнє життя», – зауважував лектор [426, с.419].

Зокрема, С.Т.Шацький вважав, що в повсякденному житті відбувається активний педагогічний процес, який впливає на особистісний розвиток дитини. Педагогіка навколишнього середовища, що наділяє учня думками, смаками, інтересами, має бути врахована під час організації виховної роботи в школі [426, с.427].

Школа як спеціально організований інститут виховання має не тільки не відгороджуватися від впливів середовища або тим більше боротися з ним, а, навпаки, вступати з ним в органічний зв'язок. С.Т.Шацький визначає основне завдання взаємодії школи й середовища: «середовище діє на школу, школа на підставі цього змінює свою роботу й, у свою чергу впливає на навколишнє середовище з метою підтримання в ньому позитивних тенденцій виховання і боротьби з негативними явищами» [426, с.423].

Таким чином, у своїх теоретичних побудовах він керувався положенням про те, що соціалізація відбувається як у процесі стихійної взаємодії дитини з навколишнім середовищем і неорганізованого впливу на неї різних обставин життя, так і у відносно спрямованому суспільством процесі впливу через спрямоване створення умов для розвитку дитини і її виховання. С.Т.Шацький орієнтував педагогів на вивчення дітей як представників певного соціокультурного середовища; на зрозуміння дитини в контексті її оточення, не вириваючи її з середовища, а постійно підвищуючи його педагогічний потенціал.

Під педагогізацією середовища він розумів перетворення й організацію його з метою створення найбільш сприятливих впливів на розвиток дитини. За своєю суттю це перетворення його стихійного і найчастіше негативного впливу в педагогічно доцільний фактор – цілеспрямований, організований, керований.

Педагогізація середовища була в центрі наукових пошуків М.В.Крупеніної і В.Н.Шульгіна [190]. За їх переконанням школа має проникати в середовище, впливати на нього й змінювати його. Педагогіка не може цього здійснити без знання того, як середовище впливає на дитину, на формування її особистості, тому що дитина є «частиною міста, села, родини» [268]. Виховання – це не тільки вплив од-

нієї людини на іншу, але і стихійний вплив середовища на особистість, тому педагогіка повинна вивчати середовище, вносити «організований педагогічний процес» у неорганізований побут [190].

Наступні дослідження педагогіки середовища (Ю.С.Мануйлов [236], Л.І.Новикова [271], В.А.Семенов [342]) уточнювали поняття «педагогіка середовища», розглядаючи його виховний потенціал і шляхи педагогізації.

На жаль, сучасне соціокультурне середовище в системі освіти не лише не сприяло розв'язанню проблеми стихійного впливу середовища, а й збільшило його негативні фактори впливу. Активну роль у цьому процесі, як зазначає О.В.Сухомлинська, відіграють засоби масової комунікації: телебачення та інформаційно-комп'ютерні системи, що як зазначає науковець, «є надзвичайно потужними засобами впливу на почуття, світосприйняття й поведінку сучасної людини» [390].

Констатуючи негативну спрямованість впливу навколишнього середовища на особистість дитини, О.В.Сухомлинська наголошує, що однією з найважливіших проблем сучасного виховання є «проблема заповнення дозвіллевого часу новими та призабутими формами й методами діяльнісного й продуктивного спрямування» [390].

Розв'язати проблему педагогізації середовища, що стихійно впливає на дітей, Л.І.Новикова вважає можливою за допомогою «наближення» навколишнього середовища до потреб дітей [271, с.53]. Причому педагогічно організоване середовище не повинно ні дублювати школу у своєму впливі на дитину, ні бути незалежним від неї. Воно має бути продовженням школи, але якісно іншим, з урахуванням того, що в ньому діти проводять свій вільний від обов'язкової, регламентованої діяльності час [271, с.53].

У нашому дослідженні ми спираємося на концептуальні підходи до педагогізації середовища Ю.С.Мануйлова [236]. Середовище визначається ним як те, серед чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує його розвиток і «опосередковує», типізує особистість. Автором введена категорія «ніша», яка являє конкретний простір можливостей, що до-

зволяють дітям задовольнити свої потреби. Ніша може бути музичним твором; дружньою компанією, навчальною діяльністю, телевізійною програмою, життєвою філософією, куточком природи, кімнатою в квартирі, улюбленою річчю тощо і є духовним, матеріальним або соціальним утворенням. Ніша задовольняє потреби дітей, забезпечує вираження суб'єктивних якостей особистості, робить можливим розвиток індивідуальності» [236].

Під стихією Ю.С.Мануйлов розуміє зовнішньо не організовану, нічим не стриману силу, дію, що функціонує в природному і суспільному середовищі у вигляді будь-якого руху, інформаційного потоку, хвилі, інтересу, прагнення до будь-чого, коливань настрою, захоплюючих імпульсів і т.д. Педагогічний сенс явища, що автор називає стихією, полягає в її владі над діями: вона детермінує вибір дітьми можливостей саморозвитку [236].

Технологія взаємодії з середовищем з метою досягнення того чи іншого результату, базується на таких діях, які «працюють» у ніші, тобто, у нашому розумінні, дії спрямовані на задоволення потреб дитини. Вихідним припущенням нашого дослідження було врахування субкультурних особливостей тієї чи іншої категорії дітей з метою подальшої особистісної взаємодії з нею Ю.С.Мануйлов пропонує декілька шляхів моделювання стратегій формування середовища: встановлення сенсів ніш, які раніше існували й історично втратили через ті чи інші причини свою значущість і цінність; заповнення ніш, що вичерпали свої резервні можливості, необхідними властивостями, якостями, смислами; сходження до повноти значень ніш, що існують; затребування необхідних значень ніш, що втратили актуальність чи свою силу; відтворення ніш із заданими значеннями; попередження руйнування адекватних і поява неадекватних значень існуючих ніш; утримання від дій, наприклад, у ситуації повної безпорадності чи задоволення станом справ.

Середовищне продукування виховного результату є технологією формування й розвитку типу особистості через середовище, що перетворюється діями суб'єкта управління (учитель, вихователь, організатор і т.д.) у засіб виховання.

Сьогодні в категоріальний апарат педагогіки вводиться поняття «виховне середовище». «Потреба в його осмисленні, – пише Л.І.Новикова – очевидна: як би цілеспрямовано та розумно ми не будували виховні системи гуманістичного спрямування в школах та інших освітніх закладах, як би не прагнула держава за допомогою законів, наказів, інструкцій підвищити вихованість дітей, як би не намагалась сім'я захистити їх від впливу вулиці, суттєвих зрушень у цій галузі не спостерігається. Доки сама вулиця не зміниться, тобто не збагатиться середовище існування дитини поза школою та сім'єю, вона не стане вихованою» [271, с. 28-35].

У свою чергу виховний простір розглядається як спеціально організоване педагогами разом з дітьми «середовище в середовищі» (Л.І.Новикова), що створює принципово нові можливості розвитку особистості дитини стосовно вже наявних.

Інший підхід до осмислення категорії «виховний простір» пов'язаний з розумінням її як частини середовища, у якому переважає певний, педагогічно обґрунтований спосіб життя [216]. У цьому випадку взаємодія всіх учасників виховного простору визначається способом життя дитини.

Розглядаючи дозвілля школярів як середовище їх розвитку, ми спирались на змістовне його розкриття як простору дитинства.

Аналізуючи категорію «простір», В.С.Данюшенков, Н.В.Іванова виділяють такі основні аспекти в розумінні її педагогічного змісту: це наявне в соціумі місце, де суб'єктивно задається безліччю відносин і зв'язків, де здійснюються спеціальні діяльності різних систем з розвитку індивіда і його соціалізації (простір школи, мікрорайону, міста й ін.); цілісний багатофункціональний комплекс можливостей навколишнього середовища, для якого характерна педагогічна доцільність організації з метою розвитку, освіти й виховання людини (освітній, виховний, соціальний, природний, ігровий, розвивальний простір і ін.); певний результат освоєння суб'єктом навколишнього середовища, ступінь пізнання і прийняття суб'єктом можливостей середовища на основі його суб'єктивного сприйняття (простір дитини і дорослого, дитинства й ін.) [115].

У сучасну психолого-педагогічну науку активно ввійшла категорія «простір дитинства», що являє собою сферу дослідження, предметом якої є відносини, опосередковані спільною діяльністю дитини зі світом, іншими людьми (дорослими й однолітками), закономірності породження цих відносин, їхнє функціонування і цілеспрямоване формування в конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку.

У контексті розгляду цієї категорії Д.І.Фельдштейн відзначає низку актуальних проблем, що стоять перед психолого-педагогічною теорією та практикою: необхідність наукового визначення дитинства (і функціонального, і змістовного) як особливого стану в розвитку особистості; виявлення головних змістів процесів, що здійснюються; фізичного й психічного дозрівання, входження в соціум; освоєння соціальних норм, ролей, позицій; набуття дитиною ціннісних орієнтацій і соціальних установок; активний розвиток самосвідомості, творчої самореалізації, особистісного вибору дитини; утвердження і розкриття її власного індивідуального життєвого шляху [405].

Ці проблеми, як відзначає Д.І.Фельдштейн, тісно пов'язані з позиціями дорослих у взаємодії з дітьми. У сучасних умовах якісного ускладнення всієї системи багатопланових людських відносин, акцентує увагу Д.І.Фельдштейн, проблема відносин дорослих і дітей набула особливої гостроти й значущості. Мова йде не просто про проблему «батьків і дітей» у її звичній оцінці, а про більш широкий соціокультурний підхід у соціально-історичному плані взаємодії поколінь – дорослого співтовариства і підростаючих людей, про об'єктивні, реально обумовлені позиції відносин світу дорослих до дитинства не як до сукупності дітей різного віку, а як до суб'єкта взаємодії, як до особливого власного стану, що суспільство проходить у своєму постійному відтворенні [405].

Таким чином, на сьогодні актуальним є визначення сутності й змісту позиції дорослих і насамперед педагогів у процесі взаємодії зі світом дітей. Для педагогів виховний простір є об'єктом дослідження, моделювання та конструювання, а також інструментом вихован-

ня. Вплив виховного простору обумовлений сприйняттям його дитиною, залученням до процесу його побудови та вдосконалення.

На основі аналізу педагогічних середовищ та середовищного підходу до виховання можна констатувати: ефективність особистісного розвитку дитини в «просторі її дитинства» залежить від культури особистісної взаємодії дорослих, зокрема педагогів, яка у свою чергу знаходиться в залежності від знань середовища, у якому живуть, розвиваються діти і яке суттєво впливає на їх ціннісні установки, світоглядні життєві позиції, плани та ін.

Здійснений нами аналіз питання дозвілля школярів у сучасних умовах дозволяє зазначити, що особистісна взаємодія вчителя з дітьми у сфері їх дозвілля має перш за все зменшити розрив між світом дитини і дорослого (педагога), що по суті є головною умовою виховного впливу на ціннісні орієнтації дитини, на її особистісне зростання. Особистісна взаємодія передбачає розуміння дитини, прийняття її як об'єктивно існуючої цінності життя, бажання взаємодіяти з її внутрішнім світом і допомагати в її самовизначенні, саморозвитку. Сучасний соціокультурний простір дозвілля надає дитині безліч негативних впливів. Уміння осмислити їх, критично проаналізувати з позиції особистісної значущості, зробити висновки, пов'язані з цілеспрямованою особистісно орієнтованою діяльністю вчителя. Підготовка такого вчителя має ґрунтуватись на відповідних концептуальних засадах, що передбачають зміни в особистісному ставленні до педагогічної діяльності, усвідомленні своєї ролі в житті дитини.

1.4. Сучасний стан проблеми підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів у педагогічній теорії та навчально-виховній практиці вищих педагогічних навчальних закладів

Аналіз сучасних уявлень щодо підготовки вчителя-вихователя та соціокультурного стану дозвілля школярів дозволяє визначити низку суперечностей, що потребують розв'язання. Підготовка фахівців до діяльності у сфері дозвілля дітей і молоді здійснювалась і здійснюється в інститутах культури. За часи радянської влади вона

передбачала: загальну освіту з переважанням суспільно-політичних і загальноосвітніх дисциплін; широку спеціальну освіту, що забезпечувала теоретичні знання і практичні навички як у галузі культури та народної освіти в цілому, так й у сфері позашкільного просвітництва та організації дозвілля; вузьку спеціалізацію в одній із галузей художнього виховання і поширення науково-політичних знань [168, с.38]. З іншого боку, у вищих педагогічних навчальних закладах здійснювалась підготовка вчителів до діяльності у сфері дозвілля школярів, що мала чітко визначену орієнтацію як поза-шкільна та позаурочна діяльність учителя. Разом з цим слід відзначити, що дозвілля школярів як у радянські часи, так і в сучасних умовах включає не тільки державні інститути, у яких школярі мали і мають можливість розвиватись відповідно до здібностей, інтересів, потреб, а й дозвілля неконтрольоване. Отже, готовність учителя-вихователя взаємодіяти зі школярами в широкому спектрі дозвілля стало предметом нашого дослідження. Здійснення відповідної підготовки студентів вищих педагогічних закладів вимагає розробки науково-методичного і програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах освіти.

У контексті проблеми дослідження нами здійснено систематизацію та аналіз навчально-методичної літератури, на підставі якого зроблено висновок, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя-вихователя у вищих педагогічних навчальних закладах освіти в цілому не була спрямована на його діяльність у сфері дозвілля школярів.

Під час аналізу науково-методичної, навчально-методичної, навчальної літератури ми використовували контент-аналіз, який дозволив зробити висновки щодо стану готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів на основі змісту зазначеної вище літератури. Контент-аналіз починався з виявлення смислових одиниць, до яких відносяться такі: поняття, виражені в словах і окремих термінах; тема, виражена в цілих смислових абзацах, частинах текстів тощо [434, с.123].

Для розуміння стану готовності студентів до організації дозвілля школярів нами проаналізовані такі поняття: «ціннісно-сміслова сфера вчителя як стан готовності до взаємодії зі школярами», «дозвілля школярів», «методичне забезпечення розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля».

Основну групу наукових і навчально-методичних матеріалів складають підручники та навчальні посібники для вищих педагогічних навчальних закладах I-IV рівня акредитації. Метою нашого аналізу ми визначили ступінь висвітлення зазначених питань у відповідних розділах. Аналізувалися підручники останнього десятиріччя.

Аналізуючи підручник з педагогіки В.О.Сластьоніна, І.Ф.Ісаєва, Є.М.Шиянова [355], слід зазначити, що автори змістовно висвітлюють сутність педагогічної діяльності, вимоги до особистості вчителя. Особливе місце авторами відведено професійно-педагогічній культурі вчителя, складовими якої є аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий компоненти. У змісті підручника зосереджено увагу на розкритті сутності педагогічних цінностей, які є нормами, що регламентують педагогічну діяльність. При цьому В.О.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв, Є.М.Шиянов наголошують на їх спонукальному характері щодо самовдосконалення і смисложиттєвого самовизначення вчителя. Ми вважаємо, що зазначений аспект підручника з педагогіки є новим у підготовці вчителя і надає змогу вдосконалювати зміст лекційних, семінарських занять та модулі самостійної роботи студентів із досліджуваної теми з курсу педагогіки.

Аналіз підручника з педагогіки І.П.Підласого для студентів вищих педагогічних навчальних закладів з погляду сучасних вимог до особистості вчителя дає підстави констатувати, що в процес підготовки вчителя внесено важливий елемент – аналіз педагогічних здібностей, серед яких важливе місце займають перцептивні (уміння проникати в духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан) і комунікативні (уміння встановлювати педагогічно доцільні відносини) [313, с.241].

Вітчизняні підручники й навчальні посібники з педагогіки, що використовуються сьогодні (Н.П.Волкова [87], В.І.Лозова [226], С.П.Максимюк [232], Н.Є.Мойсеюк [254], П.І.Підкасистий [295], М.М.Фіцула [408], Н.В.Якса [435] та ін.) достатньо ґрунтовно висвітлюють головні змістовні і структурні компоненти педагогічної діяльності: вимоги щодо особистості вчителя, складові його професіограми, функції, структуру, особливості педагогічної діяльності. Разом з цим зазначимо, що зміст підручників недостатньо орієнтує майбутніх учителів-вихователів на усвідомлення сенсу педагогічної діяльності й відповідну до нього мотивацію саморозвитку.

Актуальним стосовно проблеми нашого дослідження є підручник Д.О.Белухіна «Личностно ориентированная педагогика». Зміст розділу, що стосується особистості вчителя та особливостей його діяльності, має спрямованість на розвиток суб'єктності майбутнього вчителя. Цінність особистості вчителя розглядається автором як сукупність його індивідуально-особистісних якостей і якостей, завдяки яким переломлюються закони й закономірності педагогічної науки, що в повному обсязі реалізуються в практиці виховання та навчання [36, с.30]. Цей підручник надає змогу студентам вищих педагогічних навчальних закладів визначити власне ставлення до педагогічної діяльності як особистісної цінності. Важливим для нашого наукового дослідження є внесок, зроблений Д.О.Белухіним в структуру психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності особистісного компонента, який трактується як об'єктивне уявлення про свої індивідуальні психофізичні особливості, здібності й уміння, позитивні і негативні характеристики своєї особистості, що мають професійно-педагогічну значущість, про напрями та способи подальшого особистісного і професійного розвитку [36, с.49]. При позитивній оцінці такого підходу до висвітлення змістових компонентів готовності зазначимо, що в ньому відсутній цільовий компонент, який змістовно і процесуально пов'язаний з мотивацією до педагогічної діяльності, смисложиттєвим самовизначенням.

У контексті цього актуальним є визначення професійно-педагогічної діяльності як мети-діяльності, що подано в підручнику «Педагогічна майстерність» за редакцією І.А.Зязюна [302]. Мета-діяльність трактується авторами підручника як особлива позиція вчителя в системі взаємодії з учнями, суть якої полягає в організації та контролі діяльності учня, який виступає об'єктом власної діяльності [302, с.20].

Аналіз представлених вище підручників з педагогіки дозволяє зробити висновок про значну увагу, різноманітність підходів до висвітлення змісту, структурних компонентів педагогічної діяльності, особистості вчителя, його професійних здібностей і якостей, що надає змогу студентам вищих педагогічних навчальних закладів засвоїти теоретичні знання, спроектувати ті вміння й навички, що в цілому відповідають певному рівню готовності до педагогічної діяльності і взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля. Разом з цим відзначаю, що наданий у підручниках матеріал недостатньо висвітлює особистісно-індивідуальний компонент педагогічної діяльності, який, ми вважаємо, спрямовує майбутнього вчителя на осмислення педагогічної діяльності як власної цінності і цінності дитини, яка дорослішає, що в подальшому веде до пошуку її (діяльності) смислу і сенсу життя.

Завершивши характеристику підручників з педагогіки для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що стосується проблем педагогічної діяльності вчителя і його особистості, ми здійснили аналіз підручників з педагогічної психології, у яких обґрунтовуються психологічні засади щодо діяльності вчителя; структура педагогічної діяльності, спрямованість і психологічні вимоги щодо особистості вчителя, індивідуально-типологічні особливості; психологічне забезпечення діяльності вчителя та ін.

Слід зазначити, що автори підручників з педагогічної психології О.І.Власова [85], В.Г.Казанська [298], С.В.Саричев, І.Н.Логвінов [339], Л.Д.Столяренко [384] та ін. у викладі змісту акцентували увагу на різні аспекти педагогічної діяльності. Так, наприклад, В.Г.Казанська проаналізувала індивідуально-типологічні особливо-

сті вчителя, що виявляються в стилі діяльності й типі співпраці з учнями. При цьому автор розкриває й психологічну природу професійних деформацій учителя, які є змінами основних інваріантних якостей особистості. Спираючись на дослідження Є.І.Рогова, В.Г.Казанська до них відносить загальнопедагогічні (завищена самооцінка, догматичність поглядів, відсутність гнучності та ін.), типологічні (підвищена емоційність, товариствкість, що призводять до звуження дистанції між учителем та школярами); специфічні (пов'язані з концентрацією на особливостях предмета, що викладається); індивідуальні (перевага індивідуальних особливостей учителя). Уважаємо, що розглянутий вище аспект педагогічної діяльності вчителя є важливим під час підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до педагогічної діяльності, тому що надає змогу рефлексивно проаналізувати власний досвід і проектувати майбутню діяльність з урахуванням цих аспектів її прояву.

Цінним, на наш погляд, є матеріал підручника з педагогічної психології О.І.Власової [85], що стосується компетентності педагога і передачі відповідних компетенцій учням. Автор зазначає, що вчитель повинен не тільки передати іншій людині (вихованцеві, учневі) суму знань, умінь і навичок, а на основі власних компетенцій сформулювати компетенції учня. Ми цілком згодні з О.І.Власовою, що формування компетенцій в учня доцільно вважати основним показником результативності педагогічної праці вчителя, вихователя, об'єктивним індикатором його професійної компетентності й педагогічної майстерності [85, с.323]. Особливо це стосується сфери дозвілля школярів, що потребує організаційно-змістовної особистісної взаємодії, під час якої компетенції вчителя передаються і стають компетенціями школярів.

Аналізуючи підручник «Педагогическая психология» С.В.Саричева й І.Н.Логвінова [339], ми відзначили такий аспект у розгляді психологічних особливостей педагогічної діяльності, як типи емоційного ставлення вчителя до учнів. Ми цілком згодні з авторами, що взаємовідносини між школярами знаходяться в більшості випадків у залежності від того чи іншого стилю взаємодії,

характерного для поведінки вчителя. Ми вважаємо, що засвоєння знань щодо емоційних типів відносин спрямовує студентів вищих педагогічних навчальних закладів на саморозвиток власних якостей, на проектування успішності взаємодії зі школярами як під час навчальної діяльності, так і позанавчальної.

У контексті останнього важливе місце в підготовці майбутніх учителів до організації дозвілля школярів займає підручник Л.Д.Столяренко [384], у якому здійснено глибокий аналіз психології професійної освіти та психології педагога. Автор актуалізує знання, що стосуються як професії педагога, так і в цілому професійної освіти. При цьому важливе місце відведено професійному самовизначенню, теоріям професійного розвитку, формуванню професійного мислення. Ми вважаємо, що це надає змогу майбутньому вчителю співвіднести ціннісно-сміслові аспекти педагогічної діяльності з іншими видами професійних аспектів і особистісно визначитись стосовно мети, завдань, цінностей власного професійного вибору.

Особливе місце в нашому дослідженні належить підручнику з педагогічної психології за редакцією Н.В.Клюєвої [297], у якому вперше здійснено аналіз педагогічного впливу, розглянуто технологію його реалізації. Незважаючи на те що категорія «впливу» в умовах гуманізації освіти трактується як взаємодія, що підкреслює її суб'єкт-суб'єктний характер, автори звертають увагу на те, що вчителю для успішності педагогічної діяльності необхідно розуміти, що відбувається з учнем у тій чи іншій ситуації його життя, уміти прогнозувати перспективи розвитку, знати середовище, у якому живе й діє школяр, його взаємовідносини з цим середовищем. На нашу думку, акцентування уваги на зазначеному аспекті спрямовує навчальну діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів на більш глибокі висновки щодо майбутньої педагогічної діяльності через вивчення й аналіз факторів соціалізації школярів, до яких, зокрема, відноситься і їх дозвілля. Важливою умовою успішного педагогічного впливу (взаємодії), вважає Т.Б.Кабанова, є особистісний, емоційний, пізнавальний та діяльнісний контакти вчите-

ля зі школярами. При цьому особистісний контакт передбачає врахування особистісних особливостей школярів: спрямованість мотивів поведінки, відносин, інтересів та ін. Емоційний контакт є спільністю емоційних позицій і переживань учителя і школярів по відношенню до ситуації та стосовно один до одного [297, с.121-140].

Узагальнюючи, можемо зробити висновок, що висвітлені в зазначених підручниках з педагогічної психології ідеї складають підґрунтя для оновлення змісту та методики професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до педагогічної діяльності, зокрема, виховної роботи у сфері дозвілля школярів.

Наступну групу підручників та навчальних посібників для вищих педагогічних навчальних закладів складають ті, що, на нашу думку, не є основними, оскільки в програмах багатьох навчальних закладів відсутні відповідні навчальні курси, але за змістом, формою викладу матеріалу вони сприяють становленню майбутнього вчителя. Насамперед це «Введение в педагогическую деятельность» А.С.Роботової, Т.В.Леонтьєвої, І.Г.Шапошникової [79] та посібник Н.М.Нікітіної і Н.В.Кислицької [266]. Актуальним для нашого дослідження є навчальний посібник Н.М.Нікітіної і Н.В.Кислицької. Зміст його вдало поєднує теоретичну основу з практико-орієнтованою спрямованістю. Автори започаткували розгляд таких тем, як професійно-особистісне самовизначення, самодосконалення й саморозвиток у становленні особистості вчителя, смисложиттєве самовизначення та ін. Цінним у навчальному посібнику є практикум з професійно-особистісного самовизначення й самодосконалення вчителя.

Оригінальним за побудовою змісту, викладом матеріалу є навчальний посібник І.С.Сергєєва «Основы педагогической деятельности» [345]. Уперше в навчально-методичній літературі з'являється категорія «успішний учитель» з аналізом факторів, що сприяють становленню особистості успішного вчителя. Проте, на наш погляд, автор посібника не досить логічно виклав матеріал і сформулював зміст.

На особливу увагу заслуговує навчальний посібник «Психологія педагогічної діяльності» В.А.Семиченко [343], у якому змістовно висвітлені об'єктивні та суб'єктивні передумови педагогічної діяльності; багатоаспектність педагогічних явищ, надана теоретична модель структури педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що ознайомлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів із зазначеним посібником надасть їм змогу більш чітко визначити власну позицію щодо педагогічної діяльності, поліпшить стан готовності до практичної роботи не тільки в школі, а й у сфері дозвілля школярів.

Окреме місце в розумінні сенсу педагогічної діяльності належить навчальному посібнику «Учитель как объект психологического исследования» Є.І.Рогова [327], у якому обґрунтовуються психологічні особливості вчителя, специфіка педагогічної діяльності та надається певний обсяг діагностичних методик щодо глибокого й усебічного аналізу різних аспектів педагогічної діяльності та особистісних особливостей учителя. Використання змістовного матеріалу посібника значно розширить уявлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів про майбутню педагогічну діяльність, дасть змогу констатувати різні компоненти своєї особистості, спонукатиме до саморозвитку.

Принципово важливим у нашому дослідженні став аналіз розділу «Педагог в особистісно орієнтованому виховному процесі» І.Д.Беха [39, с.76-111]. І.Д.Бех визначає сутність педагогічної позиції, яка «одночасно виступає й особистісною (вона виявляється в будь-якій зустрічі дорослого з дитиною), і професійною, необхідною для створення умов досягнення цілей і цінностей освіти» [39, с.76]. Виділення І.Д.Бехом особистісної позиції через «зустріч дорослого з дитиною» є підставою стверджувати, що взаємодія вчителя зі школярами у сфері їх дозвілля є виявом його особистісної позиції, спонукає до вивчення впливу в тій чи іншій ситуації дозвілля на особистісний розвиток дитини і на цій основі до вибудовування особистісно значущих, розвивальних взаємин учителя зі школярами. Цей аспект не є розробленим в теорії педагогічної осві-

ти і, тому враховуючи його актуальність, дав поштовх нам до наступних наукових пошуків.

На подальшому етапі дослідження здійснено аналіз низки наукових досліджень, проведених в останні роки в галузі професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи зі школярами. Насамперед це дослідження М.М.Боритко [62], Н.В.Гузій [111; 112], І.Д.Демакової [116], О.А.Дубасенюк [126; 127], І.А.Зязюна [145; 147], Н.В. Кічук [169], І.А.Колеснікової [175; 177], Л.М.Мітіної [250; 253], О.М.Пехоти [306], В.О.Сластьоніна [360], Г.В.Троцько [400] та ін.

О.А.Дубасенюк, аналізуючи педагогічну діяльність учителя-вихователя вводить поняття «продуктивність виховної дії», що не ототожнюється з терміном «педагогічна майстерність» або «виховна майстерність». Продуктивність є якісною характеристикою педагогічної і виховної діяльності, що допускає квантифікацію, тобто кількісний вираз, вимір. Автор зазначає, що продуктивною є така діяльність, «за допомогою якої вчитель, застосовуючи засоби виховної взаємодії (комунікації), формує в учнів бажані якості в особистісній сфері і не одержує при цьому негативних побічних продуктів» [126, с.174-175].

Здійснене М.М.Боритко дослідження присвячено обґрунтуванню теоретичних основ і практики становлення професійної позиції вчителя-вихователя, яка є системою його ціннісно-сміслового ставлення до соціокультурного оточення, самого себе та своєї діяльності [62]. Результатом роботи став важливий для нашого дослідження висновок, що система освіти педагога має стати системою підтримки його саморозвитку, утвердження його професійної свободи і гідності [62].

У контексті зазначеної проблеми результати здійсненого О.А.Дубасенюк і М.М.Боритко дослідження мають важливе значення в розробці і запровадженні інноваційного змісту, форм, методів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах освіти.

На етапі дослідження здійснено також аналіз змісту підручників з педагогіки для вищих педагогічних навчальних закладів, які висвітлюють проблему дозвілля школярів як середовища їх соціалізації. Це надало змогу внести зміни в процес підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у сфері дозвілля школярів.

Слід зазначити, що підручники й навчальні посібники Н.П.Волкової [87], І.П.Підласого [314], Н.Є.Мойсеюк [254] та ін. висвітлюють дозвілля школярів в аспекті позашкільної роботи, діяльності громадських організацій, що в цілому відповідає як теорії, так і практиці виховної роботи в названих вище організаціях. Однак у силу соціальних, економічних причин більшість школярів не має змоги відвідувати ці заклади освіти і проводить час дозвілля, спілкуючись з однолітками, відвідуючи комп'ютерні, ігрові клуби або переглядають фільми та телепрограми.

Навчальний посібник «Организация воспитательного процесса в школе» [330] висвітлює зміст і типи дитячих об'єднань, однак викладений матеріал має суто теоретичне спрямування і не надає можливість майбутньому вчителю проектувати взаємодію зі школярами у сфері реального стану їх дозвілля, що висвітлений нами в параграфах 1.2., 1.3.

Суттєвим доробком щодо розвитку готовності майбутніх учителів до виховної діяльності у сфері дозвілля школярів є підручник А.Ф.Воловик і В.А. Воловик «Педагогіка дозвілля» [89]. У ньому викладаються теоретичні основи педагогічної дозвіллевої діяльності, методика й технологія організації та проведення масових і групових форм дозвілля, культура сімейного дозвілля та ін. Разом з цим зазначимо, що в підручнику не висвітлюються проблеми щодо динамічних змін, які притаманні дозвіллевій діяльності в сучасних соціокультурних умовах, специфіці дозвіллевої діяльності школярів як прояву субкультурних виявів, перспектив розвитку дозвіллевої сфери, що передбачає розробку відповідної моделі дозвіллевої діяльності.

У навчально-методичному посібнику «Дозвіллезнавство» [122] розглянуто понятійний апарат культурно-дозвіллевої діяльності, її

основні елементи, проаналізовано соціально-історичні особливості розвитку сучасної системи культурно-дозвілєвої діяльності тощо. У зв'язку з тим, що посібник призначено для викладачів, студентів вищих навчальних закладів і коледжів культури та мистецтва, у ньому немає розділу, який присвячено педагогічній діяльності в зазначеній сфері, методичному забезпеченню процесу організації дозвілля школярів та ін.

Узагальнюючи, ми можемо зробити висновок, що висвітлені в проаналізованих працях змістовні матеріали складають сьогодні підґрунтя для підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної взаємодії у сфері дозвілля школярів і відповідно мають методичну основу щодо забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів-вихователів до організації дозвілля школярів.

У контексті дослідження нами проаналізовані дисертації, метою яких була підготовка студентів педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів. Практичним результатом дослідження О.Б.Голик стало впровадження в навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів програми спецкурсу «Організація та режисура виховних заходів», що надало можливість майбутнім учителям удосконалювати вміння і навички організації дозвілля через розробку проектів та реалізацію їх у навчально-виховному процесі школи [100].

Метою дослідження І.І.Бойчева [52] стало виявлення та наукове обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективність підготовки майбутнього вчителя до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів. Автором розроблено й апробовано методичне забезпечення варіативних моделей підготовки майбутніх учителів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів, створено методичку діагностики рівнів їхньої підготовленості до педагогічної праці в означеному напрямі та запропоновано розділ педагогіки – «Педагогіка дитячого дозвілля».

У процесі експериментальної роботи І.І.Бойчевим встановлено, що формування здібності майбутнього вчителя до педагогічної праці в аспекті організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів

здійснюється згідно з загальнопсихологічними принципами розвитку, які передбачають розширення й ускладнення спектру його управлінських функцій, починаючи з визначення мети і завдань власної педагогічної діяльності з управління дозвіллям дітей, використання традиційних та інноваційних технологій організації культурно-дозвільної діяльності, адаптації й удосконалення їх в особистому досвіді й закінчуючи здатністю до самостійного проектування й здійснення режисерсько-сценарних розробок інноваційних форм дитячого дозвілля.

Важливим висновком дисертації І.І.Бойчева є визначення педагогічних умов, що сприяють підготовці вчителя до організації дозвілля школярів, а саме: оновлення навчальної інформації теорією дитячого дозвіллезнавства, застосування засобів соціального проектування модернізованих форм дитячого дозвілля й актуалізації особистісного сенсу тих, хто навчається, у набутті власного досвіду раціонального використання вільного часу й участі в культурно-масових заходах вищого закладу освіти.

На підставі узагальнення результатів аналізу змісту програмного забезпечення процесу підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів ми можемо зробити висновок про його недостатню педагогічну розробленість, оскільки більшість змістовних матеріалів мають суто теоретичне спрямування, яке не висвітлює сучасний стан дозвілля школярів, не орієнтує діяльність майбутнього вчителя на взаємодію зі школярами у сфері їх дозвілля і надбання необхідних для цього знань, розвиток відповідних умінь і навичок. Зазначені недоліки в змісті підручників, навчальних посібників вплинули на збагачення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів як теоретичним, так і творчо-дослідницьким, процесуально-розвивальним матеріалом.

У процесі констатувального етапу дослідження нами було опитано понад 120 учителів середніх загальноосвітніх шкіл з метою з'ясування знань, умінь, навичок щодо взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля. Переважна більшість з них, а саме 89,2 % підтвердили, що, об'єктивно сприймаючи соціокультурні особливості до-

звілля школярів, не в змозі продуктивно взаємодіяти з ними, не знають, які форми, методи є ефективними у взаємодії зі школярами. Відповідно 10,8 % відзначили власну спроможність взаємодіяти зі школярами у сфері дозвілля, однак при цьому зауважили, що головним методом є бесіда, яка спрямована на розвиток критичного мислення школярів щодо змісту їх дозвілля і його впливу на їх особистісний розвиток.

Висновки з першого розділу

Зміни, що відбуваються в суспільстві й характеризуються демократизацією соціальних відносин, активно впливають на розвиток системи підготовки вчителя, яка повинна забезпечити творчий особистісний розвиток школяра. Свідоме ставлення до цінностей, смислу педагогічної діяльності характеризує особистість сучасного вчителя, який керується прагненням допомогти підростаючій особистості в самовизначенні, саморозвитку, самореалізації.

У результаті аналізу наукової літератури щодо сутності професійно-педагогічної діяльності вчителя і його місця в просторі життя дитини визначено та обґрунтовано її складові – здібності, функції, мотиви, спрямованість, педагогічне мислення, педагогічна свідомість і ін.

Визначено та обґрунтовано, що вчитель, який свідомо ставиться до педагогічної діяльності як ціннісно-сислової сфери свого життя може особистісно впливати на розвиток школярів у сфері їх дозвілля.

Розкрито і проаналізовано понятійно-категоріальний апарат дослідження, зокрема, простежено етимологію та обґрунтовано сучасний зміст понять «життєдіяльність людини», «вільний час», «дозвілля», «культура», «соціокультура», «дозвілля школярів», «субкультура», «ціннісні параметри дозвілля», «дозвілля як середовище розвитку».

Визначено та обґрунтовано сутнісні характеристики змін, що відбуваються у сфері дозвілля школярів і цілі діяльності вчителя-вихователя в зазначеному просторі життя дитини.

Аналіз теорії та педагогічної практики показав, що, незважаючи на зростання кількості досліджень, присвячених підготовці вчителя, переважна більшість з них стосується розв'язанню проблем у навчально-виховному процесі школи, професійно-технічних і вищих навчальних закладів. Однак фундаментальні та прикладні дослідження з проблеми підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у сфері дозвілля школярів, у яких системно й усебічно висвітлювалися б концептуальні підходи до побудови системи підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів досі не проводились.

Результати аналізу навчально-методичної літератури з психолого-педагогічних дисциплін показали, що проблеми дозвілля школярів не знаходяться в центрі уваги авторів.

На підставі зазначеного ми робимо висновок про недостатню спрямованість педагогічної освіти на виховну взаємодію з дітьми та молоддю у сфері їх дозвілля.

Ураховуючи результати теоретичного дослідження стану підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів, реальну соціокультурну ситуацію життєдіяльності школярів у сфері їхнього дозвілля, ми можемо зробити висновок, що підготовка майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля буде можлива за умови вирішення таких завдань:

- розробки концептуальних підходів до оновлення процесу підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів щодо виховної роботи у сфері дозвілля школярів;

- з'ясування психолого-педагогічних засад розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів;

- визначення розробки змісту та структурних компонентів культури особистісної взаємодії майбутніх учителів-вихователів як базового утворення зазначеної вище готовності.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ

2.1. Концептуальні підходи до оновлення процесу підготовки майбутніх учителів з виховної роботи у сфері дозвілля школярів

Традиційний стан професійно-педагогічної освіти не задовольняє сучасні вимоги щодо взаємодії вчителя з учнями шкільного віку, на чому наголошують провідні науковці І.Д.Бех [38; 39], А.М.Бойко [51], Є.В.Бондаревська [51], О.А.Дубасенюк [114], І.А.Зязюн [146; 147], В.Г.Кремень [186], О.Я.Савченко [337], О.В.Сухомлинська [390; 391], Т.І.Сущенко [392] та ін.

Кардинальні зміни в освітньому просторі виховання (суб'єкт-суб'єкті відносини між вихователем і вихованцями; наголошення на реалізації гуманістичних, особистісно орієнтованих підходів у виховній взаємодії, визнання фасилітативного типу педагога та педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку дитини як основи нової парадигми виховання та ін.) ставлять педагогів перед необхідністю постійного вдосконалення професійно-педагогічної культури.

Сучасні підходи до підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів повинні інтегрувати позиції системного, діяльнісного, гуманістичного, особистісно орієнтованого, синергетичного, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного підходів.

Системний підхід передбачає взаємозв'язок і координацію як елементів, так і рівнів системи. Зміни в кожному з компонентів впливають на зміну в рівнях і системі в цілому. За цих умов взаємовплив компонентів системи може носити лінійний і нелінійний, безпосередній і опосередкований характер.

Системний підхід як методологічний орієнтир у педагогічній діяльності стосовно процесу формування культури особистісної взаємодії, за нашим висновком, відбито в таких положеннях:

– як особистість дитини, так і особистість педагога має розвиватися в цілісному інтегрованому педагогічному процесі, у якому всі компоненти (цільовий, мотиваційний, змістовний, організаційно-діяльнісний, оціночно-результативний) максимально взаємозалежні;

– у процесі особистісної взаємодії відбувається об'єднання зусиль суб'єктів виховання, що сприяє підвищенню ефективності педагогічного впливу;

– створена виховна система дає змогу результативно використовувати час і сили педагогічного колективу, тому що вона містить обґрунтовані форми та способи побудови взаємодії, яка робить більш ефективним вплив на особистість;

– спеціально змодельовані умови для саморозвитку, самореалізації особистості, яка навчається.

Сутність особистісної взаємодії з погляду діяльнісного підходу полягає в тому, що центром явища є не просто діяльність, а спільна діяльність дітей і дорослих з реалізації разом вироблених цілей і завдань. Учитель не передає готових зразків моральної й духовної культури, а створює, виробляє їх разом з дитиною, яка розвивається. Саме спільний пошук цінностей, норм і законів життя в процесі діяльності і становить зміст взаємодії, реалізованої в контексті діяльнісного підходу.

Тому професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації дозвілля школярів у аспекті діяльнісного підходу зумовлюється необхідністю розвитку культури особистісної взаємодії, що в процесуальному аспекті відбито в більш високих показниках умінь проектувати, конструювати, створювати ситуації особистісно розвивальної взаємодії.

Аналізуючи особливості діяльнісного підходу у виховному процесі, Є.М.Степанов і Л.М.Лузіна характеризують ситуації виховної діяльності через такі складові: соціальні фактори, що ініціюють виникнення різноманітних духовних потреб і формування мотивів суспільно корисної та особистісно значущої творчої діяльності, яка вимагає безперервної рефлексії (оцінки, осмислення); мож-

ливість і необхідність здійснення різноманітних видів подібної діяльності, що потребує творчості, безперервного пошуку нових завдань, засобів, дій, вольових актів суб'єктів діяльності, спілкування, активної життєвої позиції, принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів, безкорисливого ризику, наднормативної активності, готовності не тільки рухатися до наміченої мети, але й конструювати нові, більш цікаві й продуктивні цілі та змісти вже в процесі діяльності [380, с.101].

Діяльнісний підхід до взаємодії педагога з учнями у сфері їхнього дозвілля враховує науково обґрунтовані теоретичні положення про те, що всі психологічні новоутворення визначаються здійснюваною дитиною провідною діяльністю і закономірностями зміни цих діяльностей. Реалізація діяльнісного підходу в особистісно орієнтованій взаємодії полягає в його орієнтації на наданні допомоги і психологічного супроводу вихованцям у становленні їх як суб'єктів життєдіяльності.

На наш погляд, гуманістична парадигма освіти змінила акценти в діяльнісному підході до виховання дітей. Провідним стає положення: психічний розвиток дитини здійснюється не в логіці «від соціального до індивідуального» і не тільки шляхом засвоєння зовнішніх факторів через внутрішні умови – розвиток дитини має свої внутрішні закономірності, свою внутрішню логіку і не є пасивним відбиттям дійсності, в умовах якої цей розвиток здійснюється. Крім цього, гуманістична парадигма розвитку особистості виходить з розуміння того, що особистість людини завжди гіпотетична й у зв'язку з цим найбільш гуманістичними, а відповідно і продуктивними є такі види діяльності, які спрямовані на формування знань, умінь, навичок, досвіду, що забезпечують її саморозвиток.

У світлі гуманістичної парадигми, як свідчать результати нашого дослідження, основними умовами розвитку виступають задоволення її базових (основних) потреб:

– потреба в комфортних міжособистісних відносинах, що забезпечують задовільний для суб'єкта соціальний статус;

- потреба в розумінні (інтимно насичених, духовних, сповідальних міжособистісних стосунках);
- потреба в наявності життєвих цілей і смислів;
- потреба в отриманні нової інформації;
- потреба в реалізації творчого потенціалу.

З погляду гуманістичної психології, сама сутність людини постійно рухає її в напрямі особистісного росту і творчості. Гуманістична теорія особистості, представляючи її узагальнено в поняттях самоактуалізації, мети й сенсу життя, зображує процес особистісного розвитку людини як знаходження визначеного свідомого сенсу життя, а також властивості бути і ставати особистістю. В аналізі структури особистості акцент ставиться на мотиваційно-потребнісній сфері людини (дитини та педагога), на виникненні та функціонуванні в неї системи стійких ціннісних орієнтації і моральних установок, а також на подальшому перетворенні цієї системи під впливом умов життя.

Клубні об'єднання дозвілєвого спілкування (на що спрямовується підготовка вчителя) є референтним соціальним середовищем, у якому розвивається особистість. Функцію референтного суб'єкта виконує вчитель-організатор дозвілєвого спілкування, оскільки єдність інтересу до різних аспектів життєдіяльності створює умови, за яких цінності, думки, оцінки референтного дорослого стають умовою особистісного розвитку школярів.

Таким чином, теорія потреб А.Маслоу за умови аналізу її реалізації в дозвіллі школярів є базисною й одночасно з'являється як реальна умова задоволення потреб у самореалізації. Тому основне призначення педагогічно організованого дозвілля школярів, на нашу думку, полягає в допомозі особистості в здійсненні свого особистісного розвитку, в усвідомленні себе особистістю, у виявленні й розкритті своїх можливостей.

Наступною концепцією гуманістичної психології, що була визначена нами методологічною основою нашого дослідження, є концепція К.Роджерса, який висунув гіпотезу про те, що вся поведінка людини надихається і регулюється об'єднувальним мотивом,

тенденцією актуалізації [329]. Найважливіший мотив життя людини – це актуалізувати, тобто зберегти, розвинути й максимально виявити кращі якості своєї особистості, закладені від природи. У контексті теорії К.Роджерса «тенденція самоактуалізації» – це процес реалізації людиною протягом усього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю [329].

Прагнучи досягти цього, людина проживає життя, наповнене змістом, пошуками і хвилюваннями. Центральним поняттям для теорії К.Роджерса стало поняття «Я», що включає в себе уявлення, ідеї, цілі й цінності, через які людина характеризує саму себе і намічає перспективи власного розвитку. Основні питання, що людина ставить і повинна вирішувати, такі: хто я є? що я можу зробити, щоб стати тим, ким я хочу бути?

Провідними в нашому дослідженні стали основні положення гуманістичної концепції К.Роджерса. Ми вважаємо, що середовище педагогічно організованого дозвілля школярів має можливість сприяти самовизначенню школярів, що відбито у вільному прояві своїх думок, почуттів, приведенні у відповідність ідеального «Я» з реальним «Я», тобто дати поштовх особистісному розвитку дитини. Це можливо, якщо дотримуватися таких принципів: повне прийняття або безумовне позитивне ставлення до дитини як до особистості; емпатичне розуміння дітей – учасників організованого середовища дозвілля, тобто здатність проникати в емоційні стани, співчувати їм; конгруентність педагога, що трактується як здатність залишатися самим собою.

Метою взаємодії вчителя-вихователя зі школярами є забезпечення умов для розвитку Я-концепції школяра, що зумовлено наданням допомоги в особистісному рості; при цьому джерело й рушійні сили особистісного росту знаходяться не поза людиною, а в ній самій. Важливим є твердження К.Роджерса про те, що ціннісним і значущим для особистості є те, що засновано на особистому досвіді, на особистому виборі з покладанням на себе відповідальності. Це дає підстави стверджувати, що організоване середовище дозвілля школярів має базуватися на особистісному інтересі, потребах учасників як оптима-

льному просторі для особистісного розвитку. Особистий досвід включає категорії інтерес і потреба, що створюють мотив спілкування. Вихідною умовою особистісного росту при цьому виступає прийняття себе. Людина, яка поважає себе, упевнена в собі (а інтерес до тієї або іншої сфери життя, компетентність у ній дає це відчуття) відкрита для саморозкриття й саморозвитку.

Отже, підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів повинна обов'язково включати активізацію самопізнання, саморозкриття як необхідних компонентів особистісного розвитку майбутніх учителів-вихователів і проектування цих процесів у спільноту школярів у середовищі дозвілля.

Принципово важливе значення для нашого дослідження мають погляди К.Роджерса на роль учителя, який, у трактуванні автора, є фасилітатором, тобто людиною, що стимулює в інших тенденції до особистісного росту. Виходячи з цього, стратегією взаємодії вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля стає демонстрування дітям повної до них довіри; допомога школярам у формуванні й уточненні цілей і завдань своєї життєдіяльності; розвиток у собі здатності відчувати емоційний стан спільноти дітей; бути активним учасником взаємодії дітей у сфері дозвілля; прагнення до досягнення симпатії, що дозволяє співчувати кожному учасникові; психологічно супроводжувати позитивні зміни, які відбуваються в особистісному розвитку школярів.

Аналізуючи гуманістичний підхід як методологічну основу сучасної освіти, ми дійшли висновку, що розвиток особистості буде ефективним, якщо враховувати такі принципи: пріоритетність орієнтації та «трансцендентні» мотиви життєдіяльності (істинний смисл свого життя людина може знайти лише в інших людях, у тому, щоб бути потрібною їм; ефективний вплив на розвиток особистості можливий у результаті власної активності особистості; розвиток особистості повинен бути спрямований не на адаптацію до умов соціуму й індивідуальним особливостям особистості, а на їх перетворення відповідно до власних потреб особистості, які зіставляються з принципами гуманістичного суспільства; психологічний

уплив слід спрямовувати не на «формування» і корекцію особистості, а на створення умов для її розвитку через задоволення її основних потреб, що забезпечить процес саморозвитку, самовиховання; розвиток особистості буде ефективним за умови максимального використання можливості наслідування продуктивних соціокультурних зразків поведінки й діяльності. У плані розвитку творчого потенціалу це має бути наслідуванням творчих особистостей – їх ставлення до справи, до життя в цілому, до будь-яких сфер професійної активності; ефективний розвиток особистості можливий лише за наявності в неї мотиваційно значущих життєвих перспектив.

Синергетичний підхід [172; 173; 205; 411] дав змогу аналізувати механізми функціонування системи дозвілля дітей як такої, що саморозвивається. У зв'язку з цим нами досліджено сутнісні характеристики основних категорій синергетики: «самоорганізація», «відкритість», «нелінійність», «різновагомність» і ін.

Отже, самоорганізація, за нашим висновком, є процесом або сукупністю процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування, самодобудовування, самовідновлення і самозміни певного утворення.

Відкритість як властивість системи обумовлена наявністю в ній комунікаційних каналів із зовнішнім середовищем для обміну речовиною, енергією й інформацією. Нелінійність визначається як наявність у системи безлічі варіантів, зокрема й альтернативних, можливих шляхів розвитку і способів відповідних реакцій системи на впливи ззовні. У свою чергу різновагомність – це якість системи, що знаходиться поза станом рівноваги. Тоді біфуркація означає розгалуження шляхів еволюції (розвитку) відкритої нелінійної системи.

Синергетичний підхід надає можливість дослідити, а потім спрогнозувати поведінку, стан і зміни розвивальних компонентів організованого дозвілля школярів. Провідною синергетичною ідеєю в нашому дослідженні є ідея про формування особистісних структур свідомості майбутніх учителів, що надає смислу їх професійно-педагогічній діяльності.

Синергетика як теорія і методологія, що досліджує процеси самоорганізації, надає можливість розглядати педагогічно організоване середовище дозвілля як двобічний, взаємопов'язаний процес самореалізації як учнів, так і педагогів. З цієї позиції організоване дозвілля не є статичним, фіксованим явищем, а являє собою організацію, що динамічно розвивається.

Виникнувши на основі спільних інтересів до тієї чи іншої сфери життя, організоване дозвілля школярів, розвиваючись, стає простором взаємодії, базою для створення нових структур. Так, наприклад, основою клубного об'єднання дозвіллевого спілкування підлітків «Острівець» була зацікавленість комп'ютерними іграми, що і стало ланкою, що пов'язує суб'єктів у процесі їх розвитку (самоорганізації), разом з тим визначилася сфера аналізу міжособистісного спілкування: «Я» і соціум, «Я» і засоби масової інформації тощо. Джерелом виникнення нових утворень є як внутрішні (зростання самосвідомості, новий рівень потреб, зміна ціннісно-мотиваційної сфери суб'єктів), так і зовнішні (зміна соціокультурних умов) механізми.

З позицій синергетичного підходу до професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів нами обґрунтовано такі вимоги:

- розуміння студентом свого місця і ролі в особистісному розвитку дитини;
- розуміння смислу й цінності особистісної взаємодії як важливої сфери співробітництва зі школярами у сфері дозвілля з метою сприяння особистісному зростанню дитини;
- розвиток рефлексії власного досвіду особистісного становлення та аналіз середовища дозвілля як активного компонента впливу на зазначене вище становлення;
- розвиток уміння проектувати особистісну взаємодію зі школярами у сфері дозвілля.

Ці професійно-педагогічні вимоги, як свідчать результати нашого дослідження, орієнтують майбутнього вчителя-вихователя на пошук особистісного смислу взаємодії зі школярами у сфері до-

звілля та стають умовою особистісно-професійного розвитку під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Педагогічна свідомість за цих умов характеризується наявністю таких особистісних структур [201, с.51-52]:

– критичність, що дає змогу давати особистісну (власну, суб'єктну) оцінку цінностям, нормам, учинкам та ін. Результатом критичності педагогічної свідомості стає творче ставлення до себе й дійсності, орієнтація на ціннісно-сміслову складову оцінки. Критичність як важлива особистісна якість майбутнього вчителя-вихователя виявляється в умінні вважати свою думку й ціннісні орієнтації не єдино значущими і справедливими, за власною ініціативою випробувати свої ідеї; уміння знаходити в негативному явищі сфери дозвілля школярів позитивні аспекти і на цій підставі спрямовувати критичне мислення школярів на пошук відповідних позитивних альтернатив, уміння об'єктивно оцінювати себе в можливій (передбачуваній і непередбачуваній) ситуації взаємодії;

– рефлексивність як здатність осмислювати, аналізувати соціокультурні реалії власного дозвілля та дозвілля школярів, уміння конструювати ціннісно-смісловий простір дозвілля школярів як особистісно значуще в професійно-педагогічній діяльності;

– Інноваційність як здатність до пошуку найбільш ефективних технологій впливу на особистісний розвиток школярів у сфері дозвілля через використання здобутків практичної психології;

– саморозвиток як важливий процес удосконалення майстерності в особистісній взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Культурологічний підхід до формування культури особистісної взаємодії у нашому дослідженні ґрунтується на концепції О.В.Бондаревської [56; 58], Т.І.Іванової [148], Н. Б.Крилової [193], основними компонентами якого є:

– ставлення до дитини як до суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку і самопізнання;

– ставлення до педагога як посередника між дитиною й культурою, який надає підтримку кожній особистості в її індивідуальному самовизначенні у світі цінностей;

– ставлення до особистісного розвитку як процесу, рушійними силами якого є пошук смисложиттєвих орієнтирів.

Культурна парадигма освіти, як зазначає Н.Б.Крилова, націлена на активне і критичне освоєння дітьми способів ціннісного, морального, рефлексивного напрямку думок у процесі пізнання, поведінки й діяльності; на забезпечення їх продуктивної, соціально орієнтованої діяльності і творчої взаємодії; співробітництво дітей і дорослих базується на рівності прав старшого й молодшого, на створенні умов для самоосвіти, самовизначення і самобудівництва кожної дитини як особистості й індивідуальності [193, с.6].

Отже, аналіз зазначеного дає підстави для висновку, що результатом взаємозв'язку вчителів і школярів стає субкультура останніх.

У нашому дослідженні проблема вивчення субкультури школярів є не тільки процесом розуміння специфічних, соціально-психологічних ознак (норм, цінностей, стереотипів, смаків), але й конструкцією особистісно значущого спілкування з метою надання допомоги в особистісному розвитку, становленні школярів.

У цьому контексті Н.Б.Крилова зазначає: «Педагог, створюючи на сучасному етапі умови для автономного культурного розвитку підлітка, повинен зрозуміти і прийняти за основу спільної діяльності те, що підліток буде розвиватися у своїх власних культурних практиках і полях і часто незалежно від реалій освітньої системи, а не в чужому для нього просторі, що пропонується вчителем» [193].

Ураховуючи здійснений Н.Б.Криловою аналіз реальності субкультури зростаючої людини, вона фіксує нові позиції в діяльності вчителя, а саме: «Педагог, учитель-предметник, класний вихователь, тьютор, які діють у культурній позиції, повинні ставити завдання не побудови культурного досвіду дитини і підлітка, а його розширення, створення умов для розвитку найбільш успішних практик (з підтримкою дорослого, з підтримкою іншою дитиною, підлітка) і самостійних» [193, с.84].

Отже, визначаючи такий підхід провідним, ми можемо зробити висновок, що педагогічні завдання мають набувати такого змісту:

– допомога школярам у засвоєнні норм культурного, соціокультурного самовизначення;

– створення умов для діалогічної, полілогічної взаємодії, за яких розвивається поважне ставлення до іншої людини як особистості та бажання розширити власне світосприйняття шляхом «входження» у світ іншого «Я»;

– підтримка ціннісно-сміслових пошуків сенсу життя, висування особистістю мети професійного самовизначення та шляхів її досягнення.

На цій підставі професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує не тільки певних знань, умінь, навичок в організації та управлінні процесом виховання, а усвідомлення себе особистістю, здатною надати конструктивну допомогу в особистісному розвитку дитини.

Н.Б.Крилова характеризує цей конструкт як здатність дорослого до культурного спілкування, що ґрунтується на вмінні включитися в неформальну ауру спілкування, уміння внести свій індивідуальний досвід у сферу взаємодії. «Виховання як культурно-освітній процес залежить від тих глибин спілкування з підлітком, на які здатен педагог. Воно – це особистісно орієнтоване спілкування і поведінка, що створює умови для вільного саморозвитку підлітка й педагога в спільному соціокультурному просторі. Це діалог індивідуальних культур (говорячи мовою М.М.Бахтіна), взаємосприйняття і співзвучність дитячої і дорослої культур і тільки тому – взаємовплив» [193].

Організоване вчителем-вихователем середовище дозвілля школярів, ґрунтуючись, з одного боку, на ідеї субкультурного об'єднання, з іншого – реалізуючи завдання педагогічної підтримки, педагогічного супроводу особистісного розвитку, за нашим висновком, є простором професійно-педагогічного розвитку самого вчителя, який немов би знаходиться в полі поєднання дійсного і майбутнього. Учитель-вихователь у ситуації особистісного розвитку школярів сам творчо зростає й усвідомлює зміст життя і педагогічної діяльності.

Соціокультурний підхід, який ми більш детально розглядали в першому розділі, орієнтує на оновлення мети, завдань, змісту, форм і методів навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах як культурно специфічного, що враховує особливості становлення особистості майбутнього вчителя-вихователя в певних соціокультурних умовах. Основним змістом акмеологічного підходу є виявлення умов і факторів розвитку професіонала і становлення професіоналізму (К.О.Абульханова-Славська [7], О.О.Бодалєв [49], А.О.Деркач [117; 118], Н.В.Кузьміна [195], С.С.Пальчевський [292] і ін.).

Акмеологічний підхід передбачає виявлення в людини установки на найвищі досягнення, на найбільш повну самореалізацію особистості [118, с.248].

У контексті зазначеного, О.О.Бодалєв підкреслював, що відмінною рисою пізнавальної сфери професіонала є активне відображення дійсності і здатність добре орієнтуватися в ній. Професіонали на високому рівні об'єктивності фіксують усі основні зв'язки в цій дійсності, субординують за ступенем важливості процеси, що в ній відбуваються [49, с.262].

У такий спосіб професійно-педагогічна підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної взаємодії у сфері дозвілля школярів, за нашим висновком, має включати більш глибоке вивчення соціокультурних реалій життєдіяльності школярів у цілому, підлітків і старшокласників зокрема, що активізує процес пізнання, збагачує його особистісно значущим змістом.

Ураховуючи таке розуміння проблеми, А.О.Деркач відзначає, що загальними акмеологічними інваріантами професіоналізму особистості є розвиток високого рівня здатності до передбачення і прогнозування, до саморегуляції, а також до прийняття рішень (сміливість, креативність, своєчасність, точність), що стають індивідуально-професійними якостями [118, с.264-265].

Важливе значення в розвитку професіоналізму має розкриття творчого потенціалу особистості, що розглядається в акмеології як системна властивість – бути суб'єктом творчості в професійній дія-

льності, спілкуванні, пізнанні. Активізація творчого потенціалу студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі професійно-педагогічної підготовки пов'язана, на наш погляд, з тим, що активно змінюються соціокультурні умови життя дітей, які впливають на ціннісно-сміслову сферу особистості. Уміння творчо реагувати на зміни, знаходити адекватні засоби взаємодії з особистістю дитини, яка розвивається, властиві педагогові, наділеному певним творчим потенціалом. Основними шляхами підвищення креативності, як вважає А.О.Деркач, є активізація мотивів самовдосконалення і професійних досягнень, освоєння креативних технологій, що дає змогу інтенсифікувати творчий пошук [118, с.267].

На важливість особистісного підходу під час аналізу тих чи інших явищ звертав увагу С.Л.Рубінштейн [333]. Він зазначав, подібно до того, як організм не розвивається спочатку, а потім функціонує, а розвивається функціонуючи, так і особистість не формується спочатку, а потім починає діяти: вона формується діючи, у ході своєї діяльності [333].

С.Л.Рубінштейн наголошував, що вивчення психічної суті особистості вміщує три основні питання. Перше питання – чого особистість хоче? Що для неї цікаве, чого вона прагне? Це питання про спрямованість, установки і тенденції, потреби, інтереси й ідеали. Друге – що вона може? Це питання про здібності, обдарування людини. Проте, як пояснює вчений, здібності – це тільки можливості і для того, щоб знати, як реалізує й використовує їх людина, потрібно знати, хто вона є, які з її тенденцій і установок закріпилися як стрижневі особливості особистості. Це питання про характер людини.

Характер у своєму змістовому аспекті пов'язаний з питанням про те, що для людини значуще у світі і в чому для неї смисл життя та діяльності. Саме те, що є особливо значущим для людини, виступає як мотиви й цілі її діяльності та визначає справжній стрижень особистості [333].

Грунтуючись на цьому положенні, ми визначаємо спрямованість у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-

вихователів як ціннісно-смыслопошукову. Усвідомлення цінностей і значення взаємодії зі школярами у сфері дозвіллевих потреб, інтересів, з одного боку, надає процесу особистісного смислу, перетворює взаємодію на особистісно значущу, з іншого – активізує процес пізнання суб'єктних характеристик особистості дитини.

Розглядаючи особистісний підхід, С.Л.Рубінштейн звертав увагу на те, що психічна суть особистості у всьому різноманітті психічних властивостей визначається реальним буттям, дійсним життям людини і формується в конкретній діяльності. Образ життя людини, продовжував він далі, що включає в нерозривній єдності певні історичні умови, матеріальні основи її існування й діяльність, спрямовану на їх зміну, обумовлює психічну суть особистості, яка у свою чергу накладає свій відбиток на спосіб життя [333]. Сутність цього підтверджує правильність нашої думки про необхідність розвитку якості мобільності майбутнього вчителя-вихователя в процесі професійно-педагогічної підготовки. Зміни, що відбуваються в соціокультурній сфері дозвілля, набувають динамічного характеру, і від уміння реагувати на них (оновлювати зміст, форми, методи і т.д.) залежить результативність особистісних змін як своїх, так і підростаючого покоління.

У педагогічному аспекті під особистісним підходом ми розуміємо послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого, відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії [300, с.134]. За цих умов особистісний підхід визначається як базова ціннісна орієнтація вчителя, який визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом. Особистісний підхід надає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих ідеалів самовизначення, самореалізації та самоствердження. Зміст цієї категорії визначає й діяльність викладача вищої школи як особистісно розвивальну.

Психологічною основою особистісно орієнтованого підходу, за нашим висновком, є розуміння суб'єкта розвитку й саморозвитку.

«Людина як істота свідома, здатна надавати собі звіт про саму себе (тобто рефлексивна), і діяльна, здатна до усвідомленого перетворення, – відзначає В.І.Слободчиков, – живе перш за все в системі реально-практичних, живих зв'язків з іншими. Вона завжди існує й реалізується в співтоваристві і через співтовариство» [361, с.27]. Тому три категорії – спільність, свідомість, діяльність – є загальними способами буття людини, підставами її життя [361, с.28].

Суб'єктність людини також пов'язана з цими категоріями, їх обумовленістю і взаємозв'язком. Суб'єктність людини як результат діяльного буття – це «рівень, масштаб, тип практики тієї чи іншої форми буття людини, що задають рівень, масштаб і тип її суб'єктності: суб'єктності у свідомості (самосвідомість), суб'єктності в спільності (самобутність), суб'єктності в діяльності (самодіяльність)». Це і є, на думку автора, головною лінією розвитку людини як суб'єкта власного життя, як суб'єкта розвитку й саморозвитку. Особистісно орієнтована освіта в такому конструкті постає як набуття людиною образу людського в часі історії та просторі культури [361, с.29].

Отже, можемо констатувати, що саме ця домінанта має стати орієнтиром у діяльності педагога. До основних понять особистісно орієнтованого підходу ми віднесли:

- індивідуальність як неповторну своєрідність людини або групи, унікальне сполучення в них одиничних, особливих і спільних рис;
- особистість як постійно змінювану системну якість, що виявляється як стійка сукупність властивостей індивіда, характеризуючи соціальну сутність людини;
- самоактуалізовану особистість – людину, яка усвідомлено й активно реалізує прагнення стати самою собою і більш повно розкрити свої можливості та здібності;
- самовираження – процес і результат розвитку та прояву індивідом властивих йому якостей і здібностей;
- суб'єкт – індивіда або групи, що володіє усвідомленою і творчою активністю й волею до пізнання та перетворення себе й навколишньої дійсності;

– суб'єктність – якість окремої людини або групи, що відбиває здатність бути індивідуальним або груповим суб'єктом, яка виражається мірою активності й волею у виборі та здійсненні діяльності;

– Я-концепцію – усвідомлювану і пережиту людиною систему уявлень про саму себе, на основі якої вона будує свою життєдіяльність, взаємодію з іншими людьми, стосунки з собою й оточуючими;

– вибір – здійснення людиною або групою можливості обрати з деякої сукупності кращий варіант для прояву своєї активності;

– педагогічну підтримку – діяльність педагога з надання превентивної й оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, спілкуванням, успішним просуванням у навчанні, життєвому і професійному самовизначенні [380, с.117-124].

Ураховуючи зазначене, нами визначено, що основними принципами особистісно орієнтованого підходу є:

Принцип самоактуалізації. У кожної дитини наявна потреба в актуалізації своїх інтелектуальних, комунікативних, художніх і фізичних здібностей. Важливо пробудити й підтримати прагнення учнів до прояву та розвитку своїх природних і соціально набутих можливостей.

Принцип індивідуальності. Створення умов для формування індивідуальності особистості учня й педагога. Необхідно не тільки враховувати індивідуальні особливості дитини або дорослого, але й всіляко сприяти їх подальшому розвитку.

Принцип суб'єктності. Індивідуальність властива лише тій людині, що реально має суб'єктні повноваження й уміло використовує їх у побудові діяльності, спілкування і стосунків. Варто допомогти дитині стати справжнім суб'єктом життєдіяльності, сприяти формуванню і збагаченню її суб'єктного досвіду.

Принцип вибору. Без вибору неможливий розвиток індивідуальності й суб'єктності, самоактуалізації здібностей дитини. Педагогічно доцільно, щоб учень жив, навчався і виховувався в умовах постійного вибору, мав суб'єктні повноваження у виборі мети, змісту, форм і способів організації життєдіяльності.

Принцип творчості й успіху. Індивідуальна і колективна творча діяльність дозволяють визначати й розвивати індивідуальні особливості учня й унікальність навчальної групи. Завдяки творчості дитина виявляє свої здібності, дізнається про «сильні» сторони своєї особистості. Досягнення успіху в тому або іншому виді діяльності сприяє формуванню позитивної Я-концепції особистості учня, стимулює здійснення дитиною подальшої роботи із самовдосконалення й самопобудови свого «Я».

Принцип довіри й підтримки. У процесі довірливого спілкування дитина розкриває ті чи інші аспекти свого внутрішнього світу, думки, почуття, переживання [38, с.50]

У процесі розробки теоретичних і методичних основ підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів ми спирались на концепцію особистісно орієнтованого виховання І.Д.Беха, що «надає змогу вихованцеві краще функціонувати як особистості» [38, с.41]. На наш погляд, особистісна взаємодія зі школярами у сфері їх дозвілля є середовищем, де «вихователь і вихованець працюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню... Отут дитина щоразу відчуває, що зустріч з вихователем відкриває для неї нові можливості як щодо емоційних вражень, так і щодо спілкування та вільної поведінки» [38, с.41].

Особливий акцент дослідження ми робимо на визначенні сутнісних характеристик особистості вчителя-вихователя: передавання індивідуальності від вихователя до вихованців є однією із найважливіших складових виховання. У реальній діяльності педагог наочно демонструє засвоєні ним моделі поведінки, соціальні норми й цінності. Його індивідуально-психологічні характеристики зумовлюють ціннісно-сміслові утворення вихованця. Педагоги, реалізуючи себе, наповнюють змістом світ цінностей дитини в найбільш сенситивний період розвитку і становлення її особистості [38, с.187].

Проектуючи процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, ми спирались на

такі вихідні принципи особистісно орієнтованих виховних технологій, запропоновані І.Д.Бехом:

1. Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій. У нашому дослідженні цей принцип має таку інтерпретацію: клубні об'єднання дозвіллевого спілкування як простір педагогічно організованого дозвілля передбачають утворення такого психологічного клімату взаємовідносин, у якому без спонукання розвиваються кращі якості людини: відкритість, доброзичливість, співчуття, толерантність та ін. Ці об'єднання мають бути референтними для кожного учасника, коли ціннісні орієнтації, закони та норми поведінки сприймаються як еталон для наслідування.

2. Принцип особистісно розвивального спілкування. Цей принцип передбачає, що педагог розуміє, визнає і сприймає особистість дитини, він формує погляд на дитину як на рівноправного партнера.

3. Принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості. Співпереживання є дієвим механізмом свідомого прийняття суб'єктом моральних норм, на його основі здійснюється формування моральної поведінки не орієнтованої на зовнішнє підкріплення. Цей принцип ми доповнюємо особистісно педагогічною підтримкою, яка трактується як спільне зі школярем визначення його інтересів, захоплень, можливостей, цілей, а також допомога в досягненні позитивних результатів його особистісного розвитку.

4. Принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих учинків. Витоки особистісних учинків пов'язані із зіткненням розвинених форм поведінки, з якими дитина зустрічається в житті. Вихованця треба вчити систематично сприймати й аналізувати результати власних і чужих учинків [38, с.169 – 175].

Упровадження особистісно орієнтованого підходу в простір взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля є можливим, якщо в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів присутні всі елементи зазначеної технології. Збагачений особистісний досвід взаємин з викладачами

під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах спонукає до створення відповідних взаємин зі школярами.

Як зазначає О.М.Пехота, майбутній учитель, націлений на особистісний розвиток учня, повинен: визнавати його органічні потреби як безумовно значущі, надавати реальні можливості для їх задоволення; підтримувати в учнів відчуття безпеки, комфортності; орієнтуватися на сприйняття кожного учня на особистісному рівні, виявляти при цьому докази свого позитивного ставлення до нього, симпатії, поважати думку кожного учня, навіть якщо вона хибна, допомагаючи йому в розширенні компетенції у певній сфері; допомагати йому під час отримання знань, умінь і навичок, побачити їх життєву значущість [306, с.56].

Ми погоджуємось з О.М.Пехотою, що важливою умовою формування готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого підходу є організація особистісно орієнтованого освітнього середовища в процесі вивчення дисциплін професійно-педагогічного блоку та проходження педагогічних практик [306, с.139]

Особливостями цього процесу ми визначили наступні:

- орієнтацію методів, засобів, прийомів і форм організації навчального процесу на особистість студента, урахування його пізнавальних можливостей, ціннісних орієнтацій, особистісного досвіду;
- підпорядкування змісту роботи викладачів університету особистісно орієнтованому навчанню;
- формування суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання;
- уведення діалогізованих форм навчання;
- створення викладачами педагогічних кафедр дидактичного комплексу, що надасть студенту можливість вибору організації власного процесу навчання;
- створення на заняттях особистісно орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, що спонукають студентів до усвідомлення свого позитивного образу «Я», створення «ситуацій успіху» та «Я-концепції»;

– орієнтація на більш підготовлених суб'єктів навчання, надання студенту можливостей вибору індивідуальної траєкторії навчання, створення умов для його творчості в самотійній та колективній діяльності;

– створення системних, комплексних зв'язків між школою й університетом [306, с.139].

Особистісно орієнтований підхід розглядається нами через активізацію особистісно-сислової сфери майбутнього вчителя-вихователя. У контексті нашого дослідження нами визначені такі положення щодо реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів:

1. Спрямованість на рефлексію особистого досвіду життєдіяльності розуміється як обмірковування й аналіз власних проблем особистісного розвитку майбутніх учителів-вихователів. За такого підходу увага концентрується на цінності досвіду як основи розвитку істини. Іншими словами можна сказати так: аналіз позитивних і негативних ситуацій особистого досвіду (взаємодія з людьми) дає можливість майбутньому педагогу самому визначити цінності взаємодії, що, зрештою, відображається на визначенні значення педагогічної діяльності.

2. Переорієнтація процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на постановку цілей взаємодії, розв'язання конкретних завдань власного розвитку і розвитку дитини. Поставлені й осмислені таким чином цілі є орієнтирами подальших дій, мотиви взаємодії усвідомлюються як особистісно значущі.

3. Викладач вищої школи в такому контексті є фасилітатором особистісного і професійного розвитку майбутнього вчителя-вихователя.

4. Особистісно орієнтований підхід у системі вищої освіти розвиває мобільність, уміння адаптуватися в умовах, що змінюються, динамізм у вирішенні проблем, що виникають.

Урахування цих положень у процесі підготовки майбутніх учителів-вихователів дає змогу спроектувати останнім власний досвід

особистісного розвитку під час взаємодії зі школярами. Ураховуючи основні положення гуманістичної психології, системного, діяльнісного, синергетичного, культурологічного, соціокультурного, акмеологічного, особистісного, особистісно орієнтованого підходів, професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, за нашим висновком, включає такі підструктури:

- особистісну взаємодію вчителя як процес трансляції власних цінностей, поглядів, установок та ін. в спільноту дітей у середовищі їх дозвілля;

- властивості, що характеризують позицію вчителя як референтної для школярів дорослої людини;

- знання, уміння, навички, необхідні для особистісно значущого спілкування з дітьми у сфері їх дозвіллевих потреб та інтересів.

На основі аналізу й узагальнення психолого-педагогічної теорії і практики стосовно досліджуваної проблеми нами виділено аксіологічне «Я» педагога як особистості, у якому відображені цілі, мотиви, ідеали, установки, інтереси та інші характеристики культури особистісної взаємодії, що, як ми вважаємо, спроможні сприяти вирішенню проблем особистісного розвитку школярів. За такого підходу культура особистісної взаємодії ґрунтується на ставленні до дитини як суб'єкта життя, на визначенні особистісного смислу життя кожної дитини, на педагогічній підтримці, педагогічному супроводі шляху розвитку дитини.

У свою чергу, стрижневим утворенням особистості вчителя, що визначає готовність до діяльності, є ціннісні та професійно-ціннісні його орієнтації. Ціннісні орієнтації вчителя зумовлюють вибір тієї чи іншої сфери взаємодії з учнями, яка, на його думку, надає можливість інтегрувати власні установки, оцінки явищ, процесів, об'єктів навколишнього середовища і взаємозбагатися поглядами учасників середовища дозвіллевого спілкування. Цей процес має двосторонній характер і спонукає вчителя до постійного, творчого саморозвитку. Професійно-ціннісні орієнтації пов'язані з цінностями особистісної взаємодії як педагогічної діяльності:

- особистість дитини, шлях її індивідуального розвитку – головна цінність педагогічної діяльності;
- цінність особистісного професійного розвитку вчителя-вихователя як відчуття повноти життя.

Отже, принципове оновлення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів пов'язано з аксіологічним компонентом цього процесу. Усвідомлюючи цінності взаємодії, майбутні вчителі свідомо ставляться до знань, які вони здобувають, які необхідно знаходити самостійно відповідно до завдань, що потребують вирішення, а також до умінь, що становлять майстерність взаємодії та саморозвитку особистісних якостей. Таким чином, аксіологічному підходу як концептуальній основі нашого дослідження ми надаємо особливої уваги.

2.2. Аксіологічний підхід до визначення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів

Провідною тенденцією розвитку освіти сьогодні є перехід до ціннісної парадигми. Орієнтація на неї вимагає кардинальних змін у педагогічній освіті, зокрема в підготовці майбутнього вчителя до взаємодії зі школярами.

Під цінністю розуміється «те, що має для людини велике значення», відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісним смислам [324, с.146]. У свою чергу С.Л.Рубінштейн, розглядаючи діяльність, відзначав, що дія людини містить усвідомлення мети, до якої вона прагне; умов, у яких повинна здійснюватися діяльність; мотив, що спонукає до діяльності. Мотив виступає як переживання чогонебудь особистісно значущого для людини [334]. Ураховуючи це, є підстави стверджувати, що особистісно значуще є цінністю для людини. Якими є ціннісні константи педагогічної діяльності, особистісної взаємодії з дитиною, яка розвивається? Ця проблема знаходиться в основі дослідження педагогічної аксіології.

Цінність – термін, широко вживаний у філософській, соціологічній літературі для зазначення на людське, соціальне і культурне

значення певних явищ дійсності. Способи та критерії, на основі яких здійснюється сама процедура оцінювання відповідних явищ закріплюються в суспільній свідомості й культурі як суб'єктивні цінності (настанови й оцінки, імперативи й заборони, цілі і проекти, виражені у формі нормативних вимог) та виступають орієнтирами діяльності людини. У самих ціннісних категоріях виражені орієнтації знань, інтересів, переваг як суспільних груп, так і особистостей.

У працях В.А.Бакірова [24], В.О. Василенко [78], О.Г. Дробницького [124], А.Г. Здравомислова [142], М.С. Кагана [161], Є.А.Подольської [315] та ін. аналізуються сутність аксіології, структура, класифікація ціннісних орієнтацій, що є підґрунтям для розробки аксіологічного підходу до педагогічної діяльності.

Як нову методологію педагогічної освіти аксіологічний підхід розглядають Н.О.Асташова [23], І.Д. Бех [38; 39], Є.В. Бондаревська [56; 58], В.П.Зінченко [143], І.Ф. Ісаєв [155], М.Д. Нікандров [265], В.О. Сластьонін [354], Г.І. Чижакова [420], Є.М. Шиянов [428].

У загальній аксіології склалися різні підходи до трактування природи цінностей [298]:

- об'єктивно-ідеалістичні (неокантіанство, феноменологія, неомізм, інтуїтивізм), трактуючи цінності як потойбічну сутність поза простором і часом;

- суб'єктивно-ідеалістичні теорії (логічний позитивізм, лінгвістичний аналіз в етиці, ефективно-вольова теорія цінності та ін.) визначають цінність як явище свідомості, суб'єктивного ставлення людини до об'єктів, що оцінюються;

- натуралістичні теорії цінності (теорія інтересу, еволюційна етика, етика космічної теології) кваліфікують цінність як прояв природних потреб людини або законів природи в цілому;

- трансценденталістична теорія характеризує цінності як ідеал, що має самотійну сферу буття, до якої людина може (чи не може) залучитися;

– соціологічна концепція визнає відносність цінності в залежності від соціальних спільнот. Її прихильники визнають рівноправність різних ціннісних систем, уважаючи, що соціальні цінності впливають на поведінку людини і допомагають їй впливати на соціальне середовище, перетворюючи його;

– діалектико-матеріалістична теорія розглядає систему цінностей з позиції історичного, економічного, соціального розвитку суспільства, що саме є носієм цінностей.

Гуманізація життя суспільства призводить до розуміння того, що вищою цінністю буття є людина. І тому основним сенсом педагогічної діяльності стає створення умов для творчого розвитку й самореалізації особистості. Сенс аксіологічного підходу, за нашим висновком, розкривається через систему принципів:

– рівноправність філософських поглядів у рамках єдиної гуманістичної системи цінностей за умови збереження різноманітності їх культурних і етнічних особливостей;

– рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності дослідження й використання вчень минулого і можливості духовного відкриття в сьогоденні й майбутньому, взаємозбагачуючого діалогу між традиціоналістами і новаторами;

– екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість демагогічних суперечок про підстави цінностей, діалог та подвижництво замість месіанства й індиферентності.

Аксіологічний підхід до педагогічної освіти, як відзначає Н.М.Нікітіна [267], потребує суттєвої зміни змісту і способів організації педагогічного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах. Підґрунтям до таких змін, як відзначає автор, є такі принципи:

1. Принцип єдності особистісного і професійного розвитку вчителя. Він означає, що формування духовності особистості, її ціннісної свідомості й самосвідомості пріоритетні порівняно із засвоєнням студентами певних професійних знань і набутих умінь. Отже, починати педагогічний процес треба із загальнокультурної підготовки вчителя. Необхідно змінити статус, спрямованість і зміст дис-

циплін, що забезпечують ціннісне самовизначення вчителя (філософія, психологія, культурологія). Відсутність аксіологічного знання в змісті педагогічної освіти утруднює не тільки розвиток особистості вчителя, але і його підготовку до виховання дітей, тому що вона неможлива без розуміння єства ціннісного ставлення, свідомості й механізмів їх формування, без орієнтації у сфері загальнолюдських цінностей, що лежать в основі змісту виховання.

2. Принцип інтеграції філософського, психологічного, педагогічного знання в єдину духовну антропологію передбачає орієнтацію на усвідомлення вчителем свого покликання, осмислення цінності людського буття й особистості кожної конкретної дитини.

Ми вважаємо, що цей принцип не є достатньо усвідомленим у методичному аспекті педагогічної освіти, про що свідчить аналіз підручників з психолого-педагогічних дисциплін (1.4. нашого дослідження) і потребує відповідних змін щодо забезпечення процесу підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної, виховної взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля.

3. Принципи комплементарності (доповнюваності) і компаративності у процесі відбору ідей, концепцій, теорій, які пропонуються вчителю, спираються на положення сучасної філософії, що пояснює неспроможність спроб розглядати будь-які явища, у тому числі педагогічні, в одному ракурсі, на основі єдиної світоглядної бази. Філософська компаративістика дозволяє через діалог різних підходів, ідей, точок зору визначити тотожне (загальне) і різне (особливе). Специфіка формування ціннісної свідомості полягає в тому, що воно може здійснюватися тільки на основі самовизначення особистості в культурі, зумовлене заглибленням майбутнього вчителя в різні ідеї, погляди, теорії, власне їх розуміння і сприйняття, що робить неприпустимим будь-яке нав'язування і пропаганду єдино правильної концепції. Реалізація принципів комплементарності і компаративності у визначенні змісту педагогічної освіти дозволяє розширити ціннісну свідомість учителя, збагатити її; допомагає йому вільно вибрати педагогічні ідеї на основі виявлення їх смислової єдності й відмінності, семантичного різноманіття.

4. Принцип надмірності ціннісної інформації. Ми згодні з Н.М.Нікітіною, що ціннісна інформація – це не те, що майбутній учитель повинен зрозуміти, запам'ятати й відтворити. Ціннісна інформація пов'язана з літературою поза обов'язкового курсу вивчення за підручниками. Саме вона «несе в собі потік думок, ідей, емоцій, у яких виражено ставлення автора до описуваних явищ. Без заглиблення в неї неможливий діалог між читачем і автором, у процесі якого народжуються власні ідеї і погляди, виникає ціннісне ставлення до життєвих і педагогічних явищ» [267].

За цих умов метою читання є розуміння, осмислення ідей, вироблення власного ставлення до прочитаного.

5. Принцип єдності свідомості й діяльності визначає специфіку процесу формування ціннісної свідомості й орієнтації особистості. «Педагогічні ідеї стають для вчителя своїми тільки тоді, коли він у практичній діяльності знаходить і усвідомлює їх значущість і цінність» [267].

Рішення цієї проблеми Н.М.Нікітіна бачить у максимальній спрямованості процесу навчання на розв'язання конкретних практичних професійних завдань, що забезпечує об'єднання у свідомості майбутнього вчителя і прийняття ним не тільки цінностей-цілей (педагогічних ідей), але і цінностей-засобів (способів їх реалізації).

На наш погляд, до зазначених принципів необхідно додати принцип смисложиттєвого самовизначення вчителя, принцип діалогічності педагогічних культур. Принцип смисложиттєвого самовизначення орієнтує професійно-педагогічну освіту на духовний розвиток учителя через усвідомлення смислу життя як допомоги дитині, яка розвивається. Значення педагогічної діяльності, особистісної взаємодії усвідомлюється як головна цінність самовизначення.

Принцип діалогічності педагогічних культур, безумовно, витікає з принципу комплементарності і комперативності. Разом з тим, ми наполягаємо на окремому трактуванні принципу діалогічності педагогічних культур. Різні підходи до педагогічної діяльності, які фіксуються не тільки в історичному розвитку, але й сучасному стані освітнього соціуму (наприклад, різноманіття технологій), орієн-

тує майбутнього педагога на творчий пошук власної індивідуальності, на акме зростання, що так само стає цінністю педагогічної діяльності.

Цінність в педагогічній аксіології розглядається як багатоаспектне явище і «є не що інше, як психопедагогічна освіта, у якій присутнє безпосереднє або (що частіше) опосередковане ставлення людини до середовища і самої себе [23, с.8-9]. Н.О.Асташева пише, що ставлення є результатом особливого суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складовими якого виступають власне суб'єкт оцінки, оцінюваний об'єкт, рефлексія з приводу оцінки і її реалізації [23, с.9]. Саме сукупність різноманітних ставлень людини до світу і самої себе, як відзначає науковець, утворює системно-ієрархічну психічну структуру – аксіосферу (світ цінностей). Ураховуючи таку логіку, предметом педагогічної аксіології є розвиток культури ставлень особистості [23, с.9]. Таким чином, культура особистісної взаємодії є напрямом педагогічної аксіології, у якому знаходять віддзеркалення цінності педагогічної діяльності.

Нами досліджено сутність категорії «цінність» з позицій її функціонування у свідомості вчителя. Аналізуючи особистісну взаємодію як ставлення вчителя до педагогічної дійсності, слід визначити взаємозв'язок у структурі особистості таких категорій, як потреби, інтереси, емоції, оцінка.

Зокрема, В.М.Мясищев вважає, що ставлення особистості – її потреби, інтереси, схильності – є результатом того, як людині вдається взаємодіяти з конкретним для неї навколишнім середовищем і наскільки це середовище дає простір для прояву й розвитку її індивідуальності – і в наочній діяльності, і при взаємодії з іншими людьми [260].

Продовжуючи думку, В.М.Мясищев акцентував увагу на тому, що сама по собі діяльність – гра, навчання, праця, – спрямована на формування основних психічних якостей, які становлять етичне ядро особистості, може виявитися процесом нейтральним, якщо між її учасниками не організовані відносини, що вимагають співтворчості, співпраці, взаємодопомоги, колективізму [260].

Істинне ставлення людини до дійсності, підкреслював у своїх роботах В.М.Мясищев, до певного моменту є її потенційними характеристиками і виявляються повною мірою тоді, коли людина починає діяти в суб'єктивно значущих для неї ситуаціях [260].

Ураховуючи це, є підстави для висновку, що взаємодія з дитиною для вчителя може набувати особистісно значущого характеру, і тоді вони складають цінність його педагогічної діяльності. В основі цих ціннісних значущих відносин лежать, як було відзначено раніше, потреби, інтереси, схильності. І якщо зі схильностями в такому аналізі усе зрозуміло – вони визначені спеціальними педагогічними здібностями, – то потреби й інтереси як ціннісна основа особистісного (ціннісної взаємодії) вимагає аналізу: які потреби й інтереси особистості педагога можуть бути основою формування особистісно-ціннісної взаємодії.

Аргументуючи взаємозв'язок потреб людини з її відносинами, В.М.Мясищев констатує актуальну для нашого дослідження взаємообумовленість: «ми зараховуємо це поняття (потреби) до відносин тому, що основними, констатуючими компонентами цього поняття є: а) суб'єкт, що відчуває потребу; б) об'єкт потреби; в) своєрідний зв'язок між суб'єктом і об'єктом, що має певну функціональну нейродинамічну структуру, яка виявляється в переживанні тяжіння до об'єкта і в активній спрямованості до оволодіння ним [260]. Таким чином, можна говорити, що цінність особистісної взаємодії ґрунтується на сприйнятті себе, учителя як цінності, цінності дитини і цінності ставлення до цієї дитини, що по суті виявляється в особистісній взаємодії. Головним у цьому аспекті, на наш погляд, є цінність дитини. Від сприйняття дитини як цінності життя, цінності теперішнього часу і майбутнього виникає потреба їй допомогти, що, у свою чергу, призводить до відчуття цінності власного «Я» як значущої в житті дитини, людини. Отже, такі цінності стимулюють потребу взаємодії, яка так само сприймається як цінність-відносини.

В.М.Мясищев відзначає, що хоча існує тісний зв'язок між процесом взаємодії людей і їх взаємостосунками, обидва ці поняття не-

ідентичні і не замінюють один одного. Взаємовідносини є внутрішньою особистісною основою взаємодії, а останнє – реалізацією або наслідком і виразом першого [260, с.22]. Тому, актуалізуючи в дослідженні категорію «особистісна взаємодія», ми підкреслюємо ціннісний аспект взаємовідносин, що лежить в його основі. Визначаючи особистісну взаємодію як цінність, необхідним вважаємо розглянути перетворення цінностей на особистісні утворення. У цьому контексті важливим є визначення того, що особистісні цінності зв'язують внутрішній світ окремої особистості з життєдіяльністю суспільства й окремих соціальних груп [216, с.39]. Спираючись на думку Д.О.Леонтьєва нами проаналізовано, як у педагогічній діяльності відбувається процес утворення особистісних цінностей. Цей процес, за нашим висновком, відбувається в декілька етапів. Засвоєння існуючих поглядів на педагогічну діяльність як цінність формує певні регулятори поведінки майбутнього педагога. Перетворення цінності взаємодії в особистісну здійснюється тоді, коли майбутній педагог включається в процес практичної реалізації цієї цінності, відчуваючи її як свою. Ми вважаємо, що цей момент взаємодії – спів-дотику цінності «Я» (вчитель) і цінності «Дитина» – дає напрям діяльності і є водночас джерелом значень. Так, наприклад, виразила спів-дотик студентка – майбутній учитель-вихователь Г.Осипенко: «Мене не залишає відчуття «дива», коли я уявляю, як обговорюватиму з учнями творіння великих музикантів і ми разом спробуємо дослідити, по змозі, їх глибини, проникнути в їх таємниці, зрозуміти їх закономірності, піднятися до їх висот». Таким чином, у структурі особистості майбутнього педагога виникає й укорінюється особистісна цінність – «ідеальне уявлення про належне, що задає напрям життєдіяльності і виступає джерелом значень» [216, с.40].

У такому контексті розглядав цінності В.Франкл, акцентуючи увагу на тому, що цінності відіграють роль значень людського життя і виступають як смислові універсалиї [410]. Вони складають три основні класи, що дають можливість людині сприймати життя осмисленим: цінності творчості, цінності переживання і цінності відносин.

Проведення особистістю єдиної смислової лінії крізь діяльність і поведінку перетворюється в узагальнений, закономірно актуалізований образ, концепцію, модель життя. Ця якісна визначеність життя усвідомлюється особистістю у формі «моїх цінностей», «моїх надсмислів» [118, с.594].

Поклавши в основу характерні потреби особистості й зіставивши їх з професією вчителя, її соціальним смислом, В.О.Сластьонін пропонує групи цінностей педагогічної діяльності, пов'язані з:

- закріпленням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі значущості праці вчителя, престижу професійної діяльності вчителя, визнання рідних, близьких, знайомих та ін.;

- задоволенням потреби в спілкуванні (постійна робота з дітьми, їх любов, прихильність, можливість спілкування з цікавими людьми, батьками, колегами, обмін духовними цінностями та ін.);

- самовдосконаленням (можливість розвитку творчих здібностей, залучення до духовної культури, заняття улюбленою справою, предметом, постійне поповнення своїх знань та ін.);

- самовираженням (творчий і різноманітний характер праці, романтичність та захопленість певною діяльністю, можливість перевиховувати важких дітей, відповідність педагогічної діяльності інтересам і здібностям особистості та ін.);

- утилітарно-прагматичними запитамі (можливість самоствердження, міжособистісне спілкування, професійний ріст, просування по службі, велика відпустка та ін.) [354].

Отже, ми можемо зробити висновок, що професійно-педагогічна підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів потребує звернення до особистісної ціннісно-смислової сфери визначення цілей педагогічної діяльності, своєї ролі в житті школярів як особистісно ціннісної взаємодії.

Інтеріоризація цінностей, зазначає В.О.Сластьонін, створює фундамент професійної культури вчителя, базовими основами якої є:

- дитина як головна педагогічна цінність, і педагог, здатний до її розвитку, до соціальної захищеності та підтримки її творчої індивідуальності;

- сукупний педагогічний досвід людства, що відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення;
- способи педагогічної діяльності, педагогічні технології і перевірені практикою освітньо – виховні системи;
- педагогічні властивості, індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу і власного життєвого шляху [354].

Аналогічний підхід до класифікації цінностей педагогічної діяльності характерний для праць у Є.М.Шиянова, І.Є.Котова. [428]. Згідно з потребами особистості, їх відповідності професії вчителя, вони виділяють такі види цінностей: цінності, пов'язані з утвердженням особистості в суспільстві, найближчому соціальному середовищі; цінності, пов'язані із задоволенням потреби в спілкуванні; цінності, що пов'язані з самовдосконаленням; цінності, пов'язані із самовираженням та утилітарно-прагматичні цінності. Ця класифікація є актуальною в контексті організації освітньо-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, вона допомагає викладачам і студентам усвідомити цінності педагогічної діяльності.

Принципово інший підхід до проблеми класифікації цінностей пропонує Г.І. Чижаківа. Вона виходить з того, що цінності є зразками, орієнтаціями свідомості й поведінки особистості, і на цій основі виділяє домінантні, нормативні, стимулюювальні та супутні цінності [420].

Н.О.Асташова, розглядаючи концептуальні засади педагогічної аксіології, акцентує нашу увагу на змісті категорії «цінність», яка з'являється як психолого-педагогічне утворення. Саме в цінності присутнє ставлення людини до середовища і самої себе. «Це відношення є результатом певного суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складовими якого виступають: суб'єкт оцінки; об'єкт, що оцінюється; рефлексія з приводу оцінки і її реалізації. І оскільки людина знаходиться в стані цілеспрямованої активності, то кожна сфера взаємодії з навколишнім світом піддається ціннісному освоєнню» [23, с.8 –13].

Отже, можемо зробити висновок, що науковець розглядає функції педагогічної аксіології в контексті виявлення її предмета, а саме:

- смислоутворювальна (одна з центральних, оскільки об'єднує змістові і процесуальні аспекти освіти, стимулює інтелектуальну ініціативу) – реалізується через актуалізацію змісту процесу, об'єкта, виділення конкретних фактів і положень, критичне осмислення інформації, розуміння смислу, з'ясування власного смислу, інтеріоризацію цінностей, реалізацію набутого смислу;

- оцінювальна – виражається в розвитку в учасників педагогічного процесу адекватної оцінки явищ дійсності й духовного життя;

- функція орієнтації – пов'язана з можливостями на основі заданих параметрів «ієрархії цінностей» визначити пріоритетний стан особистості, професійні характеристики;

- нормативна – «узаконює» складові компоненти аксіосфери педагога, вихованця, системи їх взаємовідносин, що є своєрідним ціннісним зразком, «камертоном» системи навчання й виховання;

- регулювальна – спрямовує розвиток системи освіти, суб'єктів цієї системи в русло національних і загальнолюдських цінностей, що мають гуманістичний зміст, установлює необхідну взаємодію в освітній сфері (причому роль регулятивної функції підвищується з ростом рівня духовності учасників педагогічного процесу);

- контролювальна – дає змогу відслідковувати рівні сформованості ціннісних орієнтацій особистості, розвиток цінностей у культурно-історичному контексті [23].

Провідне місце в педагогічній аксіології, як свідчать результати нашого дослідження, займає категорія «педагогічні цінності». Педагогічні цінності являють собою норми, що регламентують педагогічну діяльність і, виступаючи як пізнавально-діюча система, слугують опосередковуючою і з'єднуючою ланкою між суспільним світоглядом, що утворився в галузі освіти, діяльністю вчителя і педагогічним мисленням. Тобто в процесі педагогічної діяльності відбувається об'єктивація педагогічних цінностей, що є показником особистісно-професіонального розвитку педагога.

В.О.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв, Є.М.Шиянов виділяють такі групи педагогічних цінностей: особистісні, групові й соціально-педагогічні [355, с.105].

На основі аналізу праць цих авторів ми дійшли висновку, що соціально-педагогічні цінності розкривають характер і зміст тих цінностей, що функціонують у різних соціальних системах, виявляючись у суспільній свідомості. Це сукупність ідей, уявлень, норм, правил, традицій, що регламентують діяльність суспільства в сфері навчання.

Групові педагогічні цінності представлено у вигляді ідей, концепцій, норм, що регулюють і направляють педагогічну діяльність у рамках визначених освітніх інститутів. Сукупність таких цінностей має цілісний характер, має відносну стабільність і повторюваність.

Особистісно-педагогічні цінності розглядаються нами як соціально-психологічні утворення, у яких актуалізуються цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що складають у своїй сукупності систему його ціннісних орієнтацій. Аксиологічне «Я» як система ціннісних орієнтацій містить не тільки когнітивні, але і емоційно-вольові компоненти, що відіграють роль її внутрішнього орієнтиру. У ньому асимільовані як соціально-педагогічні, так і професійно-групові цінності, що слугують підставою індивідуально-особистісної системи педагогічних цінностей. Ця система включає цінності, пов'язані з утвердженням особистістю своєї ролі в соціальному і професійному середовищі (суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим особистим оточенням й ін.). Особистісно-педагогічні цінності задовольняють потребу в спілкуванні й розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, референтними людьми, переживання дитячої любові і прихильності, обмін духовними цінностями й ін.); орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, прилучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення й ін.); дозволяють здійснювати самореалізацію (творчий характер праці

педагога, романтичність і захопленість педагогічної професії, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям і ін.); дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливості одержання гарантованої державної служби, оплата праці й тривалість відпустки і ін.).

Серед названих педагогічних цінностей нами в окрему групу виділено цінності самодостатнього й інструментального типів, що розрізняються за предметним змістом. Самодостатні цінності – це цінності-цілі, що включають творчий характер праці педагога, престижність, соціальну значущість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність до дітей. Цінності цього типу слугують підставою розвитку особистості (і вчителів, і учнів). Цінності-цілі розглядаються нами як домінуючі аксіологічні функції в системі інших педагогічних цінностей, оскільки в меті відбито основний зміст діяльності вчителя.

Цілі педагогічної діяльності ми визначаємо через конкретні мотиви, адекватні тим потребам, що реалізуються в них: потреба в саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленні й розвитку інших. У свідомості вчителя поняття «особистість дитини» і «Я-професіонал» виявляються взаємозалежними.

Здійснюючи пошук шляхів реалізації цілей педагогічної діяльності, учитель-вихователь обирає свою професійну стратегію, зміст якої представлено розвитком себе й інших. Отже, цінності-цілі є відображенням державної освітньої політики й рівня розвитку самої педагогічної науки, що, суб'єктивуючись, стають значущими факторами педагогічної діяльності і впливають на інструментальні цінності, названі цінностями-засобами. Вони формуються в результаті оволодіння теорією, методологією і педагогічними технологіями, складаючи основу професійного становлення педагога.

Цінності-засоби – це три взаємозалежні підсистеми: власне педагогічні дії, спрямовані на розв'язання професійно-освітніх й індивідуально-розвивальних задач (технології навчання й виховання); комунікативні дії, що дають змогу реалізувати особистісно і професійно орієнтовані задачі (технології спілкування); дії, інтегративні за

своєю природою, які відбивають суб'єктну сутність педагога, тому що поєднують усі три підсистеми дій у єдину аксіологічну функцію. Цінності-засоби підрозділяються на такі групи: цінності-відносини, цінності-якості й цінності-знання. Цінності-відносини забезпечують педагогу доцільну й адекватну побудову педагогічного процесу і взаємодію з його суб'єктами. Ставлення до професійної діяльності не залишається незмінним і варіює в залежності від успішності дій педагога, від того, якою мірою задовольняються його професійні й особистісні потреби. Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, що задає спосіб взаємодії педагога з учнями, відрізняється гуманістичною спрямованістю. У ціннісних відносинах рівною мірою значущими є відношення педагога до себе як до професіонала й особистості. Тут правомірно вказати на існування діалектичних «Я-реального», «Я-ретроспективного», «Я-ідеального», «Я-рефлексивного», «Я-професійного». Динаміка цих образів визначає рівень індивідуально-професійного розвитку педагога.

В ієрархії педагогічних цінностей найбільш високий ранг, як свідчать результати нашого дослідження, мають цінності-якості, тому що саме в них виявляються індивідуально-професійні характеристики педагога. До їх переліку відносяться різноманітні і взаємозалежні індивідуальні, особистісні, статуснорольові й професійно-діяльнісні якості. Ці якості виявляються похідними від рівня розвитку цілої низки здібностей: прогностичних, комунікативних, креативних (творчих), емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних й інтерактивних.

Цінності-відносини і цінності-якості можуть не забезпечити необхідний рівень здійснення педагогічної діяльності, якщо не буде сформована і засвоєна ще одна підсистема – підсистема цінностей-знань, до якої входять не тільки психолого-педагогічні і предметні знання, але і ступінь їхнього усвідомлення, вміння здійснити їхній добір і оцінку на основі концептуальної особистісної моделі педагогічної діяльності. Цінності-знання – це певним чином упорядкована й організована система знань і вмінь, представлена у вигляді педагогічних теорій розвитку й соціалізації особистості, закономір-

ностей і принципів побудови та функціонування освітнього процесу й ін. Оволодіння педагогом фундаментальними психолого-педагогічними знаннями створює умови для творчості, дозволяє орієнтуватися в професійній інформації, вирішувати педагогічні задачі на рівні сучасної теорії і технології, використовуючи продуктивні творчі прийоми педагогічного мислення.

У залежності від того, чиї потреби або цілі відображають цінності окремої особи, певної групи або суспільства в цілому, Н.О. Асташова розділяє їх на індивідуально-особистісні й групові [23]. Автор виділяє професійні, особистісні цінності вчителя, його діяльності, педагогічні цінності навчальної системи і цінності зростаючої людини.

“Цінності вчителя – це внутрішній, емоційно освоєний регулятор педагога, що визначає його ставлення до навколишнього середовища і до себе, моделює зміст і характер його професійної діяльності» [23]

Інтерпретуючи охарактеризовані класифікації цінностей, відповідно до нашого дослідження виділимо такі їх групи:

1) цінності, що розкривають значення і зміст смислу особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля (цінності-мета);

2) цінності, що розкривають значення засобів здійснення особистісної взаємодії;

3) цінності, що розкривають значення і зміст взаємовідносин (цінності-відносини); концепція власної професійної позиції, що включає ставлення вчителя до дитини, до себе, своєї професійно-педагогічної діяльності, інших учасників процесу взаємодії;

4) цінності, що розкривають значення й зміст психолого-педагогічних знань у процесі здійснення особистісної взаємодії (цінності-знання): теоретико-методологічні знання про розвиток особистості й діяльності, знання закономірностей процесу особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля, знання соціокультурних особливостей способу життя дітей та ін.;

5) цінності, що розкривають значення й зміст якостей учителя (цінності-якості); різноманіття взаємозалежних індивідуальних,

особистісних, комунікативних, статусно-позиційних, діяльнісно-професійних і зовнішньоповедінкових якостей особистості вчителя-організатора дозвілля школярів, що виявляються в спеціальних здатностях: здатність до емпатії, конгруентність, здатність до творчості, здатність проектувати особистісну взаємодію і передбачати її наслідки, здатність співвідносити свої цілі й дії із цілями й діями інших, здатність до співробітництва, здатність до діалогічного спілкування та ін.

Отже, є всі підстави для висновку, що представлені групи педагогічних цінностей утворюють систему як змістову основу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

Між групами педагогічних цінностей, на нашу думку, існує діалектичний зв'язок: цілі визначають характер цінностей-знань і цінностей-засобів, цінності-відносини залежать від цінностей-цілей і цінностей-якостей і т.д. Таким чином, система педагогічних цінностей має синкретичний характер, тобто її функціонування залежить від переплетення всіх її складових. Система педагогічних цінностей є основою й критерієм прийняття особистістю нових і вже вироблених цінностей. Чим багатший світ цінностей учителя, тим ефективніше й більш цілеспрямовано йде процес самовдосконалення, що визначає мотиви діяльності.

Критерієм розвитку особистості вчителя для діяльності у сфері дозвілля школярів, показником його професійно-педагогічної готовності є культура особистісної взаємодії. Цілі особистісної взаємодії у сфері дозвіллевих потреб, інтересів школярів визначаються мотивами діяльності вчителя, у яких конкретизуються його потреби. До таких потреб ми відносимо потребу в знаходженні смислу особистісної взаємодії, у саморозвитку, у самореалізації й у сприянні особистісному розвитку школярів.

Цінності-цілі, відбиваючи, суб'єктивуючись, визначають вибір майбутнім учителем цінностей-засобів, цінностей-відносин, цінностей-якостей і цінностей-знань. Система цінності-засобу містить у собі три взаємозалежні підсистеми: підсистему дій, спрямованих на

вирішення професійно-освітніх, виховних й індивідуально-розвивальних завдань (технологія навчання й виховання); підсистему комунікативних дій, які пов'язані зі створенням психологічної атмосфери, необхідної для рішення особистісно й професійно орієнтованих завдань (технологія взаємодії); підсистему дій, що розкривають суб'єктну позицію стосовно особистісної взаємодії. Особистісна позиція вчителя виявляється в таких проявах: він відкритий і доступний для будь-якого школяра, не викликає в них страху, дає їм можливість висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах; демонструє дітям цілковиту довіру до них, не принижує їхньої гідності; цікавиться життям дітей, не байдужий до їхніх проблем, справедливий; виявляє емпатійне розуміння – бачення поведінки дитини її ж очима, відчуваючи внутрішній світ дитини; надає школярам реальну допомогу.

Процес інтеріоризації цінностей складається з етапів: забезпечення зв'язку «суб'єкт-об'єкт» – виклик позитивно емоційної реакції – фіксація цієї реакції – генералізація ставлення – усвідомлення цінності – корекція ціннісного ставлення на основі існуючих уявлень про ідеальний рівень цінностей.

Отже, педагогічні цінності є відносно стійкими орієнтирами, з якими вчитель співвідносить своє життя і діяльність. Через суб'єктивне сприйняття і присвоєння загальнолюдських цінностей визначається позиція вчителя, мотивація і спрямованість його діяльності, його педагогічне мислення, зміст взаємодії зі школярами. Саме цінності педагогічної діяльності стимулюють вчителя до творчого саморозвитку, що, в решті-решт, знаходить своє відбуття в самореалізації його не лише як вчителя-професіонала, але і як особистості.

Резюмуючи сказане вище, зазначимо, що оволодіння педагогічними цінностями-засобами передбачає опанування технології педагогічної взаємодії, прийомів і засобів організації особистісно значущого дозвіллевого спілкування вчителя зі школярами.

В основі реалізації цінностей-засобів лежить усвідомлення значущості психолого-педагогічних знань. Розробляючи систему знань

щодо формування культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля, ми виходимо з того, що в процес підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів необхідно ввести знання філософського, психолого-педагогічного змісту, які висвітлюють смисл життя людини, її призначення у взаємодії з дитиною, яка розвивається. Ми вважаємо, що актуалізація цієї сфери особистості через усвідомлення смислу свого життя, смислу педагогічної взаємодії створює особистісно значущі умови оволодіння необхідними знаннями.

Педагогічні знання виступають як відображення у свідомості, педагогічному мисленні, соціально-культурній реальності, як визначена система уявлень, понять, суджень, що фіксують прояви педагогічної дійсності та моделюють шляхи розвитку педагогічної дійсності.

2.3. Психолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності зі школярами у сфері дозвілля

Проблема підвищення якості підготовки майбутніх учителів до взаємодії зі школярами в сфері дозвіллевих потреб та інтересів школярів пов'язана, на нашу думку, з розумінням свого місця в просторі життєдіяльності дитини.

Складний, неоднозначний характер педагогічної дії пов'язаний з тим, що вчитель взаємодіє з особистістю дитини, яка розвивається і виявляє себе, з одного боку, індивідуальністю, з іншого – включена в процеси групової ідентифікації.

У сучасних соціокультурних умовах процес ідентифікації дитини, яка розвивається, відбувається на фоні зовсім не позитивних зразків середовища, що оточує школяра. Культ насильства, матеріальних цінностей, подвійної моралі стає тією основою, на якій формується ціннісна сфера особистості. Процес становлення вчителя, здатного налагодити емоційно значущі зв'язки, включити учнів у свій світ цінностей, вимагає модернізації системи професійно-педагогічної підготовки. «Тільки особистістю педагога орієнтована

освіта здатна стати особистісно орієнтованою освітою», – констатує В.І.Слободчиков [361].

Сьогодні навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах орієнтовано на формування науково-предметних знань в основному через вербальну передачу інформації. Значна увага надається вивченню процесуальної сторони педагогічної діяльності. Проте, на наш погляд, залишається малорозробленим напрям активізації особистісного компонента в професійній підготовці майбутнього вчителя, актуалізації його як суб'єкта педагогічної дійсності.

Спираючись на принцип єдності свідомості й діяльності, відзначаючи, що, з одного боку, діяльність обумовлює формування свідомості й самосвідомості, з іншого – свідомість є регулятором діяльності. Становлення людини як суб'єкта діяльності нерозривно пов'язано з розвитком самосвідомості. Тоді професійна свідомість учителя є багаторівневим інтегральним психологічним утворенням, що слугує парадигмою, під кутом зору якої педагог сприймає, осмислює, оцінює отриману ззовні інформацію і здійснює свою діяльність [291, с.13].

Педагогічна свідомість містить у собі систему взаємозалежних професійно-педагогічних цінностей, норм, ідеалів, свідомих і безсвідомих установок для себе як професіонала і своїх вихованців, оперативних знань про функціонування педагогічної системи і її елементів, програм педагогічних дій і ін.

Таким чином, для сучасного вчителя важливо усвідомити не тільки структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії, професійно важливі вміння і свої психологічні якості, але й «увійти» в простір педагогічної взаємодії на основі усвідомлення його сенсу у своєму саморозвитку, самовдосконаленні, самоактуалізації й у розвитку дитини як смислоутворювального компонента свого життя.

Проблеми розвитку сенсу педагогічної діяльності на сьогодні тільки починають набувати змістового наповнення в професійній підготовці вчителя Р.Х.Шакуров [423], В.Е.Чудновський [422], Т.В.Максимова [230; 231], Н.М.Нікітіна, Н.В.Кислицька [266].

Аналізуючи сприйняття педагогічної діяльності молодими вчителями з позиції їх смисложиттєвих орієнтацій, Т.В.Максимова фіксує досить низький його рівень. Так, наприклад, переважна більшість молодих учителів не задумуються над проблемою сенсу життя і не пов'язують її з власною професійною діяльністю. Для багатьох характерна нестійкість смисложиттєвих орієнтацій: розпочавши працювати в школі, вони ще не знайшли себе, не зробили остаточного професійного вибору, не відповіли на головне для себе питання: чому присвятити життя. Узагальнюючи дані, здобуті за різними методиками, автор виділяє три види (рівні) смислу життя:

1. «Ситуативний» сенс життя, що фактично зводиться до планування життя на найближчий період і не торкається основних особистісних установок і прагнень людини.

2. «Приземлений» життєвий сенс, що виявляється в орієнтуванні на елементарні матеріальні й духовні цінності (наявність певного авторитету в колективі, підвищення рівня матеріальної забезпеченості, сімейне благополуччя).

3. «Піднесений» сенс життя, що складається з максимальної творчої самореалізації, прагнення присвятити своє життя улюбленій справі, допомоги своїм вихованцям відшукати єдиний і неповторний для кожного життєвий смисл.

Розподіл респондентів за цим показником виявився таким: приблизно близько половини з них (48 %) мають «приземлений» смисл життя; 30 % – «ситуативний» і 22 % – «піднесений» смисл життя [230].

У контексті останнього Д.О.Леонтьєв зазначає, що життя будь-якої людини, оскільки воно на щось спрямоване, об'єктивно має сенс, що, однак, може не усвідомлюватися людиною до самої смерті. Разом з тим життєві ситуації можуть ставити перед людиною завдання щодо усвідомлення смислу її життя [216, с.47].

Процес розв'язання «задачі на сенс» залежить, з одного боку, тільки від рівня самосвідомості, бажань людини, від того, чи захоче вона задуматися над смислом своїх учинків або ні, чи направляють її до цього події життя, друзі, вихователі, учителі, родина, тобто зо-

внішні, навколишні його обставини. З іншого боку, як відзначає Б.С.Братусь, існують «цілком об'єктивні внутрішні закони руху діяльності, його власна логіка, що зсередини підготовляє ситуацію осмислення себе, своїх дій і місця в житті. І свідомість тоді відіграє роль найшвидше активатора, реалізатора, ніж причини постановки «задачі на смисл» [59, с.89].

Проблема значення життя, як свідчать результати нашого дослідження, завжди була в центрі уваги філософії, що розглядала її в трьох змістових аспектах:

1. Нормативний як певна модель «належного» сенсу індивіда, що виводиться із загальних ідейних передумов тієї або іншої філософсько-світоглядної системи, особливо з розуміння єства людини, з відповідних цьому єству форм самоздійснення людини у світі.

2. Реальний як дійсне значення життя тієї або іншої особи, об'єктивну спрямованість її життєдіяльності.

3. Суб'єктивний як усвідомлення конкретним індивідом смислу свого життя, що надає закінчена цільова освіта і з'ясування відповіді на питання, для чого живе людина [382, 134].

Отже, розвиток особистості пов'язаний із формуванням і розвитком її ставлення до людей, до світу, до своєї діяльності, до самої себе, що, зрештою, виявляється в усвідомленні свого призначення, смислу свого життя. Перетворення цих ставлень у стійкі і свідомо створювані, знаменують становлення людини як суб'єкта свого життя. Саме з такої позиції розглядає сучасна психологія категорію суб'єкта. «Людина як суб'єкт здатна змінювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, ставитися до самої себе, оцінювати способи діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми» [362, с.250].

«Найважливішою характеристикою особистості як суб'єкта життєдіяльності, – відзначає К.О.Абульханова-Славська, – виступає знання, чого вона хоче, знання своїх об'єктивних можливостей, а головне, на що і як далеко вона піде заради своїх суспільних принципів» [5, с.31].

Отже, значення життя і значення діяльності людини, їх усвідомлення є єдиним полем наукових пошуків. У цьому контексті В.Франкл зазначає, що в проблемі значення життя центральною є проблема відповідальності людини за своє життя [410, с.29]. Відповідальна людина, на думку В.Франкла, – це людина, орієнтована на сенс і така, що прагне до цінностей [409, с.245 – 252].

У свою чергу В.Е.Чудновський зазначає, що сенс життя може відігравати як конструктивну, так і деструктивну роль у формуванні особистості, тобто адекватність сенсу життя [422, с.216]. У контексті проблеми нашого дослідження актуальною є його думка про неадекватність сенсу життя в процесі професійного самовизначення. Професійні спрямування, що не враховують своєрідності індивідуальних особливостей і можливостей людини, сприяють формуванню неадекватного смислу життя, яке ніби закріплює ці прагнення, що призводить до життєвих конфліктів і негативно позначається на всьому процесі становлення особистості [422, с.217]. Продовжуючи далі, В.Е.Чудновський виділяє такі характеристики адекватності сенсу життя:

1. Реалістичність сенсу життя, тобто відповідність сенсу життя, з одного боку, наявним об'єктивним умовам, необхідним для його здійснення, з іншого – індивідуальним можливостям людини.

2. Конструктивність сенсу життя – характеристика, що відбиває ступінь його позитивного або негативного впливу на процес становлення особистості й успішність діяльності людини [422, с.217].

У процесі розгляду проблеми сенсу життя нами визначено й охарактеризовано його структурні компоненти, які в контексті розвитку професійно-педагогічної освіти мають динамічну характеристику. Це дає нам змогу проаналізувати напрями розвитку смисло-життєвих позицій майбутніх учителів у ставленні до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля з метою їх особистісного розвитку. Аналізуючи зміст і структуру категорії сенсу життя, В.Е.Чудновський відзначає, що традиційно філософське трактування конфлікту між формою і змістом (стара форма відкидається, як така, що не відповідає новому змісту) має не таку категоричну ін-

терпретацію: «зміни можуть нагромаджуватися саме в структурі, що поступово призводить до зміни змісту цілого» [422, с.218]. Це пов'язано з тим, що людині властива наявність низки життєвих смислів. Автор виходить з того, що в основі структури сенсу життя лежить ієрархія смислів, співвідношення «великих» і «малих» смислів. «Особливості «структурної ієрархії» обумовлюють не тільки формально-динамічну, але багато в чому і змістовну характеристику цього феномена» [422, с.218-219]. Тому становлення і функціонування сенсу життя як психологічного феномена визначається не тільки змістом «головного смислу», але і характером його співвідношення з іншими життєвими сенсами. Отже, якщо один з компонентів сенсу життя – цінність взаємодії педагога з особистістю дитини, яка розвивається, набуває динамічної характеристики, то змінюється і його ставлення до себе як значущої особистості, і сенс педагогічної діяльності співзвучний сенсу життя. Серед структур сенсу життя – «конгломерат» життєвих сенсів, монолітна структура, «авторитарна» ієрархія, «двополюсна» структура, «номінальна», «структура що розпадається», «ієрархія гармонійної взаємодії» – остання є найадекватнішою як психічне новоутворення [422, с.219-225]. В.Е.Чудновський пояснює це тим, що головний елемент ієрархії, будучи провідним, усе ж таки залишається елементом ієрархії. Динамічна взаємодія призводить до розвитку всіх елементів, а за певних умов і до зміни провідного компоненту. Так, наприклад, обираючи професію педагога, студент орієнтується на соціальний статус професії. Такий компонент доповнюється і збагачується цілою системою різноманітних сенсів, які він знаходить у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та завдяки аналізу соціокультурного середовища освіти. Цими сенсами можуть бути актуалізація творчого потенціалу; інтелектуально-ціннісна діяльність з оволодіння знаннями, уміннями, навичками; практико-орієнтуюче моделювання взаємодії тощо. Результатом стає або більш високий рівень усвідомлення соціального статусу педагога, тобто збагачений смисложиттєвий орієнтир у педагогіч-

ній діяльності, або заміна смисложиттєвого орієнтиру як ієрархічного компоненту на інши.

Взявши за основу розглянуті й охарактеризовані нами психолого-педагогічні орієнтири у визначенні смисложиттєвих положень, ми вважаємо, що під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів необхідно процес здобуття знань, умінь і навичок базувати на аналізі соціокультурної дійсності та життєдіяльності школярів, що надасть змогу розвивати особистісне ставлення до взаємодії як сенсу свого життя. Важливим компонентом у цьому процесі, ми вважаємо, є рефлексивний аналіз власного життя в період дорослішання.

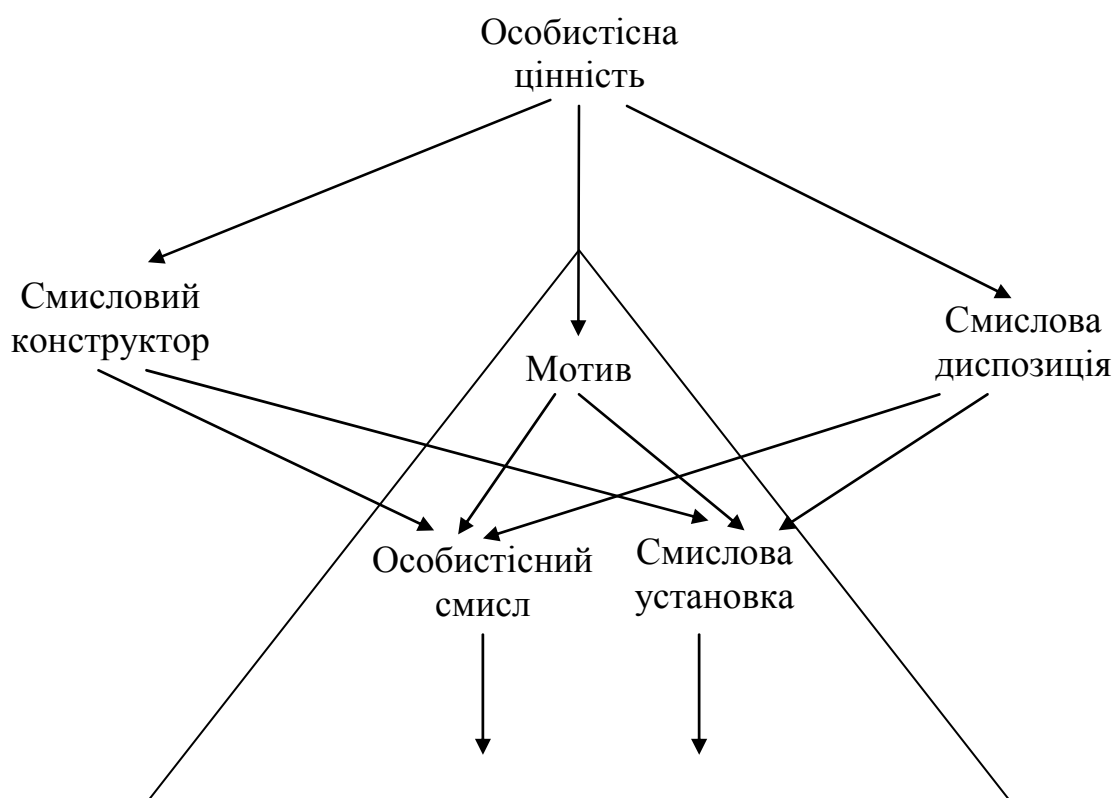
Об'єктивний сенс, що містить у собі конкретні події, явища або поняття може не збігатися з тим, що в них відкриває для себе індивід, тому що людина не просто актуалізує об'єктивний сенс тих або інших подій і явищ, а одночасно фіксує своє суб'єктивне ставлення до них, пережите у формі особистісного сенсу.

Представляючи одне з головних утворень свідомості, особистісний сенс є індивідуалізованим відображенням дійсного ставлення особистості до об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як «значення для мене». У рамках теорії діяльності особистісний сенс визначається подвійно: 1) за способом походження – змістовно; 2) за формою існування у свідомості – функціонально [322, с.438]. Це оцінка життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цих обставинах.

Сенс мети дії і дії в цілому, на нашу думку, залежить від того, якому мотиву воно слугує, задоволенню якої потреби воно сприяє. Тоді сенс педагогічної діяльності пов'язаний з центрацією педагога: «Я-центрація», «Дитина – центрація», «Засіб – центрація». Якщо педагог особистісний сенс взаємодії вбачає в розвитку дитини, у підтримці її становлення, то і сенс професійної діяльності, сенс спілкування здобуває гуманістичний характер. Для особистості такого педагога зрозумілий і сенс його життя, він збігається з сенсом педагогічної діяльності.

Д.О.Леонт'єв визначає динамічну значеннєву систему особистості як відносно стійку, автономну, ієрархічно організовану систему, що об'єднує в себе низку різнорівневих значеннєвих структур і функціонує як єдине ціле. У значеннєвій сфері людини автор виділяє шість функціонально різних елементів, що відносяться до трьох рівнів організації [215, с.129].

Такий взаємозв'язок значеннєвих структур Д.О.Леонт'єв відобразив у вигляді схеми: рис. 2.1.



Перший рівень являють собою структури, безпосередньо включені в регуляцію процесів діяльності й психічного відображення, які відповідають особистісному змісту і значеннєвій установці.

Другий рівень – рівень смислотвірних структур, участь яких у регуляторних процесах опосередковано породжуваними ними структурами першого рівня – містить мотив, значеннєву диспозицію й значеннєвий конструкт.

Третій рівень – вищий – містить у собі особистісні цінності, які визначаються автором як значеннєві конструкти, що є незмінними і стійкими в масштабі життя суб'єкта, джерелами смислотворення, автономії стосовно конкретних ситуацій взаємодії суб'єкта зі сві-

том. Вони відрізняються транситуативним характером і множинністю.

Розглядаючи взаємозв'язок цінностей і особистісного сенсу, В.В.Столін звертає увагу на зв'язок самосвідомості з мотиваційно-ціннісними структурами особистості. Він відзначає, що зріла, ефективна особистість має особливу якість мотивації, що полягає в співвідношенні діяльності окремої людини з людськими цінностями й зумовлює моральним смислом її існування [383].

У свою чергу, Б.С.Братусь, аналізуючи смислову сферу особистості, також стверджує, що основа особистості – морально-ціннісна. Особистість – це «не спосіб здійснення позиції, а сама позиція людини в цьому складному світі, що задається системою загальних смислових утворень» [66, с.128]. Крім цього, особистісні цінності розуміються ним як усвідомлені смислові утворення. «Цілісні системи смислових утворень задають не самі по собі конкретні мотиви, а площину відносин між ними, тобто саме той первісний план, ескіз майбутнього, що повинний передувати реальному втіленню» [64, с.31].

Враховуючи це, особистісний сенс педагогічної діяльності, на нашу думку, має отримати свою основу не в процесі педагогічної діяльності, а на етапі професійно-педагогічної підготовки. Цінності педагогічної діяльності, її особистісні сенси мотивують студентів під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах на саморозвиток, самовдосконалення.

Особистість, як пише Б.С.Братусь, виявляється і формується через діяльність. При цьому суттєвою характеристикою цього поєднання є ціннісно-смислове ставлення до того, що відбувається [64, с.123].

Визначаючи свою позицію в напрямі формування смислових утворень студентів вищих педагогічних навчальних закладів, ми дотримуємося точки зору Б.С.Братуся, який розглядає такі функції смислових утворень як основних конституціональних одиниць свідомості.

Перша. Це створення образу, ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку особистості, що не впливає прямо з наявної, сьогоденної ситуації. На підставі цього ми стверджуємо, що проектування майбутнім учителем-вихователем можливої соціокультурної дійсності через аналіз сучасних обставин (у нашому контексті – дозвілля школярів) спонукає майбутніх учителів до ціннісно-сислового самовизначення щодо взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Друге. Діяльність людини може оцінюватися й регулюватися з боку її успішності в досягненні тих або інших цілей, з боку її моральної оцінки. Цією опорою для людини стають смислові утворення, особливо у формі їхнього усвідомлення – особистісних цінностей [64, с.95-96]. Отже, особистісна взаємодія вчителя-вихователя зі школярами, яка базується на субкультурі підліткового, юнацького віку і в процесуальному аспекті задовольняє потреби в повазі, безумовному прийнятті та ін., дає підстави для досягнення мети цієї взаємодії – особистісний розвиток, що викликає у вчителя-вихователя відчуття успішності педагогічної діяльності і, відповідно до цього, її моральної оцінки, задоволення її смислом.

Майбутній учитель має бути особистістю, готовою до самореалізації в педагогічній діяльності, бачити в ній ціннісні сенси свого життя. Здобуття психолого-педагогічних знань, формування необхідних для педагогічної діяльності вмінь і навичок, за нашим висновком, необхідно поєднати з формуванням і розвитком смисло-життєвих орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Завдяки усвідомленню сенсу педагогічної діяльності студентами вищих педагогічних навчальних закладів сприймаються цінності, цілі, мотиви, функції взаємодії з підростаючою дитиною. Знання, уміння, навички здобувають статус життєво необхідного потенціалу компетентності педагога.

З аналізу зазначеного можна зробити висновок, що джерелами сенсів, які визначають, що для людини є значущим, а що ні і чому, яке місце ті або інші об'єкти, явища займають у її житті, є потреби

й особистісні цінності людини. І ті, й інші займають однакове місце в структурі мотивації людини й у структурі породження смислів: смислу для людини набувають ті об'єкти, явища або дії, що мають відношення до реалізації яких ось її потреб або особистісних цінностей [216, с.38].

Отже, сенс життя, сенс педагогічної діяльності пов'язаний з потребами людини, які є внутрішньою причиною її активності, виступають мотивами дій. У свою чергу, мотив педагогічної дії є підставою для актуальної переваги саме педагогічної дії в порівнянні з іншими можливими об'єктами. Мотив базується на способі дії і одночасно формує образ результату. Саме цей образ досягнутого результату і є метою педагогічної діяльності. «Постановка мети – це механізм впливу індивіда на самого себе, на свою активність, це спосіб структурування майбутнього» [216, с.].

Відтак у процесі підготовки майбутніх учителів необхідним є насамперед формування здатності ставити власну мету педагогічної діяльності, аналізувати її не тільки як таку, але і як шлях її досягнення. Тоді аналіз цих шляхів сприятиме уточненню поставленої особистістю мети. У свою чергу, мотив діяльності, цілепокладання стає основою установки на досягнення певного результату. Образ результату може знаходитися в декількох станах: знаний, привабливий, реально досяжний, досягнутий.

Під цим кутом зору сенс педагогічної діяльності набуває якісної характеристики значущості мети. За цих умов значущість педагогічної взаємодії переноситься на все, що виявляється з нею пов'язаним. Таким чином, формуючи в майбутніх педагогів сенс педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії, ми розвиваємо ціннісну сферу майбутнього вчителя в сприйнятті світу педагогічної дійсності. Процес поширення значущості відбувається послідовно від одного об'єкта до іншого при обов'язковій умові наявності зв'язку між ними. У результаті виникають ланцюжки сенсу – ланцюжки поширення значущості. (Дитина – особистість, що розвивається, дорослий, його роль у цьому процесі тощо). Ланцюжок сми-

слів – це відповіді на одвічні питання діяльності людини: навіщо?, чому?, для чого? і т.д.

Відтак можемо констатувати, що поняття «сенса» є наявністю в об'єкта, процесу, явища міри конкретного індивідуально значущого. Сенс можна зрозуміти або не зрозуміти, погодитися з ним або не погодитися. Але сенс ще можна і прийняти, саме прийняття сенсу спрямовує дії людини на досягнення певної мети. Тоді втрата сенсу педагогічної діяльності – це низька оцінка її значущості. Тому, вирішуючи проблему формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх учителів, необхідним, на нашу думку, є насамперед вирішення питання значущості вчителя в соціумі, культурі, житті кожної дитини.

Ураховуючи зазначене вище, охарактеризуємо сутність понять «мета» і «сенса» педагогічної діяльності. Якщо метою педагогічної діяльності є створення умов для творчої самореалізації особистості, то для її досягнення необхідне усвідомлення цілей досягнення смислових конструктів: самореалізація дитини, самореалізація вчителя, творчий потенціал учителя й дитини, особистісна взаємодія, взаємопроникнення суб'єктів педагогічного процесу тощо. Тому набуття метою сенсу виводить нас за межі одиничного шляху професійної підготовки (знання, уміння, навички) у більш широкий контекст особистісно орієнтованої освіти. Якщо майбутній учитель не ставить питання «Навіщо?», «Чому?» або не шукає відповіді, у нього слабо формується здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами педагогічної діяльності, він не в змозі об'єктивно оцінити явища і процеси й ініціювати зміни в освітньому просторі. І, незважаючи на потребу в педагогічній діяльності, він не вміє свої конкретні дії наповнити смислом, не знає, що треба робити, крім втілення в педагогічну дійсність елементарних, заучених у відповідних курсах знань, умінь і навичок. У такий спосіб педагогічні дії позбавляються смислу.

Ураховуючи викладене вище, можна констатувати: сенс педагогічної діяльності – це значущість того, що сприйняв майбутній учитель від об'єктів педагогічної дійсності завдяки встановленню

зв'язку між ними. Сенс може поширюватися між взаємозалежними об'єктами від первинного носія значущості (зростаюча дитина), що і є метою. Активність учителя осмислюється і стає усвідомленою, смислоорієнтованою діяльністю.

Ми так само вважаємо, що сенс педагогічної діяльності необхідно пов'язувати із сенсом життя майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. Підставами для пошуку сенсу життя, за нашим висновком, є:

- відсутність у зовнішньому світі нового і нездатність знаходити нове у своєму внутрішньому світі (творчість);
- недостатня впевненість у майбутньому задоволенні потреб і відсутність упевненості у власній здатності переборювати труднощі;
- відчуття (переживання) несвободи своїх дій, як наслідок – невміння з самого початку вибудовувати свої дії в межах своїх можливостей;
- відсутність переконаності в правильності обраного шляху.

Грунтуючись на цих підходах, відзначаю, що підготовка майбутніх педагогів у напрямі набуття сенсу педагогічної діяльності, що у цілому, активізує процес відчуття повноти життя, має бути пов'язана зі сферою емоцій і потреб особистості. Переживання емоційного задоволення від зустрічі зі світом дитини, проектування зустрічей, результат зворотного зв'язку в суб'єкт-суб'єктних відносинах, глибоке «занурення» в простір дитинства – усе це стає тією емоційною основою, що поєднує смисложиттєві орієнтації педагогічної діяльності з усвідомленням сенсу життя. «Специфікою смислу є додаткове (емоційне) підкріплення правильності дій, що ведуть до досягнення цілей» [178, с.392].

Здатність учителя переживати цінність життя через сприяння, допомогу зростаючій дитині, задовольнятися цим і складає сенс його діяльності. Сенс життя в такому випадку – це не тільки майбутнє, не тільки перспектива, але й міра досягнутого людиною, оцінка досягнутого за істотними для особистості критеріями. У житті вчителя смисл життя і сенс педагогічної діяльності переплітаються, доповнюючи й активізуючи один одного через такі константи:

смысл як значущість того, що веде до мети; смысл як переживання; смысл як достатність проміжного результату (дій), тобто смысл як досягнення.

Наявність сенсу педагогічної діяльності (особистісної взаємодії) у свідомості майбутнього вчителя – одна з цінностей процесу виховання. Цінністю є його здатність до якісного смислотворення: знаходження смыслу, емоційно забарвлена його наявність, здатність вибудувати ефективні ланцюжки смыслу будь-якої довжини. Завдяки цьому вчитель утверджується у своїх діях, своїй компетентності, в обраному характері життєдіяльності. Усвідомлення правильності обраного шляху дає змогу формувати впевненість у своїх можливостях, здатність переборювати труднощі. Уміння, знання і навички, що здобуваються на цій основі майбутнім учителем, мають особистісно значущий смысл. Учитель сприймає свою функцію в суспільстві з позиції особливо значущої цінності.

Аналізуючи місце й роль учителя в суспільстві, Л.Д.Столяренко зазначає, що функціональна визначеність педагога в нашій культурі має тенденцію до спрощення, до руху від власне педагогічної функції, до функції трансляції культури, передачі діяльності, тобто до пасивної відтворювальної діяльності [384, с.126 – 127].

У цього руху до сфери культури, на нашу думку, є підстави, оскільки вчитель дійсно є носієм культури, але він також є і живим зразком культури. І таке уявлення про педагога найбільше виражено в авторитарній культурі. Відповідно, і спілкування педагога, який так себе усвідомлює (як зразок), виявляється можливим тільки в авторитарній формі. Як зазначає Л.Д.Столяренко, сучасну європейську культуру називають «синкретичною», або діалогічною: є багато зразків, способів життя й ідей людини, і тому основна цінність полягає в діалозі й організації розуміння. Центральна увага в синкретичній культурі усе більш переноситься на індивідуальність й індивідуальну свідомість («Я думаю по-іншому, але ти думаєш так, і я хочу це зрозуміти»). Ці властивості нашої культури так чи інакше трансформуються в педагогічну самосвідомість. Педагог тепер розуміється не як зразок, а як індивідуальність, особистість,

яка хоче, щоб її зрозуміли і застосовує всі можливі засоби для цього. Але така особистість і сама хоче розуміти інших як особистостей, які мають право голосу, право на своє мислення [384, с.127].

Ураховуючи це, процес становлення вчителя засновано на розвитку особистості як суб'єкта власного життя, що знаходить висвітлення в певній позиції вчителя стосовно себе, освітнього простору. Розглядаючи педагогічну позицію, В.І.Слободчиков відзначає її унікальність: «Специфіка педагогічної праці взагалі й освіти в цілому, різниця вікових потенціалів у структурі дитячо-дорослої спільності; саме зустріч дорослого з будь-яким іншим поколінням уперше продукує власне педагогічну – особистісно і професійно визначену – позицію» [361, с.23].

Отже, можна констатувати, що педагог у своїй педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як з «об'єктом»; в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, у власне професійній – з умовами її становлення й розвитку.

Тому професійно-педагогічний розвиток майбутнього вчителя багато в чому визначається усвідомленням смислу свого життя і своєї професійно-педагогічної позиції. Відчуття своєї ролі в становленні особистості дитини через сприяння її розвитку визначає ціннісно-сміслову базу знань, умінь, навичок, які одержують.

Це положення кардинально змінює підхід до підготовки майбутнього вчителя, тобто актуалізація шляхів призначення кожної людини збагачує процес особистісного становлення майбутнього вчителя, є основою для самовдосконалення, саморозвитку вже в студентські роки.

Ми згодні з В.Е.Чудновським, що ціннісно-сміслові ставлення до педагогічної діяльності – «це ставлення як до надзвичайно значущої життєвої цінності, як до способу самореалізації людини, що дає їй можливість реалізувати себе, пережити почуття задоволеності і свідомості власного життя» [422, с.616].

Розглядаючи процес самореалізації особистості в умовах освітнього закладу, О.В.Киричук відзначає, що він конкретизується через такі поняття, як самовираження, самоствердження, самоактуалі-

зацію [166, с.28-29]. Ці види активності є сходинками самореалізації особистості, які «щільно пов'язані із самопізнанням, самооцінкою, самовизначенням, самоактуалізацією» [166, с.29].

Продовжуючи далі, він визначає умови розвитку й самореалізації особистості. До зовнішніх він відносить такі: організацію енергоінформаційного простору, практичної та духовної діяльності, спілкування в малих групах. Особливе значення для подальшого наукового пошуку має визначення О.В.Киричуком значення останньої умови – завданням спілкування має бути стимулювання вчинкової активності, екзистенції (намагання власними зусиллями гармонізувати внутрішній світ) особистості [166, с.29]. Ця умова взаємопов'язана з внутрішньою умовою саморозвитку – духовно-катарсичною активністю. За цих умов О.В.Киричук тлумачить дух як іманентну здатність людини до вільного діяння, вчинку, а духовність як специфічну людську рису, що репрезентується її ціннісно-смісловою свідомістю [166, с.29].

За такого підходу передумовою духовно-катарсичної активності є достатньо розвинута «Я-концепція» особистості як система її уявлень про себе, на основі яких вона будує свої відносини зі світом і собою.

Ураховуючи зазначене вище, нами визначено, що процес розвитку особистісної взаємодії у своїй основі має будуватись на вільному самовизначенні завдяки ціннісно-смісловому осмисленню особливостей розвитку дитини і свого місця в цьому процесі. Це має стати суттєвою основою духовного смисложиттєвого самовизначення майбутнього вчителя-вихователя.

Як свідчать результати нашого дослідження, сьогодні є певна невідповідність між значущістю особистісної взаємодії у виховному процесі зі школярами як базової ціннісної орієнтації педагога, що характеризує його гуманістичну професійну позицію, і рівнем теоретико-методичної розробленості проблеми розвитку орієнтації на особистісну взаємодію як умови вдосконалення якості підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

Нами визначено сутність вихідного положення, яке полягає у тому, що особистісна взаємодія вчителя зі школярами в процесі виховання є базовою ціннісною орієнтацією вчителя і містить у собі сукупність взаємозалежних установок на ставлення до учня, до самого себе, до організації виховної взаємодії, і є найважливішою змістовою характеристикою професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Реалізація особистісної взаємодії у вихованні школярів розглядається як допомога їм в успішному розв'язанні вікових і особистісно значущих проблем і задач. Вона спрямована на розвиток таких особистісних установок, які дають змогу кожному вихованцю стати суб'єктом основних сфер життєдіяльності і власного розвитку.

Для особистісної моделі взаємодії вчителя-вихователя і школярів у сфері дозвілля характерні принципово інші позиції в діяльності педагога, який не регламентує становлення кожної дитини під задалегідь встановлені канони, норми і правила, а координує свої очікування і вимоги щодо її розвитку із завданням максимально повного розкриття її можливостей, що були помічені під час спілкування у сфері дозвілля, попереджає виникнення можливих ускладнень її особистісного розвитку; тобто не «запрограмує», а сприяє становленню дитини як особистості. За цих умов знання, уміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб повноцінного становлення особистості як педагога, так і дитини. «Способи спілкування – розуміння і прийняття особистості дитини, що ґрунтуються на сформованій у дорослих здібності стати на позицію дитини, урахувати її точку зору, не ігнорувати її почуття та емоції. Тактика спілкування – співробітництво. Позиція педагога – виходити з інтересів дитини і перспектив її подальшого розвитку як повноцінного члена суспільства» [272, с.244].

У свою чергу О.Б.Орлов, розглядаючи модель взаємодії вчителя з учнями, відзначає необхідність заміни моносуб'єктного підходу полісуб'єктним, що припускає не просте засвоєння дітьми суспільно-історичного досвіду, а спільне особистісне зростання, розвиток учителя й учнів. Автор висуває такі принципи цього підходу:

1. Принцип діалогізації педагогічної взаємодії – позиції дорослого і дитини мають бути рівноправними.

2. Принцип проблематизації – дорослий не виховує, не передає, а актуалізує, стимулює тенденцію дитини до особистісного росту, її дослідницьку активність, створює умови для здійснення моральних учинків, для самостійного виявлення і постановки пізнавальних проблем.

3. Принцип персоналізації – традиційна взаємодія – це взаємодія рольова. В особистісній взаємодії варто відмовитися від рольових масок і включити ті елементи особистісного досвіду, що не відповідають рольовим очікуванням і нормативам.

4. Принцип індивідуалізації. Традиційна взаємодія – вплив фронтальний, не орієнтований на особистість дитини, її інтереси та потреби. Індивідуалізація означає виявлення й розвиток загальних і спеціальних здібностей, вибір адекватних віковим та індивідуальним можливостям змісту, форм і методів як навчання, так і виховання [278].

Необхідно відзначити, що ці ідеї є співзвучними концептуальним ідеям гуманістичної педагогіки К.Роджерса та педагогів-новаторів. Серед останніх актуальними є погляди Ш.О.Амонашвілі, який обґрунтував свої принципи побудови стосунків з дітьми на гуманістичних засадах:

– керування навчанням і всім життям дітей з позицій їхніх інтересів;

– постійна демонстрація віри в можливості і перспективи розвитку кожної дитини;

– співробітництво з дітьми в процесі навчання;

– повага і підтримка достоїнства дітей;

– прийняття дітей такими, якими вони є в реальності [13].

В особистісній взаємодії, як свідчать результати нашого дослідження, концептуально важливим є побудова виховання з максимальною актуалізацією механізмів формування особистості учня: мотивації, цінностей, «Я-концепції», суб'єктного досвіду. За цих умов учитель може мати характерну спрямованість на особистісну

модель взаємодії, прагнути будувати на цій основі відносини з дітьми, однак він може і не вміти реалізовувати механізми (методи, прийоми, засоби), що сприяють більш активному розвитку особистості дитини.

Спрямованість учителя на особистісну модель взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля означає, що він має відповідну систему поглядів, установок, позицій, у яких виявляються його прагнення будувати відносини з дітьми на основі суб'єкт-суб'єктних зв'язків, розв'язувати протиріччя, що виникають, за допомогою співробітництва, максимально зважаючи на здібності дитини до самоаналізу, прояви самостійності і творчої активності.

Термін «особистісна взаємодія», за нашим висновком, означає, що для педагога в системі побудови такої взаємодії є деякий зразок, орієнтир, якій він наслідує у своїй діяльності, де знаходять вияв його погляди, установки, позиції. Якщо він свідомо чи несвідомо виходить з позиції, що дитина має або зобов'язана виконувати всі розпорядження дорослих, а провідну роль за цих умов виконує вчитель, якому споконвічно визначене право на ініціативу, то автоматично така дитина набуває позиції об'єкта впливу. Тобто, незалежно від бажань дитини, вона має виконувати те, що намічено педагогом, за наявного примусу. Не обов'язково він здійснюється в жорсткій формі, він може бути і завуальованим, набувати характеру маніпулювання. Відповідно до цього вчитель обирає як основний авторитарний стиль взаємин, а в дитині цінуються тільки ті якості, які пов'язані з обов'язковістю, активність не заперечується, але в певних, визначених дорослими, межах. Тоді є всі підстави для висновку, що такий учитель дотримується позиції, яка орієнтована на дисциплінарну модель взаємодії.

Якщо ж учитель визнає право дитини на ініціативу, здатність самостійно вибудовувати власну діяльність, тобто вважає дитину здатною бути суб'єктом, тактикою взаємодії обирає співробітництво, то такий учитель орієнтується на особистісну взаємодію з учнями.

Орієнтація майбутніх учителів на побудову ефективної особистісної взаємодії з учнями має низку істотних перешкод. Однією з най-

більш суттєвих є стереотип сприйняття педагогічної діяльності. З одного боку, стереотип сприйняття педагогічної діяльності є свого роду платформою розв'язання педагогічних задач, полегшує діяльність, дає можливість у стандартних ситуаціях діяти за шаблоном. У свідомості майбутнього педагога ще зі шкільних років зафіксовані установки на примус, на незаперечне підкорення дітей, на досягнення поставленої дорослим мети за будь-яку ціну. Отже, дитина автоматично ставиться в позицію об'єкта впливу.

Дані проведеного дослідження свідчать, що тільки 18% студентів не зберігають у своїй свідомості стереотипи педагогічної діяльності, які зафіксовані в їхньому особистому досвіді. Однак проблема полягає не в наявності образу ідеальної дитини, а в прагненні вчителя «підігнати» під це уявлення всіх дітей.

Орієнтація майбутнього педагога на особистісну взаємодію в процесі організації дозвілля школярів – це не тільки його позиція, але й особистості учня, сутність якої полягає у визнанні права бути суб'єктом власного життя, власної діяльності, опора в дитині на її якості, що характеризують її активність.

Переорієнтація студентів вищих педагогічних навчальних закладів зі стереотипів сприйняття педагогічної діяльності на особистісну модель взаємодії вчителя зі школярами потребує не тільки певних зусиль самого студента, але й обґрунтування та розробки теоретичної моделі формування культури особистісної взаємодії.

2.4. Педагогічне спілкування як базова компетентність майбутніх учителів –вихователів

Незважаючи на те, що проблема спілкування досить широко висвітлена в філософській, психологічній, педагогічній науковій літературі, педагогічні аспекти її осмислення привертають увагу науковців у контексті зміни парадигми сучасної освіти [31; 47; 50; 68; 130; 158; 212; 227; 233; 293; 304; 319].

Складність аналізу категорії «спілкування» визначається тим, що вона є предметом спеціального вивчення таких наук, як філосо-

фія, соціологія, психологія, лінгвістика, теорія культури, теорія інформації й ін. Відзначаючи цю універсальність, Б.Д.Паригін зазначає, що це «...багатогранний процес, що може одночасно бути процесом взаємодії індивідів й інформаційним процесом, ставленням людей один до одного, процесом взаємовпливу один на одного, процесом співпереживання і взаємного розуміння один одного» [293, с.178].

Проблема спілкування активно розроблялася В.Г.Ананьєвим, який охарактеризував спілкування, разом з працею і пізнанням, найбільш важливим видом людської діяльності [14]. У свою чергу О.М.Леонтьєв вважав спілкування і працю основними видами діяльності [213].

Г.М.Андрєєва вважає, що спілкування – це як певний бік діяльності, так і особливий вид діяльності (тобто вона є елементом діяльності, а сама діяльність розглядається як умова спілкування) [16]. О.О.Бодалєв пропонує підходити до спілкування як системного утворення, що є складним психологічним утворенням: «Міжособистісне спілкування не тільки необхідний компонент діяльності, здійснення якої передбачає взаємодію людей, але одночасно обов'язкова умова нормального функціонування спільноти людей» [47, с.15].

Давши визначення поняття «спілкування» в широкому розумінні цього слова, подальший аналіз ми пов'язуємо з особистісним компонентом спілкування, що став вихідною базою для обґрунтування сутнісної характеристики культури особистісної взаємодії. Визначаючи спілкування як основну категорію психологічної науки, Б.Ф.Ломов звертає увагу на те, що сутність спілкування визначається як «...специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодія суб'єктів» [228, с.249].

На думку О.О.Бодалєва, люди можуть бути як суб'єктами, так і об'єктами спілкування. За цих умов, «перебуваючи в положенні об'єкта (суб'єкта) спілкування, люди відрізняються один від одного характером виконуваних ними ролей» [48, с.75].

На цьому положенні ґрунтується рівнева диференціація спілкування. Рівні спілкування визначаються індивідуальними й особистісними характеристиками суб'єктів, особливостями ситуації спілкування, соціальним контролем й іншими факторами. Серед рівнів спілкування – фатичний, інформаційний, особистісний. Останній є об'єктом подальшого нашого аналізу.

Особистісний рівень спілкування характеризує така взаємодія, за якої суб'єкти здатні до найглибшого саморозкриття і збагнення сутності іншої людини, самих себе й навколишнього світу. Такий рівень взаємодії виникає в особливих ситуаціях і за певних умов, коли в людини з'являється натхнення, осяяння, почуття любові, відчуття єднання зі світом, відчуття щастя і т.д. Це особливі ситуації духовного підйому й розвитку особистості, тому такий рівень може бути ще визначений як духовний. Особистісний рівень є глибоко моральним: він знімає будь-які обмеження при взаємодії саме тому, що вони стають зайвими. Особистісний рівень спілкування багато в чому визначається тотожністю ціннісних орієнтацій взаємодіючих суб'єктів і можливостями тих, хто спілкується, осягати сутність явищ навколишнього світу за допомогою осяяння (інсайту) в процесі взаємодії.

Особистісний або духовний рівень характеризує тільки таке спілкування, що націлено на активізацію позитивного ставлення самих суб'єктів взаємодії до себе, інших людей і навколишнього світу в цілому [17, с.186].

Отже, враховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що саме на особистісному рівні спілкування можливий процес особистісного зростання суб'єктів спілкування. Під час аналізу спілкування як базової категорії особистісної взаємодії ми спиралися на осмислення її М.С.Каганом і О.М.Еткіндим [157]. «Спілкування є такою спільною діяльністю людей, учасники якого ставляться один до одного і до самих себе як до суб'єктів» [157, с.26]. У психологічному плані таке розуміння спілкування дає змогу виокремити комплекс його когнітивних, емоційних і поведінкових параметрів: сприйняття унікальності партнера, переживання його цінності й надання йому

свободи – є визначальними чинниками спілкування, а їх відсутність призводить до перетворення спілкування в якийсь інший вид міжособистісної взаємодії, – фіксують свою позицію учені.

Свій підхід до аналізу спілкування М.С.Каган і О.М.Еткінд обґрунтовують за допомогою такої логіки: філософське визначення спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії дає можливість знайти його не тільки на рівні міжособистісних контактів – звичайне уявлення при трактуванні спілкування лише як «персоніфікації суспільних відносин», – але і на двох інших – внутрішньоособистісному і надособистісному (оскільки суб'єкт може бути і приватним – однією з іпостасей цілісного Я особи, і сукупним – груповим суб'єктом типу сім'ї, виробничого колективу або нації, класу, людства в цілому). Відповідно до цього спілкування є не тільки міжособистісною взаємодією, але і внутрішнім діалогом («самоспілкуванням», за формулюванням К.С.Станіславського), і взаємодією різних соціальних груп, діалогом культур. Для психології таке розуміння різномодальності спілкування важливе тому, що орієнтує на вивчення не тільки сприйняття людини людиною (О.О.Бодалєв, Г.М.Андрєєва), дружби (І.С.Кон), любові (С.Л.Рубінштейн, Л.Я.Гозман), але і, з одного боку, внутрішньої діалогічності свідомості, а з іншого – психологічних контактів між соціальними групами різних масштабів [157, с.27]. Охарактеризований підхід дає нам змогу аналізувати особистісну взаємодію не тільки з позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії, але і з позиції «внутрішньої діалогічності свідомості» педагога під час взаємодії (спілкуванні) з різними групами дітей. Діалогічність свідомості припускає емпатійне сприйняття особливостей, «глибинне» проникнення у світ дитини, яка зростає.

Саме таке розуміння спілкування дає підставу вченим зробити висновок про його творчу природу. «Якщо спілкування – це не комунікація, не обмін інформацією, а результат взаємодії суб'єктів, що породжує їх спільність, нову цілісність – *ми* сукупного суб'єкта, то за самою своєю природою воно виявляється творчою діяльністю. Спілкування має творчий характер і на внутрішньоособистісному, і на між- і надособистісному рівнях» [157, с.27].

Здійснивши аналіз спілкування в контексті його впливу на розвиток особистості, Л.Е.Орбан-Лембрик називає найважливіші чинники цього процесу:

– спілкуючись, люди передають одне одному знання про навколишню дійсність, уміння та навички, необхідні для здійснення певного виду діяльності;

– спілкування розширює загальний кругозір людини та сприяє розвитку психічних утворень, необхідних їй для життєдіяльності;

– спілкування є обов'язковою умовою формування когнітивної, афективної та мотиваційної сфери індивіда;

– під час спілкування відбувається обмін цінностями, нормами, інформацією, необхідними людині для її повноцінного становлення в соціумі;

– спілкування є необхідною передумовою розвитку в індивіда комплексу якостей і здібностей, які роблять його особистістю, здатною взаємодіяти, розуміти і впливати на собі подібних (розвиток перцептивно-рефлексивних властивостей та емоційно-рольових можливостей);

– спілкування впливає на реорганізацію соціальної орієнтації, соціальної установки, статусно-рольових характеристик особистості;

– під час спілкування відбувається активізація внутрішніх особливостей і станів особистості й актуалізація складових її комунікативного потенціалу;

– спілкування сприяє набуттю нового соціально-психологічного досвіду, формуванню певного соціально-психологічного типу, соціально-психологічного акме особистості [276, с.140-142].

Таким чином, можна констатувати, що тільки особистісний рівень спілкування дає змогу взаємодіяти з дітьми, досягаючи змін у їх ціннісно-смісловій сфері свідомості. Особистісний рівень спілкування веде до досягнення глибин людського буття. У такому контексті Л.А.Петровська зазначає, що «розвинуте спілкування завжди містить у собі два тісно пов'язані боки – спілкування, засноване на суб'єкт-об'єктній схемі, ...партнерам, власне кажучи, приділяються ролі маніпулятора й об'єкта, яким маніпулюють, (це спілкування

за типом наказів, указівок, розпоряджень різного роду і т.п.) і спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктній схемі» [304, с.14]. Визначаючи суб'єкт-об'єктне спілкування як «поверхневе», автор зводить компетентність у такому спілкуванні до знань і досвіду репродуктивного, стандартного характеру, а при суб'єкт-суб'єктному спілкуванні («глибинному») «...продуктивні аспекти й завдання складають нестандартний, неформальний, неалгоритмізований бік спілкування і характеризуються породженням нових мотивів, цілей, операцій і їхніх послідовностей, підключенням творчого потенціалу особистості» [304, с.14].

Таке спілкування відкриває можливості для осмислення своїх цінностей, цінностей інших, цінностей культур як смислу спілкування.

За цих умов важливого значення набуває мотивація спілкування, яка, на думку М.С.Кагана і О.М.Еткінда, є недостатньо розробленою в психології. Продовжуючи далі, вони зазначають: «Якщо спілкування породжується ставленням до іншого як до вільного, унікального і цінного для тебе суб'єкта, якщо учасники спілкування далекі як від самокорисливого використання іншого у своїх інтересах, так і від самозречення, відмови від власних потреб, якщо цілі учасників зосереджені в самій їх взаємодії, значить, спілкування містить у собі такі механізми, які мотивують взаємодію людей один з одним зовні поміж того продукту, до якого призводить їх спільна діяльність» [157, с.29].

Відповідно до цього потреба в спілкуванні розглядається як потреба особистісної взаємодії, що усвідомлюється як особистісно розвивальна, як «прагнення залучитися до дій, цінностей, переживань Іншого і розкрити йому свої власні; це прагнення розділити моменти свого життя з Іншим, розірвати вузькі рамки свого Я, поєднавши його з Я іншої людини; це прагнення створити соціальну якість людської істоти – якість Ми» [157, с.29].

Така позиція дає змогу авторам визначити сутність особистісного спілкування, головною особливістю якого є відсутність предмета спілкування або ж цей предмет відіграє інструментальну роль.

Рушійною силою такого спілкування є та цінність, яку його партнери представляють один для одного, а об'єкти, залучені до цього процесу, виконують роль посередників або знаків, на мові яких суб'єкти розкривають себе один одному. Таке спілкування можна назвати особистісним [157, с.29]. Ми вважаємо, що спілкування у сфері дозвіллевих інтересів, потреб школярів є тому особистісним, що дає нам можливість розглядати культуру особистісної взаємодії як те новоутворення в структурі особистості майбутнього вчителя, яке вимагає розвитку особистісних сфер: мотиваційно-ціннісно-сислової, когнітивно-методологічної, операційно-діяльнісної, індивідуально-творчої.

Філософською основою дослідження особистісного спілкування, на думку вчених, є діалектичні уявлення про природу людських стосунків, у яких духовне розкриття себе іншому, засвоєння його цінностей, залучення до його внутрішнього світу поєднується з усвідомленням своєї унікальності, своєї відмінності від іншого, з отриманням внутрішньої цілісності і незалежності, переживанням своєї цінності [157, с.30].

Будучи самоцінним, внутрішньо мотивованим, спілкування несе в собі ті самопідкріплюючі механізми, які роблять можливим необмежений і творчий розвиток людських відносин. Якщо говорити про особистісне спілкування, то саме самоцінність партнера, внутрішня мотивація відносин з ним є умовою їх невичерпності, а значить, і стабільності. Інструментальне ставлення до іншої людини як до засобу досягнення власних цілей, так само як і ставлення до себе як до засобу задоволення потреб партнера, робить зв'язок з ним функціональним, рольовим, тимчасовим. Лише бачення термінальної цінності себе й іншої людини додає міжособистісній взаємодії той позарольовий і позачасовий характер, який є нормою особистісного спілкування [157, с.31].

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розгляд сутності глибинного спілкування. Проблема глибинного спілкування як процесу спів-буття вперше була поставлена і досліджена Г.С.Батищевим [30; 31].

У глибинному спілкуванні, як зазначав Г.С.Батищев, «людина не повідомляє про щось, але виявляє саму себе, не тлумачить, не навіює, а розкриває правду навіть і за межами пояснень – усе як є! Тут вона не запитує про щось, а саму себе ставить під питання – проблематизує себе як можливу для іншого. Тут вона нічого не вимагає, нічого нікому не нав'язує, не проектує на іншого свої мірки, але, навпаки, розкрита назустріч парадоксальній інаковості мірок іншого» [31, с.125].

У глибинному спілкуванні, продовжує він далі, слово виступає як слово-вчинок, «це висловлення буття в його самоадресованості іншому» [31, с.125]. Основними універсаліями («категоріями») глибинного спілкування автор визначає такі:

1. Світоствердження: прийняття й усежиттєве ствердження безсумнівної, нічим не заперечуваної, абсолютної первинності і настільки ж абсолютної пріоритетності універсуму як об'єктивної діалектики [31, с.126]. Роз'яснюючи цю категорію, Г.С.Батищев звертає увагу на таке ставлення до світу, що не порівнюється зі «своїм заздалегідь установленим мірилом». Ми вважаємо, що для особистісної взаємодії це положення говорить про важливість об'єктивного сприйняття життя зростаючої дитини (умов її буття, інтересів, цінностей, установок і т.д.), про неприпустимість самоствердження педагога через особисту оцінку («мірило») об'єктивної дійсності.

2. Співпричетність: онтологічна, об'єктивно не залежна від будь-якої свідомості, від будь-якої волі, від будь-якого історично минулого суспільства, соціальних ролей людини в ньому, універсальна взаємна спів-причетність кожного до всіх суб'єктів в Універсумі і всіх до кожного [31, с.127]. Отже, в особистісній взаємодії співпричетність – це не байдужість до світу зростаючої дитини, це бажання допомогти їй у збагненні цінностей життя, знаходженні його змісту.

3. Пріоритет безумовно-ціннісного ставлення до світу, «...пріоритет абсолютного над відносним, вищого над нижчим, більш досконалого над менш досконалим – дотримання цієї смислової ієрархічності всім життям і кожним цілісним відповідальним

учинком, отже, всім життям як єдиним складним учинком» [31, с.127-128]. Таким чином, особистісна взаємодія, що розглядається через цю категорію, подається як смисложиттєве усвідомлення педагогічної діяльності, у якому кожен свій учинок педагог оцінює з позиції гуманізму.

4. Домінантність на всіх Інших, спрямованість людини кожним учинком і всім життям не на те, щоб вимагати від інших і від усього світу переконливості для себе, надійності для себе, заслуженої довіри до них у своїх очах тощо [31, с.128]. Така позиція в особистісній взаємодії говорить про динамічність саморозвитку педагога, що призводить до самоактуалізації в просторі власного життєвого шляху.

5. Попереднє ствердження достоїнства кожного Іншого в неявних, віртуальних прошарках його буття, у його можливості бути іншим – бути своєрідним суб'єктним світом, зі своїм позитивним і негативним досвідом, своїми падіннями і підйомами, зі своєю здатністю до світоствердження, своєю співпричетністю і своїм ціннісним ставленням до всього [31, с.128]. Особливу увагу звертає Г.С. Батищев на необхідність виконання цієї універсалії по відношенню до дитини: «поважати в ній суб'єкта не за заслугами і досягненнями, яких майже немає і які навряд чи будуть незабаром, але безвідносно до заслуг і готових результатів» [31, с.128]. Це положення актуалізує цінність дитини як першооснову особистісної взаємодії.

6. Творчість як вільний дар зустрічі, дар міжсуб'єктності. Це дає підстави стверджувати, що особистісна взаємодія, заснована на глибинному спілкуванні, являє собою творчий процес, оскільки спрямованість на суб'єктний світ дитини з'являється як неповторний процес взаємодії, який детермінований усіма факторами індивідуальності дитини, соціокультурними особливостями її розвитку.

7. Співтворчість: креативна участь у вирішенні все більш важких завдань універсального Космогенезу (у такий спосіб Г.С.Батищев поєднує ціннісно-сміслові компоненти культури). Співтворчість, як пише вчений, передбачає дух поліфонічного співробітництва.

Поліфонічність особистісної взаємодії, за якої кожна дитина є індивідуальністю, спонукає вчителя-вихователя передусім до проникнення в її особистісний світ і на основі цього створення умов для його збагачення ціннісно-смісловими конструктами власного світосприйняття.

Необхідно підкреслити, що шлях до глибинного спілкування як ідеал особистісної взаємодії припускає насамперед усвідомленість сенсу життя і смислу взаємодії. Під смислом життя в психології (Б.С.Братусь, Д.О.Леонт'єв, В.Е.Чудновський і ін.) розуміється цінність, відбита у свідомості й переживаннях людини «як суб'єктивно гранично значуща для нього і така, що перетворилася в головний регулятор її поведінки» [49, с.74].

Яким виявиться сенс життя і сенс особистісної взаємодії майбутнього вчителя з дитиною, що розвивається, залежить від характеру соціалізації і виховання. Однак принципово важливими є і зусилля, які доклала сама людина під час визначенні сенсу свого життя, сенсу професійно-педагогічної діяльності, при його конкретизації в найближчих, середніх і віддалених цілях та під час здійснення своїх учинків. Для того, щоб процес особистісного смислоутворення здійснювався, необхідна мотивація як внутрішня, так і зовнішня. У розробці цього напряму формування культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами ми спиралися на роботи С.Л.Братченко [68; 69].

Аналізуючи концепцію Дж. Бюдженталя, С.Л.Братченко звертає увагу на особливості позиції останнього по відношенню до трактування міжособистісної взаємодії. Сутність людини не задана від народження, а набувається нею в процесі індивідуального пошуку власної унікальної ідентичності. За цих умов у природі людини є не тільки позитивні потенціали, але й негативні, навіть деструктивні можливості – і тому все залежить від особистих виборів самої людини, за які вона і несе персональну відповідальність [69]. В охарактеризованому ракурсі смисл впливу (у нашому дослідженні особистісний вплив педагога) виявляється в таких варіантах:

– якщо сутність людини негативна, то її треба виправити;

- якщо її немає – її варто формувати і корегувати;
- якщо вона позитивна – їй треба не зашкодити, а допомогти розкритися, сприяти її актуалізації;
- якщо сутність формується за допомогою вільних виборів, то варто допомогти людині навчитися робити ці вибори [69].

«Суб'єктивність, у розумінні Дж.Бюдженала, – це психологічна основа буття людини, її внутрішнє життя, світ суб'єктивних переживань, «особиста» реальність людини, у якій вона живе посправжньому. Основні складові цієї суб'єктивної реальності – «наші образи сприйняття, думки, почуття й емоції, цінності і переваги, передбачення і побоювання, фантазії і мрії, а так само все те, що нескінченно, удень і вночі, уві сні і в активному стані відбувається в нас, визначаючи те, що ми робимо в зовнішньому світі і що ми робимо з тим, що з нами трапляється» [69].

Уявлення про особливості особистісного спілкування, його внутрішню мотивацію є необхідним для розробки моделі культури особистісної взаємодії. Ми солідарні з М.С.Каганом і О.М.Єткіндим, які вважають, що «органічний зв'язок виховання, який розуміється як процес залучення особистості до цінностей, на відміну від освіти як процесу передачі знань, із спілкуванням пояснюється саме тим, що цінності не можна передавати так, як передаються знання. Ціннісна свідомість – етична, політична, естетична, релігійна – формується в молодій людині, яка починає життя, тільки тоді, коли вихователь бачить у ній принципово рівний собі, вільний у виборі цінностей і психологічно унікальний суб'єкт, з яким він, старший, більш досвідчений і мудрий, прагне поділитися своїми цінностями, щоб вони стали загальними для них, а значить, увібрали в себе й особливості духовної позиції вихованця; у цьому значенні говорять, що виховує не тільки вчитель учня, але й учень учителя. Проте це й означає, що виховання є одночасно і спілкування, і творчість, а не комунікація, не управління і не обслуговування, у яких реципієнт, виконавець або клієнт є пасивним об'єктом, що не бере участь у спільному творчому акті» [157, с.32].

Тому, визначаючи особистісну взаємодію вчителя зі зростаючою дитиною як центральну категорію професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля, ми ґрунтуємося на важливості «заглиблення» в суб'єктивність учителя й суб'єктивність дитини, поєднання точок дотику для розгортання особистісної взаємодії. Саме дозвілля як спосіб життя, як воля самопрояву надає можливість стикатися з почуттями й емоціями, цінностями і перевагами тощо «реальної» дитини та допомагати їй в особистісному зростанні (робити вибори, самовизначатися, особистісно розкриватися і т.д.).

Близьким для нашого дослідження є концептуальне положення Дж.Бюдженала про те, що особливістю «людської природи» є властива людині внутрішня мотивація до «пошуку правильного». У людини є потенціал усвідомити своє життя, зрозуміти його і почати конструктивні кроки на шляху до того, щоб жити більш автентично, бути самим собою [69].

Тому особистісна взаємодія як ідеал передбачає глибинне спілкування, основне призначення якого – знаходження сенсу життя як вчителя, так і зростаючої дитини.

З цих позицій інтерес становить розробка у вітчизняній психології проблеми зворотного зв'язку [50; 372].

Аналізуючи погляди В.М.Мясищева щодо проблеми спілкування, О.О.Бодалев визначає трикомпонентний склад спілкування – психічне відображення учасниками спілкування один одного, ставлення один до одного і звертання один до одного [50, с.36]. Зокрема, О.О.Бодалев так само уточнює термінологію В.М.Мясищева по відношенню до трактування зворотного зв'язку: «Коли він (В.М.Мясищев) говорить про *ставлення*, він має на увазі характер емоційного відгуку, що одна людина викликає в іншій людини. Термін *звертання* він уживає, щоб виділити особливості поведінки, яке людина демонструє стосовно інших людей [50, с.36]. За цих умов В.М.Мясищев відзначає співвідношення категорій спілкування і ставлення. «Зв'язок відображення людьми один одного в спілкуванні з їхніми стосунками очевидна... У спілкуванні виражаються

ставлення людини з їхньою різною активністю, вибірковістю, позитивним або негативним характером. Способом або формою спілкування і ставлення є звертання людини до людини» [50, с.36].

Ґрунтуючись на положеннях В.М.Мясищева щодо спілкування, О.О.Бодалев уводить категорію психологічної культури особистості, що включає вміння розбиратися в інших людях, емоційно відгукуватися на їхню поведінку і стан, а також вибирати стосовно кожної з них адекватний спосіб звертання [50, с.81].

Важливим для нас є трактування О.О.Бодалевим зворотного зв'язку в спілкуванні. «Характер розшифровки людиною особистісної суті інших людей звичайно позначається на особливостях емоційного відгуку, що вони в неї викликають, і на тих способах поведінки, які вона стосовно цих людей обирає. У свою чергу, ставлення, що людина отримує з боку оточуючих, накладає відбиток на те, як трактують її внутрішній вигляд інші люди і який стиль поведінки вони обирають, спілкуючись з нею» [50, с.81].

Тому розвинути вміння і навички спілкування можна. Однак, якщо вчитель особистісно не досконалий (відсутнє усвідомлення смислу взаємодії, цінностей взаємодії й ін.), знання технологій спілкування не призведе до «глибинного» спілкування і неспроможне вплинути на особистісний розвиток дитини. Найважливішим, базовим завданням, на наш погляд, у розвитку особистісної взаємодії вчителя зі школярами є самовизначення, саморозвиток майбутнього вчителя. Для цього процесу характерне «занурення» у світ дітей, причетність до їх інтересів, поглядів, думок. Причетність трактується нами як емпатійне відчуття дитини, що розвивається, зіставлення її проблем, інтересів з власним досвідом, пошук спільного і відмінного. Ми підтримуємо О.В.Соловйову, що «педагог повинний уміти використовувати отримуваний від оточуючих зворотний зв'язок, чуйно реагувати на нього і бути налаштованим на внутрішню роботу з ним, інструктивне його використання» [372, с.29].

Ми доповнимо, що зворотний зв'язок – це не тільки рефлексивна регуляція спілкування, а джерело самовдосконалення вчителя, джерело його збагачення як референтної для школярів особистості.

Тільки за таких умов діалог як форма взаємодії здобуває особистісно розвивальний характер.

Дослідження М.М.Бахтіна [33], В.С.Біблера [40; 41], С.Л.Братченко [68; 69], Г.В.Дьяконова [130; 131] М.С. Кагана [159] й ін. дали можливість розглядати діалог як специфічний спосіб реалізації сутності людини, загальне визначення гуманітарного мислення; унікальний, усеохоплюючий спосіб існування культури й людини в культурі, ситуації пошуку змісту цінностей.

Монолог, на відміну від діалогу, передбачає типову, єдину форму, де з одного впливає інше з необхідністю й однозначністю. Монолог виключає сумнів і вибір, дискусію, розуміння змін у соціокультурному житті. Вихідними філософськими, культурологічними і педагогічними підставами формування діалогової позиції і здібності вибудовувати діалог для педагога О.О.Галицьких визначає діалогічність як властивість життя. Жити – значить брати участь у діалозі, тому мистецтво жити складається з мистецтва діалогу, і людина, яка володіє ним, володіє своїм життям [95, с.20].

Знання за природою своєю є діалогічним, тому що знання як продукт навчально-пізнавальної діяльності є результат інтеграції зовнішнього впливу і внутрішньої активності суб'єкта навчання. Тому діалог формує самостійність, відповідальність, відкритість, культуру життєвого самовизначення, здатність користуватися своїм розумом як інструментом розуміння. Діалог удосконалює думку, вимагає гармонії форми й змісту, резонансного збігу запитань і відповідей, оптимальної аргументації та ясності вираження, єдності емоційного і раціонального.

Діалог має соціальну природу, він реалізує фундаментальну потребу людини в спілкуванні, взаємодії, співробітництві, співтворчості. Під час підготовки вчителя, як зазначає О.О.Галицька, до ефективної діяльності, важливо включати в його методичну палітру діалогові форми навчання і виховання, що дадуть йому можливість успішно здійснювати педагогічне співробітництво з дітьми, створювати умови для соціалізації особистості [95, с.20].

Діалог формує суб'єктивну позицію всіх його учасників, створює умови їх активності. Здатність до вчинку, до вибору, ініціативи стає в діалозі необхідною складовою. Обов'язкова наявність різних, але співвіднесених позицій. Поетапний розвиток діалогу призводить до результату, створеного шляхом інтеграції всіх думок і позицій, що пройшли шлях заперечення, зіставлення, додатковості, поглиблення розуміння. Учасники діалогу знаходяться в стані співмислення, кожний пропонує власний варіант рішення. За цих умов передбачається, що один варіант відповіді повинний бути збагачений за рахунок іншого. Відзначається взаємна зацікавленість у судженнях, співдружності осіб, відсутнє небажання слухати один одного і войовничо відстоювати свою позицію, незважаючи на ситуацію, що змінилася, і нову інформацію. Продуктивними є і моменти співроздумів: і паузи, і зміни плину діалогу, і миті відкриття нових змістів, і післядіалогова рефлексія [95, с.21]. Отже, здатність учителя до діалогу з конкретною дитиною, її творчою індивідуальністю, її духовним досвідом, світом цінностей відбиває ефективність його діяльності.

Разом з цим відзначаю, що професійно-педагогічна культура вчителя починається зі здатності до діалогу із самим собою, в основі якого знаходиться діалогічність мислення. Діалог з самим собою становить відповідний самоаналіз, рефлексивний стан учителя, що дає змогу проаналізувати власні надбання або причини невдач, корегувати педагогічну діяльність з позиції її результативності, успішності, що по суті є процесом самовдосконалення, саморозвитку, постійного відновлення.

Діалог як процес взаємодії якісно різних позицій, виражених у слові, активізує особистісну активність його учасників, вимагає сформованості відповідних умінь. Взаємозв'язок діалогіки і творчості відкриває вчителю поле пошуку діалогових технологій і вдосконалення своєї майстерності.

Ці положення вимагають, з нашої точки зору, певного доповнення, а саме:

1. Особистісно орієнтований діалог передбачає інтерес до суб'єктності людини, бажання знати особливості світосприймання, цінності, установки і надає можливість на основі співпричетності світів учителя і дитини інтериоризувати свої цінності, погляди, позиції у світосприймання зростаючої дитини, тим самим збагачуючи її.

2. Діалог сприяє розвитку необхідних для гуманізації суспільства якостей особистості – толерантності, відкритості, конгруентності, емпатії, чуйності й ін.

3. Діалог – це процес активної взаємозбагачувальної взаємодії, що визначена чуттєво-емпатійними змістами, індивідуально-особистісними характеристиками. Це процес самотворення і самоздійснення. «Навчити розмірковувати про все, що є у світі, не потрапляючи в залежність від існуючих у науці, професійній практиці стереотипів, думок, що затвердилися, теоретичних побудов, що вкоренилися, технологічних, технічних рішень; не боятися робити помилки, ставити будь-які «дивні» запитання, не боятися підходити до нового, одержувати, обґрунтовуючи нові, на перший погляд абсурдні, що заперечують колишній когнітивний, емоційно-асоціативний, практико-технологічний досвід, висновки, рішення; не боятися робити ці ідеї, рішення, знахідки своїм особистісно значущим і суб'єктно-активним надбанням [316, с.205-206].

Діалогічне спілкування передбачає ціннісно-сміслову причетність учасників, співробітництво і співтворчість. На наш погляд, такий підхід продуктивний за умови занурення в ціннісно-сміслову сферу особистості. Діалог за таких умов розуміється як цінність творчого саморозвитку його учасників. У процесі такого діалогу відбувається самореалізація творчої «Я-концепції» як педагога, так і дитини.

Педагогічне спілкування як різновид творчої діяльності розглядають В.А.Кан-Калік, Г.О.Ковальов, які звертають увагу на два блоки в структурі творчості педагога, які повинні бути усвідомлені вчителями-початківцями: 1) творчість учителя в процесі підготовки до діяльності і спілкування з дітьми; 2) творчість педагога в процесі

безпосередньої взаємодії [164, с.11]. За цих умов творчість у процесі педагогічного спілкування виступає в декількох планах, а саме:

1. Творчість виявляється під час пізнання вчителем учнів, у системі взаємодії з ними. При цьому творчість у пізнанні особистості іншої людини завжди представляє вирішення складного розумового завдання, спрямованого на виявлення, на розкриття внутрішніх зв'язків між справжніми мотивами вчинків. При такому підході творчість виступає як уміння передбачати можливі дії і вчинки особистості, на основі окремих фактів поведінки робити логічно обґрунтовані висновки про якість людини.

2. Творчість виявляється в організації безпосереднього впливу на дитину (система регуляції її поведінки, реалізація процедури вербальних і невербальних форм взаємодії, цілісний репертуар впливу) [227; 319].

3. Творчість у спілкуванні виявляється в керуванні власною поведінкою (саморегуляція в спілкуванні) [163].

4. Творчий характер має сам процес організації взаємин.

Таким чином, конкретизоване в педагогічній діяльності спілкування виступає і як процес розв'язання педагогом безлічі комунікативних задач, і як її результат, що дає підстави вважати педагогічне спілкування професійно творчою категорією. У процесі спілкування з дітьми педагог здійснює психологічний і комунікативний пошук, пов'язаний з пізнанням індивідуальної своєрідності іншої особистості (вихованця), та вибір відповідно до цієї своєрідності специфічного репертуару доцільних виховних впливів щодо окремої дитини. Необхідність же постійного розв'язання педагогом комунікативних задач як відображення задач педагогічних, у свою чергу, додає комунікативній структурі педагогічної діяльності яскраво виражений евристичний характер [164, с.12].

У результаті цього продуктивно організований процес педагогічного спілкування забезпечує реальний психологічний контакт, переводить учнів зі звичної для них пасивної позиції на позицію співробітництва, а отже, перетворює їх у суб'єктів педагогічної творчості [164, с.13].

Науковці визначають, що серед типів спілкування – діалогічний, довірчий, рефлексивний (приховано діалогічний), альтруїстичний, маніпулятивний, псевдодіалогічний, конформний, монологічний – вищим рівнем є діалогічний тип спілкування, «який має максимальний розвивальний, виховний і творчий потенціал» [164, с.11].

Саме через діалог як інформативна й екзистенційна взаємодія між суб'єктами комунікації, відбувається розуміння. Він може тлумачитися або як вибір комунікантами спільного курсу взаємодії, що визначає обличчя «Я» й «Іншого», або як раціоналізований діалог, при якому акцентується інформативний зміст [269, с.215].

Якщо монолог будується на запереченні рівноцінності і рівноправності, то найважливішою характеристикою діалогу є рівноправність – взаємне ставлення один до одного тих, хто вступає в спілкування, як до суверенних, повноцінних «Я» зі своїми світами, своєю позицією в спів-бутті, які мають рівні права «стосовно істини» і щодо авторства власних учинків; це взаємна діалогічна позиція, яка стверджує самостійність, внутрішню свободу, незавершеність і невирішеність особистостей, які спілкуються. Тільки в діалозі особистість існує як особистість, і тільки в діалозі може бути досягнуто її адекватне розуміння [67].

Аналізуючи діалог М.М.Бахтіна і переводячи його сутність у психологічне поле дослідження, С.Л.Братченко звертає увагу на особливість діалогічної спрямованості особистості, яка виявляється через ставлення до особистості (і до себе, і до інших) як до буття, що створюється [67].

При цьому основними атрибутами діалогу виступають свобода партнерів, їх взаємовизнана рівноправність і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням і емпатією (емоційним співпереживанням). Звідси впливають й інші його особливості (взаємна довіра, саморозкриття та ін.) Завдяки цим особливостям діалог забезпечує таку якість відносин, яка максимально відповідає сутнісним параметрам буття особистості й дозволяє кожному учаснику проявити себе у всій повноті [67].

Спираючись на тлумачення діалогу М.М.Бахтіним, С.Л.Братченко [68] зазначає, що умовою дійсного діалогу є усвідомлення інакості Іншого. Розуміння людської особистості можливо тільки завдяки діалогу, який є не тільки шляхом пізнання особистості й вираженням її внутрішнього світу, її установок і ідей, але також умовою самого існування ідей в особистостях. «Ідея живе не в ізолюваній індивідуальній свідомості людини, – залишаючись тільки в ній, вона народжується і вмирає. Ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити й обновляти своє словесне вираження, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні, діалогічні відносини з іншими чужими ідеями» [33, с.146]. Такий підхід дає основу для аналізу суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній діяльності як взаємозбагачення особистісними змістами світосприймання педагогів і дітей і перехід останніх на рівень ціннісного розширення власного досвіду життя. Звідси ми припускаємо, що зміст особистісної педагогічної взаємодії пов'язаний з усвідомленням глибинної ролі діалогу в процесі розвитку як особистості дитини, так і особистості вчителя. Підтвердження нашого припущення ми знаходимо в концепції М.М.Бахтіна. Як основні структури самосвідомості й образу Я філософ виділяє образи «Я-для-себе», «Я-для-Іншого», «Інший-для-мене». Аналіз зазначених положень М.М.Бахтіна ґрунтовно подає Г.В.Дьяконов [130].

«Позазнаходженість із самого початку визначається існуванням іншої людини, іншого Я, тобто того Ти, що спочатку потрібне моєму Я й органічно необхідне для буття мого Я. Без Ти іншої людини моє Я втрачає вкорінення в бутті й зміст свого існування. Тільки позиція «позазнаходження» відкриває моє Я для Тебе, тільки «позазнаходження» дозволяє мені «обіймати» Тебе, а Тобі – Мене. Тим самим кожний з нас приймає і затверджує буття іншого в його споконвічності й абсолютності, цілісності і самотності. Сутність феномена «позазнаходження» полягає в тому, що воно являє собою «люблячу і напружену» спрямованість до іншої людини як до людини у всій її дійсності й унікальності [цит.130].

Отже, усвідомлення майбутніми вчителями охарактеризованих положень, мотивує їх до такого процесу саморозвитку, в основі якого знаходяться необхідні для діалогового спілкування якості.

Значно збагатився педагогічний аспект теорії діалогу позиціями М.С.Кагана щодо духовного збагачення суб'єктів взаємодії – учителя і школярів [159]. Діалог набуває характеру духовного спілкування в тому випадку, коли вчитель вбачає в учневі суб'єкт, який має свободу вибору тих чи інших цінностей, «тому що цінностями для людини стають тільки ті ідеали, установки, життєві позиції, що він сам виробив вільно і самостійно, хоча і в спілкуванні зі «значущим іншим» [159]. М. С. Каган звертає увагу на те, що в діалозі з особистістю учня, волю якого вчитель визнає і поважає, він ділиться своїми цінностями, «щоб спонукати бажання зробити їх своїми, переживання їх як особистісно значущих, тобто органічно включаючи їх у контекст вже в неї наявних і самостійно змінюючи існуючий світогляд» [159]. Результатом розглянутої педагогічної ситуації стає перетворення вчителя з транслятора знань у старшого друга, який долучає дітей до своїх цінностей.

Як свідчать результати нашого дослідження, особистісний підхід до спілкування є центром наукових пошуків С.В.Братченко [68; 69]. Саме особистісний початок визначає різноманіття форм спілкування – від «безособового», суто формальної «взаємодії» і комунікативних «об'єктів» до вершин рівноправної співтворчості і співрозвитку особистостей [68].

За визначенням С.Л.Братченко, особистісний компонент спілкування пов'язаний з ціннісно-сисловою сферою спілкування й виявляється насамперед через моральні принципи людини. В особистісному компоненті спілкування знаходять своє вираження потребнісно-мотиваційна і ціннісно-сислова сторони людини [68].

Як зазначає С.Л.Братченко, особистісний компонент недостатньо представлений у психолого-педагогічних дослідженнях, більшість яких підготовку до спілкування з учнями пов'язують з поведінковим компонентом, що фіксує рівень розвиненості вмінь спілкуватися, який складає технічний бік спілкування. Ми солідарні з

автором, що технічна сторона спілкування вторинна, тому що «особа, яка самовіддано прагне до комунікативної мети (наприклад, до співробітництва), може досягати повного успіху, незважаючи на порівняно невеликі навички спілкування і недоліки (наприклад, недостатня виразність, дефект мовлення, сором'язливість)» [165].

Слід зазначити, що реалізуючи особистісний компонент спілкування, людина виявляє себе через сукупність моральних, ціннісно-сміслових установок і потребнісно-мотиваційних утворень відносно взаємодії з іншими людьми.

Специфіка особистісного компонента спілкування виявляє свої якісні характеристики саме в діалогічних відносинах. В основі розподілу спілкування на діалог і монолог лежить орієнтація тих, хто спілкується, відносно один одного, співвідношення їх ціннісно-сміслових позицій особистостей. До «діалогічної позиції» веде «діалогічна установка», найважливішою характеристикою якої є установка на рівноправність у спілкуванні; до монологічної позиції – монологічна установка, яка заперечує цю рівноправність [68].

За такого підходу рівноправність позицій пояснюється через розуміння діалогу М.М.Бахтіним: «Інший» радикально відмінний від «Я», його принципово не можна усунути із соціального буття. Саме тому необхідно визнати рівні права «Я» й «Іншого» по відношенню до істини, визнати його точку зору як «рівнодостойну» своїй. Для М.М.Бахтіна умова рівноправності, «рівнодостойності» сторін, що спілкуються, не просто абстрактний етичний імператив, це умова ґрунтується не тільки на принципі гуманізму, але й на розумінні «несамодостатності, неможливості існування однієї свідомості», розуміння того, що людина стає сама собою, лише розкриваючи себе для іншого, через іншого і за допомогою іншого», а також того, що й сама ця людина виконує ту ж функцію стосовно «іншого» [цит. 68].

За цих умов розуміння є головним засобом здійснення діалогу. Активність того, хто розуміє, виявляється в тому, що він повинний усвідомити точку зору співрозмовника для себе, «відтворити» її зміст у контексті свого буття і при цьому перебороти

«сторонність чужого без перетворення його в суто своє (підміни будь-якого роду...)» [68]. Активність того, хто розуміє, й у тому, що він «персоніфікує всяке висловлення» [цит. 68], тобто прагне побачити за словом особистість. У силу цього, розуміння – завжди творчість, зустріч свідомостей, значенневих позицій.

Отже, підготовка майбутніх учителів до організації дозвілля школярів передбачає усвідомлення специфіки спілкування як особистісно розвивального процесу, який вимагає певного сприйняття світу іншої людини як цінності її суб'єктних проявів. Стрижневим новоутворенням майбутнього вчителя-вихователя стає культура особистісної взаємодії, яка дає змогу вирішувати разом зі школярами проблеми, що виникають у процесі особистісного зростання в середовищі дозвілля.

2.5. Зміст і структура компонентів культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя-вихователя зі школярами у сфері їхнього дозвілля

Культура особистості є інтегральним поняттям, що включає «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил, здібностей людини, виражений у типах і формах організації діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях» [300, с.130].

В основу розробки сутності та структури поняття «культура особистісної взаємодії» покладено важливі теоретичні напрацювання В.С.Біблера [40; 41; 42], Л.П.Буєвої [76], Е.В.Ільєнкова [150], М.С.Кагана [160] про культуру як простір життя людини, С.В.Бондаревської [57], М.В.Гриньової [106; 108], Т.В.Іванової [148], І.Ф.Ісаєва [153], Н.Б.Крилової [193; 194], С.В.Кульневича [199; 200], В.О.Сластьоніна [352; 358] про педагогічну та професійно-педагогічну культуру як міру творчої самореалізації вчителя в педагогічній діяльності.

Центром культури людини є мета, цінності, пріоритети, які сприймаються, освоюються і відтворюються кожною людиною індивідуально, що й обумовлює становлення її як особистості. Орієнто-

ваність професійно-педагогічної освіти на становлення педагогічної культури вчителя, частиною якої є культура особистісної взаємодії, призводить до необхідності рішення низки проблем. До них відноситься розробка поняття «культура особистісної взаємодії», перенос акценту під час підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів зі знаннієво-інформаційної парадигми освіти на ціннісно-смыслову, що направляє свідомість учителя на активне, творче освоєння соціокультурної реальності освітнього процесу, на усвідомлення своєї ролі й відповідальності в ньому.

Проблема визначення сутності та шляхів формування культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя зі школярами, як свідчать результати нашого дослідження, розглядається вперше. Однак у рамках філософії, культурології, психології й педагогіки накопичено значний арсенал ідей та концептуальних положень, що дають змогу взяти їх за основу.

Основними підходами до дослідження проблеми розвитку культури особистісної взаємодії є: системно-структурний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, синергетичний, акмеологічний, особистісний. Системно-структурний підхід дозволив дослідити компоненти культури особистісної взаємодії в процесі їхніх стійких зв'язків, взаємодії й інтеграції (Е.Г.Юдін [431], О.М.Леонтьєв [213] і ін.).

За допомогою діяльнісного підходу нами виявлені форми активності вчителя, у результаті якої здійснюються перетворення в ціннісно-смысловій сфері взаємодії суб'єктів педагогічного процесу як прояву культури особистісної взаємодії (О.М.Леонтьєв [213], С.Л.Рубінштейн [334], В.І.Слободчиков [362] і ін.).

Культурологічний підхід дав змогу вивчити культуру особистісної взаємодії з позицій наслідування, розвитку і зміни систем цінностей у педагогічній діяльності, забезпечення умов для творчої самореалізації вчителя в контексті його особистісної взаємодії (В.С.Біблер [40; 41], Є.В.Бондаревська [57], Н.Б.Крилова [194], В.О.Сластьонін [352;358] і ін.).

За допомогою аксіологічного підходу виявлене значення ідеалів і змістів педагогічної діяльності, що забезпечують розвиток ціннісних орієнтацій у культурі особистісної взаємодії (Н.О.Асташова [23], В.С.Бакіров [24], І.Д.Бех [38; 39], В.П.Зінченко [143], М.С.Каган [161], О.М.Леонтьєв [214], Н.І.Непомняща [264], М.Д.Нікандров [265], Н.М.Нікітіна [249], А.А.Орлов [277], Є.А.Подольська [315], В.О.Сластьонін [354], Г.І.Чіжакова [420] й ін.).

З позицій акмеологічного підходу став можливий аналіз культури особистісної взаємодії як процесу творчої самореалізації педагога, розробка засобів, що забезпечують саморозвиток, самовдосконалення й самореалізацію вчителя (Л.В.Абдаліна [1], К.О.Абульханова-Славська [7], О.О.Бодалєв [49], А.О.Деркач [117; 118], Н.В.Кузьміна [195], С.С.Пальчевський [292], Т.А.Полозова [316] і ін.).

Синергетичний підхід дав змогу культурі особистісної взаємодії педагога зі школярами розглянути з позицій системи, що саморозвивається, збагатити процес формування діалоговими методами взаємодії (О.М.Князева [172; 173], С.П.Курдюмов [173; 205], Г.Хакен [411] і ін.).

Для розкриття сутності і змісту поняття «культура особистісної взаємодії» необхідним є визначення проблемного поля дослідження.

Аналіз поняття «культура особистісної взаємодії» пов'язаний зі змістом таких категорій, як: «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура», «особистісна взаємодія». Базовим у нашому дослідженні є визначення культури особистісної взаємодії як цілісного утворення, що дає змогу збагатити сенс власного життя через осмислення смислу педагогічної діяльності.

Проблему формування культури фахівця, що передбачає поєднання високого професіоналізму, інтелігентності, соціальної зрілості і творчого начала було висвітлено в праці Н.Б.Крилової «Формирование культуры будущего специалиста» [194]. Автор цієї роботи звертає увагу на те, що:

– особистісна культура формується у всебічній діяльності; повнота розвитку і самовизначення особистості обумовлена широтою, діапазоном і змістом діяльності;

– якість виховання опосередкована якістю діяльності і спілкування; в організації виховного процесу, діяльності й самодіяльності студентів (їхнього самовиховання, самоорганізації, самоврядування й ін.) необхідно виходити з аналізу виховних ситуацій і визначень пріоритетних проблемних напрямів виховної роботи (тобто йти «знизу» – від реальності, а не тільки «зверху» – від ідеалу);

– підвищення культури виховання пов'язано з процесом гуманізації освітнього простору;

– теорія виховання повинна включати визначення його цілей, завдань, проблем і протиріч виховання, а також умов і рішень, що передбачають їхнє подолання;

– формування культури майбутнього фахівця в системі освіти опосередковано всією соціокультурною ситуацією в суспільстві, що складається і динамічно змінюється; вона може сприяти чи, навпаки, перешкоджати підвищенню якості підготовки фахівця.

Продовжуючи далі, Н.Б.Крилова підкреслює, що, створюючи культурний потенціал майбутнього фахівця, професійно-педагогічна підготовка у вищій школі визначає спосіб його життєдіяльності й соціального буття, суб'єктивний зміст його роботи і її продуктивність. Залежності рівня й особливостей культури особистості, діяльності й способи життя фахівця можуть змінюватись у часі, у конкретних видах і сферах його соціальної практики, однак їхній реальний взаємозв'язок – це постійнодіючий фактор розвитку особистості, багато в чому обумовлений якістю підготовки [194, с.7].

Слід зазначити, що, характеризуючи особистісну культуру фахівця, Н.Б.Крилова характеризує її як прояв зрілості й розвиненості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, продуктивно реалізованих в індивідуальній діяльності [194, с.14]. Таким чином, процес розвитку особистісної культури фахівця пов'язаний насамперед зі становленням професіонала як суб'єкта професійної діяльності.

Ознаками суб'єктності професіонала, за визначенням А.О.Деркач [118, с.279], є такі параметри активності людини в праці:

– активне орієнтування (у новій ситуації, у новому матеріалі);

- усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху й ін.);
- ініціатива, самостійне цілепокладання (без зовнішнього тиску);
- планування, передбачення;
- прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації) діяльності; володіння прийомами саморегуляції;
- включеність у діяльність, інтенсивність прикладених зусиль;
- усвідомлене усунення протиріч свого розвитку, забезпечення гармонії між його сторонами;
- постійна готовність до саморозвитку, самовідновлення, виходу за свої межі;
- прагнення до самореалізації, творчість у самотворенні, самоекспериментуванні;
- інтеграція свого професійного шляху, структурування (впорядкування) свого професійного досвіду, уміння бачити його в перспективі, усвідомлювати «уроки» свого досвіду, учитися на помилках чужого досвіду.

Саме використання поняття «суб'єкт», як наголошує А.О.Деркач, необхідно для спростування адаптивної моделі професіоналізації. У рамках цієї моделі професійний розвиток розуміється тільки як пристосування людини до вимог професії, пасивний процес нагромадження індивідом якостей і властивостей, для якого не потрібна участь суб'єкта професійного розвитку.

Становлення професіонала, а це є високий рівень професійно-особистісної культури, А.О.Деркач розглядає через включеність в акме-орієнтований процес розвитку. «Самоосвітня діяльність може стимулювати в людини появу специфічної акме-мотивації й акме-здібностей, що забезпечують у ході поступового саморозвитку працівника досягнення вершин професіоналізму і зрілості особистості» [118, с.304].

Отже, можна стверджувати, що особистісна культура фахівця включає акме-орієнтований компонент як необхідний для професійного становлення. Включеність в акме-орієнтований процес розвитку

вимагає від людини нових специфічних якостей [118, с.305]. До них відноситься акме-спрямована мотивація, що складається з мотивації досягнення в професійній діяльності, мотивації саморозвитку і само-реалізації, мотивації автономності і незалежності, мотивації посилення самобутності і неповторності індивідуального розвитку, мотивації творчого внеску в професію. У результаті в людині активізуються такі акме-здібності як життєздатність, лабільність способів вирішення життєвих ситуацій, мобільність, здатність будувати і реалізовувати індивідуальну програму свого розвитку, здатність конструктивного виходу з криз і конфліктів.

Про значущість розвитку особистісно-професійних якостей у досягненні професіоналізму зазначав і В.О.Сластьонін: «Професійно-особистісний розвиток учителя являє собою безупинний процес ціннісно-сміслового самовизначення щодо власної діяльності, способу її здійснення і самореалізації» [352, с.6].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень педагогічної діяльності (О.В.Барабанщиков [26], В.Л.Бенін [37], І.Д.Бех [38; 39], Є.В.Бондаревська [57], І.Є.Відт [83], Є.Б.Гармаш [97], В.М.Гриньова [108], І.Ф.Ісаєв [153], А.О.Сластьонін [352; 358] і ін.) засвідчив важливість проблеми розвитку професійно-педагогічної культури вчителя.

Відповідно до культурологічного підходу, освіта як частина культури слугує цілям збереження і передачі цінностей культури. У рамках культурологічного підходу основними проблемно-значеннєвими полями освіти є: особистісне зростання (самовизначення, саморозвиток, самореалізація) за допомогою розвитку структур культурної діяльності; зміни особистісного культурного досвіду, динаміки культури спілкування і комунікації, еволюції кола спілкування; росту рівня культури (якості і ступені виразності ціннісного змісту), процесів, систем, співтовариств; розвиток і зростання рівня культури освіти як сфери зміни соціокультурного контексту освіти (її предметних, інформаційних і суб'єктних середовищ, моделей, форм і механізмів організації) [193, с. 77-78].

Грунтуючись на аналізі зазначеного вище, ми переконані, що формування культури особистісної взаємодії вчителя обумовлено новим розумінням процесів освіти, основні положення якого можна сформулювати так:

– освіта є культурним процесом, у якому дитина – активний суб'єкт життя, здатна до культурного саморозвитку;

– вчитель – посередник між дитиною і культурою, який надає допомогу і підтримку в перебудові особистісних смислів у світі культурних цінностей;

– взаємодіючи в освітньому просторі з особистістю дитини, педагог осмислює ціннісно-сміслові орієнтири своєї педагогічної діяльності, що, у свою чергу, відкриває простір самоздійснення, самоактуалізації.

Поняття «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура» розглядаються через аналіз особливостей педагогічної діяльності, вивчення педагогічних здібностей, педагогічної майстерності вчителя (О.В.Барабанщиков [26], В.Л.Бєнін [37], І.Д.Бєх [38; 39], Є.В.Бондаревська [57], І.Є.Відт [83], Є.Б.Гармаш [97], В.М.Гриньова [108], І.Ф.Ісаєв [153], С.В.Кульневич [199], Н.Б.Крилова [193] А.О.Сластьонін [352; 358] Н.М.Тарасевич [393], та ін.).

Як важлива частина загальної культури вчителя, педагогічна культура виявляється в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності. Професійно-педагогічна культура [355, с.32] є частиною педагогічної культури як суспільного явища. Носіями педагогічної культури є люди, які займаються педагогічною практикою, як на професійному, так і непрофесійному рівні. Носіями ж професійно-педагогічної культури є люди, покликані здійснювати педагогічну працю, складовими якої є педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість як суб'єкт діяльності і спілкування на професійному рівні.

Різноманітні підходи до розкриття сутності й структури педагогічної культури представлені в дослідженні В.М.Гриньової [108, с.111-112]. Автор звертає увагу на такі дефініції категорії «педагогічна культура»: 1. Синтез педагогічних переконань і майстерності, педаго-

гічної етики та професійно-педагогічних якостей, стилю навчально-виховної роботи і ставлення викладача до своєї справи та самого себе; ідейна і професійна підготовка; професійна спрямованість; інтелігентність, гармонія інтелектуальних і моральних якостей; творча спрямованість діяльності; педагогічно дієве спілкування та поведінка; висока педагогічна майстерність: педагогічний оптимізм; спрямованість на самовдосконалення; 2. Тісне поєднання духовності вчителя з його професійною майстерністю; 3. Процес і результат виявлення, засвоєння, створення та передачі загальнокультурних і, зокрема, конкретно педагогічних цінностей, які визначають світогляд, ціннісні орієнтації, педагогічну позицію, способи та продукти діяльності; 4. Результат якісної професійно-педагогічної діяльності, який має вияв у любові й гуманному ставленні до дитини; здатності до духовної, педагогічної і професійної діяльності; особистісній культурі вчителя; професійно-педагогічних знаннях, уміннях, навичках; 5. Частина, прояв загальнолюдської культури в педагогічному процесі, синтез різних боків культури: культура цілепокладання, педагогічного знання, світоглядна, мислення, почуттів, мови, дій, організаційна, спілкування; 6. Динамічна система педагогічних знань, умінь, цінностей, діяльності і професійної підготовки; 7. Системне, динамічне утворення особистості вчителя, що включає професійно-етичні, особистісно-професійні, громадянські якості; 8. Динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів діяльності й особистісних досягнень учителів, показниками якої є гуманістична позиція, психолого-педагогічна компетентність, освіченість з фахового предмету, досвід творчої діяльності, культура професійної поведінки; 9. Інтегральна соціальна якість особистості, динамічне явище, в основу якого покладено психолого-педагогічну підготовку, особистісні якості; 10. Інтегральна, системна єдність різних компонентів: духовно-інтелектуального, процесуального, творчого, ціннісно-емоційного; 11. Інтегральна якість особистості, динамічне явище, що включає аксіологічний, соціальний, технологічний, моральний, творчий аспекти; 12. Інтегральна якість педагога-професіонала, умова і передумова ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної

компетентності, позначка професійного самовдосконалення, що містить аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий компоненти.

На основі аналізу сутності та змісту поняття «педагогічна культура» В.М.Гриньова пропонує наступне визначення цієї категорії: «педагогічна культура є системою і водночас елементом педагогічної системи, особистісне утворення, що представляє собою діалектичну, інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності і спілкування, визначаючи характер і рівень останніх» [108, с.123].

Найбільш суттєвим у контексті нашого дослідження є визначення педагогічної культури С.В.Кульневичем, який розглядає її як генеральну характеристику особистості, діяльності і педагогічного спілкування вчителя. «Вона реалізується як динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності й особистих досягнень учителя у створенні зразків педагогічної практики з позиції людини культури [201].

Показниками педагогічної культури, як відзначає С.В.Кульневич, є:

– гуманістична педагогічна позиція вчителя стосовно дітей і його здатність бути вихователем;

– психолого-педагогічна компетентність і розвинуте педагогічне мислення;

– освіченість у сфері предмета, що викладається, і володіння педагогічними технологіями;

– досвід творчої діяльності, вміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну), здатність розробити авторський освітній проект;

– культуру професійного поведіння, способи саморозвитку, вміння саморегуляції власної діяльності, спілкування [201, с.75].

Аналізуючи ці визначення, слід зазначити, що вони не включають культуру особистісної взаємодії як основу суб'єкт-суб'єктних відносин і внутрішню позицію педагога стосовно педагогічної діяльності як смисложиттєвої цінності.

Професійна діяльність учителя – це форма практичного існування його індивідуальної педагогічної культури, тому компонент культури особистісної взаємодії зміг би збагатити як у теоретичному, так і в практичному аспектах педагогічну дійсність.

Досліджуючи професійно-педагогічну культуру особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності, І.Ф.Ісаєв виділяє чотири рівні її аналізу:

- діалектична єдність матеріальної і духовної культури;
- прояв професійної культури окремих груп людей;
- педагогічна культура (люди, що займаються педагогічною практикою як на професійному, так і непрофесійному рівнях);
- професійно-педагогічна культура, тобто конкретна педагогічна діяльність на професійному рівні [153, с.18].

Спираючись на цей аналіз, нами охарактеризовано культуру особистісної взаємодії педагога на загальному, особливому й одиничному рівнях. На загальному рівні – це теоретико-методологічний аналіз культури особистісної взаємодії як загальнолюдської константи. На рівні особливого – це специфіка культури особистісної взаємодії в контексті професійно-педагогічної культури. На рівні одиничного – прояв культури особистісної взаємодії, обумовлений індивідуальними, суб'єктивними, особистісними якостями педагога.

Як складова професійної культури, культура особистісної взаємодії вчителя характеризується розвинутим професійним мисленням, здатністю до творчого розв'язання професійних завдань.

Специфічні особливості професійно-педагогічної культури відбиті в таких положеннях:

- 1) професійно-педагогічна культура як універсальна характеристика педагогічної реальності виявляється в різних формах існування;
- 2) вона (професійно-педагогічна культура) являє собою інтеріоризовану загальну культуру і виконує функцію специфічного проектування загальної культури у сферу педагогічної діяльності;
- 3) професійно-педагогічна культура – це системне утворення, що включає в себе низку структурно-функціональних компонентів, які

мають власну організацію та володіють інтегративною властивістю цілого;

4) одиницею аналізу професійно-педагогічної культури є творча за своєю природою педагогічна діяльність;

5) особливості реалізації і формування професійно-педагогічної культури обумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними і віковими характеристиками, що склалися при набутті соціально-педагогічного досвіду особистості [154, с.].

Ці методологічні положення стали основою при визначенні професійно-педагогічної культури І.Ф.Ісаєвим, який зазначав, що «професійно-педагогічна культура – це міра і спосіб творчої самореалізації особистості вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на освоєння, створення і передачу педагогічних цінностей і технологій» [154, с.18]. Таке визначення не відбиває культурологічного підходу в освіті, який звертає увагу на те, що виховання і навчання є такими процесами, «які не можуть бути зведені до традиційних форм, засобів і методів впливу на учня, а завжди звернені до індивідуальних інтересів і являють собою організацію спільних культурних практик дітей і дорослих в умовах їхнього предметно-спрямованого спілкування» [192].

Основними компонентами професійно-педагогічної культури є аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий [355, с.31-45].

Аксіологічний компонент професійно-педагогічної культури є сукупність стійких педагогічних цінностей професійної діяльності, опановуючи якими вчитель об'єктивує їх, робить особистісно значущими. У процесі педагогічної діяльності вчитель актуалізує насамперед ті цінності, що здобувають для нього життєво і професійно необхідний особистісний зміст. На цій основі у свідомості формується «Я – професійне» як сукупність цілей, ідей, установок, що корегують індивідуальний педагогічний досвід, а також пов'язані з ним переживання, переконання, професійні зв'язки і відносини [355, с.33].

Технологічний компонент містить у собі способи і прийоми розв'язання педагогічних завдань, що відбивають аналітичну, рефлексивну, прогностичну, інформаційну, корегувальну природу педаго-

гічної діяльності. Аналітико-рефлексивні завдання пов'язані з аналізом і рефлексією цілісного педагогічного процесу і його елементів, суб'єкт-суб'єктних відносин, утруднень, що виникають у професійній діяльності й ін.; конструктивно-прогностичні – з побудовою цілісного педагогічного процесу відповідно до загальної мети професійно-педагогічної діяльності, виробленням і ухваленням педагогічного рішення, прогнозуванням результатів і наслідків прийнятих педагогічних рішень; організаційно-діяльнісні – з реалізацією оптимальних варіантів педагогічного процесу, поєднанням різних видів педагогічної діяльності; оцінювально-інформаційні – зі збором, обробкою і збереженням інформації про стан і перспективи розвитку педагогічної системи, її об'єктивною оцінкою; корегувально-регулювальні – з корекцією змісту, методів педагогічного процесу, установленням необхідних комунікативних зв'язків, їхньою регуляцією й підтримкою тощо [355, с.39-40].

Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури забезпечує творче транслювання цінностей і технологій педагогічної діяльності. «Творчий характер педагогічної діяльності, обумовлюючи особливий стиль розумової діяльності педагога, пов'язаний з новизною і значущістю її результатів, викликає складний синтез усіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, вольової і мотиваційної) особистості педагога. Особливе місце в ньому займає розвинута потреба діяти, що втілюється в специфічних здібностях і їхньому прояві. Однією з таких здібностей є інтегрована і високодиференційована здатність мислити педагогічно. Здатність до педагогічного мислення, що є за своєю природою і змістом дивергентною, забезпечує педагогу активне перетворення педагогічної інформації, вихід за межі тимчасових параметрів педагогічної реальності» [355, с.41].

За своєю природою культура особистісної взаємодії вчителя є психологічним утворенням. Підставою до активності людини є діяльність – динамічна система взаємодії людини з навколишнім світом. У процесі цієї взаємодії відбувається виникнення психічного образу і його втілення в об'єкті, а також реалізація суб'єктом своїх

відносин з навколишньою реальністю. Будь-який акт діяльності є формою прояву активності суб'єкта, а це означає, що така діяльність має спонукальні причини і спрямована на досягнення визначених результатів.

Як зазначає К.О.Абульханова-Славська, «особистість як суб'єкт моделює діяльність, спілкування і поведження, устанавлюючи співвідношення необхідного й бажаного, необхідного й достатнього, «забезпечує» діяльність (здібностями, уміннями і т.д.), визначає її контур, структурує міжособистісний простір за прийнятими нею координатами, критеріями, параметрами. Вона встановлює міру своєї активності, рівень складності, ступінь напруженості за необхідної діяльності, домагається пролонгованості поведження, визначає цінність учинків у певній системі, моделі, що залежить від певного контексту, простору» [8, с.117]. Для нашого дослідження надзвичайно важливо підкреслити, що особистість як суб'єкт структурує міжособистісний простір за прийнятими нею координатами, критеріями, параметрами.

Таким чином, можна говорити про психологічну складову культури особистісної взаємодії педагога, що визначає якість активності в особистісній взаємодії. Саме вона є підставою для розвитку потреби в самовдосконаленні, а культура особистісної взаємодії забезпечує цей процес. Психологічна культура як складова частина системної культури суспільства є багатоаспектною. До її складу входять: 1) повсякденне психологічне знання і психологічні практики, що є наявними в рамках релігійного життя, суспільно-політичної, економічної, освітньої діяльності; 2) психологічна професійна діяльність і практичне знання, що має наукове обґрунтування і разом з тим частку мистецтва (психотехніки, різні школи психологічного консультування і психотерапії і т.д.); 3) психологічна наука й освіта (в основному вища), що утворюють сферу психології [125].

Л.С.Колмогорова на основі визначених у філософії і культурології основних компонентів культури (норми, знання, значення, цінності, символи й ін.) виділяє такі компоненти психологічної культури людини: 1) когнітивний (грамотність); 2) компетентність;

3) ціннісно-смісловий; 4) рефлексивно-оцінювальний; 5) культуротворчий [179].

Психологічна грамотність автором розуміється як сукупність елементарних психологічних знань і вмінь, які є основою психологічної культури, з яких починається її освоєння з урахуванням віку, індивідуальних і інших особливостей.

Психологічна грамотність визначає певний рівень психологічної компетентності, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Психологічна компетентність може бути охарактеризована через ефективність, конструктивність діяльності. Вона означає ефективне застосування знань, умінь для розв'язання задач, що виникають перед людиною і припускає поєднання узагальнених психологічних знань зі знаннями про себе, конкретну людину, ситуацію [179].

Отже, психологічна компетентність має ціннісно-смісловий компонент психологічної культури особистості, що постає як система особистісно-значущих та індивідуально-ціннісних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відносин, вірувань у галузі психіки людини, її діяльності, взаємин із навколишніми тощо. Ці характеристики складають основу внутрішнього світу особистості.

Ціннісно-смісловий компонент складає ядро структури особистості і характеризує її спрямованість. Ієрархія цінностей і змістів, світогляд, переконання й ідеали складають змістову сторону структури і спрямованості особистості.

Отже, ми можемо зробити висновок про актуалізацію особистісного конструкта в культурі майбутнього вчителя і ролі ціннісно-сміслового компонента у взаємодії зі школярами в середовищі їх дозвілля.

Актуальним у контексті нашого дослідження є аналіз професійно-психологічної культури вчителя Н.І.Лифинцевою [223].

Автор визначає професійно-психологічну культуру вчителя як багатомірне, цілісно-синкретичне явище, модель якого є тривимірним простором, що містить психологічну культуру особистості,

культуру професійного поведження, професійно-психологічну компетентність.

Розвиток професійно-психологічної культури припускає відкриття і розширення культурних змістів професійно-педагогічної діяльності в процесі спілкування, спільної діяльності, «співбуття» студента і викладача, розвиток емоційно-ціннісних відносин у професійному співтоваристві [223].

Професійно-психологічна культура є спосіб «звертання» до людини, розуміння її внутрішнього «діалогу», включення й участь у ньому, що вимагає певних схем мислення, навичок звертання до «чужої душі» [223].

Таким чином, культура особистісної взаємодії вчителя припускає наявність певного рівня професійно-психологічної культури, між ними існує взаємозв'язок: культура особистісної взаємодії впливає на професійно-психологічну культуру і, з іншого боку, розвинута професійно-психологічна культура обов'язково має високий рівень культури особистісної взаємодії.

Ми вважаємо, що за своїм спрямуванням культура особистісної взаємодії є акме-орієнтованим утворенням, і про неї можна говорити як про складову акмеологічної культури особистості. Як цілісна система, акмеологічна культура особистості включає функції (інтегрувальну, координувальну, проектувальну, регулювальну), особистісні якості та діяльнісні прояви, сформованість яких є умовою і передумовою ефективного акме-орієнтованого саморозвитку [117, с.61].

Розглядаючи культуру особистісної взаємодії вчителя із зазначених вище позицій, ми можемо говорити, що культура особистісної взаємодії розвивається в другодомінантному процесі, у якому відбивається цінність «іншого обличчя» (О.О.Ухтомський), установка на його прийняття, увага до нього, співробітництво з ним. Це обумовлює постійний саморозвиток у процесі педагогічної діяльності.

Систематизуючи дослідження в галузі культури особистості виділяються такі основні функції культури людини: репродуктивно-трансляційна, конструктивно-адаптаційна, регулятивно-корегувальна, розвивальна, проектувально-орієнтована, гармонізувально-

профілактична, продуктивно-створювальна [179]. Під час визначення функцій культури особистісної взаємодії ми спирались на їх змістовне тлумачення. Ми виділяємо й обґрунтовуємо наступні функції культури особистісної взаємодії вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля:

1. Репродуктивно-трансляційна виявляється в збереженні і передачі нового в поглядах, традиціях, теоріях, методах, способах діяльності, цінностях, а також досягнення певного особистісного культурного рівня, що має створити наступність поколінь і підготувати умови для прогресу людства.

2. Конструктивно-адаптаційна функція культури особистісної взаємодії вчителя-вихователя зі школярами забезпечує розуміння людини людиною завдяки сприйняттю і прийняттю іншого як даності, як індивідуальності, що «розкривається в самобутньому авторському «прочитанні» соціальних норм життя, у виробленні власного, суто індивідуального (унікального й неповторного) способу життя, свого світогляду [362, с.340].

3. Регулятивно-корегувальна функція культури особистісної взаємодії припускає створення моделей взаємодії на основі сприйняття, розуміння іншого.

4. Розвивальна функція забезпечує процес саморозвитку, самовдосконалення як необхідний компонент успішності взаємодії.

5. Проектувально-орієнтована функція культури особистісної взаємодії спрямована на усвідомлення смисложиттєвої цінності особистісної взаємодії, що, у свою чергу, стимулює мотиваційно-ціннісний аспект розвитку вчителя.

6. Гармонізувально-профілактична функція пов'язана з акмерозвитком. Педагог відноситься до педагогічної діяльності, до взаємодії зі зростаючою дитиною як смисложиттєвої цінності. Значення наповненість професійної педагогічної діяльності дає можливість учителю відчувати повноту життя, самореалізуватися в ньому.

7. Продуктивно-створювальна функція культури особистісної взаємодії – це творча діяльність, у якій відбивається індивідуальність педагога як «авторство власного життя» (В.І.Слободчиков).

На підставі зазначеного вище ми робимо висновки, що культура особистісної взаємодії має, з одного боку, компоненти ціннісно-сміслових орієнтирів педагогічної діяльності, з другого, є утворенням, яке відноситься до індивідуальності, особистості й реалізується у творчій педагогічній діяльності. Якщо цінність дитини, цінність «Я» є основою суб'єкт-суб'єктних відносин, то цінність взаємодії є функцією змісту педагогічної діяльності. Ціннісно-сміслові сприйняття соціокультурного простору освіти стосовно культури особистісної взаємодії є метасистемою: за допомогою осмислення, переосмислення особистісних змістів освіти (особистий досвід, аналіз існуючої ситуації, соціокультурних реалій) вона забезпечує розвиток мотиваційної сфери особистості вчителя як професіонала. Акме-орієнтований процес є вищим рівнем мотивації саморозвитку, самореалізації, що знаходить своє втілення в індивідуально-творчій діяльності педагога.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля розкривається як система основних функцій, цінностей, змістів, мотиваційно аргументованої діяльності, сформованість якої є умовою і передумовою творчого саморозвитку, самореалізації вчителя в соціокультурному освітньому просторі.

Культура особистісної взаємодії обумовлює становлення вчителя як індивідуальності, у процесі розвитку потребнісно-мотиваційної, емоційно-когнітивної, духовно-ціннісної сфери особистості; дає змогу осмислити процес особистісної взаємодії як смисложиттєву цінність, створити умови для особистісного росту; самоздійсненні як себе, так і зростаючої людини.

Побудова моделі культури особистісної взаємодії дала змогу більш глибоко і всебічно зі змістовного і динамічного боків проаналізувати цей феномен. У процесі побудови моделі культури особистісної взаємодії майбутніх учителів зі школярами у сфері дозвілля ми враховували наступні методологічні положення:

– культура особистісної взаємодії обумовлює результативність суб'єкт-суб'єктних стосунків у соціокультурному просторі життя-

діяльності дітей і є процесом саморозвитку індивідуальності педагога;

– культура особистісної взаємодії охоплює низку взаємозалежних структурно-функціональних компонентів, що мають інтегративну властивість цілого;

– особливості розвитку культури особистісної взаємодії обумовлені позиціями вчителя стосовно цінностей, змістів педагогічної діяльності.

Культуру особистісної взаємодії ми розглядаємо у двох напрямках: внутрішньому – у контексті системи відносин до смисложитєвих цінностей – і зовнішньому – в особливостях взаємодії зі світом людини, що розвивається. Отже, культура особистісної взаємодії знаходиться під впливом декількох факторів, а саме: суб'єктно-особистісних особливостей учителя і дитини, особливостей їхнього життєвого досвіду, соціокультурних особливостей дозвілєвого часу як суб'єктивно-ціннісного часу життя.

За такого підходу ми стверджуємо, що культура особистісної взаємодії реалізується у двох напрямках: зовнішньому (через різні форми, методи взаємодії з учнями) і внутрішньому (через саморозвиток позиції відносин до світу, самого себе, діяльності). Отже, культура особистісної взаємодії знаходиться під впливом принаймні трьох факторів: особистісних особливостей учителя, смисложитєвих орієнтирів професійної діяльності й особистісних особливостей учнів.

У такому контексті вчитель є суб'єктом діяльності, якому (суб'єкт) притаманне певне особистісне ставлення до діяльності. «Ставши суб'єктом, – зазначає К.О.Абульханова-Славська, – особистість виробляє індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності (цілепокладанню, мотивації) і вимог, об'єктивних характеристик саме цього виду діяльності. Спосіб діяльності є більш-менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, централізуючою, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх індивідних, психо-

фізіологічних, психічних і, нарешті, особистісних можливостей, особливостей з умовами і вимогами діяльності не порціальною, а цілісним чином» [7, с.91].

З цих позицій нами здійснено розгляд змістових і структурних особливостей культури особистісної взаємодії вчителя і школяра.

Аналіз особистісно орієнтованої практики виховної взаємодії вчителя зі школярами засвідчив, що ефективність виховної взаємодії обумовлена наявністю чи відсутністю комплексу особистісних констант учителя: професійні якості, педагогічні здібності, педагогічне мислення, педагогічна діяльність і ін.

Вивчення змісту поняття «особистісна взаємодія» можливе тільки за умови розкриття змісту низку категорій, що складають єдине проблемне поле з цим поняттям. Аналіз філософської, педагогічної і психологічної літератури засвідчив, що в це проблемне поле входять категорії «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «суб'єкт-суб'єктні відносини», «особистісно орієнтоване навчання і виховання».

Необхідно зазначити, що взаємодія в психології тлумачиться як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок [322, с. 60-61]. Тоді особливістю взаємодії є його причинна обумовленість, коли кожна з взаємодіючих сторін є причиною іншої і наслідком одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що обумовлює розвиток об'єктів і їхніх структур.

Міжособистісна взаємодія розглядається нами в широкому і вузькому значенні. У широкому змісті – це випадковий чи навмисний, приватний або публічний, тривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний особистий контакт двох і більше людей, що зумовлює взаємні зміни їхнього поведіння, діяльності, відносин і установок.

У вузькому змісті міжособистісна взаємодія є системою взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої поведіння кожного з учасників є одночасно і стимулом, і реакцією на поведіння інших.

Нами визначено й охарактеризовано основні ознаки міжособистісної взаємодії як форми спілкування: 1) предметність – наявність зовнішньої стосовно взаємодіючих індивідів мети (об'єкта), здійснення якої вимагає об'єднання зусиль; 2) експлікованість – доступність для стороннього спостереження і реєстрації; 3) ситуативність – досить стійка регламентація конкретних умов тривалості, інтенсивності, норм і правил інтеракції; 4) рефлексивна багатозначність – можливість для міжособистісної взаємодії бути як проявом усвідомлених суб'єктивних намірів, так і неусвідомлюваним чи частково усвідомлюваним наслідком спільної участі в складних видах колективної діяльності» [322, с.61].

У такому контексті Л.Е.Орбан-Лембрик зазначає, що контакт можна вважати першою сходинкою реальної взаємодії, водночас він може бути і самостійним явищем, який у взаємодію не переростає. За такого розуміння він є поверховий, швидкоплинний, у ньому відсутня система споріднених дій суб'єктів один з одним. Взаємодія ж – це систематичні регулярні дії суб'єктів по відношенню один до одного, які мають на меті викликати певну відповідну реакцію, що породжує нову реакцію того, хто здійснює вплив. Тобто, у результаті взаємодії зароджується спорідненість дій обох суб'єктів, їхня координація, стійкість інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій [269, с.481]. Таким чином, соціально-педагогічний контекст взаємодії, як відзначає Л.Е.Орбан-Лембрик, це не лише взаємозалежний обмін діями, а насамперед організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності [276, с.481].

Отже, є підстави для висновку, що взаємодія може бути як співробітництво і як конкуренція. Співробітництво сприяє організації спільної діяльності, забезпечує її успішність, узгодженість, ефективність. Конкуренція, навпаки, перешкоджає спільній діяльності, створює перепони щодо розуміння. Це тлумачення є теоретичною підставою аналізу категорії педагогічної взаємодії вчителя зі школярами.

У педагогічному енциклопедичному словнику дається визначення цієї категорії: «Педагогічна взаємодія є процесом, що відбувається між вихователем і вихованцем під час навчально-виховної роботи і яка спрямована на розвиток особистості дитини. Взаємодія стає педагогічною, коли дорослі (педагоги, батьки) виступають у ролі наставників [300, с.192]. Слово «наставник» у такому значенні припускає наставляння, тобто повчаюча вказівка, мораль» [273, с.316].

Це тлумачення, на наш погляд, не відображає зміст такої важливої категорії педагогічної діяльності, як педагогічна взаємодія вчителя зі школярами. Воно орієнтує на авторитарну модель взаємодії з дітьми.

Основою для нашого дослідження стало визначення педагогічної взаємодії як процесу, що сприяє становленню особистості вихованця і вдосконалює особистість учителя за обов'язкової ролі авторитетного вихователя [331, с.9].

Аналіз взаємодії як категорії педагогіки здійснено Н.Ф.Радіоною, [325] яка визначає взаємодію, як:

- сутнісну характеристику навчально-виховного процесу;
- особливий тип відносин;
- процес діяльнісного й особистісного обміну між педагогами і учнями;
- процес, що постійно розвивається в просторі та часі [325, с.5].

Визначаючи взаємодію як особливий тип зв'язку відносин людини з іншими, автор виділяє змістовий бік цього процесу як взаємну дію сторін, взаємний вплив і зміни. «Серед взаємодій особливе місце належить спілкуванню (специфічна форма суб'єкт – суб'єктної взаємодії) і спільній діяльності (специфічна форма суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії)» [325, с.16]. Продовжуючи, вона зауважує, що між ними є певні зв'язки: спілкування є і атрибутом спільної діяльності, і самотійною цінністю, і одночасно воно в тій або іншій мірі нею опосередковується. Таким чином, є підстави констатувати, що спілкування як категорія взаємодії може і не бути пов'язане з діяльністю та являти собою самотійну цінність. У контексті нашого дослідження

це положення дає підстави розглядати категорію особистісної взаємодії з позиції цінності спілкування.

Так, Н.Ф.Радіонова визначає значущість у спілкуванні як види взаємодії таких функцій: перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна [325, с.23]. Сутність перетворювальної функції полягає в тому, що в результаті взаємодії перетворюється предмет сумісної діяльності педагогів і вихованців, перетворюються самі учасники взаємодії (педагоги і вихованці), перетворюються під впливом цього умови взаємодії, корегуються цілі і зміст взаємодії. У свою чергу, сутність пізнавальної функції полягає в тому, що в процесі взаємодії сторони пізнають особливості предмета своєї діяльності, особливості один одного. У ході взаємодії педагогів і вихованців відбувається не тільки обмін інформацією про цінності, але й формуються ціннісні орієнтації і в педагогів, і у вихованців, які корегуються, удосконалюються. Ми підтримуємо думку Н.Ф.Радіонової, що у взаємодії відбуваються зміни не тільки в ціннісній сфері дитини, але і педагога. Цей процес ми пов'язуємо зі співдотиком до світу дитини, зі спів-причетністю до її проблем і бажанням допомогти в їх вирішенні. Особистісне зростання дитини знаходиться у взаємозалежності, взаємообумовленості з особистісним розвитком учителя.

Виділення комунікативної функції взаємодії, на наш погляд, не є доцільним, тому що сама взаємодія і є комунікативним процесом, який спрямований на встановлення зв'язків між учителем і вихованцями. Внутрішньою основою педагогічної взаємодії є педагогічне ставлення: почуття, образи, думки, що викликають у вчителя учні, і взагалі власна педагогічна діяльність [180, с.47].

На перше місце в педагогічному ставленні автор виводить емоційні переживання, що з'являються як вісь відносин між учителем і учнем, «де на верхньому полюсі, плюсовому, теплому – любов, на нижньому, мінусовому і холодному, – ненависть, а посередині – нуль» [180, с.47].

Другою складовою педагогічного ставлення є образ учня, його узагальнений портрет. Саме він викликає певні почуття до дитини

і, узагальнюючи, виражає симпатію чи антипатію у свідомості педагога.

Думки та судження учня є третьою складовою частиною педагогічного ставлення. Епізоди взаємодії вчителя й учня супроводжуються словесними коментарями під час оцінювання, репліками, зауваженнями.

Третя складова педагогічного ставлення є реалізація внутрішньої складової в зовнішній план педагогічної взаємодії – педагогічне спілкування, у процесі якого виявляються, видозмінюються і розвиваються відносини з учнями [180, с.49].

На основі аналізу внутрішнього стану й зовнішніх проявів ставлення і спілкування Я.Л.Коломинський виділяє два типи педагогічної взаємодії, у яких зовнішнє і внутрішнє поєднується.

1 тип. Учитель позитивно ставиться до своєї діяльності й учнів. Адекватно виявляє це ставлення у власній поведінці. Словесна формула такої взаємодії, на думку автора, «тепло–тепло». Однак це не означає, що «учитель – вічно усміхнений добрячок. Любов може бути строгою, а відповідно до цього строгими бувають і слова, і жести, і вчинки» [180, с.49]. Але ця суворість крізь любов, гнів крізь любов, що учитель не соромиться виявити [там же].

2 тип взаємодії – «холодно–холодно». Учитель цього типу вважає за тягар педагогічну діяльність, тому що не любить дітей. За цих умов він більш-менш відверто виявляє своє ставлення й у поводженні з ними: рідко дає пораду, часто карає; майже не допомагає, багато вимагає; неохоче хвалить, із задоволенням здійснює покарання [180, с.51].

Разом з розглянутими типами педагогічного взаємодії, у яких поєднуються внутрішній стан і зовнішній прояв, Я.Л.Коломинський звертає увагу на характерні риси педагогічної взаємодії, де внутрішнє і зовнішнє не поєднується. Так, наприклад, учителі за формулою «усередині тепло – зовні холодно» за зовнішнім виявом нагадують другий тип учителів, у яких збігаються (зовнішні і внутрішні) характеристики педагогічної взаємодії. Спілкуються з дітьми так само, як «негативні колеги»: суворий погляд, суворий голос,

стримані манери й ін. Внутрішньо вчителі цього типу і виявляють цікавість до дітей, і люблять педагогічну діяльність, але не знають, не уміють виявити свої почуття доброти, співучасті у взаємодії з дітьми. Такий стан Я.Л.Коломинський пов'язує з низьким рівнем психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах. Цих учителів «треба спеціально навчити педагогічної техніки, техніці педагогічного спілкування» [180, с.53]. І через весь процес підготовки має проходити самоаналіз, самоконтроль і самовиховання.

Найбільш негативним типом педагогічної взаємодії, на думку Я.Л.Коломинського, є тип «холодно усередині – тепло зовні».

У контексті останнього В.Г.Маралов, І.А.Бучилова, О.Ю.Клепцова й ін. [321, с.10] педагогічну взаємодію визначають як взаємний вплив педагогів і дітей один на одного, у результаті чого здійснюється процес їхнього особистісного росту й зміни. У процесі педагогічної взаємодії, на їхню думку, відбувається:

- спілкування в його трьох складових: комунікативної, перцептивної та інтерактивної;

- вибудовування відносин, що виявляються в когнітивному, афективному і поведінковому аспектах;

- навчання і виховання, що стосуються зміни у всіх сферах особистості [321, с.11].

Автори підкреслюють, що при несприятливих умовах зміни можуть мати і негативний характер. Специфіка взаємодії педагогів і дітей, як зазначають науковці, виявляється в таких аспектах:

- у процесі педагогічної взаємодії суб'єктом діяльності може бути як учитель, так і учень, чи той і інший разом;

- між педагогом і учнем виникає протиріччя, що полягає в розбіжностях цілей і задач, які ставить учитель, і тих планів, що є в учня;

- можливі різні стилі керівництва діяльністю дітей з боку педагога;

- у процесі педагогічної взаємодії виділяються якості, що цінуються в дитині;

– важливою ознакою є характеристика цінності діяльності суб'єктів взаємодії [321, с.11].

Отже, аналіз зазначеного вище дає підстави стверджувати, що в основі педагогічної взаємодії знаходиться та чи інша модель відносин між дітьми й дорослими. Так, В.Г.Маралов і інші фіксують увагу на трьох моделях педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарній, індивідуально-орієнтованій і ліберально-поблажливій [321].

На їхню думку, навчально-дисциплінарна модель педагогічної взаємодії характерна для традиційної педагогіки і практики освіти. Як суб'єкт діяльності визнається тільки педагог, тоді як учню надається пасивна роль як об'єкта впливу з боку педагога. Основне протиріччя (між цілями вчителя, батьків і дітей) переборюється шляхом явного чи неявного примусу. Учень поза залежністю від власних бажань, інтересів зобов'язаний засвоїти те, що йому пропонується, опанувати певні норми і прийняті зразки поведінки. Найбільш цінними вважаються тільки ті якості учнів, що складають виконавчий блок – слухняність, дисциплінованість, організованість, нормативність поведінки, здатність точно, у потрібний момент відтворювати те, що засвоєно. У навчальному процесі основний акцент робиться на діяльність викладання, а не навчання. Тому більше уваги надається розробці засобів, форм, методів навчання і виховання, як правило, без належного врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів.

У свою чергу, особистісно орієнтована модель педагогічної взаємодії характерна для педагогіки, побудованої на принципах визнання права за кожним учасником бути суб'єктом своєї власної діяльності. Протиріччя між учителем і учнем долаються шляхом співробітництва, де кожна сторона взаємодії має волю у виборі змісту, форм діяльності, погоджує свої вимоги і права з вимогами і правами партнерів по взаємодії. Унаслідок цього, відносини між ними будуються на реалістичній основі взаємосприйняття і взаєморозуміння. Демократичний стиль керівництва переважає. В учнях цінується комплекс якостей, пов'язаних із їхньою активністю – ініціатива,

творчий підхід до справи, уміння брати на себе відповідальність, доводити розпочату справа до кінця й ін. Взаємодія будується з урахуванням індивідуальності кожної дитини. Самореалізація особистості вчителя є умовою для самореалізації особистості учня, і, навпаки, успішне особистісне зростання вихованця є стимулом для розвитку й удосконалювання особистості педагога [321, с.13-14].

Тим часом як ліберально-поблажлива модель педагогічної взаємодії характерна для педагогічних систем, що будуються на теоріях вільного виховання, а також для деяких приватних шкіл, де вчителю практично відмовлено в праві виконувати провідну роль в освітньому процесі. Він не може гідно відреагувати на образу на свою адресу з боку учня, змушений пристосовуватися до бажань дітей, залежить від вимог адміністрації і батьків. Така модель визначає як суб'єкта взаємодії дитину, педагогу ж приділяється пасивна роль, він повинен підпорядковуватися бажанням дитини, створювати умови для її розвитку. Основне протиріччя, що виникає між учителем і учнем, батьком і дитиною переборюється за допомогою примусу, але, у цьому випадку примушує учень, а не педагог. Таким чином, учню надається більша воля, ніж учителю. Ліберальний стиль керування стає пріоритетним, при цьому основний акцент робиться на спонтанну активність дитини, за допомогою якої виявляються нібито закладені споконвічно потенції [321, с.14].

Змістовне тлумачення моделей взаємодії вчителя зі школярами надає В.В.Горшкова [105].

Перша модель. Учитель ставить за мету залучення учнів до свого способу мислення, досвіду, відносин і т.д., що сприяє появі нових духовних цінностей у процесі їх взаємодії. Автор зазначає, що цілепокладання вчителя має одночасно включати в себе, з одного боку – самоактуалізацію, рефлексію і переоцінку цінностей, які склалися в самого вчителя, з іншого – урахування того, що долучити учня до цінностей учителя можливо тільки за бажанням й ініціативи самого учня.

У цьому випадку у вчителя, який шукає в особистості учня «точку опори» для встановлення контакту з ним, розвивається готов-

ність розуміння й прийняття від нього і в ньому чогось незнайомого і незрозумілого для себе.

Друга модель. Цілепокладання вчителя полягає в його спробі долучатися до способу мислення, досвіду, відносин, установок учня, що також може сприяти появі нових духовних точок дотику в спілкуванні суб'єктів. Таке цілепокладання вчителя містить одночасно впевненість у наявних установках учня та прагнення адекватно їх зрозуміти, а процес прилучення вчителя до цього процесу пояснюється як рух до самозмін [105].

Розглянуті варіанти моделей педагогічної взаємодії дають підстави зробити висновок, що особистісна взаємодія базується на таких внутрішніх факторах розвитку як потреби, мотиви, цінності, відношення. Ми вважаємо, що смисложиттєві орієнтири майбутнього вчителя є тим конструктом педагогічного мислення, який спрямовує особистісну взаємодію на особистісний розвиток суб'єктів, досягнення вершин особистісного зростання та певної якості духовності.

У дослідженому контексті проаналізовані нами механізми важливі для розуміння культури особистісної взаємодії вчителя, що зумовлює формування, розвиток і регулювання її основних компонентів.

Узагальнюючи викладене вище, відзначаючи, що культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами має розроблену певну теоретичну і практичну базу знань про взаємодії, взаємини між учителями й учнями. Разом з тим, гуманізація освітнього процесу, орієнтація освіти на концепцію особистісно орієнтованого виховання актуалізує пошук шляхів розвитку культури особистісної взаємодії як складової професійно-педагогічної культури вчителя.

У цьому контексті науковці відзначають, що основною ознакою, яка дає змогу виділити ту чи ту модель взаємодії, є спосіб розв'язання педагогічного протиріччя: або примус, або співробітництво [321, с.20]. Співробітництво, за результатами нашого дослідження, як педагогічна категорія не є досить розробленою, що пояснюється існуванням протягом досить тривалого часу системи ав-

торитарної педагогіки. Досвід В.О.Сухомлинського, педагогів-новаторів (Ш.О.Амонашвілі, І.П.Волков, О.А.Захаренко, І.П.Іванов, Е.М.Ільїн, В.А.Караковський, В.Ф. Шаталов і ін.) продемонстрував результативність навчально-виховного процесу, що будується на принципах співробітництва.

Аналіз їхніх праць дає підстави констатувати, що педагогіка співробітництва – це особливе бачення педагогічної теорії і практики, засноване на суб'єкт-суб'єктних взаєминах учасників освітнього процесу, побудованих на гуманістичних принципах – на визнанні рівноцінності один одного, на задоволенні потреб у саморозвитку і самореалізації, на гармонії поваги до особистості вихованця і вимог до нього.

Зміст співробітництва дорослого і дитини складає їхнє співбуття, співучасть, співзнання, співтворчість. Подія – це і значне явище в житті людини, і спільність (співбуття) того, що відбулося для людей. У просторі дитячо-дорослого співтовариства будь-яка діяльність (ігрова, пізнавальна, креативна, комунікативна) стає розвивальною: дорослий стає посередником між культурозасвоювальною роботою дитини і власною культуроспоглядальною роботою. Емоційне, діюче включення в справи іншої людини, активна допомога, співчуття, співпереживання і є співучасть дорослого і дитини. У співробітництві усвідомлюється потреба працювати не тільки з іншим, але і для іншого. Розуміння кожним учасником взаємності і вигоди результатів від спільних дій призводить до уявлення про розширені можливості його участі в загальній справі. На цій основі в колективі виникають гуртуючі відносини: взаємна довіра, повага один до одного, прихильність, дружні почуття тощо. Спільна діяльність припускає і співзнання. Дитина й дорослий рівноправні, самоцінні як учасники діалогу культур [192].

В останні роки стають загальноновизнаними ідеї М.М.Бахтіна, який стверджував, що істина народжується між людьми, які спільно шукають істину в процесі їхнього діалогічного спілкування. Свідомість – це виявлення двох рівноправних систем знань, завдяки якій відбувається взаємозбагачення. Формування ціннісних орієнтації, життє-

вих цілей – творчі акти, тобто вони відбуваються у співтворчості дитини і дорослого.

У такому контексті культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами визначає спрямування та характер співробітництва, основу якого складає особистісний, творчий розвиток як школярів, так і вчителя. Саме вдосконалення взаємодії з позиції її особистісного сенсу надає змогу здійсненню суб'єкт – суб'єктного впливу вчителя на школярів і навпаки, взаємопроникненню у внутрішній світ і можливості вибудовування духовних орієнтирів життя школярів.

Особистісний підхід як базова ціннісна орієнтація вчителя визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом. Завдяки особистісному піходу виявляється допомога дитині в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущого самовизначення, самореалізації, самоствердження. Особистісний підхід припускає «наявність у педагогів усвідомленої мети – послідовно і цілісно формувати й розвивати систему відносин кожного школяра до світу і зі світом, до себе і з самим собою» [259, с.21].

Зокрема, А.В.Мудрик зазначає, що особистісний підхід вимагає організації цілісного процесу виховання особистості. Таким він стає, якщо зміст, форми і методи організації життєдіяльності колективу:

а) створюють умови для розв'язання школярами вікових задач і стимулюють висування ними перед собою адекватних цілей;

б) сприяють розвитку в школярів рефлексії і навичок саморегуляції;

в) дають змогу школярам виявляти і розвивати свої інтелектуальні, соціальні, інструментальні й художні задатки і здібності, набувати відповідних умінь;

г) визначають домінуючі соціальні установки учнів, а в цілому формують у школяра соціально ціннісну систему відносин до світу і зі світом, до себе і із самим собою.

Основні шляхи реалізації особистісного підходу А.В.Мудрик вбачає в розвитку рефлексії і саморегуляції інтелектуальних, соціа-

льних й експресивних здібностей і формуванні системи соціальних установок [259, с.35].

Особистісний підхід в особистісній взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля, як свідчать результати нашого дослідження, припускає діалогічні форми спілкування, що мають характер ціннісно-смислового конструкту.

В аспекті зазначеного вище, особливе місце посідає аналіз суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин як принципово важливих для особистісної взаємодії. У роботах А.В.Брушлинського [71], К.О.Абульханової-Славської [6] та ін. обґрунтовуються уявлення про суб'єктність як цілісну характеристику активності людини, спрямовану на оволодіння собою і світом, на перетворення себе і світу.

Внутрішня організація суб'єкта містить у собі психологічні структури, що забезпечують можливість людині бути суб'єктом власної життєдіяльності: спонукання, орієнтації, планування, організацію, спрямованість діяльності, механізми її регуляції і способи здійснення [362, с.253].

І.Д.Бех стверджує, «що самі по собі особистісні індивідуальні та функціонально-рольові особливості педагога служать лише передумовою формування особистості вихованця. Реалізація особистості забезпечується суб'єкт-суб'єктними взаєминами значущості (референтності). Лише за особистісного плану взаємодії з вихованцем педагог транслює свою індивідуальність, реалізуючи власні потреби і здатність бути особистістю і, у свою чергою, формуючи відповідні потреби і здатність у вихованця [38, с.187].

У дослідженні Н.І. Сарджвелладзе надається якісна характеристика суб'єкт-суб'єктних відносин як соціально-психологічного явища [338].

Суб'єкт-суб'єктний тип відносин автор називає інтер-суб'єктним. «Інший (інші) у цьому випадку репрезентирований перед «поглядом» суб'єкта не як об'єкт (об'єкти) розгляду, а як собі подібна істота – людина, в однаковій мірі наділена живою суб'єктивністю. Ставлення до іншої особистості персоналізовано.

Інша людина тут виступає як кінцева мета, а не засіб для досягнення певної особистої мети. Інструменталізм і унілітаризм у цьому випадку замінюється безкорисливістю й альтруїзмом. Маніпуляторний підхід до іншого, властивий суб'єкт-об'єктному типові стосунків, поступається місцем турботі про підвищення рівня персоналізованості іншого шляхом стимулювання в ньому тенденції росту, самостійності, самореалізації, саморозвитку і т.д. Якщо за суб'єкт-об'єктним типом стосунків головною метою суб'єкта є вплив на іншу людину, «асиміляція» і «пристосування» його вчинків і поглядів до власних намірів і картини світу, то за інтерсуб'єктним типом стосунків визнається індивідуальність іншого, його автономність і право на власну думку [338].

Розглядаючи суб'єкт-суб'єктні стосунки через когнітивний, емоційний і конативний компоненти, Н.І. Сарджвелладзе виділяє найбільш істотні характеристики порівняно із суб'єкт-об'єктними стосунками. Основним когнітивним процесом при суб'єкт-суб'єктному підході до іншої людини є розуміння, що розгортається на основі іманентного джерела мотивації: воно немов би є термінальною і самодостатньою суб'єктивною цінністю. Провідною здатністю суб'єкта за цих умов є здатність бачити світ очима іншого. У свою чергу, розширення змісту можливого «Я», репрезентація реального «Я» у взаємозв'язку із широким колом можливих життєвих подій, що трапляються і допускаються – одна з когнітивних характеристик суб'єкт-суб'єктного типу міжособистісних стосунків [338].

Таким чином, культура особистісної взаємодії, в основі якої знаходяться суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, спрямована на більш глибоку рефлексію власного світу та його збагачення світом іншої людини, у нашому дослідження, школяра. Саме це надає змогу висувати ті завдання взаємодії, які мають соціокультурні реальні підґрунтя.

Емоційним компонентом суб'єкт-суб'єктного ставлення до іншої людини є емпатія, співчуття, співпереживання, емоційний резонанс, жаль і т.п. Н.І.Сарджвелладзе, зіставляючи якісні розходження суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків, звертає

увагу на принципово важливу полярність мотивацій: «якщо мотиваційним джерелом суб'єкт-об'єктного ставлення є прагнення «мати» («володіти»), то при суб'єкт-суб'єктному ставленні до іншого ним якості виступає спонукання «бути» у своїх диференційованих смислових значеннях, таких, як «бути з іншим» і «бути для іншого» [338]. Представлений автором аналіз дає змогу осмислити цінність особистісної взаємодії для вчителя як його спроможність бути значущою особистістю в процесі розвитку дитини.

У такому контексті культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля предстає як ціннісно-сміслоорієнтована діяльність, що надає змогу як учителю, так і вихованцю знаходити не тільки сенс взаємодії, а і сенс власного життя.

Конативний компонент суб'єкт-суб'єктних стосунків Н.І.Сарджвелладзе визначає як поведінкову готовність до діалогічного спілкування, прислухання до «голосу» іншого, надання допомоги у випадку певних утруднень, альтруїстичне поводження.

Аналізуючи проблеми формування суб'єкт-суб'єктних відносин, А.М.Бойко звертає увагу, що вони як «педагогічно доцільні відносини забезпечують перцептивне, когнітивне й емоційне відображення вчителем та учнем один одного, дозволяють здійснити найголовніше – усвідомити школяреві незбігання «Я – реального» і «Я – ідеального», без чого не може відбуватися об'єктивна самооцінка і саморозвиток. Завдяки цим відносинам учителі сприймають успіхи учнів і їхні особистісні цінності як власні, відчувають відповідальність за них» [51, с.4].

Для того, щоб учитель досягав результатів в особистісній взаємодії, як свідчать результати нашого дослідження, на основі суб'єкт-суб'єктних відносин йому необхідно володіти певними особистісними якостями. Найбільш важливими, на наш погляд, є: відкритість, рефлексивність, емпатійність, конгруентність. Для сучасної педагогічної науки якість відкритості є досить новою, що пояснюється авторитарною системою виховання, яка переважала в освітньому просторі нашої держави протягом останніх десятиліть.

Зокрема, термін «відкритість» розглядається сьогодні в етиці як важлива якість особистості, що тлумачиться як здатність до прийняття у свій внутрішній світ цінностей і смислів інших Я, буття загалом і до відповідної цьому перебудови власної суб'єктивності [234, с. 321].

Екзистенційні й моральні складності утвердження відкритості в відносинах людини зі світом пов'язані з тим, що «прийняти» іншу суб'єктивність або певний феномен буття загалом у контексті сутнісного спілкування означає не просто пересвідчитися в їхньому існуванні поруч із собою, але й певним чином перебудувати власний внутрішній світ і власну поведінку так, щоб вони узгоджувалися з внутрішнім світом і поведінкою, із самим буттям тих, для кого ми відкриті, кого ми «приймаємо». Процес такої перебудови й узгодження може бути доволі важким; нерідко він вимагає чималого ресурсу доброї волі, витримки, здатності поступатися власними цілями й інтересами [234, с.322].

З огляду на культуру особистісної взаємодії необхідним вважаємо актуалізувати увагу не тільки на розумінні значення відкритості як вчителя, що допоможе ввійти у світ дитини, а і на проектуванні разом з дитиною цілей, смисложиттєвих орієнтирів її буття.

Ми підтримуємо В.А.Малахова щодо неможливості зведення цієї якості до розчинення власної суб'єктивності в інших Я. «Розуміння феномена відкритості не буде адекватним, якщо не враховувати, що моральне прийняття інших Я або будь-яких буттєвих чинників до власної суб'єктивності зовсім не означає підміни її ними або розчинення в них. Відчувати чужі потреби, як власні, можна лише доти, доки не втрачені відчуття і свідомість «власного» як такого: зрештою йдеться про моральне розширення людського Я, а не про його розпад» [234, с.322].

Відкритість пов'язана зі здатністю педагога бути самим собою. «Досягти природного стану бути самим собою можливо в процесі складної духовної праці. Слід прискіпливо проаналізувати свої думки, почуття, вчинки, не боятися побачити їх суперечливість, а інколи й непривабливість» [38, с.191].

Проблемі формування відкритості до спілкування в майбутнього вчителя присвячене дослідження О.А.Блинової. Вона зазначає, що відкритість до спілкування є складним і багаторівневим утворенням, яке містить такі компоненти: задоволеність обраною педагогічною професією, потреба в самореалізації в педагогічній діяльності; високий рівень мотивації досягнення, прагнення домагатися успіху в діяльності; орієнтація в діяльності на нову інформацію, відсутність стереотипів і шаблонів педагогічного мислення, високий ступінь індивідуалізації в організації ситуацій педагогічного спілкування, орієнтація на особистість учня в спілкуванні, готовність і спроможність до діалогу, до співробітництва з дитиною, прийняття відповідальності за зміст і результати комунікативних ситуацій [44, с.12]. Серед психолого-педагогічних умов розвитку відкритості в майбутніх учителів О.А.Блинова як найбільш суттєві виділяє умову встановлення діалогічних відносин учасників навчально-виховного процесу. «Мотивація діалогічного спілкування з учнями найбільш виражена там, де існує особистісна залученість педагога до процесу такого спілкування і, отже, провідними регуляторами є внутрішні мотиви [44, с.13]. Цілком підтримуємо думку О.А.Блинової про те, що внутрішня мотивація припускає рефлексивне співвідношення цілей діалогу з інтересам, настановами, мотивами партнера по спілкуванню.

Потреба вчителя звернутись до аналізу власних потреб, мотивів, цінностей, позицій тощо, актуалізує необхідність розвитку такої якості, як рефлексійність. Останнім часом здійснено декілька досліджень, присвячених цій проблемі [18; 114; 118; 237; 353].

Так, А.О.Деркач визначає рефлексійну культуру як готовність і здатність переосмислювати і творчо перетворювати стереотипи свого особистого й професійного досвіду, здійснювати пластичну та конструктивну інтеграцію породжених у результаті цього інновацій у систему професійної діяльності й ділових і міжособистісних відносин [118, с.646].

Рефлексивна культура, як відзначає В.О.Сластьонін, характеризує природу педагогічної праці, спрямована на самовдосконалення особистості вчителя, у діяльності якого взаємодіють

суб'єктність і рефлексивні конструкти професійно-педагогічної культури, саморозвитку, самовизначення, самореалізації.

У структурі суб'єктності вчителя рефлексивна культура виконує особливі регулятивно-інтегративні і смислоутворювальні функції:

- породження і зв'язування цінностей, смисложиттєвих орієнтацій в динамічну значеннєву систему, характерну для зрілої особистості;

- цілісне переосмислення життєвого шляху в процесі самовизначення і самоорієнтації;

- формування відповідальності як регламентації поведінки й діяльності;

- інтеграції рефлексивних якостей, способів і стратегій переосмислення життєдіяльності в суб'єктно-рефлексивну позицію особистості, що складає основу рефлексивної культури [353, с.42].

Таким чином, формування суб'єктних якостей майбутніх учителів безпосередньо пов'язане з особливостями рефлексивного осмислення ними життя і життєвих ситуацій, рефлексивною активністю в навчально-виховному процесі та міжособистісних відносинах зі школярами.

Наступною важливою складовою культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами є емпатія, яка тлумачиться як розуміння емоційного стану, переживання за іншу людину, розуміння її через заглиблення в її переживання [322, с.621]. Емпатія як соціально-психологічна властивість складається з низки здібностей: здатності емоційно реагувати і відгукуватися на переживання іншого; здатності розпізнавати емоційні стани іншого і думкою переносити себе в його думки, почуття і дії; здатності вибирати і давати адекватну емпатичну відповідь (вербального і невербального типу) на переживання іншого [206, с. 171].

Взаємозв'язок між особистісною взаємодією та емпатією простежується в тих функціях, які емпатія як якість особистості виконує у взаємодії.

Враховуючи те, що емпатія складається з емоційної, когнітивної і поведінкової сторін, виділяються три групи функцій: емоційні, когнітивні, поведінкові. До емоційних функцій відносять: розвиток соціальних емоцій; полегшення емоційного ототожнення; актуалізація власного емоційного досвіду; супровід емоційної соціальної децентрації; задоволення емоційних потреб; регуляція пізнавальних процесів на визначених етапах спілкування [206, с.175].

Когнітивні функції емпатії – це відображення установок і орієнтації об'єкта емпатії на навколишнє; забезпечення впізнання емоційних станів інших, їхніх відносин, особистісних характеристик за їхньою виразною поведінкою; розвитку здатності прийняти точку зору іншого; зниження надлишкової самоконцентрації; породження суджень по відношенню до іншого, його раптових думок, почуттів; орієнтації в потенційному і реальному емоційному станах іншого; побудови припущень про напрямок змін у поведінці іншого; оцінки перспективи подальших взаємин.

До поведінкових функцій емпатії відносяться такі: регуляція засобів звертання, використовуваних партнером, за допомогою їхньої оцінки і зворотного зв'язку, що приводить до корегування поведінки; супровід поведінки; вибір адекватних поведінкових актів, здатних викликати партнера по спілкуванню на взаємну емпатію; вираження суджень із приводу думок і почуттів іншого, актуальних для його особистого досвіду; використання форм звертання, які б найменше завдавали шкоди іншій людині.

Ураховуючи сутність функцій емпатії, нами виділено її основні показники: рівень розвитку здатності до емоційного відгуку; ступінь відповідності / невідповідності переживання об'єкта і суб'єкта емпатії; рівень розвитку здатності до розпізнання емоційних станів; наявність інверсії (процес і результат перестановки, заміни мотивів, бажань, реакцій і ін.), розпізнання експресії емоційних станів; адекватність вираження вербальних і невербальних реакцій на переживання партнера.

Функціонування емпатії визначається цінностями і мотиваційними установками особистості [206, с.169]. Отже, рівень емпатійної

сприйнятливості особистості вчителя залежить від рівня його ціннісно-сміслових і мотиваційних установок.

Результати досліджень [338; 433] свідчать, що ефективність виховних впливів залежить від здатності педагога до «емоційного співзвуччя» із внутрішнім світом вихованця і, навпаки, здатністю вихованця інтегрувати психічні стани педагога. Високий рівень емпатії сприяє ефективному спілкуванню і результативності виховного процесу. Соціально-перцептивні здатності, будучи основою емпатії, включають уміння суб'єкта оцінювати індивідуально-особистісні особливості інших людей, прогнозувати оцінку своїх особистісних якостей з боку оточуючих, точно визначати характер внутрішньогрупових взаємин, передбачати ставлення до себе членів групи [206, с.183].

Отже, ми можемо зробити висновок, що емпатія як якість учителя в культурі особистісної взаємодії зі школярами виявляється у здатності до центрації, позитивному баченні особистості школяра, чутливості до проблем дитини, розумінні цінності світу дитини, відсутності байдужості до особистісного розвитку школярів.

Гнучкість як якість учителя-вихователя в культурі особистісної взаємодії його зі школярами у сфері дозвілля ми розглядаємо як уміння пристосовуватися до мінливих соціокультурних обставин, швидко приймати інновації, у цілому як у сфері буття, так і у педагогічній діяльності зокрема. Стан гнучкості нами віднесено до стану творчого сприйняття життєвих ситуацій, оскільки його основними компонентами є прагнення вчителя знайти підходи в різних ситуаціях взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, виявляти творчість у плануванні змісту, форм, методів, прийомів взаємодії. Ступінь готовності до прояву гнучкості в особистісній взаємодії визначається умотивованістю на допомогу в особистісному розвитку, знаннями, уміннями і навичками вікової, педагогічної, соціальної психології і педагогіки.

Гнучкість учителя у взаємодії зі школярами потребує високого рівня мобільності.

Активність у культурі особистісної взаємодії вчителя зі школярами є динамічною умовою її становлення, здійснення і видозміни. Особливостями зазначеної якості є: обумовленість дій специфікою внутрішніх станів у суб'єкт-суб'єктних відносинах, наявність мети, що усвідомлюється і приймається, достатня стійкість діяльності, що спрямовується цілями.

Конгруентність як якість особистості вчителя пов'язана з дійсністю, щирістю педагога, що за своєю сутністю близька до таких якостей, як відкритість, емпатія.

Аналізуючи внесок К.Роджерса в розвиток гуманної педагогіки, О.Б.Орлов відзначає ті істотні розходження, що дають можливість не тільки з'ясувати сутність розглянутих якостей особистості, але і надалі проектувати роботу з їх розвитку в майбутніх учителів [279].

Якщо у випадку емпатії мова йде про співпереживання емоційному стану іншої людини, то у випадку конгруентності – про переживання своїх власних почуттів, про їхню відкритість собі й іншим людям. Конгруентність – дійсність, відкритість, чесність; одне з трьох «необхідних і достатніх умов» ефективного психотерапевтичного контакту і стосунків (поряд з емпатією і безоцінним позитивним прийняттям), розроблених у рамках людиноцентричного підходу. Термін «конгруентність», уведений К. Роджерсом для опису динамічного стану психотерапевта, у якому різні елементи його внутрішнього досвіду (емоції, почуття, установки, переживання і ін.) адекватно, неперекручено і вільно проживаються, усвідомлюються і виражаються під час роботи з клієнтом. У випадку конгруентності (і на відміну від емпатії) мова йде про переживання психотерапевтом своїх власних почуттів, про їхню відкритість собі й іншим людям. Конгруентність – це процес безоцінного прийняття й усвідомлення людиною своїх власних реальних і актуальних відчуттів, переживань і проблем з їх наступним точним озвучуванням у мові і вираженням у поведженні способами, що не травмують інших людей (чи, інакше кажучи, при дотриманні людиною умови, коли це озвучування і вираження було адресовано йому самому). Конгруентність – це такий динамічний стан, у якому людина най-

більш вільна й автентична, у якому вона не відчуває потреби у використанні психологічних захистів. Конгруентність спостерігається в тих випадках, коли наші внутрішні почуття і переживання точно відбиваються нашою свідомістю і точно виражаються в нашій поведінці, коли нас можна сприймати і бачити такими, хто ми є насправді [279, с.].

У науковій літературі [95, 171, 247, 398] толерантність розглядається насамперед як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання різноманіття людської культури. Толерантність припускає готовність прийняти інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди. Будучи важливим компонентом позиції зрілої особистості, толерантність орієнтує особистість на повагу позицій і цінностей інших людей.

Грунтуючись на такому розумінні толерантності, є всі підстави констатувати, що толерантність як важливий компонент культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами дає можливість безумовно приймати субкультуру школярів, що найбільш яскраво виявляється у сфері їхнього дозвілля.

У цьому контексті О.Ю.Клепцова пропонує розглядати толерантність у трьох аспектах: «по-перше, оволодіння певною філософією толерантності як цінністю; по-друге, як культуру толерантної свідомості; по-третє, ставлення до відповідної дійсності, що втілюється в реальній поведінці» [171, с.14]. Продовжуючи, О.Ю.Клепцова вважає, що невизначеність у трактуваннях терпимості і толерантності можна зняти, якщо враховувати наступні положення.

1. Терпиме і толерантне ставлення актуалізується тоді, коли думки, оцінки, вірування, поведінка тощо інших людей не збігаються з думками, оцінками, очікуваннями суб'єкта взаємодії. Це об'єднує зазначені поняття.

2. Відмінність їх полягає в тому, що вони виконують різні функції. Толерантність дає змогу пристосуватися до несприятливих чинників, тобто толерантність має адаптивний характер. Наприклад, толерантність до тривоги, толерантність до чужої віри. Терпимість же, окрім адаптивної, виконує ще й активну функцію, тоб-

то дає можливість змінювати чужу думку, поведінку іншої людини, але без вживання засобів примушення.

3. Ці особистісні властивості розрізняються за психологічними механізмами, що лежать в їх основі. До них відносяться терпіння і схвалення. Провідним механізмом толерантності є терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль), що дає змогу понизити поріг чутливості до несприятливих чинників. Схвалення як інший механізм толерантності відступає на другий план і в низці випадків може взагалі не актуалізуватися. Провідним же механізмом терпимості, навпаки, стає схвалення чого-небудь як даності (розуміння, емпатія, асертивність) [171, с.14-15].

Беручи ці положення за основу, О.Ю.Клепцова дає визначення толерантності й терпіння, зіставляючи їх відмінності у функціональному плані. Толерантність – це властивість особистості, що актуалізується в ситуаціях незбігання поглядів, думок, оцінок, вірувань, поведінки людей тощо і виявляється в зниженні сензитивності до об'єкта за рахунок задіювання механізмів терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль). Межі вияву толерантності поширюються від зрозумілості, стриманості, терплячості, витримки, самовладання до безпорадності [171, с.15].

Під терпимістю автор розуміє властивість особистості, яка актуалізується в ситуаціях незбігання поглядів, думок, оцінок, вірувань, поведінки людей тощо і виявляється в підвищенні сензитивності до об'єкта за рахунок задіювання механізмів схвалення (розуміння, емпатія, асертивність) і терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль). Межі прояву терпимості – від поблажливості, співпраці (як узгодження думок, дій, взаємоочікування і т. п.) до поступливості. Терпимість О.Ю.Клепцова визначає так само, як властивість особистості, у якій виражається ставлення людини до світу в цілому (речей, предметів, до інших людей, їх поглядів, до самої себе), що актуалізується за наявності якогось бар'єра, перешкоди і переживається у вигляді дратівливості, неприйняття поглядів, установок і ін., або виявляється у схваленні, розумінні, доброзичливості, узгодженості, співпраці, асертивності [171, с.15].

Особистісна взаємодія вчителя зі школярами у сфері дозвілля є процесом суб'єкт-суб'єктних відносин, у якому формується Я-Концепція людини, її ставлення до себе, до оточуючих, співвіднесення власного образу Я зі ставленням інших, що мотивує особистість до самовдосконалення, особистісного росту. Учитель у процесі особистісної взаємодії спирається на власні ціннісно-сміслові установки своєї діяльності, займає осмислено аргументовану позицію щодо цілей взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, що пов'язано з відповідним рівнем самореалізації в педагогічній діяльності.

У цьому контексті С.Л.Братченко, М.Р.Миронова, розглядаючи особистісний ріст і його критерії [70, с.38-46], зазначають, що ідеї самореалізації, особистісного росту не виникли самі собою, а є наслідком більш глибоких установок, які зумовлюють певний підхід до людини і її розвитку. Такими базисними установками є невір'я в людину і віра в людину. «Відповідно до базисної установки й розв'язання проблеми сутності людини з'ясовується і питання про те, «що робити» з цією сутністю, щоб людина стала «краще», як її правильно розвивати, виховувати. Це питання про зміст виховання принципово вирішується в такий спосіб: якщо сутність людини негативна, то її треба виправити; якщо її немає, то її треба створити, сконструювати і «вкласти» в людину (при цьому головним орієнтиром виступають так звані інтереси суспільства); якщо вона позитивна – їй треба допомогти розкритися; якщо сутність знаходиться на шляху вільного вибору, то варто допомогти їй зробити цей вибір (в останніх двох випадках пріоритетними є інтереси самої людини) [70].

Такий підхід, на думку С.Л.Братченко, М.Р.Миронової, і ми цілком солідарні з ними, «окреслює» простір професійного самовизначення вчителя, варіанти і глибинні підстави вибору. Тому культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля включає особистісне входження вчителя в простір життєдіяльності школярів завдяки ціннісно-смісловому усвідомленню цілей взаємодії. Людина (вчитель) як суб'єкт власного життя, відповідальна за взаємодію як із зовнішнім світом, так і з внутрішнім світом (С.Л.Братченко), випробує вплив двох сил, що детермінують: внут-

рішній світ і середовище, зовнішній світ у широкому розумінні, ураховуючи інших людей. В особистісній взаємодії вчителя зі школярами зовнішній світ представлений світом життєдіяльності дітей, і тому зміни внутрішнього світу, у цілому особистості вчителя, безпосередньо пов'язані з тими якісними змінами в особистості школярів, що виникають за допомогою особистісної взаємодії. Грунтуючись на цьому аналізі, ми відповідаємо на запитання: «Чому розглядається культура особистісної взаємодії, а не особистісно орієнтованого?» Особистісна взаємодія діалектично взаємозалежна не тільки з орієнтацією на зміни в особистості суб'єкта взаємодії – школяра, але і зі змінами в особистості вчителя, який, так само як і школяр включений у процес особистісного росту, що насамкінець є процесом його саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації. Будучи стрижнем культури особистісної взаємодії, особистісне зростання вчителя пов'язане з визначеними умовами професійно-педагогічної підготовки. «Якщо є необхідні умови, то в людині актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни в напрямку його особистісної зрілості» [70].

У процесі особистісного росту майбутній учитель формує у свідомості ціннісно-сміслову картину професійної діяльності, у якій актуалізуються ті цінності, що мають необхідний для успішності взаємодії зміст. Цінності знань, умінь і навичок здобувають індивідуально-значущий характер.

Аналізуючи сенс життя як соціоорганізуючий фактор особистості, К.Ю.Ястребова виділяє такі значення терміна «сенс життя»: 1) сенс як ціль; 2) сенс як цінність; 3) сенс як ціннісно-оцінне поняття; 4) сенс як ідеал; 5) сенс як прогнозований результат дії; 6) сенс як призначення; 7) сенс як покликання; 8) сенс як щастя; 9) сенс як доля людей у долі світу; 10) сенс як абсолютна істина; 11) сенс як моделювання і як модель; 12) сенс як усвідомлення, розуміння; 13) сенс як виправдання своїх дій, буття і життя взагалі; 14) сенс як процес і як результат осмислення чого-небудь, тобто сенс як осмислення [438].

Культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами включає насамперед усвідомлення власного сенсу життя як мети і як

цінності педагогічної діяльності, що, у свою чергу, приводить учителя до осмислення своєї ролі в житті дитини. Від усвідомлення своєї ролі у взаємодії зі школярами учитель приходиться до осмислення категорії педагогічної підтримки і психологічного супроводу процесу особистісного росту школяра як суб'єкта взаємодії. Саме педагогічна підтримка ставить перед учителем завдання, що вимагають якісно нових знань, умінь і навичок.

Учитель, що будує свою діяльність на принципах підтримки, проектує перспективу внутрішнього росту дитини і прецедент для конструювання разом з нею освітньої ситуації. Цілеспрямовано діючи в її рамках, він використовує її зміст для розвитку здібностей і життєвого досвіду дитини, що робить її суб'єктом, автором життєдіяльності [296, с.263].

У такому контексті культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля є діалектичним процесом пошуку сенсу життя, у якому компоненти педагогічної підтримки і психологічного супроводу є провідними методами взаємодії.

Основні етапи становлення сенсу життя як усвідомленого процесу складають центральний зміст особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля. К.Ю. Ястребова [438] виділяє такі етапи становлення сенсу життя як усвідомленого процесу:

1) «осаяння», постановка питань таких, як: «У чому сенс життя?», «Як жити?», «Чи варто жити?» й ін.;

2) утрата індивідуумом внутрішньої морально-психологічної рівноваги у зв'язку із завданням індивідуальної свідомості постановкою даних питань;

3) пошук рішень цих питань;

4) знаходження шляхів вирішення питань про сенс життя з його дефініційним вираженням і з перевіркою рішення і дефініції.

Ураховуючи це, можна зробити висновок, що пошук смислу особистісної взаємодії вчителя зі школярами базується на етапах:

– осмислення питань: «У чому смисл моєї взаємодії зі школярами у сфері дозвілля?», «Яку допомогу в особистісному розвитку я можу їм надати?» і ін.;

- пошук відповідей на поставлені питання шляхом «занурення» у світ дітей;
- рефлексія власного життєвого досвіду як сьогодення, так і досвіду дитинства;
- пошук розв'язання поставлених питань;
- творча уява як самостійне створення образу особистісної взаємодії.

Розглядаючи культуру особистісної взаємодії майбутнього вчителя зі школярами у викладених аспектах, є підстави стверджувати, що вона є новотвором, який розвивається завдяки актуалізації смисложиттєвих орієнтирів особистості і дає змогу розкрити якості особистості педагога як суб'єкта особистісно орієнтованої взаємодії, інтеграція яких обумовлює ефективну професійно-педагогічну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах освіти.

Виділені нами якості особистості вчителя, з одного боку, обумовлені рівнем культури особистісної взаємодії, з іншого – виступають як вихідні положення саморозвитку особистості педагога, його професійної компетентності. Таким чином, ми можемо стверджувати, що культура особистісної взаємодії розкривається як система смисложиттєвих орієнтирів у педагогічній діяльності, особистісних якостей і позицій, сформованість якої є умовою і передумовою успішності в становленні педагога-професіонала.

Високий рівень культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів:

- обумовлює становлення вчителя;
- дає змогу осмислити процес взаємодії як смисложиттєву цінність, створити умови для особистісного росту як свого, так і школярів, при цьому творчо виявляти свою індивідуальність;
- призводить до постановки актуальних завдань взаємодії вчителя зі школярами, що відкривають можливості для особистісного росту й самореалізації.

У процесі розгляду культури особистісної взаємодії ми враховували такі методологічні передумови:

– культура особистісної взаємодії не тільки обумовлює результативність особистісного розвитку дитини, але і сама є результатом змін в особистісному розвитку вчителя. Усвідомлення цього пов'язано з баченням процесу взаємодії в методологічній концепції синергетики як процесу самоорганізації і саморозвитку. Ураховуючи це, культура особистісної взаємодії ґрунтується на принципах нелінійності, відкритості, нерівномірності систем, конструктивної ролі хаосу, значенні стійкості і нестійкості, необхідності і випадковості, неможливості повного і точного прогнозу і резонансному впливі;

– культура особистісної взаємодії – інтегральна характеристика особистості педагога, що реалізується у варіативних формах взаємодії;

– розвиток культури особистісної взаємодії за своєю суттю варіативний, тому що і процес, і результат детермінований особистісними характеристиками педагога;

– розвиток культури особистісної взаємодії пов'язаний із соціокультурними змінами і тому характеризується пластичністю, гнучкістю, здатністю до самозбагачення;

– культура особистісної взаємодії – це системне утворення, що включає взаємозалежні і взаємообумовлені компоненти, які володіють інтегрованою властивістю цілого.

Ми розглядаємо розвиток культури особистісної взаємодії як процес, що веде до створення структури і який має активно-діяльнісний характер. Це означає таку організацію і керування процесом становлення вчителя, що враховують інтереси, життєві плани, смисложиттєве розуміння процесу взаємодії з людьми, зокрема з дітьми, особистий досвід становлення суб'єктності. Такий підхід за своєю суттю, є особистісно-діяльнісним підходом. Діяльнісний підхід у розвитку культури особистісної взаємодії виходить із уявлень про єдність особистості і її діяльності. Тому культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами, з одного боку, є константом якостей, здібностей, ціннісних орієнтацій, установок, позицій особистості педагога, з іншого боку, виявляє себе як якісне утворення тільки в особистісній взаємодії. Учитель знаходить особистісні

смишли в ній, перетворюючи свою ціннісно-смислову сферу шляхом саморозвитку.

Як структурні компоненти культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами ми розглядаємо інваріантні особистісні й особистісно-діяльнісні особливості вчителя, що виявляються під час розв'язання проблем особистісного зростання дитини. Відповідно до цього ми виділили такі структурні компоненти культури особистісної взаємодії: мотиваційно-ціннісно-смисловий, когнітивно-методологічний, операційно-діяльнісний, індивідуально-творчий.

Зміст мотиваційно-ціннісно-смислового компонента складають мотиви, потреби і цінності вчителя. Мотив як спонукання до діяльності пов'язаний з потребами особистості. У психології категорія «мотивація» як більш широке поняття ніж термін «мотив» тлумачиться як усвідомлені чи неусвідомлені психічні фактори, що спонукають індивіда до виконання певних дій і визначають їх спрямованість і цілі. При цьому термін мотивація використовується у двох значеннях: 1) позначає систему факторів, що детермінують поведінку (сюди входять потреби, цілі, намір, прагнення й ін.); 2) як характеристика процесу, що стимулює і підтримує активність особистості [322, с. 264]. Особистісна взаємодія вчителя може бути пояснена як внутрішніми, так і зовнішніми причинами. У першому випадку як пояснення виступають психологічні властивості особистості вчителя, у другому – зовнішні умови й обставини його діяльності. У першому випадку мова йде про потреби, цілі, наміри, бажання, інтереси тощо, а в другому – про стимули, що виходять зі сформованої ситуації. Беручи до уваги вищезазначене, ми вважаємо, що у формуванні культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя важливим і необхідним, крім розвитку мотивації до взаємодії на основі потреб, інтересів, бажань і ін., є розробка і включення до педагогічного процесу стимулюючих компонентів, що пов'язані із «зануренням» у соціокультурний простір розвитку дитини. У нашому дослідженні це вільний час, дозвілля, субкультура, підліткові, молодіжні групи і ін.

Внутрішня (диспозиційна) і зовнішня (ситуаційна) мотивація взаємозалежні. Диспозиції можуть актуалізуватися під впливом пе-

вної ситуації, а активізація певних диспозицій (мотивів, потреб, цілей) призводить до зміни сприйняття ситуації взаємодії педагогом.

Таким чином, мотиваційний компонент культури особистісної взаємодії вчителя з'являється як процес безупинного взаємного впливу і перетворення. З цього погляду внутрішня мотивація особистісної взаємодії завжди корегується зовнішніми факторами (індивідуальними, особистісними особливостями суб'єктів взаємодії, соціокультурними особливостями життєдіяльності тощо). Мотиви взаємодії формуються з потреб, цінностей вчителя. Ґрунтуючись на позиції А.Маслоу, ми вважаємо, що культура особистісної взаємодії вчителя дає змогу відчувати досить високий рівень задоволення потреби особистісного росту, творчості, самодостатності. Потреба в любові і прихильності, спілкуванні, активності, бажанні мати своє місце в житті, повазі, самоповазі, незалежності, майстерності, компетентності, самореалізації, творчості – усі ці потреби можуть бути досить успішно задоволені в процесі особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля.

Зміст ціннісного аспекту мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента культури особистісної взаємодії складають особистісні цінності вчителя, що виявляють себе в ціннісних орієнтаціях, позиціях, установках. Особистісні цінності як стійкі смисли є стрижнем особистості, що забезпечує її саморозвиток.

Індивідуально-особистісні цінності як складне соціально-психологічне утворення вчителя відбивають його цільову і мотиваційну спрямованість. Система ціннісних орієнтацій, представляючи собою аксіологічне Я, дана особистості вчителя не як система знань, а як «система когнітивних утворень, поєднаних з емоційно-вольовими компонентами, що прийнята нею як внутрішній орієнтир, який спонукує і направляє її діяльність [153, с.77].

Ми визначаємо цінності вчителя як систему стійких установок, позицій, представлень і принципів, що орієнтують його взаємодію на розуміння, прийняття дитини, на підтримку її в особистісному становленні. За цих умов особистісні цінності вчителя пов'язані з особистісним смислом педагогічної діяльності і взаємодії зокрема.

Таким чином, можна стверджувати, що мотиваційно-ціннісний компонент це:

– усвідомлені цінності особистісної взаємодії вчителя зі школярами, що забезпечують смисложиттєву спрямованість педагогічної діяльності;

– смисложиттєва спрямованість діяльності вчителя базується на особистісно значущих цілях взаємодії: допомога дитині в особистісному розвитку, створення умов для її самовизначення і самореалізації;

– мета особистісної взаємодії вчителя стає його мотивом діяльності, тобто спонукальною силою, що активізує його творчий саморозвиток.

Необхідність формування мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента культури особистісної взаємодії майбутніх учителів зумовлена тим, що мотиви, цінності, смисли є підставою для діяльності і критерієм її результативності. Найбільш значущою в мотиваційно-ціннісно-смісловому компоненті культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя є цінність зростаючої дитини. Якщо в контексті розвитку культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних закладів представити цінність особистісного розвитку дитини як термінальну, то інструментальними стосовно неї цінностями будуть цінності пізнання особливостей розвитку дитини, її потреб, умов життєдіяльності, а так само ролі вчителя в цьому процесі.

Опановуючи цінності особистісної взаємодії як відносно стійкі орієнтири професійно педагогічної діяльності, майбутній учитель суб'єктивує їх, робить особистісно значущими. Таким чином, відбувається процес творчо-індивідуального саморозвитку культури особистісної взаємодії. У процесі творчо-індивідуального саморозвитку вчитель актуалізує лише ті цінності-змісти, що близькі йому за індивідуальністю («авторство власного життя» – В.І.Слободчиков).

Таким чином, є підстави стверджувати, що сформованість мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента є особистісні цінності-смисли, мотиваційно-актуалізуючі елементи (потреби, інтереси),

що є підставою для здобуття необхідних для педагогічної діяльності знань, розвитку необхідних умінь і навичок.

Зміст когнітивно-методологічного компонента культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами складають знання, уміння, навички, що включаються в існуючу когнітивну структуру – «стабільна основа, яка складається в процесі життя відносно динамічних процесів: аналізу, синтезу, абстракції й узагальнення» [322, с.180]. Отже, когнітивна структура має змогу «витягати», аналізувати, синтезувати й узагальнювати складні властивості і відносини дійсності, зокрема й такі, які доступні тільки опосередкованому пізнанню майбутнім учителем.

Методологічний аспект когнітивно-методологічного компоненту культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя забезпечує творчий підхід до педагогічної діяльності. С.В.Кульневич визначає методологічну культуру вчителя як особливу форму функціонування педагогічної свідомості. Така культура виявляється в методологічних уміннях цілепокладання, визначенні провідних принципів, доборі й перебудові змісту, моделюванні й конструюванні умов і засобів, що формують і розвивають особистісні структури учнів [199, с.111].

Готовність учителя працювати в особистісно орієнтованій парадигмі визначається, як зазначає С.В.Кульневич, не тільки його уміннями встановлення причиново-наслідкових зв'язків, а й гуманістичним підґрунтям педагогічної свідомості, суттю якої є можливість розвитку свідомості на рівні особистісної рефлексії, мотивованості, критичності, смислотворчості, самоактуалізації, саморегуляції тощо [199, с.113]. У контексті нашого дослідження актуальною для подальшого наукового пошуку є така думка С.В.Кульневича: щоб навчати і виховувати, учитель має насамперед розуміти те, що здійснюється навколо і відбувається всередині самого учня [200, с.79].

Для цього вчителю необхідно володіти такими методологічними уміннями, як: визначення реального змісту педагогічних понять, установлення зв'язків їхніх змістів, зіставлення значень (Кульневич); уміння співвідносити реальну життєву ситуацію зі значенне-

вим змістом одержуваних знань, умінь і навичок; уміння передбачати не тільки результат, але й можливе його корегування; варіювати знання в залежності від змін, що відбуваються в суспільстві, соціокультурі тощо.

Методологічний аспект когнітивно-методологічного компонента культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних закладів забезпечує умови для саморозвитку творчо-індивідуального стилю взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля, який виявляється як:

- позитивне сприйняття себе як учителя, здатного допомогти дитині в процесі її особистісного становлення;

- здатність до вироблення індивідуальних моделей взаємодії, заснованих на ефективному використанні свого творчого потенціалу (творча уява, пошук нових способів дій, видозміна раніше засвоєних прийомів, ініціативність у перебудуванні шляхів розв'язання проблеми й ін.);

- усвідомлення необхідності саморозвитку, самоздійснення як важливого компонента успішності професійної діяльності.

Отже, когнітивно-методологічний компонент культури особистісної взаємодії припускає рух учителя від одних знань, умінь і навичок до інших, уточнення, поглиблення, розширення простору педагогічної культури в цілому.

Таким чином, є підстави для висновку що:

- високий рівень сформованості когнітивно-методологічного компонента культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів – це діяльність з виявлення змісту навчального матеріалу психолого-педагогічних дисциплін як особистісно значущого для свого саморозвитку, своєї професійно-педагогічної діяльності;

- залежно від ступеня формування когнітивно-методологічного компонента культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти зростають можливості створювати й реалізовувати свої підходи до особистісно значущої взає-

модії, до надання підтримки, допомоги в особистісному становленні школярів.

Операційно-діяльнісний компонент культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами ми визначаємо як систему технологічних елементів, спрямованих на реалізацію цілей особистісної взаємодії. У рамках нашого дослідження система технологічних елементів розглядається як інваріантні педагогічні уміння, що забезпечують результативність взаємодії як процесу особистісного розвитку як учнів, так і вчителів.

Реалізація операційно-діялісного компонента припускає:

- розробку програми розвитку, саморозвитку особистості вчителя як референтної у взаємодії з учнями у сфері їх дозвіллевих інтересів;

- практичну реалізацію програми засобами педагогічної підтримки і психолого-педагогічного супроводу.

Високий рівень операційно-діялісного компонента культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів характеризується єдністю когнітивно-емоційного, мотиваційно-ціннісного ставлення до особистісної взаємодії, що виявляється в:

- умінні аналізувати соціокультурні особливості дозвіллевого часу школярів як простору їхньої життєдіяльності, проектувати програму особистісної взаємодії як емоційно-значущого середовища спілкування, актуалізувати потребу в самореалізації як референтної особистості як для учнів, так і для вчителів;

- умінні осмислювати цінності особистісної взаємодії як смислоттєві орієнтири, усвідомлювати потребу в саморозвитку і здійснювати її як технологію самореалізації;

- співвідносити особистісну взаємодію з індивідуальними особливостями школярів, корегувати взаємодії на основі зіставлення: індивідуальність учителя – індивідуальність дитини.

Індивідуально-творчий компонент культури особистісної взаємодії майбутніх учителів, на нашу думку, є внеском самого майбутнього вчителя в створення нових способів особистісно-значущої

взаємодії. Це може виявлятися у виборі і побудові змісту, організації видів діяльності, створенні нових форм і методів взаємодії.

«Творчу особистість учителя відрізняє гнучке, багате комбінаціями мислення, здатність до вичленовування істотних ознак з комплексу самопідлеглих ознак, здатність швидко перебудовуватися, володіти такими операціями, як комбінування, варіювання, транспонування, поєднуване зазвичай поняттям «фантазія» [360, с.27]

Індивідуально-творчий компонент носить інтегративний характер. Через осмислення цінності особистісної взаємодії, значущості здобутих знань, умінь, навичок, процесу саморозвитку, майбутній учитель оцінює ті власні індивідуальні якості, що дають змогу самореалізуватись у педагогічній діяльності. Це відкриває шлях до творчої самореалізації, до відчуття сенсу професійного вибору.

Висновки з другого розділу

Ефективне вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів можливе за умови дотримання таких концептуальних підходів щодо оновлення навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу як системного, діяльнісного, гуманістичного, особистісно орієнтованого, синергетичного, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного.

Визначено та охарактеризовано основні положення зазначених підходів, що надають змогу конструювати процес підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів. Системний підхід як методологічний орієнтир у педагогічній діяльності стосовно процесу формування культури особистісної взаємодії, за нашим висновком, відбито в таких положеннях: як особистість дитини, так і особистість учителя мають розвиватися в цілісному інтегрованому педагогічному процесі, у якому всі компоненти (цільовий, мотиваційний, змістовний, організаційно-діяльнісний, оціночно-результативний) максимально взаємозалежні; у процесі особистісної взаємодії відбувається об'єднання зусиль суб'єктів

виховання, що сприяє підвищенню ефективності педагогічного впливу; створена виховна система у сфері дозвілля школярів дає змогу результативно використовувати час і сили педагогічного колективу, оскільки вона містить обґрунтовані форми і способи побудови взаємодії, що робить більш ефективним вплив на особистість школярів; спеціально моделюються умови для саморозвитку, самореалізації особистості, яка навчається, учителів, що сприяє їхньому особистісному зростанню.

Реалізація діяльнісного підходу в особистісній взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля полягає в переважній орієнтації на надання допомоги і психологічному супроводі вихованця в становленні його як суб'єкта життєдіяльності. У світлі гуманістичного підходу як основні умови розвитку виступають задоволення базових (основних) потреб школяра у сфері його дозвілля: потреба в комфортних міжособистісних відносинах, що забезпечують задовільний для суб'єкта соціальний статус; потреба в розумінні (особистісно насичених, духовних, сповідальних міжособистісних стосунках); потреба в наявності життєвих цілей і смислів; потреба в отриманні нової інформації; потреба в реалізації творчого потенціалу. Синергетичний підхід надав можливість дослідити, а потім спрогнозувати поведінку, стан і зміни розвивальних компонентів організованого дозвілля школярів. Провідною синергетичною ідеєю в нашому дослідженні стала ідея про формування особистісних структур свідомості майбутніх учителів, що надає смислу професійно-педагогічній діяльності. З позицій синергетичного підходу до професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів нами обґрунтовано наступні вимоги: розуміння студентом свого місця й ролі в особистісному розвитку дитини; розуміння цінності особистісної взаємодії для школярів, урахування її інтересів, особистісних смислів і досвіду. Культурологічний підхід до формування культури особистісної взаємодії в нашому дослідженні ґрунтується на концепції Є.В.Бондаревської, Т.І.Іванової, Н.Б.Крилової, основними компонентами якого є: ставлення до дитини як до суб'єкту життя, здатному до культурного саморозвитку і самопі-

знання; ставлення до вчителя як посередника між дитиною і культурою, який надає підтримку кожній особистості в її індивідуальному самовизначенні у світі цінностей; ставлення до особистісного розвитку як процесу, рушійними силами якого є пошук смисложиттєвих орієнтирів. Визначаючи такий підхід як провідний, ми констатуємо, що педагогічні завдання мають набувати наступного змісту: допомога школярам у засвоєнні норм культурного, соціокультурного самовизначення; створення умов для діалогічної, полілогічної взаємодії, при яких розвивається шанобливе ставлення до іншої людини як особистості та бажання розширити власне світосприйняття шляхом «входження» у світ іншого «Я»; підтримка ціннісно-сміслових пошуків сенсу життя, поставлення особистістю мети професійного самовизначення та шляхів її досягнення. На цій основі професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує не тільки певних знань, умінь, навичок в організації та управлінні процесом виховання, а усвідомлення себе особистістю, здатною надати конструктивну допомогу в особистісному розвитку дитини.

Соціокультурний підхід орієнтує на оновлення мети, завдань, змісту, форм і методів навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах як культурно специфічного, що враховує особливості становлення особистості майбутнього вчителя-вихователя в певних соціокультурних умовах.

Особистісно орієнтований підхід розглядається нами через активізацію особистісно-сміслової сфери майбутнього вчителя-вихователя. У контексті нашого дослідження нами визначені такі положення щодо реалізації власного орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів: спрямованість на рефлексію особистого досвіду життєдіяльності розуміється як обміркування й аналіз власних проблем особистісного розвитку майбутніх учителів-вихователів. За такого підходу увага концентрується на його цінності як основи розвитку істини; переорієнтація процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на постановку цілей взаємодії, розв'язання конкретних завдань власного розвитку і розвитку школяра. Поставлені й

осмислені таким чином цілі є орієнтирами подальших дій, мотиви взаємодії усвідомлюються як особистісно значущі; викладач вищої школи в такому контексті є фасилітатор особистісного і професійного розвитку майбутнього вчителя-вихователя. Особистісно орієнтований підхід у системі вищої освіти розвиває мобільність, уміння адаптуватися в умовах, що змінюються, динамізм у вирішенні виникаючих проблем.

Аналіз аксиологічного підходу дав змогу дійти висновку, що цінність особистісної взаємодії ґрунтується на сприйнятті себе, учителя як цінності, цінності дитини і цінності ставлення до цієї дитини, що, по суті, виявляється в особистісній взаємодії.

Доведено, що майбутній учитель має бути особистістю, готовою до самореалізації в педагогічній діяльності, бачити в ній ціннісні сенси свого життя. Здобуття психолого-педагогічних знань, формування необхідних для педагогічної діяльності умінь і навичок необхідно поєднати з формуванням і розвитком смисложиттєвих орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Завдяки усвідомленню сенсу педагогічної діяльності майбутніми вчителями усвідомлюються цінності, цілі, мотиви, функції взаємодії з підростаючою дитиною. Знання, уміння, навички здобувають статус життєвонеобхідного потенціалу компетентності вчителя. Наявність сенсу педагогічної діяльності (особистісної взаємодії) у свідомості майбутнього вчителя – одна з цінностей процесу виховання. Цінністю є його здатність до якісного смислотворення: знаходження смислу, наявність його емоційного забарвлення, здатність вибудувувати ефективні ланцюжки смислу будь-якої довжини. Завдяки цьому вчитель утверджується у своїх діях, своїй компетентності, в обраному характері життєдіяльності. Усвідомлення правильності обраного шляху дає змогу формуватися впевненості у своїх можливостях, здатності переборювати труднощі. Уміння, знання і навички, що здобуваються на цій основі майбутнім учителем мають особистісно значущий смисл. Учитель сприймає свою функцію в суспільстві з позиції особливо значущої цінності.

Доведено, що основним конструктором розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля є культура особистісної взаємодії майбутнього вчителя. Спрямованість учителя на особистісну модель взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля означає, що він має відповідну систему поглядів, установок, позицій, у яких виявляються його прагнення будувати стосунки з дітьми на основі суб'єкт-суб'єктних зв'язків, розв'язувати протиріччя, що виникають, за допомогою співробітництва, максимально зважаючи на здатність дитини до самоаналізу, прояви самостійності і творчої активності.

Доведено, що підготовка майбутніх учителів до організації дозвілля школярів передбачає усвідомлення специфіки спілкування як особистісно розвивального процесу, що вимагає певного сприйняття світу іншої людини як цінності та її суб'єктних виявів. Стиржневим новоутворенням майбутнього вчителя-вихователя стає культура особистісної взаємодії, яка надає змогу вирішувати разом зі школярами проблеми, що виникають у процесі особистісного зростання в середовищі дозвілля.

Культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля не тільки обумовлює результативність особистісного розвитку дитини, але і сама є результатом змін в особистісному розвитку вчителя-вихователя. Усвідомлення цього пов'язано з баченням процесу взаємодії в методологічній концепції синергетики як процесу самоорганізації і саморозвитку. Культура особистісної взаємодії є інтегральною характеристикою особистості вчителя, що реалізується у варіативних формах взаємодії. Розвиток культури особистісної взаємодії за своєю суттю варіативний, тому що і процес і результат детермінований особистісними характеристиками вчителя і соціокультурними змінами, а тому характеризується пластичністю, гнучкістю, здатністю до самозбагачення.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИЧНА КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ

3.1. Теоретичні підходи до визначення й конструювання змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів

Розгляд концептуальних підходів до визначення й конструювання змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів показує, що він пов'язаний зі змінами, які відбуваються в освітній галузі завдяки осмисленню нових парадигм освіти.

Як зазначає І.А.Зязюн, «...без зміни змісту педагогічної освіти й способів її структурування намагання вибудувати особистісно орієнтовану освітню систему не призведе до значущих результатів [147, с.487].

Грунтуючись на визначенні освітньої парадигми як сукупності прийнятих у педагогічному співтоваристві світоглядних і теоретичних передумов, що визначають конкретні підходи до проектування процесу освіти і саму освітню практику [229, с.19], визначаючі цілі, зміст, форми, методи, засоби підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної діяльності у сфері дозвілля школярів.

При цьому за основу аналізу нами виділено такі аспекти: певне бачення місця вчителя у взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, сутність змісту відповідної професійно-педагогічної освіти, визнання необхідності сформованості певних якостей особистості студентів вищих педагогічних навчальних закладів, визначення умов щодо реалізації зазначеної вище підготовки.

На підставі цього ми виокремили розгляд знаннієвої, культурологічної, особистісно орієнтованої, компетентнісної парадигм освіти та відповідних підходів щодо структурно-функціонального їх

аналізу, які в умовах глобалізації, як зазначають учені (М.В.Богуславський [46], Є.М.Шиянов, Н.Б.Ромаєва [429], Є.О.Ямбург [437]) мають тенденцію до поліпарадигмальності. Методологічний принцип поліпарадигмальності дозволив нам визначити провідні підходи до підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

При цьому ми спирались на такі його положення:

– допустимість співіснування кількох методологічних систем, у рамках яких побудовані цілісні, закінчені моделі освітніх програм, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання;

– орієнтація процесів соціалізації й індивідуалізації особистості на різні парадигмальні установки;

– використання різних парадигм на стратегічному й оперативному рівнях;

– залежність вибору вчителем парадигми від рівня сформованості і мотивації навчання (виховання) школярів (пасивної й активної установки на власний інтелектуальний розвиток);

– поєднання елементів різних парадигм у рамках конкретної теорії технології освіти;

– існування всередині кожної парадигми окремих парадигм, кожній з яких властивий свій, специфічний вибір цілей, змісту і процесу виховання [429, с.24].

На підставі цього ми можемо виокремити та обґрунтувати вихідні положення нашого підходу до підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, розробці його змісту та методичного забезпечення.

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволив нам дійти висновку, що підходи до навчання і виховання школярів довгий період мали двополярний аспект. При першій позиції вчитель був центром педагогічного процесу, учень (школяр) виконував пасивну роль об'єкта педагогічного процесу. При цьому вчитель висуває мету педагогічної діяльності, планує її зміст, форми, методи, оцінює результати. Слід зазначити, що мета, зміст, форми і методи де-

кларуються суспільством, і вчитель особливо не замислюється над їх доцільністю. Інша позиція – гуманістична – в центр виховання висуває особистість школяра, яка розуміється як абсолютна цінність педагогічного процесу. З кінця 80-х років ХХ століття саме ця позиція стала джерелом пошуків щодо теоретичних розробок та впровадження в практику виховання інноваційних концептуальних підходів. Зупинимось на тих з них, які стали основою для нашого подальшого наукового пошуку.

Як зазначає М.В.Богуславський, у вітчизняній педагогіці виділяються чотири основні підходи до розробки теорії змісту освіти: знанієвий, діяльнісний, культурологічний і компетентнісний [46].

При знанієвому підході основна увага надається відбору наочного матеріалу, що дає можливість учням оволодіти відповідними знаннями, а також уміннями й навичками. Діяльнісний підхід ставить акцент на тому змісті освіти, що дає можливість ознайомитися з професійною діяльністю й оволодіти способами самостійного отримання цих знань і їх застосування поза навчальним процесом. При культурологічному підході пріоритетним є конструювання змісту освіти на основі соціального досвіду, який повинен вступати в резонанс з особистим емоційно-культурним досвідом учня. Компетентнісний підхід припускає як критерій відбору змісту ті знання, оволодіння якими дає можливість учням безпосередньо в процесі навчання вирішувати актуальні для них соціальні й життєві проблеми, опановувати соціалізуючі практики [46].

Разом з цим М.В.Богуславський зазначає, що означені підходи можуть бути розділені на дві біополярні бінарні опозиції: знанієву і культурологічну, діялісню і компетентнісню, які мають свою внутрішню динаміку. Знанієво-культурологічний центрує увагу на відборі змісту освіти з таких сфер, як наука і культура. Діялісно-компетентнісний робить акцент на способах оволодіння змістом освіти [46].

Така типологія в сучасній науці активно доповнюється особистісно орієнтованим підходом до розвитку теорії змісту освіти, у якому центральним об'єктом виступає людина та її діяльність.

Освіта розглядається не стільки як передача учням, студентам знань, скільки як середовище для внутрішніх змін.

Позначивши у цілому основні концептуальні підходи до визначення змісту підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності у сфері дозвілля школярів, розглянемо більш детально їх основні положення, що дасть можливість визначити цілі і зміст при конструюванні програм циклу психолого-педагогічних дисциплін як основних предметів при підготовці майбутніх учителів-вихователів.

Перша позиція – культурологічна (Є.В.Бондаревська, І.В.Іванова, Н.Б.Крилова та ін). У концепції культурологічного підходу в освіті центром є людина, яка здатна до особистісної самодетермінації в культурі. Культурологічний характер освіти ґрунтується на унікальності кожного учасника педагогічного процесу, на забезпеченні умов для їх подальшого розвитку як суб'єктів [148, с.71] За такого підходу цілі освіти знаходять віддзеркалення у відборі її змісту, джерелом якого є соціальний досвід, що акумулюється в культурі і включає такі компоненти: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Отже, пошук змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів базувався на цих провідних положеннях, оскільки дозвілля школярів є соціокультурним феноменом здобуття школярами соціального досвіду.

Друга концепція, яка взята нами як методологічна основа в розробці змісту підготовки, – особистісно орієнтована (І.Д.Бех, С.В.Кульневич, І.С.Якиманська, В.В.Серіков, Д.О.Белухін, А.В.Хуторський). Кожна із наукових шкіл у розробці концепції акцентує увагу на різних аспектах у теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні вище зазначеної концепції, однак єдиною методологічною основою є цінність суб'єктів педагогічного процесу та умови щодо їх саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації. Відповідно до цього зміст освіти визначається з позицій:

а) розвитку вищих моральних (духовних) цінностей особистості в кожному віковому періоді (І.Д.Бех);

б) використання суб'єктного досвіду школярів в освітньому процесі та ідеї його саморозвитку (І.С.Якиманська);

в) гуманістичної спрямованості як реального визнання цінності, неповторності, цілісності особистості людини, її права на вільний розвиток та прояв власних здібностей (Д.О.Белухін);

г) створення особистісно розвивальних ситуацій в освітньому процесі (В.В.Сериков);

д) педагогічно адаптований досвід людства, ізоморфний, тотожний за структурою людській культурі (А.В.Хуторський).

На підставі цього ми вважаємо, що з позиції особистісно орієнтованого підходу розвиток особистості майбутнього вчителя–вихователя, його готовність до особистісної взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля буде більш ефективною, якщо в зміст освіти будуть включені питання смисложиттєвого самовизначення, ставлення до виховної взаємодії зі школярами як ціннісного й особистісно значущого для його суб'єктів (учителя й учнів), цілепокладання з позиції суб'єктної значущості для особистісного розвитку як школяра, так і вчителя й ін.

Компетентнісний підхід до визначення змісту підготовки майбутнього вчителя до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля надає змогу конкретизувати мету, завдання, головні його компоненти та методичні особливості впровадження.

Освітня компетенція є «вимогою до освітньої підготовки, що виражається сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності» [184, с.135].

До основних груп компетенцій А.В.Хуторський відносить такі: ціннісно-смислові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова і компетенції особистісного самовдосконалення [415, с.58-64]. Базуючись на тому, що групи компетенцій, які розглядаються, складають основу розробки та структурування змісту підготовки майбутніх учителів до органі-

зації дозвілля школярів, вважаємо доречним зупинитись на їх змістовному тлумаченні.

Ціннісно-сміслові компетенції пов'язані з ціннісними орієнтирами майбутніх учителів, їх здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення. Ці компетенції забезпечують механізм самовизначення майбутнього вчителя-вихователя в ситуації взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Загальнокультурні компетенції представляють пізнання і досвід діяльності в галузі культури; духовно-етичні основи життя майбутнього вчителя-вихователя.

Навчально-пізнавальні компетенції – це сукупність компетенцій у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної і загальнонавчальної діяльності. До цієї групи компетенцій належать способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки. Студенти при цьому опановують креативні навички (здобування знань безпосередньо з навколишньої дійсності, використання прийомів вирішення навчально-пізнавальних проблем, уміння діяти в нестандартних ситуаціях).

Інформаційні компетенції – навички діяльності по відношенню до інформації з навчальних предметів і, у цілому, освітніх галузей; уміння користуватися сучасними засобами інформації, пошук, аналіз і відбір необхідної інформації, її перетворення, збереження і передача.

Комунікативні компетенції базуються на таких компонентах: знання мов, способів взаємодії з оточуючими, навички роботи в групі, колективі, володіння різними соціальними ролями й ін.

Соціально-трудова компетенція – виконання ролі громадянина, представника, споживача й ін.

Компетенції особистісного самовдосконалення. Майбутні вчителі опановують способи діяльності на основі перспектив свого особистісного розвитку і з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних мож-

ливостей, що знаходить віддзеркалення в безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей.

Інший підхід щодо формування компетентності як базової спрямованості змісту освіти, визнаний нами як провідний, пов'язаний з роботою О.Є. Лебедева [209, с.6]. Принципово важливим для нашого дослідження є визначення компетентності як здатності діяти в ситуації невизначеності. Для вчителя, який взаємодіє зі школярами у сфері дозвілля, таке визначення спонукає на творчий саморозвиток, мобільність у прийнятті педагогічно доцільних рішень. Із зазначеної позиції цілі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів постають як:

- навчити вирішувати проблеми особистісного розвитку школярів, знаходити оптимальні способи досягнення поставленої мети, оцінювати отримані результати, організовувати свою пізнавальну діяльність, співпрацювати з однокурсниками, обмінюючись при цьому поглядами на змісти й технологічні елементи особистісної взаємодії зі школярами в сфері дозвілля;

- навчити пояснювати явища, що відбуваються в соціокультурному середовищі дозвілля школярів, їх сутність, причини, взаємозв'язки;

- навчити орієнтуватися в ключових проблемах розвитку особистості школяра різного вікового періоду;

- навчити орієнтуватися у світі цінностей, вирішувати аксіологічні проблеми;

- навчити вирішувати проблеми особистісної взаємодії зі школярами (комунікативні, особистісно-розвивальні, проблеми співробітництва і т.д.).

Ми вважаємо, що здатність вирішувати проблеми, пов'язані з дозвіллям школярів, має такі складові: орієнтація на ціннісно-сміслові сприйняття особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, теоретичні та прикладні знання, необхідні для розуміння сутності проблем дозвілля школярів і вибору шляхів їх вирішення; уміння, необхідні для визначення найбільш ефективних форм і ме-

тодів взаємодії зі школярами в досліджуваній нами сфері їх життєдіяльності.

Зазначимо, що спираючись на компетентнісний підхід означає вихід за коло навчальних предметів з психолого-педагогічних дисциплін під час підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, оскільки мета (розвиток здібностей вирішувати проблеми дозвілля) досягається і через організацію позааудиторної діяльності, яка надає змогу аналізувати, пропонувати, обговорювати зазначені вище проблеми і здійснювати творчо-розвивальну діяльність.

Компетентнісний підхід передбачає зміни в предметних програмах [209, с.11], які пов'язані з розвитком пізнавальної самостійності майбутніх учителів-вихователів, їх самостановленням як компетентнісної особистості при особистісній взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. У результаті формується ключова компетентність, яка виявляється «як особистісно усвідомлювана, що увійшла в суб'єктивний досвід і має особистісний зміст системи знань, умінь, навичок» [59, с.30].

Розгляд концептуальних підходів до визначення змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів показує, що він має бути пов'язаний з різними аспектами розглянутих вище концепцій, тобто характеризуватись поліпарадигмальністю. На цю характерну особливість конструювання змісту освіти звертає увагу М.В.Богуславський, який стверджує, що в сучасних умовах складається багатовимірний модель теоретичних основ змісту освіти, де традиційні складові: матеріальна (змістова) та формальна (діяльна, розвивальна), доповнюється ще двома параметрами – зовнішнім змістом і внутрішніми новоутворенням, які відбуваються в особистості в процесі освіти [46].

Водночас з цим відправним моментом щодо розробки змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів стала модель змісту освіти В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, М.М.Скаткіна щодо структурування відповідного до нашого дослідження змісту. Згідно з нею зміст освіти складається з чотирьох структурних елементів: досвіду пізнавальної діяльності, фіксовано-

го у формі способів її здійснення – знань; досвіду репродуктивної діяльності, фіксованого у формі способів її здійснення – умінь і навичок; досвіду творчої діяльності – у формі проблемних ситуацій; досвіду емоційно-ціннісних відносин.

Кожен з видів досвіду відображено в змісті підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до педагогічної діяльності. Знання про цілі і завдання взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, соціокультурні особливості розглянутої сфери, зміст, форми і методи організації дозвілля школярів доповнюють і збагачують професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами і в цілому до педагогічної діяльності.

Активність особистісної взаємодії у сфері дозвілля школярів передбачає сформованість певних умінь і навичок, що складає необхідний досвід педагогічної діяльності та забезпечує здатність до рефлексії та саморозвиток. Включення в зміст підготовки досвіду творчої діяльності та розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя, ми вважаємо, є особливо важливою складовою визначеного нами новоутворення – культури особистісної взаємодії. При визначенні змісту ми приділяли особливу увагу саме цьому компоненту.

Компонент емоційно-ціннісних відношень, на жаль, не є достатньо розробленим у теорії і практиці підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності. Ми вважаємо, що визначення майбутнього вчителя в сенсі свого життя і професійно-педагогічній діяльності надає змогу наповнювати педагогічну діяльність альтруїстичними ідеями життєвих цінностей: людина, якій я в змозі допомогти у самовизначенні; взаємини зі школярами як взаємнорозвивальні; час дозвілля і час праці як цінність саморозвитку та ін.

Розглянуті положення інтегровані в змісті освіти у вищих педагогічних навчальних закладах, що визначається як ієрархія понять навчального матеріалу за дидактичною значущістю: загальнонаукові, загальнопедагогічні, професійні. При цьому професійні поняття, що мають внутрішньоструктурну ієрархію, становлять основу змісту навчального матеріалу, яка координує зміст лекційних,

семінарських і практичних занять, а також інших видів і форм організації навчання.

В основі структурування змісту навчального матеріалу і професіоналізації змісту навчання лежать принципи взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів; єдності процесуально-змістових і мотиваційно-ціннісних сторін загальнопедагогічної підготовки; єдності розчленованості й інтегрованості змісту навчання; поетапної конкретизації фундаментальних професійно-педагогічних проблем [301, с.98].

Такий погляд на зміст підготовки майбутніх учителів-вихователів до організації дозвілля школярів, формування культури особистісної взаємодії вимагає введення нових змістових елементів у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів, що, як свідчать результати нашого дослідження, сприяє більш якісному становленню майбутнього вчителя, його діяльності у виховній роботі зі школярами.

Розробляючи зміни щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля, ми спирались на тлумачення рівнів професійної освіти, яке надано В.С.Ледньовим [211, с.171]. Автор звертає увагу на те, що людина не тільки формується, але і виявляється в діяльності, тому про рівні її професійної підготовки можна судити за специфічними видами діяльності, які людина в змозі виконати і які виступають як еталонні.

Якісними характеристиками еталонних алгоритмів діяльності на різних рівнях професійної підготовки виступають наступні:

Діяльність за заданим алгоритмом, що характеризується однозначним набором відомих операцій з використанням обмежених масивів оперативної і запасної інформації – I рівень.

Діяльність за заданим важким алгоритмом без конструювання або з частковим конструюванням рішення, яке потребує оперування значними масивами оперативної та раннє засвоєної інформації, – II рівень.

Діяльність з використанням складних алгоритмів, що вимагають конструювання рішень, а так само оперування великими маси-

вами оперативної і запасної інформації, якій властиві риси наукової діяльності, – III рівень.

Інформаційно-продуктивна діяльність щодо створення раніше невідомих теоретичних моделей, що вимагає від людини здібностей, які забезпечують формулювання проблеми в складних ситуаціях, висунення і перевірку гіпотез; оперування граничними масивами інформації, що перевищують рівень раніше пізнаного у відповідній галузі, – IV рівень.

Виходячи з цього, ми висунули припущення: інформація, яка надається в підручниках та навчальних посібниках з психолого-педагогічних дисциплін, не є достатньою для підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів. Необхідним є пошук такої інформації, яка надала б змогу майбутнім учителям оперувати знаннями і конструювати відповідну особистісну взаємодію зі школярами у сфері дозвілля. При цьому доречним став пошук інноваційних форм і методів взаємодії зі школярами, які б відповідали соціокультурним особливостям життя школярів. Наступним припущенням щодо пошуку змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у сфері дозвілля школярів було таке: діяльність з конструювання особистісної взаємодії майбутніх учителів зі школярами в процесі організації їх дозвілля потребує нових підходів до процесуальних компонентів: лекційних, семінарських, практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін, які б сприяли розвитку творчого мислення майбутніх учителів.

Отже, визначені нами концептуальні підходи в конструюванні змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів мають складну структуру знань, умінь, навичок, змісту творчої діяльності, ціннісно-сислового самовизначення і відповідають меті та цілям професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, що, за нашим припущенням, має забезпечити зміни в соціокультурній ситуації дозвілля школярів. У процесі дослідження нами виокремлено основні принципи структурування змісту підготовки майбутніх учителів до

організації дозвілля школярів, що мають провідне значення в цих процесах. При цьому ми спиралась на їх тлумачення В.В.Краєвським, А.В.Хуторським [184] та В.С.Ледньовим [211].

Принцип відповідності змісту в усіх її елементах і на всіх рівнях його конструювання загальним цілям сучасної освіти. З цього принципу витікає необхідність передбачати у складі змісту окрім елементів, що традиційно виділяються – знань, умінь і навичок, такі, які відповідно до гуманістичної та особистісно орієнтованої освіти відбивають досвід творчої діяльності й особистісного ставлення до загальнолюдських цінностей. У напрямі нашого дослідження принцип спонукає до більш поширеного включення рефлексивного компоненту мислення майбутніх учителів-вихователів, який надає змогу проаналізувати стан особистісного становлення як суб'єкта життя майбутнього вчителя-вихователя і на основі цього вибудувати стратегію самовдосконалення.

Принцип врахування єдності змістовної і процесуальної сторін навчання. Цей принцип протистоїть односторонній орієнтації, що розглядає зміст у відриві від педагогічної реальності. Проектуючи зміст предмета або навчального матеріалу, необхідно враховувати наявні закономірності, принципи, методи і можливості навчання в цілому, а також позначити в програмах не тільки зміст як такий, але і способи його передачі і засвоєння. Аналіз цього принципу стосовно нашого дослідження свідчить, що результат готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів стає кращим, якщо в процес теоретичної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі школярами включені елементи проектування особистісної взаємодії зі школярами та реальні соціокультурні ситуації життя школярів у час дозвілля.

Принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування при русі від загальних до більш конкретних форм, врешті-решт до його реалізації в процесі навчання. Відповідно до цього принципу зміст освіти не повинен розглядатися як проста сума створених незалежно один від одного навчальних предметів або навчальних програм. Окремі предмети вже в початковому пункті своєї

побудови повинні орієнтуватися на загальне уявлення про структуру та склад змісту освіти. Саме цей принцип надав змогу інтегрувати зміст курсів «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Педагогіка» і цілісно формувати особистість майбутнього вчителя-вихователя.

Принцип подвійного входження базисних компонентів у систему констатує, що всі компоненти змісту освіти входять в його загальну структуру в двох планах: як наскрізна лінія по відношенню до інших компонентів і як один з компонентів. Так, наприклад, формуючи знання про соціокультурні особливості дозвілля школярів (компонент досвіду), ми пропонуємо дослідницьку діяльність, суть якої полягає в аналізі різноманітних матеріалів (преси, телекомунікацій, бесід зі школярами і т.д.), висунення гіпотез щодо змін у змістовому наповненні дозвіллевого часу школярів.

Принцип функціональної повноти, мінімізації й оптимізації компонентів освіти. Суть принципу полягає в тому, що набір значущих елементів системи змісту освіти як відповідної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів повинен бути функціонально повним. Тому ми використали всі предмети психолого-педагогічного циклу при структуруванні змісту підготовки з визначенням необхідного функціонального навантаження відповідних тем. Так, наприклад, під час вивчення підліткового і юнацького віку в курсі «Вікова психологія» особлива увага приділялася розгляду таких питань: умови особистісного становлення, особистісне зростання як умова самореалізації; місце дозвілля в просторі особистісного самовизначення і т.д. Мінімізація в аспекті нашого дослідження пов'язана з тим, що проблеми дозвілля школярів не знайшли віддзеркалення в програмах психолого-педагогічного циклу, у відповідних підручниках і навчальних посібниках. Тому наше завдання полягало у виявленні тих ресурсів чинного змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-вихователів, які дали б можливість здійснити обраний напрям нашого дослідження. Тому проблема мінімізації в цьому принципі

пов'язана, як зазначає В. С. Ледньов, з оптимізацією системи компонентів [211, с.52].

Принцип диференціації й інтеграції компонентів освіти в конструюванні змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів знайшов відображення в актуалізації значущості таких тем, як «Особливості професійно-педагогічної діяльності», «Професійно-педагогічна культура вчителя», «Розвиток, соціалізація і виховання особистості», «Педагогічне спілкування», «Позашкільна педагогіка». Процес інтеграції в нашому дослідженні пов'язаний з введенням наскрізної лінії при вивченні предметів психолого-педагогічного циклу (загальної психології, вікової психології, педагогічної і соціальної психології, педагогіки), яка концентрувала увагу на дозвіллі школярів як соціалізуючому просторі їх життя. Інтеграційні компоненти використовувалася нами під час розробки змісту таких курсів, як «Педагогічні технології», «Порівняльна педагогіка», у яких акцентувалася увага, наприклад, на технологіях виховної роботи, спрямованих на особистісний розвиток школярів, на використання дозвіллевого часу як часу їх (школярів) самовизначення.

Принцип наступності в напрямі нашого дослідження передбачав поетапне, протягом усього періоду навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, оволодіння знаннями, уміннями, навичками щодо взаємодії зі школярами у сфері дозвілля що, по суті є рівнем прояву їх культури особистісної взаємодії.

На основі аналізу дидактичних підходів щодо конструювання змісту освіти В.І.Бондаря, В.О.Онищука, О.Я.Савченко, В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, М.М.Скаткіна нами розроблена та експериментально перевірена система критеріїв відбору й конструювання змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів, а саме:

Критерій відображення у змісті підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів сучасних концептуальних підходів щодо соціалізації школярів у соціокультурних умовах сьогодення.

Основою застосування цього критерію є необхідність визначення студентами вищих педагогічних навчальних закладів з доці-

льністю педагогічної діяльності у сфері дозвілля та особистісних смислів взаємодії зі школярами в зазначеній сфері їх життєдіяльності. У змісті навчальних програм з дисциплін психолого-педагогічного циклу представлені теорії соціалізації, її закономірності, поняття, які розкривають і створюють у свідомості майбутніх учителів ціннісно-сміслове уявлення про дозвілля школярів та його роль в особистісному розвитку дитини.

Критерій формування свідомого ставлення до розвитку дитини у сфері дозвілля.

Усвідомлення власної значущості як референтної людини в житті дитини дає змогу майбутньому вчителю-вихователю проектувати ті зміни, які мають відбутися в особистісному розвитку дитини під впливом особистісної взаємодії. Саме цей критерій спонукає майбутнього вчителя-вихователя до вивчення індивідуальних особливостей дитини, їх прояву в різноманітних життєвих ситуаціях, у тому числі у сфері дозвілля.

Критерій відображення в змісті освіти особистісно розвивального компонента щодо педагогічної діяльності. Застосування цього критерію дозволяє спрямувати освіту на смисложиттєве самовизначення студентів вищих педагогічних навчальних закладів стосовно цінностей взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. Він надає можливість рефлексивно оцінювати власні досягнення щодо особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля та спрямовувати саморозвиток, самовдосконалення як референтної для дитини особистості.

Критерій творчого самовиявлення. Застосування цього критерію передбачає діалогічність і полілогічність під час впровадження змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, що має бути відображено в програмах психолого-педагогічних дисциплін та методичному забезпеченні навчально-виховного процесу. Розробка відповідних завдань, застосування методів дискусій, круглих столів, самопрезентації та інших форм і методів надає змогу розвивати суб'єктність як важливу якість учителя-вихователя під час особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Критерій відображення психолого-педагогічних умов ефективності взаємодії зі школярами у сфері дозвілля в змісті підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів. Цей критерій передбачає рефлексивний аналіз рівня культури особистісної взаємодії як новоутворення, що надає змогу оцінювати стан готовності, відповідні особистісні надбання: смисложиттєві орієнтації в педагогічній діяльності, знання, уміння, навички.

Таким чином, визначені нами концептуальні підходи, принципи конструювання та критерії відбору змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів, дозволяють виділити наступні підсистеми змін у розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів.

Перша підсистема – ціннісно-сміслова, змістом якої є аксіологічні основи буття людини, дозвілля як цінність життєдіяльності, педагогічні цінності взаємодії зі школярами; смисл професійно-педагогічної діяльності, яка є складовою сенсу життя вчителя; культура особистісної взаємодії як важливе утворення особистості вчителя, що надає змогу досягати результативності в особистісному розвитку школярів.

Друга підсистема – пізнавально-дослідницька. Її складові: зміст, структура, форми, методи, особливості дозвіллевого часу школярів, особливості його проведення в різні вікові періоди, місце і значення вчителя у взаємодії зі школярами в зазначеній вище сфері; умови, що забезпечують ефективність взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля. Саме засвоєння студентами вищих педагогічних навчальних закладів цієї підсистеми знань і відповідних умінь у поєднанні з ціннісно-смісловим самовизначенням у педагогічній діяльності надає їм спрямування до саморозвитку, самореалізації у виховній роботі зі школярами.

Третя підсистема знань та умінь – технологічно-моделююча. Вона містить сутність технологій виховання, власну аргументацію цілей та завдань особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля; моделювання як конструкцію змісту, форм, методів організації дозвілля

школярів, яка відображає певний засіб взаємодії зі школярами у зазначеній вище сфері. Це дозволяє студенту актуалізувати власне ставлення до дозвілля школярів, визначати шляхи психолого-педагогічного супроводу та педагогічної підтримки їх (школярів) у напрямі особистісного розвитку.

Четверта підсистема знань та умінь – комунікативно-розвивальна. У її рамках розглядається спілкування як феномен людського буття, комунікативні якості вчителя та їх роль в особистісному становленні школяра, спілкування як провідна діяльність школярів під час дозвілля, техніки взаємодії, взаєморозуміння та взаємовпливу вчителя і школярів у просторі дозвілля школярів.

На основі виділених нами знань, умінь і навичок ми стверджуємо, що відбуваються якісні зміни в ціннісно-смысловому ставленні майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, що знаходить відображення в рівні культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя зі школярами. Результатом стає моделювання змісту, форм, методів дозвілля школярів, які відповідають завданням виховання особистості на сучасному етапі.

Виділені нами підсистеми знань, умінь і навичок, особистісні зміни у свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів знайшли відображення в змістах програм з психолого-педагогічних дисциплін. Зміст навчальних програм враховував освітні стандарти навчальних предметів психолого-педагогічних дисциплін і водночас включав комплекс логічно побудованих знань з проблеми дослідження. Разом з цим нами розроблені та апробовані спецкурс та спецсеминар «Організація дозвілля школярів», що передбачали вдосконалення знань, умінь і навичок майбутніх учителів щодо взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Ілюстрацією практичного впровадження обґрунтованих у процесі дослідження концептуальних положень конструювання, принципів і критеріїв відбору змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів може бути збагачення відповідними темами курсів психології та педагогіки.

У процесі дослідження з метою формування культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя зі школярами у сфері дозвілля нами були розроблені і впроваджені в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів активні форми і методи навчання, які сприяли більш ґрунтовному засвоєнню оновленого змісту психолого-педагогічних дисциплін та розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

3.2. Методика підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів

Процесуальне втілення змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів забезпечує цілісна система методики викладання психолого-педагогічних дисциплін, до складу якої входять мета та завдання, зміст, закономірності, принципи, форми і методи її реалізації.

Як зазначає С.У.Гончаренко, методика як галузь педагогічної науки прокладає міст від теорії до практики [193, с.11].

Поняття «методика» має кілька значень: методика як набір приписів, які регулюють процес навчання, і методика як одна з педагогічних дисциплін, яка має свою методологію, теоретичний і прикладний аспекти, і об'єктом якої є навчання одного з предметів [184, с.61]. Виходячи з цього визначення, констатуємо завдання, що ми вирішували під час дослідження: на яких закономірностях, принципах, змісті, технологіях повинно будуватися викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі, щоб процес підготовки майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля відбувався відповідно до концептуальних ідей нашого дослідження. Разом з цим під час нашого дослідження було поставлене завдання такого спрямування, як повинно було б методично забезпечити викладання психолого-педагогічних дисциплін, щоб процес навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів мав особистісно-професійно значущий характер. Вирішуючи це за-

вдання, ми припустили, що головним суб'єктом навчально-виховного процесу має стати студент, який через рефлексивний аналіз власного досвіду активізує мотиваційно-спонукальну сферу саморозвитку й досягає певних результатів у професійно-педагогічному становленні.

При розробці методичного забезпечення розвитку готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів ми керувались загальнодидактичними закономірностями та принципами процесу навчання та специфічними для психолого-педагогічних дисциплін методичними закономірностями і принципами [184].

Основними показниками закономірностей у навчанні є їх причинно-наслідковий характер, загальність і повторюваність.

І.Я.Лернер, визначаючи специфіку дидактичних закономірностей процесу навчання, відзначає, що вона відбиває стійкі залежності між діяльністю викладання, діяльністю навчання й змістом освіти [218, С.58]. Методика вивчає специфічний прояв закономірностей процесу навчання окремого предмета. Тому для нас важливо визначити, як дидактичні закономірності навчання знаходять свій вияв у методиці підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін і які методичні закономірності властиві цьому процесу.

Характеризуючи процес навчання як об'єктивний процес, В.В.Краєвський і І.Я.Лернер відзначають, що він зумовлений суб'єктивними особливостями його учасників. Цей факт лежить в основі диференціації закономірностей навчання, які представлені двома групами. До першої групи відносяться об'єктивні закономірності, що властиві процесу навчання за його сутністю й неминуче проявляються незалежно від способу діяльності учня (студента) і змісту освіти. До складу цієї групи належать: виховний характер навчання, цілеспрямована взаємодія того, кого навчають, і того, хто навчає, і досліджуваного об'єкта, зв'язок навчання з активністю учнів (характер організованої діяльності залежить від забезпечення вчителем інтенсивності цієї діяльності), навчальний процес здійс-

нюється тільки при відповідності цілей учня (студента) цілям того, хто навчає, ураховує способи засвоєння досліджуваного матеріалу.

Друга група закономірностей обумовлена тим, що педагогічний процес пов'язаний із цілеспрямованою та усвідомленою діяльністю його суб'єктів – учителя й учнів (викладачів та студентів). Тому ступінь усвідомлення викладачем функцій своїх дій, його кваліфікація визначають ступінь прояву тієї або іншої закономірності в педагогічному процесі. До розглянутих закономірностей В.В.Краєвський і І.Я.Лернер відносять такі:

- поняття можуть бути засвоєні тільки в тому випадку, коли пізнавальна діяльність організована таким чином, що одні поняття співвідносяться з іншими;

- навички можуть бути сформовані тільки за умови організації та відтворення операцій і дій, що лежать в основі навички;

- міцність засвоєння змісту буде більшою, якщо більш систематично організовано пряме й відстрочене повторення цього змісту, а також, коли він уводиться в систему раніше засвоєного змісту;

- сукупність інформації засвоюється залежно від того, наскільки вона пов'язана з уже набутиим досвідом;

- будь-які одиниці інформації й способи діяльності стають знаннями та уміннями залежно від ступеня опори на рівень знань і вмінь, що вже досягнутий;

- рівень та якість засвоєння залежить від урахування ступеня значущості засвоюваного змісту;

- наявність варіативних завдань на застосування засвоюваних знань у суттєвих для них ситуаціях формує готовність до переносу засвоєних знань і пов'язаних з ними дій у нову ситуацію [120, 165-167].

Інтерес для нашого дослідження становить класифікація закономірностей навчання А.В.Хуторського, в основі якої лежать такі дидактичні та методичні компоненти, як цілі, зміст, технології, форми, методи, засоби, система контролю й оцінки результатів навчання. Об'єктами зв'язків у закономірностях є учень (студент) у динаміці його розвитку, його діяльність, індивідуальна освітня тра-

екторія, освітні продукти, ефективність навчання [184, с.81]. Назвемо деякі, які стали для нас основою внесення змін до методики викладання психолого-педагогічних дисциплін. Так, наприклад, до закономірностей цілей навчання, за визначенням А. В. Хуторського, слід віднести:

– освітня продуктивність зростає, якщо закономірності усвідомлено зумовлюють участь у визначенні цілей навчання, виборів його технологічних елементів, створенні особистісного компонента навчання;

– цілі кожного нового етапу навчання визначаються рівнем досягнення цілей попереднього етапу й особистісними особливостями тих, кого навчають у динаміці їхнього розвитку.

Серед закономірностей змісту навчання принципово важливими для нас стали наступні:

– ефективність навчання визначається способами структурування змісту освіти: наявністю концентрів, співвідношенням і взаємообумовленістю частин цього змісту, чергуванням інтеграційних елементів з детальним розглядом його складових, наявністю в цілісній системі компонентів індивідуального для кожного учня (студента) змісту освіти;

– особистісне пізнання учнями (студентами) освітніх об'єктів призводить до вибудовування власної особистісної системи знань, яка адекватна дійсності, що вивчається, та освітнім стандартам.

До методиковизначальних закономірностей у викладанні психолого-педагогічних дисциплін нами віднесена дидактична закономірність, виведена А. В. Хуторським: збільшення в навчальному процесі частки відкритих завдань, що не мають однозначно визначених рішень та відповідей, збільшує інтенсивність й ефективність розвитку креативних якостей студентів.

Результатом дії закономірностей у процесі навчання є розвиток особистості не тільки того, кого навчають, але й того, хто вчить.

Визначення розвитку особистості в контексті навчання, за І.Я.Лернером, як становлення готовності людини до самостійної діяльності відповідно до завдань різного рівня складності, що виник-

ли або поставлені, стало для нас основою конкретизації цілей навчання в аспекті досліджуваної проблеми підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів [218, с.70].

Мета навчання визначена нами як формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, що передбачає їх суб'єктний розвиток у напрямі духовно-морального самовдосконалення. В основі готовності майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля перебуває культура особистісної взаємодії. Визначивши мету методики підготовки студентів до організації дозвілля школярів, ми окреслили принципи, на яких здійснювався навчально-виховний процес у вищому педагогічному навчальному закладі. Під час розробки цього компонента методики ми спирались на загальнодидактичні принципи навчання, специфічні принципи навчання у вищій школі та інноваційні принципи навчання, які, ми вважаємо, сприяють оновленню навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Загальнодидактичні принципи навчання є достатньо встановленими категоріями в педагогіці, в основі яких перебувають: а) мета навчання, обумовлена потребами суспільного розвитку; б) об'єктивні закономірності навчання як взаємозалежної діяльності викладання та навчання; в) способи використання закономірностей для здійснення цілей навчання; г) конкретні умови, у яких здійснюється навчання [351, с.51].

До основних принципів навчання М.М.Скаткін відносить: принцип навчання, що виховує; принцип науковості і посильності, свідомості і творчої активності, наочності й розвитку теоретичного мислення, переходу від навчання до самоосвіти, зв'язку навчання з життям, міцності результатів навчання й розвитку пізнавальних сил, колективного характеру навчання й урахування індивідуальних особливостей учнів [351, с.54-88].

Ч.Купесевич до традиційних принципів навчання додає принцип оперативності знань, що трактує як планомірне і свідоме використання набутих знань, уміння ними користуватися в ситуаціях,

відмінних від тих, у яких вони були засвоєні [204, с.165]. На наш погляд, цей принцип близький до принципу зв'язку навчання з життям, однак він акцентує увагу на необхідності творчого розвитку особистості студента як умови формування якості мобільності в соціокультурних ситуаціях сьогодення, що змінюються.

Актуальним стосовно нашого дослідження є введення В.Оконєм принципу ефективності або зв'язку між цілями та результатами навчання. Ми вважаємо, що включення цього принципу до процесу підготовки дає можливість постійно співвідносити результати досягнення поставленої мети і корегувати процес навчання [274, с.194-196].

Особливу цінність у нашому дослідженні мають принципи освітнього процесу, висвітлені А.В.Хуторським [414, с.81-97]. До них відносяться такі:

– принцип особистісного цілепокладання учня (студента): навчання відбувається на основі та з урахуванням особистісних і навчальних цілей того, кого навчають. Цей принцип свідчить про важливість уведення смисложиттєвих позицій у процес навчання, які дають можливість усвідомлювати майбутнім учителям сенс професійного становлення.

– принцип індивідуальної освітньої траєкторії трактується як право того, кого навчають на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: цілей, сенсу, завдань, форм і методів навчання, темпу, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів. Погоджуючись з автором в аспекті права на вибір індивідуальної освітньої траєкторії, ми разом з тим вважаємо, що трактування цього принципу є дискусійним, він більш притаманний позааудиторній навчальній діяльності студента, що й знайшло своє відображення в нашій методиці.

– принцип метапредметних основ освітнього процесу. Основу змістового процесу становлять фундаментальні метапредметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного особистісного пізнання їх тими, кого навчають. Цей принцип дав можливість визначити ключові категорії підготовки майбутніх учителів до органі-

зації дозвілля школярів і розглядати їх з позиції особистісно значущого знання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. До цих категорій ми віднесли: вікові особливості учнів підліткового і старшого шкільного віку, соціокультурне середовище розвитку сучасних школярів, дозвілля як сферу життєдіяльності й спосіб життя, роль учителя в особистісному розвитку школярів, культуру особистісної взаємодії й ін.

– принцип продуктивності навчання. Цей принцип, на наш погляд, близький за своїм трактуванням до принципу ефективності та зв'язку між цілями й результатами (В.Оконь).

– принцип первинності освітньої продукції того, кого навчають, визначає, що створюваний особистісний зміст освіти випереджає вивчення освітніх стандартів і загальновизнаних досягнень у досліджуваній галузі. Можливо, автор припускає, що особистісний розвиток того, кого навчають, дає йому можливість відчувати своє просування в самоосвіті як певні досягнення.

– принцип ситуативності навчання. Ми згодні з А.В.Хуторським у тому, що освітній процес будується на ситуаціях, які передбачають самовизначення того, кого навчають. Педагог при цьому супроводжує учня (студента) у його освітній траєкторії. Однак звести весь процес освіти до ситуативного компонента, на наш погляд, неправомірно. Ситуації, які вимагають рішення, присутні як важливий і необхідний елемент професійної підготовки майбутнього вчителя, однак для їх вирішення необхідні знання, уміння, навички та рівень педагогічного мислення, педагогічної культури.

– принцип освітньої рефлексії: освітній процес супроводжується рефлексивним усвідомленням його суб'єктами освіти. Ми повністю погоджуємося з необхідністю врахування цього принципу в методиці підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

В основі принципів навчання особистісно орієнтованої педагогіки перебуває творча сутність педагогічної діяльності того, хто навчає, організація навчальної діяльності того, кого навчають [36, 260

с.311]. До традиційних принципів навчання (наочності, систематичності, науковості, міцності знань та ін.) Д.О.Белухін уводить принципи гуманістичної спрямованості, комплексного почуттєвого сприйняття, актуалізації, принцип ідентифікації, варіативності й різноманіття навчання, особистісної обмеженості у виборі методик викладання [36, с.311-313]. У зв'язку з тим, що, як відзначалося в попередньому викладі, однією з провідних парадигм нашого дослідження є особистісно орієнтована, ми вважаємо за необхідне проаналізувати розглянуті принципи в контексті методики підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

Принцип гуманістичної спрямованості базується на розумінні навчання як вільного розвитку, удосконалення особистості як тих, кого навчають, так і тих, хто навчає. При цьому зміст, методика, способи і прийоми викладання конструюються на основі урахування індивідуально-особистісних характеристик і відповідно до перспектив подальшого розвитку й удосконалення. Опора на цей принцип у розробленій нами методиці орієнтує на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин з майбутніми вчителями, що, з одного боку, є підґрунтям більш глибокого вивчення індивідуально-особистісних характеристик, з іншого – дозволяє адаптувати зміст, методи, форми навчання (взаємодії) до фіксованих характеристик.

Принцип комплексного почуттєвого сприйняття передбачає залучення до пізнавальної й навчальної діяльності органів почуттів людини для створення цілісного образу знань і свого ставлення до них. На важливість засвоєння досвіду емоційного ставлення до знань, яке базується на почуттєвому сприйнятті, звертав увагу І.Я.Лернер [218, с.43]. Коли діяльність учня (студента), її зміст відповідають його потребам або опираються на наявні потреби, процес навчання відбувається більш результативно, тому що виникає емоційний досвід задоволення потреби особистості в самоствердженні, самопрояві, у довірі, захищеності. «Усе, що значуще для певного індивіда, усе, що виявляє значущість для нього того чи іншого об'єкта, викликає відповідну емоційну діяльність і, як наслідок, накопичення досвіду емоційного ставлення до дійсності» [218, с.43].

Принцип актуалізації заснований на тому, що будь-яка інформація в системі навчання повинна мати значущість і проектуватися на конкретні життєві обставини. Актуальність знань і умінь – це усвідомлена їх значущість і користь для розвитку людини. Саме цей принцип, ми вважаємо, пов'язаний з усвідомленням цінностей педагогічної діяльності і є результатом прояву культури особистісної взаємодії. Тому при розробці методики підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів він орієнтував нас на вибір відповідних методів, форм, засобів навчання.

Особливе місце в розробці методики підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів займає принцип ідентифікації, сутність якого полягає в тому, щоб одержану інформацію, знання, уміння зробити особистісно значущими, щоб майбутній учитель побачив у них особистісний сенс, відчув співзвуччя своїм думкам, переживанням, ідеям, потребам. Безумовно, між принципами ідентифікації й актуалізації існує взаємозв'язок і в чомусь повторюваність у трактуванні. Однак, ми вважаємо, що принциповим розмежуванням можна вважати спрямованість принципу актуалізації до особистості того, кого навчають, у той час, як принцип ідентифікації припускає особистісно-сміслову самовизначення й викладача. Саме смисловизначальна позиція викладача психолого-педагогічних дисциплін особистісно орієнтує зміст, форми, методи взаємодії зі студентами.

Принцип варіативності й різноманіття цілей навчання. Цей принцип пов'язаний з попередніми і відповідає сутності особистісно орієнтованої педагогіки. Особистісне сприйняття знання й освоєння вміння зумовлює в кожного учня (студента) власну мету навчання. Цей принцип має інтеграційний характер, що поєднує всі інші принципи навчання, орієнтовані на неповторність як кожного, кого навчають, так і самого викладача [218, с.313].

В основі аргументації принципів навчання у вищій школі знаходяться особливості навчального процесу, до яких відносяться: зближення самостійної роботи студентів з науково-дослідною роботою викладачів; професіоналізації, що пов'язано з майбутнім фахом.

У процесі викладання дисциплін у вищій школі викладач виступає як, з одного боку, знавець відповідної галузі знань, з іншого – активний дослідник.

Виходячи з цих особливостей, у дидактиці вищої школи аргументуються принципи навчання, які відображають специфічні особливості навчального процесу: забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів (І.І.Кобиляцький), професійної спрямованості (О.В.Барабанщиков), професійної мобільності (Ю.В.Кисельов, В.А.Лисицин та ін.), проблемності (Т.В.Кудрявцев), емоційності й мажорності всього процесу навчання (Р.А.Низамов, Ф.І.Науменко), урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів (І.І.Кобиляцький, М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович) [301, с.108].

Принципи професійної спрямованості та професійної мобільності вимагають уточнення щодо їх доцільності використання як визначеної категорії дидактики. Принцип професійної спрямованості є об'єктивною реальністю навчання у вищій школі і спрямований на виконання мети й завдань, що стоять перед тим чи іншим навчальним закладом. Тому ми вважаємо, що цей принцип дублює інші компоненти системи навчання і не є доречним як принцип. Принцип мобільності пов'язаний з якостями особистості і відноситься до розвивального компонента системи навчання (завдань розвитку особистості). Разом з цим ми вважаємо, що необхідним принципом навчання у вищій школі має стати принцип діалогічності навчання. Саме цей принцип спрямовує процес навчання на суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини між викладачем і студентом. Реалізація цього принципу вимагає ставлення до студента як рівноправного суб'єкта пізнавальної, науково-дослідницької, творчої та професійно-проектувальної діяльності. Важливим, на наш погляд, є принцип продуктивності навчання, який пов'язаний з рефлексивним аналізом досягнутих результатів, що втілені у відповідні проекти (реферативні, курсові роботи, наукові статті, презентації, дипломні дослідження та ін.), що складає «портфоліо» майбутнього спеціаліста.

Значну увагу при розробці та аргументації принципів навчання у вищій школі ми приділяли принципам педагогічної діяльності, які виконували роль регуляції взаємодії між викладачами та студентами і без яких неможливо досягти цілей особистісного розвитку майбутніх учителів-вихователів у сфері дозвілля школярів. З позицій праксеології, до принципів педагогічної діяльності, що забезпечують її професійну якість, відносяться: принцип відповідності педагогічної позиції; людинодоцільності; культуровідповідності; нормодоцільності [175, с.79-83].

Принцип відповідності педагогічної позиції трактується як необхідність прийняття педагогом відповідальності за свої дії.

У системі вищої педагогічної освіти цей принцип ми розглядаємо як проекцію результатів особистісного становлення вчителя-вихователя на результат особистісного розвитку школярів. Саме цей принцип, у нашому розумінні, є смислосполучним: цінності викладача – студента (майбутнього вчителя-вихователя) та школярів. Реалізуючи цей принцип, викладач не обмежує свою діяльність навчально-виховним процесом вищого педагогічного навчального закладу, а проектує на реальний соціум життя школярів і через рішення актуальних соціокультурних завдань мотивує особистісне становлення вчителя-вихователя у сфері дозвілля школярів.

Принцип людинодоцільності, як зазначає І.А.Колеснікова, є універсальним для різних парадигмальних просторів і будь-яких освітніх ситуацій [175, с.80]. Інтерпретуючи його по відношенню до вищої школи, відзначаючи найбільш важливі для нас постулати:

– діяльність викладача пов'язана перш за все з особистісним розвитком майбутнього вчителя-вихователя, і тому знання, отримані студентами вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання, повинні відповідати ціннісно-смісловому самовизначенню в педагогічній діяльності;

– у професійній діяльності викладача вищої школи слід спиратися на антропологічні, соціогенетичні закономірності становлення особистості, що, збагачуючи досвід майбутніх учителів-вихова-

телів, дає можливість саморозвиватися, самовдосконалюватися як значущій особистості у взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля.

– принцип культуровідповідності виявляється у виборі змісту педагогічної взаємодії, у способах, стилях його подачі, критеріях оцінки [175, с.80].

Виходячи з даного визначення, відзначаю, що культура особистісної взаємодії (утворення, що нами розглядається) у своєму структурно-функціональному аналізі включає перераховані вище аспекти.

Принцип нормодоцільності реалізується на різних рівнях: над-педагогічному (задається урядовими, адміністративними документами, вимогами моралі), загальнопедагогічному (формується всередині педагогічного колективу), частковопедагогічному (дії відбуваються в рамках того чи іншого підходу, наукової теорії або типу ситуацій).

Аналіз закономірностей та принципів методики підготовки вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля сприяв конкретизації змісту, форм, методів, засобів та умов щодо формування готовності майбутніх учителів до особистісної взаємодії в зазначеній вище сфері діяльності.

Разом з цим, ми вважаємо, що методичне забезпечення процесу підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів повинно базуватись на чіткому уявленні структурних основ процесу учіння майбутніх учителів-вихователів у сфері дозвілля школярів і тих змін, що відбуваються під впливом розробленої системи оновлення навчально-виховного процесу, у готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що навчальна діяльність постає як зміна суб'єкта діяльності, перетворення його з того, хто не володіє певними знаннями, уміннями та навичками, в того, хто ними володіє, тому діяльність навчання може бути визначена як діяльність із самозміни, саморозвитку, і як її предмет може розглядатися досвід самих учнів (студентів), який є результатом

присвоєння елементів соціального досвіду в процесі навчання. Засвоєний фрагмент соціального досвіду і зміна за рахунок цього колишнього досвіду учня (студента) складають продукт діяльності навчання [152, С.134]. Найбільш істотними компонентами навчання, на думку І.І.Льясова є: 1. Отримання засвоєваних знань про об'єкт та дії з ним; 2. Відпрацювання, освоєння знань і дій. При цьому всі зміни знань і дій у процесі навчання при з'ясуванні їх змісту та обробці забезпечуються різними пізнавальними процесами [152, с.84]. Для того, щоб процес підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів був ефективний, нам необхідно було методично доцільно його організувати. Усвідомлення змісту навчального матеріалу є різновидом пізнання, і тому І.І.Льясов структуру цього компонента пов'язує з двома основними рівнями пізнання в науці: емпіричним і теоретичним. До складу емпіричного пізнання входять операції безпосередньо-чуттєвого відображення об'єктів, їх властивостей, структури, відносин. Виходячи з цього, ми вважаємо, що емпіричні пізнання майбутніх учителів-вихователів про ідеал учителя, сенс особистісної взаємодії зі школярами, соціокультурні особливості дозвіллевого часу школярів як соціолізуючого фактора їх життя і т.д. є необхідною основою отримання теоретичних знань, які мають стати особистісно й професійно значущими. При цьому до операцій чуттєвого пізнання І.І. Льясов відносить: відображення фону, що заповнює поле зору цілком, відображення окремих одиничних властивостей на тлі, відображення об'єктивованих одиничних властивостей на фоні, відображення окремих комплексів властивостей, відображення зв'язків і взаємодій об'єктів та їх структури [152, с.100-101]. Ґрунтуючись на цьому положенні, у процесі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів ми ставили перед ними завдання: описати найбільш повно соціокультурні особливості дозвілля, що передбачало опис змісту дозвіллевого часу в залежності від віку, статі, місця проживання і т.д. школярів. При цьому зверталася увага на взаємозв'язок дозвіллевого часу з ціннісними орієнтирами школярів, перспективами їхнього особистісного розвитку.

Основною функцією теоретичного пізнання є пояснення явищ, що пізнаються в емпіричному пізнанні й його процедурах [152, с.101]. У своїх методичних розробках ми спиралися на положення І. І. Ільєсова, що характер здійснення пізнання в навчанні як ступінь самостійності та активності залежить від методів викладання [152, с.102]. Основними варіантами організації з'ясування змісту навчального матеріалу автор пропонує наступні:

- викладач повідомляє всі перераховані знання в повному обсязі;
- викладач повідомляє знання про вихідні емпірично конкретні об'єкти, знання і сутність об'єктів, а пояснення конкретних об'єктів викладач пропонує здійснити самим учням (студентам);
- викладач повідомляє тільки знання про вихідні емпірично конкретні об'єкти, а всі інші знання пропонує знайти самому учню (студенту), здійснюючи непряме управління пошуком, наводячи його на перехід від знання про явища до знання про сутність [152, с.113].

Освоєння та відпрацювання є другим з основних макрокомпонентів навчання. При цьому, як зазначає І.І.Ільєсов, освоєння знань по суті є освоєнням дій, що породжують знання. Освоєння цих дій включає як компоненти, процеси їх інтеріоризації та автоматизації. Слід зазначити, що інтеріоризація проходить успішно, якщо використано прийом фіксації змісту в знаках (самостійно або за допомогою вже існуючих позначень). Базуючись на зазначеній вище особливості процесу навчання, ми будували освоєння теоретичного матеріалу через фіксацію основних його смислових одиниць, взаємозв'язків між ними. Це дало змогу збагатити процес чинником особистісно значущого знання. Безумовно, автоматизація присутня в процесі освоєння знань і в цілому скорочує шлях отримання нових і закріплення вже наявних. Проте, ми вважаємо, що в ситуації, коли зміст знання повинен набути особистісно значущого сенсу, частка автоматизації зменшується, оскільки гальмує процес осмислення його значущості для особистісного та професійного становлення. Розглянуті вище особливості процесу навчання склали методичну основу вибору форм та методів викладання дисциплін

психолого-педагогічного циклу у вищій школі, однією з цілей якої стала підготовка майбутніх учителів-вихователів до організації дозвілля школярів.

Базуючись на цьому, ми структурували навчальний процес таким чином, що знання, що отримували студенти під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, мали варіативний характер, який висвічував ті аспекти професійного становлення, що характеризували індивідуальність кожного. Тому форми і методи навчання мали особистісно розвивальний характер.

Разом з цим зазначимо, що в структурі традиційних форм навчання (лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота студентів) усе активніше впроваджуються інноваційні елементи, які сприяють зміні в парадигмі навчання: від традиційної – знаннієво-вміннієвої до особистісно орієнтованої, компетентної.

Лекційні курси набувають особистісної спрямованості завдяки варіативності у їх викладанні.

Результативність методики підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів залежить від доцільності методів навчання та учіння майбутніх учителів. Зв'язок між принципами й методами навчання достатньо чітко визначив Ч.Купісевич: якщо формулювання принципу дає відповідь на питання «Чому треба навчати так чи так?», то вибір методів навчання дозволяє одержати відповідь на питання «Як це треба робити під час викладання різних предметів, на різних рівнях навчальної роботи з урахуванням прийнятих цілей і завдань навчання?» [204, с.174]. Отже, в основі методу навчання знаходиться мета, що повинна бути усвідомлена тим, кого навчають, мати певний для нього зміст. При цьому, як пише І.Я.Лернер, кожен метод повинен бути звернений на який-небудь об'єкт, і тому для успіху застосовуваного методу людині треба знати про властивості об'єкта, про хід зміни його під впливом дій над ним [217, с.186].

Базуючись на цьому, ми висунули припущення, що методика підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля повинна мати пропедевтичний етап, який дає змогу не тільки ознайомитись з об'єктом, (у нашому дослідженні – дозвілля школярів), а і вислови-

ти власні думки щодо його специфічних особливостей. Пропедевтичний етап здійснювався під час вивчення загальної, вікової, соціальної психології шляхом виконання індивідуальних робіт з тематики дослідження. Це дало змогу розробляти та використовувати методи навчання з урахуванням певного знання студентів із зазначеної проблеми.

Розробляючи методи навчання, ми враховували таку особливість, як залежність використання методу від особливостей тих, хто навчається. Ця особливість має для нашого дослідження важливе значення тому, що в концептуальних його основах закладено перехід від знаннєвої парадигми освіти до особистісно орієнтованої. Як зазначає Д.О.Белухін, погане володіння випускниками педагогічних навчальних закладів ефективними методами навчання пов'язане з тим, що в навчально-виховному процесі переважають пояснювально-ілюстративні методи викладання [36, с.328]. Проаналізувавши різні класифікації методів навчання в нашому дослідженні (Ю.К.Бабанський, В.Ф.Паламарчук, М.О.Данилов, Б.П.Єсипов та ін.), ми зупинились на класифікації методів навчання І.Я.Лернера та М.М.Скаткіна [120, с.181-215]. На наш погляд, саме ця класифікація надає певну свободу як викладачу, так і студентам у процесі не тільки особистісно орієнтованого навчання, а і в саморозвитку, самовдосконаленні майбутніх учителів.

Серед запропонованих груп методів – репродуктивних і продуктивних – особливого значення в нашому дослідженні набули останні. Саме вони відповідають потребам сучасної освіти, головною метою якої є створення умов для творчого розвитку й самореалізації особистості [262].

3.3. Функціональна модель підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів

Розвиток готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів пов'язане насамперед з розвитком культури особистісної взаємодії як певного новоутворення особистості, яке надає змогу

сприймати педагогічну діяльність як смисложиттєвий вибір, в основі якого знаходяться цінності особистісного розвитку як школярів, так і власні.

Ми висунули припущення, що досягнення готовності до особистісної взаємодії майбутніх учителів зі школярами у сфері дозвілля можливе за умови усвідомлення мети взаємодії як допомоги і підтримки особистісного розвитку школяра, а отримані знання сприяють розвитку професійно-педагогічної компетентності щодо взаємодії в зазначеній сфері життя школярів, набуті вміння і навички надають змогу проектувати особистісну взаємодію зі школярами та саморозвиватися як референтного для школярів, творчого вчителя-вихователя.

Специфіка готовності до дії в педагогіці трактується як усвідомлена установка на майбутню діяльність, що обумовлена високим рівнем розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, які забезпечують успіх майбутньої діяльності [365, с.62].

За такого підходу ми можемо зробити висновок, що готовність студентів вищих педагогічних навчальних закладів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля забезпечується розвитком мотиваційно-ціннісно-смислового, когнитивно-методологічного, операційно-діяльнісного та індивідуально-творчого компонентів культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя, своєрідність якої нами визначено у підрозділі 2.5.

Розвиток культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя забезпечується узгодженням внутрішньої і зовнішньої активності. Так, зовнішня активність забезпечується введенням у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів компонентів, що стимулюють внутрішню активність. Це виявляється в усвідомленні соціокультурної реальності життя дитини, перспектив її розвитку як особистості, активізації мотиваційно-ціннісно-смислового компонента культури особистісної взаємодії, що надає смисложиттєву спрямованість проце-

сам саморозвитку, самовдосконалення особистості майбутнього вчителя.

Як відзначає А.О.Деркач, «одним з найважливіших показників ціннісного ставлення до професіоналізму є сформованість у майбутнього фахівця потреби в цілеспрямованому самовдосконаленні. Ніяка зовнішня система впливу, покликана забезпечити формування особистості професіонала, не досягне поставленої мети, якщо не знайде в самій особистості підтримки, опори і відповідних зусиль, спрямованих на формування професійних і особистісних якостей» [118, с.641].

Розглядаючи процес самовдосконалення через мотиваційно-ціннісно-смісловий компонент, нами виділено окремі підкомпоненти: мотивація взаємодії як задоволення потреби бути значущим для дитини; ціннісний зв'язок внутрішнього світу людини з тим співтовариством дітей і дорослих, з яким вона живе і буде жити і т.д. У той же час нами доведено взаємозв'язок взаємовпливів цінностей особистісних і соціальних. Коли в структурі особистості майбутнього вчителя виникає й укорінюється особистісна цінність – «ідеальне уявлення про належне» (Д.О.Леонтьєв), цінність взаємодії стає джерелом смислу педагогічної діяльності.

Ми вважаємо, що зміст педагогічної діяльності в процесі розвитку культури особистісної взаємодії має обов'язково бути пов'язаний із сенсом життя. Між смислом педагогічної діяльності і сенсом життя існує взаємозв'язок. Найбільш точно, на наш погляд, ці поняття можна співвіднести на основі аналізу смислу й способу життя за Д.О.Леонтьєвим, який пише: «Із психологічного погляду головним є не усвідомлене уявлення про сенс життя, а насиченість реального повсякденного життя реальним смислом» [216, с.48].

Спираючись на цю точку зору, ми визначили, що в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів необхідно більше уваги надавати соціокультурним особливостям життя школярів (потребам, інтересам, ціннісним орієнтаціям, життєвим планам, субкультурі в цілому), що повною мірою відбито в просторі їхнього дозвілля. Аналізуючи цей феномен, студенти вищих педа-

гогічних навчальних закладів переосмислюють реальну педагогічну практику з позицій ролі вчителя в особистісному становленні, розвитку дитини. Наступним напрямом у знаходженні смислу цінності особистісної взаємодії ми виділяємо розвиток рефлексивної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яка розуміється нами як «не просте знання або розуміння суб'єктом самого себе, але і з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення» [322, с.293].

Результативність розвитку культури особистісної взаємодії проявляється в певному рівні готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, що виявляється у відповідних виявах:

- замість пріоритетності «впливу» на дитину – принцип особистісного впливу на неї в рамках спільнопродуктивної, творчої діяльності;

- замість «керування» дитиною (або «керівництва») створення педагогічними засобами умов для її ініціативної, творчої діяльності й саморозвитку (реалізація установки «не нашкодь»);

- замість твердих вимог – такт і терпіння;

- замість позначення чітких меж (зон) розвитку ("ти повинний бути таким», «ти маєш зробити так") формувати разом з дитиною широку сферу розвитку в просторі її дозвілля;

- замість загального прикладу для всіх дітей, порівнювати індивідуальні кроки розвитку і зміни кожної конкретної дитини;

- замість учительських симпатій і антипатій – прийняття кожної дитини, турбота про кожну, любов до кожної, співробітництво з кожною [185, с.166].

Разом з цим зазначимо, що юнацький вік (студенство), як констатують провідні вчені (Г.С.Абрамова [3], Б.Г.Ананьєв [15], І.С.Кон [181], Ю.М.Кулюткін [203], В.Т.Лісовський [221], В.О.Якунін [436] та ін.), характеризується проявом двох фундаментальних потреб: бути особистістю і потребою самореалізуватися. Тому спрямованість професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на

набуття смислу педагогічної діяльності і сенсу життя активізує особистісний потенціал студентів, процес самореалізації.

Таким чином, ми можемо констатувати, що педагогічна діяльність у сфері дозвілля школярів здійснюється на основі усвідомлення смислу й цінностей взаємодії, що спонукає до проектування її з позиції особистісно орієнтованої парадигми освіти. Мотивація до особистісної взаємодії базується на прагненні допомогти школярам у самовизначенні, в особистісному розвитку, у забезпеченні сприятливих умов щодо їх творчої самореалізації в дозвіллевій діяльності. Мотивація спонукає до отримання певних знань щодо особистісної взаємодії та спроможності впливати на ціннісний світ школяра, спрямовувати його на осмислення загальнолюдських цінностей і, з цієї позиції, відповідально ставитися до змісту, форм, засобів проведення часу дозвілля.

Ми вважаємо, що зазначені вище компоненти готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації взаємодії зі школярами у сфері дозвілля мають результативність, коли вони емоційно забарвлені, що досягається через постійний діалог учителя-вихователя зі школярами: рефлексивне оцінювання власного досвіду часу дозвілля як у шкільні роки, так і в сучасних умовах і яке співвідноситься з дозвіллям школярів.

Розвиваючи культуру особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів, ми фактично формуємо вчителя-фасилітатора, основними установками діяльності якого мають стати:

- відкритість як здатність відверто висловлювати і транслювати власні думки й переживання;
- упевненість у можливостях і здібностях кожної дитини;
- емпатійне розуміння – бачення вчителем внутрішнього світу кожної дитини з її внутрішньої позиції, немов би її очима;
- бажання підтримати, допомогти дитині, що розвивається, у вирішенні її проблем.

Аналіз результатів нашого дослідження засвідчив, що учитель, який розуміє та приймає внутрішній світ своїх учнів у безоцінній манері, поводить себе природно й у відповідності до своїх внутрішніх

переживань, і, нарешті, який доброзичливо ставиться до школярів, створюючи тим самим усі необхідні умови для забезпечення і підтримки (фасилітації) їхнього осмисленого навчання й особистісного розвитку в цілому [328, с.9].

У процесі побудови системи розвитку культури особистісної взаємодії майбутніх учителів зі школярами в навчально-виховному процесі вищої школи ми спиралися на підхід К.Роджерса [328, с.302-303].

Викладач у стосунках зі студентами відчуває повну довіру до їх здатності самостійно думати і самостійно отримувати необхідні знання. Він сприймає студентів такими, які гідні довіри.

Викладач як фасилітатор надає як ресурс взаємодії зі студентами самого себе і свій власний досвід, а також досвід, що запозичений із книг, інших матеріалів або з життя суспільства. Він спонукує студентів при цьому поєднувати власні ресурси, що базуються на їхньому знанні й досвіді. Досліджуючи власні інтереси, усвідомлюючи багатство своїх особистих ресурсів, студенти роблять вибори відносно своїх індивідуальних напрямів навчання і професійного становлення, несуть відповідальність за наслідки цих виборів. Вони працюють в атмосфері фасилітації навчання. Протягом навчального процесу цей клімат усе частіше й частіше створюється студентами.

Функціональна модель підготовки майбутніх учителів є структурно-системним утворенням, усі компоненти якої взаємопов'язані та виконують відповідну функцію по відношенню до іншого компонента. Зміни в одному з компонентів призводить до змін в іншому [407, с.719].

Під моделлю розуміється така система, яка опосередковано відображає сукупність чинників, що утворюють об'єкт, і має такі особливості: характеризується як системне утворення, у якому сам моделюючий процес розчленований на систему моделей, які всі разом показують його на цілісному рівні; припускається, що модель імітує об'єкт, тобто передає його істотні характеристики.

Функціональна модель підготовки майбутніх учителів є об'єктом, під час опису якого нами використані принципи системного підходу, запропоновані Е.Г.Юдіним [431, с.134- 136].

1. Вихідним пунктом системного дослідження є уявлення про цілісність системи, що вивчається. Розчленовування системи приводить до поняття елемента – одиниці, властивості і функції якої визначаються її місцем у межах цілого.

2. Уявлення про цілісність системи конкретизується через поняття зв'язку. Важливе місце при цьому посідають системоутворювальні зв'язки.

3. Сукупність зв'язків і їх типологічна характеристика зумовлюють поняття структури й організації системи, що визначають упорядкованість системи.

4. У свою чергу структура системи характеризується по «горизонталі» (між однотипними, однопорядковими компонентами системи) і по «вертикалі».

5. Засобом регулювання багаторівневої ієрархії є способи зв'язків рівнів, що забезпечують функціонування і розвиток системи.

6. Наявність мети і доцільного характеру поведінки системи.

7. Джерело перетворення системи або її функцій знаходиться, як правило, у самій системі.

8. У зв'язку з доцільним характером поведінки систем існує проблема функціонування і розвитку системи.

Створення структурно-функціональної моделі підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів припускає вживання методології функціонального моделювання. Під терміном «моделювання» розуміється процес створення й опису системи основних компонентів, які між собою взаємозв'язані і взаємозалежні. Основу функціональної моделі складають також структуровані описи тих або інших функцій та інформаційних зв'язків між елементами системи, які дозволяють представити й описати спектр процесів, пов'язаних з підготовкою студентів вищих педагогічних навчальних закладів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Модельована система підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів є гуманістичною, оскільки в її основі лежить ідея смислоцінності особистісної взаємодії вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля, а її метою є розвиток культури особистісної взаємодії як професійно важливого новоутворення майбутнього вчителя, яке спрямовує педагогічну діяльність на особистісний розвиток як свій, так і школярів.

При побудові моделі підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів ми спиралися на функціональний і структурний підходи, які втілюють загальні принципи наукового пізнання. Центральним для структурно-функціонального аналізу є поняття функції, що розглядається у двох аспектах: 1) як «призначення» («роль») одного з елементів деякої цілісності по відношенню до «іншого» або до цілісності (системи) в цілому; 2) як така залежність у межах певної цілісності (системи), за якої зміни «одного» виявляються похідними (функцією) від змін «іншого» [269].

Як зазначає Е.Г.Юдін, елементом системи є такий її мінімальний компонент, який стає межею можливого у певній задачі розчленування. Тому елемент не може бути описаний зовні його функціональних характеристик, тобто, що робить, чому служить елемент у межах цілого [431, с.185]. Тому, розглядаючи в моделі її елементи, ми даємо і коротку функціональну їх характеристику.

Мета підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів полягає у формуванні їх готовності до особистісної взаємодії у сфері дозвілля школярів, яку ми визначаємо як відповідний стан сформованості культури особистісної взаємодії. Зазначена категорія складається з мотиваційно-ціннісно-сміслового, когнітивно-методологічного, операційно-діяльнісного та індивідуально-творчого компонентів.

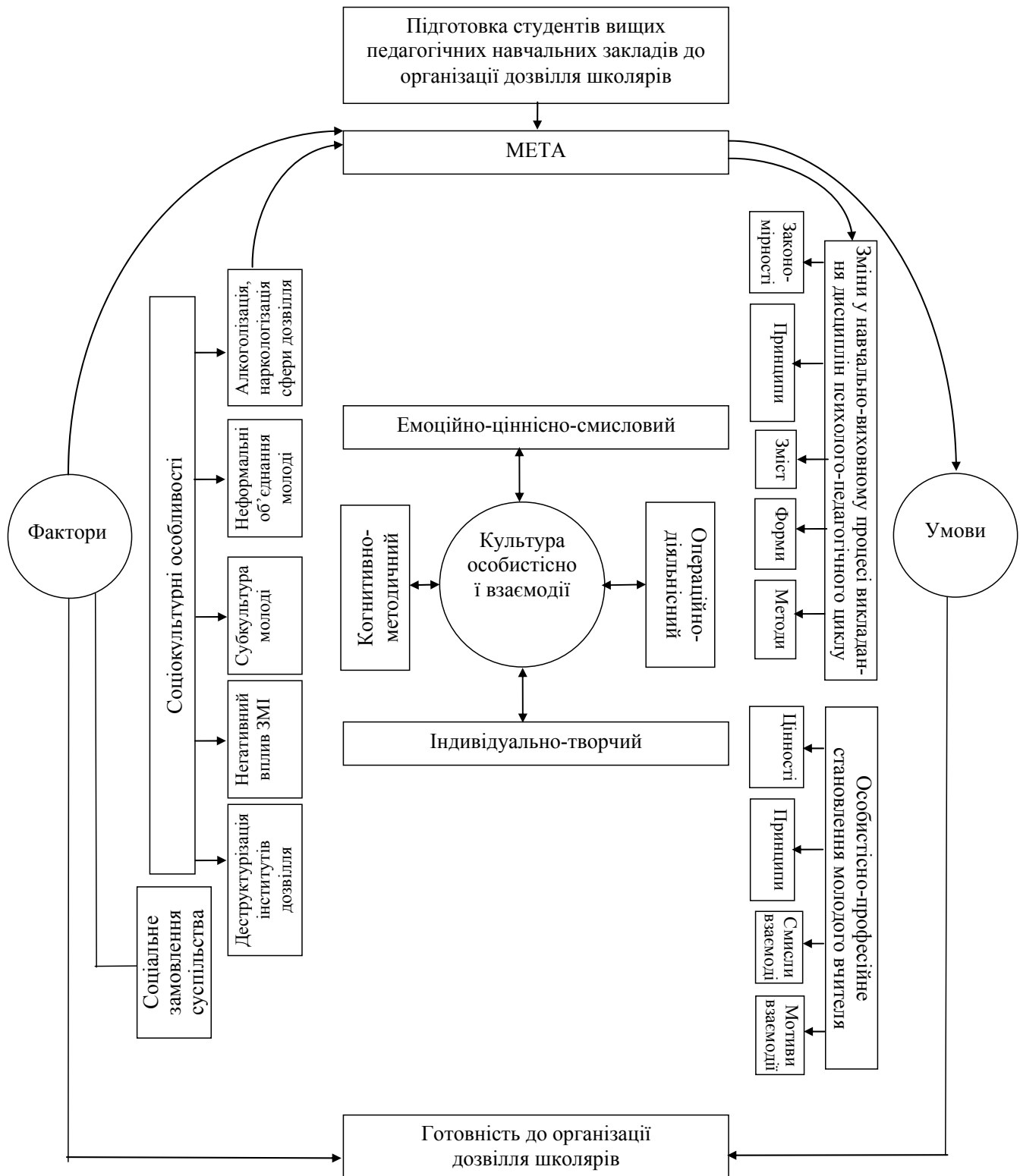


Рис. 3.1. Функціональна модель підготовки студентів вищих навчальних закладів до організації дозвілля школярів

Ми вважаємо, що рівень сформованості кожного з компонентів виконує відповідну функцію. Мотиваційно-ціннісно-смысловий компонент спонукає до осмислення взаємодії зі школярами у сфері дозвілля як цінності і смислу педагогічної діяльності, оцінки себе як

референтної людини в особистісному становленні школяра, спроможної не тільки передати власний досвід відношення до цінностей життя, а і спонукати школярів до творчо-пошукової діяльності щодо самовизначення у світі життєвих цінностей. Когнітивно-методологічний спрямовує діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів на пошук необхідних знань щодо професійного становлення як учителя-вихователя, використання методологічних основ аналізу отриманих знань та творче відношення до їх інтерпретації. Цей компонент культури особистісної взаємодії дає можливість майбутньому вчителю діяти в умовах соціокультурної динаміки життя, збагачуючи при цьому інформаційне поле професійного становлення та розвитку. Операційно-діяльнісний компонент культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів у своїй основі є характеристикою рівня майстерності вчителя-вихователя, що дає можливість ефективно досягати мети взаємодії зі школярами через відповідно до цього сформовані вміння і навички. Як результат розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля виступає індивідуально-творчий компонент. Він немовби акумулює змістовно-процесуальні надбання, що попередньо розглядалися і свідчить про ті особливості індивідуального вияву майбутнього вчителя, які становлять цінність і смисл педагогічної діяльності.

Разом з цим зазначимо, що між компонентами існують взаємозв'язки, які надають змогу сприймати культуру особистісної взаємодії як цілісне утворення. Так, визначившись з ціннісно-смісловим самовизначенням, студент свідомо ставиться до процесу пізнання необхідних для особистісної взаємодії знань, розвиває важливі вміння і навички. Це, у свою чергу, спонукає його до саморозвитку, який виявляється у творчій діяльності, у моделюванні процесу взаємодії (мети, змісту, форм, методів, засобів). Отже, ми можемо говорити про такий вияв системного підходу, як існування певного зв'язку між елементами системи. Саме ці зв'язки дають можливість аналізувати систему з позиції її цілісності. Реалізація

мети системи – розвиток готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів – пов’язана з проектуванням змін, які повинні відбутися в особистості майбутнього вчителя. Ці зміни пов’язані з такими важливими сферами особистості майбутнього вчителя, як мотиви діяльності, смисли й цінності педагогічної діяльності, спрямованість і активність особистісної взаємодії, ступінь свідомості щодо власної ролі в житті школяра. Якісні зміни в особистості студента спонукають його до саморозвитку, самовизначення не тільки в просторі професійно-педагогічної діяльності, а і в цілому в просторі життя.

Зазначені зміни набувають належного до мети рівня, якщо зміст, методика підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів базується на відповідних концептуальних засадах, що знайшли відображення у другому, третьому розділах.

Розгляд процесу підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів є системним утворенням, яке дозволяє простежити взаємозв’язки і взаємозалежності основних компонентів. У процесі нашого дослідження ми припустили, що готовність майбутніх учителів до організації дозвілля школярів знаходиться в залежності від стану розвитку їх культури особистісної взаємодії. Основні компоненти зазначеного новоутворення (мотиваційно-ціннісно-смісловий, когнітивно-методологічний, операційно-діяльнісний та індивідуально-творчий) спрямовують на відповідні зміни в змісті, формах, методах викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах.

Навчально-виховний процес має бути насичений особистісно-розвивальними засобами, які б дозволили майбутньому вчителю-вихователю орієнтуватись у смислах взаємодії зі школярами, смислах педагогічної діяльності як смислоутворювальної складової сенсу власного життя. Саме це є центральною, вихідною позицією функціональної моделі підготовки. Самовизначення в смислі педагогічної діяльності (особистісної взаємодії зі школярами у сфері до-

звілля) базується на прийнятті її цінностей – дитина, що розвивається, педагогічна підтримка її особистісного розвитку, психолого-педагогічний супровід її особистісного становлення. Таким чином, студент стає на шлях саморозвитку, що обов'язково знаходить відображення в його потребах та мотивах навчання. З цим пов'язана низка притаманних навчально-виховному процесу вищих педагогічних закладів умов. Насамперед це необхідність зміни парадигми навчання у вищих педагогічних навчальних закладах зі знаннієвої на особистісно орієнтовану, знаково-контекстну та евристичну. Реалізація цієї умови пов'язана з відповідною позицією викладача психолого-педагогічних дисциплін щодо взаємодії зі студентами, в основі якої знаходиться мета – особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя-вихователя. Вирішуючи цю проблему, ми перш за все звертались до рефлексії майбутніх учителів, їх аналізу власного досвіду щодо проведення часу дозвілля в шкільні роки. Ми вважаємо, що аналіз факторів, які впливають на соціокультурні особливості дозвілля школярів спонукає майбутніх учителів до висунування мети взаємодії, яка в подальшому мотивує до здобуття необхідних знань, формування вмінь та навичок, що в цілому робить процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі особистісно значущим. Це дає підстави зробити висновок: особистісно значущі цілі професійного становлення ведуть до отримання значення навчання, «метою стає «вирощування» особистісного потенціалу людини, виховання її здатностей до адекватної діяльності в майбутніх ситуаціях, а змістом – все те, що забезпечує досягнення цієї мети» [81, с.24].

Таким чином, викладання навчальних предметів вимагає суттєвих змін, які, як відзначає А.О.Вербичський, повинні відповідати логіці переходу від навчання до професійної діяльності: суб'єкт навчання з самого початку ставиться в діяльнісну позицію, предмет якої поступово перетворюється з суто навчального в практично професійний; вимоги з боку професійної діяльності виявляються системоутворювальними, вони задають контекстний принцип по-

будови й розгортання не тільки окремих навчальних дисциплін, але і змісту всієї підготовки у вищому навчальному закладі [81, с.65].

Концепція евристичного навчання дає змогу активізувати творчий потенціал майбутніх учителів, що виявляється в багатоваріативності поглядів на соціокультурний стан дозвілля школярів, вплив його змісту, форм, методів на їх особистісний розвиток та моделювання такої особистісної взаємодії зі школярами, яка в змозі спрямовувати цей розвиток на ціннісно-сміслові орієнтири життя. Технологія евристичного навчання, яку ми використовували під час підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів, представлена в роботах А.В.Хуторського [414; 415; 416].

Виходячи із зазначеного, зробимо висновок, що зміни мають відбуватися як у змісті дисциплін, так і у формах та методах їх викладання. Відзначаю, що зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу в нашому дослідженні має інваріантний та варіативний характер. Інваріантний пов'язаний з програмними вимогами, які, у свою чергу, доповнюються низкою нових тем, вкрай необхідних для становлення вчителя-вихователя. Так, нами внесені як обов'язкові наступні теми: «Соціокультурне середовище як фактор ціннісно-сміслових орієнтирів діяльності вчителя-вихователя зі школярами»; «Вплив субкультур на особистісний розвиток школярів»; «Виникнення підлітково-молодіжних груп у сфері дозвіллевого часу»; «Соціально-психологічні особливості роботи з неформальними групами школярів»; «Професійно-педагогічна діяльність і сенс життя»; «Культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами: сутність, напрями саморозвитку»; «Особистісно орієнтована ситуація як основа особистісно орієнтованих моделей виховання»; «Особистісно значуще сприйняття категорій педагогіки» та ін.

Варіативний характер змісту передбачає вибір і пошук майбутнім учителем-вихователем важливих для його професійної діяльності тем. Так, наприклад, при вивченні теми «Особливості підліткового віку» (курс «Вікова психологія») ми пропонуємо такий розподіл інваріантної та варіативної частин змісту навчання.

Табл. 3.1

Тема: «Особливості підліткового віку»	
Інваріантна частина	Варіативна частина
1. Фізіологічні зміни в підлітковому віці. 2. Новоутворення в підлітковому віці. 3. Прояви кризи в підлітковому віці.	1. Підліток як суб'єкт дозвіллевого часу. 2. Вплив засобів масової комунікації на особистісний розвиток школяра. 3. Асоціальний розвиток угруповань підлітків (за І.П.Башкатовим). 4. Запропонуйте власні питання.

Або з теми «Професійно-педагогічна діяльність та особистість учителя» (курс «Педагогіка») табл. 3.2.

Табл. 3.2

Тема: «Професійно-педагогічна діяльність та особистість учителя»	
Інваріантна частина	Варіативна частина
1. Професіограма особистості вчителя. 2. Компоненти педагогічної майстерності. 3. Поняття та структура педагогічної діяльності. 4. Особливості педагогічної діяльності.	1. Успішність учителя, від чого вона залежить? 2. Референтність учителя-вихователя. 3. Вплив особистісних якостей учителя на особистісний розвиток школяра 4. Дозвілля вчителя і дозвілля школяра – що є спільним і що є відмінним. 5. Запропонуйте власні питання.

Викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу на основі зазначеної мети та змін у змісті потребує більш широкого використання активних форм і методів навчання, які спрямовані на суб'єкт-суб'єктні взаємини в системі «викладач – студенти».

Розглянемо ті активні форми і методи навчання, які використовуються нами під час підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

Крім інформаційної лекції, нами використовуються проблемні, діалогічні, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції. Згідно з контекстним навчанням, проблемна лекція спрямована на розвиток мислення студентів за допомогою створеної викладачем проблемної ситуації. За твердженням А.О.Вербицького, принцип (що є основою створення проблемної

ситуації) проблемності пов'язаний з виконанням наступних умов: дидактична обробка навчального матеріалу з позиції його проблемності та розгортання змісту цього матеріалу безпосередньо на лекції [81, с.108]. При цьому слід зазначити, що розгортання змісту матеріалу на лекції на основі проблемності можливо лише при використанні діалогічного спілкування викладача зі студентами. Діалогічне спілкування може бути здійснено через зовнішній, так і внутрішній діалог. В останньому варіанті (внутрішній діалог) студенти разом з викладачем ставлять питання і відповідають на них або фіксують питання в конспекті для вирішення його під час семінарських або самостійних занять.

Низка тем з психолого-педагогічних дисциплін має яскраво виражений інтегрований характер, який потребує поглибленого засвоєння необхідних для професійного становлення знань. Наприклад, тему «Особливості підліткового віку» (курс «Вікова психологія») ми пов'язуємо з аналізом виховних впливів на особистісний розвиток школярів зазначеного віку. Лекція із раніше запланованими помилками була нами розроблена для розвитку в майбутніх учителів умінь оперативно аналізувати ситуації в галузі виховання школярів, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів; виявляти неправильну або неточну інформацію.

Розглянутий вид лекції використовувався нами також при вивченні теми «Педагогічне спілкування».

З метою розвитку особистісного ставлення до знань нами використовувалась форма лекції прес-конференція. Ми називали тему лекції і прохали студентів письмово поставити питання за названою темою. Міні-групи (2-3 студента) протягом двох-трьох хвилин формулювали питання, що викликають у них інтерес, та передавали до кафедри. Виклад матеріалу будувався у вигляді зв'язного викладу за темою, у процесі якого формулювалися відповіді на поставлені питання. Необхідність сформулювати питання активізувало розумову діяльність, а очікування відповіді на своє запитання концентрувало увагу студентів до значущих для них питань. Питання студентів у більшості випадків мали проблемний характер і надавало

змогу аналізувати отримані відповіді як особистісно і професійно значущі.

Близькими за структурою стали лекції – «діалоги з аудиторією». Цей тип лекції припускає безпосередній контакт викладача з аудиторією студентів. Перевага лекції-діалогу полягає в тому, що вона дозволяє привертати увагу студентів до найбільш важливих питань теми, визначати зміст і темп викладу навчального матеріалу.

Участь студентів у лекції-діалозі організовувалась нами різними прийомами, так, наприклад, «навантаження» студентів питаннями на початку лекції і протягом її. З урахуванням розбіжностей або схожості у відповідях ми будували свої подальші міркування, маючи при цьому можливість найбільш доказово викласти чергове поняття лекційного матеріалу.

Питання були як простими (для зосередження уваги студентів на окремих аспектах теми), так і проблемні. Студенти, продумуючи відповідь на поставлені запитання, одержували можливість самостійно дійти висновків і узагальнень.

При підготовці цього виду лекції нами використовувався метод «Група шуму». Двома-трьома студентами ставились питання викладачу в процесі викладу того матеріалу, який, на наш погляд, повинний бути осмисленим як особистісно-значущий для практичної діяльності. Аудиторія активно реагувала на відповіді викладача, вступаючи в діалог. Такий вид лекції використовувався нами в процесі вивчення тем «Індивід, суб'єкт, особистість, індивідуальність», «Вікові особливості старшокласників».

Студенти аналізували мікроситуації й обговорювали їх разом, усією аудиторією. Спираючись на правильні припущення й аналізуючи неправильні, ми підводили студентів до колективного висновку або узагальнення.

Іноді обговорення мікроситуації використовувалось як пролог до наступної частини лекції, для того, щоб зацікавити аудиторію, загострити увагу на окремих проблемах, підготувати до творчого сприйняття наступного матеріалу.

Проаналізувавши ситуацію, студентам пропонувалось дібрати приклади схожих ситуацій із власного досвіду та обговорити їх на семінарському занятті. Це дає змогу активізувати мотивацію щодо особистісного самовизначення в педагогічній діяльності або обговорити поставлені питання на позааудиторних формах навчання (педагогічний клуб, засідання проблемних груп та ін.). Цей вид лекції використовувався нами при розгляді теми «Педагогічна підтримка».

Семінар – один із видів занять у вищій школі, головна мета якого, як визначає А.О.Вербицький, полягає в забезпеченні можливості практичного використання теоретичних знань в умовах, що моделюють форми діяльності науковців [81, с.118]. На думку О.М.Матюшкіна, семінарські заняття покликані забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного застосування знань у навчальних умовах [244, с.3-47]. Беручи участь у колективній діяльності, предметом якої є проблемно представлений зміст, і знаходячись у діалогічній по відношенню до інших учасників семінару позиції, кожний студент засвоює норми компетентних професійних дій [81, с.123].

Для того, щоб процес навчання на семінарських заняттях мав особистісно-значущий характер, нами використовувалися методи і прийоми активізації творчого потенціалу студентів, що сприяли формуванню готовності студентів до організації дозвілля школярів і у цілому становленню професіоналізму. Назвемо основні методи і прийоми.

«Метод фактів». Усвідомлене володіння студентами психолого-педагогічними знаннями вимагає аргументованого підтвердження фактами, які вони знаходять у власному досвіді або аналізуючи дійсність. Підтвердження теоретичних знань аналізом практики розвивав не тільки пізнавальний інтерес до професії, але і смисложиттєві орієнтації майбутнього вчителя.

«Метод помилок». Цей метод передбачав зміну стійкого негативного ставлення до помилок, заміну його на конструктивне використання помилок для поглибленого особистісного визначального сприймання освітніх процесів. Готуючись до семінарів, студент ко-

ристувався підручниками з різною інтерпретацією тих або інших понять, які не завжди відповідали завданням гуманізації освітнього процесу. Помилка розглядалась як джерело протиріч, виняток із правил, які породжуються на протиставленні загальноприйнятого. Відшукування взаємозв'язку помилки з «правильністю» призводило до розуміння відносності і варіативності знань. Так, розглядаючи методи виховання, студенти аналізували їх у контексті результативності особистісного розвитку і дійшли висновку, що, наприклад, метод заохочення носить позитивний характер, але може набувати і характеру педагогічної помилки у взаємодії.

«Метод придумування» – це спосіб створення нового для студентів продукту (форми, методу, прийому взаємодії) у результаті визначених розумових дій. Змістовним елементом методу є ситуації з життя підлітків (узяті з особистого досвіду або літератури), які дали змогу прогнозувати розвиток подій на основі варіативності підходів.

«Проживання історії». В основі культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя знаходяться такі якості особистості педагога, як емпатія, співпереживання. Цей метод допомагав розвинути якості, що надалі відіб'ються на рівні сформованості культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів і їх готовності до організації дозвілля школярів.

Значна увага при підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів приділялася самостійній роботі.

Нами розроблені системи завдань для самостійної роботи, теми рефератів, домашніх завдань, теми курсових і дипломних робіт, проектів організації дозвілля школярів. Самостійна робота студентів мала діяльнісний характер, який виражався в наявності мотиваційної ланки (для чого, чому сприяє), постановці пізнавальних задач, алгоритмі виконання й елементі самоконтролю, що здійснювався шляхом захисту основних позицій представленого матеріалу.

Ми усвідомлювали, що залежно від об'єктивних обставин (особливості індивідуальності майбутнього вчителя, його рівня творчо-

го потенціалу, його мотивації щодо навчання у вищому навчальному закладі, смисложиттєвих цінностей та ін.) виконання самостійної роботи проявляється на трьох рівнях: репродуктивному, реконструктивному і творчому. Базуючись на цьому, головним завданням організації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів ми вбачали перехід при виконанні робіт від репродуктивного до реконструктивного і творчого рівня. Для цього нами розроблено та впроваджено в практику стимулюючі засоби щодо активізації творчого потенціалу студентів, а саме: міні-групові об'єднання, конкурс творчих здобутків, презентація, круглі столи перед виконанням, форум творчих ідей та ін. Саме ці засоби стимулювання розвивають вміння майбутніх учителів прогнозувати ситуацію, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, розвивати мобільність як важливу якість майбутнього вчителя-вихователя, взаємодіючого зі школярами у сфері їх дозвілля.

Важливе місце в системі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів посідає особистість викладача психолого-педагогічних дисциплін, який виступає фасілітатором цього процесу. Вимоги до викладачів вищих педагогічних закладів зафіксовані в законі про вищу освіту. Головними з них є високий науково-теоретичний рівень викладання дисциплін, додержання норм педагогічної етики, моралі, повага до осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах та ін. [138].

Ми вважаємо, що викладач у вищому педагогічному закладі освіти повинен усвідомлювати, що процес становлення особистості професіонала пов'язаний не тільки з набуттям певних знань, формуванням відповідних умінь і навичок, а й зі становленням особистості, яка особистісно і професійно самовизначилась, відповідально ставиться до свого життя як цінності і спроможна до особистісного зростання як процесу самореалізації. У зв'язку з цим нами розроблені та запровадженні рекомендації викладачам психолого-педагогічних дисциплін, що дають змогу вдосконалювати навчальний процес у напрямі стимулювання особистісно-професійного зростання студентів вищих педагогічних закладів освіти. Відмінність його в порівнянні з навчально-

виховним процесом у середній ланці освіти полягає в зміні акценту з навчання на саморозвиток особистості професіонала. Тому від викладача вищого педагогічного навчального закладу вимагається прояв якостей професіоналізму щодо структурування змісту дисциплін, що викладаються, цінностей професійно-педагогічної діяльності, її смислу і в цілому сенсу власного життя. Саме в процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності виявляється спорідненість суб'єктних позицій щодо мети, цінностей, смислів педагогічної діяльності. Якщо навчально-виховний процес у вищому педагогічному навчальному закладі базується не тільки на знаннієвій парадигмі освіти, а на особистісно орієнтованій, то підготовка майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля набуває певного досвіду. Прояв суб'єктності викладача в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу при вивченні психолого-педагогічних дисциплін – це:

- ставлення до особистості студента, який спроможний самовизначитись у світі цінностей педагогічної діяльності, на цій основі проектувати власну взаємодію, висувати мету взаємодії зі школярами, що відповідає ідеям гуманізації освітнього простору;

- організація змістовного матеріалу курсів психолого-педагогічних дисциплін, що спроможні стимулювати саморозвиток майбутнього вчителя, його самовизначення як референтної для школяра особистості;

- вибір найбільш перспективних технологій щодо професійно вагомого становлення майбутнього вчителя, завдяки чому здійснюється розвиток компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі взаємодії зі школярами в цілому і у сфері їх дозвілля зокрема.

Наступний компонент функціональної моделі підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів пов'язаний зі структуруванням його змісту. Результати нашого дослідження підтвердили необхідність внесення змін у програми психолого-педагогічних дисциплін. Ці зміни повинні відображати реальну соціокультурну ситуацію розвитку школярів, їх інтереси, потреби,

перспективи в життєвому самовизначенні. Разом з цим відзначаю, що зміни в соціокультурному просторі життя школярів мають виражений динамічний характер. Тому нами визначено, обґрунтовано два напрями реалізації змісту психолого-педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах. Перший передбачає вивчення основ зазначених вище курсів, до яких нами внесено відповідно до теми дослідження доповнення (субкультура учнів підліткового та старшого шкільного віку, дозвілля як простір соціалізації сучасних школярів, культура особистісної взаємодії як важливий компонент педагогічної культури вчителя та ін.).

Другий напрям пов'язаний зі стимулюванням творчого саморозвитку майбутніх учителів. Зміст освіти цього напрямку передбачає залучення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до дослідницької діяльності з метою пізнання соціокультурних реалій розвитку школярів, з проектуванням власного шляху взаємодії як творчого прояву сприйняття особливостей педагогічної діяльності у сфері дозвілля школярів, з рефлексивним аналізом власних можливостей щодо особистісної взаємодії зі школярами та розробці програми саморозвитку.

З аналізу означеного вище ми можемо зробити висновок, що ці напрями пов'язані один з одним і обумовлюють цілісність педагогічного процесу, досягнення висунутої мети підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів.

За такого підходу відбувається розвиток майбутнього вчителя як професіонала, який уміє орієнтуватись у нових соціокультурно-педагогічних ситуаціях, усвідомлювати смисл своєї діяльності, власні якості як важливі і необхідні в професійно-педагогічній діяльності, проектувати взаємодію зі школярами та критично оцінювати варіанти її розгортання, розробляти програми саморозвитку.

Розв'язати ці проблеми можливо, якщо процес навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі поєднує традиційні й активні методи навчання. Найістотнішими характеристиками традиційної моделі навчання у вищій школі О.П.Крінчик визначає такі:

1. Професійна інформація транслюється в готовому вигляді єдиним її носієм – викладачем. Студенту відводиться роль пасивного одержувача цієї інформації, яку він повинен засвоїти і відтворити.

2. Традиційна модель навчання здатна стимулювати лише мотив досягнення, блокуючи пізнавальну мотивацію і трансформуючи її в професійну мотивацію.

3. Традиційна модель навчання припускає в основному фронтальне спілкування викладача із студентами, що створює дефіцит діалогу між учасниками навчального процесу. Як наслідок, відсутність умов для повноцінного професійного й особистісного розвитку фахівця.

Опановуючи професією, студенти знайомляться зі спеціальністю як з галуззю знань, а не як з професійною діяльністю [188].

Аналіз зазначеного дозволяє нам зробити висновок, що процес особистісного і професійного становлення майбутнього вчителя, його готовності до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля школярів за своєю сутністю є процесом творчого розвитку, що безпосередньо пов'язаний з активними формами і методами навчання.

При розробці активних форм і методів навчання ми спирались на концепцію навчання К. Роджерса, згідно з якою той, хто навчається, є рівноправним суб'єктом педагогічного процесу, а викладач допомагає в цьому процесі. Реалізація цього положення в практиці навчально-виховного процесу вищих педагогічних навчальних закладів дозволяє забезпечити:

- самовизначення студентів щодо своєї ролі в особистісному розвитку дитини, школяра;

- усвідомлення смислу особистісної взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля та пов'язаного з цим смислу життя;

- визначення мети взаємодії та шляхів її досягнення;

- усвідомлення значення саморозвитку в становленні власного професіоналізму;

- осмислення нових підходів щодо впливу на особистісний розвиток школярів та варіативності щодо їх використання;

– набуття навичок діагностування та проектування особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля;

– стимулювання власного творчого потенціалу щодо змін у змісті, формах, методах, засобах організації дозвілля школярів.

Відповідно до зазначеного вище нами внесені зміни у програми з курсів психолого-педагогічної спрямованості через актуалізацію соціокультурного, індивідуально-особистісного та змістовно-процесуального компонентів.

Соціокультурний компонент передбачає розгляд процесу особистісної взаємодії через ціннісно осмислений творчий процес. Основними напрямками в реалізації соціокультурного компонента нами визначені такі:

– вплив соціокультурного середовища на розвиток особистості дитини;

– соціокультурне середовище як фактор смисло-ціннісних орієнтирів у педагогічній діяльності.

Програми загальної, вікової, педагогічної і соціальної психології включали питання:

– Соціокультурні умови розвитку особистості.

– Особистість в історико-культурній перспективі.

– Вплив субкультур на саморозвиток дитини (підлітка).

– Соціогенна потреба бути особистістю.

– Виникнення підлітково-молодіжних груп у сфері дозвіллевого часу.

– Соціально-психологічні особливості роботи з неформальними групами учнів.

– Соціально-психологічні особливості рольового й особистісного впливу педагога на розвиток особистості дитини (підлітка).

– Подолання педагогічних стереотипів.

– Професійна діяльність і сенс життя.

– Вплив у міжособистісній взаємодії.

У програму вивчення педагогіки на II курсі нами включені наступні теми:

– Цінності і цілі освіти.

– Цінності життєдіяльності: самореалізація, самовизначення, взаєморозуміння, співробітництво.

– Культурний саморозвиток дитини в освіті.

– Педагогічна культура і культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами: сутність, напрями саморозвитку.

– Виховання на основі потреб людини.

– Принципи гуманізму, культуровідповідності освіти, індивідуально-особистісного підходу, ціннісно-сислової спрямованості освіти, співробітництва педагога з дітьми, врахування обліку соціального досвіду (обліку поведінки, обліку звичок, розвиненості спілкування).

– Особистісні смисли понять педагогіки.

Серед методів, уведених нами в навчальний процес, було актуалізовано насамперед круглий стіл «Мої спогади про підлітковий вік» (вивчення теми «Особливості підліткового віку»), міні-музей-виставка «Це було нещодавно» (тема: «Особливості старшокласників»), ток-шоу «Ми і Вони» (тема «Особливості підліткового і старшого шкільного віку»), педагогічний твір «Я-Вчитель» (тема «Психологія педагогічної діяльності») й ін.

Самостійна робота виконувалася студентами в міні-групах (2-4 особи) або індивідуально. Завдання були такого спрямування:

1. Вивчити особливості субкультури учнів підліткового віку, використовуючи для цього матеріали інтернет-ресурсів, журналів, газет призначених для підлітків.

2. Скласти порівняльну таблицю: «Мої інтереси – інтереси підлітків».

3. Знайти аналогію у своїх потребах, інтересах і у потребах, інтересах сучасних школярів.

4. Продумати можливий зміст особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля.

Творчий розвиток майбутнього вчителя-вихователя ми пов'язуємо з образом «Я» як вчителя-професіонала. Основу складають активні методи взаємодії між студентами, студентами та викладачами в системі семінарських, індивідуальних, позааудиторних

занять. На семінарських заняттях та в позааудиторній роботі нами використовувалися вправи, що були націлені:

– на розвиток самосприйняття ("Перша проба на роль», «Рекламний ролик», «Уявить себе дитиною», «Кінопроба», «Гост» і ін.);

на розвиток емпатії ("Епітети», «Сищик», «Червоний олівець», «Підтримка» і ін.);

– на розвиток навичок спілкування ("Конкурс ораторів», «Зіпсований телефон», «Експеримент із технікою повторення», «Експеримент із технікою розвитку ідеї», «Так – діалог», «Підкреслення спільності», «Підкреслення значущості» і ін.);

– на розвиток рефлексії («Образ Я», «Я тебе розумію»);

– на розвиток толерантності ("Мій образ учителя», «Я – учитель», «Сонце», «Горіхи» і ін.).

Круглі столи давали змогу відкрито висловлювати свої думки з проблемних питань взаємодії з підлітками. Проблеми та питання «круглих столів» визначали самі студенти, використовуючи метод «Вхід у казкове королівство». Сутність його полягала в наступному: група з 3-4 осіб протягом 3-5хвилин фіксувала найбільш актуальні проблеми розвитку школярів в соціокультурному середовищі дозвілля сьогодення. Ці питання систематизувались і виносились для обговорення на тематичні «круглі столи». Нашим завданням було підвести майбутніх учителів до усвідомлення професійно-педагогічних цінностей у вирішенні поставлених питань.

Пошук відповідей, міркування про шляхи вирішення проблеми спонукав до вивчення педагогічної літератури, що мали особистісно значущий характер, тому що студент шукав відповіді на питання, які його хвилювали. Нами використовувався прийом «Звертаюся до В.О.Сухомлинського – Дозвольте запитати..», «Звертаюся до Ш.О.Амонашвілі – Дозвольте запитати...»

Педагогічні листи («Читаючи К.Д.Ушинського») як метод роботи зі студентами дав змогу майбутнім учителям не тільки познайомитися із його психолого-педагогічними добутками, але й розвивати себе як вчителя-професіонала завдяки осмисленню необхідних для педагогічної діяльності знань.

Змістовно-процесуальний компонент визначив спрямованість програми курсів загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, педагогіки, педагогічних технологій на саморозвиток майбутнього педагога, на його становлення як референтної особистості для дітей (підлітків), важливим показником компетентності якої є рівень сформованості культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя.

Нами було розширено тему «Особистість учителя» такими питаннями: цінності й ідеали вчителя; індивідуальність учителя: шляхи її створення; смисложиттєве самовизначення вчителя; складові професійно-особистісного самовдосконалення.

Тему «Фактори розвитку особистості» ми розглядали завдяки аналізу сучасного середовища. За цих умов нами акцентовано увагу студентів на середовищі дозвілля школярів, його ролі у формуванні ставлення особистості до цінностей життя.

Особливої уваги нами було надано вдосконаленню змісту теми «Спілкування», яку було збагачено новими підходами як у теоретичному, так і практико-орієнтовному напрямі. Нами введено вивчення додаткових питань: діалогова позиція як цінність педагогічної діяльності; психологічні особливості суб'єктів спілкування в педагогічному процесі; особистісне і професійне зростання суб'єктів спілкування; взаємодія в процесі спілкування.

Було також виявлено, що в навчальних програмах з педагогіки, відповідних підручниках і навчальних посібниках недостатньо розглядається теорія і практика педагогічної підтримки в освітньому процесі. На наш погляд, ця тема є тим стрижнем особистісно орієнтованої педагогіки, який кардинально впливає на педагогічну позицію, на культуру особистісної взаємодії. Тому нами було введено тему «Педагогічна підтримка: теорія і практика реалізації», основними питаннями якої стали такі: концепція педагогічної підтримки О.С.Газмана; педагогічна підтримка як діяльність; варіативність педагогічної підтримки; роль педагогічної підтримки в особистісному розвитку школярів; оволодіння методами і тактиками підтримки.

Грунтуючись на тому, що культура особистісної взаємодії майбутнього вчителя виявляється загалом у сфері дозвіллевого часу

школяра, нами було розширено розділ педагогіки за темою «Педагогіка дозвілля», і надалі уведено спецкурс «Організація дозвілля школярів». Зокрема, тема «Педагогіка дозвілля» включала питання: дозвілля як цінність життєдіяльності дітей і як спосіб життя; зміст, форми, методи проведення дозвілля учнями підліткового і старшого шкільного віку; особливості взаємодії вчителя у сфері дозвіллевих потреб, інтересів підлітків, старшокласників; координаційна і корегувальна робота у сфері дозвілля школярів; створення середовища особистісного розвитку підлітка, старшокласника в просторі його вільного часу.

Висновки з третього розділу

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволив нам дійти висновку, що підходи до навчання і виховання школярів значний період мали двополярний аспект. За однієї позиції вчитель був центром педагогічного процесу, учень виконував пасивну роль об'єкта педагогічного процесу. При цьому вчитель висував мету педагогічної діяльності, планував її зміст, форми, методи, оцінював результати. Слід зазначити, що мета, зміст, форми і методи декларувалися суспільством, і вчитель особливо не замислюється над їх доцільністю. Інша позиція – гуманістична, у центр виховання висувається особистість школяра, яка розуміється як абсолютна цінність педагогічного процесу. Саме ця позиція стала джерелом пошуків теоретичних розробок та впровадження в практику навчально-виховного процесу інноваційних концептуальних підходів.

Діяльнісний підхід ставить акцент на такому змісті освіти, який надає можливість ознайомитися майбутнім учителям з професійною діяльністю, оволодіти способами самостійного отримання знаннями та застосовувати їх поза навчальним процесом.

На основі культурологічного підходу доведено, що зміст підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів повинен базуватись на такому його провідному положенні, як соціальний досвід людини, що акумулюється в культурі та включає певні ком-

поненти, а саме: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Дозвілля школярів є соціокультурним феноменом здобуття школярами соціального досвіду, і тому конструювання змісту підготовки майбутніх учителів до його організації дозвілля має включати зазначені вище культурологічні орієнтири.

Доведено, що з позиції особистісно орієнтованого підходу розвиток особистості майбутнього вчителя-вихователя, його готовність до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля будуть ефективними, якщо в зміст освіти включатимуть питання смислового самовизначення, ставлення до особистісної взаємодії як ціннісно значущого компонента виховання, цілепокладання з позиції суб'єктної значущості для особистісного розвитку як школяра, так і вчителя та інші.

Компетентнісний підхід до визначення змісту підготовки майбутнього вчителя до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля дає змогу конкретизувати мету, завдання, головні його компоненти та методичні особливості впровадження. З позиції компетентнісного підходу цілями підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів є такі:

- навчити вирішувати проблеми особистісного розвитку школярів, знаходити оптимальні засоби досягнення поставленої мети, оцінювати отримані результати, організовувати власну пізнавальну діяльність; співпрацювати з однокурсниками, обмінюючись при цьому поглядами на зміст та технологічні елементи особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля;

- навчити пояснювати явища, що відбуваються в соціокультурному середовищі дозвілля школярів, їх сутність, причини, взаємозв'язки;

- навчити орієнтуватися в ключових проблемах розвитку особистості школяра різного вікового періоду;

- навчити орієнтуватися у світі цінностей, вирішувати аксіологічні проблеми;

– навчити вирішувати проблеми особистісної взаємодії зі школярами (комунікативні, особистісно-розвивальні, проблеми співробітництва тощо).

Спирання на компетентнісний підхід означає вихід за коло навчальних предметів з психолого-педагогічних дисциплін при підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів, оскільки мета (розвиток здібностей вирішувати проблеми дозвілля) досягається і через організацію позааудиторної діяльності, яка надає змогу аналізувати, пропонувати, обговорювати зазначені вище проблеми і здійснювати творчорозвивальну діяльність.

Відправним моментом щодо розробки змісту підготовки майбутніх учителів стала модель змісту освіти В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, М.М.Скаткіна щодо структурування відповідного до нашого дослідження змісту. Знання про цілі й завдання взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, її соціокультурні особливості, зміст, форми і методи організації дозвілля школярів не лише доповнюють і збагачують професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами, але і в цілому до педагогічної діяльності; активність особистісної взаємодії у сфері дозвілля школярів передбачає сформованість певних умінь і навичок, що складає необхідний досвід педагогічної діяльності та забезпечує здатність до рефлексії та саморозвитку. Включення в зміст підготовки досвіду творчої діяльності та розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя, ми вважаємо, є особливо важливим компонентом визначеного нами новоутворення – культури особистісної взаємодії. На нашу думку, визначення майбутнього вчителя в сенсі свого життя і професійно-педагогічної діяльності надає змогу наповнювати педагогічну діяльність альтруїстичними ідеями життєвих цінностей: учитель, який в змозі допомогти в самовизначенні дитині; взаємини зі школярами як взаєморозвивальні; час дозвілля і час праці як цінність саморозвитку та інші.

Нами визначені основні принципи структурування змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів: від-

повідність змісту загальним цілям сучасної освіти, обліку єдності змістової і процесуальної сторін навчання, структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування, подвійного входження базисних компонентів у систему, функціональної повноти, мінімізації та оптимізації компонентів освіти, диференціації та інтеграції компонентів освіти, забезпечення наступності.

Нами розроблена й експериментально перевірена система критеріїв відбору і конструювання змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, а саме: відображення в змісті підготовки сучасних концептуальних підходів щодо соціалізації школярів у соціокультурних умовах сьогодення, формування свідомого ставлення до розвитку дитини у сфері дозвілля, відбиття в змісті освіти особистісно розвивального компоненту педагогічної діяльності, творчого самовиявлення, відображення в змісті підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів психолого-педагогічних умов ефективності взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Функціональна модель підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів є структурно-системним утворенням, усі компоненти якої взаємопов'язані та виконують відповідну функцію по відношенню до іншого компонента. Зміни в одному з компонентів призводять до змін в іншому.

Модельована система підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів є гуманістичною, оскільки в її основі лежить ідея смислоцінності особистісної взаємодії вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля, а її метою є розвиток культури особистісної взаємодії як професійно важливого новоутворення майбутнього вчителя, яка спрямовує педагогічну діяльність як на власний особистісний розвиток, так і особистісний розвиток школярів.

Мета підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів полягає у формуванні їх готовності до особистісної взаємодії у сфері дозвілля школярів, яку ми визначаємо як відповідний стан сформованості культури особи-

стісної взаємодії. Зазначена категорія складається з мотиваційно-ціннісно-сміслового, когнітивно-методологічного, операційно-діяльнісного та індивідуально-творчого компонентів. Рівень сформованості кожного з компонентів виконує відповідну функцію.

Мотиваційно-ціннісно-смісловий компонент спонукає до осмислення взаємодії зі школярами у сфері дозвілля як цінності та смислу педагогічної діяльності, оцінки себе як референтної людини в особистісному становленні школяра, спроможної не тільки передати власний досвід ставлення до цінностей життя, а і спонукати школярів до творчо-пошукової діяльності щодо самовизначення у світі життєвих цінностей.

Когнітивно-методологічний спрямовує діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів на пошук необхідних знань щодо професійного становлення як учителя-вихователя, використання методологічних основ аналізу отриманих знань та творче ставлення до їх інтерпретації. Цей компонент культури особистісної взаємодії дає можливість майбутньому вчителю діяти в умовах соціокультурної динаміки життя, збагачуючи при цьому інформаційне поле професійного становлення.

Операційно-діяльнісний компонент культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів у своїй основі є характеристикою рівня майстерності вчителя-вихователя, що дає можливість ефективно досягати мети взаємодії зі школярами через відповідно до цього сформовані вміння й навички.

Як результат розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля виступає індивідуально-творчий компонент. Він немов би акумулює змістовно-процесуальні надбання попередньо розглянутих компонентів і свідчить про ті особливості індивідуального вияву майбутнього вчителя, що становлять цінність і смисл педагогічної діяльності.

Реалізація мети – розвиток готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів – пов'язана з проектуванням змін, які

повинні відбутися в особистості майбутнього вчителя. Ці зміни пов'язані з такими важливими сферами особистості майбутнього вчителя, як мотиви діяльності, смисли і цінності педагогічної діяльності, спрямованість й активність особистісної взаємодії, ступінь свідомості щодо власної ролі в житті школяра. Якісні зміни в особистості майбутнього вчителя-вихователя спонукатимуть його до саморозвитку, самовизначення не тільки в просторі професійно-педагогічної діяльності, а і в цілому в просторі життя.

РОЗДІЛ 4

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОСОБИСТІСНОЇ ВИХОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ ШКОЛЯРАМИ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ

4.1. Критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів

Розуміючи культуру особистісної взаємодії як особистісне утворення, що обумовлює ефективність стану готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів і як результат розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя-вихователя, перед нами стоїть завдання вимірювання феномена, що розглядається.

Для вимірювання готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів необхідним є розробка критеріїв, показників та рівнів сформованості культури особистісної взаємодії.

Спираючись на думку Н.Б.Крилової, згідно з якою загальним показником культури особистості є міра різнобічної творчої активності, ми за основний вектор розробки діагностичних показників визначаємо творчу діяльність майбутнього вчителя, яка спрямована на допомогу школярам в особистісному розвитку у сфері дозвілля. В. О. Сластьонін, досліджуючи проблему педагогічної діяльності як творчого процесу, звертає увагу на те, що ні загальний рівень культури вчителя, ні його ерудиція, ні любов до дітей не є показниками, на підставі яких його можна віднести до числа творчо працюючих. Безумовним показником творчого підходу є здатність педагога модифікувати, комбінувати, аранжувати власну діяльність у нестандартному ключі [360, с.28].

С.О.Сисоєва, визначаючи сутність педагогічної творчості вчителя звертала увагу на взаємозв'язок учителя й учня, педагогічного й учнівського колективів, який здійснюється в спільній творчій діяльності, що спрямована на розвиток творчої індивідуальності кож-

ного її суб'єкта [348, с.166]. За сприятливих конкретних умов педагогічної праці найвища результативність педагогічної творчості виявляється в позитивній динаміці сформованості учня та зростанні рівня творчої педагогічної діяльності самого вчителя. Актуальним у контексті дослідження є висновок, що педагогічна творчість є особистісно орієнтованою розвиваючою взаємодією суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя й учня), що зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня та підвищення рівня педагогічної діяльності вчителя [348, с.167].

Продовжуючи далі, С.О.Сисоєва виділяє наступні ознаки педагогічної творчості вчителя: суб'єктами взаємодії є особистість дитини та особистість учителя, які перебувають у постійному розвитку; співтворчий характер суб'єктів педагогічного процесу; можливість постійної суб'єктивної новизни й оригінальності процесу та результату; обмеженість творчої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу часом; вплив на педагогічну творчість учителя багатьох чинників, які важко передбачити [348, с.168].

Важливими факторами стимулювання творчих можливостей майбутніх учителів, вважає Н.В.Кічук, виступають такі: гуманізація взаємовідносин у педагогічній системі «вузівський викладач – студент», форми активного навчання у вищій школі, формування професійно-пізнавальної самостійності студентів у процесі навчально-науково-дослідницької діяльності, особистісно орієнтоване спілкування майбутнього вчителя і шкільних педагогів у період навчально-виховної практики, організація професійного самовиховання [169, с.20].

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що культура особистісної взаємодії майбутніх учителів дає змогу творчо ставитись до педагогічної діяльності, маючи за мету зміни в особистісному зростанні як школярів, так і у власній особистості.

Попередній етап експериментальної роботи полягав у психолого-педагогічному вивченні стану культури особистісної взаємодії майбутніх учителів методами спостереження в процесі аудиторної і

позааудиторної діяльності, а також шляхом бесід з кураторами груп. Наукове спостереження відрізняється тим, що воно підпорядковується дослідницькій меті, чітко сформульованим завданням, планується за здалегідь обдуманною програмою і може бути зафіксованим [434, с.110].

Метою нашого спостереження була фіксація таких якостей майбутніх учителів-вихователів, як відвертість, толерантність, альтруїзм, співпереживання. Для реєстрації даних використовувалася картотека спостереження, що включала 3 різні бланки оцінки: ситуація під час семінарського або практичного заняття, ситуація взаємодії між студентами в позааудиторній діяльності, ситуації обговорення проблемних ситуацій на кураторській годині.

Картка фіксації культури міжособистісних стосунків майбутніх учителів контрольних і експериментальних груп

Елементи поведінки, що спостерігається	Сила прояву	Замітки спостерігача
Прагнення допомогти при підготовці заняття. Прагнення допомогти під час відповіді. Співпереживання при невдалій відповіді. Прояв критичності до відповідей інших студентів. Підтримка інших студентів.	1,2,3,4,5 1–якість виявляється і фіксується більшістю одногрупників, куратором і дослідником; 2-якість виявляється і фіксується приблизно половиною групи, куратором і дослідником; 3-меншістю; 4-декількома особами; 5-однією-двома особами.	

Результати спостереження фіксувалися через зміст висловлювання.

На цьому етапі дослідження нами були використані бесіди з кураторами груп, що містили цілеспрямовані питання.

Розробляючи програму дослідження, ми ставили завдання встановити міру залежності готовності студентів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля від ступеня розвиненості культури особистісної взаємодії (чим вище культура особистісної взаємодії, тим вище готовність до організації спілкування у сфері дозвілля школярів).

Проводячи констатуючий експеримент, ми враховували, що готовність майбутніх учителів до організації дозвілля школярів є реакцією на такі чинники:

а) наявний досвід сприйняття педагогічної діяльності;

б) рефлексивні уявлення про зміст дозвілля в підлітковому і старшому шкільному віці;

в) уявлення майбутніх учителів-вихователів про ефективність особистісного розвитку школярів у відомих їм формах дозвіллевої діяльності;

г) розуміння студентами вищих педагогічних навчальних закладів дозвілля школярів як неорганізованої, стихійної сфери способу їх життя і впливу його на особистісний розвиток.

Прикладом вияву чинника «а» є критичне мислення по відношенню до цілей, задач, цінностей педагогічної взаємодії; чинника «б» – аналіз особистісних змін у підлітковому віці під впливом різних форм і методів дозвіллевої діяльності, її змістом і зіставленням із сучасними змінами; чинник «в» досліджувався нами за допомогою збору кількісних показників про існуючі форми організованого дозвілля, про кількість учнів, які ними охоплені, і аналізу програм педагогічної діяльності, що передбачають особистісний розвиток школярів; чинник «г» припускав аналіз майбутніми вчителями змісту і форм стихійного проведення дозвілля школярами і його вплив на особистісний розвиток дітей шкільного віку.

У процесі проведення констатуючого експерименту нами використовувався метод аналізу продуктів діяльності і контент-аналіз. Метод аналізу продуктів діяльності надав можливість одержати ін-

формацію про рівень уявлень, що є в майбутніх учителів, про значення і цінності педагогічної діяльності, про образ ідеального вчителя, його якісні характеристики. Контент-аналіз як метод якісно-кількісного аналізу припускав виявлення смислових одиниць тексту, серед яких ми використовували 7 понять: «дозвілля школярів», «особистісна взаємодія зі школярами у сфері дозвілля», «особистість учителя», «цінність відносин», «підтримка особистісного розвитку», «саморозвиток», «значення педагогічної діяльності». Сміслові одиниці аналізу були представлені у вигляді впорядкованої номінальної шкали: (а) – незадовільне осмислення предмета (відповіді типу «не знаю»); (б) – пояснення значення шляхом простого переліку прикладів, наприклад «дозвілля школярів – це комп'ютерні ігри, телефільми, тусовки»; (в) – вказівка на суттєву властивість предмету, але не повне його осмислення, наприклад «особистість учителя – ця повага до особистості учня»; (г) – максимально повне смислове визначення.

Визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів здійснювалось нами у процесі визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісно-смислового, когнітивно-методологічного, операційно-діяльнісного та індивідуально-творчого компонентів культури особистісної взаємодії майбутніх учителів-вихователів.

Теоретичний аналіз культури особистісної взаємодії дозволив нам виділити систему критеріїв і показників готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

На основі структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів-вихователів до організації дозвілля школярів і описаних компонентів культури особистісної взаємодії стало можливим виділити основні критерії, за якими можна діагностувати стан готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля:

1. Смісложиттєва орієнтація на самоздійснення, самореалізацію виявляється через сукупність таких показників, як розуміння цінності взаємодії з дітьми, осмислення власного рівня психолого-

педагогічної, компетентності, особливостей ціннісно-сміслової сфери взаємодії, оптимальність у сприйнятті цінностей особистісної взаємодії, які можна виразити через сприйняття соціокультурної реальності життя дітей як простору їх розвитку, потреба бути значущим дорослим у суб'єкт-суб'єктних відносинах; усвідомлення необхідності саморозвитку, особистісного зростання для результативності самоздійснення.

2. Рефлексивно-діяльнісна готовність до саморозвитку виражається через такі показники: розвинена рефлексія, активне звернення до ретроспективної і перспективної рефлексії, аналіз і порівняння особистісної взаємодії з очікуваннями інших людей, з прийнятими нормативами, диференціація «Я – реальне», «Я – дзеркальне», «Я – ідеальне».

3. Свідоме прагнення до розширення пізнавального простору, необхідного для особистісної взаємодії. Цей критерій виявляється в таких показниках: освоєння емпіричних і теоретичних понять з різних галузей психології (загальна, вікова, педагогічна, соціальна), педагогіки, педагогічних технологій, що мають значення для особистісної взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля; інтерес до світу дитини і свого власного як основи суб'єкт-суб'єктних відносин; готовність до співпраці, спільної діяльності, метою якої є підтримка дитини на шляху її особистісного зростання.

4. Критерій технологічності взаємодії включає такі показники: уміння й навички діагностувати внутрішні стани як свої, так і школярів перед взаємодією, у його процесі і результаті; володіння базисними комунікативними вміннями (вступати в контакт, слухати і чути іншого, розуміти і враховувати особливості дітей (підлітків) у взаємодії, трансформувати ідеали, переконання, ціннісні орієнтації в співтовариство дітей, уміння висувати цілі взаємодії, проектувати результат і шляхи його досягнення, враховувати при цьому власні індивідуально-психологічні особливості.

5. Критерій творчої активності виявляється в здатності переосмислювати і творчо перетворювати стереотипи життєвого досвіду, розробляти й упроваджувати інноваційні елементи у взаємодії з

дітьми на основі ціннісно-сміслового сприйняття реалій простору життя дітей, у саморозвитку суб'єктних якостей як необхідних для успішності взаємодії, удосконаленні процесу взаємодії, імпровізуванні на основі знань, у розвитку необхідних умінь і навичок.

Виділені нами критерії і показники сформованості готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів дали нам можливість створити комплексну методичку діагностики. Психодіагностуючі методики, що фіксують рівень готовності майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, представлено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Методики діагностик рівня готовності майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля

Назва компонента	Перелік діагностуючих методик
мотиваційно-ціннісно-смісловий	Методика оцінки здатності до емпатії (І.М.Юсупов); шкала доброзичливості (Кемпбелл); опитувальник «Як поживаєш?» (Н.С.Пряжников); твір «Я допомагаю дитині рости»; методика діагностики толерантності (В.В.Бойко); методика діагностики структури цінностей особистості (С.С.Бубнова); методика діагностики самоактуалізації особистості (А.В.Лазукін в адаптації Н.Ф.Каліна).
когнітивно-методологічний	Методика вивчення ставлення до психологічного знання (С.В.Пазухін); методика вивчення професійної позиції в педагогічному спілкуванні; анкета «Бар'єри педагогічної діяльності».
операційно-діяльнісний	Методика оцінки рівня товарищескості (В.Ф.Ряховського), методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації (Н.П.Фетіський).
індивідуально-творчий	Методика вивчення професійної спрямованості особистості вчителя (Е.І.Рогов), методика діагностики мотивації досягнення (А.Мехраб'ян), методика діагностики рівня саморозвитку (А.Н.Бережнова), анкета «Реалізація потреб у саморозвитку».

Результатом діагностики був розподіл майбутніх учителів на 4 рівні готовності до організації дозвілля школярів: елементарно-репродуктивний, адаптивний, системно-моделювальний та системно-розвивальний.

Елементарно-репродуктивний рівень характеризується слабким проявом окреслених показників (25% обсягу), адаптивний – 50%, системно-моделювальний – 75%, системно-розвивальний – 100%.

У цілому ми можемо фіксувати, що елементарно-репродуктивний рівень свідчить, що майбутній учитель сприймає педагогічну діяльність як суб'єкт-об'єктні взаємини. Сфера дозвілля школярів його не цікавить, виховний процес сприймається як відтворення у цілому типових форм та методів виховання (класні години, екскурсії, інші заходи, які він отримує як вказівку, що треба робити). У процесі моделювання взаємодії студент користується пояснювально-ілюстративним методом, вимагає від учнів репродуктивного викладу інформаційного матеріалу.

Адаптивний рівень характеризує прагнення студента пристосувати зміст взаємодії до вікових особливостей учнів, розуміє педагогічну діяльність як надання допомоги дитині у вирішенні її проблем, цікавиться змістом часу дозвілля школярів, але не в змозі моделювати особистісну взаємодію як розвивальну для школяра.

Для системно-моделювального рівня характерним є вміння висувати мету особистісної взаємодії, створювати систему змісту, форм, методів, засобів взаємодії у сфері дозвіллевих інтересів учнів, керуючись при цьому індивідуальними і віковими особливостями дітей, їх субкультурою. Майбутній учитель володіє знаннями щодо основних концептуальних положень гуманістичного й особистісно зорієнтованого виховання, прагне до діалогічного спілкування зі школярами, виявляє інтерес до нових технологій виховання та їх втілення в сучасний освітній простір.

Системно-розвивальний рівень характеризує, що майбутній учитель осмислює сенс особистісної взаємодії як допомогу дитині в процесі її особистісного зростання, пов'язує педагогічну діяльність зі смыслом свого життя. Під час аналізу сучасного соціокультурного

середовища чітко визначає мету взаємодії з учнями у сфері їх буття, зміст взаємодії базує на субкультурних особливостях прояву потреб дітей. Особистісну взаємодію моделює з урахуванням цінностей педагогічної діяльності. Для майбутнього вчителя характерна пошуково-творча активність в отриманні знань, розвитку умінь і навичок здійснювати взаємодію.

Для ефективності оцінки сформованості мотиваційно-ціннісно-сислового компоненту нами обґрунтовано та розроблено 8-ми бальну шкалу, де 1-2 бали відповідають елементарно-репродуктивному рівню, 3-4 – адаптивному, 5-6 системно-моделювальному, 7-8 системно-розвивальному рівню ціннісно сислового компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, 8 балів – студент сприймає педагогічну діяльність як цінність свого життя і життя дитини, що виявляється в:

а) ставленні до педагогічної діяльності як смисложиттєвої цінності;

б) умінні висувати відповідно до ставлення особистісно значущу мету взаємодії з дитиною;

в) умінні об'єктивно аналізувати результати взаємодії на основі змін, що відбуваються в особистості дитини.

7 балів – студент сприймає педагогічну діяльність як цінність буття дитини, що зростає, однак не пов'язує її із сенсом свого життя.

6 балів – студент розуміє цінність педагогічної діяльності, однак пов'язує її тільки з навчальною функцією вчителя, не осмислює її цінність у процесі виховної взаємодії зі школярами під час їх дозвілля.

5 балів – студент має теоретичні знання щодо цінностей педагогічної діяльності, які не пов'язує з майбутньою взаємодією у сфері дозвілля зі школярами.

4 балів – студент викладає відповідний теоретичний матеріал щодо цінностей і смислів педагогічної діяльності, однак під час розв'язання педагогічних задач і ситуацій орієнтується на власний досвід взаємодії зі вчителями і використовує стереотипи у їх розв'язанні.

3 балів – студент позитивно ставиться до ролі вчителя у життєвому самовизначенні дитини, однак негативно ставиться до можливості змін у педагогічному середовищі, переходу від суб’єкт-об’єктної взаємодії до суб’єкт-суб’єктної.

2 балів – студент байдуже ставиться до ціннісно-сміслового аспекту педагогічної діяльності, має низьку вмотивованість на її здійснення, знає особливості соціалізації школярів у сфері дозвілля, однак вважає, що це не є проблемою вчителів.

1 бал – студент негативно ставиться до педагогічної діяльності, цінності і смисли власного життя пов’язує з матеріальними, до яких не відноситься взаємодія з дитиною, що зростає. На основі цього не прагне до саморозвитку, самореалізації.

0 балів – відсутні всі показники. Студенту все байдуже.

Таблиця 4.3

Стан сформованості мотиваційно-ціннісно-смісловий компонента культури особистісної взаємодії майбутніх учителів як стан готовності до організації дозвілля школярів

Рівні сформованості	Бали	Студенти контрольних груп	Студенти експериментальних груп
Елементарно-репродуктивний	1	31	46
	2	86	79
Адаптивний	3	57	67
	4	42	40
Системно-моделювальний	5	34	36
	6	20	18
Системно-розвивальний	7	10	4
	8	4	2
%	100	100	100
Кількість студентів	576	284	292

Разом з узагальнюваною таблицею розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за мотиваційно-ціннісно-смісловим компонентом готовності до організації дозвілля школярів нами надаються дані прояву складових зазначеного вище компонента в таблицях 4.4., 4.5.

**Ставлення майбутніх учителів
до педагогічної діяльності як смисложиттєвої цінності**

Групи	Загальна кількість студентів	Кількість майбутніх учителів і їх процентне співвідношення за складовими ставлення до педагогічної діяльності									
		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
261,262,291,241,211	292	31	10,6	214	75,7	172	58,9	28	9,5	225	77
271,281,251	284	28	9,8	223	80	158	55,6	31	10,9	241	84,8
Різниця	8	3	0,8	9	4,3	14	3,3	3	1,4	16	7,8

Де складові ставлення майбутніх учителів до педагогічної діяльності:

1. Сприйняття особистісної взаємодії як допомога школярам у їх особистісному розвитку, у вирішенні їх проблем.

2. Усвідомлення свого Я (емоційного, інтелектуального, соціального) у контексті педагогічної діяльності.

3. Побудова життєвих і професійних перспектив (мети особистісної взаємодії, її змісту, засобів досягнення).

4. Визначення вимог щодо особистісної взаємодії зі школярами у сфері їх дозвіллєвих потреб, інтересів.

5. Автентичність як прагнення бути самим собою, відкритим по відношенню до інших.

З наведеної у таблиці 4.4 даних видно, що майбутні вчителі досить високо (біля 80%) оцінюють своє «Я» в контексті педагогічної діяльності. Аналізуючи педагогічні твори, проводячи індивідуальні, групові бесіди ми констатуємо, що студенти на своєму власному досвіді вважають, що мають достатньо інтелектуальних, емоційних властивостей для здійснення педагогічної діяльності. Наступний критерій свідчить про достатньо високу (58,9%, 55,6%) упевненість щодо будування життєвих і професійних перспектив. Ми також пов'язуємо ці дані з рефлексією власного досвіду. Описуючи ідеал учителя, більшість студентів (77%(Е), 84,8%(К)) констатують таку бажану якість, як відкритість до інших, до дітей. При цих, досить високих, показниках слід зазначити, що майбутні вчителі не

пов'язують взаємодію з учнями як надання останнім допомоги у вирішенні проблем (10,6%(Е), 9,8%(К)) і в цілому почувають себе некомпетентними у сфері організації особистісної взаємодії під час дозвілля школярів. Більшість респондентів відповідали на питання анкети: «Чи в змозі ви вплинути на зміст дозвілля школярів?» так: «Ні, я не знаю, як можна вплинути», «Я розумію значення дозвіллевого часу як стихійного, неконтрольованого впливу на розвиток підлітка, але не знаю, як можна вплинути на цю сферу» та ін.

Таблиця 4.5

Ставлення майбутніх учителів до цінностей взаємодії зі школярами

Групи	Загальна кількість студентів	Кількість майбутніх учителів і їх процентне співвідношення за складовими ставлення до цінностей взаємодії зі школярами									
		1		2		3		4		5	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
261,262,291,241,211(Е)	292	158	54,1	43	14,7	193	66	67	22,9	81	27,7
271,281,251(К)	284	137	48,2	48	16,9	179	63	61	21,4	83	29,2
Різниця	8	21	5,9	5	2,2	14	3	6	1,5	2	1,5

Де складові ставлення майбутніх учителів до цінностей взаємодії зі школярами:

1. Відношення до дитини як найвищої цінності особистісної взаємодії (прийняття, визнання)
2. Здатність змістовно збагачувати взаємодію зі школярами у сфері їх дозвіллевих інтересів, потреб.
3. Наявність здатності емпатійно сприймати дитину, її проблеми.
4. Ставлення до себе як самодостатньої дорослої людини, яка в змозі трансформувати особистісні цінності у сферу життєдіяльності школярів.

5. Відкритість новому досвіду, здібність шукати, аналізувати, інтерпретувати інформацію, що надходить, стосовно педагогічної діяльності.

Отже, узагальнюючи результати вивчення рівня сформованості мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів на констатуючому етапі дослідження, ми можемо зробити висновок, що як в експериментальних, так і контрольних групах невелика кількість студентів знаходиться на системно-розвивальному рівні, зокрема 14 студентів контрольних груп (5%) та 6 студентів експериментальних (2%). Як свідчить аналіз отриманих експериментальних даних, більшість студентів 117 (41%) контрольних груп та 125 (42%) студентів експериментальних груп знаходиться на елементарно-репродуктивному рівні мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента готовності до педагогічної діяльності у сфері дозвілля школярів. Пояснюється цей факт рефлексією педагогічної діяльності, яка зафіксована у власному досвіді респондентів, суб'єкт-об'єктними взаєминами, що переважають у педагогічній діяльності вчителя. Прикрим є той факт, що нами визначено негативну тенденцію щодо оцінки смислу педагогічної діяльності, яка інколи виявлялась у негативному сприйнятті її як цінності в житті дитини, що розвивається. Ця оцінка частіше мала такі вислови: «Учитель не в змозі допомогти учню у визначенні його цінностей, тому що він завжди думає про себе, а не про дитину», «Учитель завжди був і є байдужим до того, як проводить свій час дозвілля школяр. Він говорить, що після уроків дітей у його житті не існує» та ін.

Адаптивний рівень сформованості мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента готовності майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля виявлене у 99 (34%) респондентів контрольних груп та 107 (36%) експериментальних груп. Відповідно відзначаючи співвідношення респондентів на системно-моделювальному рівні, показники яких збігаються як у контрольних, так і в експериментальних групах – 54 (19%).

Завершаючи аналіз мотиваційно-ціннісно-сміслового компоненту готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів як в експериментальних, так і контрольних групах слід відзначити, що зверненість студентів до власного досвіду щодо взаємодії вчителя зі школярами, незважаючи на негативні забарвлення, дозволяє зробити висновок, що рефлексивно-аналізуючий напрям у підготовці майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля надасть змогу активізувати їх ціннісно-смісловий компонент готовності до педагогічної діяльності.

Враховуючи це, нами здійснено аналіз сформованості когнітивно-методологічного компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

З цією метою також було розроблено 8 бальну шкалу, де:

8 балів – студент осмислює соціокультурну ситуацію дозвілля школярів, спрямовує мислення на пошук форм, методів, які сприяють особистісному розвитку школярів у сфері дозвілля, співвідносить отримані знання, сформовані вміння і навички з організаційними, змістовними, процесуальними аспектами взаємодії зі школярами під час дозвілля, активно залучається до саморозвитку власних якостей, що надають змогу взаємодіяти зі школярами під час їх дозвілля.

7 балів – студент виявляє бажання дослідницької діяльності щодо дозвілля школярів, співвідносить власні цінності часу дозвілля зі змістом, формами, методами дозвілля школярів, аналізує їх спроможність впливати на сильні та слабкі сторони педагогічної діяльності у сфері дозвілля школярів, ідентифікує проблеми дозвілля школярів із власними проблемами у відповідному віці.

6 балів – студент під впливом викладача залучається до аналізу дозвілля школярів, зіставляє його з власним дозвіллям у відповідний віковий період, усвідомлює та визначає цінність часу дозвілля в розвитку школяра, аналізує і переважно дає критичну характеристику щодо спроможності вчителя взаємодіяти зі школярами у сфері їх дозвілля, однак репродуктивний рівень засвоєння знань, умінь і навичок щодо взаємодії зі школярами не дає змогу

вносити конструктивні зміни щодо змісту, форм, методів організації дозвілля школярів.

5 балів – студент усвідомлює та визначає цінність дозвілля як середовища розвитку школярів, аналіз змісту, форм та методів дозвілля школярів не має критичного відношення до негативних проявів, має утруднення при вирішенні проблем, що виникають в особистісному розвитку дитини у вільний час, знання щодо взаємодії зі школярами у визначеній сфері мають формальний характер і не спрямовані на інноваційне мислення щодо зміни ситуації у сфері дозвілля.

4 бали – студент проявляє епізодичну зацікавленість проблемою розвитку дитини під впливом факторів дозвілля, ставлення до педагогічної взаємодії зі школярами в зазначеній сфері байдуже, знання, уміння й навички з педагогічної діяльності на достатньому рівні, але мотивом їх отримання є не професійно-педагогічне становлення, а отримання грошової компенсації (стипендії).

3 бали – студент не виявляє інтересу до педагогічної діяльності, його не цікавить проблема впливу часу дозвілля на розвиток школяра, він володіє знаннями щодо соціокультурної ситуації у сфері дозвілля в цілому. Але вважає неможливим змінити існуючий стан. Знання, уміння й навички щодо взаємодії зі школярами знаходяться на середньому рівні якості.

2 бали – студент байдуже ставиться до всіх питань, що пов'язані з розвитком особистості дитини, однак вважає доцільним контроль із боку дорослих за змістом та формами проведення дозвіллевого часу школярами, особливо підліткового та старшого шкільного віку. Знання знаходяться на середньому рівні якості, уміння вибудовувати взаємодію відсутні.

1 бал – відсутність показників у цілому.

Перш ніж узагальнити отримані дані з когнітивно-мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів вважаємо доцільним оцінити обсяг знань, умінь і навичок майбутніх учителів щодо взаємодії зі шко-

лярами у сфері дозвілля, що є елементом когнітивно-методологічного компонента.

Таблиця 4.6

Обсяг знань, умінь і навичок майбутніх учителів, що забезпечують особистісну взаємодію зі школярами у сфері дозвілля

Групи	Загальна кількість студентів	Кількість майбутніх учителів і їх процентне співвідношення за обсягом знань, умінь і навичок, що забезпечують особистісну взаємодію зі школярами у сфері дозвілля											
		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
261,262,291,241,211	292	230	78,7	27	9,2	34	11,6	32	10,9	8,9	30,4	10,2	34,9
271,272,251	284	232	81	29	10,2	38	13,3	32	11,2	78	27,4	97	34,1
Різниця	8	2	2,3	2	1	4	1,7	-	0,3	1	1,3	5	0,7

Де:

1. Наявність знань щодо особливостей учнів підліткового та юнацького віку.

2. Усвідомлення необхідності нових підходів до особистісної взаємодії зі школярами, що базуються на концептуальних основах гуманістичного, особистісно орієнтованого виховного процесу.

3. Уміння проектувати особистісну взаємодію з учнями.

4. Уміння здійснювати особистісно-розвивальну взаємодію у сфері дозвіллевих потреб, інтересів школярів.

5. Уміння реалізовувати педагогічну підтримку при взаємодії зі школярами.

6. Уміння наповнити виховну взаємодію з учнями особистісно значущим змістом, психологічно супроводжувати процес взаємодії.

На підставі результатів використаних у дослідженні методик нами отримані дані щодо рівнів сформованості когнітивно-методологічного компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, який знайшов відображення в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

Узагальнений стан сформованості когнітивно-методологічного компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів

Рівні сформованості	Бали	Студенти контрольних груп	Студенти експериментальних груп
Елементарно-репродуктивний	1	5	3
	2	29	24
Адаптивний	3	58	65
	4	74	79
Системно-моделювальний	5	71	88
	6	38	11
Системно-розвивальний	7	8	14
	8	1	3
%	100	100	100
Кількість студентів		284	292

Отже, узагальнюючи результати вивчення рівня сформованості когнітивно-методологічного компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів на констатуючому етапі дослідження, ми можемо зробити висновок про скорочення кількості студентів на елементарно-репродуктивному рівні як у контрольних групах, так і експериментальних порівняно з мотиваційно-ціннісно-смісловим компонентом. Це пояснюється отриманням знань з курсу загальної психології, яка вивчалась на 1 курсі вищого педагогічного навчального закладу та інтересом і обізнаністю у сфері дозвілля школярів, що ми пов'язуємо з незначною віковою різницею між респондентами та школярами. На елементарно-репродуктивному рівні знаходяться 34 (12%) студенти контрольних груп та 27 (9,2%) студентів експериментальних груп. Значно більше студентів порівняно з мотиваційно-ціннісно-смісловим компонентом знаходяться на адаптаційному рівні, що пояснюється вмінням пов'язувати проблеми дозвілля школярів із існуючою соціокультурною ситуацією в країні. На цьому рівні зафіксовано 132 (46%) студенти контрольних груп і 144 (49%) студентів експериментальних груп. Системно-моделювальний

рівень теж зазнав змін порівняно з мотиваційно-ціннісно-смысловим компонентом, що пояснюється прагненням студентів вносити зміни в існуючу соціокультурну ситуацію дозвілля та прагненням отримати відповідні для цього знання, уміння та навички. 109 (38%) студентів контрольних груп та 99 (33%) студентів експериментальних груп.

З метою перевірки рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів було також розроблено 8 бальну шкалу, де:

8 балів – студент вищого педагогічного навчального закладу вміє висувати мету взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, має достатньо ґрунтовні знання щодо соціокультурних особливостей соціалізації школярів у сфері дозвілля, їх вікових особливостей, моделює взаємодію. На основі відповідних умінь і навичок, має спрямованість на саморозвиток, самовдосконалення.

7 балів – студент висуває мету взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, має необхідні знання щодо організації дозвілля школярів, моделює взаємодію, спираючись на соціокультурні особливості дозвілля та вікові особливості дітей, але вміння та навички потребують більш високого рівня сформованості.

6 балів – студент висуває мету взаємодії зі школярами у сфері дозвілля разом із викладачем, знання мають недостатньо системний характер, студент уміє діагностувати соціокультурні особливості дозвілля школярів, але не має чіткої орієнтації у вікових особливостях проведення дозвілля школярами; при моделюванні змісту, форм, методів дозвілля школярів спирається не тільки на інноваційні підходи, а і на стереотипи організації дозвілля, що притаманні практиці дозвілля 70 – 80 років ХХ століття. Прагне до вдосконалення відповідних умінь і навичок.

5 балів – студент висуває мету взаємодії зі школярами у сфері дозвілля разом із викладачем, відчуває затруднення в моделюванні змісту, форм, методів дозвілля школярів. Діагностує особливості дозвілля сучасних школярів, але при цьому достатньо часто спирається на нетипові прояви. Знання щодо організації дозвілля мають

неповний і несистемний характер. Прагне до вдосконалення знань, умінь і навичок.

4 бали – студент разом із викладачем висуває мету організації дозвілля школярів, разом з ним обговорює зміст, форми і методи організації і проведення часу дозвілля школярами. За підтримки викладача робить висновки щодо соціокультурних особливостей проведення часу дозвілля школярами вікових особливостей школярів щодо проведення свого вільного часу. Знання виявляються в недостатньому обсязі і не мають системного характеру. Уміння і навички базуються на власних особливостях, наприклад комунікативність – некомунікативність. У цілому студент прагне до саморозвитку, самовдосконалення.

3 бали – студент з утрудненням висуває разом із викладачем мету взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. Моделювання дозвілля школярів має формальний характер (переймає існуючий досвід в організації дозвілля школярів, не аналізуючи його критично). Байдуже ставиться до вивчення соціокультурних особливостей проведення часу дозвілля школярів, специфіці вияву вікових особливостей при цьому. Знання мають репродуктивний характер і низьку повноту вияву. Уміння й навички щодо організації дозвілля і взаємодії зі школярами у визначеній сфері виявляються як інтуїтивно визначені.

2 бали – студент відмовляється від висування мети взаємодії зі школярами у сфері дозвілля школярів, аргументує це неспроможністю впливати на зазначену сферу життя школярів. Знає особливості дозвілля школярів, але не робить висновків щодо його впливу на розвиток особистості. Знання щодо організації дозвілля, взаємодії у сфері вільного часу школярів характеризуються низькою мотивованістю щодо їх засвоєння і мають фрагментарний характер при відсутності необхідних умінь та навичок.

1 бал – студент сприймає та відтворює соціокультурні особливості дозвілля школярів частково, демонструє небажання взаємодіяти зі школярами та особистісно впливати на їх розвиток, виявляє

відсутність знань, умінь і навичок щодо організації дозвілля школярів та взаємодії з ними під час їх дозвілля.

Результати аналізу застосованих методик свідчать, що компонент готовності, який розглядається, найменш сформований у студентів вищих педагогічних навчальних закладів, про що свідчать дані таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Стан сформованості операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів

Рівні сформованості	Бали	Студенти контрольних груп	Студенти експериментальних груп
Елементарно-репродуктивний	1	23	20
	2	57	65
Адаптивний	3	74	69
	4	56	59
Системно-моделювальний	5	48	58
	6	16	14
Системно-розвивальний	7	6	5
	8	4	2
%	100	100	100
Кількість студентів	576	284	292

Системно-розвивальний рівень операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів та взаємодії в зазначеній сфері виявлений в 10 (3,5%) студентів контрольних груп і 7 (2,3%) студентів експериментальних груп. 64 (22,5%) студенти контрольних груп і відповідно 72 (24%) експериментальних виявили показники системно-моделювального рівня готовності, що фіксується як спроможність на основі рефлексивного аналізу моделювати педагогічну діяльність у сфері дозвілля школярів. На адаптивному рівні готовності до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля зафіксовано 130 (45,7%) студентів контрольних груп і 128 (43%) студентів експериментальних груп. Отримані дані свідчать, що операційно-діяльнісний компонент не є достатньо сформованим у майбутніх учителів, що пояснюється відсу-

тністю цілеспрямованості навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі на підготовку майбутніх учителів до виховної діяльності у сфері дозвілля школярів.

Індивідуально-творчий компонент фіксувався нами через прагнення майбутніх учителів виявити індивідуальність під час вирішення проблемних ситуацій, що виникають у сфері дозвілля школярів, а також методиками, що дають змогу фіксувати рівень творчого вияву.

Відповідно до змісту індивідуально-творчого компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів нами було розроблено 8-ми бальну шкалу, де:

8 балів – студенти вміють побачити в педагогічній ситуації дозвілевої діяльності школярів проблему і сформулювати її у вигляді педагогічної задачі, уміють орієнтуватися при цьому на особистість школяра як активного співучасника особистісно розвивального процесу, уміють передбачати близькі та віддалені результати вирішення проблеми, уміють використовувати психолого-педагогічні знання для моделювання процесу особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, уміють створити умови психологічної безпеки в спілкуванні, уміють моделювати процес взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, спираючись при цьому на особливості своєї індивідуальності.

7 балів – студенти вміють побачити в педагогічній ситуації дозвіллевої діяльності школярів проблему і уміють сформулювати її у вигляді педагогічної задачі, уміють орієнтуватися при цьому на особистість школяра як активного співучасника особистісно розвивального процесу, уміють передбачати близькі і віддалені результати вирішення проблеми, уміють використовувати психолого-педагогічні знання для моделювання процесу особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, уміють створити умови психологічної безпеки в спілкуванні, проте при моделюванні процесу взаємодії з школярами у сфері дозвілля використовують стереотипи змісту і форм дозвіллевої діяльності, хоча і критично її оцінюють.

6 балів – бачать у педагогічній ситуації дозвіллевої діяльності школярів проблему й уміють сформулювати її у вигляді педагогічної задачі, при її розв’язанні орієнтуються в основному на зміст, а не на особистість школяра, уміють передбачати близькі результати вирішення проблеми, проте виявляють незацікавленість при обговоренні більш дальніх результатів, уміють використовувати психолого-педагогічні знання для моделювання процесу особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, уміють створити умови психологічної безпеки в спілкуванні, але при моделюванні процесу взаємодії зі школярами у сфері дозвілля використовують стереотипи змісту і форм дозвіллевої діяльності, хоча і критично її оцінюють.

5 балів – студентам складно сформулювати педагогічні задачі при вирішенні проблеми сфери дозвілля школярів, вони можуть за допомогою викладача моделювати зміст взаємодії зі школярами у сфері життєдіяльності, при цьому уміють спроектувати близькі результати. Студенти розуміють педагогічну ситуацію сфери дозвілля школярів тільки при обговоренні її з викладачем, формулювання педагогічних задач при цьому викликає труднощі, проте за допомогою викладача вони набувають особистісно значущого характеру, студенти частково використовують психолого-педагогічні знання і не завжди можуть аргументувати, які з них є найактуальнішими під час вирішення проблем дозвілля школярів: у процесі моделювання спираються на стереотипи в організації дозвілля школярів.

4 бали – студенти погано орієнтуються в педагогічній ситуації сфери дозвілля школярів, не можуть сформулювати задачі, знайти шляхи їх розв’язання навіть за допомогою викладача, частково використовують психолого-педагогічні знання і не завжди можуть аргументувати, які з них є найактуальнішими під час вирішення проблем дозвілля школярів, у процесі моделювання спираються на стереотипи в організації дозвілля школярів.

3 бали – студенти не вбачають в педагогічній ситуації сфери дозвілля школярів проблему і тому не можуть сформулювати задачі її розв’язання навіть за допомогою викладача; частково використовують

психолого-педагогічні знання, які мають епізодичний, формальний характер; процес моделювання копіює відомі їм форми проведення дозвілля.

2 бали – студенти не бажають бачити в педагогічній ситуації сфери дозвілля проблему. Психолого-педагогічні знання в цілому знаходяться на низькому рівні; відмовляються від моделювання змісту і форм організації дозвілля школярів.

1 бал – відсутність показників, що розглядаються в даному компоненті.

Уявлення про стан сформованості індивідуально-творчого компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів дає таблиця 4.9.

Таблиця 4.9

Стан сформованості індивідуально-творчого компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів

Рівні сформованості	Бали	Студенти контрольних груп	Студенти експериментальних груп
Елементарно-репродуктивний	1	16	20
	2	51	62
Адаптивний	3	59	57
	4	75	69
Системно-моделювальний	5	51	45
	6	27	36
Системно-розвивальний	7	5	3
	8	-	-
%	100	100	100
Кількість студентів	578	284	292

Узагальнюючи результати обчислень стану сформованості індивідуально-творчого компоненту готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, зазначимо, що найвищий бал жоден зі студентів не отримав. Це свідчить не про відсутність творчого потенціалу майбутніх учителів, а про неможливість повною мірою його продемонструвати. 7 балів нами зафіксовано у 5 студентів контрольних груп, що складає лише 1,7% від загальної кількості

студентів і у 3 студентів експериментальних груп, що складає 1%. Найбільша кількість студентів знаходяться на адаптаційному рівні готовності до творчої взаємодії зі школярами у сфері дозвілля: 134 студенти (47%) контрольних груп та 126 (43%) студентів експериментальних груп. Отримані результати свідчать, що майбутні вчителі мають творчий потенціал, який вони демонструють при аналізі проектів, програм з організації дозвілля школярів, уміють критично сприймати та відповідно реагувати на елементи, що не відповідають особливостям школярів певного вікового періоду, але не в змозі самостійно і творчо вирішувати проблему проектування змісту, форм та методів організації дозвілля.

Узагальнюючи результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів на констатуючому етапі дослідження, ми можемо зробити висновки, що переважна більшість з них, як в експериментальних, так і контрольних групах не вміють висувати мету щодо взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. Моделювання змісту, форм, методів дозвілля школярів у цілому базується на традиційних підходах, стереотипах в організації, які не відповідають соціокультурним особливостям проведення часу дозвілля школярів і не завжди враховують вікові особливості школярів. Характерним виявом готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів є низький рівень знань, сформованих умінь та навичок щодо його організації.

Таким чином, аналіз отриманих експериментальних даних на констатуючому етапі дослідження дозволив дати характеристику сучасному стану готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів. Насамперед, це:

– сформованість мотиваційно-ціннісно-смислового, когнітивно-методологічного, операційно-діяльнісного та індивідуально-творчого компонентів готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, охарактеризованих нами вище, знаходиться переважно на адаптивному й елементарно-репродуктивному рівнях;

– переважна більшість майбутніх учителів не пов'язують педагогічну діяльність із цінностями буття, не вважають її смисложит-

тевим конструктом особистості вчителя, що надає змогу самореалізуватися;

– за результатами констатуючого етапу дослідження, лише незначна кількість майбутніх учителів мають знання щодо особливостей організації дозвілля школярів, спрямовують пошук на оновлення змісту, форм, методів взаємодії зі школярами з метою сприяння їх особистісному розвитку.

Разом з цим, майбутні учителі емпірично достатньо чітко орієнтуються в дозвіллевих інтересах школярів, що пояснюється єдиним соціокультурним середовищем дозвілля студентів і школярів.

Отже, результати здійсненого констатуючого етапу дослідження дозволяють зробити висновок про необхідність створення ефективної системи підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, основною умовою якої є внесення змін у мотиваційно-ціннісно-смісловий, когнітивно-методологічний, операційно-діяльнісний та індивідуально-творчий компоненти готовності студентів, що за своєю суттю є якісним показником культури особистісної взаємодії. Мотиваційно-ціннісно-смісловий компонент, ми вважаємо, повинен бути збагачений осмисленням цінностей педагогічної діяльності, які мають найбільший вияв при особистісній взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля, смисложиттєвим самовизначенням майбутнього вчителя. Це спонукає студентів до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Когнітивно-методологічний компонент збагачується введенням теми «Дозвілля школярів» та розширення інших, що нами висвітлено в попередньому розділі та введенням спецкурсу та спецсемінару. Операційно-діяльнісний компонент пов'язано з активізацією рефлексивних здібностей майбутніх учителів, умінням аналізувати власну діяльність щодо взаємодії зі школярами у сфері дозвілля та набуттям умінь ефективно взаємодіяти зі школярами у сфері їх дозвілля.

Індивідуально-творчий компонент збагачується методиками щодо розкриття творчого потенціалу кожного студента та ефективного його використання в процесі моделювання змісту, форм, методів дозвілля школярів.

4.2. Педагогічна доцільність розроблених та вдосконалених методик підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів

Професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя має бути усвідомленим і цілеспрямованим, таким, що забезпечить досягнення результативності в особистісній взаємодії зі школярами у сфері їх дозвіллевих потреб та інтересів. У зв'язку з цим процес підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів повинен враховувати сучасні освітні тенденції, основними з яких є:

- орієнтація освітньої діяльності на активне освоєння людиною способів добування нової інформації;
- стимулювання пізнавальних запитів і потреб особистості при одночасній адаптації освітнього процесу до вже сформованих психічних структур;
- самоактуалізація і самовизначення того, хто навчається, як головний показник успішності становлення фахівця;
- підготовка до активного освоєння ситуації соціальних змін.

Ці тенденції припускають зміни як змістовної, так і процесуальної сторін навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ураховуючи зазначені вихідні позиції, наша експериментальна робота була спрямована на те, щоб відстежити, як в умовах навчально-виховного процесу та під час позааудиторної роботи відбувається розвиток у майбутніх учителів культури особистісної взаємодії, що є основою готовності до організації дозвілля школярів.

З метою отримання максимально об'єктивних результатів експерименту кількість годин, що відводилися на весь навчальний рік для контрольних та експериментальних груп, була однаковою.

Відмінність полягала в тому, що в контрольних групах навчання здійснювалося з використанням традиційних методик і програм, а в експериментальних на кожному з етапів створювались умови, за яких з'являлася можливість об'єктивного виявлення найбільш ефективних методів і організаційних форм розвитку культури особистісної взаємодії, що є основою готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

Здобуті результати дослідження порівнювались з раніше розробленим еталоном, що давало змогу визначати відхилення фактичного стану від передбачуваного гіпотетичного:

– систематичного моніторингу просування кожного студента та групи в цілому, фіксації утруднень, що зустрічалися у взаємообумовлених діях викладачів і студентів;

– складання та аналізу таблиць і графіків, що дозволяли порівнювати результативність роботи окремих студентів, груп як контрольних, так і експериментальних і своєчасно вносити відповідні корективи.

Методи, які використовувалися, були нерозривно пов'язані зі змістом і якісними особливостями педагогічного процесу й обумовлені завданнями дослідження. У процесі визначення тієї чи іншої методики нами усвідомлювалась її реальна ефективність, а також наскільки отримані за її допомогою результати адекватні для характеристики досліджуваного утворення. При цьому враховувалось, що в сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці відсутні цілісні дослідження, спрямовані на розвиток культури особистісної взаємодії.

Модель розвитку культури особистісної взаємодії майбутніх учителів як необхідного утворення щодо діяльності у сфері дозвілля школярів передбачала реалізацію чіткої програми дій, що враховує як внутрішню логіку цього процесу, так і вплив чинників на якісні та кількісні характеристики його результатів. Перший етап програми був спрямований на визначення умов актуалізації власного досвіду особистісного становлення в підлітковому та старшому шкільному віці, на активізацію діяльності майбутніх учителів у процесі пошуку смислу особистісно значущої взаємодії зі школярами у сфері їх дозвіллевого часу. Їх розв'язання здійснювалось шляхом спільної багатоаспектної діяльності викладачів і студентів, діагностики рівня готовності до особистісної взаємодії зі школярами, вивчення субкультурних особливостей проведення часу дозвілля школярами, створення потреби в пошуково-аналітичній роботі як підґрунті для індивідуально-творчої діяльності із саморозвитку.

Для розвитку мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя використовувались такі методи, як проблемний виклад знань, аналіз проблемних ситуацій щодо розвитку школярів у сфері дозвілля, проведення бесід, дискусій, круглих столів та інше.

Однією з умов розвитку культури особистісної взаємодії майбутніх учителів є впровадження аксіологічного підходу щодо професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця.

Аксіологічний підхід ми пов'язуємо з усвідомленням власної позиції щодо смислу особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля як цінності життя та професійно-педагогічної діяльності.

Ураховуючи ці умови, ми передбачали, що опанування майбутнім учителем професійної діяльності відбувається шляхом актуалізації ситуацій, які поглиблюють усвідомлення смислу педагогічної професії. Це пов'язано перш за все з переходом майбутнього вчителя в рефлексивну позицію.

Педагогічні об'єкти, явища розглядалися нами в таких напрямках:

– осмислення та критичний аналіз сучасного педагогічного соціуму. У результаті цього узагальнюється особистісний потенціал майбутнього вчителя, особистісні цінності педагогічної діяльності;

– перехід проблем особистісного розвитку сучасних школярів в особистісно значущі.

При цьому ми конструювали завдання таким чином, щоб вони, з одного боку, актуалізували проблеми сучасного освітнього простору, з другого – сприяли рефлексії «Я – значуща особистість».

Матеріалами для цих завдань були: а) висловлювання учнів підліткового та юнацького віку стосовно змісту цінностей, свого дозвіллевого часу; б) позиції дорослих (батьків, учителів та ін.) щодо вирішення проблем сучасних підлітків; в) зміст публікацій у засобах масової інформації молодіжної спрямованості, які надавали змогу актуалізувати проблему дозвілля школярів як простору їх особистісного становлення.

У результаті нами були створені та реалізовані різні за характером завдання, спрямовані на: аналіз проблем учнів підліткового та юнацького віку; виявлення власного ставлення до цих проблем; готовність допомогти в їх вирішенні та ін.

Завдання мали, наприклад, такий зміст:

– зберіть матеріал з проблеми «Зміст, форми проведення часу дозвілля підлітків»;

– проаналізуйте листи підлітків, юнаків, які надходять до молодіжних журналів і газет;

– дайте оцінку публікаціям молодіжної преси з точки зору впливу на світогляд, життєві плани, ціннісні орієнтації учнів підліткового та юнацького віку;

– розгляньте з позиції значущості для особистості, яка дорослішає, зміст фільмів, теле- і радіопередач, комп'ютерних ігор, що привертають увагу школярів;

– спробуйте спрогнозувати соціокультурну ситуацію, що утвориться в результаті впливу соціокультурного середовища на особистісний розвиток сучасних підлітків та юнаків з позицій: а) якості особистості, що будуть переважати; б) цінності, що будуть превілювати в майбутньому.

На початку навчальної роботи зі студентами другого курсу виявилось, що майже всі вони зорієнтовані на отримання глибоких професійних знань у галузі обраної спеціальності. Про це свідчили їхні висловлювання: «Мені подобається іноземна мова і я хотіла б знати її досконало», «Хочу отримати добрі знання, практичні навички, щоб знайти престижну роботу». На жаль, у відповідях не було висловлювань про отримання знань, розвиток умінь, навичок, щоб у подальшому реалізувати себе в галузі взаємодії зі школярами; бажання передати власні думки, погляди, ставлення до оточуючого світу дитині, яка розвивається.

Під час організації навчально-пізнавальної діяльності студентів для нас найбільш важливим став напрям, пов'язаний зі смисловитим самовизначенням майбутнього вчителя. Розглядаючи й обговорюючи зміст психолого-педагогічних дисциплін, ми звертаємо

увагу на їх значення в розвитку «Я»: «Я як індивідуальність», «Я як особистість», «Я як значуща особистість для інших».

Робота з усвідомлення, розвитку, уточнення своєї ціннісної основи активізує потребу в самовизначенні. Таким чином, ми вибудовуємо наступну послідовність особистісно орієнтованої діяльності зі студентами: «Мої цінності» – «Цінності особистісної взаємодії як умова самореалізації особистості школяра і вчителя».

Орієнтуючи взаємодію з майбутніми вчителями на важливість вирішення питань щодо самовизначення в смислах свого життя та педагогічної діяльності, ми одночасно звертаємо увагу на значення в житті школярів референтної людини та групи спілкування, яка виступає як референтне середовище. У процесі обговорення життєвих і професійних цілей і цінностей майбутні вчителі усвідомлюють потенційні можливості середовища спілкування школярів для реалізації власної ціннісно-сислової характеристики. Акцент за цих умов робиться не тільки на можливості особистісно і професійно самореалізуватися у середовищі дозвілля школярів, але й на фасилітаторному призначенні вчителя.

Спираючись на висловлювання С.Л.Рубінштейна, що ставлення до іншої людини, до людей становлять основу людського життя, ми звертаємо увагу майбутніх учителів на унікальність професії вчителя серед інших призначень людини, що полягає в допомозі дитині в особистісному самовизначенні. Щоб прискорити в свідомості майбутніх учителів формування цієї цінності, а також побачити її особистісний смисл, пропонуємо зібрати матеріал з теми «Сучасний підліток: як пізнати, зрозуміти, допомогти». Пошук ведеться у різних напрямках: теоретичні знання (навчальні посібники, інша навчальна література, наукові статті журналів тощо); анкетування, інтерв'ювання, аналіз молодіжної преси (журнали, газети, що читають підлітки, юнаки). Ми бачимо, що працюючи над цими завданнями, майбутні вчителі не тільки краще пізнають вікові, індивідуальні особливості школярів, але й вибудовують, моделюють шляхи особистісної взаємодії.

У результаті такої роботи майбутні вчителі усвідомлюють залежність майбутнього від організації сучасного освітнього простору і особистісно значущий смисл педагогічної діяльності.

Проілюструємо дію цього алгоритму на конкретному прикладі. Вивчаючи світ старшокласників через анкетування, інтерв'ю, бесіди Мір'єм А. отримала такі дані (ми демонструємо лише частину дослідження): «На питання «Чи читаєте ви книжки?» відповідь була такою: 50% взагалі не читають книжок (навіть за шкільною програмою). Діти використовують для підготовки до уроків літератури твори в стислому переказі, що звужує кругозір дітей та становить бар'єр у спілкуванні (слова-паразити, малий запас лексики, невпевненість у собі). Інші 50% іноді читають, надаючи перевагу розважальній літературі: детективам, романам легкого жанру – основний зміст яких зводиться до розповіді про життя юної дівчини-красуні, яка знаходить своє кохання на все життя».

Аналізуючи журнали, сайти Інтернет-мережі, що читають підлітки та юнаки, студенти доходять висновку, що зміст матеріалів не завжди спрямовує молодь на вирішення актуальних проблем життя: життєві плани, шляхи їх досягнення, компетентність людини, ціннісні відношення та ін., – і взагалі орієнтує молодь на легке, без напруги життя, «життя без проблем».

Робота над усвідомленням смислу взаємодії як цінності проходить через осмислення значення інтимно-особистісного діалогу (І.Д.Бех).

«В учасників обов'язково мусить бути момент спільності, так званий певний базовий смисло-ціннісний консенсус щодо загальних чи конкретних поглядів на призначення людини, її ціннісно-смислових орієнтирів, стилю життя» [38, с.66]. Залучення майбутніх учителів до аналізу власних проблем підліткового та юнацького віку (рефлексія досвіду життя) та сучасних школярів дає змогу об'єднати їх у пошукові групи, які з різних аспектів досліджують напрям «Підлітки, юнаки: їх життя і проблеми».

«Круглий стіл» з цієї проблеми – це пошук шляхів педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу особистісного роз-

витку школярів. Важливим висновком дискусії є такий: підростаючому поколінню необхідний референтний дорослий, спроможний корегувати їх особистісний розвиток.

Одержані результати цього етапу засвідчили індивідуальні особливості студентів до рівня вимог, що вони висували до власної педагогічної діяльності, до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

На наступному етапі студентам було запропоновано завдання: проаналізувати власні можливості в розв'язанні проблем особистісного розвитку школярів у сфері дозвілля. Ми вважаємо, що актуалізація ставлення до себе як носія загальнолюдських цінностей динамічно впливає на усвідомлення майбутнім учителем особистісно значущої взаємодії з учнями в сфері дозвілля. Цей етап пов'язаний з вирішенням питань: «Чим я в змозі зацікавити учнів підліткового та юнацького віку?», «Як знайти ту спільну основу, яка дозволить спрямувати спілкування в особистісно значуще русло як для школярів, так і для мене?»

Водночас з метою активізації розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя, ми пропонуємо створити усний журнал «Світ моїх захоплень». За цих умов пропонували не обмежуватись колом існуючих форм (кіно, театр, мистецтво, музика, спорт та ін.), а висвітлювати особистісно значущу інформацію. При цьому обговорюється і така умова, що інтереси та захоплення розглядаються не тільки останніх років, а і минулих.

Інтеріоризація цінностей створює основу культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя, суттєвими ознаками якої є:

- дитина як головна цінність взаємодії, учитель, здатний до її особистісного розвитку, до підтримки творчої індивідуальності;
- сукупний педагогічний досвід людства, що відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення;
- засоби особистісної взаємодії, педагогічні технології гуманістичного спрямування;

– педагогічні властивості, індивідуальні характеристики вчителя як суб'єкта культури особистісної взаємодії, педагогічного процесу і власного життєвого шляху.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що професійна підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на стимулювання інтересу до світу дитини, її потреб, її світосприйняття. Ми пропонуємо студентам створити усну газету «Світ дитинства», що має рубрики «Дитячі роки видатних людей», «Як я став учителем», «Сучасний школяр», «Образи дітей в літературних творах», «Сучасні фільми для дітей і про дітей». Особливий інтерес викликає рубрика «Сучасна дитина». Студенти добирають висловлювання дітей різного віку, елементи дитячих листів до редакцій журналів, що надають змогу уявити світосприйняття дітей. Досить часто обговорення цієї рубрики викликає власні спогади, аналіз власного досвіду.

Готуючи матеріали, майбутні вчителі більш усвідомлено уявляють свою діяльність, оцінюють фактори, що впливають на становлення особистості, використовуючи при цьому і власний досвід (хто з дорослих вплинув на розвиток тих чи інших якостей, які життєві ситуації допомогли у визначенні життєвих орієнтирів та ін.).

Для вирішення цієї проблеми ми пропонуємо і такі форми роботи, як педагогічні твори («Я-вчитель», «Я допомагаю дитині зростати» й ін.), реферати, есе та педагогічні листи. Педагогічні листи як жанр надав змогу студенту висвітити не тільки свої думки з тієї чи іншої теми програмного матеріалу, а і виробити й обґрунтувати власну позицію щодо педагогічної діяльності. Так, наприклад, уривок з педагогічного листа В.Константинова за прочитанням творів К.Д.Ушинського: «Звичайно, читаючи твори видатних людей минулого, я звик «перевертати» всі їх думки і переконання навиворіт – час і суспільство вже зовсім не ті, і немає ніякої користі від їх ідей. Але щось тут не сходилось. Все, що я прочитав, є дуже актуальним і для сучасних шкіл... Ушинський говорив, що ... у старій школі дисципліна базувалась на протиприродному факторі – на страхові до вчителя, що роздає нагороди та покарання... пробачте, але в якій «старій школі». Адже книга була видана в 1864 році, а я ще встиг застати цю

школу. Але зараз, як мені відомо, учителя не бояться – його просто не сприймають, що, по-моєму, набагато гірше».

Педагогічний реферат трактується нами як форма вільного особистісно значущого викладу матеріалу на основі ознайомлення з науковою літературою. Тематика кола питань, що висвітлюється, стиль викладу вільний. У цих творчих роботах проявляється індивідуальність майбутнього вчителя.

Реферат О.Тарасенко має назву «Гуманоїди, або міркування про гуманну педагогіку» (Міркування про гуманну педагогіку, уривки, вставки, вибірки, добірки, виверти, замітки... все-все незв'язно на перший погляд, але змушує задуматися... Дитина!)

Уже цей заголовок надав змогу констатувати наявність головної фундаментальної цінності педагогічної діяльності – особистості дитини. Зміст реферату свідчить про осмислення майбутнім учителем сенсу педагогічної діяльності і зв'язок його з педагогічними цінностями: «Чи маю я право, хай навіть з дипломом учителя, з дипломом кандидата, професора і т.д. доторкатися до тебе, якщо заздальгідь не запалаю почуттям виняткової відповідальності перед природою, усвідомлюючи, що є носієм особливої місії для себе і для людей, а мені наказано виховати тебе так, щоб ти зміг досягнути своєї мети». Поєднуючи погляд Ш.Амонашвілі з власним поглядом щодо взаємодії з дитиною, майбутній учитель не тільки аналізує особливості авторитарної і гуманістичної педагогіки, але й виявляє особистісне ставлення до педагогічної діяльності.

Ми вважаємо, що поряд з отриманням знань з психолого-педагогічних дисциплін майбутні вчителі усвідомлюють смисл власної педагогічної взаємодії зі школярами, яка пов'язується зі смислом життя. Пропонуючи написати педагогічний твір-роздум «Я-вчитель» або «Я допомагаю дитині зростати», ми наштовхуємо їх на роздум про роль учителя в житті людини, на особливі цінності педагогічної діяльності. Аналізуючи ці твори, ми бачимо, з одного боку, усвідомлення смислу педагогічної дії, з другого, досить формальне сприйняття педагогічної діяльності. Наприклад, Наталка Р. пише: «Дитина – це найбеззахисніша істота на світі; її тендітну душу так легко пора-

нити і.....поневолити. Ні, не діти в цьому винні, я в цьому впевнена. Просто в цьому жорстокому світі їм так не вистачає ласки й тепла, підтримки й розуміння. Наш божевільний темп життя примушує часто дванадцятирічного хлопчика ставати у своїх думках і вчинках відразу на декілька років старшим, примушує його ставати жорстоким. Чому діти перетворюються в зграйку вовченят? Не запитуйте дітей – запитайте їх учителів. Коли вони розучились розуміти дітей, коли розучились подавати їм руку допомоги. Згадайте, як відповідає сучасний учитель на прохання школяра ще раз пояснити тему, яку він не зрозумів: «Семеро одного не ждуть. Пройдеш цю тему сам(а)!» Хто такий справжній учитель? Це, у моєму розумінні, у першу чергу друг для дітей. У чому біда сучасних учителів? Мені здається, що вони перш за все не вміють прибрати «стіну» між собою і дітьми. Я – вчитель... Що ж, я готова. Я хочу допомогти дітям повірити в те, що життя складається не тільки з грошей, брехні та воєн. Я буду намагатися з усіх сил і ніколи не пошкодую про свій вибір. ...Просто треба відкривати своє серце дітям і дозволяти їм входити туди. Я думаю, це можливо. Правда?»

Ці факти дають підстави зробити такі висновки: у студентів – майбутніх учителів – різні установки на власну педагогічну діяльність і вимоги до неї. Сприймання особистісної взаємодії зі школярами під час дозвілля як сфери особистісного розвитку має відмінності, що пов'язані з індивідуальністю студента.

У позааудиторній роботі зі студентами ми обговорювали тематику клубних об'єднань, змістовне наповнення, методи, що сприятимуть особистісному розвитку школярів. Студенти приходили порадитись власними думками щодо доцільності тих або інших проєктів клубних об'єднань.

Наприклад, висловлювання Олени П.: «Моя сестра вчиться у 7 класі, я бачу, як вона з подругами записує, переписує в особисті щоденники-зошити вірші, пісні, різноманітні висловлювання про любов. Чи можна організувати клуб «Поговоримо про кохання?». Мені хотілося б допомогти і сестрі, і її подругам більш серйозно ставитися до почуттів, на гарних прикладах (не на тих, які їм де-

монструють багато сучасних фільмів) розкрити поезію людських стосунків». Або Марина К. та Сергій О. хочуть порадитись з проблеми поєднання свого захоплення сучасними танцями з обговоренням проблем підлітків: «Ми давно займаємося в Танцювальній студії, захоплюємося танцями і знаємо, що танцювальна студія об'єднує дітей не лише мистецтвом, з'являються різні теми для обговорення. Ми б хотіли створити таке об'єднання, у якому діти почували б себе вільно, комфортно, могли поділитися з нами і один з одним своїми проблемами та спільно знаходити рішення. Ми добре пам'ятаємо себе в цей період, як часто нам потрібна була просто підтримка, «плече друга».

Таких обговорень досить багато. Вони свідчили про новий рівень сприйняття взаємодії зі школярами, про усвідомлення ролі референтного дорослого в житті дитини. Всі ідеї майбутніх учителів ми підтримуємо, разом шукаємо найбільш важливі і цікаві елементи тематичного змісту, обговорюємо початковий етап діяльності клубного об'єднання дозвілльового спілкування школярів, поєднання дозвілльових інтересів з питаннями особистісного росту та ін.

У процесі спілкування в педагогічному клубі майбутні вчителі обмінюються думками щодо взаємодії з підлітками, юнаками, поглиблюють знання з вікової, педагогічної, соціальної психології, педагогіки. Тут вони апробують елементи власних проєктів, обмінюються враженнями від їх практичного втілення під час педагогічної практики. Так, наприклад, ідея клубного об'єднання дозвілльового спілкування на основі інтересів, потреб підлітків відразу захопила Таню М. і Яну С. Особливості часу дозвілля підлітків майбутнім учителям знайомі (у Тані є молодший брат-підліток). Комп'ютерні ігри – ось одне з масштабних захоплень сучасних підлітків, юнаків. Перша зустріч з підлітками у комп'ютерному клубі мала «розвідувальний» характер: дізнатися, які ігри найбільш приваблюють дітей? чому? як комп'ютерні ігри впливають на свідомість особистості? які якості характеру вони розвивають? Результатом цієї зустрічі з підлітками в комп'ютерному клубі стала емоційно забарвлена розповідь май-

бутніх учителів: «Уже перше питання до підлітків (Які ігри є найбільш популярні і чому?) викликало «бурю» відповідей. Це свідчить, що наше припущення стосовно прагнення школярів підліткового віку до спілкування з дорослішою людиною на теми дозвіллевих інтересів є правильним. Розраховуючи зустріч на 40 хвилин, студенти констатували, що і через 2 години важко було її закінчити. «Дві години пролетіли, як одна мить». Результатом стала інтенсивна робота над змістом майбутніх зустрічей.

Наступний етап розвитку культури особистісної взаємодії майбутніх учителів зі школярами пов'язаний зі спрямуванням на актуалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин у майбутній педагогічній діяльності. Ми пропонували студентам спроектувати клубне об'єднання дозвіллевого спілкування учнів підліткового та старшого шкільного віку, яке, з одного боку, базується на потребах, інтересах підлітків, з другого – на інтересах, власному досвіді майбутніх учителів (які проблеми і питання були актуальними в той період, коли вони були у відповідному віці; хто і як намагався їм допомагати та ін.). Студенти заглиблюються в психологічний стан підлітка, старшокласника, корегують зміст свого спілкування в залежності від соціокультурних змін, які знаходять відображення в субкультурі визначеного віку (аналіз матеріалів преси, молодіжних телепередач, анкетування відповідного напрямку). Проекти клубних об'єднань дозвіллевого спілкування свідчать, що майбутня суб'єкт-суб'єктна взаємодія має особистісну цінність для студента. Так, вступне слово до проекту досить часто фіксує особистісно значущий рівень сприйняття як особистості підлітка, так і взаємодії з ним. Наприклад, авторка клубу «І ллється музика, музика, музика, або Пісня душі людської» Ганна Осипенко пише: » Ідеєю створення клубу послужило усвідомлення того, що мене не залишає відчуття «дива», коли я уявлю, як буду обговорювати з учнями твори музикантів і ми разом спробуємо дослідити в силу своїх можливостей їх глибини, проникнути в їх таємниці, піднятися до їх висот. Упевнена, що це відчуття чуда і пов'язаного з ним відчуття радості – радості від його сприйняття і усвідомлення – наповнить і доповнить моє життя, примусить

мене як педагога працювати набагато більше і «жертвувати собою без усякого жалю...».

Моделюючи клуб «Супергерой і Я» К.Фальченко висуває такі цілі: «Визначення важливості кожного з нас у реальному житті. Розуміння своєї унікальності і сили, що знаходиться всередині нас. Розкриття внутрішніх талантів, порівняння себе з телевізійним супергероєм». Як бачимо, авторка базує зміст клубного об'єднання на сучасному для підлітка (соціокультурному) матеріалі, але при цьому висуває актуальні для виховної взаємодії завдання. Хід реалізації проекту свідчить про наявність у її свідомості цінностей-відносин. Так, плануючи особистісно значуще спілкування в клубному об'єднанні дозвілєвого спілкування школярів, вона в темі «Він унікальний, а я звичайний, такий же, як усі...» ставить завдання «розкрити внутрішню унікальність кожної дитини». Хід проведення цієї зустрічі: «Сьогодні, дивлячись телевізор, ми все частіше «прив'язуємось» до якого-небудь телесеріалу, у якому головний герой володіє надлюдською силою. Силою, з допомогою якої він може зупинити час, боротися зі злом, рухати предмети на відстані і т.д.

Подивившись, наприклад, телесеріал «Баффі – переможниця вампірів», нам так хочеться встати з дивана і оволодіти талантом боротьби або ведення бою. Але через півгодини ми розуміємо, що це неможливо і в голові з'являються думки: «Я не така, як вона, і ніколи такою не буду...», «Стати б такою, як вона...», «Вона атлетична, красива, а я, що я, товста і непідйомна...»

Багатьом з нас легше розповісти про свої слабкості й помилки, ніж про свої сильні сторони й досягнення, особливо порівняно з нашим улюбленим супергероєм. Ті з нас, хто вважає себе достатньо симпатичними, старанними і наполегливим, під впливом цього порівняння схильні формувати негативні судження на свою власну адресу.

«Він унікальний, а я звичайний, такий же, як усі...»

Як часто, уміючи красиво малювати, ми хочемо володіти даром піднімати тонни металу одним пальцем. А чи насправді це нам треба? Давайте подивимось!

Візьмемо папір і олівець для заповнення невеликого тесту:

Тест: 1) Що ми вміємо робити найкраще за все?

2) Який хист нам хотілося б мати?

3) Які прояви має те, чим ви найкраще володієте?

Подивимося на наші відповіді та спробуємо їх проаналізувати.

Здається, що всі наші уміння звичайні і зовсім не унікальні. Але ж це не так.

Ось хтось з дівчат уміє гарно готувати. Її страва найсмачніша, тому що вона кладе туди щось особливе, щось, що відрізняє це блюдо від усіх інших. Покуштувавши цієї страви, ми говоримо: «Як смачно! Ти чарівниця кулінарії». Ось бачите «чарівниця», магічне слово, застосоване до вас, вже відрізняє вас від інших.

Хтось із хлопців уміє добре грати у футбол, і на полі, після забитого голу, всі кричать: «О, стальна нога!». Якраз це і є тим, що відрізняє хлопчину від усіх.

Так можна оцінити кожне із ваших умінь: «Танцює – як метелик», «Малює як Пікассо»...

Таким чином, аналіз тільки однієї зустрічі з підлітками свідчить про небайдужість майбутнього вчителя до проблем підлітка, середовища його життя, яке суттєво впливає на світосприйняття і бажання допомогти у вирішенні його проблем. Це дає підстави стверджувати, що ціннісна сфера студента – майбутнього вчителя як референтної для школярів дорослої людини знаходиться в стані інтенсивного розвитку, у якому смисложиттєві професійні орієнтири набувають яскравого висвітлення.

Суттєве значення має вплив власного захоплення на зміст клубного об'єднання дозвіллевого спілкування школярів. Коли ми пропонуємо створити модель (проект) клубного об'єднання дозвіллевого спілкування школярів, вони вмотивовано беруться за творчу діяльність і можуть відповісти на питання: Навіщо? Для чого? Чого я можу досягти? і т.д. Цей аспект студенти досить часто відображають у цілях, завданнях. Наприклад, А.Дудка, Є.Черняк у вступі до змісту клубного об'єднання «Fantasy» пишуть: «Багато підлітків захоплюються фантастикою... Для них вона є сенсом життя. У чому причина такої зацікавленості? Можливо, в тому, що багато хто

втомився від буденності, їм хочеться створити для себе інший світ, у якому відбуваються неприємності, але зовсім інші, несхожі на ті, з якими вони кожен день стикаються. Можливо в тому, що багато хто намагається знайти відповідь на питання: «А що нас все ж таки чекає в майбутньому?» І придумують дуже захоплюючі картини майбутнього: одні – зі щасливим кінцем, інші – із сумним. А найважливіше, що вони – головні герої, і це від них залежить доля того світу, у якому вони живуть.

Ми вирішили створити саме такий клуб. По-перше, тому що самі захоплюємося фантастикою, по-друге, тому що думаємо, що багатьом буде цікавий наш клуб».

Мету автори клубу формулювали так: «Ми хочемо, щоб у клубі діти ставали новими людьми або загадковими істотами. Перевтілення допоможе обрати, ким же вони хотіли б бути? Маска розкоує людей і дає можливість поводити себе легко, невимушено. Уже не треба думати, куди подіти руки, чи добрий маю вигляд. Головним стає те, що я говорю і роблю! Ми вважаємо, що наш клуб допоможе молоді відволіктися від світу, що їх оточує, подивитися на нього з іншої точки зору, а головне, одягаючи маску зі своїм, бажаним «Я», поступово привчатися носити її постійно». Гасло клубу: «Фантазуємо реальність!!!». Статут: «Брати від фантастики тільки найкраще!!!»

У дослідженні на формувальному етапі ми зафіксували свого роду інсайт творчої діяльності. Так, наприклад, вступне до проекту клубу слово О.Головчина і О.Циганкова починали словами: «Клуб – це надзвичайна можливість виразити себе для вчителя, додаткова можливість передати дітям те, що є найдорожчим для нього самого».

Аналізуючи тематику та зміст проектів клубних об'єднань дозвілєвого спілкування, ми визначили не тільки той факт, що запропонований вид діяльності викликав інтерес у майбутніх учителів як сфера особистісної взаємодії зі школярами, але й зумовив різноманітність змісту відповідного спілкування з підлітками, старшокласниками. Наприклад, клуб «Юний Сократ, або Бесіди про життя на грані можливої відкритості» своєю метою ставить активі-

зацію в учнів у міру їх здібностей та інтересів творчого розвитку своїх життєвих позицій. Інший напрям у дозвілльєвому спілкуванні старшокласників висвітлює проект «Клубу жіночих сердець, або Міркування про любов та життя». Матеріалом є численні листи молоді до редакції журналів та газет. Обговорення життєвих ситуацій, кваліфікована допомога, обговорення зі старшим другом – учителем в кінцевому результаті вирішувало досить складне і необхідне завдання підготовки школярів до життя.

Треба відзначити, що тематику змісту проектів клубних об'єднань дозвілльєвого спілкування школярів студенти рідко пов'язують з обраною спеціальністю вчителя-предметника, тобто проекти не дублюють чи інтерпретують факультативні заняття. Наприклад, студентки факультету іноземної філології розробили декілька проектів, присвячених музичному мистецтву: «Летіть музика, музика, музика, або Пісня душі людської» (авторка Г.Острошко), «Чарівний світ музики» (О.Чиненко), «Музика допоможе» (В.Томенко).

Автори проекту клубу «Як досягти успіху в житті» основні завдання бачать у тому, щоб:

- навчити дитину правильно організовувати свої взаємовідносини з іншими людьми;
- допомогти дитині в процесі самоаналізу та особистісному самовдосконаленні;
- навчити доцільно організовувати свою діяльність та ефективно використовувати ресурси своєї психіки;
- розвинути в дитині здатність контролювати свою поведінку, оцінювати своє «Я» очима інших людей.

Проаналізовані нами проекти дали змогу визначити, що майбутні вчителі виявляють готовність безумовно сприймати дитину, враховуючи її індивідуальні особистості, аналізувати процес саморозвитку, готовність до відкритого цілеспрямованого діалогічного спілкування.

Ми звертали увагу майбутніх учителів на той факт, що мікросоціум, у якому живуть, спілкуються школяри, відіграє надзвичайно важливу роль в особистісному становленні, і бути значущою для під-

літків особистістю передбачає наявність таких якостей, які складають гідність учителя. Визначаючи ці якості, студенти усвідомлюють необхідність саморозвитку, самовдосконалення. На жаль, у межах навчальних семінарів надто мало часу для опрацювання теми «Особистісний розвиток учителя», тому низку аспектів майбутні вчителі розробляють як курсові проекти та під час індивідуальної, групової, позааудиторної роботи. При цьому поглиблюються знання, виробляються уміння, навички майбутнього вчителя. Курсові роботи мають, наприклад, таку тематику: «Професійне самопізнання і саморозвиток учителя», «Культура міжособистісного спілкування», «Професійно-педагогічні вміння вчителя-вихователя», «Допомога вчителя в особистісному розвитку учнів підліткового та юнацького віку», «Саморозвиток професійних якостей учителя-вихователя» та ін.

Разом з цим для практичного втілення проекту клубного об'єднання дозвіллевого спілкування зі школярами у виховному процесі взаємодії зі школярами майбутнім учителям необхідні певні знання, уміння та навички, які не входять до програм психолого-педагогічних дисциплін.

Програма спецсемінару «Організація дозвілля школярів» має два напрями: саморозвиток майбутнього вчителя; зміст, форми, методи стимулювання особистісного розвитку школярів у середовищі дозвілля.

У спецсемінарі нами використовувались соціально-психологічні тренінги, які сприяли формуванню й розвитку таких умінь взаємодії:

– створювати мікросоціум вільного діалогічного спілкування, особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля з метою педагогічної допомоги у їх саморозвитку;

– розвивати суб'єкт-суб'єктні відносини;

– проявляти і розвивати власну референтність у взаємодії зі школярами на основі спільних інтересів з учнями у сфері їх дозвілля.

Одночасно на спецсемінарі майбутні вчителі використовували епізоди власних проектів клубних об'єднань дозвіллевого спілкування з метою не тільки апробації, але й розширення можливостей

оптимального застосування соціально-психологічних, психологічних методів, вправ, інтерактивних ігор для педагогічної допомоги школярам у їх особистісному розвитку.

Теоретичний і практичний матеріал спецсемінару дав змогу розвивати в майбутніх учителів уміння залучити дітей до саморозвитку, самовдосконалення, знайти взаєморозуміння, бачити особистісні можливості дітей і на цій основі взаємодіяти.

Спецсемінар базувався на принципах суб'єкт-суб'єктних відносин, відвертості, активності, творчого розвитку особистості майбутніх учителів. Принцип суб'єкт-суб'єктних відносин передбачав таку взаємодію та спілкування студентів (а у подальшому – учасників об'єднань дозвілля), за яких враховувались інтереси, потреби, установки, життєві плани особистості. Реалізація цього принципу створювала атмосферу безпеки, відвертості, щирості.

Принцип відвертості включав два аспекти: викладач власним стилем спілкування демонстрував щирість, довіру, розуміння і тим самим розвивав ці якості в майбутніх учителів.

Принцип активності передбачав залучення студентів академічної групи до продуктивного спілкування. Стимулювання активності досягалось за допомогою методів, прийомів, вправ, спрямованих на розвиток педагогічного мислення, самосвідомості, саморозвитку.

Принцип творчості пов'язаний насамперед зі створенням особливого креативного середовища спілкування.

Майбутні вчителі мають змогу моделювати власну програму особистісної взаємодії і вносити корективи в конкретне заняття «тут і зараз». Зрештою, цей підхід дав змогу творчо ставитися до педагогічної діяльності й у цілому оточуючого середовища дозвілля. Найважливішою навичкою у спілкуванні зі школярами у сфері їх інтересів, за результатами нашого дослідження, є відвертість, безпосередність, практичним виявленням яких є «Я-висловлювання».

Ці та інші методи, прийоми, вправи, які використовувались нами на спецсемінарі «Організація дозвілля школярів», спрямовані на розвиток культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя, у яких головною цінністю педагогічної діяльності є дитина.

Одне з головних завдань, що вирішувалося на спецсемінарі, полягало в допомозі студентам в оволодінні технікою педагогічної підтримки особистості, що розвивається. Головним чинником у реалізації педагогічної підтримки ми вважаємо вміння майбутнього вчителя створювати ситуацію успіху. Тому завдання полягало у виявленні або подальшому доопрацюванні таких елементів проекту клубного об'єднання дозвіллевого спілкування школярів, реалізація яких могла б бути «ситуацією успіху» для учнів. Наприклад, автори клубу «Fantasy» (А.Дудка, О.Черняк) виявили можливості створення ситуації успіху через такі завдання:

після аналізу фільму «Володар кілець» школярам пропонувалось «придумати світ, намалювати картини, розповісти про мешканців створеного світу, їхні характери, взаєностосунки й ін.». І на наступній зустрічі учні презентують світ своїх фантазій, за цих умов виявляючи свої цінності, прагнення, бажання. Організатору надається можливість не тільки діагностувати особистісне зростання підлітків, але й корегувати, спрямовувати погляди, установки, орієнтації учнів.

Під час теоретико-практичної підготовки на семінарі майбутні вчителі розвивають цілу низку необхідних для втілення проекту вмінь: вивчати індивідуальність учня і проектувати програму його саморозвитку; сприймати учня таким, яким він є; відгукуватися на «актуальний стан» особистості школяра; уміти схилити до себе і створити сприятливий психологічний клімат; об'єднати учнів на основі їхніх інтересів і захоплень; емоційно наповнювати, спілкуватися з учнями; створювати сприятливі умови спілкування; стимулювати саморозвиток і самовиховання учнів; розвивати відповідальність учнів за своє життя; прогнозувати результати особистісної взаємодії і гнучко змінювати тактику взаємодії; планувати спеціальні виховні ситуації, що здатні сприяти розвитку особистості.

На основі цього майбутні вчителі діагностують стан ціннісних орієнтацій школярів та моделюють умови і зміст впливу на їх особистісний розвиток.

4.3. Експериментальне підтвердження ефективності функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів

Завданнями нашого дослідження передбачено обґрунтування сутності та моделі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, компонентами якої є особистість студента, його культура особистісної взаємодії, зміст підготовки, методичне забезпечення зазначеного процесу. Так, урахуваючи соціокультурні особливості дозвілля школярів, систематизацію та конструювання змісту підготовки майбутніх учителів-вихователів до виховної діяльності зі школярами, нами внесені зміни, що в сукупності забезпечило ефективність особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя-вихователя.

Підбиваючи підсумки дослідницької роботи, ми можемо сказати, що запропонована нами модель підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів, а також методика діагностики показників рівнів готовності студентів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля є одним з ефективних засобів підвищення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

У ході дослідно-експериментальної роботи з формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів ми констатуємо, що зміни відбулися не тільки в експериментальних групах студентів, але і в контрольних. Студенти контрольних груп виявили зацікавленість до проблем дозвілля школярів, до особистісних змін, які відбуваються під впливом змісту, форм, методів дозвіллевої діяльності як у середовищі школярів, так і в цілому в середовищі молоді. Проте цей процес у контрольних групах має переважно стихійний характер.

Процес підготовки студентів експериментальних груп до організації дозвілля школярів проходив цілеспрямовано й системно, що знайшло віддзеркалення в певних результатах дослідження. За

всіма компонентами, виділеними нами, студенти експериментальних груп виявили більш високий рівень сформованості культури особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, що є центром готовності до виховної роботи з дітьми шкільного віку.

Аналізуючи дослідно-експериментальну роботу, ми дійшли висновку, що студенти експериментальних груп більш чітко усвідомлюють мету і значення особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, значення своєї педагогічної діяльності пов'язують з допомогою, підтримкою дитини в її особистісному самовизначенні. Слід зазначити той факт, що студенти експериментальних груп сприймають процес виховання школярів як суб'єкт-суб'єктні відносини, результатом яких стають зміни як в особистості дитини, так і в особистості самого вчителя. У цих студентів спостерігалася потреба в саморозвитку, самовдосконаленні. Саме це розуміння й усвідомлення свідчить про динамічні зміни в мотиваційно-ціннісно-смісловому компоненті підготовки студентів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. Готовність будувати особистісну взаємодію зі школярами на основі розуміння її (взаємодії) значення, мети сприяє гуманізації виховної діяльності і внесенню в неї компонента особистісного розвитку.

Для ефективної оцінки сформованості мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів нами ще на констатуючому етапі експерименту обґрунтовано, розроблено та апробовано восьмибальну шкалу, де 1-2 бали відповідають елементарно-репродуктивному рівню, 3-4 – адаптивному, 5-6 – системно-моделювальному, 7-8 – системно-розвивальному. Застосування однієї методики вивчення рівня сформованості мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента дало змогу порівняти дані. Результати дослідження стану сформованості мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів представлено у таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

Стан сформованості мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів після завершення експериментальної роботи

Рівні сформованості	Бали	Студенти контр. груп		Студенти експ. груп	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Елементарно-репродуктивний	1	31	21	46	16
	2	86	64	79	20
Адаптивний	3	57	53	67	47
	4	42	52	40	41
Системно-моделювальний	5	34	50	36	76
	6	20	30	18	59
Системно-розвивальний	7	10	10	4	24
	8	4	4	2	9
%	100	100	100	100	100
Кількість студентів	576	284	284	292	292

Отже, узагальнюючи результати аналізу рівня сформованості мотиваційно-ціннісно-сміслового компонента готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів на формуючому етапі дослідження, ми можемо зробити висновки про значне скорочення кількості студентів з елементарно-репродуктивним рівнем в експериментальних групах порівняно з констатуючим етапом. Зміни зафіксовані нами і в контрольних групах, що пояснюється розвитком педагогічної свідомості, яка відбувалась під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін та виконання самостійної роботи. Разом з цим звернемо увагу, що зміни в експериментальних групах мають динамічний характер, 29,7% студентів перейшли на наступні рівні готовності до організації дозвілля школярів. Значні зміни відбулися і на системно-моделювальному рівні: кількість студентів на цьому рівні збільшилась на 27,8%. На системно-розвивальному рівні кількість студентів збільшилась на 9,3%. У контрольних групах, де робота з підготовки студентів до організації дозвілля школярів не проводилась, кількість студентів на елементарно-репродуктивному рівні зме-

ншилась лише на 11,1%. Незначні зміни зафіксовані і на адаптивно-му, системно-моделювальному та системно-розвивальному рівнях. Так, якщо в експериментальних групах кількість студентів на системно-моделювальному рівні збільшилась на 27,8%, то в експериментальних групах збільшення складає 9%. Студенти, які знаходились на системно-розвивальному рівні не змінили свої показники. Це дає підстави стверджувати, що обґрунтовані нами підходи та запроваджені в навчально-виховний процес зміст, форми та методи підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів є ефективними, оскільки забезпечують сприятливі умови для розвитку готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

Схожа за своєю сутністю закономірність зафіксована нами при аналізі результатів сформованості когнітивно-методологічного компонента готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів.

Когнітивно-методологічний компонент готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів знайшов своє відображення в результатах дослідно-експериментальної роботи в тому, що в студентів спостерігалася потреба будь-яке явище соціокультурної реальності життя школярів пояснити з позиції причинно-наслідкових зв'язків, прогнозувати їх розвиток у залежності від існуючих і змінених факторів, уключати в систему якісних змін сфери дозвілля школярів особистість референтного дорослого, яку, в більшості випадків пов'язували з собою. У випробовуваних спостерігалася потреба в отриманні необхідних знань для вирішення зазначених проблем особистісного розвитку школярів у сфері дозвілля і сформованість особистісного ставлення до знань, що одержували в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі. Зміни, що відбулися в когнітивно-методологічному компоненті готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів знайшли відображення в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11

**Стан сформованості когнітивно-методологічного компонента
готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів
після завершення експериментальної роботи**

Рівні сформованості	Бали	Студенти контр. груп		Студенти експ.груп	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Елементарно-репродуктивний	1	5	2	3	1
	2	29	21	24	12
Адаптивний	3	58	45	65	21
	4	74	74	79	55
Системно-моделювальний	5	71	77	88	89
	6	38	46	11	56
Системно-розвивальний	7	8	10	14	31
	8	1	9	3	27
%	100	100	100	100	100
Кількість студентів	576	284	284	292	292

Аналіз отриманих даних свідчить, що кількість студентів, які знаходились на елементарно-репродуктивному рівні значно скоротилась. Водночас збільшилась кількість студентів, які зафіксовані нами на системно-моделювальному та системно-розвивальному рівнях готовності (на 15,7% та 14%).

Як підтверджує аналіз здобутих експериментальних даних, виявлена нами закономірність прослідковується як в експериментальних, так і в контрольних групах. Разом з цим відзначаю, що зміни в контрольних групах не є динамічно відображеними в результатах. У сукупності це дозволяє зробити висновок, що запропонована нами система є дійсно позитивною і дозволяє більш ефективно розвивати особистість майбутнього вчителя-вихователя, його готовність до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Значні зміни спостерігалися нами і в операційно-діяльнісному компоненті готовності майбутніх учителів експериментальних груп до організації дозвілля школярів. Студенти на основі розуміння значущості професії в просторі життя дитини активно сприймали, аналізували ті форми, методи і прийоми особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, які призводять до зміни ціннісних установок,

орієнтацій останніх і які пов'язані з вирішенням проблем розуміння сенсу життя і діяльності. Особливістю змін в операційно-діяльнісному компоненті слід зазначити творчий підхід до пошукової діяльності: студенти вдосконалювали свої знання, уміння і навички, звертаючись до досягнень різних напрямів практичної психології, соціальної психології, психотерапії і т.д. На основі факту, що констатується, ми можемо зробити висновок про більш високий рівень мотивації майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами, що свідчить також про більш високий рівень культури особистісної взаємодії. Це знайшло відображення в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

**Стан сформованості операційно-діяльнісного компонента
готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів
після експериментальної роботи**

Рівні сформованості	Бали	Студенти контр. груп		Студенти експ.груп	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Елементарно-репродуктивний	1	23	19	20	5
	2	57	38	65	24
Адаптивний	3	74	71	69	41
	4	56	69	59	46
Системно-моделювальний	5	48	50	58	79
	6	16	25	14	65
Системно-розвивальний	7	6	7	5	25
	8	4	5	2	7
%	100	100	100	100	100
Кількість студентів	576	284	284	292	292

На основі узагальнених результатів аналізу рівня сформованості операційно-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів на формуючому етапі дослідження, ми можемо зробити висновки про значне скорочення кількості студентів експериментальних та контрольних груп з елементарно-репродуктивним та адаптивним рівнем. Однак динаміка цих процесів різниться між собою. Кількість студентів експериментальних груп скоротилась на 33,3 %, тоді як у контрольних групах на

формуючому етапі дослідження кількість таких студентів скоротилась лише на 3,5 %. Значно збільшилась кількість студентів експериментальних груп на системно-моделювальному та системно-розвивальному рівнях готовності. Збільшення студентів на зазначених рівнях фіксується і в контрольних групах, але воно значно менше, ніж в експериментальних. Так, збільшення в експериментальних групах складає 31,2 %, а в контрольних групах – 4,6 %. Аналіз цих даних дає змогу зробити висновок про ефективність розроблених нами концептуальних підходів до змісту та методики підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів.

Зміни в індивідуально-творчому компоненті готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів свідчать про результативність проведеної нами роботи. Студенти експериментальних груп могли не тільки виявити проєктовані нами і необхідні майбутньому вчителю-вихователю знання, уміння і навички для виховної роботи у сфері дозвілля школярів, але і виявити свою індивідуальність, неповторність, своє бачення смислу особистісної взаємодії зі школярами. Аналіз творчих проєктів майбутніх учителів-вихователів з організації дозвілля школярів свідчить про більш високий рівень їх готовності до цілеспрямованої особистісної взаємодії. Основним результатом проведеної нами роботи було те, що студенти експериментальних груп демонстрували високий рівень культури особистісної взаємодії, який виявлявся в ставленні до дитини як вищої цінності педагогічної діяльності, у бажанні допомогти в її особистісному становленні, у наявності потреби бути референтною особистістю в житті школярів, здатної діалогічно взаємодіяти, передаючи своє розуміння сенсу й цінностей життя. Таким чином, сформованість готовності студентів експериментальних груп до організації дозвілля школярів була вище в порівнянні із загальним рівнем сформованості цих компонентів у студентів контрольних груп.

Зміни, що відбулися, зафіксовані нами у таблиці 4.13.

Таблиця 4.13

**Стан сформованості індивідуально-творчого компонента
готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів
після експериментальної роботи**

Рівні сформованості	Бали	Студенти контр. груп		Студенти експ.груп	
		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Елементарно-репродуктивний	1	16	8	20	4
	2	51	37	62	25
Адаптивний	3	59	53	57	43
	4	75	73	69	41
Системно-моделювальний	5	51	67	45	64
	6	27	36	36	73
Системно-розвивальний	7	5	7	3	30
	8	-	3	-	12
%	100	100	100	100	100
Кількість студентів	576	284	284	292	292

Подальший аналіз здобутих експериментальних даних дозволяє зробити висновок про суттєві зміни в індивідуально-творчому компоненті готовності до особистісної взаємодії студентів у сфері дозвілля школярів.

Порівняльні дані рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів після дослідно-експериментальної роботи представлені в таблиці 4.14.

Таким чином, ми можемо констатувати, що системно-розвивальний рівень готовності студентів контрольних груп до організації дозвілля школярів складає 2,7%, а відповідний рівень студентів експериментальних груп – 29,5%. На системно-моделювальному рівні готовності до організації дозвілля школярів знаходяться 11,1% студентів контрольних груп та 42,8% студентів експериментальних груп після проведення дослідно-експериментальної роботи. Показовими є результати адаптивного та елементарно-репродуктивного рівнів готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів. Якщо в студентів контрольних груп показник адаптивного рівня склав 30,6%, то в експериментальних групах – 18,7%. Низький – елемента-

рно-репродуктивний рівень зафіксовано в 55,6% студентів контрольних груп та 9% студентів експериментальних груп.

Таблиця 4.14

Порівняльні дані рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів після дослідно-експериментальної роботи

Готовність майбутніх учителів до організації дозвілля школярів	Кількість студентів у %							
	Результати експерименту в контрольних групах студентів				Результати експерименту в експериментальних групах студентів			
Компоненти	Рівні				Рівні			
	Елементарно-репродуктивний	Адаптивний	Системно-моделювальний	Системно-розвивальний	Елементарно-репродуктивний	Адаптивний	Системно-моделювальний	Системно-розвивальний
Мотиваційно-ціннісно-смысловий	63,5	25,1	10,2	1,2	8,5	15,8	26,6	49,1
Когнітивно-методологічний	57,8	27,1	8,7	6,4	5,9	18,9	47,1	28,1
Операційно-діяльнісний	43,2	33,8	21,2	1,8	6,8	12,8	58,4	22
Індивідуально-творчий	58,1	36,3	4,3	1,3	14,8	27,4	39,1	18,7

Отже, узагальнюючи результати аналізу рівнів сформованості готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів на формуючому етапі дослідження, ми можемо зробити висновки про значне скорочення кількості студентів з елементарно-репродуктивним рівнем та адаптивним. Значно зросла кількість студентів експериментальних груп, що знаходяться на системно-моделюючому та системно-розвиваючому рівнях готовності, що свідчить про наявність культури особистісної взаємодії як інтегральної якості майбутнього вчителя-вихователя і

його спроможність організувати особистісно значуще середовище дозвілля школярів.

Висновки з четвертого розділу

Розроблена нами програма експериментального дослідження ставила завдання встановити міру залежності готовності майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля від міри розвиненості культури особистісної взаємодії (чим вище культура особистісної взаємодії, тим вище готовність до організації дозвілля школярів).

Визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів здійснювалось нами в процесі визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісно-смыслового, когнітивно-методологічного, операційно-діяльнісного та індивідуально-творчого компонентів культури особистісної взаємодії майбутніх учителів-вихователів.

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів та описання компонентів культури особистісної взаємодії дозволило виділити основні критерії, за якими стало можливим діагностувати стан готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів:

1. Смысложиттєва орієнтація на самоздійснення, самореалізацію виявляється через сукупність таких показників, як розуміння цінності взаємодії з дітьми, осмыслення власного рівня психолого-педагогічної грамотності, компетентності, особливостей ціннісно-смыслової сфери взаємодії, оптимальність у сприйнятті цінностей особистісної взаємодії, які можна виразити через сприйняття соціокультурної реальності життя дітей як простору їх розвитку, потреба бути значущим дорослим у суб'єкт-суб'єктних відносинах; усвідомлення необхідності саморозвитку, особистісного зростання для результативності самоздійснення.

2. Рефлексивно-діялісна готовність до саморозвитку виражається через такі показники: розвинена рефлексія, активне звернення

до ретроспективної і перспективної рефлексії, аналіз і порівняння особистісної взаємодії з очікуваннями інших людей, з прийнятими нормативами, диференціація «Я-реальне», «Я – дзеркальне», «Я – ідеальне».

3. Свідоме прагнення до розширення пізнавального простору, необхідного для особистісної взаємодії. Цей критерій виявляється в таких показниках: освоєння емпіричних і теоретичних понять з різних галузей психології (загальна, вікова, педагогічна, соціальна), педагогіки, педагогічних технологій, що мають значення для особистісної взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля; інтерес до світу дитини і свого власного як основи суб'єкт-суб'єктних відносин; готовність до співпраці, спільної діяльності, метою якої є підтримка дитини на шляху її особистісного зростання.

4. Критерій технологічності взаємодії включає такі показники: уміння і навички діагностувати внутрішні стани як свої, так і школярів перед взаємодією, у її процесі і результаті; володіння базисними комунікативними вміннями (вступати в контакт, слухати і чути іншого, розуміти і враховувати особливості дітей (підлітків) у взаємодії, трансформувати ідеали, переконання, ціннісні орієнтації в співтовариство дітей, уміння висувати цілі взаємодії, проектувати результат і шляхи його досягнення, враховувати при цьому власні індивідуально-психологічні особливості.

5. Критерій творчої активності виявляється в здатності переосмислювати і творчо перетворювати стереотипи життєвого досвіду, розробляти й упроваджувати інноваційні елементи у взаємодії з дітьми на основі ціннісно-сміслового сприйняття реалій простору життя дітей, у саморозвитку суб'єктних якостей як необхідних для успішності взаємодії, удосконалення процесу взаємодії, імпровізування на основі знань, у розвитку необхідних умінь і навичок.

Виділені нами критерії і показники сформованості готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів дали нам можливість створити комплексну методику діагностики. Аналіз даних констатуючого етапу дослідження дозволив дати характеристику сучасному стану готовності майбутніх учителів до організації до-

звілля школярів. Насамперед це: сформованість мотиваційно-ціннісно-смиислового, когнітивно-методологічного, операційно-діяльнісного та індивідуально-творчого компонентів готовності. Майбутні вчителі знаходяться переважно на адаптивному й елементарно-репродуктивному рівнях; переважна більшість студентів не пов'язують педагогічну діяльність із цінностями буття, не вважають її смисложиттєвим конструктом особистості вчителя, що не надає змогу самореалізуватися. За результатами констатуючого етапу дослідження лише незначна кількість студентів мають знання про особливості організації дозвілля школярів, спрямовують пошук на нові зміст, форми, методи взаємодії зі школярами з метою сприяння їх особистісному розвитку. Незначний показник студентів з високим рівнем досліджуваних якостей (26 % студентів контрольних та експериментальних груп) підтверджує необхідність змін щодо професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти до організації дозвілля школярів.

Процес підготовки студентів експериментальних груп до організації дозвілля школярів проходив цілеспрямовано і системно, що знайшло відображення в певних результатах дослідження. За всіма компонентами, виділеними нами, студенти експериментальних груп виявили більш високий рівень сформованості культури особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, що є основою готовності до виховної роботи з дітьми шкільного віку.

Аналіз дослідно-експериментальної роботи показав, що студенти експериментальних груп краще усвідомлюють мету і смисл особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, смисл власної педагогічної діяльності пов'язують з допомогою, підтримкою дитини в її особистісному самовизначенні. Студенти експериментальних груп сприймають процес виховання школярів як суб'єкт-суб'єктні відносини, результатом яких стають зміни як в особистості дитини, так і в особистості самого вчителя. У випробуваних спостерігалася потреба в саморозвитку, самовдосконаленні. Саме це розуміння й усвідомлення свідчить про динамічні зміни в мотиваційно-ціннісно-смисловому, когнітивно-методологічному, операційно-діяльнісному

та індивідуально-творчому компонентах готовності майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. Готовність будувати особистісну взаємодію зі школярами на основі розуміння її (взаємодії) сенсу, мети сприяє гуманізації виховної діяльності і внесення до неї компонента особистісного розвитку.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Сучасні зміни в суспільстві знаходять відображення у всіх аспектах життєдіяльності людини. Особливо інтенсивно розвивається сфера дозвілля, яка характеризується пріоритетністю в розвитку особистості, проте може не тільки розвивати її, а й руйнувати. Потреби життя вимагають розробки і впровадження нових підходів, змісту, принципів і методів організації дозвілля школярів, які б сприяли особистісному зростанню школярів, їх умінню критично ставитись до продуктів соціокультурних реалій і на основі ціннісного відношення вибудовувати час дозвілля як духовно збагачений. Суттєвим фактором вирішення зазначених проблем є кваліфікована підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів. Під організацією дозвілля школярів ми розуміємо цілеспрямовану особистісно та ціннісно значущу взаємодію вчителя-вихователя зі школярами у сфері їх мікросередовища життя, що стає бар'єром проникнення негативних впливів і дає можливість кваліфіковано вирішувати актуальні для розвитку дитини проблеми. Соціокультурні ознаки дозвіллевої діяльності дітей та молоді є орієнтирами для розробки теоретичних і методичних основ підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів з певних позицій: актуалізація ролі дозвілля як соціокультурного середовища життєдіяльності дітей і молоді, як системи впливу на формування її особистості; урахування субкультури молодіжного дозвілля, його стереотипних ознак; відповідність мети та завдань взаємодії вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля гуманістичній, особистісно орієнтованій концепції розвитку особистості; у процесуальному контексті опора на інноваційні компоненти виховної взаємодії: зміст, форми, методи, засоби та ін.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми підготовки майбутніх учителів до виховної роботи зі школярами показав, що за своєю сутністю це особистісно розвивальний процес, головною спрямованістю якого є цінність вихованця і цінність взає-

модії вчителя з вихованцем, що веде до духовного розвитку як вихованців, так і вчителя. На підставі зазначеного ми робимо висновок, що професійний розвиток студентів вищих педагогічних навчальних закладів пов'язаний з особистісним самовизначенням майбутніх учителів.

За такого розуміння проблеми важливим є розвиток суб'єктності майбутніх учителів-вихователів, що пов'язаний з усвідомленням цінностей взаємодії зі школярами, цілей і смислу педагогічної діяльності, власного статусу як референтної людини в просторі життя школярів. Саме це дозволяє стверджувати, що сутність змісту, форм, методів, засобів підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної діяльності зі школярами у сфері дозвілля потребує відповідних змін.

Готовність до виховної роботи зі школярами у сфері дозвілля – це певний рівень педагогічного мислення, яке надає змогу долати стереотипи взаємодії зі школярами і моделювати її (взаємодію) на основі власних уявлень щодо ціннісно-сміслових перспектив розвитку особистості школяра. Саме такий підхід, ми вважаємо, сприяє формуванню певної особистісно-педагогічної свідомості майбутніх учителів-вихователів, що у свою чергу спрямовує сприйняття виховної взаємодії зі школярами як ціннісної професійної діяльності.

Мотиви взаємодії з дітьми у сфері їх дозвілля нами трактуються як зацікавленість світом школярів, який не є предметом навчання, а постає як соціокультурна реальність їхнього життя і здійснює домінуючий вплив на процес особистісного розвитку. Таким чином, мотиви взаємодії пов'язані з цінностями і смислами власної педагогічної діяльності, з розумінням власного сенсу в житті дитини, бажанням допомогти їй у вибудовуванні стратегії життя. Відповідно цього мотиви повинності набувають характеру самореалізації як референтної дорослої людини в просторі життя школярів.

Отже, ми можемо зробити висновок, що звернення до ціннісно-сміислової сфери педагогічної діяльності в процесі підготовки

майбутніх учителів та їх ролі в особистісному становленні школярів у середовищі дозвіллевих потреб та інтересів сприяє розвитку готовності до особистісно-референтного впливу на відповідний, ціннісно-смысловий, розвиток школярів. На підставі зазначеного ми розглядаємо процес підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів як смислоутворювальний не тільки в професійно-педагогічній діяльності, а в більш широкому значенні – як набуття сенсу життя.

Готовність майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами має поєднувати певний рівень педагогічного мислення щодо ціннісно-смыслових орієнтирів цілеспрямованої взаємодії, усвідомлення місця власної суб'єктності як референтної людини в особистісному розвитку школярів. Відповідно до цього функції виховної взаємодії вчителя зі школярами значно розширюються та отримують особистісно значущий смисл. Мотиваційна спрямованість майбутніх учителів до виховної роботи зі школярами корегується прагненням до самореалізації, що пов'язано з ціннісно-смысловим ставленням до професійно-педагогічної діяльності як важливої смислоутворювальної життєвої цінності.

Аналіз практичної діяльності щодо підготовки майбутнього вчителя-вихователя та соціокультурного стану дозвілля школярів дозволяє визначити низку суперечностей, що потребують розв'язання:

– підготовка фахівців до діяльності у сфері дозвілля дітей і молоді здійснювалась і здійснюється в інститутах, університетах культури, що значно звужує функціональну спрямованість діяльності вчителя-вихователя;

– у вищих педагогічних навчальних закладах підготовка фахівців до зазначеної сфери здійснювалась як позашкільна та позаурочна діяльність учителя. Сфера неконтрольованого дозвілля школярів не була і не є центром уваги в підготовці фахівців;

– рівнем вимог суспільства до професійно-особистісних якостей учителя-вихователя та змістом його формування в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу;

– актуальністю ціннісно-сміслового самовизначення майбутнього вчителя-вихователя та існуючою предметно-зорієнтованою практикою навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Доведено, що підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів має базуватись на системному, діяльнісному, синергетичному, аксіологічному, особистісно орієнтованому, акмеологічному підходах у структуруванні змісту освіти, які мають специфіку вияву відповідно до предмета дослідження.

Доведено, що базовим утворення готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів є культура особистісної взаємодії, яка має, з одного боку, компоненти ціннісно-сміслових орієнтирів педагогічної діяльності, з другого – є утворенням, що відноситься до індивідуальності особистості й реалізується у творчій педагогічній діяльності. Якщо цінність дитини, цінність «Я» є основою суб'єкт-суб'єктних відношень, то цінність взаємодії є функцією змісту педагогічної діяльності. Ціннісно-сміслові сприйняття соціокультурного простору освіти стосовно культури особистісної взаємодії є метасистемою: за допомогою осмислення, переосмислення особистісних смислів освіти (особистий досвід, аналіз існуючої ситуації, соціокультурних реалій) вона забезпечує розвиток мотиваційної сфери особистості вчителя-вихователя як професіонала.

Нами виділено й обґрунтовано такі функції культури особистісної взаємодії вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля:

Репродуктивно-трансляційна виявляється в збереженні і передачі нового в поглядах, традиціях, теоріях, методах, способах діяльності, цінностях, а також досягнення певного особистісного культурного рівня, що створює наступність поколінь і готує умови подальшого розвитку.

Конструктивно-адаптаційна функція культури особистісної взаємодії вчителя-вихователя зі школярами забезпечує розуміння

людини людиною завдяки сприйняттю і прийняттю іншого як даності, як індивідуальності, що «розкривається в самотньому авторському «прочитанні» соціальних норм життя, у виробленні власного, суто індивідуального (унікального і неповторного) способу життя, свого світогляду [362, 340].

Регулятивно-корегувальна функція культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами припускає створення моделей взаємодії на основі сприйняття, розуміння іншого.

Розвивальна функція забезпечує процес саморозвитку, самовдосконалення як необхідний компонент успішності взаємодії.

Проектувально-орієнтована функція культури особистісної взаємодії спрямована на усвідомлення смисложиттєвої цінності особистісної взаємодії, що у свою чергу стимулює мотиваційно-ціннісний аспект розвитку вчителя.

Гармонізувально-профілактична функція пов'язана з акмерозвитком. Учитель-вихователь відноситься до педагогічної діяльності, до взаємодії зі зростаючою дитиною як до смисложиттєвої цінності. Значення наповненість професійної педагогічної діяльності дає можливість учителю відчувати повноту життя, самореалізуватися в ньому.

Продуктивно-створювальна функція культури особистісної взаємодії – це творча діяльність, у якій відбивається індивідуальність учителя як «авторство власного життя» (В.І.Слободчиков).

Культура особистісної взаємодії вчителя обумовлює становлення його як індивідуальності, у процесі розвитку потрібнісно-мотиваційної, емоційно-когнітивної, духовно-ціннісної сфери особистості; дає змогу осмислити процес особистісної взаємодії як смисложиттєву цінність, створювати умови для особистісного росту; самоздійснення як своє, так і зростаючої дитини.

Культуру особистісної взаємодії ми розглядаємо у двох напрямках: внутрішньому – у контексті системи відносин до смисложиттєвих цінностей – і зовнішньому – в особливостях взаємодії зі світом людини, що розвивається. Отже, культура особистісної взаємодії знаходиться під впливом таких факторів: суб'єктно-

особистісних особливостей учителя і дитини, особливостей їхнього життєвого досвіду, соціокультурних особливостей дозвіллевого часу як суб'єктивно-ціннісного часу життя.

У дослідженні доведено, що культура особистісної взаємодії є новотвором, що розвивається завдяки актуалізації смисложиттєвих орієнтирів особистості і дає змогу розкрити якості особистості вчителя як суб'єкта особистісної взаємодії, інтеграція яких обумовлює ефективну професійно-педагогічну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах освіти.

Обґрунтовано та доведено методологічні передумови розвитку культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя зі школярами у сфері дозвілля: культура особистісної взаємодії не тільки обумовлює результативність особистісного розвитку школяра, але і сама є результатом змін в особистісному розвитку вчителя. Усвідомлення цього пов'язано з баченням процесу взаємодії в методологічній концепції синергетики як процесу самоорганізації і саморозвитку. Ураховуючи це, культура особистісної взаємодії вчителя ґрунтується на принципах нелінійності, відкритості, нерівномірності систем, конструктивної ролі хаосу, значенні стійкості і нестійкості, необхідності і випадковості, неможливості повного і точного прогнозу і резонансному впливі. Культура особистісної взаємодії – інтегральна характеристика особистості вчителя, що реалізується у варіативних формах взаємодії. Розвиток культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя зі школярами є за своєю суттю варіативним, тому що і процес, і результат детермінований особистісними характеристиками майбутнього вчителя; розвиток культури особистісної взаємодії пов'язаний із соціокультурними змінами і тому характеризується пластичністю, гнучкістю, здатністю до самозбагачення. Культура особистісної взаємодії вчителя – це системне утворення, що включає взаємозалежні і взаємообумовлені компоненти, що володіють інтегрованою властивістю цілого.

Нами виділені такі структурні компоненти культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя зі школярами у сфері дозвіл-

ля: мотиваційно-ціннісно-смісловий, когнітивно-методологічний, операційно-діяльнісний, індивідуально-творчий.

Мотиваційно-ціннісний компонент – це усвідомлені цінності особистісної взаємодії вчителя зі школярами, що забезпечують смисложиттєву спрямованість педагогічної діяльності; смисложиттєва спрямованість діяльності вчителя базується на особистісно значущих цілях взаємодії: допомога дитині в особистісному розвитку, створення умов для її самовизначення і самореалізації; мета особистісної взаємодії вчителя стає його мотивом діяльності, тобто спонукальною силою, що активізує його творчий саморозвиток.

Зміст когнітивно-методологічного компонента культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами складають знання, уміння, навички, що включаються в існуючу когнітивну структуру, яка дає змогу аналізувати, синтезувати й узагальнювати складні властивості і відносини дійсності, зокрема сфери дозвілля. Методологічний аспект когнітивно-методологічного компонента культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя забезпечує творчий підхід до педагогічної діяльності.

Отже, когнітивно-методологічний компонент культури особистісної взаємодії майбутнього вчителя-вихователя зі школярами забезпечує умови для саморозвитку творчо-індивідуального стилю взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля, який виявляється як позитивне сприйняття себе як вчителя, здатного допомогти дитині в процесі її особистісного становлення; здатність до вироблення індивідуальних моделей взаємодії, заснованих на ефективному використанні свого творчого потенціалу (творча уява, пошук нових способів дій, видозміна раніше засвоєних прийомів, ініціативність у знаходженні шляхів розв'язання проблеми й ін.; усвідомлення необхідності саморозвитку, самоздійснення як важливого компонента успішності професійної діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент культури особистісної взаємодії вчителя зі школярами нами визначено як систему технологічних елементів, спрямованих на реалізацію цілей особисті-

сної взаємодії. Реалізація операційно-діяльнісного компонента припускає розробку програми розвитку, саморозвитку особистості вчителя як референтної особи у взаємодії зі школярами у сфері їх дозвіллевих інтересів; практичну реалізацію програми засобами педагогічної підтримки і психолого-педагогічного супроводу.

Доведено, що індивідуально-творчий компонент культури особистісної взаємодії майбутніх учителів зі школярами у сфері дозвілля є внеском самого майбутнього вчителя в створення нових способів особистісно-значущої взаємодії. Це може виявлятися у виборі й побудові змісту, організації видів діяльності, створенні нових форм і методів взаємодії.

Індивідуально-творчий компонент має інтегративний характер. Через осмислення цінності особистісної взаємодії, значущості здобутих знань, умінь, навичок, процесу саморозвитку майбутній учитель оцінює ті власні індивідуальні якості, що дають змогу самореалізуватись у педагогічній діяльності. Це відкриває шлях до творчої самореалізації, до відчуття сенсу професійного вибору.

Оновлення змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів базувалось на критеріях його відбору: критерій відображення у змісті сучасних концептуальних підходів щодо соціалізації школярів у соціокультурних умовах сьогодення; критерій свідомого ставлення до розвитку дитини у сфері дозвілля; відображення в змісті освіти особистісно розвивального компонента щодо педагогічної діяльності; творчого самовиявлення; критерій відображення психолого-педагогічних умов ефективності взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля.

Критеріями результативності готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів визначені: смисложиттєва орієнтація на само здійснення, самореалізацію, свідоме прагнення до розширення пізнавального простору щодо особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, критерії технологічності взаємодії та творчої активності.

Результативність та педагогічна доцільність розробленого змісту, форм, методів підготовки майбутніх учителів до організа-

ції дозвілля школярів доведено змінами сформованості готовності до особистісної взаємодії у зазначеній сфері. Показники сформованості досліджуваної якості в експериментальних групах студентів на формуючому етапі перевищують показники контрольних груп студентів і відповідні показники на констатуючому етапі дослідження.

Отже, аналіз результатів дослідно-експериментальної перевірки ефективності підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів підтвердив доцільність та ефективність обґрунтованих нами підходів, принципів, розроблених критеріїв відбору, структурування змісту; функціональної моделі готовності до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдалина Л. В. Развитие акмеологической культуры личности педагога: теоретико-методологические подходы / Л. В. Абдалина, Н. С. Толстоухова // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 232 – 236.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для педаг. спец. высш. учеб. заведений. –М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. Для высш.шк. М. Акад. Проект, - 2001. – 699 с.
4. Абрамова Г.С. Общая психология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2002. – 496с.
5. Абульханова–Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности //Психология формирования и развития личности. М. 1981 с.19-45.
6. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. -299с.
7. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта //Основы общей и прикладной акмеологии. – М.: РАГС, 1995. – С.85-108.
8. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности //Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: Наука. 1989.- с.110-134.
9. Азарова Р. Н. Социально-педагогическая организация досуга учащейся молодежи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 “Теория, методика и организация культурно-просветительной работы” / Азарова Раиса Николаевна. – М, 2005 – 373 с.
10. Акимова Л.А. Социология досуга: Учеб. пособие для вузов по спец. 053100 "Соц.- культ.деятельность" /Л.А. Акимова; Моск. гос.ун-т культуры и искусств. - М: МГУКИ, 2003. - 124с.
11. Алмазов Б.Н. Становление личности и средовая адаптация //Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 148 с. С.67-101.

12. Амирова Л. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования //Alma mater. – 2004.- № 1. – С. 55-60.
13. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
14. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / [Гл. ред. В.Усманов] — 2-е изд. — Спб.: Питер, 2001. — 260, [3] с. — (Мастера психологии).
15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
16. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, - 1980. – 416 с.
17. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. Пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений /Под ред.В.А. Слостенина. – 3-е изд., - М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 264 с.
18. Андрищенко В.П. Особистість учителя як предмет філософсько-педагогічної рефлексії //Вища освіта України. – 2007. – №2. – С.5-12.
19. Ариарский М.А. Досуговоедение в системе человекознания- Л.: ЛГИК, 1990.-156 с.
20. Ариарский М.А. Культура досуга как предмет педагогики и прикладной культурологии [Электронный ресурс] /Режим доступа :[http:// www.edu.ua/articles_ariarskiy.htm](http://www.edu.ua/articles_ariarskiy.htm)
21. Аристотель Политика. Пер з древнегр, та передмова Пер Кислюка. До Основи – 239 с.
22. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы.- М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
23. Асташева Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии //Педагогика. – 2002. – №8. – С.8 –13.
24. Бакиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора /В.С.Бакиров. – Харьков: Вища шк.: Изд-во при Харьк.гос.ун-те, 1988. – 147 с.
25. Бандура А.Теория социального научения / [Пер. с англ. под ред. Н.Н.Чубаря] — СПб.: Евразия, 2000. — 318, [1] с.: табл.

26. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры // Советская педагогика. – 1981. – №1. – С.71-77.
27. Барбина Е.С. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих учителей. Научно-методическое пособие. - Херсон, 2001. – 70 с.
28. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Барбина Елизавета Сергеевна. – К., 1997. – 471 с.
29. Басиля А.А. Стереотипы досуговой деятельности учащейся молодежи : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. социол. наук: : спец. 22.00.06 “Социология культуры, духовной жизни “/ А.А. Басиля. – Екатеринбург, 2000. – 22 с.
30. Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения //Вопросы философии. – 1995.– № 3. – С.103-109
31. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения //Вопросы философии. – 1995.– № 3. – С.109-129.
32. Батнасунов А.С. Досуг как сфера жизнедеятельности современной российской молодежи: автореферат. дис. на соискание учен. степени канд. социологических наук : спец. 22.00.06 “Социология культуры, духовной жизни “/ А.С. Батнасунов – Ставрополь, 2004. – 24 с.
33. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского М.: Сов.Россия, 1979 – 320 с.
34. Башкатов И.П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 416 с. (Серия «Библиотека психолога»).
35. Белинская Е.П., Тихомадрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
36. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика. – М.: Московский психолого-социальный институт. 2005, – 448 с.
37. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа, 1997.– 131 с.

38. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.І: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод.видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
39. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод.видання. – К.: Либідь, 2003.– 344 с.
40. Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура. - М.: Одиссей, 1987. – 57 с.
41. Библер В.С. Культура: Диалог культур (опыт определения) //Вопросы философии. – 1989. – №6. – С.31-42.
42. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М., Русское феноменологическое общество, 1997. – 440с.
43. Библер В.С. Человек. Культура. //Человек в системе наук. – М. Наука. 1989. – 504с. – С.301-317.
44. Блинова Е.Е. Формирование открытости к общению у будущего учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Блинова Елена Евгеньевна. – Х, 2000. – 184 с.
45. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / І.М. Богданова – Київ, 2003. – 39 с.
46. Богуславский М.В. Типология подходов к развитию теории содержания общего среднего образования в отечественной педагогике XX века //Классическая дидактика и современное образование [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://lerner.edu3000.ru/feedbook.htm>.
47. Бодалев А.А. Проблема гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения //Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С.74-81.
48. Бодалев А.А. Психология о личности. –М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
49. Бодалев А.А. Рудкевич Л.А. Как становятся великими и выдающимися. –М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 287 с.
50. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. –272 с.

51. Бойко А.М. Виховуючі суб'єкт суб'єктивні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні //Рідна школа. – 2004. –№4. – С.4-8.
52. Бойчев І.І. Підготовка майбутнього вчителя до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І.І. Бойчев – Одеса, 2005. – 22 с.
53. Болдирєв М.І. Класний керівник. – К.: Рад.школа, 1982. – 252 с.
54. Болотова А.К. Психология организации времени. –М.: Аспект Пресс, 2006. – 254 с.
55. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5000 психологических терминов и понятий /А.Б. Альмуханова и др./ – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
56. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-14.
57. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3. – С.37-43.
58. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В.Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с. – (Педагогика нового времени).
59. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. – №10. – С. 23-31.
60. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»).
61. Борытко Н.М. Педагог в пространстве современного воспитания Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 202 с.
62. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования.: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования“/ Н.М. Борытко – Волгоград, 2001. – 40 с.
63. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы: [Пособие] /В.Г.Бочарова М. : SvR-Аргус, 1994 – 207 с.
64. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

65. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). – М.:Знание, 1985. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Этика”; №3).
66. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. /Б.С. Братусь, канд. псих. наук. – М.: «Знание», 1977 – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике: Серия «Этика» №6).
67. Братченко С., Леонтьев Д. Диалог // <http://www.existradi.ru/index.php?view=article&catid=48%3a-11&id=220%3a2009>.
68. Братченко С.Л. Личность. Общение. Диалог [Электронный ресурс] /Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x2895.htm>.
69. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: Уроки Джеймса Бюнджетала. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
70. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии //Психологические проблемы самореализации личности /Под ред. Н.А.Крылова, Л.А.Коростелевой Спб.,1997. – С.38-46.
71. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психол. тр. / Акад. пед. и соц. наук. Моск. психол.-соц. ин-т. — М.: [Ин-т практ. психологии]; Воронеж: [НПО «МОДЭК»], 1996. - 387, [3] с. - (Психологи Отечества: избранные психологические труды: В 70 т. / Гл. ред. Фельдштейн Д.И.).
72. Бубер М. Два образа веры /Бубер Мартин. – М.: Республика, 1995. – 463 с. – (Мыслители XX века).
73. Бубер М. Я и Ты / Пер. с нем. Терентьева Ю.С., Файнгольда Н.; Послесл. Гуревича П.С. — М.: Высш. шк., 1993. — 173 с. (Библиотека философа).
74. Буданова Г. Свободное время: за и против подростков //Воспитание школьников. – 1996.– №1.– С.17-22.
75. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С.99-108.
76. Буева Л.П. Философия, культура и образование (материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 1999.– №3. – С.3-55.
77. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Е.К.Быстрицкий; АН УССР, Ин-т философии Киев : Наук. думка, 1991 – 195 с.

78. Василенко В.А. Ценность и оценка: дисс. кандидата. филос. наук : / Василенко Владимир Александрович – Киев, 1963. – 238 с.
79. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для вузов / А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др., под ред. А.С.Роботовой. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
80. Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. - 3-е изд. -М.: Земля и фабрика, 1923. – 150 с.
81. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод.пособие. – М.: Высш.шк., 1991. – 207 с.
82. Вершиловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя /С. Г. Вершиловский, отв. ред. М.А.Ушакова. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с. (Б-ка ж. «Директор школы»).
83. Видт И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смысл / И. Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С.3 – 7.
84. Вишня А.И., Тарасенко В.И. Культура молодежного досуга.– Киев: Выща школа, 1988.– 70 с.
85. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
86. Волкова В.А. Професійно-ціннісні орієнтації – стрижнева якість особистості майбутнього вчителя /В.А. Волкова //Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. /Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 1999. – Вип.3. – С.12–17.
87. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
88. Волобуева Л.Н. Досуг в структуре образа жизни: Философско-культурологические аспекты: автореферат. дис. на соискание учен. степени канд. филос. наук : 24.00.01 “Теория и история культуры” / Л.Н. Волобуева – Москва, 2004 – 18 с.
89. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогіка дозвілля. Підручник. Харків: ХДАК, 1999. – 332 с.
90. Волощенко Г.Г. Досуг как явление культуры: генезис и развитие: автореферат. дис. на соискание учен. степени докт. культурологии : 24.00.01 “Теория и история культуры” / Г.Г. Волощенко. – Кемерово, 2006 – 46 с.

91. Воронов В. Классный руководитель как психолог // Воспитание школьников. – 2001. – №8. – С.14-20.
92. Вульффов Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учеб. пособие /Б.З. Вульффов, В.Д. Иванов; Ун-т акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 284 с.
93. Вульффов Б.З. Семь парадоксов воспитания. /Б.З. Вульффов. – М.: Новая школа. – 1994. – 78 с.
94. Выготский Л.С. Собрание сочинений В 6 т, т.4, М Педагогика 1984,
95. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.
96. Галузьяк В.М., Сметанский Н.И. Проблема личностной референтности педагога // Педагогика. – 1998. – № 3. – С.18-24.
97. Гармаш Е.Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Е.Б. Гармаш – Киев, 1990. – 16 с.
98. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и путь исследования: Монография. – К.: Поисково-издательское агенство, 1998. – 252 с.
99. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. / Ин-т педагогики и психологии проф. образования Украины. – К.: Изд. центр «Просвіта», 1997. – 307 с.: табл.
100. Голік О.Б. Підготовка майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.Б. Голік. – Луганськ, 2007. – 20 с.
101. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
102. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
103. Гончаренко С.У. Методика як наука // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С.5-11.

104. Гордон Л.А., Клопов Э.В. Человек после работы: Социальные проблемы быта и вне рабочего времени: По материалам изучения бюджетов времени рабочих в крупных городах европейской части СССР. М.: Наука, 1972 – 268 с.
105. Горшкова В.В. Философская сущность теории воспитания //В диапазоне гуманистического знания. Сборник к 80 – летию профессора М.С. Кагана. Серия «Мыслители», Выпуск 4. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001 – С.260-272.
106. Гриньова В. Аксіологічний підхід до проблеми культури майбутнього вчителя //Шлях освіти. – 2002. – №2. – С.2-5.
107. Гриньова М.В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.В. Гриньова. – Київ, 2001. – 45 с.
108. Гриньова М.В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис. ... доктора пед. наук. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти”/ Гриньова М.В. . — К., 2001.
109. Грушин Б. Творческий потенциал свободного времени. - М: Профиздат, 1990. – 153 с.
110. Грушин Б.А. Свободное время. Актуальные проблемы. – М.: Мысль, 1967. – 175 с.
111. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
112. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму : Навч. посіб. / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2004. — 156 с.: іл., табл.
113. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования: Для использования в учеб. процессе со студентами пед. специальностей / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова М. : ЛОГОС, 2000 – 221 с.
114. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление образовательным процессом в школе //Педагогическое образование и наука. – 2004. – №5. – С.42-48.
115. Данюшенков В.С., Иванова Н.В. Современные представления о социальном пространстве // Педагогика. – №9. – 2004. – С.28 – 33

116. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях СПб: КАРО, 2007. – 160с.
117. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития /А.А.Деркач, Е.В.Селезнёва. - М.: Издательство Моск. Психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2006. – 496 с.
118. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.
119. Джери Дэвид, Большой толковый социологический словарь. В 2-х томах / Дэвид Джери, Джулия Джери.пер. с англ. Н.Н.Марчук Том 1 А-О – Москва: Вече: АСТ, 1999. – 544 с.
120. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. /В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др; Под ред. М.Н.Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319с.
121. Днепров С.А. Генезис научного педагогического сознания : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / С.А. Днепров – Екатеринбург, 2000. – 41 с.
122. Дозвіллезнавство Укладачі: Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208с.
123. Доріжна В.С. Педагогічні проблеми організації вільного часу школярів //Педагогіка і психологія. – 1996.– №4. – С.72-79.
124. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. /О.Г. Дробницкий. М.: Политиздат, 1967. – 351с.
125. Дружинин В. Н. Психологическая культура и образование. //Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей Под редакцией А.В.Егоровой, И.М.Камановой, М.В.Поповой [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://ipk.admin.tstu.ru/sputnik/index/str/metodik.files/prosv.ru/eboo>.

126. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка – 2005. – 367с.
127. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теор/ О.А. Дубасенюк. – К., 1996. – 48 с.
128. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. – М.: Педагогика, 1983. – 336с.
129. Духова Л. И. Профессионально-педагогическая культура и субкультура учителя / Л. И. Духова // Пед. образ. и наука. – 2004. – №5. – С.22 – 27.
130. Дьяконов Г.В. Концепция диалога М.М.Бахтина – основа экзистенциально-онтологической психологии [Електронний ресурс] /Режим доступу : <http://hpsy.ru/public/x2780.htm>.
131. Дьяконов Г.В. Проблема общения и взаимодействия: диалогический подход. [Електронний ресурс] /Режим доступу : <http://hpsy.ru/public/x1677.htm>.
132. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза). – Мн.: Изд-во БГУ, 1978. – 320с.
133. Дюмазедье Ж. На пути к цивилизации досуга // Вестн. Моск. унта. Сер.12, Социально- политические исследования. – 1993.– №1.- С.83-88
134. Евтеева Г.А. Психолого-педагогические основы использования свободного времени. – Л.: Просвещение, 1988. – 121с.
135. Енциклопедія освіти Акад.пед.наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
136. Євтух М.Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства /Євтух М.Б., Волощук І.С. //Педагогіка і психологія. – 2008. – №1 (58). – С.70-74.
137. Євтух М.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя //Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне, - 2002. – Вип.3. – С.170 – 174.
138. Закон України про Вищу освіту //Освіта України 26 лютого 2002 №17 С.2-8.

139. Зборовский Г.Е. Образ жизни и деятельность в свободное время при социализме : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра филос. наук : спец. 09.00.02 “Теория научного коммунизма” / Г.Е. Зборовский – Москва, 1981 – 28 с.
140. Зборовский Г.Е. Социология досуга и социология культуры: поиск взаимодействия [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2006-12/Zborovskiy.pdf#search>
141. Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Досуг: действительность и иллюзии. - Свердловск, 1970 - 232с.
142. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 233с.
143. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования //Педагогика. – 1997. – № 5.– С.3-15.
144. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І.А.Зязюна./ – Київ: Видавництво “Віпол”, 2000. – С.11-58.
145. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів серед. та вузів. / Акад. пед. наук України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — К., 1997. — 301, [1] с.: іл.
146. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти [Електронний ресурс] // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (25) 2005. – с.13-18 Режим доступу:<http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>.
147. Зязюн І.А.Філософія педагогічної дії / Зязюн І.А. — К.; Черкаси: ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2008. — 605 с.
148. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография. –К.: ЦВП, – 282с.
149. Ивин А. Философия истории: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2000.– 516с.
150. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.:Политиздат, 1991. – 462с.
151. Ильчиков М.З., Смирнов Б.А. Социология воспитания: Моногр. - М. 1996. – 114с.
152. Ильясов И.И. Структура процесса учения М., Издательство Московского университета, 1986. – 200с.

153. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для вузов / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 207с. (Высшее образование)
154. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя как условие модернизации педагогического образования / И. Ф. Исаев // Пед. образ. и наука. – 2004. – № 5. – С.16-21.
155. Исаев, И.Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластёнина // Известия Рос. акад. образования. – 2000.– № 3. – С.45-58.
156. Кабанова Т.Б. Психология педагогического воздействия //Педагогическая психология: Учеб.для студ.высш.учеб.заведений /под ред.Н.В.Клюевой. - Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с.
157. Каган М.С, Эткин А.М. Общение как ценность и как творчество //Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С.25-33.
158. Каган М.С. Мир общения. – М: Мысль, 1988. – 319с.
159. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога [Электронный ресурс] Режим доступа : //http://bim-bad.ru //biblioteka/article_full.php?aid=1040&page_pl_news4=1
160. Каган М.С. Философия культуры. Санкт-Петербург: ТОО ТЕ «Петрополис», 1996. –416с.
161. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб., ТООТК «Петрополис», 1997. – 205с.
162. Каджаспирова Г.М. Педагогика: Учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 352 с.
163. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный. 1979. – 189 с.
164. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования //Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С.9-16.
165. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: Дисс. ...канд.псих.наук. – Л., 1981. – 199с.
166. Киричук О.В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу // Рідна школа. – 2002. – травень – С.28-30.

167. Кирсанов В.В. Концептуальные подходы к исследованию педагогических и рекреационных технологий в социально-культурной сфере: [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.knukim.ua/conferences_2004_proceedings_0.htm
168. Кірсанов В. Шляхи вдосконалення підготовки фахівців для сфери дозвілля //Вища освіта України. – №1. – 2006. – С.37-42.
169. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Н.В. Кічук. – Київ, 1993. – 31 с.
170. Классному руководителю. Учеб.-метод. пособие /Под ред. М.И.Рожкова. –М: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999.– 280с.
171. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования. – М.: Академический Проект, 2004. – 176с.
172. Князева Е.Н. Основания синергетики: человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов. – Москва.: URSS, 2006. – 231с.
173. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным //Вопросы философии. – 1992. – №12. – С.3-20.
174. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. - М.: Мысль, 1984. – 252с.
175. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология: Учебник для вузов /И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 252с. (Профессионализм педагога)
176. Колесникова И.А., Борытко Н.М., Поляков С.Д., Селиванова Н.Л. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2005.- 336с.
177. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: дис. ... доктора пед. наук. 13.00.01 “Общая педагогика“ / Колесникова Ирина Апполоновна – Л., 1991 – 495с.

178. Колесов Д.В. Введение в общую психологию. Учебное пособие. – М.Издательство Моск. Псих.-социального института: Воронеж:Изд. НПО “МОДЭК”, 2002. – 736с.
179. Колмогорова Л.С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования //Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей Под редакцией А.В.Егоровой, И.М.Камановой, М.В.Поповой [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://ipk.admin.tstu.ru/sputnik/index/str/metodik.files/prosv.ru/eboo...>
180. Коломинский Я.Л., Плескачева Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А. Психология педагогического взаимодействия. Учебное пособие / Под ред. Я.Л.Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 240с.
181. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.
182. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие. М.: Издательство “Прометей” МГПИ им. В.И.Ленина, 1990 – 159с.
183. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Під ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К.: Рад.шк., 1989. – 608с.
184. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений /В.В.Краевский, А.В.Хуторской. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007.- 352с.
185. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ ст. /В.Г.Кремень //Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С.6-16.
186. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації /В.Г.Кремень //Педагогіка і психологія. – 2006. – №2. – С.17-30.
187. Кремень В.Г. Трансформація особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації /Кремень В.Г. //Педагогіка і психологія. – 2008.– №2 (59).– С.5-14.
188. Кринчик Е.П. К вопросу об активных формах обучения в профессиональной подготовке психологов [Электронный ресурс] Режим доступа://<http://www.psy.msu.ru/science/public/index.html>

189. Кротова Ю.Н. Становление и развитие педагогики досуга в США и Великобритании: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 “Теория, методика и организация культурно-просветительной работы” / Кротова Ю.Н – СПб., 1994.– 457 с.
190. Крупенина М.В., Шульгин В.Н. В борьбе за марксистскую педагогику. – М., Работник просвещения, 1929. – 185с.
191. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей. /Вадим Андреевич Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303с.
192. Крылова Н.Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный поход. // Школьные технологи. – 2000. – №5. – С.69-96.
193. Крылова Н.Б. Культурология образования М.: Народное образование, 2000. – 272с.
194. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. /Н.Б.Крылова. – М.: Высш. школа, 1990. – 128 с.
195. Кузьмина Н.В. Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования //Известия Рос. акад. образования. – № 1. – М. – 2000 – С. 19-31.
196. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя.: психол.структура деятельности учителя и формирование его личности /Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1967. – 183с.
197. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119с.
198. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: Учебное пособие. – Ростов н /Д.: Издательский центр «МарТ», 2002.- 320с. (Серия «Педагогическое образование».)
199. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. – 1997. – №5. – С.108-115.
200. Кульневич С. В. Педагогика личности: Учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Рос. акад. образования. Юж. отд-ние, Воронеж. гос. пед. ун-т Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та, 1995 – 166с.
201. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практич.пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистров и аспирантов пед.учеб.заведений, слу-

- шателей ИПК. Ростов-н/Д: Творческий центр “Учитель”, 2001. – 160с.
202. Культура дозвілля / В.М.Пича, И.В.Бестужев-Ладу, В.М.Димов і ін. - К., Изд-во при Київ. Ун-те, 1990. – 240с.
203. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
204. Куписевич Ч. Основы общей дидактики /Пер.с польск. О.В.Долженко. – М.:Высш.шк., 1986. – 367с.
205. Курдюмов С.П. Синергетика – теория самоорганизации: Идеи, методы, перспективы /С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий. – М.: Знание, 1983. – 64с. (Новое в жизни, науке, технике).
206. Лабунская В.А. и др. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений /В.А.Лабунская, Ю.А.Менджеричкая, Е.Д.Бреус. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. - 288с.
207. Ларцев В.С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности. Монография. – К.: “Принт-Экспресс”, 2002. – 430с.
208. Ларцев В.С. Социокультурный генезис личности : Соц.-филос. анализ. — К.: ООО ”Информ.-изд. фирма ”Принт-Экспресс”, 2002. — 360с.
209. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-13.
210. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: Учеб.пособие для пед.ин-тов. /Николай Дмитриевич Левитов. – М.: Просвещение, 1958. – 322с.
211. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2 изд. перераб. – М.:Высш.шк., 1991. - 224с.: ил.
212. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. – 368с.
213. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 340с.
214. Леонтьев А.Н. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности.//Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1996. –№ 4. – С.36-39.

215. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.:Смысл, 2003. – 487с.
216. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности –2 изд. – М.:Смысл, 1997. – 64с.
217. Лернер И.Я. Методы обучения //Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. /В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др; Под ред. М.Н.Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319с.
218. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., «Знание» 1980. – 96с.
219. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності //Педагогіка і психологія. –
220. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис доктора пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 “Теорія та історія педагогіки”, “Теорія і методика професійної освіти” / Линенко Алла Францевна – К., 1996. – 493 с.
221. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. - Л., Изд-во ЛГУ, 1974.– 213с.
222. Листвина Е.В. Современная социокультурная ситуация и проблемы продуктивного образования // Школьные технологии. – 2000. – №5. – С.19-22.
223. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя: автореф.дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08, 19.00.07 “Теория и методика профессионального образования”, “Педагогическая психология” / Н.И. Лифинцева. – Москва, 2001. – 34 с.
224. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. Пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений /Л.М.Митина, Ю.А.Кореляков, Г.В.Шавырина и др.; Под ред.Л.М.Митиной. – М.: Издательский центр “Академия”, 2005. – 336с.
225. Личность, семья и школа (проблемы социализации учащихся) /Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: ГУПМ, 1996. – 218с.

226. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: [Навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів] / Лозова В.І., Троцько Г.В.; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – 2-е вид., випр. і допов. – Х.: ОВС, 2002. – 398 с.: іл., табл.
227. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии. //Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975, – С.124-135
228. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1987. – 444с.
229. Лызь Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике //Педагогика. – 2005. – №8. – С.16-26.
230. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности //Мир психологии. – 2001. – №2 – С.114-118.
231. Максимова Т.В. Смыслжизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Т.В. Максимова. – Москва, 2001 – 23 с.
232. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 667с.
233. Малахов Віктор Етика спілкування: Навч.посібник. – К.: Либідь, 2006. – 400 с.
234. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Голов. ред. С.Головко] — 6-е вид. — К.: Либідь, 2006. — 382, [1] с.
235. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. Книга для учителя-воспитателя. – М.: Издательский дом «Ноосфера», 1999. – 300с.
236. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: [Методология исслед.] // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.
237. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб.пособие для студ.сред.пед.учеб.заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 256с.
238. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №5. – С.55 – 57.

239. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., Просвещение, 1993. – 190с.
240. Маркс К. Капитал. Теория прибавочной стоимости К.Маркс, Ф.Энгельс т.26 ч.3 Москва, Издательство политической литературы 1964 – 673с.
241. Мартынова Е.В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов // Мир психологии. – 2001.– №2. – С.109-114.
242. Маслоу А. Мотивация и личность /Психология личности в трудах зарубежных психологов //Сост. и общая редакция А.А.Реана – СПб: Питер, 2000. – 320с. – С.183-200.
243. Матросов В.Л. Проектирование содержания высшего педагогического образования: гуманистическая парадигма // Известия Рос. акад. образования. – 1999. – С.22-29.
244. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления. М., Просвещение, 1980. – 149с.
245. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Л.А.Байкова, Л.К.Гребенкина, О.В.Еремкина и др.; Под ред.В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.– 144с.
246. Минюшев Ф.И. Социальная антропология М., Межд.Ун-т Бизнеса и управления Управления, 1997. – 198с.
247. Миримова М. Толерантность как проблема воспитания // Развитие личности. – 2002. – №2. – С.105-115.
248. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях /Л.М.Митина //Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С.28-38.
249. Митина Л.М. Модернизация российского образования и профессиональное развитие педагога [Электронный ресурс] Режим доступа://<http://pirao.ru/ru/news/detail.php?ID=703>.
250. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Л.М. Митина. – Москва, 1995. – 43 с.

251. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы /Л.М.Митина // Психологическая наука и образование. – 1999. – №3-4. – С.5-19
252. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя //Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С.59-62.
253. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: [Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000] — М.: Academia, 2004. — 318, [1] с.: ил. — (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). — (Учебное пособие).
254. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К.: Гранма, 1999. – 348с.
255. Молодь і дозвілля: теорія, методика і практика роботи з підлітками та молоддю за місцем проживання. /Безпалько О.В., Капська А.Й., Куєвда В.Г., Щербакова К.В. Ред.кіл.А.Й.Капська та ін. Укр. НДІ проблем молоді. – Академпрес, 1994 – 125с.
256. Мороз О. Особистість майбутнього педагога: (управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) /О.Мороз //Вища освіта України.– 2002. – № 3. – С.50–54.
257. Мосалёв Б.Г. Социокультурное многообразие: Опыт целостного осмысления. – М.: МГУК, 1998. – 168с.
258. Мосалев, Б.Г. Досуг: Методология и методика социологических исследований: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1995. – 96 с.
259. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472с.
260. Мясищев В. Н. Психология отношений: Под редакцией А. А.Бодалева М.: Издательство <Институт практической психологии>, Воронеж: НПО <МОД ЭК>, 1995. – 356 с.
261. Нагорная Н. В. Щодо оновлення моделей професійної підготовки майбутніх учителів /Н.В.Нагорная / Наук. вісн.: Зб. наук. пр. /Південноукр. держ. пед. ун-т. – О., 2002. – Вип. 10. – С.17–19.
262. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна освіта. – 2001. – №7. – С.4-6.
263. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2ч. – М.:Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. –ч.2. – 352с.

264. Непомнящая Н.И. и др. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности //Вопросы психологии. – 1980.– № 1. – С. 22 - 30.
265. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания /Н.Д.Никандров // Педагогика. – 1998. – №3. – С.3-10.
266. Никитина Н.Н., Кислицкая Н.В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. – М.:Изд.центр «Академия», 2004. – 224с.
267. Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя //Педагогика. – 2000. – №6. – С.65 – 71.
268. Ничкало Н.Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Европ. фонд образования, Нац. наблюдат. центр Украины. — К.: Наук. світ, 2001. — 67 с.
269. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
270. Новикова И.А. Основные принципы организации досуга детей и подростков в развитых капиталистических странах. Л.: 1989 – 85с.
271. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – №8 – 80с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»
272. Новое педагогическое мышление/ Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 278с.
273. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. Чл.-корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. – 19-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 1987. – 750с.
274. Оконь В. Введение в общую дидактику /В.Оконь; [Предисл. Т.А.Хмель]. – М.: Высш.шк., 1990. – 381с.
275. Опаньков М. Синергія як основа діалогічної концепції освіти //Завуч. – 2004. – Грудень. – С.8
276. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.1:Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.:Либідь, 2004. – 576с.
277. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63-68.

278. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С.16 – 26
279. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии. // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С.64-84.
280. Орлов А.С. Концепция социологии рекреации // Социологические исследования.– 1990.– №9.– С. 102-106.
281. Орлов А.С. Труд и рекреация //Социологические исследования. – 1991. – № 10. – С.18-21.
282. Орлов А.С. Теоретические и прикладные проблемы социологии рекреации: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра социол. наук : спец. 22.00.01 “Теория, методология и история социологии“ / А.С.Орлов. – Москва. 1993. – 36 с.
283. Орлов А. С. Социология рекреации / Александр Орлов: Рос. АН, Ин-т социол., Центр комплекс. социал. исслед. и маркетинга. – М.: Наука, 1995. – 146 с.
284. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічного дослідження /В.Ф.Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С.42–51.
285. Орлов Г.Л. Свободное время и личность. – Свердловск, 1983. – 312с.
286. Орлов Г.П. Свободное время – условие развития человека и мера общественного богатства. – Свердловск, 1989. – 105с.
287. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. –155 с.
288. Орлов Г.П. Культура свободного времени. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд., 1969. – 79 с.
289. Осмоловская И.Н. Ценности личности как фактор формирования базового образования. – М., 1993. – 214 с.
290. Осухова Н.Г. Лосев Н.Н. Социальное воспитание в наследии В.Н.Шульгина // Педагогика. – 1993. – № 3.
291. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
292. Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398с.

293. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
294. Патрушев В.Д. Время как экономическая категория //В.Д.Патрушев – М.: Мысль, 1966 – 237 с.
295. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педаг.общество России, 1998. – 640 с.
296. Педагогическая поддержка в образовании: учеб. пособие для студ.высш.учеб.закладів/[Н.Н.Михайлова,С.Ф.Юсфин,Е.А.Александрова и др.];под ред.В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой; [науч.ред Н.Б.Крилова]. - М.:Издательский центр "Академия", 2006. – 288 с.
297. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений /Под ред. Н. В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
298. Педагогическая психология: Учебное пособие /В.Казанская. – СПб.: Питер, 2003. – 366 с.
299. Педагогический словарь Гл. ред. И.А. Каиров. В 2-х томах. Т.1. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 774 с.
300. Педагогический энциклопедический словарь /Гл.ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.: ил.
301. Педагогіка вищої школи: Навч.посіб. З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид., перероб.і доп. – К.:Знання, 2005. – 399 с.
302. Педагогічна майстерність : Підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.]; За ред. І.А.Зязюна. — 2-е вид., перероб. і допов. — К.: Вища шк., 2004. — 421, [1] с.: табл.
303. Петрова І.В. Дозвілля в зарубіжних країнах: Підручник. – К.: Кондор, 2005, – 408 с.
304. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
305. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого //Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С.7-18

306. Пехота О.М., Старєва А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-е вид. Доп.та перероб. – Миколаїв: Вид-во “Іліон”, 2006. – 272 с.
307. Пича В.М. Ваш вільний час. – К.: Політиздат, 1988. – 208 с.
308. Пича В.М. Вільний час: тенденції і проблеми розвитку. – К., 1992. – 106 с.
309. Пича В.М., Бестужев-Ладу І.В., Димов В.М. і ін. Культура дозвілля. К.: Изд-во Київ.ун-та, 1980 – 240 с.
310. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навч. посіб. / [Пехота О.М., Будак В.Д., Старєва А.М. та ін.]; За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. — К.: А.С.К., 2003. — 237 с.: іл., табл.
311. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука. 1986. – 256с.
312. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти /Н.Побірченко // Рідна шк. – 2003. – №3. – С.3–5.
313. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед.вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.
314. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед.вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.2: Процесс воспитания. – 256 с.: ил.
315. Подольская Е.А. Ценностные ориентации и проблема активности личности /Е.А.Подольская. – Харьков: Основа, 1991. – 162 с.
316. Полозова Т.А. Акмеологическая направленность образования – предпосылка и условие становления нового общества. // Мир психологии. – 2001 – №2. – С.202-216.
317. Поплавский М.М. Досуг как педагогическая проблема. / М.М.Поплавский. – Киев, Наукова думка, 1994. – 188 с.
318. Поплавский М.М. Социально-педагогические основы организации досуга учащейся молодежи : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. / М.М. Поплавский. – Л., 1990 – 39 с.
319. Проблема общения в психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова.– М., 1981.– 280 с.

320. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учеб-метод.пособие – М.:Изд. Моск. Псих-соц.института: Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
321. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми /В.Г. Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова и др. /Под ред. В.Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
322. Психологический словарь /авт.-сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева, Л.М.Балабанова; Под общей ред. Ю.Л.Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
323. Психология личности. Учебное пособие /Под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
324. Психология личности: Словарь-справочник /Под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Киев, – 2001.– 146 с.
325. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников Ленинград, 1989. – 83 с.
326. Рогов Е.И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08: “Теория и методика профессионального образования“ /Рогов Евгений Иванович. – Ростов н/Д, 1999. – 354 с.
327. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
328. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002 – 527 с.
329. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека: Пер. с англ. - М.: Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
330. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений.- М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
331. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М.:БРЭ, 1999. Т.2. – 670 с.
332. Российская социологическая энциклопедия / под. общ. ред. Г.В. Осипова. – М.: Изд. группа НОРМА, ИНФРА- М;1998. – 736 с.

333. Рубинштейн О личностном подходе [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/archive/averianov_xrpsiholog/ps14.aspx.
334. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / [Сост., авт. коммент., послесл. А.В. Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская] — Спб.: Питер, 1999. - 705, [7] с. - (Мастера психологии).
335. Рыбакова Н.В. Досуг молодежи в культурном пространстве современного города: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. философ. наук: спец. 09.00.13 “/ Н.В. Рыбакова. – Волгоград, – 22 с.
336. Савченко О. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя: доповідь на освітньому семінарі в Умані // Освіта України. 2003.
337. Савченко О.Я. Новый этап развития школьной освіти і підготовка майбутнього вчителя // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С.2-6.
338. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: "Мецниба", 1989. – 367 с.
339. Сарычев С.В., Логвинов И.Н. Педагогическая психология. – СПб., Питер. 2006. – 224с.: ил.
340. Свинников В. М. Социализм и свободное время. Право на отдых. М., 1985. – 43 с.
341. Селиванова Н. «Вечные» проблемы школьного воспитания // Народное образование. – 2001. – №6. – С.147-152.
342. Семенов, В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды / В.Д.Семенов. - М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
343. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 335с.
344. Сергата І.В., Бардів В.Г. Організація вільного часу та здоров'я школярів. Вінниця – 1997. – 291с.
345. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316с.: ил.
346. Сериков В.В. Парадигма современного образования: ориентация на личность [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pi.sfedu.ru/university/publish/schools/2/1.html>
347. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя /С.О.Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005.– №4. – С.60–66.

348. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.161-172.
349. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: монографія / Сисоєва Світлана Олександрівна. – К.:Каравела, 1998. – 150 с.
350. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С.О. Сисоєва. – Київ, 1997. – 35 с.
351. Скаткин М.Н. Принципы обучения // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. /В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др; Под ред. М.Н.Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
352. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры /В.А. Сластенин // Пед. образ. и наука. – 2004. – № 5. – С. 4 – 15.
353. Сластенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В.А.Сластенин // Пед. образ. и наука. – 2005. – № 3. – С.37-42.
354. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : [Учеб. пособие для вузов по спец. 031000] / Сластенин В.А., Чижакова Г.И. — М.: Academia, 2003. – 185, [2] с. – (Высшее образование).
355. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
356. Сластенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя //Советская педагогика. – 1973. – №6. – С.72-80.
357. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] В.А. Сластенин. М., 1976. – 160 с.
358. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие. М.: Прометей, 1993. – 177 с.
359. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя. – М.: Логос, 2000. – 422 с.

360. Слостенин В.А., Перевалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс // Педагогическое образование и наука – 2005. – №1 – С.25-34.
361. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования // Відкритий урок. – 2004 – №21-24. – С.26-30.
362. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений М.: Школа-пресс, 1995 – 383 с.
363. Слободчиков В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С.72-80.
364. Словарь педагогических терминов [Электронный ресурс] Режим доступа://<http://www.vseslovari.com.ua/pedagog/>
365. Словарь-справочник по педагогике /Авт.-сост. В.А.Мижериков: Под общ.ред. П.И.Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
366. Сметанина Н.И. Организация свободного времени учащихся как предмет педагогического руководства : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. / Н.И. Сметанина – Москва, 1991. – 17 с.
367. Сметанський М. Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів /М.Сметанський // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С.36–39.
368. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности:[Учеб.пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов] / С.Д. Смирнов М.: Аспект-пресс, 1995. – 272 с.
369. Современный философский словарь. Под общей ред. д.ф.н. В.Е.Кемерова. 2-е изд., исправленное и дополненное. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, «Панпринт», 1998. – 1064 с.
370. Соколов Э.В. Свободное время и культура досуга: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра. филос. наук : спец. 09.00.02 “Теория научного коммунизма” / Э.В. Соколов. – Ленинград, 1981. – 50 с.

371. Соколов Э.В. Свободное время и культура досуга. – Л., 1977. – 207 с.
372. Соловьева О.В. Обратная связь в межличностном общении: -М.: Изд-во МГУ, 1992. – 112 с.
373. Сорокин П.А. Социокультурная динамика //Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. Общ. ред., и предисл. А.Ю.Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. – С.425-504.
374. Сорочинська В. Є. Цілісне становлення особистості майбутнього вчителя /В.Є.Сорочинська //Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С.87–94.
375. Социальное воспитание учащихся (основные теоретические положения) / Витинас В.Н., Бочарова Б.Г., Беличева С.А., Киселёва Т.Г. и др.; ПС СССР по народному образованию. АПН СССР, ВНИК «Школа-микрорайон». – М., 1990. – 236 с.
376. Социология молодежи /Под ред. В.Т. Лисовского. – СПб: Из-во - Петербургского университета, 1996. – 460 с.
377. Соціологія культури : Навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти України. / [Семашко О.М., Піча В.М., Погорілий О.І. та ін.]; За ред. О.М.Семашка, В.М.Пічі. — К.: Каравела; Львів: Новий світ–2000, 2002. – 333 с. – (Вища освіта в Україні).
378. Соціологія: Підручник /2е вид. За зам.ред. В.М.Пічі. – Львів: "Новий світ – 2000" 2005 – 280 с.
379. Стеббинс Р.А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга (взгляд из Канады) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/arhiv/articles/stebbins_svobvremia/default.asp
380. Степанов Е.Н. Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
381. Степин В.С. Человек. Культура // Человек в системе наук. – М. Наука., 1989. – 504 с.
382. Стиль жизни личности: теоретические и методологические проблемы: / Сохань Л.В., Тихонович В.А.; – К.: Наукова думка, 1982. – 372 с.
383. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983 – 286 с.
384. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д «Феникс», 2004. – 256 с.

385. Стрелец Ю.Ш. Смысл жизни человека в философско-антропологическом измерении: учебное пособие. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2003. – 139 с.
386. Стрельцов Ю.А. Социальная педагогика досуга: учеб. пособие Ю.А. Стрельцов; Моск. гос. ун-т культуры, 1996. – 128 с.
387. Струмилин С.Г. Рабочий быт в цифрах. Статистико-экономические этюды. – М. – Л.: Плановое хозяйство, 1926.
388. Суртаев В. Я. Социология молодежного досуга / В. Я. Суртаев; С.-Петербург. гос. акад. культуры. – СПб., 1998. – 222 с.
389. Суртаев В.Я. Молодежный досуг как социально-педагогическое явление : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Теория, методика и организация культурно-просветительной работы” / В.Я. Суртаев. СПб., 1995 – 33 с.
390. Сухомлинська О.В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін /Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – №2. – С.2-6.
391. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні /Сухомлинська О.В. //Шлях освіти. – 1996. – №1. – С.24-27.
392. Сущенко Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях. Т.И. Сущенко – К.; Рад. шк., 1986. – 118 с.
393. Тарасевич Н.Н. Обретение педагогического мастерства // Советская педагогика. – 1980. – № 11. – С.27-31.
394. Теоретические основы содержания общего среднего образования. /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
395. Титов Б.А. Досуговое объединение как фактор социализации детей, подростков, юношества : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Теория, методика и организация культурно-просветительной работы” / Б.А. Титов. – СПб., 1994 – 40 с.
396. Титов Б.А. Досуговое объединение как фактор социализации детей, подростков и юношества: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.05 “Теория, методика и организация культурно-просветительной работы” / Титов Борис Александрович – Санкт-Петербург, 1994 – 332 с. ил.

397. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга /Б.А.Титов; С.-Петербург. Гос. Акад. культуры, Рос. акад. образования, Центр соц. педагогики СПб.: СПбГАК, 1996 –275 с.
398. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ю.В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 20 с.
399. Трегубов Б.А. Свободное время молодежи: сущность, технология, управление. Л., Изд-во ЛГУ, 1991 – 151 с.
400. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04, 13.00.01 “Теорія і методика професійної освіти”, “Теорія та історія педагогіки” / Г.В. Троцко. – Київ, 1997. – 54 с.
401. Учитель в эпоху перемен / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Потсдам. ун-т. Ин-т педагогики; Отв. ред. Радионова Н.Ф СПб.; Потсдам, 1999 – 208 с. табл.
402. Ушинский К.Д. Три элемента школы Педагогические сочинения: В 6 т.-Т.1. – Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
403. Фёдорова С.Н. Профессиональная культура педагога / С.Н. Фёдорова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 65-70.
404. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе – М.: Педагогика, 1989 – 208 с.
405. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С.3-19.
406. Фернхем Адриан, Хейвен патрик Личность и социальное поведение- Personality and social behaviour СПб. [и др.] Питер. – 2001. – 360 с. табл.
407. Философский энциклопедический словарь. /Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: 1989 – 815 с.
408. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с. (Альма матер)

409. Франкл В. Духовность, свобода, ответственность // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая ред. А.А. Реана – СПб: Питер, – 2000. – 320 с.
410. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сб. пер. с нем. и англ./Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
411. Хакен Г. Синергетика: иерархия неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. Под ред. Ю.Л. Климонтовича, М.: Мир, 1985. – 419 с.
412. Харченко С.Я Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
413. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М., Изд-во МГУ – 2003. – 415 с.
414. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. – 544 с.
415. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
416. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
417. Цимбалюк Н., Яковенко Ю. Еволюція дозвілля в контексті соціологічних категорій // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С.16-20.
418. Цимбалюк Н.М. Інституційна модернізація культурно-дозвіллевої сфери в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соціол. наук : спец. 22.00.04 “Спеціальні та галузеві соціології” / Н.М. Цимбалюк. – Київ, 2005 – 44 с.
419. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. Цели. Содержание. Методы / Под ред. Д.В. Чернилевского. – М: Экспедитор, 1996. – 288 с.
420. Чижакова Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01:”Общая педагогика” / Чижакова Москва, 1999 – 330 с.
421. Чобітько М.Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої підготовки /М.Г.Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1. – С.57-69.

422. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды /В.Э.Чудновский. – М.: Издательство Моск. Псих.-социального института: Воронеж:Изд. НПО “МОДЭК”, 2006. – 768 с.
423. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С.18-33.
424. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М, Просвещение: – 1990 – 206 с.
425. Шалыгина И.В. Теоретические и технологические ориентиры диалогичности педагогического мышления [Электронный ресурс] Режим доступа: // http://didactika.edu3000.ru/dialogich_ped_myshleniya.htm
426. Шацкий С.Т. Из курса лекций по педагогике Пед.соч. у 4 том., т.3. М.,1964. – 468 с., – С.392-395.
427. Шевченко П.І., Перм'яків А.А. Організація вільного часу старшокласників: Учеб.-метод.посібник. - К., Освіта, 1992 – 188 с.
428. Шиянов Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности /Е.Н.Шиянов, И.Б.Котова; Рос. акад. образования. – Ростов н/Д: АО «Цв.печать», 1995. – 310 с.
429. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики. // Педагогика. – 2005. – №9. – С.17-25.
430. Шмаков С.А. Досуг школьников как социально-педагогическая проблема. // Советская педагогика. – 1980. – № 3. – С.38-45.
431. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности Методологические проблемы современной науки Изд. Наука. Москва, 1978. – 391 с.
432. Юсупов И.М. Готовность студентов к овладению педагогическими профессиями //Формирование личности учителя в педагогическом вузе: межвузовский сборник научных трудов. – Казань, 1989. – 114с. – С.3-33.
433. Юсупов И.М. Психология эмпатии: (Теор. и приклад, аспекты) : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / И.М. Юсупов. – СПб, 1995. – 33 с.

434. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы Москва «Наука», 1987 – 248 с.
435. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: Навч. посіб. – К.: Знання, 2007. – 358 с.
436. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: 1998. – 639 с.
437. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования /Е.А. Ямбург //Учительская газета. – 2004. – №№11 – 14.
438. Ястребова Е.Ю. Смысл жизни как самоорганизующий фактор личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.11 “Социальная философия” / Е.Ю. Ястребова. – Санкт-Петербург. 2002. – 32 с.
439. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися.- К.: Освіта, 1993. – 208 с.
440. Яцула Т.В. Актуалізація смисложиттєвих орієнтирів у професійно-педагогічній підготовці вчителів-вихователів //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми //Зб.наук.пр. – Випуск 8 /Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Винниця: 000 «Планер», 2005. – 547с., – С.536-540.
441. Яцула Т.В. Визначення функцій культури особистісної взаємодії майбутнього педагога //Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 47. – Херсон Видавництво ХДУ, 2008. – 424с – С.350 – 354.
442. Яцула Т.В. Деякі теоретико-методичні засади організації груп дозвілля учнів у сучасній школі //Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць /За заг. редакцією І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип.19. – Ч.1. – 164 с., – С.81-84.
443. Яцула Т.В. Дозвілля школярів у соціокультурному вимірі //Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 15. Педагогічні науки: Збірник наукових праць Миколаїв:МДУ 2007. – 284с. – С.219-230.
444. Яцула Т.В. Концептуальні підходи до оновлення змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної

- роботи у сфері дозвілля школярів //Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – 426с., – С.354 – 360.
445. Яцула Т.В. Культура особистісної взаємодії як базова компетентність педагога //Вісник Черкаського університету Серія «Педагогічні науки Вип.147 Черкаси – 2009. – 160с., – С.104-108 Міжнародна науково-практична конференція 16-17 квітня 2009р. «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців
446. Яцула Т.В. Модель підготовки майбутнього вихователя-організатора об'єднань дозвіллевого спілкування школярів //Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.6., ч.2. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – 284с., – С.250 –254.
447. Яцула Т.В. Особистісно-соціальне виховання в сфері дозвілля школярів //Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції ПДПУ ім. В.Г.Короленка; кафедра педагогіки. Полтава, 2004. 274с., – С.161-164.
448. Яцула Т.В. Підготовка студентів педагогічних вузів до особистісно орієнтованого виховання у сфері дозвілля школярів //Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – Київ: ВіРА Інсайт, 2001. – Кн. II. – 336с., – С.33-36.
449. Яцула Т.В. Проблема організації дозвілля учнів загальноосвітніх шкіл //Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 7. – Херсон: Айлант, 1999. – 206 с., – С.194 – 198.
450. Яцула Т.В. Проблема смисложиттєвого компонента в професійній підготовці майбутніх учителів //Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб.наук.пр. – Вип.12 – Ін-т проблем виховання. – К., 2008. – 480 с., – С.274-280.
451. Яцула Т.В. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя у сфері організації дозвілля учнів загальноосвітніх шкіл //Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2001. Вип.15 Ч.2. – 258 с., – С.114-118.

452. Яцула Т.В. Теоретичні засади аксіологічної підготовки вчителя-організатора дозвілля школярів //Ціннісні пріоритети освіти у ХХ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. 2-5 жовтня 2005р., м. Луганськ. – Частина 2.- Луганськ: Альма-матер, 2005. – 270 с., – С.108-117.
453. Яцула Т.В. Теоретичні засади смисложиттєвих орієнтирів майбутніх вчителів //Наука і освіта №1-2, 2007 Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України – 200с., – С.197-199.
454. Яцула Т.В. Теоретичні підходи до визначення сутності особистісної взаємодії //Науковий вісник Миколаївського державного університету Вип. 20 Педагогічні науки т. 1 Миколаїв МДУ 2008 – 260 с., – С.176 –181.
455. Яцула Т.В. Теоретичні підходи до оновлення підготовки вчителя-вихователя //1020-річчя історії шкільної освіти в Україні: традиції, сучасність, перспективи : Міжнародна наукова конференція: збірник матеріалів /Редкол.: В.О.Огнев'юк Л.Л.Хоружа та ін. – К.:КМПУ імені Б.Д.Грінченко, 2009. – 188с., С.154-156.
456. Яцула Т.В. Технологічне забезпечення професійної підготовки організатора дозвілля школярів //Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць За заг.ред.д.п.н., проф.Онкович Г.В. та канд.фіз.-мат.н., проф. Ломаковича А.М. – Київ – Кременець: РВЦ КОГПІ ім.Тараса Шевченка. – 2004. – 390 с., – С.256-259.
457. Яцула Т.В.Усвідомлення майбутніми вчителями педагогічної взаємодії як смисложиттєвого самовизначення Ціннісно-смиловий універсум людини: Монографія. За ред.канд.філос.наук О.О.Сердюк. – Донецьк: ТОВ “Юго-Восток.

Наукове видання

ЯЦУЛА Тетяна Володимирівна

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ**

Монографія

ISBN 978-966-630-042-6

Технічний редактор – Дудченко С.Г.

Підписано до друку 02.06.2010 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 25,25. Обл.вид.арк. 19,4. Наклад 300.

Віддруковано з готових оригінал-макетів у ТОВ “Айлант”

Свідоцтво про реєстрацію ХС №1 від 20.08.2000 р.

73000, Україна, м.Херсон, пров.Пугачова, 5/20.

Тел.: 49-33-48, 26-67-22.