

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

На правах рукопису

Цуприк Світлана Іванівна

УДК 378:37.013:379.8

**ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОБОТИ
В ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ**

13.00.04 - теорія та методика професійної освіти

Д и с е р т а ц і я
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Сметанський Микола Іванович
доктор педагогічних наук, професор

Вінниця – 2011

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Формування готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах як педагогічна проблема.....	10
1.1. Сутність і зміст підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах	10
1.2. Структура, критерії, показники та рівні готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах	29
1.3. Характеристика стану готовності студентів до роботи з дітьми під час літнього відпочинку.....	59
Висновки до першого розділу	81
Розділ 2. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов і методики підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах.....	83
2.1. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах	83
2.2. Організація та проведення педагогічного експерименту.126
2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження156
Висновки до другого розділу173
Загальні висновки175
Додатки	179
Список використаних джерел	198

ВСТУП

В Україні розширюється й удосконалюється мережа літніх дитячих оздоровчих закладів, основне завдання яких полягає у відновленні фізичних і розумових сил дитини, задоволенні її пізнавально-розвивальних та емоційно-вольових потреб. Для роботи в цих закладах необхідні педагоги з високим рівнем підготовки, що відповідає новому державному освітньому стандарту та критеріям сьогодення. Це мають бути фахівці із сучасним рівнем знань і сформованими особистісними якостями, активні, спроможні реалізовувати творчий потенціал, застосовувати інноваційні технології та методи роботи з дітьми, створювати умови для розвитку їхніх інтересів, здібностей та вподобань.

Проте, як свідчить практика, у педагогічних ВНЗ більше уваги приділяють підготовці студентів до викладання навчальних дисциплін, ніж до проведення виховних заходів. Тому в літніх оздоровчих таборах трапляються приклади низького рівня організації дозвілля, відсутність координації різних видів діяльності. Нерідко в ці заклади механічно переносяться шкільні форми виховної роботи, не враховуються вікові та індивідуальні особливості дітей, специфіка літнього дозвілля. Зустрічаються факти формального ставлення до виконання функціональних обов'язків з боку педагогічних працівників. За результатами наших досліджень, лише 16,51% вожатих засвідчують оптимальний рівень готовності до роботи в літніх оздоровчих таборах.

Усе вищезазначене вказує на те, що підготовка фахівців для роботи в позашкільних закладах потребує суттєвого вдосконалення. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває підготовка студентів ВНЗ до роботи в дитячих оздоровчих таборах.

Згідно із законодавчими документами загальнодержавного рівня, зокрема, законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про позашкільну освіту», «Про оздоровлення та відпочинок дітей», положенням «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», «Типовим положенням про дитячий оздоровчий заклад», Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI

століття), Державною програмою «Вчитель», Концепцією позашкільної освіти та виховання активізується процес пошуку ефективних механізмів підготовки педагогічних кадрів, зокрема, для оздоровчих закладів, що входять до структури позашкільної освіти.

Проблема підготовки фахівців, здатних на високому рівні організувати й керувати дозвіллевою діяльністю дітей, привертає увагу багатьох науковців. Так, підготовку вожатих до роботи в літніх оздоровчих таборах досліджували Т. Гаміна, С. Гертнер, Л. Іванова, Н. Казакова, М. Калугіна, Б. Кіндратюк, Л. Пундик, Л. Скорова, М. Толмачев, Н. Четвергова, О. Яковліва та ін.

Деякі напрями розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля викладено у працях Ю. Бардашевської, І. Бойчева, О. Голіка, Л. Заремби, Н. Яременко та ін. Змістовий компонент підготовки майбутніх вожатих розробляли Д. Бароу, А. Бойко, Д. Лоуен, Н. Олійник, Т. Осипова, С. Харченко, І. Холковська, С. Шмаков та ін.

На формуванні особистісних рис вожатого та його психологічній підготовці наголошували І. Гуппал, М. Дік, Е. Козлов, Л. Корнева, А. Кузнецов, В. Новікова, Е. Рогов, М. Сисоєва, Г. Чернишова та ін. Методика підготовки студентів до організації та проведення дозвілля в оздоровчому таборі розроблялася О. Ілліною, Є. Коваленко, В. Соловою, Н. Стрельніковою, О. Столяренко, М. Хойхіним, Н. Яковець та ін.

Водночас теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що до цього часу залишились недостатно з'ясованими функції діяльності вожатого, не дістали ґрунтового розкриття зміст, форми і методи підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах, потребує негайного вирішення проблема використання значних потенційних можливостей позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності, забезпечення постійного моніторингу рівнів готовності студентів та оцінювання результатів позашкільної практики.

Актуальність проблеми та її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів до роботи в літніх оздоровчих таборах»**.

Зв'язок дисертаційного дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертація є складовою науково-дослідної теми кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського («Зміст педагогічної підготовки вчителів в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти») (державний реєстраційний номер 0105U0000942). Тему дисертації затверджено рішенням ученої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 11 від 26.04.2006 р.) та узгоджено в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 27.06.2006 р.).

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови та методика підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх учителів до виховної роботи з дітьми.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика підготовки студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що підготовка майбутніх учителів до роботи в літніх оздоровчих таборах значно поліпшиться, якщо її організація передбачатиме такі педагогічні умови:

- надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до вихователів оздоровчих таборів;
- залучення студентів до активної позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності;
- здійснення якісного моніторингу та корекції їхньої готовності.

Досягнення поставленої мети дослідження й перевірка висунутої гіпотези потребує послідовного розв'язання таких **завдань**:

- 1) з'ясувати сутність і зміст підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах;

- 2) уточнити структуру, критерії, показники та рівні готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах;
- 3) теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах;
- 4) розробити та експериментально перевірити методику підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах.

Методологічною і теоретичною основою були дослідження науковців з проблеми педагогіки професійної освіти (О. Абдуліна, Р. Гуревич, Н. Ничкало, Н. Мойсеюк, В. Сластьонін, М. Сметанський, Г. Тарасенко, В. Шахов та ін.); проблем методології вищої освіти (А. Алексюк, Б. Ананьєв, З. Курлянд, С. Сисоєва); концепція знаково-контекстного навчання (С. Аргуріс, Дж. Бьютінк, А. Вербицький, Л. Кондрашова, А. Маслоу та ін.); положення особистісного (І. Бех, І. Зязюн, Н. Кичук, Г. Костюк, С. Кульневич, С. Максименко, О. Пехота, В. Серіков, І. Якиманська та ін.) та діяльнісного (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, Г. Атанов, Л. Виготський, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, Н. Тализіна та ін.) підходів до навчання.

Для реалізації поставленої мети, розв'язання визначених у дослідженні завдань, перевірки сформульованої гіпотези та розробленої методики підготовки студентів використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних **методів дослідження:**

- *теоретичні*: аналіз, порівняння, моделювання, узагальнення, систематизація використано з метою вивчення психолого-педагогічної літератури, визначення концептуальних засад дослідження, формування дослідницької позиції, з'ясування змісту та структури готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до роботи в літніх оздоровчих таборах, узагальнення педагогічного досвіду та основних підходів до організації підготовки студентів;
- *емпіричні*: анкетування, інтерв'ю, бесіда, спостереження, метод експертних оцінок, самооцінювання, тестування застосовано для з'ясування рівня готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах; формувальний експеримент використано для

перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов та методики підготовки студентів;

– *статистичної обробки* (непараметричний критерій Вілкоксона) – для кількісного та якісного аналізу одержаних результатів, узагальнення і забезпечення їхньої вірогідності та об'єктивності.

Організація та основні етапи дослідження. Дослідницька робота здійснювалася поетапно протягом 2000–2010 рр.

Упродовж 2000–2005 рр. здійснювалось цілеспрямоване спостереження за роботою вожатих у літніх оздоровчих таборах за безпосередньою участю у виховному процесі, що складає *пошуково-емпіричний* етап дослідження.

На *теоретико-аналітичному етапі* (2006–2007 н.р.) було опрацьовано наукові джерела з досліджуваної проблеми; вивчено та узагальнено досвід підготовки вожатих; з'ясовано зміст та структуру готовності студентів до роботи в оздоровчих таборах, визначено критерії, показники та рівні її сформованості.

На *констатувальному етапі* (2007–2008 н.р.) після проведення комплексу діагностичних методик визначено й проаналізовано стан готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми за існуючою системою підготовки, сформульовано робочу гіпотезу й завдання дослідження, обґрунтовано педагогічні умови, розроблено методику формувального експерименту.

На етапі *дослідно-експериментальної роботи* (2008–2009 н.р.) здійснено практичну перевірку педагогічних умов і методики підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах, внесено корективи до методики експериментального дослідження, уточнено гіпотезу.

На *корекційно-узагальнюючому етапі* дослідження (2009–2010 н.р.) систематизовано й узагальнено результати, отриманні з теоретичного аналізу проблеми та дослідно-експериментальної роботи; сформульовано загальні висновки, визначено перспективи подальших досліджень.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Хмельницького національного університету, Хмельницької гуманітно-педагогічної академії. На різних етапах експерименту дослідженням було охоплено 785 студентів, 21 викладач та 28 представників адміністрації літніх оздоровчих таборів.

Наукова новизна й теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* обґрунтовано, експериментально перевірено педагогічні умови ефективної підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах: надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до вихователів оздоровчих таборів; залучення студентів до активної позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності; здійснення якісного моніторингу та корекції їхньої готовності;
- на основі особистісного та діяльнісного підходів *розроблено та реалізовано* на практиці методику підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах;
- *уточнено* критерії, показники та рівні готовності студентів педагогічних ВНЗ до роботи в літніх оздоровчих таборах;
- *подальшого розвитку набули* наукові положення про підготовку студентів до педагогічної діяльності.

Практичне значення дослідження визначається тим, що одержані результати, висновки та методичні рекомендації можуть застосовуватись у подальшій науково-дослідній роботі з вирішення інших аспектів означеної проблеми, під час створення навчально-методичного комплексу з позашкільної педагогічної практики, а також для самопідготовки майбутніх учителів, їхнього професійного самовдосконалення. Запропоновані форми й методи підготовки студентів та комплексні методики діагностики їхньої готовності до роботи з дітьми в оздоровчих таборах можуть бути використані викладачами педагогічних ВНЗ.

Основні результати дослідження знайшли застосування у навчально-виховному процесі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла

Коцюбинського (довідка № 10/36 від 22.06.2010 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 659 від 10.06.2010 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 487 від 24.05.2010 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 11/48 від 25.06.2010 р.), Хмельницької гуманітно-педагогічної академії (довідка № 397 від 27.06.2010 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювалися й були схвалені на 10 науково-методичних і науково-практичних конференціях, у тому числі *6 міжнародних*: «Наука в інформаційному просторі» (Дніпропетровськ, 2007), «Спадщина А. С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності» (Полтава, 2008), «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (Ялта, 2008), «Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу» (Одеса, 2008), «Актуальні проблеми і перспективи трудової та професійної підготовки молоді» (Дрогобич, 2008), «Гендер. Екологія. Здоров'я» (Харків, 2008); *4 всеукраїнських*: «Теорія та практика ринкових перетворень: економічний та соціальний контекст» (Вінниця, 2008), «Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А. С. Макаренка і сучасної педагогіки» (Рівне, 2008), «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2008), «Сучасні технології вищої освіти» (Одеса, 2008), на засіданнях кафедри педагогіки та гуртка аспірантів при Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 22 публікаціях, серед них 19 одноосібні, в тому числі 11 опубліковано у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України, та 1 методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Ілюстративний матеріал подано у 15 таблицях і 9 рисунках. Список використаних джерел містить 309 найменувань, з них 29 – іноземною мовою. Загальний обсяг дисертації становить 223 сторінки, основний зміст викладено на 178 сторінках.

РОЗДІЛ I

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутність і зміст підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах.

Реформування всіх напрямків освіти у педагогічному ВНЗ потребує суттєвого вдосконалення системи підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах. У зв'язку з цим виникла необхідність переосмислення цілей, завдань і змісту підготовки майбутніх фахівців, традиційних підходів до діяльності дитячих оздоровчих закладів з метою забезпечення активного відпочинку, орієнтованого на гуманізацію виховання, налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків дітей і дорослих, застосування сучасних технологій та методів педагогічного впливу на особистість, створення умов для розвитку вихованців, їхніх здібностей та інтересів.

Досвід показує, що найчастіше роль вихователя, вожатого в оздоровчому таборі зводиться до забезпечення контролю за дотриманням всіма дітьми режимних вимог. Нерідко педагоги не мають достатнього рівня теоретичної підготовки, спостерігається брак організаторських, комунікативних, прогностичних, діагностичних умінь. Особистісна незрілість багатьох студентів негативно позначається на результатах виховної роботи.

Науковці стверджують, що більшість учителів позитивно оцінюють власну підготовку як «предметників», але зовсім не задоволені практичною підготовкою до виховної діяльності [187, 134; 235, 95]. Зокрема, дослідження Ю. Кулюткіна свідчать про те, що більше, ніж 50 % випускників педагогічних ВНЗ відчувають труднощі в організації позаурочної виховної роботи [112, 28].

Все це становить педагогічну проблему, для розв'язання якої потрібні підготовлені фахівці з організації літнього відпочинку дітей. Це завдання стоїть і перед педагогічними ВНЗ, які готують студентів до виховної роботи. Таке твердження узгоджується зі статтями 2 і 33 закону України «Про оздоровлення та відпочинок дітей», де зазначається, що основним напрямом державної політики у

сфері оздоровлення та відпочинку дітей є забезпечення обов'язкової спеціальної курсової підготовки відповідних кадрів.

З метою визначення сутності та змісту підготовки студентів до роботи з дітьми в літній період, необхідно охарактеризувати особливості діяльності оздоровчих таборів (дод. А і Б). Робота з дітьми у таборах є частиною позашкільної педагогічної діяльності, яка розглядається дослідниками як освітньо-виховні заняття і культурно-просвітницькі масові заходи, що проводяться у позашкільних закладах з метою задоволення різнобічних культурних інтересів і запитів дітей, розвитку їхньої самодіяльності та творчих здібностей, розумної організації дозвілля [63, 8; 163, 170].

Орієнтиром роботи літніх оздоровчих таборів є нормативні документи, зокрема, закон України «Про освіту» (1996), «Про позашкільну освіту» (2000), «Про оздоровлення та відпочинок дітей» (2008), «Типове положення про дитячий оздоровчий заклад» (2004), «Концепція позашкільної освіти та виховання» (1996).

Важливим документом, який регламентує аспекти діяльності оздоровчих таборів є «Типове положення про дитячий оздоровчий заклад» та «Примірне положення про оздоровчий табір (містечко, комплекс) для дітей, підлітків та учнівської молоді» (п.1.1.), де зазначено, що «оздоровчий табір (заміський, профільний, праці та відпочинку, санаторного типу, з денним перебуванням тощо) є позашкільним оздоровчо-виховним закладом і створюється ... з метою організації змістовного дозвілля і відпочинку, зміцнення здоров'я, задоволення інтересів і духовних запитів дітей, підлітків і учнівської молоді» [183, 19; 239, 11].

О. Голік та С. Харченко розглядають виховну роботу педагога як організацію дозвілля школярів. Тому дозвілля дітей у таборі повинно містити доцільне поєднання відпочинку, праці, спорту з пізнавальною, естетичною, оздоровчою діяльністю [52, 6; 225, 9].

На основі аналізу власного досвіду організації дозвілля та психолого-педагогічної літератури Ю. Бардашевська узагальнює структуру всієї дозвіллевої діяльності, яка, на її думку, складається з трьох сфер: рекреації фізичних та розумових сил (відпочинок, розваги, спілкування), задоволення пізнавально-

розвивальних (цікаві справи, хобі, читання) та емоційно-духовних потреб (творча робота, захоплення) [13, 44].

Організуючи виховну роботу з дітьми в таборі, вожатий повинен реалізувати основні функції дозвілля, визначені у дослідженнях Ю. Бардашевської [13, 37-38], В. Бочелюк [28, 16], М. Ковалюк [43, 13-14], І. Петрової [171, 376], С. Шмакова [268], а саме: рекреаційну, комунікативну, соціальну, творчу, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, виховну. Крім вказаних, С. Пашенко виокремила ще й когнітивну, креативну, духовну функції [161, 33], а Н. Яременко – розвивальну, оздоровчу, освітню, культурологічну, психотерапевтичну [276, 56].

Характеризуючи управлінську функцію діяльності вихователя, В. Кутєв [115, 184] виділяє такі її ланки, як планування, організацію, регулювання діяльності, контроль та облік результатів, взаємодію з учасниками виховного процесу. Вважаємо, що така багатогранна діяльність вожатого сприяє глибокому усвідомленню студентами суті педагогічної професії і позитивно впливає на професійне становлення майбутнього фахівця.

Н. Яременко вважає, що пріоритетні завдання канікулярного часу полягають у збереженні здоров'я, повноцінному відпочинку, усебічному розвитку, різноманітному дозвіллі [276, 53], а основними видами діяльності в таборах відпочинку є культурно-дозвіллевий, освітньо-дозвіллевий, дозвіллево-розважальний, дозвіллево-ігровий [276, 30-31]. На нашу думку, слід додати такі види, як суспільно-корисна діяльність дітей та самообслуговування.

Аналізуючи функції і завдання дозвілля, Т. Осипова виділяє такі форми роботи: пізнавальні, трудові, моральні, оздоровчі, фізкультурно-спортивні, туристично-краєзнавчі, юнкорівські, екологічні, естетичні, розважальні, знайомство з народними традиціями і промислами [156, 14-15].

Ефективність організації роботи в дитячих оздоровчих закладах, на думку Н. Яременко, характеризується створенням умов для виявлення та розвитку самостійності; свободи вибору видів діяльності, друзів, колективу; стимулювання пізнавальної і творчої діяльності. Життя у таборі має бути пов'язане з грою,

успіхом, пригодами, вибором; а також багатоманітністю творчих форм та методів виховної діяльності, відсутністю формалізму та заорганізованості [276, 56-57].

Слід також зазначити, що літній дитячий оздоровчий табір має певні переваги у вирішенні проблеми розвитку творчих якостей особистості:

- у центрі діяльності таких закладів знаходиться не навчальна робота, а інша системотворча (спорт, праця, мистецька діяльність тощо);
- в умовах табору змінюються міжособистісні стосунки: вчитель, не проводить уроки, а стає порадиником чи партнером з рівними правами у різновіковому колективі вихованців;
- оздоровчий табір надає широкі можливості для організації насиченої та інтенсивної діяльності дитячого колективу (звичайний день роботи табору може складатись з 8-10 різних форм виховної діяльності).

Існують фактори розвитку дитини у дитячому оздоровчому закладі. Це перш за все збереження та зміцнення здоров'я вихованців, яке є передумовою самореалізації особистості: «знання, вміння, здібності мають сенс лише тоді, коли фізичний стан дозволяє їх реалізувати» [71, 24]. Стан здоров'я дітей має значний вплив на їхню спроможність та готовність до активної творчої діяльності.

Вагомою є побудова дружніх взаємостосунків, взаєморозуміння та згуртованості колективу, його ціннісно-орієнтаційної єдності, захищеності кожної особистості в ньому [165, 324]. Слід урахувати індивідуальність дитини, її знання, почуття, навички, звички, особливості характеру [35; 56; 208]. Основою розвитку її особистості в таборі є свобода вибору, бажань і дій, задоволення потреби у пізнавальній діяльності та спілкуванні. Прикладом такої діяльності є організація дитячого самоврядування на засадах рівності з дорослими.

Робота педагога-вожатого, вихователя полягає в тому, що за порівняно короткий термін, він не лише повинен товаришувати з дітьми, завойовувати в них авторитет, а й згуртувати, об'єднати незнайомих раніше дітей, створити колектив, де б панували взаєморозуміння та взаємопідтримка [126, 79; 155; 229]. Для досягнення успіху в цій нелегкій справі потрібна ґрунтовна професійна підготовка.

Загалом у посібниках та методичних рекомендаціях [12; 32; 41; 121; 181; 201; 223; 267] йдеться про зміст роботи вожатих у таборі, але зовсім обмаль інформації щодо того, як підготувати студентів до цього напрямку діяльності.

Недостатність досліджень проблеми підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах викликає необхідність її концептуального обґрунтування. З цією метою нами було проаналізовано праці науковців А. Алексюка, І. Зязюна, Р. Гуревича, Н. Ничкало, С. Сисоевої, М. Фіцули, Л. Хомич щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. Усі вони схиляються до того, що на визначення змісту і форм навчання студентів впливає їхня майбутня професійна діяльність [5; 54; 148; 211; 246; 256].

«Енциклопедія професійної освіти» визначає «професійну підготовку» як процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок і якостей, практичного досвіду і норм поведінки, що створює умови успішної роботи у царині певної професії» [270, 390].

Оскільки триєдина стратегічна мета вищої освіти полягає у професіоналізації, соціалізації та самореалізації студентів, то саме їх можна вважати основою фундаментальної підготовки фахівців. Л. Хомич стверджує, що метою вищої педагогічної освіти є професійна підготовка вчителів високої кваліфікації [256, 111].

Підготовку до педагогічної діяльності як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на потребах соціально-економічного і культурного розвитку суспільства розглядає С. Вітвицька [39, 39].

М. Фіцула виділяє п'ять видів загальнопедагогічної підготовки вчителя: психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну, соціально-гуманітарну [246, 31]. Практична професійна підготовка майбутніх учителів розглядається в дослідженнях С. Сисоевої, М. Фіцули як оволодіння вміннями організації виховного процесу та можливість формування готовності до професійної діяльності, формування потреби в нових теоретичних та методичних знаннях, засвоєння передового педагогічного досвіду [211, 70-71; 246, 5].

Заслуговує на увагу позиція В. Сластьоніна, який умовою якісної педагогічної роботи майбутнього вчителя вважає таку підготовку, яка забезпечить «професійну

компетентність,... формування у студентів сучасного стилю цілісного науково-педагогічного мислення, готовності до професійної самоосвіти» [216, 63].

Частиною загальної проблеми професійної підготовки є формування професійно сутнісних якостей учителя, які розглядаються вченими як сукупність стійких психолого-фізіологічних параметрів особистості, що виступають як умови успішної професійної підготовки майбутнього педагога. Тому необхідно підкреслити значущість для нашого дослідження робіт з психології особистості (Б. Ананьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.) та з психології діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Леонтьєв та ін.). На необхідності формування особистості наголошував і К. Ушинський. Він писав, що якими б досконалими не були інструкції та методи виховання, вони ніколи не зможуть замінити собою недостатність переконань учителя [245, 198]. Ці дослідження слугували підґрунтям для визначення сутності та змісту підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах.

Нами проаналізована низка наукових праць, присвячених різним аспектам підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах. Основну увагу на формування особистісних якостей майбутніх вожатих звертали Б. Вульфів [44, 22, 175], І. Захарович [73, 92], Е. Козлов [96], Л. Корнева [101, 12], В. Новікова [214, 5, 49], В. Терський [238, 16-31], С. Харченко [225, 17, 19, 60], М. Чала [259], Г. Чернишова [57, 30].

Особливого значення психологічній підготовці студентів надавали М. Димитров [62, 24-35], М. Журавльов [66, 21], А. Кузнєцов [106, 18-80], Е. Рогов [194], С. Харченко [225], Г. Чернишова [57, 36-47] та Л. Шелестова [264], які стверджували, що потрібно навчати студентів створювати сприятливий психологічний клімат у тимчасовому колективі та проходити процес адаптації.

Д. Бароу відзначав, що перевтома негативно впливає на діяльність вожатих. Найчастіше вона зумовлена виснаженнями, несподіванками, емоційними зривами. Тому у студентів потрібно розвивати навички саморегуляції [283, 148-150]. Передумовою необхідності психологічної підготовки вожатих є надмірна напруженість роботи в таборі, наявність конфліктів у міжособистісній сфері, вікові

особливості студентської молоді. Юність – пора розквіту фізичних сил, коли навантаження витримуються відносно легко, а перенавантаження фіксуються недостатньо чітко. Крім того, період ранньої дорослості (юність – 18-23 роки) характеризується самостійністю, соціальною зрілістю, узагальненими способами пізнавальної і професійної діяльності [139, 89].

У своїй змістовій частині психологічна підготовка студентів, на думку Л. Корневої [101, 7], повинна бути спрямована на зниження бар'єрів психологічного захисту, усунення власної нещирості, що утруднює спілкування, усвідомлення індивідом того, як він виглядає збоку, як сприймають його оточуючі, які ситуації його найбільше тривожать, які є розбіжності між самосприйняттям і баченням його збоку. Таким чином, головне завдання психологічної підготовки полягає у розвитку особистісного і професійного самоусвідомлення.

Ряд досліджень присвячено окремим напрямкам практичної підготовки студентів до роботи в оздоровчих таборах: формуванню вмій співпраці з тимчасовим дитячим колективом А. Бондар [167], О. Газман [82], М. Журавльов [68], В. Терський [238], В. Якубовський [152] та ін.; з різновіковим загоном О. Біда [21], Є. Коваленко [134], Г. Чернишова [57], Н. Яковець [272] та ін.; організації дитячого самоврядування Б. Вульфів [44], І. Захарович [73], Т. Осипова [156], С. Харченко [225] та ін.

Важливість підготовки вожатих до спортивно-масової роботи підкреслювали О. Газман [82, 8, 23], В. Гарбузенко [50], О. Міщенко [136, 4, 17, 22, 38, 51], Н. Фрідман [247] та ін.; до оздоровчої роботи – С. Гертнер [51], А. Деркач [90, 188], І. Сергета [205, 69, 163], Г. Шутка [269] та ін.; до проведення КТС – В. Новікова [214, 121], О. Олійник [150], Н. Хамська [141, 78], І. Холковська [251; 253; 254], Н. Яковець [272, 15-18] та ін.

На підготовці вожатих до планування та ефективної організації роботи зосереджували свою увагу А. Деркач [90, 101-181], Н. Дік [61], М. Димитров [62, 8], Л. Іванова [77], Г. Кіт [88, 163], Є. Коваленко [134, 36-63, 41], Т. Нечипоренко [147], В. Новікова [214, 5, 7, 49, 101-105], С. Харченко [225, 16, 38-76], Г. Чернишова [57, 24-152], В. Якубовський [152, 119] та ін.

Аналіз вищеназваних джерел дає підстави зробити висновок про те, що поза увагою науковців залишилися проблеми формування мотивації до педагогічної діяльності в умовах дитячого табору.

Низка досліджень пов'язана з вивченням окремих напрямків організації дозвілля дітей (І. Бойчев, Л. Заремба, Н. Яременко) [25; 72; 277]. В. Астахов розглядав соціально-педагогічні аспекти організації фізкультурно-оздоровчої роботи в міських зонах відпочинку [9], О. Бездверна-Хомерікі – педагогічні умови гуманістичного виховання підлітків у сфері культурно-дозвіллевої діяльності [14], О. Безпалько – формування готовності студентів до проектування організаційних форм виховної діяльності [15], О. Биковська – трудове виховання в позашкільних закладах у сучасних економічних умовах (на прикладі гуртків науково-технічного профілю) [20], О. Богатирьова – підготовку соціального педагога до роботи з організації культурно-дозвіллевої діяльності студентів [24], І. Гутнік – педагогічні засади організації дозвілля підлітків засобами української народної педагогіки [55], С. Пащенко – підготовку соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді [161].

Формування особистості вихователя в умовах університетської освіти, розвиток професійної емпатії, виховних умінь, морально-психологічної готовності майбутнього вчителя у процесі педагогічної підготовки та практики, педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя, формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до професійної діяльності вивчали Л. Бондарев [27], С. Бреус [30], Н. Казакова [80], Л. Кондрашова [99], М. Костенко [102], А. Линенко [119], Е. Саливон [202], Н. Семченко [204], М. Чобітько [261] та ін.

Щодо підготовки вихователів оздоровчих таборів досліджувалися різнобічні питання. Т. Гаміна [49] вивчала загально-політичну підготовку вожатих-виробничників до роботи з піонерами, Л. Іванова [77] – педагогічне проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів у МДЦ «Артек», Б. Кіндратюк [86] – формування мотивів професійно-педагогічного самовдосконалення старших піонерських вожатих, Л. Пундик [189] – підготовку

майбутніх соціальних педагогів до виховної діяльності в умовах оздоровчих таборів, О. Рассказова [191] – організацію творчої діяльності учнів у позашкільному закладі, О. Яковліва [274] – формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах.

З-поміж російських науковців, які досліджували вказану проблему, відзначимо С. Гертнер [51] і Н. Четвергову [260], які проаналізували формування готовності майбутніх учителів до оздоровчої роботи з дітьми в літніх таборах. М. Калугіна [81] вивчала формування професійної індивідуальності майбутнього педагога-вихователя (на прикладі роботи в дитячому заміському санаторно-оздоровчому центрі). У дослідженнях Л. Скорової [213] та М. Толмачева [240] зосереджена увага на особистісно орієнтованій підготовці студентів педагогічного ВНЗ до роботи в дитячих оздоровчих таборах.

Значення педагогічної практики у підготовці вчителів висвітлено у наступних дослідженнях: формування професійно-суб'єктної позиції студентів педагогічного ВНЗ в процесі педагогічної практики (М. Галанова), формування професійно значущих якостей майбутніх учителів у процесі літньої педагогічної практики (Я. Писарєв), професійна підготовка студентів професійно-педагогічного коледжу в період проходження педагогічної практики (М. Широкова) [47; 173; 265].

Узагальнюючи твердження різних авторів, ми дійшли висновку, що підготовка студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах має багатоаспектний характер. Найбільше дослідники акцентують увагу на таких аспектах, як:

- формування особистості майбутнього вчителя та розвитку його професійно значущих якостей шляхом актуалізації знань у стійкі вміння та навички;
- вироблення позитивної мотивації, мотиваційно-пізнавальної активності, прагнення до оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками;
- усвідомлення студентами професійної діяльності як суспільно та особистісно значущої;
- поетапне формування готовності майбутніх учителів до організації дозвілєвої діяльності через здійснення поступового переходу студента від об'єктивного до суб'єктивного рівня її оволодіння;

- забезпечення реалізації творчого потенціалу та самореалізації вожатих у процесі виконання індивідуальної програми педагогічної діяльності;
- використання різних видів репродуктивної і творчої діяльності;
- орієнтація змісту підготовчих занять до педагогічної практики в оздоровчих таборах на розвиток комунікативної компетентності студентів завдяки використанню діалогічних форм педагогічної взаємодії (бесіда, діалог, полілог, партнерство, співтворчість і т.д.);
- моделювання реальних ситуацій виховання та використання інноваційних педагогічних технологій під час підготовки практикантів;
- оволодіння майбутніми педагогами інтерактивними формами організації дозвілєвої діяльності;
- стимулювання потреби студентів у самоосвіті та оволодінні ними технологіями самовдосконалення;
- спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів до усвідомлення та засвоєння способів реалізації функцій дозвілля;
- забезпечення інтеграції всіх освітніх підсистем і процесів;
- визначення змісту і взаємозв'язку психолого-педагогічної та методичної складових професійної підготовки студентів;
- оволодіння знаннями з теоретичного і практичного аспектів змісту професійної діяльності, технологій організації та проведення КТС у дитячих оздоровчих закладах;
- добір і використання відповідних до змісту методів і форм навчання, забезпечення рефлексії отриманих знань, умінь та інтенсивне включення студентів у процес професіоналізації;
- послідовна реалізація майбутнім педагогом мотиваційно-ціннісного, орієнтаційно-цільового, змістовно-гностичного, операційно-діяльнісного, організаційно-комунікативного і рефлексивно-оцінного компонентів діяльності;
- створення ситуацій успіху, що забезпечують ціннісне ставлення студентів не тільки до засвоєння знань, але й до їх подальшого використання в роботі;

- організація кураторського супроводу діяльності студента-практиканта педагогами університету та табору;
- урахування своєрідності поліструктурного колективу та особливостей функціонування сучасного дитячого оздоровчого літнього закладу.

Аналіз наукових досліджень цієї проблеми дав змогу визначити, що *підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах* становить важливу частину загальної фахової підготовки, результатом якої є позитивне ставлення до професії, усвідомлення мотивів і потреб студентів у роботі в дитячих таборах, наявність професійно-важливих якостей особистості, її соціальної зрілості, почуття відповідальності за власну діяльність, а також відповідні знання, вміння і навички.

Науковці по-різному підходять до визначення змісту підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах. Зокрема, А. Бойко [154, 23] наголошує на підготовці студентів до професійної діяльності вихователя позашкільного навчально-виховного закладу; В. Новікова, О. Яковліва [16, 76; 214, 111] – творчому використанні в педагогічній діяльності науково-теоретичних знань і практичних навичок; М. Сисоєва, М. Фіцула [233, 70-71; 246, 5] – формуванні потреби в нових теоретичних та методичних знаннях, засвоєнні передового педагогічного досвіду, інтересу до педагогічної професії; С. Харченко [225, 17-19] – формуванні творчого мислення та вивчення сучасних технологій виховної роботи; О. Біда, С. Кара, Л. Корнева, Р. Науменко [21, 11; 84, 12; 101, 14; 143, 2] – формуванні установки на постійне самовдосконалення і самоосвіту.

Під час підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах, на думку Б. Вульфою, І. Демакової, Е. Козлова, О. Столяренко, Л. Хомич, В. Якубовського [44; 58; 96; 152; 228, 72; 256, 21-22, 167], відбувається становлення творчої особистості майбутнього педагога; за твердженням В. Вараскіна, А. Деркача, М. Димитрова, А. Кузнецова, В. Новікової, Н. Олійник, М. Чалої [33; 57, 30; 62; 90, 59; 106, 74; 149; 214, 5, 49, 101; 259], – формування особистісних якостей вождатого, як зазначають А. Бондар, О. Яковліва [16, 76; 167, 10], – надання можливості для професійного випробування, за дослідженням Н. Бутенко [169, 11-13], – формування у студентів психолого-педагогічних умінь (гностичних, проектувальних,

конструктивних, комунікативних, організаторських, виховних, дослідницьких), на що звертають увагу майже всі педагоги, які готують студентів до роботи в таборі (дод. В).

З вищезазначеного випливає основне завдання викладачів ВНЗ: виробити у студентів установку на відповідальне, творче ставлення до роботи з дітьми та готовність до проведення виховних заходів. Це спонукає спрямувати підготовку майбутніх вожатих на формування їх як активних учасників цього процесу, забезпечуючи оволодіння змістом і різноманітними формами, методами оздоровчо-виховної роботи в літній період; на набуття умінь самостійної роботи з тимчасовим дитячим колективом і професійного спілкування.

Таким чином, мета підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах полягає у розширенні, поглибленні і закріпленні професійно-педагогічних знань, у набутті досвіду самостійної організації життя та діяльності тимчасового дитячого колективу, в удосконаленні умінь і навичок з методики виховної роботи з дітьми в умовах літніх канікул, у виявленні стійкого інтересу та поваги до професії педагога, у виробленні творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності, а також потреби у самопізнанні, самоосвіті і самовдосконаленні [141, 74-75]. А це, у свою чергу, має суттєвий вплив на якість загальнопедагогічної підготовки.

Різними є погляди дослідників і на завдання підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах. Так, члени творчого колективу педагогів-організаторів МДЦ «Артек» вважають пріоритетним у підготовці вожатого засвоєння закономірностей розвитку тимчасового дитячого колективу (активізація міжособистісних стосунків), оволодіння прийомами та методикою створення особливого виховного простору в кожному з періодів розвитку колективу (адаптація та інформаційний пошук (оргперіод); ділове співробітництво; внутрішні конфлікти; морально-вольове напруження; творчий союз; гуманні стосунки) [79, 11; 208].

Визначення завдань підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах знаходимо у Л. Іванової [77, 59], М. Фіцули [246, 90-91], Н. Загрязкіної [3, 66-67], Л. Хомич [256, 21-22], Н. Хамської [141, 75], М. Хойхіна [250]. Найповніший перелік завдань підготовки студентів зроблено у Т. Осипової [156, 11] та

С. Харченко [225, 17], – це ознайомлення з діяльністю оздоровчого закладу; виявлення специфіки виховної діяльності в період літнього відпочинку; вивчення специфіки планування виховної роботи в тимчасовому колективі; формування навичок педагогічного спілкування з дітьми; формування професійних якостей; відпрацювання методів виховної роботи; вивчення сучасних технологій виховної роботи; здійснення самостійної практичної діяльності; формування творчого мислення.

Т. Осипова стверджує, що вожатий повинен оволодіти прогресивними способами і прийомами праці, оптимальними методами виховання і організаторської діяльності, раціонального використання робочого часу, розвитку професійних та особистісних якостей, засвоєння особливостей дитячого колективу. В умовах дитячого табору організацію праці вожатого дослідниця розглядає в трьох аспектах: 1) осмислена підготовка вожатого до зміни; 2) уміле педагогічне керівництво загальною роботою в зміні; 3) об'єктивний аналіз роботи за зміну [156, 26-27].

Л. Хомич наголошує на розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів та виробленні дослідницького підходу до педагогічної діяльності [256, 21-22], а Л. Іванова звертає увагу на створення умов для розкриття творчого потенціалу вожатих і спонукання їх до створення авторських педагогічних програм для роботи з дітьми; розвиток педагогічної спрямованості особистості, орієнтацію на самовдосконалення; забезпечення сприятливого емоційного настрою на майбутню роботу вожатими [77, 59].

Беручи до уваги позиції морально-естетичного виховання, І. Демакова пропонує педагогам стимулювати самодіяльність; спонукати до творчості; активізувати мисленнєву діяльність; розвивати ініціативу; формувати вміння та навички естетичного плану; зберігати емоційно-позитивний клімат; зміцнювати традиції проведення конкурсів, концертів; виховувати дисциплінованість дітей [58, 113-114].

Л. Корнева вважає найголовнішим завданням підготовки студентів розвиток їх особистості в таких напрямках: засвоєння методів дослідження індивідуально-психологічної сфери дітей, взаємостосунків у дитячих колективах, особистісних

якостей вчителя; формування навичок рефлексії (спостереження і самоспостереження) та власного стилю педагогічної діяльності; розвиток професійної спрямованості, самоусвідомлення студента; уміння виявляти, аналізувати та долати труднощі [101, 6-7].

Зміст підготовки студентів відповідає різним напрямкам поліструктурної діяльності дитячих оздоровчих закладів, визначених Н. Яременко [277, 52], а саме:

- управлінський: планування-організація-регулювання-контроль;
- діяльнісний: мотиви-потреби-мета-зміст-форми-методи-засоби-критерії-результат;
- змістовний: гра-навчання-праця-спілкування;
- віковий: робота з дітьми молодшого-середнього-старшого шкільного віку;
- колективний: колектив закладу-педагогічний колектив-колектив загону.

На нашу думку, варто зазначити необхідність таких напрямків, як індивідуальна та діагностична робота вожатого.

Виходячи з особливостей діяльності оздоровчого табору, змістову сторону роботи вожатого Н. Хамська [141, 75] об'єднує у такі види:

- організаційно–педагогічну (ознайомлення з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями оздоровчого закладу, зі складом загону, планування роботи дитячого колективу, формування органів самоврядування тощо);
- вивчення специфіки проявів вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання;
- організацію колективно-творчої діяльності за всіма напрямками виховання (розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного, екологічного);
- забезпечення активного відпочинку дітей, дотримання режиму проведення санітарно-оздоровчої роботи та самообслуговування;
- проведення індивідуальної виховної роботи з дітьми та підлітками.

Дещо схожим є розподіл змісту підготовки до роботи в дитячих таборах на провідні напрямки виховної роботи у навчально-методичному посібнику за редакцією А. Бойко. Крім названої вже організаційно-педагогічної роботи, тут виділяється ще й трудове, економічне, моральне, громадянське виховання, спортивна та оздоровчо-

гігієнічна робота [154, 24]. Д. Лоуен обов'язки вожатого поділяє на такі групи: моральні, адміністративні, соціальні, дозвілєві [294, 48-54].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми та узагальнення накопиченого практичного досвіду (дод. Д) дав можливість виділити теоретичний та практичний блоки підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах.

Теоретична підготовка студентів до професійної діяльності здійснюється протягом усього навчання у ВНЗ, особливо під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін [167, 174, 191, 201].

До недавнього часу підготовці студентів до табору значно сприяло вивчення в курсі педагогіки спеціальної теми «Форми і методи виховної роботи позашкільних закладів» у посібнику за редакцією Ю. Бабанського [162, 301-305], «Позакласна та позашкільна робота з учнями» у курсі лекцій Т. Ільїної [76, 435-449], «Дитячо-оздоровчі освітні заклади» у посібнику Г. Коджаспірової [93, 74-75], «Організаційні форми виховної роботи. Позакласна й позашкільна виховна робота» у практикумі О. Матвієнко [132, 149-162]. Як правило, в таких поодиноких темах подається основний теоретичний матеріал про завдання, зміст, напрями, форми і методи позашкільної роботи. Проте якщо у практикумі подаються деякі вправи на зразок розв'язання педагогічних ситуацій чи складання сценаріїв, то цього надто мало для організації успішної позашкільної роботи з дітьми.

Важливу роль у підготовці студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах покликаний відігравати курс «Методика виховної роботи», в якому студенти детальніше знайомляться з різними формами взаємодії з дітьми, навчаються не лише планувати виховну роботу, а й проводити бесіди, дискусії, тренінги, організовувати КТС [252]. Проте це тільки частина всієї роботи вожатого.

На нашу думку, є неправильним те, що такий професійно важливий курс як «Основи педагогічної майстерності» студенти вивчають після проходження позашкільної практики, оглядаючись на зроблені помилки. В умовах неформального спілкування з дітьми, яке відбувається під час літніх канікул, особливо потрібні вожаті, які володіють педагогічною технікою. Обмежуватись педагогічним хистом

вихователів, розраховуючи на випадковий розподіл талантів, вважав неправильним і видатний педагог А. Макаренко, який писав, що намагався досягнути майстерності, знання виховного процесу і виховного вміння [128, 233-234].

Певним вирішенням проблеми розриву теорії з практикою стало введення до навчальних планів курсу «Позашкільна педагогічна практика». Підготовка до практики в таборі є одним із спеціальних предметів, які мають прикладне значення та передають суть майбутньої професії. Як відомо, це один з ефективних засобів поєднання теоретичної підготовки, практичного втілення, підвищення педагогічної майстерності майбутніх учителів. Підтвердженням цьому є специфічні особливості виховної роботи в літніх оздоровчих таборах порівняно з виховним процесом у школі, на які вказує Є. Коваленко [134, 9-10]. Спостерігаємо відмінності і в підготовці вожатого та вчителя. Так, М. Сисоєва звертає увагу на психолого-педагогічні особливості навчання вожатого, пов'язані з відсутністю відповідальності за дитячий колектив після його перебування в таборі; вимогою виконати роботу вчителя за значно коротший термін у режимі «експрес»; невеликою різницею у віці між вожатими та підлітками [233, 9].

Навчальний курс Н. Олійник «Методика виховної роботи у дитячому оздоровчому закладі» спрямований на поєднання отриманих психолого-педагогічних знань, особистої орієнтації на педагогічну діяльність, вивчення унікальності методик існуючих дитячих оздоровчих закладів [149].

Підготовку до роботи з дитячим загonom А. Розенберг розглядає як невід'ємну складову частину навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ і важливий елемент фахового навчання. Він визначив найефективніші форми навчання вожатих: 1) семінар підготовки студентів до роботи в таборах, а також табірний навчально-інструктивний збір; 2) громадська практика, постійна робота студентів загоновими вожатими [195, 18].

В. Новікова пропонує здійснювати реалізацію програми підготовки студентів через цільовий підхід до організації виховної діяльності згідно з вимогами до сучасного педагога; глибокий аналіз досвіду роботи дитячих оздоровчих центрів (Тюменської, Омської, Костромської, Вологодської областей, м.Санкт-Петербурга,

ДЦ «Орлёнок»); оптимальне поєднання теоретичних і практичних форм навчання, з допомогою яких формуються професійні знання, уміння та навички педагога-організатора; контроль за засвоєнням знань навчальної групи; організацію діяльності студентів в умовах тимчасового дитячого колективу [214, 111-112].

Е. Козлов вважає, що під час підготовки до роботи в таборі якнайкраще формуються якості вожака. Тому він розробив ряд завдань, виконання яких сприяє розвитку особистості педагога в цілому та його творчого підходу до виконання професійних функцій [96]. На думку автора серії змістовних дитячих програм М. Журавльова, кожен з молодих педагогів повинен досконало володіти одним або кількома видами діяльності, найближчими до інтересів дітей [68].

Практична підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах здійснюється під час інструктивно-методичного табірному збору та проходження позашкільної педагогічної практики.

Для досягнення поставленої мети *інструктивно-методичний табірний збір* має такі завдання, як:

- сприяння реалізації особистісних якостей вихователя в спілкуванні з дітьми, розвиток його організаторських та комунікативних умінь;
- поповнення знань про різні форми і методи роботи в оздоровчому закладі, розробка та випробування на практиці певних форм виховної роботи;
- вироблення практичних умінь та навичок організації життя та діяльності тимчасово створеного дитячого колективу.

Робота інструктивно-методичного табірному збору будується за принципом літнього оздоровчого закладу з вибором органів самоврядування. Студенти розподіляються по загонах і підбирають їм назву, девіз, речівку, емблему, форму. На зборі працюють організовані фахівцями творчі клуби, студії, майстерні [141, 85].

Педагогічна практика – це форма організації навчальної діяльності, під час якої студенти-практиканти під керівництвом викладача досліджують навчально-виховний процес освітнього закладу на основі безпосередньої участі в ньому, виконують певну самостійну роботу, передбачену навчальним планом [139, 282].

О. Андрієнко, Т. Палій, І. Харламов [7, 6; 159, 40; 249, 72-75] розглядають педагогічну практику, як складову психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, а О. Абдуліна та Н. Бутенко [3, 60-61; 169, 4] – як сполучну ланку між теоретичним навчанням студентів та їхньою майбутньою самостійною діяльністю, в той час, як А. Розенберг та Н. Яковець [195, 6; 272] вбачають в ній логічне продовження навчального процесу, що виконує функцію практикуму.

Необхідність проходження практики майбутніми фахівцями знайшла своє відображення в державних документах та урядових актах. Організація практики регламентується законами України «Про вищу освіту», «Про оздоровлення та відпочинок дітей», положенням «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України».

За час навчання у вищих навчальних закладах студенти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів проходять декілька видів педагогічної практики: пропедевтичну (навчально-виховну) у 4-7 семестрах, позашкільну (літню) у 6 семестрі, активну (виробничу) для «бакалаврів» у 8 семестрі, для «спеціалістів» у 9 семестрі, науково-педагогічну для магістрів.

Існують різні підходи не лише до визначення суті педагогічної практики, а й до її назви. Так, наприклад, практику в дитячих оздоровчих центрах, на шкільних майданчиках, у дитячих клубах за місцем проживання, при службі у справах неповнолітніх називають літньою та організаційно-виховною [168, 7, 20-22; 153], позашкільною [141, 74], виховною [142, 3], культурно-дозвіллевою [116], організаційно-відпочинковою [225] або організаційно-дозвіллевою [242, 21].

Слід зазначити, що у зарубіжних країнах позашкільної педагогічної практики не існує, оскільки там основними видами організації дозвілля дітей та підлітків є дозвіллі центри, комплекси, клуби, музеї, галереї, хобі-групи, гуртки та скаутські організації, які обслуговуються соціальними працівниками [171, 71]. Проте вітчизняний досвід підготовки вчителів вказує на необхідність літньої педагогічної практики, яка є першою самостійною роботою студентів з дітьми в умовах літніх канікул у позашкільних закладах. До такого типу закладів належать оздоровчі

табори, в яких організовується активний відпочинок учнів 1-8 класів у період канікул [163, 596; 179; 180].

У контексті актуалізації сутнісного змісту педагогічної освіти, її діяльнісного характеру, спрямованого на оволодіння майбутнім фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу, М. Сметанський особливу роль відводить педагогічній практиці. Зокрема, науковець зазначає, що «вона дає студентам можливість відчутти значущість педагогічної теорії для професійної діяльності, апробувати рівень своєї підготовки» [220, 106].

Такої ж думки дотримується відомий американський педагог С. Герленд [288], який головну мету педагогічної практики вбачає в забезпеченні майбутніх учителів реальною робочою обстановкою, в якій вони зможуть практично вивчити діяльність вчителя і самостійно застосувати здобуті в університеті теоретичні знання.

На значну роль практики у професійній підготовці студентів вказують результати опитування, проведеного О. Абдуліною серед випускників ВНЗ. Серед педагогічних дисциплін на I місці виявилась навчально-виховна практика, на II – виконання курсових та дипломних робіт з педагогічних дисциплін, на III – літня педагогічна практика, на IV – педагогіка та історія педагогіки. До того ж дослідницею обґрунтовано пряму залежність між задоволенням педагогічною практикою та професійним самовизначенням студентів [3, 65].

У Проекті «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» зазначається, що робота в таборі забезпечує такий напрямок підготовки майбутніх учителів, як практичне засвоєння методики проведення позашкільної і позакласної роботи [38, 303].

Враховуючи той факт, що основний контингент вихователів у таборі – студенти-практиканти, які не мають досвіду роботи з дітьми, Г. Чернишова радить організовувати постійне навчання і надання методичної допомоги у процесі практики, залучаючи до цього методистів навчальних та позашкільних закладів додаткової освіти [57, 18-19].

Вагомою частиною підготовки студентів до роботи в оздоровчих закладах є індивідуальні завдання. За методикою Н. Олійник, індивідуальні навчально-дослідні

завдання студентів виконуються у формі проектів, звітів, методичних розробок та рекомендацій для впровадження у дитячих оздоровчих закладах [149]. С. Харченко Л. Ваховський, О. Песоцька та ін. розробили індивідуальні плани для студентів на час практики, де зазначено завдання, вид діяльності, термін виконання та форма звітності [225, 12, 23]. Більшість авторів наголошують на важливості самостійної роботи студентів, яка полягає в збиранні методичної папки для практики [141; 154; 156; 167; 225; 228; 272, 3; 273].

Завершується практика оцінюванням роботи студентів, що суттєво впливає на якість їхньої підготовки. Тому у навчально-методичному посібнику за редакцією А. Бойко детально розроблено критерії оцінювання практики [154, 26], а А. Бондар [167, 50, 221, 236], Г. Кіт [88, 80], Т. Осипова [156, 28-29], Н. Хамська [141, 85-87], С. Харченко [225, 30, 34, 84] та ін. наголошують на необхідності оформлення звітної документації.

Теоретична і практична підготовка, крім засвоєння необхідних знань, формування умінь та навичок, передбачає ще й розвиток особистісних та професійних якостей студентів, їхньої мотиваційної спрямованості.

Отже, підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах – це один з аспектів професійної підготовки. Вона визначається метою, завданнями, змістом, формами, методами, які впливають із специфіки діяльності оздоровчого табору, і здійснюється за теоретичним та практичним блоками.

1.2. Структура, критерії, показники та рівні готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах.

Професійна підготовка у психолого-педагогічній літературі трактується як формування готовності, а готовність – як результат певної підготовчої діяльності. Поняття «готовність» є предметом дослідження як психологів, так і педагогів, але на сьогодні не існує чіткого його визначення.

Психологи визначають готовність до діяльності як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), як здатність людини визначати мету та способи її досягнення, здійснювати самоконтроль (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська), як

цілеспрямоване вираження особистості (С. Максименко) та якість особистості (К. Платонов) [6; 129, 16; 110; 177; 199].

Дослідники доводять, що готовність є особливим психічним станом, а тому вона виступає як активність особистості на стадії її підготовки до діяльності [216, 160]. Це спонукає науковців орієнтуватися на встановлення зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності [164, 226].

У педагогічних дослідженнях «готовність» розглядається здебільшого як якісна характеристика рівня підготовки особистості до діяльності [164, 227], як стан та якість особистості, що забезпечує успішний перехід від системи навчання у ВНЗ до професійної діяльності [118, 126]. Це спонукає науковців до пошуку сприятливих умов та ефективних засобів керівництва формуванням готовності. На думку багатьох дослідників цієї проблеми, готовність «виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб, пов'язаних з нею, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним» [169, 9]. До того ж З. Курлянд розрізняє ситуативну і тривалу готовність [164, 227].

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що готовність до діяльності – це передумова її цілеспрямованості, оскільки містить в собі всі види необхідної підготовки, передбачає єдність мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової та операційної сфер особистості.

Готовність студентів до організаційно-відпочинкової практики С. Харченко Л. Ваховський, О. Песоцька та ін. визначають їхньою теоретичною і практичною підготовкою, а також певним психічним станом. «Теоретична підготовка включає оволодіння основами проведення індивідуальної та колективної виховної роботи, знаннями про особливості прояву індивідуальності особистості; практична – уміння організувати й проводити найрізноманітніші виховні заходи, сюжетно-рольові ігри, застосовувати нетрадиційні форми виховного впливу. Психологічна готовність визначається готовністю виконувати поставлені завдання, бажанням досягти успіху, почуттям обов'язку і відповідальності» [225, 6].

Вимірювання професійної готовності фахівців здійснюється з урахуванням її структури. На думку науковців, компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння їх застосування, професійні якості особистості, а її ознаками виступають педагогічна самосвідомість; емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (дитини), об'єкта (педагогічного процесу) і засобу діяльності (виховання); знання про структуру особистості дитини, її вікові зміни, цілі та засоби педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку; уміння щодо організації та здійснення виховного впливу; прагнення спілкуватися з дітьми, передаючи їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [164, 228; 169, 9].

До структури готовності майбутніх учителів у освітньо-кваліфікаційних характеристиках віднесено чотири складники: когнітивний (сукупність знань), операційний (сукупність умінь і навичок), мотиваційний (сукупність мотивів) та особистісний (сукупність особистісних якостей). Такий підхід збігається з визначенням О. Пометун поняття «компетентність», що містить не лише когнітивну (знання) та операційно-технологічну (уміння та навички) складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову [136, 35].

В. Моляко розглядає готовність як цілісне утворення, довгострокове за часом, що є сукупністю мотиваційного (усвідомлена потреба в освоєнні та втіленні передового досвіду), змістовно-процесуального (сутність знань, процесуальні вміння освоєння та втілення досвіду), конструктивного (уміння творчо реалізувати досягнення науки в практиці) компонентів, що знаходяться між собою в органічному поєднанні, і розвиток будь-якого з них впливає на вдосконалення інших [138, 11-12, 48].

А. Линенко [118, 126] виокремлює такі прояви готовності вчителя до діяльності, як: позитивне ставлення до праці вчителя; певний рівень оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками; самостійність у розв'язанні професійних завдань; розвиток педагогічних здібностей; наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості.

Показником педагогічного професіоналізму, на думку З. Курлянд [164, 199], є морально-психологічна готовність студентів, до складу якої входять мотиваційний, морально-орієнтований, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний компоненти.

В. Бочелюк та В. Зарицька [29, 66-67] подають такі складники психологічної готовності вчителя до діяльності: характер і стійкість ставлення до діяльності; швидкість і точність адаптації у змінюваних умовах; доцільність педагогічних дій; достатній рівень сформованості педагогічних здібностей.

За Л. Івановою [77, 5], проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів складається з таких компонентів: професіограми педагога-організатора, науково обґрунтованої концепції та моделі його підготовки, змісту, форм, методів, технологій навчання.

Готовність майбутнього вчителя до організації дозвілєвої діяльності, за твердженням О. Голіка [52, 11], формується у процесі спеціально організованої професійної підготовки та зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя.

Отже, узагальнюючи різнобічні дослідження поняття «готовності», можна зробити висновок, що це один із психічних станів людини, який виражає спрямованість особистості на діяльність, а стан психологічної готовності – це якість особистості, що характеризується сукупністю мотиваційних, вольових, інтелектуальних і емоційних складових психіки людини в її співвідношенні з майбутніми завданнями.

Готовність до педагогічної діяльності в літніх оздоровчих таборах ми розглядаємо як цілісну характеристику особистості. Її структура ґрунтується на таких компонентах: 1) особистісні якості вихователя (психологічні та професійно важливі); 2) професійна спрямованість (сукупність мотивів педагогічної діяльності; інтерес до неї, ціннісні орієнтації); 3) знання, необхідні для роботи в літніх оздоровчих таборах; 4) уміння як рівень майстерності у використанні набутих знань.

Єдність цих компонентів є необхідною умовою підготовки вожатого як суб'єкта педагогічної діяльності, оскільки знання є основою для формування умінь,

а мотиви – засобом спрямування цього процесу та інтенсифікації формування професійно значущих якостей особистості, що є відображенням загальних законів психології діяльності.

Важливою складовою дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в літніх оздоровчих таборах є визначення критеріїв та їхніх показників, які забезпечують можливість оцінити рівень розвитку цього процесу. Науковці досить часто наголошують на тому, що всі вимірювання в педагогічних дослідженнях відносні та певною мірою суб'єктивні, оскільки виконуються на основі оцінок і висновків експертів. Основним є еталон, у порівнянні з яким визначається ступінь розвитку якості чи явища, що вивчається [2; 5; 164].

В енциклопедично-довідниковій літературі неоднозначно трактується поняття «критерій». Найчастіше його розуміють як «ознаку, на основі якої оцінюється щонебудь, мірило суджень» [26, 117; 34, 465], «мірило для визначення, оцінки предмета або явища; ознака, взята за основу класифікації» [219, 305; 243, 181]. При цьому вибір критеріїв повинен відповідати таким вимогам: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису [26, 117].

Міра виявлення критерію виражається у його сутнісних компонентах – показниках. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови констатується, що показник – це «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [34, 838]. Найточнішими показниками є ті, що відображають якість, реалізовану в діяльності.

Розрізняються критерії психологічної і педагогічної готовності до професійної діяльності. Так, загальні критерії та показники психологічної готовності випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності обґрунтовують Л. Дьяченко та М. Кандибович. За їхнім твердженням, готовність передбачає «усвідомлення завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [65, 18].

За сутнісними ознаками та структурою педагогічної готовності Л. Кондрашова виділила такі критерії: професійно-педагогічну спрямованість особистості студента; активну професійну позицію; високий рівень професійно-педагогічного інтелекту; професійну самостійність; стійку потребу в систематичному професійному самовихованні та самоосвіті; тривалість адаптації до роботи [99, 17].

Розроблялися різні критерії готовності залежно від того, що ставало предметом дослідження: професійна освіта, педагогічна діяльність чи особистість вчителя. На нашу думку, найбільш узагальненим є підхід В. Сластьоніна та І. Шалаєва. Вони розглядають готовність соціальних педагогів до виконання професійної діяльності на трьох рівнях: особистісна готовність (мотиваційна, морально-психологічна), теоретична й технологічна (операційно-діяльнісна) готовність [255, 243].

Аналізуючи педагогічну діяльність, Н. Кузьміна [108, 54-62] виокремила у її структурі п'ять функціональних компонентів: гностичний – пов'язаний із сферою знань педагога (знання засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей дітей, власних особливостей та діяльності); проектувальний містить близькі та перспективні цілі виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення; конструктивний відображає особливості конструювання педагогом своєї діяльності та діяльності вихованців з урахуванням найближчих цілей виховання; комунікативний характеризує специфіку взаємодії вчителя з дітьми; організаційний – пов'язаний з умінням організувати діяльність дитячого колективу і власну діяльність

Інший підхід знаходимо у І. Зязюна, який наголошує на творчому характері діяльності вчителя і визначає два її компоненти: розмаїття індивідуальних особливостей дітей, залучених до педагогічної взаємодії, та нестандартність педагогічних ситуацій, у межах яких відбувається взаємодія [166, 18].

Науковці, предметом дослідження яких була особистість, напрацювали власні концепції. Наприклад, У. Хьюїт [290] виділяє у структурі характеру особистості такі компоненти: когнітивний (базові знання, раціональні процеси, необхідні для аналізу інформації та прийняття рішень), афективний (цінності, уподобання, нахили) і вольовий (здатність ставити перед собою цілі і докладати зусилля для їх

досягнення). Вони у своїй єдності визначають поведінку особистості, яка містить два аспекти: особистісні риси (сміливість, самодисципліна) і соціальні риси (співчутливість, ввічливість, надійність).

Суголосну думку висловлює Ю. Бардашевська [13, 106-107]. Вона розробила структурну схему особистості майбутнього вчителя як організатора дозвіллевої діяльності старшокласників, що складається з трьох сфер: 1) мотиваційно-ціннісної (аксіологічні орієнтації, позитивна мотивація до педагогічної діяльності, творчий потенціал); 2) змістовно-операційної (знання, уміння, навички, гуманістичне виховання, індивідуальний підхід); 3) сфери рефлексії (самосвідомість, самопізнання, самоаналіз).

Ідентична структура напрацьована І. Гутніком та Н. Казаковою. І. Гутнік [55, 13] визначає ефективність педагогічної організації дозвілля за такими блоками критеріїв: 1) критерії знань, 2) емоційно-мотиваційні критерії, 3) практично діяльнісні критерії. Н. Казакова [80, 16] розробила й обґрунтувала критерії ефективності педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки, які відображають мотивацію студентів до педагогічної практики, ступінь їхньої професійної готовності до педагогічної діяльності, самоусвідомлення у професійній діяльності.

На нашу думку, проаналізовані критеріальні ряди не охоплюють усієї структури готовності до діяльності вожатого.

Розгляд та узагальнення психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемам професійної підготовки вчителя, забезпечили можливість виділення основних складових змісту підготовки майбутніх вожатих. До них належать позитивне ставлення до професії, наявність професійно важливих особистісних якостей, певна структурність професійних знань, умінь і навичок. Між зазначеними складовими існує тісний взаємозв'язок: набуті знання формують відповідне ставлення, і навпаки.

На основі виділених компонентів готовності та їхніх змістових характеристик таких, як особистісні якості вихователя, професійна спрямованість, знання та

уміння, ми визначили критерії готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах: особистісний, мотиваційний, когнітивний та діяльнісний (рис. 1.1).

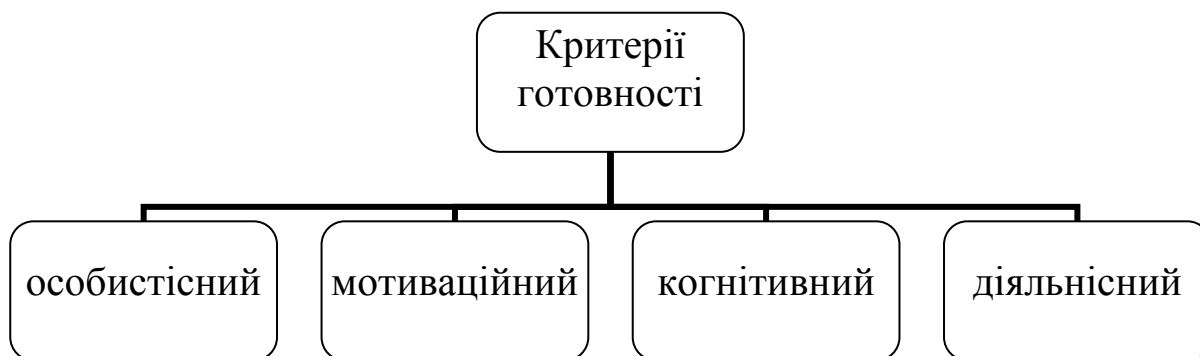


Рис. 1.1. Критерії готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах

Ці критерії охоплюють усі суттєві характеристики та структуру досліджуваного процесу. Показники кожного критерію визначались за результатами опитувань керівників оздоровчих закладів та спостережень за роботою вожатих в оздоровчих таборах. Розглянемо детальніше кожен з критеріїв.

Особистісний критерій

Управління педагогічним процесом у таборі здійснює педагог. Особливо цінуються у сфері позашкільного спілкування такі його особистісні риси, як доброта, принциповість, чуйність, розуміння своїх підлеглих, уміння співпереживати, схильність до здорового ризику, вимогливість, гумор, обов'язковість, захопленість справами, турботами, інтересами інших. У цій сфері недопустимий формалізм.

Аналіз масової практики передового педагогічного досвіду все більше переконує, що ефективність і якість виховної роботи у позашкільній сфері багато в чому залежить від умінь педагога сконцентрувати в собі професійне і особистісне [42, 89-90]. Ще на початку ХХ ст. П. Каптерев розмежував такі якості вчителя: особистісні (морально-вольові), спеціальні (об'єктивні – наукова підготовка та суб'єктивні – особистий вчительський талант) [227, 241].

На нагальній потребі розвитку особистісних якостей учителя наголошували Ю. Бардашевська [13, 103-104] та Б. Тевлін [236, 42]. Вони розглядають загальну

структуру особистості вчителя як сукупність компонентів, що відображають інтелектуальні, вольові, емоційні, характерологічні та мотиваційні якості. Виділені такі їх основні групи: світоглядні, моральні, естетичні та індивідуальні. Вони функціонують у взаємозв'язку як цілісна система.

Індивідуальні (особистісні) якості вчителя, на думку М. Чобітько [261, 18], зумовлюють працездатність, темпоритм діяльності, який значною мірою визначається темпераментом, а також домінуючі мотиви, інтелектуальні особливості, цілеспрямованість, старанність і наполегливість, здатність до цілетворення, самопізнання, самоуправління та самоконтролю, рефлексії. Е. Козлов наголошує на значущості таких рисах вожатого, як справедливість, чуйність, енергійність, ініціатива, спостережливість, компетентність, а також радість, бадьорість [96, 11-12].

Важливість індивідуальних рис педагога в професійній діяльності підкреслюють С. Вершловський і Л. Лесохіна [187, 8, 52]. Становленням активної позиції вчителя є, на їхню думку, формування його як особистості, як індивідуальності, а лише потім як працівника, який володіє спеціальними навичками в цій сфері діяльності. Важливу роль відіграють професійна орієнтація та прогнозування діяльності, складовими яких є раціоналізм, емоційне самопочуття, поведінкова готовність передбачають можливий стиль професійної поведінки в тих чи інших ситуаціях.

На сучасному етапі розвитку науки існують різні підходи до визначення педагогічних здібностей як елементів педагогічної майстерності. Це свідчить про те, що у різних сферах педагогічної діяльності на перший план виступають і різні здібності. У ракурсі нашого дослідження найбільш суттєвою вважаємо позицію І. Зязюна, який виділяє комунікативні, перцептивні здібності, динамізм, емоційну стабільність, оптимістичне прогнозування та креативність. Паралельно він звертає увагу педагогів на розвиток акторської майстерності, що, на його думку, є «важливим засобом підвищення коефіцієнта корисної дії у творчій діяльності» [166, 93].

Можна погодитись з думкою І. Зязюна про те, що визначені К. Станіславським творчі здібності актора (спостережливість, вразливість, афективна пам'ять, фантазія, уява, здатність до перевтілення, смак, відчуття ритму й темпу, музикальність, щирість, безпосередність, самовладання, винахідливість, сценічність) не були б зайвими для вчителів [226, 194-195].

Р. Бернс поділяє думку дослідників про необхідні для вчителя особистісні якості і вважає найважливішими емоційну стабільність, особистісну зрілість, соціальну відповідальність, а також здатність виявляти тепло та зацікавленість у спілкуванні, адекватність сприймання [17, 304]. Він зазначає, що «найважливіше положення теорії особистості полягає в тому, що люди поводять себе відповідно до своїх переконань..., а переконання вчителя стосовно своїх якостей та можливостей є вирішальним фактором ефективності його діяльності» [17, 305]. Згідно з його твердженням, «сильний» учитель вважає себе здатним до подолання різних життєвих ситуацій та проблем, а педагоги із заниженою самооцінкою мають негативну установку по відношенню до дітей, негативно реагують на тих вихованців, які їх не люблять; створюють труднощі для них, щоб слухались; викликають почуття провини, щоб стимулювати їх до навчання, яке будують на основі конкурентної боротьби та ін.

Налаштованість учителя має значний вплив на всю його педагогічну діяльність, тому майбутнім вожатим слід узяти до уваги виділені А. Лутошкіним чотири групи найважливіших рис характеру, що виражають ставлення до колективу та окремих людей – доброта, чуйність, вимогливість, до праці – працьовитість, старанність, до речей – охайність, бережливість, до самого себе – скромність, упевненість [125, 37].

Д. Бароу [283, 34], Т. Нечипоренко [147, 7], Е. Рогов [194, 108] вважають, що кожний вожатий – психолог і має навчитись володіти, перш за все, собою, а потім колективом дітей.

На виховному значенні педагогічної влади наголошували В. Галузьяк та М. Сметанський. Описані ними шість форм влади (нормативна, примусу, винагороди, референтна, експертна та інформаційна) «дають змогу домогтися бажаної поведінки людини, не викликаючи з її боку опору, протесту та ворожості»

[165, 86; 222, 32]. Автори зазначають, що вплинути на поведінку іншої людини можна лише змінивши її суб'єктивну привабливість, значущість, смисл тих чи інших дій або норм поведінки. Д. Лоуен [294, 72] пропонує не контролювати вихованців, а вести їх за собою. Таким чином, можна зробити висновок про важливість збереження у взаємостосунках вихователя та вихованців оптимального рівня директивності, необхідності рівноваги між педагогічним керівництвом і наданням дітям свободи.

Серед важливих рис особистості учителя М. Фіцула виділяє палку любов до рідної землі та її народу, розумну любов до дітей, суспільну та професійно-педагогічну спрямованість [246, 91], а О. Столяренко [228] наголошує на необхідності формування та розвитку у студентів відповідальності за доручену справу, почуття обов'язку, вимогливості до себе, наполегливості, поглибленні інтересу до педагогічної професії. На думку В. Кутєва, вожатий повинен виявляти найважливіші лідерські здібності: цілеспрямованість, здатність вести за собою, рішучість та вміння змінити колектив чи окрему особистість до кращого, енергійність і вимогливість, творче бачення світу [115, 134; 322, 300].

У педагогічній діяльності поєднання формального і неформального лідерства, як зазначає Н. Семченко, є нагальною професійною необхідністю. Важливим для кожного вчителя є поєднання в його особистості якостей інструментального (ділового) та афектного (експресивного) лідера. Дослідниця називає основні групи лідерських якостей учителя: організаторсько-ділову, емоційно-комунікативну, інтелектуально-креативну та морально-вольову [204, 10-11].

Позицію лідерства вожатого підтримує і О. Лутошкін, який зазначає, що «вожак – той, хто веде за собою...» [125, 5]. Організаторські здібності, на його думку, це поєднання індивідуальних якостей особистості, які дозволяють швидко, надійно, впевнено організувати людей на виконання будь-якої справи. До специфічних організаторських якостей дослідник відносить організаторську чутливість, здатність до активного психологічного впливу, схильність до організаторської роботи, спрямованість особистості організатора, що трактується як моральне обличчя організатора, його громадянська зрілість.

Схожу позицію в цьому питанні займає Л. Уманський, який називає риси особистості організатора (компетентність, активність, ініціативність, комунікабельність, настирливість, самовладання, працездатність, спостережливість, самостійність, відповідальність, організованість) та специфічні якості, такі як індикатор організаторського таланту [125, 61-66]. Специфічними ознаками організатора, на його думку, є психологічна вибірковість, практично-психологічна спрямованість розуму, психологічний такт, суспільна енергійність, вимогливість, критичність [244, 92]. До того ж, психологічна вибірковість, як здатність особистості найбільш повно й глибоко відображати психологію групи, що організовується в процесі розв'язання задачі, практично-психологічна спрямованість розуму, як володіння практичною психологією, готовність застосовувати інформацію про психологічні феномени в практиці розв'язання організаторських задач, психологічний такт, як здатність дотримуватися у взаємовідносинах із підлеглими почуття міри, адекватного до їхніх і своїх психологічних особливостей є, за твердженням Л. Уманського, компонентами «організаторського чуття».

Важливою професійно обумовленою підструктурою особистості є психофізіологічні властивості [135]. Робота вихователя в оздоровчому таборі вимагає психічного напруження. Інколи під час табірної зміни внаслідок постійного психічного навантаження вожаті перебувають у стані тривоги, песимізму, апатії, що впливає на сферу відчуттів, мислення, викликає глибокі емоційні переживанням, не властиві їм у звичайних умовах. А це, в свою чергу, негативно позначається на їхній активності, рішучості, вчинках та діях. Тому вважаємо за доцільне розглянути питання про значення психічного стану, що є складовою психологічної підготовки студентів.

Стабільність позитивного психічного стану досягається за рахунок максимальних вольових зусиль. Вона характеризується виявом цілеспрямованості та рішучості у подоланні внутрішніх і зовнішніх перешкод, ініціативності та наполегливості, самоконтролю і самооцінки професійних можливостей.

У формуванні професійно-педагогічної спрямованості студентів, на думку В. Слатньоніна, варто врахувати вимоги педагогічної діяльності до особливостей

нейродинаміки: до сили нервової системи стосовно збудження, до врівноваженості нервових процесів за силою і одночасно за динамічністю [216, 87].

Рефлексія індивідуальних якостей, саморегулювання професійної діяльності показує ступінь оволодіння професією, дає можливість визначати причини успіхів і невдач, вносити необхідні корективи в діяльність, визначати перспективи професійного самовдосконалення, а також розвиває у майбутніх учителів здатність до саморегуляції. Це відбувається завдяки використанню трьох взаємопов'язаних характеристик процесу самовизначення особистості, що ґрунтуються на саморозвитку, самовдосконаленні і саморегуляції: самопізнання, самооцінки, самопрогнозування. С. Вершловський, Л. Лесохіна пропонують використовувати механізми саморегуляції, як найбільш розвинені за рівнем узагальнення досвіду ціннісні уявлення особистості про себе у зв'язку з різними суспільними, в тому числі і професійними зв'язками і відношеннями [187, 71].

Саморегуляція і самоуправління є найвищими показниками активності і самостійності людини, при яких реалізується активність суб'єкта, його потенційні можливості в організації управління власними діями [275, 49]. Структуру особистісного критерію відображено на рис. 1.2.

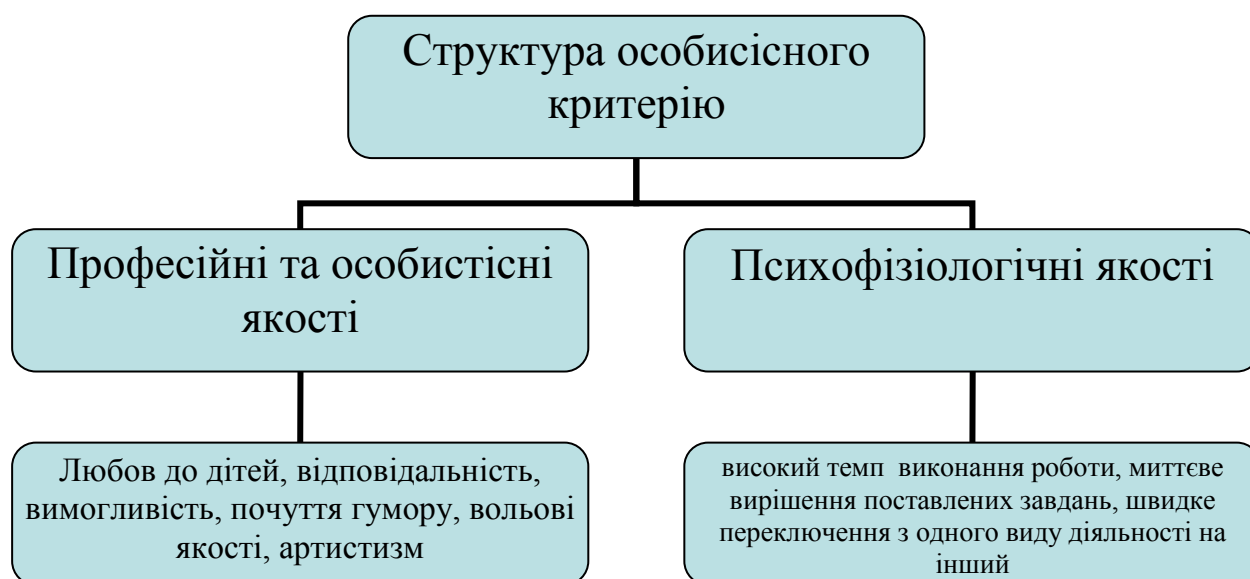


Рис. 1.2. Структура особистісного критерію

Отже, особистісний критерій відображає особистісні якості, уміле поєднання професійного та особистісного, наявність необхідних здібностей, психофізіологічних властивостей, здатність до саморегуляції. Оцінюються такі його характеристики: глибина, постійність, збалансованість, активність прояву.

Мотиваційний критерій

Рівень готовності вожатих до роботи в літніх оздоровчих таборах значною мірою визначається мотивацією, яка виступає рушійною силою педагогічної діяльності. Інтерес до майбутньої професії викликає пізнавальну потребу та цілеспрямованість студента на оволодіння нею. Разом з тим, недостатній рівень наявних здібностей може компенсуватися розвитком мотивації, що призводить до досягнення високих результатів: «здібності розвиваються, якщо студент включений у діяльність, а інакше – деградують» [89, 23].

С. Головін трактує мотивацію особистості як сукупність усвідомлюваних і неусвідомлюваних психічних факторів, що спонукають людину до реалізації окремих дій, пояснюють чи виправдовують її поведінку, зумовлюють кінцевий результат її діяльності. Мотиви, на його думку, складають психологічну передумову поведінкової сфери людини, формують і корегують особистісну діяльність, виступають рушійною і водночас гальмівною силою [218, 198].

Як складне структурне утворення, мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів, за В. Сластьоніним, розглядається як продукт формування особистості і є фактором її подальшого розвитку; як чинник здійснення загального стимулюючого впливу на протікання мислительних процесів, які стають джерелом інтелектуальної активності; як чинник мобілізації творчих сил для пошуку і розвитку пізнавальних завдань, що позитивно впливає на якість знань, їх глибину і дієвість; як найважливіша внутрішня умова розвитку прагнення до самоосвіти; як показник розвитку багатьох важливих параметрів особистості – цілеспрямованості, свідомості, працелюбства, стійкості пізнавальних інтересів [216, 60].

Науковці стверджують, що мотивація посідає одне з центральних місць у навчанні [71; 75; 281]. Тому результати її досліджень стають основою для формування рис особистості, що відповідали б соціальним вимогам.

Мотиви впливають поведінку людини та на результат її діяльності. Визначена позитивна кореляція між типом мотивації педагогічної діяльності та професійним задоволенням: чим більше активність педагога вмотивована змістом його діяльності, тим вищою є задоволення професією. І навпаки, віддалені від педагогічної діяльності мотиви спричиняють невдоволення нею [285].

Серед найпоширеніших мотивів особистісної діяльності дослідники визначають когнітивний дисонанс, очікування успіху, страх можливих невдач, рівень домагань, оскільки спонука до дії може виникати не лише під впливом емоцій (потреб, інстинктів), а й знань [71]. Мотиви визначають ціннісні орієнтації особистості. Ці ідеї відображені Л. Виготським [46, 61], О. Леонтьєвим [117, 162], С. Рубінштейном [198, 251].

Система ціннісних орієнтацій та смислових установок, що визначають професійну спрямованість, може визначатися ієрархічною структурою трьох основних орієнтацій, а саме: на інтереси професійної діяльності (прагнення досягти високих кінцевих результатів); на людей (формування сприятливих міжособистісних стосунків і позитивного психологічного мікроклімату в колективі); на себе (власне благополуччя, прагнення до першості та престижу) [169, 9].

Н. Бутенко та Л. Грущенко [169, 6] стверджують, що «педагог повинен мати ціннісну орієнтацію, спрямовану на всебічний культурний, духовний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, творчу діяльність».

На основі аналізу літератури можна виділити такі складові мотиваційного критерію: мотиви (наміри, інтереси, схильності, потреби), ціннісні орієнтації (значення професійної діяльності, кваліфікація), професійну позицію (ставлення до професії, очікування і готовність до професійного розвитку).

Мотивація у підготовці студентів до роботи в оздоровчих таборах виконує стимулюючу та діагностуючу функції.

Структуру мотиваційного критерію відображено на рис. 1.3.

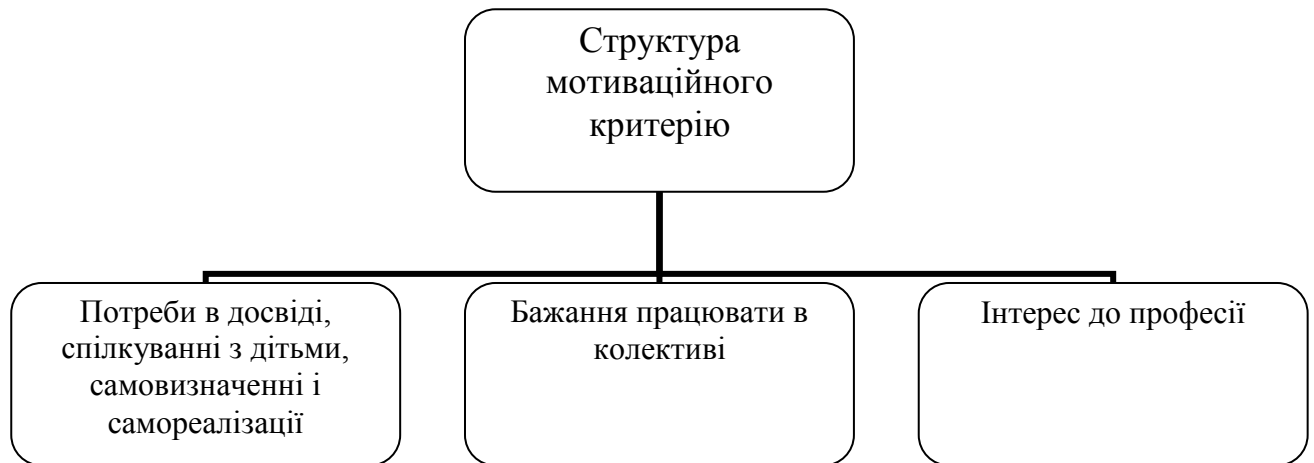


Рис. 1.3. Структура мотиваційного критерію

Отже, мотиваційний критерій відображає ставлення студентів до позашкільної практики та потребу в роботі з дітьми. Аналізуються такі його ознаки: характер, сила (байдуже, недостатньо позитивне, зацікавлене, виразно позитивне); дієвість (від споглядального до дієвого); сталість (від епізодичного до сталого) [39, 188].

Когнітивний критерій

Основною складовою когнітивного критерію є знання. Поняття «знання» належить до навчального процесу і визначається як відображення людиною об'єктивної дійсності у формі фактів, уявлень, понять і законів. Разом з уміннями, навичками та здібностями знання становлять зміст інструментальної сфери особистості [165, 62].

Поняття «знання» вживається у двох значеннях. У широкому – це сукупність знань і вміння їх застосовувати в різних сферах діяльності. У вузькому – це понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка вміщує взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни окремої галузі науки [76, 222-225].

Оскільки вміння не набуваються без відповідних знань, то знання є основою як теоретичної, так і практичної підготовки вчителя для ефективного здійснення професійної діяльності [209, 59]. У педагогіці знання трактують як збереження у пам'яті та уміння відтворити основні факти, узагальнення та ін. [248, 150].

Розглядаючи знання як компонент навчального матеріалу на рівні з уміннями та навичками, Г. Атанов інтерпретує його як навчальну інформацію, яка призначена для засвоєння. Структуру знань, за його твердженням, створюють структурні одиниці, що вивчаються. Вони є мінімальними порціями навчального матеріалу та мають смислову цінність на певному етапі вивчення предмета [10, 28].

Л. Сохань, І. Єрмаков, трактуючи поняття «життєва компетентність», що на їхню думку, складається із знань, умінь та навичок, життєвого досвіду, життєвих досягнень особистості, наголошують на важливості знань життя, його законів, правил, норм; знань про власну особистість, свої можливості, психологічні ресурси та перспективи розвитку; знань, які стосуються сфери людських відносин [224, 83-84].

Структуру готовності до педагогічної діяльності, з точки зору В.Бочелюк та В. Зарицької, можна конкретизувати знаннями про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи педагогічного впливу в процесі формування і розвитку, а також знаннями змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [29, 66].

У інших дослідженнях використовуються різні підходи до класифікації знань: відомості про способи діяльності; узагальнені знання (поняття, закони, правила та взаємозв'язки між ними); світоглядні ідеї, естетичні та етичні норми, ідеали. Так, організаторські знання тлумачаться О. Лутошкіним як сукупність відомостей у галузі організаторської роботи, розуміння цілей, задач і правил діяльності, знання особливостей особистості й колективу [125, 15].

У межах когнітивного критерію нашого дослідження можна виділити таку структуру знань:

психолого-педагогічні знання, що стосуються методологічних основ і категорій психології та педагогіки; закономірностей розвитку і соціального формування особистості; мети, завдань, змісту, принципів, форм і методів виховання; вікових та індивідуальних особливостей дітей, підлітків, юнаків; принципів управління педагогічним колективом, засад наукової організації педагогічної праці, уявлення про сучасні потреби та інтереси молодого покоління, нормативно-правову базу виховного процесу (закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про

позашкільну освіту», Національну програму виховання дітей та учнівської молоді, Конвенцію про права дитини, інші законодавчі і нормативно-правові акти та документи з питань виховання, основ трудового законодавства);

методичні знання, що стосуються напрямів виховної діяльності, методики виховного впливу, особливостей виховної роботи з важковиховуваними дітьми, соціально-психологічних основ профілактики правопорушень; педагогічного керівництва дитячо-молодіжними організаціями, методики вивчення особистості дитини, рівня її вихованості, дитячого колективу, планування виховної роботи, індивідуального підходу у виховному процесі, методів і способів попередження та розв'язання конфліктних ситуацій в роботі вчителя, організації дитячого самоврядування, підготовки і проведення бесід, диспутів, КТС; активних та інтерактивних форм і методів виховання; засад організації молодіжного дозвілля і спілкування; передового педагогічного досвіду роботи з дитячо-юнацькими колективами; змісту, форм і методів роботи з батьками, громадськістю;

спеціальні знання, що стосуються особливостей виховної роботи з дітьми, охорони їхнього життя та здоров'я в літніх оздоровчих закладах; дітей в літніх оздоровчих закладах; змісту, форм та методів роботи з дітьми під час літнього відпочинку; організації самоврядування в дитячому колективі; планування виховної роботи в літній період; організації спілкування з дітьми в умовах роботи тимчасово створеного колективу; особливостей виховної роботи в оздоровчих закладах з соціально-дезадаптованими школярами, дітьми з дитячих будинків, шкіл-інтернатів, знання правил охорони праці, техніки безпеки, дорожнього руху, пожежної безпеки; основ формування здорового способу життя дітей і молоді; методики підготовки і проведення ігрових програм, змагань, масових, спортивно-оздоровчих та туристичних заходів (табл. 1.1.).

Структура когнітивного критерію

Структура когнітивного критерію	
Психолого-педагогічні знання	Принципи, форми і методи виховання
	Вікові та індивідуальні особливості дітей
	Принципи управління колективом
Методичні знання	Особливості виховної роботи з важковиховуваними дітьми
	Планування виховної роботи
	Способи попередження та розв'язання конфліктних ситуацій
	Методики організації дитячого самоврядування
	Методики підготовки і проведення бесід, диспутів, КТС
Спеціальні знання	Особливості виховної роботи з дітьми у літніх оздоровчих закладах
	Особливості роботи з дітьми дитячих будинків, шкіл-інтернатів
	Методики підготовки і проведення ігор, змагань, масових заходів

Розглядаючи елементи педагогічної майстерності, І. Зязюн звертає нашу увагу на знання, що складають професійну компетентність за умов комплексності, особистісного забарвлення та постійного оновлення.

Основою визначеного нами когнітивного критерію є знання про оздоровчий табір та виховну роботу в ньому. Цей критерій характеризується набутими знаннями, причому вирішальне значення надається не стільки обсягу, скільки їх змісту та ціннісному ставленню студентів до них, тобто переходу знань в погляди, переконання та світоглядну позицію.

Таким чином, когнітивний критерій – це знання про об'єкт вивчення, уявлення про нього, поняття, вимоги до результату, складові та послідовність виконання завдань, а також обсяг знань, визначений навчальними програмами для студентів університету.

У процесі оцінювання підлягають аналізу такі характеристики знань, як: повнота, правильність, логічність, усвідомлення, а саме розуміння, виокремлення головного і другорядного, вербалізація – словесне оформлення у вигляді відтворення, пояснення, застосування знань, їх адекватність, самостійність в умовах новизни, надання допомоги. [39, 188].

Діяльнісний критерій

Доведено, що успішність педагогічної діяльності залежить від професійних умінь, які є основою фахової майстерності. Тому педагог повинен вміти ефективно застосовувати професійні знання у практичній діяльності. Різні аспекти формування професійних, педагогічних умінь досліджували Г. Атанов, Ю. Бабанський, Н. Бутенко, Л. Грущенко, Т. Ільїна, А. Маркова, М. Фіцула [10; 76; 130, 102; 162; 169, 11; 246]. Так, Н. Кузьміна вважає, що педагогічна діяльність складається із взаємопов'язаних компонентів: конструктивного, організаторського, комунікативного [216, 18].

О. Щербаков [216, 19], досліджуючи проблему формування особистості вчителя у психологічному плані, виділяє в структурі педагогічної діяльності інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну і дослідницьку (гностичну) функції. Схожої думки дотримується і Г. Троцько [241, 13].

Уміння – це готовність свідомо і самостійно виконувати практичні і теоретичні дії на основі засвоєних знань, життєвого досвіду і набутих навичок [165, 62].

На відміну від навичок, уміння виконуються свідомо і можуть перерости в творчість. О. Абдуліна трактує поняття «вміння» як свідоме оволодіння діяльністю на всіх її компонентах: цільовому, мотиваційному, операційному [2, 76]. Тому людину, на думку В. Сластьоніна, важливіше озброїти не технікою (навичками), а методикою виконання дій, тобто уміннями [216, 22].

Інше визначення дають Г. Атанов [10, 28], А. Петровський та М. Ярошевський [188, 414]. На їхню думку, вміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань та навичок. Науковці стверджують, що вміння формуються шляхом вправ і створюють можливість виконання дії не лише в первинних, а й у змінюваних умовах.

Такої ж думки дотримуються М. Дяченко та Л. Кандибович [65, 289]. Вони стверджують, що уміння найяскравіше виявляються в успішному використанні знань, правильному їх застосуванні у нових обставинах. На відміну від навичок, уміння передбачають чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій.

Діяльнісний критерій включає в себе дії та такі їх види: «предметна (відповідно до програм із навчального предмета); розумова (порівняння, абстрагування, класифікація, узагальнення тощо); загальнонавчальна (аналіз, планування, організація, контроль процесу і результатів виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися доступними джерелами інформації)» [39, 188].

Як вважає І. Зимня [74, 107], педагогічна діяльність є складною функціонально-операційною структурою, де існує прямий зв'язок між конструктивними, організаторськими і гностичними функціями та педагогічними діями. Уміння ж вона розглядає як сукупність дій вчителя, що в першу чергу стосуються функцій педагогічної діяльності, виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя та свідчать про його професійну компетентність.

А. Маркова [130] у межах власної концепції визначає десять груп педагогічних умінь.

Перша група охоплює вміння бачити в педагогічній ситуації проблему і формулювати її у вигляді педагогічної задачі; вміння під час постановки останньої орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу; вміння обирати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності; вміння передбачати близькі та віддалені результати рішення.

Другу групу становлять вміння працювати зі змістом навчального матеріалу, визначати міжпредметні зв'язки; вміння виявляти реальні навчальні можливості школярів, передбачати можливі перешкоди у їхньому розвитку; вміння виходити з мотивації самих учнів у плануванні та організації навчально-виховного процесу.

Третя група – уміння професійної самоосвіти та саморозвитку.

Четверта група – уміння оптимальної педагогічної комунікації, оволодіння прийомами реалізації внутрішніх резервів партнера у спілкуванні.

П'ята група охоплює прийоми, які забезпечують високий рівень спілкування: вміння зрозуміти комунікативну позицію іншого, виявити інтерес до його особистості; вміння «читати» його внутрішній стан, володіти засобами невербальної комунікації; застосовувати демократичний стиль керівництва.

Шоста група – вміння підтримувати стійку професійну позицію педагога, який усвідомлює значущість своєї професії; вміння реалізовувати та розвивати власні педагогічні здібності; вміння керувати власними емоційними станами.

Сьома група складається із здатності усвідомлювати перспективу професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю, максимально використовувати свій творчий потенціал.

Восьма група – об'єднує вміння оцінювати продуктивність педагогічної діяльності, вміння виявляти окремі показники вихованості та ефективності навчання, стимулювати готовність школярів до самоосвіти.

Дев'ята група містить вміння вчителя визначати рівень вихованості учнів; створювати умови для стимуляції розвитку особистісних рис учнів.

Десята група складає інтегральні вміння вчителя оцінити власну професійну позицію, визначити свої сильні та слабкі сторони.

Для проходження педагогічної практики, на думку Н. Бутенко та Л. Грущенко [169, 11-13], студенти повинні володіти такими основними психолого-педагогічними вміннями: гностичними, проектувальними, конструктивними, комунікативними, організаторськими, виховними, дослідницькими. Схожі групи вмінь виділяє І. Комарова [97, 8-11], а саме: конструктивно-планувальні, комунікативно-навчаючі, організаційні, розвивально-виховні та дослідницькі.

Дещо іншої позиції дотримується Ю. Бардашевська [13, 65], яка розділила на три групи педагогічні вміння та навички, необхідні для організації дозвіллевої діяльності старшокласників, а саме на: діагностично-аналітичні, конструктивно-проективні і комунікативно-організаційні.

Д. Бароу [283, 96], Д. Лоуен [294, 93], виділяючи організаційну структуру табору (директор, помічник директора, керівник програми, вихователі, діти), зазначають, що для успішної побудови взаємостосунків у літньому таборі студенти

повинні виявляти творчий потенціал, розвивати навички спілкування, вміння налагоджувати контакти, уникати конфліктів, імпровізувати, об'єднувати дітей у колектив.

Основними педагогічними вміннями О. Щербаков [40, 273-274] вважав: вміння переносити відомі вчителів знання, варіанти рішення, прийоми виховання в умови нової педагогічної ситуації; вміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок; вміння створювати нові елементи педагогічних знань, конструювати нові прийоми для вирішення педагогічних ситуацій.

На необхідності розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів наголошували О. Біда [21, 11], А. Бондар [167, 234], Н. Бутенко та Л. Грущенко [169, 22], М. Журавльов [68, 21], В. Кутев [115, 132], С. Харченко [225, 35], Н. Яковець [272, 3], Г. Чернишова [57], О. Яковліва [174], В. Якубовський [152, 102].

О. Лутошкін визначає організаторські вміння як здатність людини швидко й ефективно застосовувати на практиці організаторські знання, діяти з урахуванням накопиченого досвіду й певної ситуації, що склалася [125, 16].

Аналіз наукової літератури дає можливість виділити наступні групи професійно-педагогічних умінь, які забезпечують ефективну роботу в літньому оздоровчому таборі (табл. 1.2.).

Таблиця 1.2.

Структура діяльнісного критерію

Структура діяльнісного критерію	
Гностичні уміння	Аналіз інформації про інтереси та запити учнів, стан виховного процесу
	Визначення рівня розвитку і вихованості дітей, оптимальних засобів педагогічного впливу на них
	Здійснення психолого-педагогічного аналізу виховних заходів
	Здійснення педагогічної рефлексії
	Оцінка власної виховної діяльності, її сильних і слабких сторін
Проективні	Прогноз розвитку особистості кожного вихованця і групи в цілому

уміння	Врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей
	Передбачення наслідків своїх дій
Конструктивні уміння	Планування спільно з дітьми виховної діяльності
	Оволодіння методикою розвитку активно-творчої діяльності вихованців, їх інтелектуальних здібностей
	Здійснення корекції поведінки важковиховуваних учнів
	Визначення оптимальної методики та форм виховної роботи
Комунікативні уміння	Встановлення правильних взаємин з дітьми, колегами, адміністрацією
	Попередження конфліктних ситуацій в навчально-виховному процесі та знаходження оптимальних шляхів їх розв'язання
	Створення сприятливого виховного середовища для розвитку інтересів, здібностей, нахилів вихованців
	управління власними емоціями, поведінкою в процесі взаємин з дітьми
	Проводення ігор, імпровізація
Організаторські уміння	Стимулювання розвитку колективу, активності, ініціативи та самодіяльності кожного з вихованців
	Пробудження в підопічних упевненості у своїх можливостях
	Організація дитячої життєдіяльності, наповнення її цікавими творчими справами
	Організація роботи органів учнівського самоврядування
	За допомогою вербальної комунікації здійснення інтелектуального, емоційно-вольового та морального впливу на вихованців
	Організація самовиховання дітей
Діагностичні уміння	Проводення тестування рівня вихованості дітей
	Аналіз ефективності форм виховної роботи і формулювання діагностично-прогностичних висновків
	Аналіз та узагальнення досвіду інших педагогів

У процесі вироблення професійних умінь педагога Б. Бричок [31, 17] керується їх класифікацією, що передбачає ряд етапів реалізації певних педагогічних завдань, які доводиться вирішувати у процесі роботи. Перший етап – аналіз педагогічної ситуації, проектування результатів і планування педагогічних дій; другий – конструювання і організація навчально-виховного процесу; третій – його регулювання і корекція; четвертий – оцінка одержаних результатів і визначення нових педагогічних завдань.

Цей критерій характеризується сукупністю умінь і навичок організації виховної роботи в оздоровчих таборах, майстерністю у використанні певного багажу спеціальних знань, застосовуючи його контрольно-коригуючу функцію, можна здійснювати самоконтроль, провести корекцію, що важливо на етапі самоаналізу якості власної діяльності.

Підлягають аналізу такі характеристики способів діяльності: правильність виконання; самостійність виконання завдань за зразком, за аналогією, відносно нових; надання практичної, вербальної, загальної допомоги; усвідомлення способу виконання – розуміння та словесне оформлення: відтворення, пояснення, застосування в умовах новизни [39, 188].

Кожен з виділених критеріїв (когнітивний, особистісний, мотиваційний, діяльнісний) є необхідним, але не достатнім для підготовки студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах, оскільки вони між собою тісно взаємопов'язані.

Співвідношення професійних якостей, потреб, знань і вмінь, що відповідають визначеним критеріям і показникам, складають якісну характеристику рівнів готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах. Поняття «рівень» вказує на поетапність формування готовності та міру її розвитку. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що рівень – «ступінь якості, величина і т.ін., досягнуті в чому-небудь», а «підняти (виважити) на рівень кого, чого – стати самому чи зробити кого-, що-небудь таким, як хтось інший або щось інше у розумовому, культурному, виробничому і т.ін. аспектах» [34, 1032].

Залежно від специфіки навчальної дисципліни і мети, яку ставлять перед собою автори, по-різному окреслюються рівні готовності студентів.

Л. Куликова [109, 45] виділяє такі рівні знань: знання-знайомство; репродуктивні знання; переконструювання знань; практичне використання; трансформація дослідницької діяльності; креативні знання і нетрадиційне мислення.

М. Єрецький та Е. Потоцький [184, 32], вивчаючи проблеми, пов'язані з перевіркою знань, умінь і навичок, виділяють чотири рівні засвоєння інформації студентами: I – знайомство, II – відтворення, III – уміння і навички, IV – творчість.

У нашому дослідженні рівні готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах визначено з позицій системного підходу за сукупністю критеріїв і показників. Рівень готовності до педагогічної діяльності впливає на її продуктивність.

При виділенні рівнів ми виходимо з теоретичних положень, які розкривають поетапний характер розвитку особистості майбутнього вчителя. При переході від одного рівня до іншого змінюється структура якості, що формується, її функції. При цьому кожний наступний рівень впливає з попереднього, а при переході якості, яка формується, на вищий рівень, удосконалюються властивості попереднього рівня [117; 216]. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати доцільність виділення чотирьох рівнів готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах: елементарний, репродуктивний, продуктивний і творчий (рис. 1.4.).

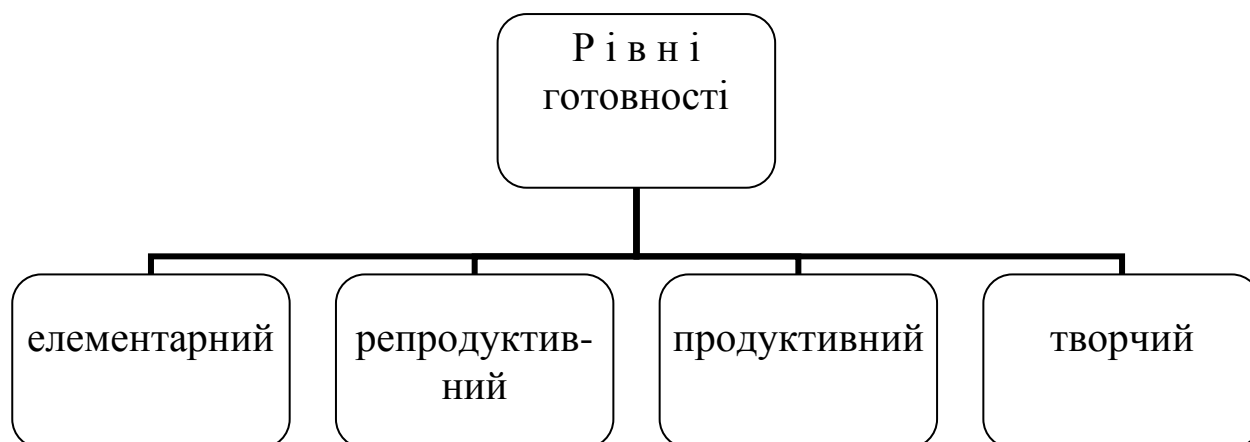


Рис. 1.4. Рівні готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах

Такими ж рівнями користувались О. Коберник та Г. Коберник, займаючись підготовкою майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. Кожному з рівнів дослідники дали додаткову назву: елементарний – низький, репродуктивний – задовільний, продуктивний – достатній, творчий – оптимальний [175].

Елементарний рівень характеризується недостатньою сформованістю особистісних якостей студентів, зокрема емоційно-вольової сфери, відсутністю самовдосконалення, цілеспрямованості, старанності, наполегливості, прагнення до самопізнання, самоконтролю, самовдосконалення та рефлексії, здатності до подолання різних життєвих ситуацій та проблем.

Студенти цього рівня не виявляють усвідомлення мотиваційно-ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість їх професійної діяльності, відзначаються нестійкою мотивацією у навчанні; відсутністю інтересу до результатів власної виховної роботи в літньому оздоровчому таборі; проявом байдужого ставлення до дітей та педагогічної діяльності, ігноруванням практики, бажанням уникнення функціональних обов'язків. Практика в таборі сприймається ними як обов'язкова, тому присутній формальний підхід до її проходження. Студенти не можуть визначити її необхідність та доцільність, а власні інтереси ставлять вище професійних.

Майбутні педагоги мають поверхневі або зовсім відсутні знання про організацію літнього відпочинку дітей, не володіють знаннями про ефективні способи та прийоми педагогічної взаємодії, попередження та розв'язання конфліктних ситуацій, не хочуть розширити й поглибити наявні знання. Результати їхнього навчання характеризуються тим, що вони можуть лише називати та впізнавати терміни, поняття, факти, які характеризують організацію дозвілєвої діяльності дітей у літній період.

Студенти не можуть об'єктивно оцінити рівень сформованості у себе необхідних умінь, допускають неточність виконання дій, можуть їх здійснювати лише за допомогою викладача, оскільки відсутня самостійність під час контролю та регуляції дій. При цьому спостерігається некритично висока оцінка своєї готовності до роботи з дітьми. У студентів цього рівня навички розвинені слабо, вони

намагаються їх не виявляти. У них не сформовані гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські та комунікативні уміння.

У студентів з **репродуктивним** рівнем готовності до роботи в літніх оздоровчих таборах особистісні якості, необхідні для організації дозвілля дітей в умовах літніх канікул, сформовано ще недостатньо і немає потреби у самовдосконаленні. У них відсутня адекватна самооцінка власних дій, компетентність, активність, ініціативність. Майбутні педагоги намагаються виконувати функціональні обов'язки за вказівками керівництва, але не здатні нести відповідальність за результати своєї праці.

Спостерігається відсутність сумління у навчанні та активного інтересу до роботи з дітьми. Мотиви навчальної та практичної діяльності слабо виражені, нестійкі, низької інтенсивності. Ціннісне ставлення до себе, до дітей, до етичних норм, до практики у таких студентів сформоване фрагментарно. Вони негативно реагують на тих вихованців, які їх не люблять

Студенти мають поверхневі, не глибоко усвідомлені базові знання, можуть точно або майже точно відтворювати засвоєну інформацію. Проте здатність до відтворення вивченого матеріалу не обов'язково свідчить про розуміння його суті та взаємозв'язків між поняттями.

Майбутнім вихователям важко самостійно організувати і провести виховний захід, обґрунтувати та вмотивувати доцільність використання окремих форм роботи, спостерігається відсутність постійного прояву засвоєних умінь та навичок. Вони володіють окремими гностичними, проєктивними, конструктивними, організаторськими і комунікативними уміннями, можуть їх застосовувати в типових ситуаціях, однак не вміють самостійно визначати адекватні способи і прийоми взаємодії в умовах реальної професійної діяльності.

Студенти цієї групи мало орієнтовані на творчий пошук у виховному процесі, а в основному репродукують елементи наявних методичних розробок, не виходячи за рамки відомих прийомів, при цьому не можуть чітко прогнозувати можливі результати виховної діяльності.

Студенти **продуктивного** рівня виявляють достатньо сформовані особистісні та професійно важливі якості, хоча їхня емоційно-вольова сфера розвинена слабо. У них спостерігається нестійке прагнення до самовдосконалення. У певних ситуаціях виявляють зацікавлене ставлення до дітей, відповідальність у виконанні своїх обов'язків, цілеспрямованість, старанність, наполегливість, компетентність, активність, здатність до самопізнання та рефлексії, проте свою діяльність вони будують на основі конкурентної боротьби.

У студентів цього рівня присутні нечітке усвідомлення мотиваційно-ціннісних орієнтацій; інтерес до навчальної та практичної діяльності, пізнавальна потреба та спрямованість на оволодіння професією, усвідомлення необхідності роботи з дітьми в літньому оздоровчому таборі.

Майбутні вихователі мають необхідні знання, але вони не завжди прагнуть до їх розширення та поглиблення. Їхня обізнаність з особливостями роботи в літніх оздоровчих таборах характеризується такою категорією, як розуміння. Вони здатні визначати, описувати, вибирати, наводити приклади, класифікувати, пояснювати педагогічні процеси.

Однак знання та вміння ефективно застосовують за зразком чи в подібній ситуації, відчувають труднощі при виборі доцільних способів та прийомів педагогічної взаємодії з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Їм притаманне бажання працювати самостійно, обирати алгоритм дій у різних ситуаціях, створювати власні проекти виховної діяльності, проте вони не завжди можуть об'єктивно оцінити рівень сформованості у себе необхідних умінь.

Творчий рівень готовності характеризується наявністю психологічної готовності до праці, необхідних особистісних якостей, зокрема, емоційної стабільності, особистісної зрілості, соціальної відповідальності, організаторської чутливості, ініціативності, самовладання, працездатності, спостережливості, самостійності, умінням поєднувати особисте та суспільне, колективізму, активної участі у праці, здатності до самоаналізу та саморегуляції, прагненням до вдосконалення своїх умінь та навичок; здатності до подолання різних життєвих ситуацій та проблем; чітко усвідомленою структурою професійно-ціннісних

орієнтацій, провідне місце в якій посідає орієнтація на ефективність професійної діяльності; сформованою позитивною мотивацією до виховної роботи в таборі; очікуванням успіху в ній; наявністю різнобічних, повних, міцних, глибоко усвідомлених знань та постійного прагнення до їх розширення і поглиблення.

Студенти здатні вільно використовувати закономірності, принципи, методи, прийоми виховання у нестандартних ситуаціях, підсумовувати, перетворювати, інтерпретувати, передбачати, розрізняти, порівнювати, обґрунтовувати, диференціювати та оцінювати ситуації професійної діяльності. Спираючись на базові психолого-педагогічні знання, вони можуть методично грамотно проводити виховні заходи. У студентів добре розвинені конструктивні, гностичні, проєктивні, організаторські і комунікативні уміння, що адекватно застосовуються в мінливих ситуаціях педагогічної діяльності.

Ознаками цього рівня готовності є гнучкість, здатність обирати найбільш доцільну форму роботи, володіння методикою організації та проведення виховних заходів з урахуванням потреб, інтересів, вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини, ініціативністю та творчим підходом до самостійного проєктування оригінальних та педагогічно доцільних варіантів проведення КТС, організації туристично-краєзнавчої, спортивно-масової та культурно-дозвілдової діяльності; уміння творчо розв'язувати педагогічні ситуації, прогнозувати можливі результати виховної діяльності після використання певних прийомів роботи.

Таким чином, можна зробити висновок, що готовність до педагогічної діяльності в літніх оздоровчих таборах це цілісна характеристика особистості, яка у своїй структурі має наступні компоненти: 1) особистісні якості вихователя (психологічні та професійно важливі); 2) професійна спрямованість (сукупність мотивів педагогічної діяльності; інтерес до неї, ціннісні орієнтації); 3) знання, необхідні для роботи в літніх оздоровчих таборах; 4) уміння як рівень майстерності у використанні набутих знань.

У нашому дослідженні ми визначили особистісний, мотиваційний, когнітивний та діяльнісний критерії готовності студентів, що складають якісну характеристику елементарного (низького), репродуктивного (задовільного), продуктивного

(достатнього) та творчого (оптимального) рівнів готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах.

1.3. Характеристика стану готовності студентів до роботи з дітьми під час літнього відпочинку.

Перед розробкою експериментальної методики підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах ми провели діагностику рівнів готовності студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського до зазначеного виду професійної діяльності. Констатувальний етап нашого дослідження проводився з метою виявлення наявного рівня готовності студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах та причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами.

Дослідженням, яке відбувалось після проходження студентами позашкільної практики, було охоплено 417 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, серед них: 161 ос. з інституту філології та журналістики, 61 ос. з інституту математики, фізики, інформатики та технологічної освіти, 195 ос. з інституту іноземних мов. У ролі експертів виступали викладачі та представники адміністрації літніх оздоровчих таборів.

Для об'єктивного оцінювання використано самооцінку студентів, оцінку експертами, комплекс діагностичних методик, тестування та анкетування серед студентів, спостереження за роботою вожатих в літніх оздоровчих таборах.

Нами було розроблено анкету (дод. Е), зміст якої передбачав перевірку чотирьох критеріїв готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах. На питання анкети відповідали студенти, оцінюючи себе, викладачі кафедри педагогіки та представники адміністрації оздоровчих таборів, виступаючи в ролі експертів. Вони оцінювали виявлення кожного показника за 5-бальною шкалою у такий спосіб: 5 балів – показник виявляється дуже сильно; 4 бали – показник виявляється сильно; 3 бали – показник виявляється в достатній мірі; 2 бали – показник має слабе виявлення; 1 бал – показник виявляється дуже слабо; 0 балів – показник не виявляється.

На підставі зібраних результатів самооцінки студентів та оцінки експертами було визначено середній бал виявлення кожного показника в межах особистісного, мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв.

Результати виявлення показників особистісного критерію готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах подано у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

**Результати виявлення показників особистісного критерію
готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах**

Показники	Бали		
	за самооцінкою студентів	за оцінкою експертів	середній бал
Любов до дітей	4,8	4,6	4,7
Вимогливість	4,5	3,6	4,1
Почуття гумору	3,4	2,7	3,0
Вольові риси	3,2	2,5	2,9
Артистизм	4,2	3,4	3,8
Відповідальність	4,6	2,6	3,6
Здатність володіти високим темпом виконання роботи, миттєво вирішувати поставлені завдання	4,3	3,3	3,8
Здатність швидко переключатися з одного виду діяльності на інший	4,5	2,7	3,6
Середній бал	4,2	3,2	3,7

Як свідчать дані таблиці 1.3., найоб'єктивніше студенти оцінюють свою любов до дітей. Результати спостережень та анкетувань свідчать, що окремі студенти виявляють лише цікавість до дітей без бажання їх розуміти, допомагати їм, проводити з ними дозвілля. Є студенти, які не люблять дітей, а інші бояться їх.

Найбільше завищена самооцінка спостерігається за таким показником, як відповідальність. Причинами цього може бути те, що студенти не здатні оцінити

результати виконаної роботи, у наслідках свого невідповідального ставлення до професійних обов'язків звинувачували інших людей.

Оцінюючи вимогливість, студенти не зважали на те, що виявляють її, в основному, по відношенню до інших та ігнорують нею по відношенню до себе. Почуття гумору більшість студентів визначали по здатності сміятися над кимось, обходячи невміння з гумором сприймати власні труднощі та недоліки. Об'єктивно оцінити свій артистизм студентам складно з тієї причини, що мало було можливостей для практичного визначення здатності перевертлюватись, входити в роль.

Переоцінено і такі здатності, як володіня високим темпом виконання роботи, миттєве вирішення поставлених завдань, швидке переключення з одного виду діяльності на інший. Це спричинено обмеженим терміном позашкільної практики, некритичним підходом до оцінювання сильних і слабких сторін власного темпераменту. За результатами спостережень можна стверджувати, що студентам важко переносити різкі зміни в розпорядку дня оздоровчого табору, викликані змінами погоди та її невідповідністю запланованим заходам. У таких випадках деякі практиканти переживають стрес і не здатні продуктивно працювати.

Найнижчим балом відзначені вольові риси студентів. На це впливають незацікавленість навчанням, розвиток сучасних технологій: можливість копіювання літератури, знаходження необхідного матеріалу в мережі Інтернет зменшують рівень докладених зусиль студентів.

Отже, студенти люблять дітей, прагнуть нести за них відповідальність, мають розвинені вимогливість, почуття гумору, артистизм, вольові риси. Це означає, що вони обрали професію за покликанням. Проте, у багатьох студентів спостерігається брак психологічної готовності до роботи в таборі: їм важко швидко виконувати роботу, вирішувати поставлені завдання, переключатися з одного виду діяльності на інший, звикати до нової обстановки.

Результати виявлення показників мотиваційного критерію готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах подано у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4.

**Результати виявлення показників мотиваційного критерію
готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах**

Показники	Бали		
	за самооцінкою студентів	за оцінкою експертів	середній бал
Потреба в набутті педагогічного досвіду	2,7	2,9	2,8
Потреба в спілкуванні з дітьми	3,2	2,8	3,0
Потреба в самовизначенні і самореалізації	3,6	3,8	3,7
Бажання працювати в колективі	4,1	3,4	3,8
Інтерес до професії	3,3	3,1	3,2
Середній бал	3,4	3,2	3,3

За даними таблиці 1.4., найвищою оцінкою відзначено бажання студентів працювати в колективі, хоча вони не завжди вміють поступатися власними інтересами, інколи очікують, щоб навколишні задовольняли їхні егоїстичні потреби, догоджали у всьому. Деякі студенти свою роботу в колективі ототожнюють з реалізацією прихованого наміру бути кращими за інших.

Не яскраво виражена у майбутніх педагогів потреба у спілкуванні з дітьми. Не всі її пов'язують з професійною діяльністю. Деякі розуміючи, що для ефективності такого спілкування необхідні відповідні знання та вміння, виявляють невпевненість у собі, страх перед можливими невдачами.

Дещо заниженими виявилися оцінки майбутніх вихователів за такими показниками, як потреба в педагогічному досвіді, в самовизначенні і самореалізації. Це зумовлено тим, що студенти вже мали нагоду впевнитись у своєму покликанні під час позашкільної практики. За даними опитувань, багатьох студентів не стільки цікавить професія педагога, скільки диплом перекладача, можливість працювати репетитором, мати більшу заробітну плату, ніж в загальноосвітній школі. Проте

деякі студенти розуміють, що і для цього не зайвим буде досвід роботи з дітьми. Тому інтерес до професії оцінено найоб'єктивніше.

Отже, не всі студенти мають бажання працювати з дітьми, в колективі, деякі не зацікавлені професією педагога, і у них слабо сформована мотивація до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах.

Результати виявлення показників когнітивного критерію готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах подано у таблиці 1.5.

Таблиця 1.5.

**Результати виявлення показників когнітивного критерію
готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах**

Показники	Бали		
	за самооцінкою студентів	за оцінкою експертів	середній бал
Психолого-педагогічні знання	3,2	2,8	3,0
Методичні знання	3,5	3,1	3,3
Спеціальні знання	4,1	2,6	3,4
Середній бал	3,6	2,8	3,2

Як бачимо з таблиці 1.5., спеціальні знання майбутніх педагогів займають перше місце порівняно з методичними та психолого-педагогічними. Це можна пояснити тим, що психолого-педагогічні дисципліни, в основному, читаються в 4-му та 5-му семестрах, методика виховної роботи – в 6-му, перед вивченням спецкурсу «Підготовка до позашкільної практики». Тому спеціальні знання знаходяться в активній пам'яті студентів.

Щодо використання під час позашкільної практики сукупності набутих знань, то, на основі спостережень за роботою вожатих, можна відзначити відсутність у багатьох студентів взаємозв'язку між знаннями та організацією педагогічної діяльності. Невисока оцінка знань студентів свідчить про незацікавленість ними та нерозуміння їхньої практичної значущості.

Результати виявлення показників діяльнісного критерію готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах подано у таблиці 1.6.

Таблиця 1.6.

**Результати виявлення показників діяльнісного критерію
готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах**

Показники	Бали		
	за самооцінкою студентів	за оцінкою експертів	середній бал
Гностичні уміння	3,9	2,5	3,2
Проективні уміння	3,6	2,8	3,2
Конструктивні уміння	3,2	2,4	2,8
Комунікативні уміння	4,9	3,1	4,0
Організаторські уміння	4,1	3,5	3,8
Діагностичні уміння	3,8	2,4	3,1
Середній бал	3,9	2,8	3,4

Дані таблиці 1.6., засвідчують, що найкраще у студентів розвинені комунікативні та організаторські уміння. Друге місце за рівнем сформованості у студентів посідають гностичні, проективні та діагностичні. Найменш сформованими виявились конструктивні уміння майбутніх вихователів.

Тому можна зробити висновок про те, що багатьом студентам важко визначати рівень розвитку і вихованості дітей, оптимальні засоби педагогічного впливу на них, оцінювати власну виховну діяльність, її сильні і слабкі сторони, прогнозувати розвиток особистості кожного вихованця, враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, планувати спільно з дітьми виховну діяльність, визначати оптимальну методику та форми виховної роботи.

Підсумкові результати виявлення показників усіх критеріїв готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах подано в таблиці 1.7.

**Результати виявлення показників усіх критеріїв
готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах**

Критерії	Бали		
	за самооцінкою студентів	за оцінкою експертів	Середній бал
Особистісний	4,2	3,2	3,7
Мотиваційний	3,4	3,2	3,3
Когнітивний	3,6	2,8	3,2
Діяльнісний	3,9	2,8	3,4

Як видно з таблиці 1.7., значну кількість студентів риси характеру та темпераменту, психологічні особливості, цінності, ідеали, потреби, мотиви цікавлять більше, ніж знання та вміння, які вони мають одержати після вивчення певних дисциплін, тобто мотиваційно-ціннісна компонент особистості студентів розвинений краще, ніж інструментальний. Причиною цього може стати різниця в необхідних затратах сил і часу для розвитку кожного з компонентів, адже для здобуття нових знань та вироблення професійних умінь потрібно більше працювати.

Варто зазначити, що сформованість особистісних параметрів і мотивація навчання кожного студента повинна набувати професійного спрямування, що теж вимагає немало зусиль для роботи над собою. Але на це звертається менше уваги в навчальних аудиторіях, оскільки, за результатами спостережень, у більшості випадків, успішність навчання оцінюється переважно за засвоєними знаннями. Саме тому студентам важко визначати рівень розвитку і вихованості дітей, прогнозувати розвиток особистості кожного вихованця, враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, оцінювати власну виховну діяльність, свої сильні і слабкі сторони.

Це дає можливість стверджувати, що самооцінка готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах не може бути повністю об'єктивною. Ми враховували також наявність завищеної або заниженої самооцінки. Тому під час

констатувального зрізу, крім самооцінки студентів використовували експертну оцінку.

Для визначення рівня готовності кожного студента до роботи в літніх оздоровчих таборах ми користувались формулою:

$$P_{ГС} = \frac{(O + M + K + Д)}{4}, \quad (1.1)$$

де $P_{ГС}$ – рівень готовності студента, O – особистісний, M – мотиваційний, K – когнітивний, $Д$ – діяльнісний критерії.

Спочатку ми обраховували рівень готовності за самооцінкою студента, а потім за експертною оцінкою того ж студента. На підставі узагальнення зібраних результатів самооцінки та оцінки експертів було визначено середній бал готовності студентів за чотирма рівнями таким чином: 0–2 бали – елементарний рівень, 3 бали – репродуктивний, 4 – продуктивний, 5 – творчий.

Наступним кроком було визначення на основі середніх балів самооцінки студентів та оцінки експертами середнього відсотка від загальної кількості студентів, що відповідав кожному із рівнів готовності. Для цього використано формулу:

$$R = \frac{\sum C_m P_{ГС}}{\sum C_m ЗАГ}, \quad (1.2)$$

де R – середній відсоток студентів певного рівня, $C_{P_{ГС}}$ – кількість студентів з певним рівнем готовності, $C_{ЗАГ}$ – загальна кількість опитаних студентів.

Порівняння результатів самооцінки та експертних оцінок констатувального зрізу було здійснено за чотирма рівнями готовності студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах та графічно зображено на рис. 1.5.

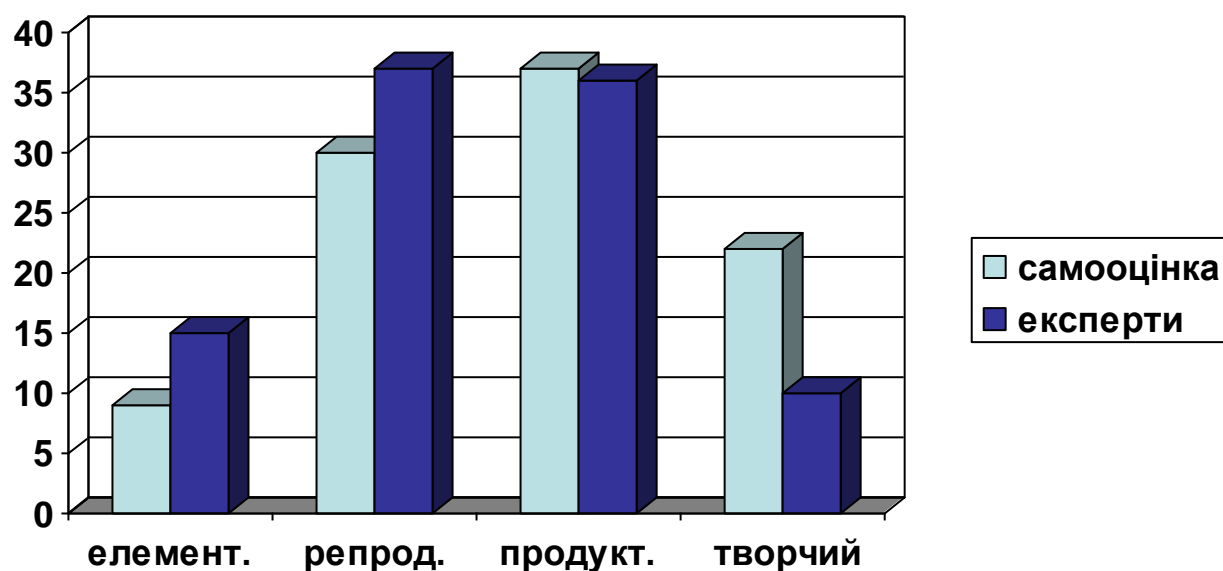


Рис. 1.5. Порівняння результатів самооцінки та оцінки експертами за чотирма рівнями готовності студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах

Дані рис. 1.5. засвідчують, що самооцінка майбутніх вихователів не завжди була об'єктивною. Для остаточного визначення рівнів готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах ми узгодили отримані дані. Результати обрахунків занесено в таблицю 1.8.

Таблиця 1.8.

Рівні готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах

Рівні	За самооцінкою студентів		За оцінкою експертів		Середній відсоток	
	студ.	%	студ.	%	студ.	%
Елементарний	39	9,49	65	15,78	52	12,64
Репродуктивний	127	30,39	158	37,75	143	34,07
Продуктивний	157	37,55	151	36,01	154	36,78
Творчий	94	22,57	43	10,46	68	16,51

Як бачимо з табл. 1.8., найменша кількість студентів (12,64%) перебуває на елементарному рівні готовності. 36,78% студентів знаходяться на продуктивному та 34,07% – на репродуктивному рівнях готовності, в той час, як лише 16,51% – на

творчому. Такий стан не задовольняє ні батьків, ні керівників оздоровчих закладів, а тим більше вихованців, які покладають надію на якісне оздоровлення та проведення цікавого дозвілля протягом табірної зміни.

Отримані за допомогою самооцінки студентів та експертної оцінки дані знаходять своє підтвердження і в результатах застосованих діагностичних методик та спостережень за роботою практикантів.

Для оцінювання особистісного критерію ми використовували методику діагностики спрямованості особистості Б. Басса (орієнтаційна анкета) [207, 563-569]. Анкета складається з 27 суджень із запропонованими трьома варіантами відповідей, що вказують на спрямованість особистості. Респонденти повинні обрати одну відповідь, яка найповніше виражає їхню думку чи відповідає реальності та ще одну, найбільш віддалену від його думки чи найменше відповідає реальності.

За допомогою цієї методики ми виявили такі спрямованості майбутніх педагогів: більшості з них (57%) притаманна спрямованість на спілкування: прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми. Для 30 % майбутніх вихователів вагомою виявилась спрямованість на себе, що полягає в орієнтації на винагороду, агресивності у досягненні статусу, схильності до суперництва, дратівливості. Тільки 13% засвідчили свою спрямованість на роботу і виявили зацікавленість у розв'язанні ділових проблем, найефективнішому виконанні роботи, орієнтацію на ділове співробітництво, здатність відстоювати власну думку, корисну для досягнення спільної мети.

Мотиваційний критерій ми перевіряли за допомогою кількох методик.

1. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [190, 626-629]. На 41 запитання респондентам потрібно було відповісти «так» чи «ні». Підрахувавши бали, ми отримали такі результати: 19 % студентів мають низький рівень мотивації до успіху, 54 % - середній рівень, 27 % - високий рівень.

2. Методика діагностики особистості на мотивацію уникнення невдачі Т. Елерса [190, 630-632]. У кожному з 30 рядків пропонується обрати по 1 слову з трьох, яке

найповніше характеризує респондента. За результатами виборів ми отримали наступні дані: 29% - низький, 32% - середній, 39% - високий рівень мотивації уникнення невдачі.

Результати опитування засвідчують, що студенти з високим рівнем мотивації до успіху, в основному, обирають середній рівень уникнення невдачі або мають високу готовність до ризику. Ті, хто бояться невдач, – низький або високий рівень мотивації уникнення невдачі. Високий рівень мотивації уникнення невдачі перешкоджає високому рівню мотивації до успіху.

3. Використання методики діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Потьомкіної [190, 641-648] мало за мету виявити ступінь вираженості соціально-психологічних установок, спрямованих на «альтруїзм-егоїзм», «процес-результат». На 40 запитань респондентам потрібно було відповісти «так» чи «ні». Підрахувавши бали, ми отримали наступні результати:

63% студентів «орієнтовані на процес». Вони менше задумуються над досягненням результату, часто запізнюються із здачею роботи; ними більше керує інтерес до роботи, а для досягнення результату потрібно багато копіткої роботи, негативне ставлення до якої вони не можуть подолати; 37% студентів «орієнтовані на результат». Вони надійні, тому що можуть досягти результату в своїй діяльності незважаючи на перешкоди та невдачі;

81% студентів «орієнтовані на альтруїзм». Вони часто на шкоду собі заслуговують поваги. Про них слід потурбуватись. Наявність такої цінної суспільної мотивації вирізняє зрілу людину; 19% студентів «орієнтовані на егоїзм».

Для об'єктивнішого визначення готовності студентів до роботи в оздоровчих таборах за когнітивним критерієм ми звернулися до результатів написання ними трьох модулів та складання іспиту з педагогіки. Виявилось, що на творчому рівні готовності знаходяться 36,41% третьокурсників, на продуктивному – 40,65%, на репродуктивному – 19,45%, на елементарному – 3,49%. Порівнявши отримані дані із самооцінкою майбутніх вихователів, ми бачимо суттєву різницю: самооцінка відображає значно нижчий рівень готовності студентів до роботи з дітьми. Причину

такого явища ми вбачаємо в тому, що, по-перше, від проведення іспиту до опитування пройшло кілька місяців, і знання перейшли з короткотривалої в довготривалу пам'ять студентів, по-друге, набуті знання в основному не мали практичного застосування, а повторювались лише частково.

Діагностуючи діяльнісний критерій, ми використали методику виявлення «комунікативних та організаторських схильностей» (КОС-2) [190, 581-583]. На 40 запитань респондентам потрібно було відповісти «так» чи «ні». Підрахувавши бали, ми виявили, що у значній кількості студентів комунікативні схильності переважають над організаторськими. Це можна пояснити тим, що навчальна діяльність більше спрямована на спілкування, а можливостей для розвитку організаторських здібностей у студентів значно менше.

Узагальнюючи результати спостережень та аналізу звітної документації, ми встановили, що найпоширенішими труднощами для практикантів стали: відсутність досвіду практичної організації дозвілля (54% студентів), конфлікти з дітьми, колегами та адміністрацією (32% студентів), врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей (14% студентів), що зображено на рис. 1.6.

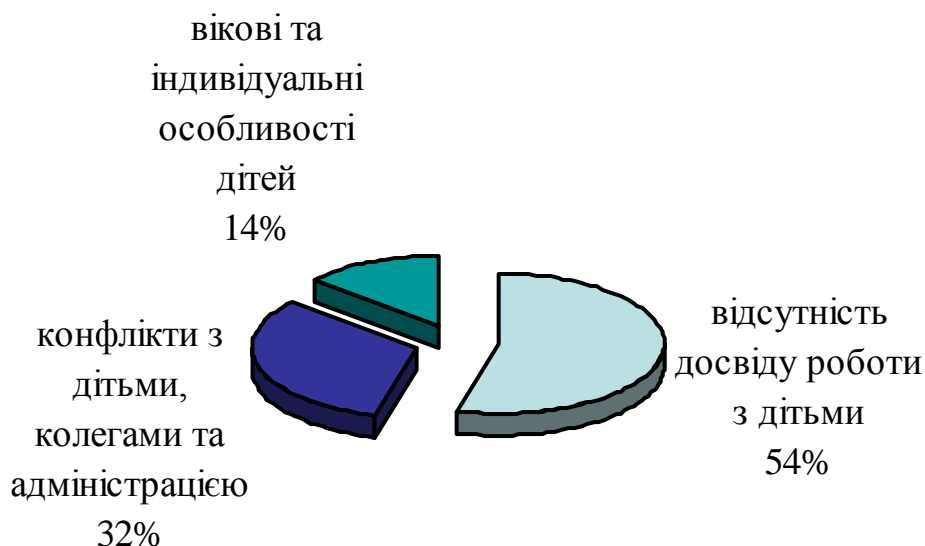


Рис. 1.6. Труднощі, з якими вожаті зустрічаються на практиці

За твердженням В.Галузьяка, М. Сметанського, В. Шахова та ін., «успішне розв'язання будь-якої проблеми не обмежується фіксацією негативних явищ. Важливою умовою є аналіз причин, що зумовили їх появу» [11, 7]. Щоб встановити

наявність причинно-наслідкових зв'язків, було проведено аналіз праць з даної проблеми.

У дослідженнях Т. Гаміної, Л. Іванової, Б. Кіндратюк, Л. Пундик [49; 77; 86; 189] зазначається, що під час практики студенти зустрічаються з труднощами, пов'язаними з недостатністю знань і умінь організувати роботу з дітьми, з відсутністю розуміння та допомоги з боку педагогічних колективів. Значна частина студентів знаходиться на репродуктивному рівні готовності до роботи. Аналіз навчальних планів і програм, методики проведення занять, корекції та контролю за роботою студентів засвідчує, що навчання в університеті віддалене від практичної діяльності майбутніх вихователів, і рівень розвитку мотивів професійного зростання та самовдосконалення є недостатнім, у студентів спостерігається низький інтерес до науково-педагогічної літератури та потреба в систематичному поповненні знань.

З метою виявлення об'єктивних причин цього явища, було проведено анкетування, під час якого 172 майбутні вихователі інституту іноземних мов дали відповіді на такі питання:

- 1) Що викликало у Вас бажання проходити позашкільну практику?
- 2) Що відштовхувало Вас від роботи вихователя в оздоровчих таборах?

Відповіді на перше питання засвідчили, що 55% студентів бажали проходити позашкільну практику (11% для самовизначення, 9% – здобуття педагогічного досвіду, 9% – спілкування з дітьми, 5% – активного відпочинку, 5% – самовдосконалення, 4% – цікавого проведення часу, 3% – здобуття нових вражень, 2% щоб допомогти дітям, 2% заради відчуття відповідальності, 1% – виявлення любові до дітей, 1,2% – знайомства з новими людьми, 1% – проведення ігор та конкурсів, 0,8% для спогадів дитинства, 0,4% – самостійної праці, 0,3% – виконання навчального плану, 0,2% – роботи в колективі).

Відповідаючи на друге питання, 14% студентів підкреслили своє небажання проходити позашкільну практику, тому що боялись нести відповідальність (2%), мали страх перед невизначеністю, труднощами, несподіванками (2%), думали, що не впораються з неслухняними дітьми (1,8%), не зможуть відпочити (1,6%), не мають досвіду (1,4%), не люблять дітей (1,4%), не зможуть провести час з

близькими та рідними – (1,2%), вважали практику недоцільною (1%), не звикли до режиму (0,5%), не планували бути вчителями (0,4%), не вміли заслужити авторитет (0,3%), мали негативний досвід (0,2%), відмовлялися працювати в колективі (0,2%).

Також ми виявили, що 31% студентів не змогли чітко визначитись щодо бажання проходити практику, оскільки знаходили аргументи як на її користь, так і проти цього. Крім того, деякі фактори для одних студентів стали мотивуючими, а для інших – демотивуючими. Так, наприклад, 5% студентів позашкільну практику розглядали як активний відпочинок, в той час, як 1,6% – жалкували, що не зможуть відпочити влітку через неї; 2% відчували страх перед труднощами та невизначеністю, а 11% – прагнули до самовизначення під час практики; 12% – чекали спілкування з дітьми, бо люблять їх, бажають їм допомогти, а 1,4% – категорично заявили про свою нелюбов до них і 1,8% – впевнені, що не впораються з неслухняними дітьми; 9% – сподівалися здобути досвід педагогічної діяльності, а 1,4% – не бажали проходити практику у зв'язку з відсутністю досвіду; 2% – прагнули відчути відповідальність і 2% – відмовлялися її нести і т.д.

Аналіз отриманої інформації засвідчив, що більшість студентів мали бажання проходити практику. Проте, слід звернути увагу на мотиви, якими вони керувалися: особистісні та професійні мотиви зрівнялися за частотою згадувань студентами; менш значущими виглядали соціальні, а особливо, пізнавальні мотиви.

У майбутніх вихователів зовнішні мотиви (активний відпочинок, цікаве проведення часу, нові враження, відповідальність, самовизначення, нові знайомства, проведення ігор та конкурсів, відгуки старшокурсників, досвід роботи і відпочинку в таборі, обов'язковість практики, спогади дитинства, робота в колективі, самореалізація, режим, оплата) значно переважали над внутрішніми (здобуття педагогічного досвіду, спілкування з дітьми, самовдосконалення, любов до дітей, розуміння і допомога дітям, самостійність). Це свідчить про недостатній рівень сформованості внутрішніх мотивів.

Для «сильних» студентів характерна внутрішня мотивація: вони мають потребу у здобутті високого рівня професійних знань. Для «слабких» студентів характерна зовнішня, ситуативна мотивація. Вони намагаються виконати обов'язок, уникнути осуду та покарання за незадовільне навчання.

З'ясовуючи, як саме заохочувати студентів, важливо правильно визначити, чому майбутні вчителі не намагаються досягти більшого. «Ви повинні знати, що їх відштовхує, перед тим, як спробувати їх заохотити» – вважає Кеннет Шоур, шкільний психолог з США [140, 9].

Аналіз недоліків готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах дає підстави поділити їх на чотири групи за визначеними критеріями: особистісним, мотиваційним, когнітивним, діяльнісним. Розглянемо кожен з цих груп окремо.

Перша група – недостатність особистісних і професійних якостей (особистісний критерій). Сюди відносяться нелюбов до дітей, сумніви щодо авторитетності, небажання бути вчителем і брати на себе відповідальність, страх, бажання відпочити, провести час з близькими, відмова від побутових умов табору та мізерної оплати.

Вагомою причиною відсутності мотивації може бути психічне виснаження, в тому, адже студенти скаржаться на завантаженість навчальними завданнями, на відсутність можливості відпочити, а літні канікули обмежуються педагогічною практикою. Тому в них зникає бажання виконувати роботу, до якої раніше і було позитивне прагнення. Як засвідчує опитування, у студентів виникає відчуття безпорадності перед труднощами, невпевненості у власних можливостях, безперспективності. Сила потреб і прагнень різко послаблюється, що призводить до пасивної поведінки, безініціативності.

Великий вплив на зниження мотиваційного потенціалу здійснює «професійне вигорання» – сукупність негативних психічних переживань, емоційне «виснаження» від інтенсивних міжособистісних взаємодій, що виявляється у зниженні оцінки своєї компетентності, в негативному сприйнятті

себе як професіонала, незадоволення собою, зниження оцінки своєї діяльності, негативному ставленні до себе як до особистості [75, 314].

Низький рівень мотивації у значної кількості майбутніх вихователів пояснюється їхнім нерозумінням доцільності позашкільної практики і віддаленістю справжньої педагогічної діяльності. Адже зі «зростанням психологічної відстані до мети (цільової сфери) інтенсивність психологічної (спонукальної) сили зменшується. А чим ближче до мети, тим вищий рівень мотивації (спонукальної сили), яка штовхає людину до її досягнення» [71, 83].

Можна зробити висновок, що не всі студенти переконані у правильності зробленого ними вибору майбутньої професії. Досить часто в них виявляється відсутність бажання працювати за спеціальністю. Частина студентів зовсім не усвідомлює своїх індивідуально-психологічних особливостей та наявності здібностей до професії педагога. Спостерігається негативне чи байдуже ставлення деяких третьокурсників як до професії педагога, так і до позашкільної практики, відсутність бажання включатися в практичну професійну діяльність.

Друга група – незацікавленість результатами практики (мотиваційний критерій) обумовлюється неякісним її оцінюванням. Третьокурсники обізнані з тим, що 70% практикантів отримують оцінку «відмінно», а підставою для якої є найчастіше оцінка директора, методиста чи старшого вожатого оздоровчого закладу. Як зазначено у відповідях студентів, методист з кафедри педагогіки не завжди може перевірити якість роботи практиканта, а при оцінюванні не враховуватимуться успішність навчання і відвідування під час семінарських занять та інструктивно-методичного збору.

Крім того, як виявилось, опитані третьокурсники ще не усвідомлюють значення позашкільної практики для майбутньої професійної діяльності і для власного особистісного зростання.

Третя група – недостатність знань (когнітивний критерій), що суттєво впливає на зацікавленість студентів, які, як правило, переконані, що практика недоцільна і не має ніякого відношення до їхнього життя та інтересів, має місце нерозуміння складності роботи вихователя. Байдужість деяких студентів може

бути викликана тим, що рівень вимог до практики не відповідає рівню здібностей: «якщо студенти відчують, що вимоги надто прості, можуть «промчати повз...», не отримавши задоволення, а якщо ж занадто складні – швидко здаються» [71].

Окремі студенти продемонстрували невисоку обізнаність з особливостями роботи вихователя в оздоровчих закладах. Крім того, спостерігаючи за роботою інструктивно-методичного табірною збору, вони не зрозуміли його професійної спрямованості, оскільки, на їхню думку, він носить розважальний характер.

Четверта група – недостатність педагогічного досвіду (діяльнісний критерій) виявляється у небажанні студентів готувати і проводити ігри, невмінні впоратись із неслухняними дітьми, працювати в колективі та самостійно, застосовувати знання у нестандартних ситуаціях, порівнювати свої досягнення з досягненнями інших.

Тому найпоширенішою причиною відсутності мотивації у майбутніх вихователів є уникнення страху можливих невдач. Часто студенти бояться опинитись у незручному становищі і вважають, що безпечніше уникнути ризику чи навіть не намагатися спробувати виконати роботу на високому рівні. Це залежить від неуспішного виконання попередніх завдань. А нашим респондентам доводилось виховувати своїх менших братиків і сестричок, проводити індивідуальні заняття з учнями. Результат подібної роботи вплинув на висновки, які вони зробили щодо подальшої професійної діяльності, яка може припинитися «після ряду невдач, якщо втрачено найменшу можливість досягти успіху. Одиничний успіх після багатьох невдач призводить до припинення діяльності, якщо невдачі довели неможливість успіху за більш високих рівнів домагань» [71, 80].

Байдужість до педагогічної діяльності можуть викликати і систематично повторювані успіхи, адже «звикання до успіхів виробляє надмірно завищену самооцінку, призводить до появи «зіркової хвороби» і до зниження сили мотиву – навіщо старатись, і так все виходить» [75, 306].

Під час проведення констатувального зрізу ми використовували спостереження за роботою вожатих у пришкільному таборі з денним перебуванням для учнів 1-7 класів «Веселка» НВК загальноосвітньої школи I-III ступенів – гімназії № 23 м.Вінниці з 18 червня по 5 липня 2007 року, де літню педагогічну практику проходили 14 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, серед яких 8 студентів з інституту математики, фізики та технологічної освіти, 4 – з інституту іноземних мов, 1 – з інституту педагогіки та психології, 1 – з музично-педагогічного факультету.

У кожному з восьми загонів, сформованих з учнів гімназії, налічувалось по 16-20 дітей одного віку, з якими працювали по два студенти та два вихователі – вчителі цієї ж школи. В обов'язки студентів протягом робочого дня з 8.30 до 17.00 год. входила виховна робота з дітьми: підготовка та проведення колективних творчих справ, загальнотабірних масових заходів, активна участь у різноманітних конкурсах, залучення загону до табірних змагань, щоденна організація загонових справ, спілкування з батьками, особливо першокласників, оскільки батьки їх приводили в табір і забирали додому. Також практикантам потрібно було допомагати в організації роботи гуртків, які діти відвідували за розкладом усім загonom.

Визначені нами критерії готовності (особистісний, мотиваційний, когнітивний та діяльнісний) тісно взаємопов'язані між собою, і тому в практичній діяльності студентів важко визначити різку відмінність одного з них. Але, користуючись ними, спробуємо проаналізувати результати спостереження за роботою студентів.

Особистісний критерій. У перший робочий день Віталій К. прийшов за 40 хвилин до початку робочого дня. На запитання: «Чому так рано?» відповів: «Я так переживаю, я так боюсь дітей». Таку відповідь можна розуміти, як свідчення відповідальності студента за доручену справу та страх перед невідомим. Можна констатувати відсутність досвіду та впевненості у власних силах. Спостереження показали, що Віталій став хорошим педагогом для дітей шостого класу.

Неуважність та невідповідальність вихователів є шкідливою не лише для їхнього авторитету серед дітей, а й успішній діяльності всього дитячого колективу. Наталя Ф. не звернула уваги на те, що «закон території» у пришкільному таборі

інтерпретується інакше (не заважати роботі інших загонів), ніж у стаціонарному (не залишати територію табору). Як наслідок, вихователька протягом першого ж дня цей закон неправильно пояснила дітям. Звичайно, вони його не дотримувались посправжньому, до того ж у змаганнях між загонами втратили один бал за неправильне пояснення. Після чого студентці довелося виправдовуватись перед четвертокласниками, щоб надалі встановити довірливі стосунки.

В екологічному конкурсі поробок «Зроби планету зеленою» Даша М. підказала дітям свого загону дуже гарні ідеї глибокого виховного змісту. Зроблені ними поробки примусили багатьох дітей задуматись над тим, як недбалою поведінкою можна легко зіпсувати навколишнє середовище. Це свідчить про ціннісні орієнтації виховательки.

Труднощі в імпровізації були у багатьох студентів. Яскраво це виявилось в конкурсі вихователів «Показуха», де потрібно було швидко, інсценізувати пісню, за допомогою пантоміми показати дітям визначені прості слова (чайник, книжка) для відгадування.

Справжнім відкриттям для практикантів стало те, що для стабільності позитивного психічного стану необхідні чималі вольові зусилля. Після сильних психічних і фізичних навантажень перших днів студенти знесилювались і морально, відчували повну спустошеність. Так, студент Олександр Р. на другий день роботи табору заявив: «З ніг падаю, вимотався. Тяжка це робота, треба багато бігати», а на п'ятий день додав: «Ні, я вчителем працювати точно не буду». На запитання «Як настрій?» Даша М. на третій день усміхнено відповіла: «У мене поганого настрою не буває і енергії завжди повно!», а на п'ятий день її думка змінилась: «Який там настрій? Ледве ноги тягну від перевтоми».

Мотиваційний критерій. Дуже легко, як виявилось через чотири дні роботи, слабкомотивованим студентам втратити ентузіазм завдяки наріканням деяких вчителів, які замість відпустки змушені відпрацьовувати в таборі за мізерну доплату та «наглядати» за дітьми, які їм за цілий рік і без того набридли. І, навпаки, активні вчителі своїм оптимізмом позитивно впливали на розвиток натхнення до роботи у практикантів.

Окремі студенти виявили повну пасивність та недбалість у роботі, через що втрачався інтерес і в дітей. Так, на конкурс веселих гримерів загін не виставив своїх представників, тому що Тетяна П. не змогла зацікавити дітей, і вони не взяли участі в конкурсі. Протилежний приклад: Яна С. настільки зацікавила дітей конкурсом індіанців, що вони охоче взяли участь у ньому.

Більше труднощів доводилось долати тим студентам, у яких низький рівень мотивації і вони були зацікавлені лише оцінкою. А особливість мотиваційного критерію полягає в тому, що студент повинен знаходити задоволення не стільки в досягненні мети, скільки в самому процесі.

Когнітивний критерій. Не всі практиканти вміють у своїй роботі враховувати вікові особливості дітей, особливо першокласників, оскільки зорієнтовані на професійну діяльність з дітьми старшого віку. Так, наприклад, дітям семи років було дано завдання скласти якомога більше слів зі слова «математика», або змушували їх стрибати на скакалці, чого вони ще не вміють робити. Інколи такі завдання дітям доводилось виконувати у вигляді змагань між першим і восьмим класом, після чого малята розчаровувались у своїх здібностях, а студенти – у своїх, не розуміючи справжньої на те причини.

У дощову погоду вихователі не знали, чим зайняти дітей, які, щоб не сумувати, бігали в класах так, що один навіть голову розбив об парту. А під час відпочинку на березі річки замість того, щоб проводити цікаве дозвілля, вихователі, граючи між собою заборонені ігри, раз по раз вигукували до дітей: «туди не йдіть», «звідти злізьте». Причиною подібної ситуації може бути слабка методична підготовка та невідповідність накопичених вихователями ігор, вікторин, змагань віку дітей чи відсутність вміння користуватись наявним матеріалом.

Вихователька Наталя Ф. не сподівалась, що діти четвертого класу не вміють імпровізувати, тому не підготувала дівчинку зі свого загону до реклами поробок на табірному ярмарку, і як наслідок, загін втратив бали.

Діяльнісний критерій. Нелегко студентам було розв'язувати конфліктні ситуації, знаходити оптимальні способи досягнення миру і взаєморозуміння не лише між дітьми. Було очевидно, що практикантка Даша М. перемогла в конкурсі, а

нагородили чомусь виховательку з іншого загону. З обуренням дітей із власного загону вона не знала, що вдіяти, оскільки бачила несправедливість і розуміла, що перед дітьми обговорювали це буде нетактовно.

Не дивлячись на те, що на інструктивно-методичному зборі в університеті під час свята акторської майстерності «Світ – театр, а ми в ньому – актори» була інсценізована самими ж студентами казка, на практиці це завдання для багатьох із них стало непосильним. На допомогу студентам довелося приходити вчителям, які, в більшості випадків, взяли на себе не лише підготовку сценарію, а й неодноразові репетиції з дітьми. Студенти ж часто були лише спостерігачами чи, в кращому випадку, виконували часткові доручення.

Це свідчить, що більшого успіху в роботі досягають, як правило, ті студенти, які вже працювали в таборі. Їм, порівняно зі студентами, які знаходились в таборі вперше, було набагато легше долати труднощі, переносити фізичні та психічні навантаження, організовувати та проводити різні заходи, зацікавлювати дітей конкурсами та змаганнями.

Слід зазначити, що найважче студентам було переносити психічні та фізичні перенавантаження, готуватися до заходів, виступів, швидко орієнтуватись у змінюваних умовах, імпровізувати, здобувати авторитет серед дітей, поєднувати виконання різноманітних завдань з вихованням, підбирати відповідні способи розв'язання конфліктних ситуацій, працювати з дітьми початкових класів, враховувати вікові та індивідуальні особливості вихованців, звикати до розпорядку дня, який часто змінювався у зв'язку з погодними чи іншими умовами. Було виявлено невміння користуватись методичними матеріалами, спостерігати, узагальнювати, діагностувати рівень розвитку дітей, визначати проблему, ставити виховну мету та завдання, підбирати та моделювати відповідні форми виховної роботи. Найчастіше вожаті працювали за аналогією, готували з дітьми ті програми, з якими познайомились в університеті під час семінарських занять з курсу «Позашкільна педагогічна практика» та на інструктивно-методичному зборі. Інколи безпорадним студентам доводилось надавати консультативно-методичну допомогу, проводити тренінги психологічної адаптації до роботи з дітьми в таборі.

Отже, у ході проведення констатувального етапу експерименту було визначено основні недоліки підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах:

- невпевненість студентів у власних силах;
- відсутність досвіду виховної діяльності;
- недостатня сформованість необхідних професійних та особистісних якостей;
- відсутність чіткого розуміння майбутніми педагогами доцільності позашкільної практики;
- слабка мотивація студентів до підготовки та проходження літньої педагогічної практики;
- особистісні та професійні мотиви студентів переважають над соціальними та пізнавальними, а зовнішні – над внутрішніми;
- недостатня обізнаність студентів з особливостями дітей та специфікою виховної роботи в оздоровчих таборах;
- невміння студентів долати труднощі, що виникають у зв'язку зі створенням конфліктних ситуацій з дітьми, колегами та адміністрацією табору;
- відсутність умінь застосовувати набуті знання на практиці у проведенні виховних заходів.

Дослідженням встановлено, що недостатній рівень готовності студентів зумовлений різними причинами. Зокрема, набуті студентами знання, в основному, не мали практичного застосування, а повторювались лише частково. До того ж, навчальна діяльність більше спрямована на спілкування, а можливостей для розвитку організаторських здібностей у майбутніх вихователів значно менше. Вагомими чинниками є обмеженість можливостей підготовки студентів під час інструктивно-методичного збору та позашкільної практики, недоліки сучасного стану оцінювання роботи студентів у таборі, відсутність єдиних педагогічних вимог викладача ВНЗ – керівника практики та керівника літнього оздоровчого табору, виявлено, що зміст і методика організації позашкільної практики не повною мірою забезпечують формування у студентів професійних умінь, не враховуються психологічні особливості засвоєння студентами професійної діяльності.

Це свідчить про те, що рівень підготовки студентів є недостатнім для роботи в літніх оздоровчих таборах. Тому виникла необхідність оновлення змісту теоретичного та практичного курсу з підготовки до позашкільної практики, де б закладались підвалини для розвитку особистісних параметрів та позитивної мотивації студентів, висвітлювались специфічні питання роботи літніх оздоровчих таборів, надавалась можливість для формування необхідних умінь майбутніх вихователів, зокрема аналізувати власну діяльність, виявляти недоліки та шляхи їх усунення.

Таким чином, вищевказані результати констатувального зрізу дали змогу визначитись, на що саме слід звернути увагу під час розробки методики підготовки студентів до роботи з дітьми під час літнього відпочинку.

Висновки до першого розділу

Відмінності у тлумаченні мети, завдань та змісту підготовки студентів впливають на визначення структури готовності майбутніх вожатих, про що свідчить аналіз наукових джерел. Вивчення та аналіз досвіду підготовки студентів до організації літнього відпочинку школярів дали можливість встановити, що поряд з теоретичною вирішальна роль відводиться практичній підготовці вожатих.

Літня практика як основний вид практичної підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах науковцями здебільшого трактується як сполучна ланка між теоретичним вивченням психолого-педагогічних дисциплін та майбутньою самостійною діяльністю.

Готовність до педагогічної діяльності в літніх оздоровчих таборах – це цілісна характеристика особистості. У своїй структурі вона має наступні компоненти: особистісні якості вихователя, професійна спрямованість, його знання та вміння. Це зумовило визначення особистісного, мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв, що склали якісну характеристику елементарного, репродуктивного, продуктивного та творчого рівнів готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах. Діагностика стану готовності майбутніх вихователів

засвідчила наявність у більшості з них репродуктивного (34,07%) та продуктивного (36,78%) рівнів.

Причинами недостатнього рівня готовності студентів стали наступні: набуті студентами знання в основному не мали практичного застосування, а повторювались лише частково; навчальна діяльність більше спрямована на спілкування, а можливостей для розвитку організаторських здібностей у третьокурсників значно менше; обмеженість можливостей практичної підготовки студентів та недоліки сучасного стану оцінювання роботи студентів у таборі.

Таким чином, виникає необхідність в обґрунтуванні педагогічних умов та розробці методики поліпшення підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ

2.1. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи в літніх таборах.

Останніми роками широко запроваджуються інноваційні технології літнього відпочинку та оздоровлення дітей, що вимагає підготовки висококваліфікованих, професійно підготовлених вихователів, спроможних творчо працювати, продуктивно організовувати діяльність.

Спрямованість вищої педагогічної освіти України на досягнення відповідності стандартам європейської системи вимагає пошуків оновлення форм і методів підготовки майбутніх учителів, що регламентується державними документами.

Виходячи з положень Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, можна стверджувати, що вищі навчальні заклади повинні створювати необхідні умови для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної).

Основними видами реалізації Концепції є організація гнучкої, динамічної злагодженої системи науково-технічної та методичної підготовки педагогів, постійне оновлення й удосконалення її змісту, форм і методів; розробка методик діагностики ефективності виховної роботи та запровадження їх у практику, застосування оригінальних психолого-педагогічних технологій, нових підходів, виховних систем, методів виховання, що відповідають сучасним вимогам; розробка науково-методичного забезпечення підготовки вихователів [100, 28-29].

Відповідно до «Державної програми відпочинку та оздоровлення дітей на період до 2008 року» у ВНЗ потрібно «запровадити сучасні ефективні методики організації навчання студентів, що спеціалізуються за профілем «теорія і практика виховної роботи» [60, 42].

Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах відбувається шляхом здійснення навчально-виховного процесу. Під «підготовкою» ми розуміємо кількісні та якісні зміни за критеріями готовності і орієнтуємося на тлумачення С. Гончаренка, що це – «здійснення педагогічного впливу – педагогічно доцільної організації життєдіяльності студентів, у процесі якої вони набувають необхідних особистісних якостей, знань, навичок та звичок» [53, 253].

Згідно з п. 1. ст. 22 закону України «Про вищу освіту», «основною метою діяльності ВНЗ є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України» [70]. Тому організація навчально-виховного процесу передбачає створення необхідних педагогічних умов, завдяки яким стане ефективною підготовка майбутніх вожатих.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень О. Абдуліної, З. Курлянд, В. Сластьоніна дає підстави стверджувати, що педагогічні умови є зовнішніми обставинами навчально-виховного середовища стосовно об'єкта і стають причинами якісних змін особистості студента. Реалізація таких зовнішніх чинників викликає у суб'єкта внутрішні суперечності, які є рушійною силою розвитку. За визначенням З. Курлянд, умова, це «зовнішня передумова для існування і розвитку явищ, тобто обставина, від якої що-небудь залежить» [164, 30].

В основних положеннях дисертацій, найбільш дотичних до нашого дослідження, автори обґрунтовують різні педагогічні умови підготовки студентів. Так, для ефективної підготовки майбутніх учителів до організації дозвіллевої діяльності старшокласників, на думку Ю. Бардашевської, потрібні формування особистості майбутнього вчителя як організатора дозвіллевої діяльності старшокласників з позитивною мотивацією до цієї роботи, творчим потенціалом і комунікативною компетентністю; модернізація навчального процесу на основі моделювання реальних ситуацій виховання і озброєння студентів інтерактивними формами організації дозвіллевої діяльності старшокласників; стимулювання потреби студентів у самоосвіті та озброєння їх технологією самовдосконалення, включаючи навички самоаналізу, пошуку нового вміння [13, 5].

Здійснюючи дослідження даного напрямку, О.Голік звертає увагу на важливість

- спрямування методів і форм організації пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення специфіки та засвоєння ними способів реалізації функцій дозвілєвої діяльності, включаючи сучасні освітні педагогічні технології;

- поетапного формування готовності майбутніх учителів до організації позакласної дозвілєвої діяльності;

- оновлення змісту професійних знань щодо сутності організації позакласної дозвілєвої діяльності;

- використання отриманих знань, набутих умінь і навичок у роботі із старшокласниками у загальноосвітніх навчальних закладах [52, 5-6].

Проведений аналіз теорії і практики професійної підготовки соціального педагога до роботи з організації культурно-дозвілєвої діяльності в умовах вищої професійної педагогічної освіти дозволив О. Богатирьовій [24, 5] висунути положення про те, що для ефективності цього процесу потрібно

- розробити пакет нормативно-правового регулювання організації процесу професійної підготовки соціального педагога до роботи з організації культурно-дозвілєвої діяльності;

- забезпечити його цілісність, тобто не механічне прирощування складових його елементів, а глибоку інтеграцію всіх освітніх підсистем і процесів;

- освітню програму підготовки розробити в контексті вимог професіограми організатора культурно-дозвілєвої діяльності, обумовленої якісними характеристиками спеціальності «Соціальна педагогіка» і кваліфікаційними вимогами до особистості відповідного спеціаліста;

- використовувати інноваційні педагогічні технології.

Займаючись проблемами професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, М. Галанова [47, 6] зупинилась на формуванні професійно-суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. Доцільним вона вважає визначити сутність професійно-суб'єктної позиції студентів, становлення якої починається з усвідомлення педагогічної професійної діяльності як особистісно значущої; розробити технологічне забезпечення та створити організаційно-педагогічні умови, що дозволяють у процесі педагогічної практики

здійснювати поступовий перехід студента від об'єктивного до суб'єктивного рівня сформованості вказаної позиції.

Спорідненим у даному напрямку є дослідження М. Широкової [265, 5]. Вона доводить, що результативність професійної підготовки студентів під час педагогічної практики зумовлена рядом чинників:

- визначення її місця і ролі в здійсненні цілісного навчально-педагогічного процесу, в розвитку професійно значущих якостей особистості майбутніх майстрів професійного навчання і в формуванні їхньої професійно-педагогічної культури;

- розробки теоретичної моделі, виділення етапів проходження практики і визначення її функціональної ролі в професійно-методичній підготовці студентів;

- визначення змісту і взаємозв'язку психолого-педагогічної та методичної складових професійної підготовки студентів;

- розробки методичного комплексу, що складається з програми практики, методичного практикуму для студентів, методичних завдань і щоденника практиканта, а також тести і анкети на визначення рівня професійної майстерності.

Досягнення професійної майстерності, як констатує М. Калугіна [81, 7], є основою формування професійної індивідуальності майбутнього педагога-вихователя в санаторно-оздоровчому центрі. Для цього, на її думку, потрібно здійснювати опору на традиції в дитячому санаторно-оздоровчому центрі; гуманізацію стосунків під час роботи з дітьми; предметну і психолого-педагогічну підготовку, що має поетапний характер (інформаційно-знаковий, результативний, практичний); перехід до суб'єкт-суб'єктної парадигми взаємодії в санаторно-оздоровчому центрі.

Для формування готовності майбутніх учителів до оздоровчої роботи з дітьми в літніх таборах С. Гертнер [51, 5] визначає ефективним перш за все усунення здоров'язатратності, збереження та зміцнення фізичної, духовної, соціальної складових здоров'я суб'єктів освіти з використанням оздоровчого потенціалу природи та нетрадиційних оздоровчих засобів. За її твердженням, підвищення інтересу до оздоровчої роботи з дітьми в літніх таборах сприяє вихованню гармонійної та соціально активної особистості, а досягти формування готовності

майбутніх учителів до здійснення оздоровчої діяльності можна, опираючись на комплексну оздоровчо-навчальну програму, що складається з медико-психологічної діагностики, валеологічного самоаналізу, діагностичних технологій оздоровлення. С. Гертнер доводить, що оздоровчо-навчальна технологія володіє рядом переваг і надає великі можливості для розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя шляхом актуалізації знань в стійкі вміння та навички.

Проектуючи професійну підготовку педагогів-організаторів у МДЦ «Артек» Л. Іванова [77, 5] доводить, що досягнення результативності у даному процесі можливе, якщо:

- оволодіння професійно значимими знаннями і формування належних професійно значимих якостей усвідомлюється як невід'ємна складова їх професійної підготовки;

- модель процесу професійної підготовки майбутнього педагога-організатора передбачає оволодіння знаннями з теоретичного і практичного аспектів змісту професійної діяльності педагога-організатора та технологій організації і проведення КТД у дитячих оздоровчих закладах;

- у навчально-виховному процесі використовуються відповідні до змісту методи і форми навчання, забезпечується рефлексія отриманих знань і умінь, створюються організаційні, психолого-педагогічні умови, які стимулюють оволодіння прикладними предметними знаннями і впроваджується технологія професійної підготовки педагогів-організаторів, спрямована на їх інтенсивне включення у процес професіоналізації.

Я. Писарев [173, 7] займаючись проблемами формування професійно значущих якостей майбутніх учителів у процесі літньої педагогічної практики наголошує на послідовній реалізації майбутнім педагогом мотиваційно-ціннісного, орієнтаційно-цільового, змістовно-гностичного, операційно-діяльнісного, організаційно-комунікативного і рефлексивно-оцінного компонентів діяльності. Результативність даного процесу передбачає а) формування знань, умінь майбутнього вчителя, що забезпечують успішність його педагогічної діяльності в конкретній зміні в дитячому таборі; б) організацію кураторського супроводу діяльності студента-практиканта

педагогами університету та табору; в) особистісно орієнтований характер педагогічного процесу, що підвищує мотивацію і забезпечує самореалізацію студентів під час виконання індивідуальної програми педагогічної діяльності.

Дослідження Л. Скорової [213, 6] доводять, що ефективність підготовки студентів до роботи з дітьми в дитячих оздоровчих центрах можна підвищити, якщо її модель проектується з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу. Для цього, за твердженням дослідниці, в процесі підготовки студентів потрібно враховувати особливості функціонування сучасного дитячого оздоровчого центру; створювати ситуації успіху, що забезпечують ціннісне ставлення студентів не тільки до засвоєння знань, але й до подальшого їх використання в роботі з дітьми; надавати перевагу комунікативній діяльності з орієнтацією на форми педагогічної взаємодії (бесіда, діалог, полілог, партнерство, співтворчість і т.д.)

Схожі погляди на процес підготовки майбутніх учителів ми знаходимо в О. Яковлівої. Вона пропонує зорієнтовувати зміст підготовчих занять до педагогічної практики в оздоровчих таборах на розвиток комунікативних умінь у студентів та впроваджувати в навчальний процес заняття з комунікативного тренінгу [274, 4].

У розв'язання проблеми формування готовності майбутнього вчителя до роботи в літніх дитячих таборах свій вклад внесла Н. Четвергова [260, 6]. Вона пропонує модель і технологію формування готовності студентів розробляти з урахуванням своєрідності поліструктурного колективу літнього табору; а на кожному етапі її розвитку використовувати різні види репродуктивної і творчої діяльності, спрямованої на усвідомлення суспільної та особистісної значущості, формування мотиваційно-пізнавальної активності, прагнення до оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками.

Слід наголосити, що науковий інтерес викликають проблеми вдосконалення самого педагогічного процесу, підвищення його якості, наближення його змісту до сучасних соціальних вимог, можливості застосування інноваційних технологій у педагогічній сфері. Тому нами було визначено педагогічні умови підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах, це – надання змісту занять

контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до вихователів оздоровчих таборів; залучення студентів до активної позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності; здійснення якісного моніторингу та корекції їхньої готовності. Обґрунтуємо кожну із зазначених умов.

Перша умова – надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до майбутніх вихователів оздоровчих таборів.

Словник іншомовних слів пояснює термін «контекст» (від лат. contextus – тісний зв'язок, єднання) як «сукупність обставин, подій тощо, у тісному зв'язку з яким слід розглядати певну подію» [219, 292]. Великий тлумачний словник сучасної української мови констатує, що контекст – це те, «що розглядається як ціле, яке зв'язує і пояснює які-небудь явища, факти» [34, 450].

Отже, надання змісту занять контекстного характеру означає, що навчання студента має бути тісно пов'язаним із його змістом, варто сприймати його як особистісно значуще, пропускати весь матеріал крізь призму свого «Я». Завдяки цьому буде ефективніше формуватись особистість майбутнього вихователя.

У зв'язку з цим Н. Морева серед пріоритетних принципів виділяє такі як індивідуалізацію навчання, як орієнтацію на конкретні освітні потреби дорослого студента, його досвід, рівень підготовки, психофізіологічні і когнітивні особливості для створення індивідуальної програми навчання та контекстність навчання, яка передбачає врахування життєво важливих цілей студентів, спрямованих на виконання ними певних соціальних ролей, а також врахування професійних та соціальних умов [139, 92].

В американській педагогіці з'явився напрямок досліджень і розробок, представники якого – контекстуалісти – вважають, що для кожного, хто навчається, потрібно створювати свій контекст, навчання повинно бути максимально індивідуалізованим [280]. Персональний характер освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей передбачає особистісно-орієнтована гуманістична модель освіти, яка більш повно й адекватно відповідає дійсній природі людини, допомагає їй виявити те, що закладено в ній природою (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.). Педагоги, які представляють таку модель освіти,

створюють умови для самопізнання, саморуху індивідуальності, бачать її смисл у змісті як необхідній умові для особистісного самовираження. Учіння для них – професійно-значиме [296].

Запропонована Г. Тарасенко корекція ціннісно-сміслової спрямованості педагогічної освіти передбачає «переосмислення її принципів з подальшою суб'єктивацією та індивідуалізацією змісту; формування цілісних інтегративних якостей особистості вчителя на фоні паритетного забезпечення аксіологічних, когнітивних і діяльнісних аспектів його підготовки; розвиток усіх потенційних можливостей особистості педагога – гносеологічних, аксіологічних, творчих, комунікативних, художніх, та створення умов для їх самоусвідомлення вчителем» [235, 98].

На важливості розвитку індивідуальності кожного студента наголошував А. Реан, підкреслюючи, що «входження особистості в натовп веде до безликоності, до того, що індивід стає серійною одиницею, втрачає свої особистісні якості. Він здатен перейматися настроями натовпу і діяти під його впливом, не виявляючи своєї індивідуальності. В натовпі почуття домінують над розумом, зникає почуття особистої відповідальності» [192, 15].

І. Бех звертає нашу увагу на те, що навчання і виховання повинні бути «забарвленими» тим особистісним смислом, який вони мають для нас унаслідок свого об'єктивного місця у життєдіяльності, відношення до реальних потреб. Особистісний смисл об'єктів, явищ, а також усіх здобутків культури (наукових понять, моральних норм, художніх образів) та психологічних надбань людини (знань, здібностей, особистісних якостей) – це характеристика, якої вони набувають в результаті їх представленості суб'єкту [19, 11].

О. Леонт'єв визначив особистісний смисл як відношення мотиву до мети, що обмежує це поняття окремо взятою діяльністю. Особистісний смисл, вважає він, це те, що безпосередньо відображає власні життєві ставлення суб'єкта, тобто він суб'єктивний; водночас особистісний смисл завжди предметний, це те, заради чого здійснюється та чи інша діяльність, а за Л. Виготським, смислове утворення являє собою сплав інтелектуальних та емоційних процесів, тобто єдність афекту й

інтелекту [19, 13]. І. Зязюн вважає, що «включення у навчальний процес не тільки пізнавальної, але й почуттєво-особистісної сфери людини є основною тенденцією вибудови учіння на основі цілісного особистісного досвіду» [144, 56].

Коли навчання зводиться до того, щоб сприйняти інформацію, то «це вказує на відсутність у студентів особистісного смислу засвоєння знань, їх формальний, недієвий характер, що закриває можливість практичних дій» [37, 32-33].

За логікою ідей А. Вербицького, «перехід від інформації до її застосування опосередковується думкою, що робить цю інформацію осмисленим знанням. Таким чином, щоб отримати статус знання, осмисленого відображення дійсності, інформація з самого початку повинна засвоюватись у контексті діяльності» [37, 33]. Це зумовило розробку автором системи знаково-контекстного навчання, суть якого полягає в організації активності студентів згідно із закономірностями переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, що протікає в змінюваних умовах. Метою діяльності стає не оволодіння системою інформації, а формування здібностей до виконання професійної діяльності.

Термін «контекст», обраний автором для позначення типу навчання, знаменує собою інтеграцію освіти, науки і виробництва. У знаково-контекстному навчанні отримують свою предметну реалізацію принципи зв'язку теорії та практики, єдності навчання і виховання, принцип послідовності моделювання цілісного змісту професійної діяльності спеціаліста [37, 39].

Знаково-контекстне навчання передбачає поступовий перехід від семіотичних (мовлення, слухання, говоріння, письмо) та імітаційних навчальних моделей (предметна дія), до соціальних (вчинок). При переході від знанневої до діяльнісної парадигми навчання «основна мета освіти розглядається як формування здібності до активної пізнавальної діяльності, до праці у всіх її формах, в тому числі до творчої професійної праці. Це не означає, що роль знань якось принижується – просто вони з основної і майже єдиної мети освіти стають лише компонентом, а їх головне призначення – бути засобом, «знаряддям» діяльності» [144, 86].

Схожої думки дотримується Г. Атанов, який стверджує, що «знати – не просто пам'ятати певні знання, а здійснювати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Тому знання стають не метою навчання, а його засобом» [10, 9]. Продовжуючи цю думку в розробці особистісно розвиваючого навчання В. Серіков стверджує, що «навчання не повинно зводитись до наповнення знаннями й тренування правильної поведінки, а повинно давати щось більше для душі і розуму» [206, 3]. Основною ідеєю його концепції є особистісний досвід, завдяки якому виробляється «потреба і здатність робити вибір цінностей, вчинків, рішень, адекватно реагувати на події, інформацію, дії оточуючих, зовнішні вимоги» [206, 5-6].

Опорою для такого підходу стала започаткована в 70-ті роки В. Краєвським, І. Лернером, М. Скаткіним теорія змісту освіти. Вона передбачає «досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів – знань; досвід різних способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвід ставлення до навколишньої дійсності – у формі світоглядних, морально-естетичних орієнтацій» [165, 138].

У європейському педагогічному просторі група вчених під керівництвом Л. Шульмана розробила схожу модель формування професійного мислення майбутнього педагога і його професійної діяльності. Серед основних джерел знань науковець також виділяє практичний досвід [302, 28]. К. Мертандел [295, 22, 211-232] дійшов висновку, що єдність когнітивних здібностей і мотиваційно-особистісних характеристик зумовлює відкритість для здобуття досвіду, що знаменує собою діяльнісний підхід до освіти [144, 88, 179].

Такі погляди закладено в реалізацію поетапної моделі навчання: досвід складається з поведінки, ідей та почуттів; рефлексивні процеси містять повернення до досвіду, аналіз почуттів, повторну оцінку досвіду; результати навчання є новими перспективами використання досвіду, змін у поведінці, готовності до використання отриманих знань і прагнення до діяльності [139, 93].

На думку педагога-філософа П. Хьорста, завдання педагогічної теорії полягає в досягненні взаємозв'язку між знаннями і практикою під час підготовки вчителя в

межах рефлексивної моделі, яка ставить за головну мету розвиток професійного мислення вчителя з акцентом на педагогічній рефлексії [289, 10].

Концепція практичних знань щодо навчання (*practical knowledge of teaching*) обґрунтовується у працях нідерландського ученого Дж. Бьютінка. Він пропонує у професійній підготовці вчителя зменшити роль академічної теорії; забезпечити наявність широкого вибору джерел інформації та педагогічного досвіду; конструювати та організовувати різні види педагогічної діяльності для вираження студентами їх досвіду і практичних знань; у змісті педагогічної освіти представляти теорію та іншу інформацію двома шляхами: а) у вигляді корисної інформації, що має бути випробувана на практиці; б) у вигляді описової теорії досвіду і практичних знань педагогічної діяльності [282, 197]. С. Аргуріс та Д. Шьон практичні знання розділяють на два поняття: «теорія дії», як дія в конкретній ситуації за відомими педагогічними знаннями, і «теорія в дії», як оперативне прийняття практичного рішення [278].

Крім зазначеного, контекстний характер змісту занять зумовлений зв'язком з потребою-мотиваційною сферою суб'єкта, з реальністю його життя у світі, оскільки від задоволення основних потреб особистості залежить її розвиток.

Як стверджує один із лідерів світової психології ХХ ст. А. Маслоу, «повний, здоровий, нормальний і бажаний розвиток особистості полягає в актуалізації людської природи, в реалізації її потенційних можливостей і в досягненні нею рівня зрілості тими шляхами, які диктує ця прихована основна природа. Її актуалізація повинна забезпечуватись не так формуванням ззовні, як ростом зсередини» [296, 34]. На його думку, освіта повинна найбільш повно і адекватно відповідати справжній природі людської особистості, допомогти студентам виявити те, що в них вже закладено, а не навчати їх, «відливаючи» в певну форму, придуману кимсь наперед.

Це відкриває найбільш сприятливий шлях до самореалізації особистості як внутрішньої потреби до повного розкриття своїх потенційних можливостей, її самоактуалізації. Для А. Маслоу [296, 35] навчання так чи інакше повинно бути пов'язане зі всіма людськими потребами. Вчений пропагував свободу радісної праці,

відчуття щастя, розвитку особистісних інтересів. Це вчення стало підґрунтям розвитку поглядів неопозитивізму. Представники цього напрямку вважають, що «необхідно припинити маніпуляцію поведінкою особистості, створити умови для її вільного самовираження. Це допоможе людині здійснити осмислений вибір у конкретній ситуації. Основну увагу необхідно приділити розвитку інтелекту, формуванню людини, що мислить раціонально» [137, 29].

Схожій теорії дотримувався А. Нейл [298], який вважав, що «людина може реалізовувати себе в тій формі, в якій вимагає її природна активна сила. Цією «природною активною силою», є примітивні інстинкти «несвідомого», які модифікуються внутрішнім «его» та «суперего» і є першоосною фізичної діяльності. Якщо цій силі не заважати, вона реалізує себе в любові і створенні прекрасного, якщо навпаки – то в ненависті і руйнуванні». Примусові, обов'язкові види занять і система покарань викликають невдоволення, протидію, упертість. Робота ж над самостійно вибраним завданням (індивідуально чи в групах) позбавляє передумов для конфліктів та непорозумінь.

За Г. Атановим, навчальна діяльність складається з наступних елементів: потреба – мотив – ціль – підціль – задача – підзадача – дія – операція – продукт. Тому будь-які дії людини визначаються її потребами [10, 10]. Якщо мотиваційний етап не буде правильно організований, то навчальна діяльність буде керуватись зовнішніми мотивами, не буде відповідати значимим потребам та інтересам студентів, і тому буде сліпою, неусвідомленою і неефективною [10, 33].

Е. Машбиць описав три частини діяльності: орієнтаційну, виконавчу, контрольну. П. Гальперін і Н. Тализіна вказували на необхідність введення попереднього етапу дії, де головне завдання повинно складатись зі створення позитивних мотивів, що забезпечує успіх діяльності. За Е. Машбицем, орієнтаційна частина складається з двох компонентів – власне орієнтації (виділення якостей об'єктів навчальної діяльності) і орієнтації на виконання (вироблення плану та послідовності здійснення діяльності) [10, 31].

Стимулюючою силою будь-якої дії є єдиний, домінуючий мотив всієї діяльності, до складу якої входить ця дія [10, 35; 48; 234]. П. Гальперін обґрунтував

поетапну теорію діяльності. На мотиваційному етапі дія ще не виконується, а лише готується. Це робиться шляхом діалогу, залучаючи студентів до процесу орієнтації, використовуючи різні методи активізації, вносячи в зміст дії елементи професійної спрямованості [10, 46-48; 48].

Максимальна увага внутрішньому «Я» особистості відображається і в творах одного із представників «нового гуманізму» А. Комбса [284, 301], який писав: «Ми дотепер зосереджували увагу на методах контролю і керування шляхом маніпулювання стимулами й наслідками поведінки. Ми розглядали мотивацію поведінки не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином змусити їх робити те, що від них вимагають інші».

Мотиваційне забезпечення можна здійснювати шляхом використання індивідуалізації, що передбачає врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей студентів у всіх його формах і методах [165, 215].

В американському словнику термінів з технології навчання існує два тлумачення індивідуалізації навчання. Одне з них визначає індивідуалізацію як тип навчання, при якому частота введення нового навчального матеріалу прямопропорційна оцінці індивідуальних потреб та інтересів. Друге – як план навчання, в якому нараховується шість рівноправних елементів: зміст і гнучкі параметри навчання, визначення конкретних рамок планування його результатів, контроль, коригування та опис знань студентів у різних формах і в різні періоди часу. Лише після цього можливий перехід до наступного етапу навчання [286].

Індивідуалізацію навчання можна здійснювати за допомогою роботи в малих групах, де студент може вільніше висловлювати свої думки, активніше брати участь у розв'язанні навчальних завдань відповідно до своїх інтересів та здібностей. Група може бути сформована на основі побажань самих учасників: спільно мають працювати студенти зі схожими інтересами, стилем роботи, пов'язані дружніми стосунками. «Робота в такій групі створює особливо сприятливі умови для вияву особистісних якостей» [165, 218].

Якщо навчання орієнтується на індивідуальну роботу майбутнього вчителя, то завдяки цьому відбуваються зміни в мотивах, що, у свою чергу, сприяє виробленню

свідомої самооцінки. Результатом сформованості мотивації навчальної діяльності студентів виступає особистісно-значуще ставлення до неї. Саме мотив зумовлює зміст того, що вивчається, оскільки цінність його не просто розуміється, а й приймається особисто [71; 75; 299].

Необхідною умовою активізації пізнавальної діяльності є свідоме конструювання ситуації реальної відповідальності, яка характеризується єдністю вимог до особистості та умов її реалізації. Компонентами такої ситуації виступають вимоги, що ставляться до особистості; особистість із певним рівнем моральної свідомості та професійної підготовки; умови для реалізації цих вимог; суспільна оцінка вчинків особистості та досягнутих нею результатів [11, 29].

Ситуація такого роду виникає за активної взаємодії особистості і соціального середовища та являє собою діалектичне поєднання об'єктивних і суб'єктивних факторів. Якщо під час ситуації реальної відповідальності не враховувати життєві інтереси і потреби самої особистості, то, на думку науковців, «суспільно значуще не стає особистісно значущим, а соціальні вимоги та норми виступають лише як зовнішні регулятори поведінки особистості» [11, 29]. У психологічній науці стало загальноновизнаним положення про те, що поведінку визначає тільки те, що глибоко проникає у сферу переживань особистості, є значущою для неї [11, 32].

Тому ми дійшли думки, що майбутнім вихователям потрібно допомогти усвідомити значущість своєї праці, зацікавивши їх її процесом та результатами. Крім того, зважаючи на потреби особистості, погоджуємось з думкою представника гуманістичного напрямку освіти І. Зязюна про зменшення ворожих інтересам суспільства індивідуалістичних і егоїстичних устремлінь на основі усвідомлення кожною особистістю її належності до спільноти людей [144, 54].

Вивчаючи психологію мотивації, С. Занюк [71, 27] також акцентує увагу на формуванні усвідомлення суспільної значущості, прагнення принести користь суспільству замість надмірного зосередження навколо власних потреб, що сприяє розвитку позитивної внутрішньої мотивації та активізує діяльність.

Доведено, що врахування потреб та інтересів особистості у здійсненні виховних впливів на неї стає підґрунтям для формування внутрішньої мотивації та

унеможливиює виникнення небажаних психологічних ефектів. Як зазначає американський психолог К. Беннет [279, 18-20], ми відчуваємо себе вільними тоді, коли наша поведінка контролюється позитивними емоціями, оскільки це дає нам відчуття контролю над ситуацією [11, 32].

Бельгійський вчений Г. Кілчтерман обґрунтував особистісну теорію освіти («subjective educational theory – SET»), яка, на його думку, розвивається переважно на підсвідомому рівні, хоча базується на активній рефлексії. Частиною його особистісної теорії освіти є «професійний обрис учителя» – комплекс уявлень про себе як про педагога і професіонала, який розвивається в процесі збагачення його педагогічного досвіду в напрямку професійної «Я-концепції» [292, 54-55]. Підструктура досвіду у психологічній структурі особистості К. Платонова виділена поряд з трьома іншими: психічними, пізнавальними процесами; біопсихічними властивостями особистості; соціально зумовленою спрямованістю особистості [177].

Н. Мойсеюк трактує спрямованість особистості педагога як «мотиваційну зумовленість його дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби, суспільні вимоги» [137, 134]. Стосовно нашого дослідження привертає увагу визначення спрямованості, яке дає Д. Кац: «схильність індивіда до оцінки будь-якого об'єкта, його символу або аспекта його світу. Спрямованість містить, як афективний (загальне почуття симпатії або антипатії), так і когнітивний (переконання) елементи, які відображають об'єкт спрямованості, її характеристики, зв'язки з іншими об'єктами» [291]. Особистісну спрямованість підсилюють прихильники неопрагматичної концепції виховання (А. Маслоу, Е. Келлі, А. Комбс, К. Роджерс та ін), головна суть якої полягає у самоствердженні особистості [137, 30].

Б. Бричок [31, 17] визначає такі стадії розвитку професійної спрямованості студента: виховання стійкого інтересу до професійної діяльності, цілеспрямованості в оволодінні основами педагогічної майстерності; становлення комплексу професійно значущих якостей студента; формування потреб до педагогічної діяльності та відповідальності за її виконання.

Щоб навчання набувало професійної спрямованості, необхідно, на думку З. Курлянд, «сформувати в системі загальнопедагогічних знань студентів підсистему знань, які можна охарактеризувати як професійно значущі» [164, 98]. Весь навчальний матеріал вона поділяє на загальнопедагогічний, спрямований на розвиток світогляду студентів, що сприяє формуванню професійної мобільності та стійкості, і професійно-педагогічний, спрямований на розвиток професійного світогляду з формуванням у студентів професійно значущих знань та умінь.

Значущість, особистісний смисл певних об'єктів, подій, явищ тощо закріплюється для людини у формі особистісних цінностей, що «відображають факт включення суб'єкта в соціальні зв'язки... і утворюють внутрішній стержень особистості; ... вони виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами людини» [19, 8-9, 211]. У роботах дослідників висловлюється думка про необхідність ліквідувати розрив між знаннями та цінностями [303, 33].

З огляду на це можна стверджувати: якщо у процесі засвоєння ціннісних аспектів матеріалу мотив зумовлює зміст того, що вивчається, то цінність його не просто розуміється студентами, але й приймається особисто. Тому при підготовці студентів до роботи в таборі слід використовувати аксіологічний або ціннісний підхід.

К. Беннет [279, 18-20] визначає мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності як центральну ланку в структурі готовності. Формування знань, умінь, навичок він розглядає як похідне від рівня розвитку ціннісних орієнтацій особистості, що визначають потребу в оволодінні професійною майстерністю і впливають на розвиток свідомості. Педагоги, очолювані М. Ліпманом [293, 32-45], пропонують у навчанні основний акцент перенести «не на засвоєння інформації або готового знання..., а на розвиток мислення – систематичне, послідовне тренування творчих, критичних, дослідницьких навичок». С. Меднік [297, 25, 220-232] та І. Фелдазен [287, 12, 255-266] вважають, що осмислення матеріалу дає можливість студентам не тільки запропонувати велику кількість ідей, що відрізняються від загальноприйнятих, а й критично їх оцінити, вибрати раціональне і відповідне до визначеної проблеми.

Спрямованість особистості на розкриття всіх її потенційних можливостей і досягнення вершин професійної майстерності визначає акмеологічний підхід [164, 443]. Це спонукає до використання в підготовці майбутніх вожатих ідей особистісно орієнтованого навчання, яке визначається у повазі до особистості студента і визнанні її унікальності; в діалогічному характері занять; у співробітництві та співтворчості; у використанні методів і прийомів часткової індивідуалізації навчання. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості студента як творчого, професійно діючого працівника [144, 275-276].

Як стверджує І. Зязюн, «...особистісний підхід – це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості» [144, 277].

У рамках особистісного підходу професійно-педагогічна підготовка ґрунтується на реалізації індивідуальних особливостей. Науковці І. Зязюн [166], Н. Кичук [87], О. Пехота [172] передбачають необхідність надання умов для самореалізації, самоорганізації та саморозвитку. Особистісний підхід розкрито в працях К. Абульханової-Славської [4], О. Анісімова [8], А. Вербицького [36], Г. Костюка [103], С. Кульневич [113], Н. Нечаєва [145], С. Рубінштейна [199], В. Серікова [237].

Така система навчання своїм корінням сягає витоків людської культури. Про це йдеться в працях Протагора, Сократа, Платона, Арістотеля і більш пізніх римських мислителів: Плутарха, Сенеки та ін. Видатні діячі епохи Відродження Томас Мор, Томазо Кампанелла, Сірано де Бержерак, Франсуа Рабле, Ян Коменський та ін. вважали людину найвищою цінністю творіння. Представники нового часу Мішель Монтень, Жан-Жак Руссо, Лев Толстой висували ідею вільного виховання, яке дає змогу кожній людині розвивати свої природні можливості [144, 278]. Зокрема, І. Песталоцці вважав, що мета виховання полягає в тому, щоб людина сама піднімалася до відчуття внутрішньої гідності своєї природи.

Таку позицію займає І. Якиманська, обґрунтовуючи теорію особистісно орієнтованого навчання, центом якого є особистість, її самобутність, самоцінність. Суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Вона виділяє три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, що містить педагогічне управління, коригування, корекцію особистості «ззовні» без урахування її суб'єктного досвіду; предметно-дидактичну, як предметну диференціацію та індивідуальний підхід у навчанні, а також психологічну, як корекцію здібності до навчання [144, 282-283].

Вихідними положеннями сучасної особистісно орієнтованої системи навчання. І. Якиманська [271, 37] називає такі: пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'єктного досвіду особи; конструювання та реалізацію освітнього процесу, де необхідна особлива робота по виявленню суб'єктного досвіду кожної особи; «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду особи; взаємодію двох видів досвіду особи, що повинна відбуватись не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом постійного їх узгодження, використання всього того, що накопичене особистістю у власній життєдіяльності; розвиток особистості, що відбувається не тільки шляхом оволодіння нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку; результат учіння, як формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та уміннями.

Головні вимоги до розробки дидактичного забезпечення особистісно-орієнтованого освітнього процесу І. Якиманською сформульовані таким чином: навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду, включаючи досвід попереднього навчання; засвоєння знань повинно бути спрямованим на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду, який потрібно узгоджувати з науковим змістом отриманих знань; активне стимулювання до самооцінки освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями; необхідне конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу

вибирати його зміст, вид та форму при виконанні завдань; досить актуальним є виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, стійко, продуктивно; освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності [271, 37-38].

Представники гуманістичного підходу описують людину як неповторну унікальну цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується [144, 279]. Формами гуманістичного навчання є Вальдорфська педагогіка з її системою самопізнання і саморозвитку в партнерстві з учителем, Методика Марії Монтесорі, де кожна особистість з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить індивідуальний шлях розвитку [144, 287-288].

Таким чином, надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до вихователів оздоровчих таборів може відбуватись завдяки врахуванню під час навчання потреб особистості, розвитку її свідомості, спрямованості на конкретну мету, формування відповідних цінностей, а також – при перетворенні інформаційних знань в практичні, що набувають особистісної значущості для студентів.

Друга умова – залучення студентів до активної позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності.

Дослідники перебувають у постійному пошуку перспективних технологій підготовки майбутніх вихователів. Не можна не погодитись з думкою науковців про важливість практичної зорієнтованості освіти, підвищення ролі досвіду, вмінь застосовувати знання на практиці. Потрібно акцентувати увагу на результатах навчання, не як на сумі засвоєних знань, а як на здатності розв'язувати професійні завдання, діяти в різних проблемних ситуаціях. Розвиток особистості значною мірою залежить від індивідуального досвіду, якого вона набуває в процесі взаємодії з природним і соціальним оточенням [165, 39].

Представники біхевіористичного напрямку вважають, що розвиток особистості визначається навколишнім середовищем, а більшість форм поведінки набувається шляхом навчання, яке трактується як процес зміни поведінки індивіда внаслідок

набуття особистого досвіду чи вправління. Прихильники теорії наuczіння розглядають розвиток особистості як поступове нагромадження досвіду, знань, умінь і навичок. Так, один із родоначальників цього напрямку, Дж. Уотсон, вважав, що людина стає такою, якою навчилася бути [165, 45].

Довгий час біхевіористи Дж. Уотсон, Б. Скіннер вважали, що наuczіння відбувається лише в процесі самотійної діяльності людини. Індивід обирає різні способи поведінки, які поступово вдосконалюються під впливом їхніх наслідків. Згодом американський психолог А. Бандура висловив точку зору, що в соціальних ситуаціях люди навчаються значно швидше шляхом спостереження за поведінкою інших. У навчанні за допомогою спостереження вчений виділив чотири підпроцеси: пов'язані з увагою, збереженням в пам'яті, відтворенням дій, підкріпленням і мотивацію [165, 47-48].

Зарубіжні педагоги-наставники використовують у практичній підготовці студентів методики простого копіювання або спостереження за роботою педагога і наслідування окремих дій та навчання досвідом за допомогою спільної участі в діяльності, аналізу та узагальнення зробленого [171, 353].

Наuczіння та досвід – головні фундаментальні блоки особистості стали основою провідних положень індивідуальної теорії особистості А. Адлера, серед яких слід виділити такі, як усвідомлення активності людини, яка формується під впливом творчих здібностей особистості; ідею зумовленості поведінки людини соціальним контекстом суспільних відносин співробітництва; визначення категорії стилю життя («життєвого плану»), що складається з поєднання рис, способу життя, поведінки, звичок і створює неповторну картину існування індивіда [257, 177].

У персоналістичних теоріях основним фактором розвитку вважається активність самої особистості, що виявляється у формі самоактуалізації, саморозвитку. Таку позицію відстоюють, зокрема, представники гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс). Прихильники гуманістичного напрямку вважають, що розвиток особистості визначається її внутрішнім прагненням до самоактуалізації, тобто реалізації своїх потенційних можливостей [165, 57-59].

Такий підхід перегукується з основними принципами педагогічної системи американського філософа і педагога кінця XIX – початку XX ст. Дж. Дьюї: врахування інтересів учнів, навчання через діяльність, пізнання і знання як наслідок розв'язання проблем, вільна творча праця і співробітництво. Згідно з його концепцією, повинна відбуватись інтеграція навчального предмета в постійно зростаючий досвід [165, 14].

Ідеї ранніх прагматистів Дж. Дьюї звів у систему, яку назвав інструменталістичною. Одним з основних її положень є навчання і виховання, які повинні здійснюватись не в теоретико-абстрактних формах, а шляхом виконання практичних справ; у навчально-виховному процесі необхідно спиратися на активність учнів, всебічно її розвивати і стимулювати. Ключові поняття прагматизму «досвід» та «справа» Дж. Дьюї оголосив основою навчального процесу [137, 29-30].

Серед ідей Дж. Дьюї, що стосуються освіти, вагомою є здійснення навчання та засвоєння знань на активній, а не пасивній основі, і найголовнішим завданням учителя є активізація учнів [301].

Такої ж позиції дотримувався В. Сухомлинський, який писав: «Шлях від осмислювання фактів, речей, явищ до глибокого розуміння абстрактної істини (правила, формули, закону, висновку) лежить через практичну роботу, що якраз і є оволодінням знаннями» [231, 51]. Практичне навчання формує у студентів здібності до саморозвитку, самореалізації та особистісного удосконалення [171, 358].

О. Кривильова [104, 16] найважливішими принципами підготовки майбутніх учителів вважає залучення до перспективних моделей педагогічного досвіду та набуття власного в різноманітних видах практики; особистісно-зорієнтовану взаємодію учасників; створення творчої атмосфери; гуманізацію в управлінні; технологізацію навчально-виховного процесу.

В. Дружинін діяльність людини поділяє на адаптивну і перетворюючу. До адаптивної входять такі види діяльності, як реактивна та цілеспрямована. До перетворюючої – творча та руйнівна [64, 138]. Для того, щоб навчити студентів працювати творчо, потрібно створити можливості для адаптивної діяльності.

Згідно з природою людини перетворююча діяльність виступає провідною серед виділених у психології п'ятьох основних її видів, які можна визначити як її інваріантні сторони: пізнавальна, перетворююча (практична і проектувальна), ціннісно-орієнтувальна, комунікативна, естетична. В цьому аспекті всебічний гармонійний розвиток особистості передбачає достатній рівень розвитку здібностей та одночасного здійснення всіх видів діяльності [144, 86-87].

Діяльність студентів як суб'єктів навчання має такі характерні ознаки, як спроможність до рефлексії, морального вибору в проблемних ситуаціях; усвідомлення власної значущості для інших людей, відповідальності за результати діяльності, причетності до відповідальності за явища природного та соціального характеру; спроможність не лише привласнювати світ предметів та ідей, а й виробляти їх, перетворювати, творити нові, самостійно визначати їх у необхідних випадках; незалежність не як ігнорування зовнішніх впливів, а сформованість поглядів, переконань, мотивів, їхньої корекції та змін; спрямованість на реалізацію самоосвіти, здатність до самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самодетермінації тощо; оволодіння важливими індивідуально-процесуальними характеристиками (різнобічність умінь, самостійність, творчий потенціал тощо), неповторністю, як основою для плідних міжсуб'єктних відносин і стимулюють прагнення до взаємодії, співробітництва, спілкування [38, 169-170].

У педагогічній науці простежуються два взаємопов'язаних методологічних підходи: діяльнісний та особистісний. Діяльнісний було описано в працях Л. Виготського [45], О. Леонтьєва [117], В. Ломова [123]. Він передбачає формування майбутнього вчителя як суб'єкта навчально-виховного процесу. Такий погляд відображено і в державній програмі «ВЧИТЕЛЬ», серед очікуваних результатів виконання якої, є «створення діяльнісно-орієнтованої системи професійної підготовки вчителів» [59, 5].

Прихильник діяльнісного підходу Г. Атанов, процес навчання розглядає як діяльність. На його думку, в цьому процесі потрібно формувати необхідні вміння. Тому метою навчання є діяльність, чи дії, за допомогою яких вона реалізується, а кінцева мета – це формування способу дій. У його вченні теорія і практика, знання та

вміння не протиставляються, а розглядаються в єдності. Науковець обумовлює це тим, що засвоєння знань проходить одночасно із засвоєнням способів дій з ними. Навчальна діяльність, на його думку, є і метою, і продуктом навчання [10, 8, 19].

Однією з основних особливостей навчальної діяльності є те, що особа, яка навчається, – це не лише суб'єкт, а, одночасно, і її об'єкт. Це пояснюється тим, що метою навчальної діяльності є зміни самого суб'єкта, а не зміна об'єктів зовнішнього світу, чи предметів, з якими працює суб'єкт. Зміни в суб'єкті відображають засвоєння ним певних знань і відповідних до них способів дій [10, 21]. До того ж, знання засвоюються у тому випадку, коли вміння виконувати дії доведені до автоматизму і свідомістю не контролюються, тобто алгоритм дії засвоєний на рівні підсвідомості [10, 55].

Досить поширеним є вислів, що вчитель не той, хто дає, а той, у кого беруть. У процесі навчання «взяти» – це провести акт навчальної діяльності. Здібний вчитель організує процес таким чином, щоб учні могли самі «брати», тобто правильно діяти: мислити, передбачати результати, зіставляти їх з отриманими раніше, робити висновки. При цьому вчитель не повинен нав'язувати своєї позиції, і своє розуміння, а спрямовувати й корегувати процес мислення і дій учнів, не даючи їм відхилитися від мети, орієнтуючи їх мисленнєві пошуки [10, 65].

Реалізація діяльнісного підходу до формування особистості майбутнього вожакого забезпечується в процесі позааудиторної роботи, що є одним із ефективних шляхів професійно-педагогічної підготовки. Як зазначають дослідники цієї проблеми [241, 6], саме II половина XX століття відзначається розквітом позааудиторної роботи у ВНЗ України. Ще у 1918 році, виступаючи з лекціями в Київському університеті, Софія Русова зазначала, що навіть найкращий навчальний заклад без позааудиторної освіти не принесе значних, корисних наслідків [92, 7].

Починаючи з II половини XX століття у ВНЗ України позааудиторна робота здійснюється переважно за такими напрямками:

- соціокультурний, що передбачає допомогу студенту у визначенні свого статусу як особистості, шляхом активного залучення до системи соціальних відносин, зростання престижу й авторитету, виконання різних соціальних ролей,

участі у вирішенні трудових, соціально-політичних, моральних проблем суспільства;

- художньо-естетичний, що забезпечує освіченість за цим напрямом та вихованість особистості, здатної до саморозвитку й самовдосконалення, формування її художньо-естетичної культури засобами кращих національних і світових культурологічних надбань, сприяє виробленню умінь примножувати культурно-мистецькі традиції свого народу;

- науково-дослідницький – передбачає включення дітей і підлітків у науково-дослідну, пошукову діяльність, поширення наукових знань та їх перетворення в інструмент творчого осмислення світу;

- природничий, що забезпечує оволодіння знаннями про природне та соціальне навколишнє середовище, сприяє усвідомленню себе частиною природи та надає можливість постійного спілкування з нею; впливає на формування екологічної культури особистості, набуття навичок і досвіду вирішення екологічних проблем; залучення до практичної природоохоронної роботи, екологічної діяльності щодо збереження навколишнього середовища [92, 120; 241, 92].

Позааудиторну роботу можна розглядати як логічне продовження аудиторної роботи (М. Федоренко); частину навчального процесу та форму управління самостійною пізнавальною діяльністю у вільний від занять час (Р. Гуревич, Л. Журавська); засіб організації і виконання студентами певної діяльності відповідно до поставленої мети (Л. Клименко); навчальну діяльність студентів за власним прагненням до самоосвіти (В. Гопонова) [54, 157-158; 69; 212].

У ВНЗ позааудиторна робота сприяє вирішенню складних завдань формування особистості майбутніх учителів, зокрема, реалізації продуктивної активності у процесі самоуправління навчальним пізнанням і побудовою способу діяльності (Л. Журавська); прищепленню інтересу до обраної професії (Г. Троцько); формуванню потреби у творчій пізнавальній діяльності, підвищенню пізнавальної активності та стійкого інтересу студентів до навчальних дисциплін, активізації їхнього мислення, розвитку пізнавальних здібностей, таких, як спостережливість, допитливість, активність у здобутті та застосуванні знань, здатність до прийняття

самостійних рішень (В. Гопонова, В. Козаков, З. Курлянд) [69; 94; 164, 396; 212; 241, 5].

Використання можливостей позааудиторної роботи має значний вплив на створення додаткових умов для формування гуманістичних та демократичних поглядів молодого покоління, прагнення до творчого пошуку, оцінювання власної діяльності та колективу (Г. Троцко), для оволодіння засобами самоактуалізації, самовиховання, самоосвіти, для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які накопичуються в процесі аудиторної роботи (З. Курлянд); формування ініціативності, працелюбності, відповідальності, дисциплінованості, готовності до подолання труднощів і до співпраці у творчій діяльності, самостійності, самопізнання, самоаналізу, самовдосконалення (О. Біла, П. Блонський, В. Гопонова, О. Кобрій, В. Козаков, Л. Кондрашова, Л. Лисенко, В. Лозова, С. Рубінштейн, М. Чепіль); систематизацію знань, формування умінь і відпрацювання навичок виконання завдань, їх закріплення (Л. Клименко) [22; 94; 99, 97; 120; 164, 396; 165, 396; 200; 212; 241, 24].

З. Курлянд вважає, що зростання ролі позааудиторної та самостійної роботи є однією з провідних ланок перебудови навчально-виховного процесу у вищій школі. На її думку, без самостійної роботи фахівець сформуватися не може [164, 396]. Більшість дослідників наголошує на формуванні відповідальності майбутнього педагога у процесі позааудиторної роботи. Л. Корнева приходять до висновку, що при сформованості цієї якості «вчитель, навіть не володіючи великими здібностями, може стати майстром» [91, 12].

Р. Гуревич [54], В. Козаков [94] стверджують, що існує тісний взаємозв'язок аудиторних та позааудиторних занять студентів як похідних від занять в аудиторії. Л. Клименко [117] виділяє такі функції позааудиторної роботи, як самоорганізація, самоконтроль та самопланування.

М. Федоренко підкреслює, що така робота виконується під керівництвом викладача, який визначає терміни виконання завдань, проводить консультації, аналізує та оцінює її результати. Проте вплив педагога значно послаблюється під час керівництва роботою студентів, зростає їхня самостійність, розвиваються творчі

здібності та інтереси [117]. У позааудиторній роботі задіюють методистів-консультантів (тьюторів). «Головне завдання викладача зводиться... до створення необхідних умов самоактивізації, самореалізації студента як особистості, що дозволяє йому самому визначати додаткові навчальні цілі та виявити непереборні для студента перешкоди» [230, 29-30].

У своєму дослідженні ми послуговуємось вимогами до позаурочної роботи в училищах, які визначив Р. Гуревич [54, 159-160], а саме: необхідності залучення до позаурочної діяльності всіх учнів, з урахуванням їхніх інтересів та здібностей; органічної єдності навчальної та пізнавальної діяльності; цілеспрямованості, суспільно корисної значущості; зростання інтересу до всіх позанавчальних занять, що сприяє його посиленню до дисципліни, що вивчається; підвищення ролі самих учнів, органів учнівського самоврядування; доступності навчального матеріалу, відповідності його віковій учнів, рівню їхнього розвитку; спрямованості на професію; зв'язку різних форм позаурочної роботи: індивідуальних, групових, масових; поєднання добровільної участі учнів у позаурочній роботі з обов'язковістю її виконання; самостійності, що сприяє розвитку творчої особистості.

Самостійну роботу студентів на принципі «спільного інтересу» описують А. Комбс, Р. Блум, А. Ньюмен. Його сутність полягає у формуванні невеликих самоуправлінських груп студентів, які об'єднуються за спільними поглядами на форми роботи [284; 305].

Дослідниками було визначено також різні параметри класифікації самостійної позааудиторної роботи. Зокрема, В. Козаков класифікує її за стратегією організації і поділяє на діяльнісно й особистісно орієнтовану; за типом організації, з чіткими обмеженнями для студентів і вільно-пошукову роботу; за видом діяльності, що містить в собі пізнавальну, рефлексивну, формувальну, тренувальну; за способами проведення, де мається на увазі участь викладача або його відсутність; за функціями, де визначає пізнавальну, навчальну, розвивальну, прогностичну, диференційовану, контролюючу, вимірювальну, оцінювальну, стимулюючу, виховну, розвивальну [94].

Г. Троцько головну мету позааудиторної роботи вбачає у створенні умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку студентської молоді у вільний від навчання час [241, 27].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури науковці [92, 118; 241, 27-28] визначають завдання позааудиторної роботи, які полягають у формуванні суспільно-громадського досвіду особистості, розвитку, стимулюванні та реалізації духовного та творчого потенціалу, створенні системи пошуку, розвитку й підтримки юних талантів та обдарованих дітей для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; залученні до особистісно значущих соціокультурних цінностей, потреба в яких не забезпечується системою базової освіти; у професійному самовизначенні; у розвитку психофізичних ресурсів, зміцненні здоров'я, підтримці високої працездатності протягом навчання та майбутньої праці; вихованні волевих якостей, формуванні активної життєвої позиції, здорового способу життя засобами фізичної культури та спорту.

О. Кбрій та М. Чепіль визначили принципи, на яких ґрунтується позааудиторна робота. Це – принцип гуманізації, що включає в себе творчу самореалізацію особистості, формування гуманності, доброзичливості, милосердя; єдності загальнолюдських і національних цінностей, як забезпечення психолого-педагогічної атмосфери, що сприяє виявленню, а також розвитку й реалізації пізнавальної самостійності, творчої активності, прояву обдарованості й таланту; деморкатизації, як співпраці студентів з викладачами, задоволення морально-естетичних потреб студентів; науковості та системності; безперервності, наступності та інтеграції; багатокладності та варіативності як широкого вибору змісту, форм і засобів освіти та виховання у вільний від навчання час; добровільності та доступності; самостійності та активності особистості; практичної спрямованості позааудиторної роботи, що полягає у набутті певних умінь та навичок, потрібних для майбутньої роботи [92, 118].

Г. Троцько вказує на чіткі відмінності позааудиторної роботи від навчального процесу, які характеризують її як особливу форму організації студентського життя, і викладає їх суть у таких положеннях:

1) позааудиторна робота – це не доповнення до навчальної у ВНЗ, а важлива складова формування особистості майбутнього вчителя. Вона спрямована на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами, на стимулювання її творчого самовдосконалення та задоволення потреб у професійному самовизначенні. Сутність позааудиторної роботи як однієї зі складових системи освіти України і засобу формування особистості спеціаліста визначають специфічні риси її функціонування, а саме: диференційованість, динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність тощо;

2) позааудиторна робота є безперервним процесом, під час якого досягаються цілі освіти і виховання студентів. Вона не може мати фіксованих термінів завершення і послідовно переходить із однієї стадії в іншу, від створення умов, які сприяють творчій діяльності студентів до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі та самостійної творчості, яка формує потребу особистості в подальшому творчому сприйнятті світу;

3) позааудиторна робота, що здійснюється в університетах у процесі проведення різноманітних заходів, у діяльності клубів, організацій, покликаних сприяти соціальній адаптації особистості в реальному житті, розглядається як найбільш демократичний та гнучкий засіб залучення студентів до суспільного життя;

4) позааудиторна робота дозволяє реалізувати студентам свої нахили, здібності, інтереси, сформувані соціально-громадську активність [241, 34-35].

Вожатий, підготовлений до роботи з дітьми повинен бути спроможним оперативно приймати нестандартні рішення, діяти самостійно, творчо. Е. Торренс стверджував, що творчі люди мають відчуття незадоволеності та недостатності своїх знань, чутливість до відсутніх елементів та дисгармонії впевненість у собі, почуття гумору. Вони краще переносять стан невизначеності та здатні обстоювати свою думку [306].

Творчість, як стверджує З. Курлянд, починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів поведінки і дій. Вона зростає на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку, що стає необхідною

умовою ефективності будь-якої діяльності: навчальної, виробничої, громадської, розумової, пізнавальної. Самостійність не дається людині від народження. Ця якість виникає і розвивається у процесі життєдіяльності індивіда. Рівень її розвитку залежить від умов, у яких розвивається особистість, характеру її стосунків з довкіллям. Самостійність – це інтегрована якість особистості, що полягає у здатності та потребі приймати й реалізовувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність [164, 157-158].

Ефективність позааудиторної роботи досягається завдяки покращанню співвідношення між результатами навчання і витратами часу. І. Сулим-Карлір розробила критерії ефективності самостійної роботи, а саме: якість знань; ступінь сформованості навичок; затрати часу; система контролю за самостійною роботою [230, 15].

Ряд авторів, П. Блонський [23], А. Макаренко [128], В. Сухомлинський [232], С. Шацький [263] висунули загальну вимогу до підготовки вчителя: поєднання теоретичної підготовки спеціаліста із систематичною працею в навчально-виховних закладах [241, 11-12]. П. Блонський звертав увагу на те, що потрібно переходити від творчої та усвідомленої педагогічної практики до принципів, а теоретична освіта й участь у практичному педагогічному процесі повинні гармонійно поєднуватись [23].

Важливість дотримання традиції поєднання теоретичної освіти та практики знаходимо у працях О. Абдуліної [2], Н. Кузьміної [107], Л. Нечепоренко [146], В. Сластьоніна [216]. С. Шацький стверджував, що «майбутні вчителі повинні вчитися у середовищі, насиченому живою... педагогікою» [263]. Такої думки дотримуються й інші науковці: «Необхідно створити таке навчально-формуєче середовище, в якому студенти могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби та інтереси... Освітній простір – це результат конструктивної діяльності, що досягається з метою підвищення ефективності формування фахівця через творчу (інтегруючу) діяльність» [38, 169].

Існують різні концепції підготовки майбутніх фахівців: [241, 23]: концепція професіоналізації позааудиторної роботи зі студентами Л. Кондрашової [98; 111] упроваджується через використання диспутів, прес-конференцій, «круглих столів»,

педагогічних тижнів, тобто шляхом створення умов, які забезпечують удосконалення навчального процесу; концепція активізації пізнавальної та науково-пошукової діяльності студентів В. Лозової [122, 118] передбачає позааудиторну, позааудиторну систему роботи над собою.

Позааудиторна робота у ВНЗ повинна мати професійну спрямованість [241, 59]. Професіоналізація позааудиторної роботи, на думку С. Вітвицької, містить, з одного боку, «спеціалізацію», тобто урахування специфіки факультету, а з іншого – педагогізацію, яка враховує загальну професіограму вчителя, надаючи всій системі навчально-виховної роботи у вищій школі педагогічної спрямованості, широко застосовуючи приклади з професійної діяльності [39, 122].

Професіоналізацію позааудиторної роботи Л. Кондрашова трактує як створення навчально-виховних педагогічних ситуацій з урахуванням учительської діяльності, що вимагатиме від студентів виявів самостійності, вольового напруження, емоційної налаштованості на розв'язання запропонованих завдань. Згідно з її позицією, за умов правильної організації позааудиторної роботи, студенти мають можливість набути практичного досвіду, сформувати навички самостійних дій, виробити власний педагогічний стиль [98, 12-13]. Позааудиторна робота забезпечує активну громадсько-педагогічну позицію студентів з урахуванням їх інтересів. Важливою умовою таких результатів є зв'язок позааудиторних заходів з навчальною діяльністю [241, 26].

Професіоналізація позааудиторної роботи регламентується законодавчими документами. Зокрема, ст. 23 Конституції України надає кожній людині право на вільний розвиток, відпочинок, дозвілля, всебічну участь у культурному і творчому житті; Міжнародна хартія прав людини (ст. 26, 27) утверджує «необхідність надання людині відповідних можливостей для творчої діяльності, забезпечення повного розвитку особи та її права вільно брати участь у наукових програмах, у культурному житті суспільства, отримувати насолоду від мистецтва. Ставлення особистості до світу, природи, людей формується й реалізується в процесі діяльності. Тому для забезпечення ефективності морального становлення

особистості потрібно забезпечити діяльність, яка спонукатиме до гуманістичних вчинків, сприятиме розгортанню гуманних стосунків тощо» [241, 27].

Серед пріоритетних засад навчання, виділених Н. Моревою, слід зазначити принцип самостійного навчання, у процесі якого студентам дається право самостійного здійснення навчання, що не зводиться лише до виконання завдань для самостійної роботи від викладача; спільної діяльності викладача та студентів з планування, реалізації, оцінювання і корекції навчання; актуалізації результатів навчання, при якому одразу використовується отримана інформація.

Реалізація запропонованих нею принципів під час організації позааудиторної роботи дозволяє залучити студентів до реальної діяльності з планування, оцінювання та корекції навчання; до самостійної навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням конкретних життєвих цілей, умов, проблем студентів; до організації спільної діяльності викладача і студентів на основі діалогової взаємодії [139, 92-93].

На думку Г. Атанова, навчальний процес необхідно будувати таким чином, щоб до діяльності студентів входило якомога більше відчуттів – слухових, рухових, зорових і т.д. [10, 51]. Такий підхід ефективно реалізується під час проведення позааудиторної роботи.

У працях Б. Ананьєва [6], О. Леонтьєва [117], С. Рубінштейна [200] та ін. зазначається, що залучення індивіда до різноманітних видів діяльності сприяє його всебічному розвитку. На це повинна бути спрямована і позааудиторна робота студентів. До її основних форм З. Курлянд відносить виконання домашніх завдань, науково-дослідну роботу, безпосередню участь у конференціях, змаганнях, іграх, педагогічну практику, участь у роботі гуртків, роботу в літньому таборі відпочинку дітей, керівництво гуртком або секцією в школі, будинку творчості, організацію змагань, диспутів, круглих столів, допомогу соціальним службам [164, 397].

У виховну практику впроваджуються випробувані часом, а також і нові форми позааудиторної роботи зі студентами, такі як асоціації, товариства, козацькі об'єднання, гуртки; різноманітні конкурси, лицарські турніри; наукові, літературні, мистецькі гуртки, студії; дискусії, зустрічі опонентів, вечори запитань і відповідей; усні журнали, «круглі столи», громадсько-політичні та політичні клуби; творчі

зустрічі з видатними людьми України та зарубіжжя; виставки робіт, відвідування музеїв, наукових бібліотек; зустрічі з майстрами сцени, кіно, театру [241, 93].

Досить важливим напрямом позааудиторної діяльності студентів залишається громадсько-педагогічна [241, 98]. Г. Троцько трактує поняття «соціально-громадська активність» як «діяльність та користування її плодами, що за змістом і засобами існування має соціальний характер: суспільна діяльність та суспільне користування» [241, 36]. Автор визначає фактори, які обумовлюють соціальний характер будь-якого виду діяльності: по-перше, її матеріал повинен бути соціальним продуктом, по-друге, вона повинна набувати соціального значення.

Науковці вказують, що суспільна діяльність, як частина соціальної діяльності, відбувається за такими напрямками: організаторська робота (участь у виборних органах студентського самоуправління); політична (підготовка та проведення бесід, конференцій із питань політичних проблем сьогодення; участь у виборчих кампаніях, агітаційна робота серед населення та ін.); екологічна (заходи, метою яких є облагодження та озеленення навколишнього середовища); шефська робота (кураторство шкіл, гуртків та ін.); культурна (художня самодіяльність, творчі вечори, відвідування театрів); спортивна (участь у змаганнях, універсиадах та ін.) [241, 38].

Громадська діяльність покликана закріпити набуті студентами знання і використати їх. Вона сприяє виробленню практичних умінь і навичок, передусім організаторських, відіграє важливу роль у вихованні самих студентів, і розвитку їхньої активності і творчого ставлення до справи та залученні студентів до самостійної роботи [195, 44].

Перед студентами, які займаються громадською діяльністю, ставляться завдання:

- 1) ознайомитись з дитячим закладом, з конкретними формами навчально-виховної роботи;
- 2) усвідомити вимоги, які ставить життя перед учителем і вихователем, а також основні проблеми у справі виховання підростаючого покоління;

- 3) набути початкові навички виховної роботи з дітьми і використовувати з цією метою теоретичні знання;
- 4) формувати педагогічну спрямованість [195, 45].

Працюючи, студенти здобувають уміння вивчати дітей, спостерігати й аналізувати педагогічні явища чи ситуації, а також дії дітей і власні, ставити перед собою виховне завдання і знаходити ефективні шляхи його розв'язання. Вони вчаться працювати з колективом, управляти ним, встановлювати правильні взаємини з дітьми, здійснювати індивідуальний підхід у процесі виховної роботи. Усе це стає основою розвитку важливих умінь, без яких не можна обійтись у самостійній роботі з загоном [195, 45].

Перспективність і цінність форм громадської діяльності визначаються за змістом і напрямом, залежать від дотримання основних педагогічних вимог, таких як тісний зв'язок з життям суспільства; узгодження з навчально-виховним процесом, підпорядкування його цілям і завданням; організація громадської діяльності студентів на творчих засадах; залучення до цілеспрямованої і різноманітної громадської діяльності всіх студентів [195, 55].

Залучаючи студентів до громадсько-педагогічних форм позааудиторної роботи, потрібно спрямовувати її на розвиток у них критичного мислення, вміння імпровізувати, самостійно працювати, творчо вирішувати проблеми, що виникають в їхній майбутній фаховій діяльності. Також слід враховувати, що ефективність підготовки студентів до практики перебуває у прямій залежності від рівня їхньої активності у цьому процесі.

Таким чином, для подолання проблеми багатьох студентів щодо відсутності досвіду роботи з дітьми у сфері дозвілля, ефективним вбачаємо використання можливостей позааудиторної роботи. Саме таким шляхом можна реалізувати діяльнісний підхід до підготовки майбутніх вожатих.

Третя умова – здійснення якісного моніторингу та корекції готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах.

Ефективність навчання студентів характеризується показниками та результатами, досягнутими в процесі навчання. Результат навчальної діяльності

виявляється у формі професійно та соціально значущих якостей особистості, що дозволяє проявляти професійну компетентність і майстерність.

Н. Морева [139, 97] виділяє декілька критеріїв, що визначають ефективність процесу навчання. Так, критерій результативності, чи продуктивності, реалізується в задоволенні роботою; в свою чергу, критерій задоволення виявляється в професійній спрямованості студента, його ставлення до вибраної спеціальності; до конкретної пізнавальної дисципліни виражає критерій навчальної мотивації. Важливим критерієм навчальних досягнень студента є його активність, що виявляється в ініціативності, самостійності, творчості студента. Зовнішня сторона активності виявляється в швидкості, інтенсивності і варіативності роботи студентів, а внутрішня – представлена системою діючих потреб, інтересів, установок при виконанні різних навчальних завдань. Вищим проявом активності і самостійності в навчальній діяльності можна вважати управління студентом своєю поведінкою.

Самостійне здійснення студентами контролю та оцінювання результатів своєї діяльності Ч. Куписевич вважає засобом розв'язання різноманітних навчально-виховних завдань, самостійного набуття студентами певних знань і вмінь шляхом індивідуальної роботи, безпосереднього пізнання, наприклад, у результаті спостережень, експериментів, бесід тощо [114, 133].

Самостійність, за твердженням В. Беспалько, Ю. Кулюткіна та ін., реалізовується у здатності людини ставити цілі діяльності, визначати її завдання, знаходити способи їх розв'язання, планувати, організовувати і регулювати свою діяльність. Самостійність передбачає добре розвинуті самоконтроль і самооцінку. Таким чином, самостійність людини – це здатність особистості здійснювати самоуправління своєю діяльністю [18, 80; 111, 42].

Рівень сформованості самоконтролю, як підкреслює Ж. Серікова, здатний суттєво впливати на емоційно-ціннісне ставлення особистості до своєї діяльності. Добре відлагоджений механізм самоконтролю сприяє зростанню впевненості у своїх силах, створює можливість змагання із самим собою, допомагає знаходити причини невдачі в самому собі, визначати різницю між результатами своєї праці і своїм

особистісним потенціалом, розвивати потребу і мотиви до самовдосконалення, самоосвіти [207, 16].

Самооцінку власних навчальних досягнень того, хто навчається, та складання ним навчальних траєкторій Ю. Романенко називає автотестуванням [196, 106]. До цього процесу Г. Сиротинко відносить і самоуправління [210, 77].

На думку Д. Лоуен [294, 72], є лише один вид контролю, який допоможе практиканту, – самоконтроль: «Контроль над іншими руйнує стосунки, а самоконтроль об'єднує людей». До форм самоконтролю він відносить контроль свого ставлення до оточуючих, своїх емоцій, думок та слів, бажань та вчинків [294, 73-85].

Методи самоконтролю і взаємоконтролю сприяють оцінюванню самостійної діяльності, дозволяють утримувати в полі зору як хід самостійної роботи, так і її результати. Н. Байдацька зазначає, що «розвиток самостійності тільки тоді має місце, коли студент виконує певну діяльність не під контролем викладача, а під власним контролем, тобто є здатним регулювати власну діяльність» [12, 84-85].

Представники біхевіоризму стверджують, що людина засвоює такі способи поведінки, що викликають позитивні емоції, і намагається уникати таких, що завдають неприємностей. Отже, поведінка змінюється під впливом її наслідків. Важливу роль при цьому відіграє підкріплення – будь-який стимул, що збільшує ймовірність повторення певних реакцій, форм поведінки. Воно може бути негативним і позитивним. Позитивним є підкріплення, приємне людині, що задовольняє певні її потреби і сприяє повторенню форм поведінки, які викликали заохочення. Негативним підкріпленням є неприємний стимул, який спонукає до уникнення певних дій. Кожен індивід розвивається завдяки автоматичному утворенню зв'язків між стимулами і реакціями на них або між способами поведінки і їхніми наслідками [165, 46].

Відомий американський філософ і психолог Дж. Уотсон, представник біхевіоризму, збагатив науку положенням про залежність поведінки (реакції) від подразника (стимула). Необіхевіористи Б. Скіннер, К. Халл, Е. Толмен, С. Прессі

доповнили це положення, і в результаті формула набула вигляду «стимул–реакція–підкріплення» [137, 31].

З цього можна зробити висновок про необхідність використання певних стимулів та підкріплень, які змушують так організувати процес продуктивної діяльності викладача і студентів, щоб спонукати їх вчитися самостійно, цілеспрямовано. Таким стимулом може бути проведення моніторингу якості навчальних досягнень.

У переліку основних заходів щодо виконання державної програми «Вчитель» знаходимо такий, як «забезпечення проведення моніторингу якості підготовки педагогічних працівників, їхньої соціально-педагогічної адаптації та подальшого професійного становлення» [59, 14].

Основним завданням моніторингу є корегування (лат. *correctio* – виправлення), прогнозування розвитку об'єкта, діагностика і постійне надання інформації про стан об'єкта у будь-який момент часу. «Діагностика (від гр. *diagnosis* – розпізнання) – засіб виявлення результатів навчання і практика оцінювання якості навчально-виховної діяльності, стану педагогічних процесів і явищ, а також диференційована процедура отримання інформації щодо показників, критеріїв, ознак, віднесення їх до певного класу, в результаті чого отримують достатньо повне уявлення про реальний стан окремих параметрів якості освіти» [12, 33].

У педагогічній літературі поняття «діагностика» має три значення: 1) вид педагогічної діяльності, що несе в собі аналітико-інформаційне забезпечення навчального процесу; 2) засіб збору інформації; 3) аналіз та узагальнення результатів. Також діагностика визначається як процес, у результаті якого з'ясовуються причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню мети. Окрім традиційних – контролю, перевірки, оцінки знань і умінь, діагностика включає їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку результатів навчальної діяльності. Ці фактори відображають відмінність діагностики від процесу перевірки результатів навчання, що є лише констатацією наслідків навчально-пізнавальної діяльності без пояснення їх походження [137, 360].

За допомогою засобів діагностики отримують інформацію про засвоєння знань і формування умінь. Щоб зібрана інформація була корисною для управління підготовкою студентів, вона повинна відповідати критеріям валідності (відповідності контрольних завдань змісту), об'єктивності (відображення реального стану справ), достатності (відповідності потребам управління та достатності для прийняття рішення), оперативності (нести коригуючий вплив, а не лише історичну цінність) [124, 2]. Діагностика виконує роль індикатора успішності навчання та надає інформацію про стан контрольованого об'єкта, наявні відхилення від норми [176, 20]. 3. Слєпкань ототожнює педагогічне діагностування з контролем [217, 145].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури Н. Байдацька визначила такі компоненти моніторингу, як діагностика, дослідження, контроль, оцінювання [12, 42], що відображено на рис. 2.1.

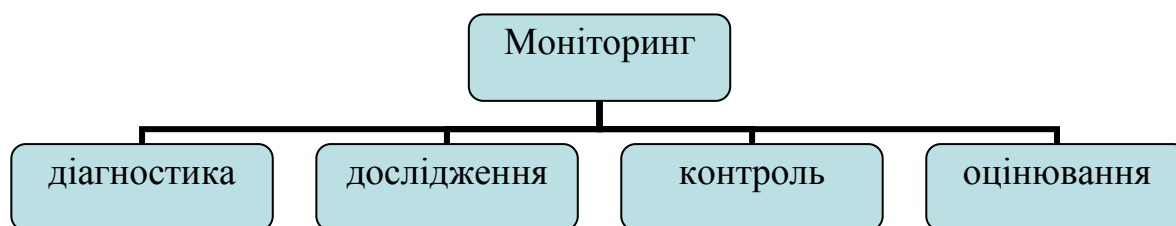


Рис. 2.1. Складові моніторингу

Одним із складників моніторингу є контроль. Без осмислення сутності педагогічного контролю неможливо визначити принципи правильного його використання. Поняття «контроль» має наступне змістове наповнення: «виявлення, вимір і оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається [137, 359].

У словнику переклад дієслова контроль подається як «керувати, регулювати, контролювати, перевіряти» [304]. За своїм значенням поняття «контроль» є близьким до інших загальнонаукових понять, зокрема, «зворотний зв'язок», «рефлексія», «моніторинг» [193, 14]. У дидактиці контроль розуміють як «нагляд, спостереження і перевірку успішності» [262, 199].

Л. Корнева наголошує на значущості чіткої системи обліку та контролю знань, що виявляє не лише рівень засвоєння теоретичного матеріалу, але й володіння

уміннями, зокрема обґрунтовувати, відстоювати свою точку зору, використовувати наявний матеріал в процесі розв'язання педагогічних завдань. Автор підкреслює, що «в систему контролю, як її обов'язковий елемент повинна входити перевірка рівня сформованості умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності в галузі педагогіки, психології і потреби в професійній самоосвіті» [101, 15].

Від повноти здійснення контролю, його якості, об'єктивності та глибини залежить ефективність навчально-виховного процесу. Як спосіб зворотного зв'язку контроль дає інформацію про стан і результативність навчально-виховного процесу. Він виконує дві функції: аналізу та виявлення проблеми (методичну) та співвідносить результати з нормами діяльності (власне контрольну) [197, 6].

Принципи організації контролю та оцінки знань студентів визначаються метою навчально-виховного процесу й об'єктивними його закономірностями. А. Алексюк [5, 478] називає основні принципи перевірки навчальної роботи й оцінки знань студентів: принцип індивідуального характеру перевірки й оцінки знань студентів; системності перевірки й оцінки знань; тематичності; диференційованої оцінки успішності навчання; єдності вимог викладачів до студентів; об'єктивності.

За допомогою контролю здійснюються такі функції: контролююча, що полягає у визначенні рівня досягнень студента та його готовності до засвоєння матеріалу, діагностично-коригуюча, як процес з'ясування причин виникнення труднощів під час навчання, виявлення прогалин в знаннях та спрямування діяльності на усунення недоліків; стимулюючо-мотиваційна, як формування намірів покращання результатів, відповідальності; навчальна, як повторення, уточнення і систематизація навчального матеріалу; виховна, що містить розвиток умінь зосередженої роботи, здійснення самоконтролю, активність і працелюбність [85; 105; 114; 178].

Схожі функції контролю навчання виділяють В. Галузьяк, М. Сметанський, В. Шахов:

- діагностичну, як виявлення успіхів та недоліків у знаннях, навичках та уміннях, з'ясування їх причин та визначення заходів для підвищення якості навчання, попередження і подолання неуспішності, що дозволяє планувати і коригувати викладання, визначати ефективність використаних методів навчання;

- навчальну, як перевірку навчальних досягнень, що сприяє повторенню, уточненню, поглибленню, систематизації знань, удосконаленню умінь і навичок;
- виховну, як систематичний контроль і оцінка успішності, що сприяє формуванню адекватної самооцінки, вихованню дисциплінованості, самостійності, наполегливості в роботі, залученню студентів до взаємоконтролю, самоконтролю, справедливості, взаємоповаги, розвиває почуття відповідальності;
- стимулюючу, як добре вмотивоване, справедливе і регулярне оцінювання успішності, що є важливим стимулом у навчанні і спонукає до систематичної навчальної діяльності, активізує роботу, ліквідацію виявлення помилок і недоліків;
- управлінську, при якій отримана інформація про успіхи і недоліки дозволяє скоригувати викладацьку та навчальну діяльність: змінити методику викладання, удосконалити організацію навчання) [165, 245-246].

С. Вітвицька визначає ще й прогностично-методичну функцію, яка стосується як викладача, що отримує досить точні дані для оцінки своєї праці, результатів запровадження своєї методики викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання, так і студентів, оскільки допомагає їм прогнозувати свою навчальну та наукову роботу [39, 177].

Основною функцією контролю, за твердженням Н. Мойсеюк, є забезпечення зовнішнього (контроль, який здійснює учитель) і внутрішнього (самоконтроль учня) зв'язку [137, 359].

Контроль навчання – одна із функцій управління поряд з плануванням, організацією, аналізом, регулюванням (В. Драгун, В. Маслов, В. Шаркунова) [131, 53]; прийняття управлінського рішення, організація, планування, коригування, координування і регулювання, облік і контроль (Г. Сиротинко) [210, 71], (Л. Даниленко) [174, 103].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що управління процесом підготовки студентів має ряд постійних основних функцій: аналізу інформації, планування, організації, контролю, що поступово переходять одна в одну. Таким чином, контроль дає інформацію для аналізу. Науковці пов'язують контроль з процесом отримання інформації про ступінь труднощів, типові недоліки, що викликає

необхідність внесення змін до методів, форм, засобів навчання [137, 234] та надає можливість вчасно виявляти негативні факти, знаходити шляхи для запобігання їх виникненню [1, 36].

Визначаючи головні вимоги до розробки дидактичного забезпечення особистісно орієнтованого освітнього процесу, І. Якиманська наголошує, що необхідно забезпечувати контроль і оцінку не лише результату, а й, головним чином, процесу учіння [271, 37-38]. Тому об'єктами контролю можуть бути як процес, так і результат навчальної діяльності, що вимагає застосування різних видів контролю: міжсесійного (попередня, поточна, тематична перевірки) та підсумкового [5, 479; 39, 180].

Попередню перевірку проводять з метою визначення ступеня готовності студентів до навчання залежно від його етапів і місця проведення контролю у формах письмових робіт, фронтальних опитувань, усної перевірки, стандартизованого контролю. Формами поточної перевірки є усна співбесіда, письмове фронтальне опитування, фронтальний стандартизований контроль, експрес-контроль, домашні завдання, письмова, практична та тестова перевірка. Важливими формами тематичної перевірки є колоквиуми та консультації.

Найбільш ефективними методами перевірки і контролю успішності студентів А. Алексюк вважає: 1) спостереження викладача за роботою студентів під час аудиторних та позааудиторних занять; 2) усна перевірка та контроль знань; 3) письмова робота; 4) практична робота; 5) програмований контроль. Провідними формами організації перевірки знань студентів називає індивідуальну та фронтальну перевірки, самоконтроль, рейтингову систему [5, 484-485].

Основним завданням контролю є діагностика і надання інформації про одноразову фіксацію стану об'єкта в спеціально відведений для цього час. Серед різновидів контролю виділяють наступні: попередній, поточний, проміжний, підсумковий, тематичний, фронтальний. Залежно від специфіки організації контролю за навчальною діяльністю використовуються такі його форми: фронтальна, групова, індивідуальна, комбінована, самоконтроль, взаємоконтроль [137, 364]. У дидактиці виділяють наступні методи контролю: спостереження, усне

опитування, письмовий контроль, графічну перевірку, практичний контроль [165, 248-251]. Контроль за самостійною позааудиторною роботою студентів може бути опосередкованим або органічно вписаним у навчальний процес.

Для аналізу об'єкта перевірки використовують критерії оцінки – «ті положення, урахування яких є обов'язковим при виставленні тієї чи іншої оцінки» [5, 486].

Виставляючи студентові оцінку педагог має враховувати:

- 1) характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повноту і точність);
- 2) якість виявленого студентом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і самостійність викладу, культуру мовлення);
- 3) ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці;
- 4) оволодіння досвідом творчої діяльності;
- 5) якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність і т.д.).

Останнім часом педагогічні пошуки спрямовані на озброєння студентів знаннями, уміннями, навичками та на формування у них життєвих компетенцій. Поняття «компетенція» включає «сукупність якостей особистості, загальну обізнаність, яка ґрунтується не лише на знаннях, досвіді, певних цінностях, набутих в процесі навчання у ВНЗ, а також і на власних здібностях» [39, 192]. Тому у педагогічній літературі критеріями оцінювання навчальних досягнень студентів визначаються такі:

- соціальні (активність у суспільному житті, участь в діяльності громадських організацій, вміння попереджувати, урегульовувати конфлікти, самостійно приймати рішення і брати на себе відповідальність за їх виконання тощо);
- полікультурні (вміння досягати консенсусу, вирішуючи різні питання, що стосуються професійної діяльності);
- комунікативні (рівень культури спілкування в колективі, знання декількох мов і використання їх в практичній діяльності за певних обставин);

- інформаційні (вміння знаходити різноманітну інформацію за допомогою сучасних інформаційних технологій, критично її осмислювати та використовувати для здобуття знань);
- саморозвитку та самоосвіти (передбачають потребу у самоудосконаленні, підвищенні професійної майстерності, загального рівня культури, розвитку власних здібностей і т.ін.) [39, 192-193].

Контроль, як функція управління, встановлює відповідність проведення навчально-виховного процесу планам роботи навчального закладу [137, 575]. Працюючи над проблемою управління якістю освіти з огляду на її оцінювання, Д. Матрос, Д. Полєв, Н. Мельникова [133, 14] пропонують технологічний підхід, який уможливорює максимальне наближення результату навчання до поставленої мети; забезпечення постійного зворотного зв'язку та переробки інформації; підготовку та реалізацію коригуючих впливів.

Оцінка педагогом і самооцінка студентами досягнутих у навчальному процесі результатів дозволяють встановити їх відповідність поставленій меті і завданням навчання, визначити рівні навчальних досягнень.

Оцінка і самооцінка може сприяти розвитку мотивів, які тісно пов'язані з інтересом до навчання, почуттям задоволення від успіхів, радістю від подолання труднощів і досягнення мети; таких якостей особистості, як відповідальність, працелюбність, акуратність [137, 235].

Завершальною частиною будь-якої діяльності виділяють контрольно-коригуючу, яка спрямована на перевірку правильності результатів як орієнтаційної частини, так і виконавчої. Контроль правильності виконання завдання означає спрямованість свідомості студента на власну діяльність. У випадку виявлення помилки, відхилення від правильності виконання дій виникає необхідність виправлення, корекції діяльності [10, 32].

Можна зробити висновок, що оцінювання навчальних досягнень стане надійним засобом керівництва підготовкою студентів. Вагомим інструментом активізації навчального процесу є оцінка та подальше корегування його змісту й методики організації. А для цього інформацією можна отримати за допомогою діагностичних

вимірювань результатів навчання, що також дає змогу визначити фактори, які впливають на його ефективність [258, 3].

Оцінювання – це системне накопичування і тлумачення фактів, за якими йде наступний етап – судження про їхню цінність і відповідне планування подальших дій [12, 68]. Цінність визначається на основі результатів вимірювання певних явищ, що взаємодіють з навчальною метою.

Оскільки оцінювання виконує сертифікаційну (оцінювання після закінчення терміну навчання) та діагностичну функції (оцінювання на етапах навчання), то воно характеризується одноразовою процедурою і для нього важливим є кінцевий результат, тоді як моніторинг характеризується безперервністю відстеження.

Оцінювання передбачає застосування зібраної інформації для того, щоб сформувані певне судження про ситуацію. «Оцінювання не завжди завершується виставленням оцінки. Головною метою оцінювання є формуючий вплив на суб'єкта навчання і його процес в цілому з метою підвищення його якості за умов встановлення зворотного зв'язку між викладачем та студентом» [12, 41-42].

Проте у дослідженнях В. Галузяка, М. Сметанського, В. Шахова та ін. [11, 22] доведено, що атестація педпрацівників, здійснена згідно з Типовим положенням, затвердженим Наказом МО України від 20.08.93 року № 310, не стала дієвим стимулом у діяльності вчителя. Науковці вказують наступні причини цього явища.

По-перше, через відсутність чітких показників і належних умінь всебічної перевірки праці кожного вчителя виявились суб'єктивізм, необґрунтованість оцінки. Результати проведеного дослідження дали науковцям підстави стверджувати, що значна кількість педагогічних працівників не вміє аналізувати навчальний процес, його ефективність. У більшості з них висновки про свою працю та працю колег складаються на основі власного досвіду чи інтуїції [11, 25]. Результати педагогічного процесу (рівень навченості, вихованості учнів) часто розглядаються поза прямим зв'язком із способами реалізації педагогічних впливів (досягнення цілей), що застосовуються в конкретних умовах діяльності.

По-друге, не була врахована специфіка педагогічної праці, продукт якої – результат колективних зусиль. Ефективність праці одного вчителя може знижуватись недобросовісними діями іншого.

По-третє, свідомість керівників, які здійснюють оцінку, зростає і змінюється в умовах соціальної справедливості. Тому не в кожній ситуації оцінювання виявляється їх чесність і принциповість [11, 26].

У таких умовах «головним стає не розвиток особистості, задоволення її потреб та інтересів, а якийсь міфічний показник, що зводиться, здебільшого, до проценту успішності» [11, 27].

Досліджуючи методи дидактичного контролю, В. Шахов наголошує, що «легковажність, з якою педагог готує і проводить контроль навчального процесу, спричинює до необ'єктивних оцінок і, як наслідок, до втрати свого мотиваційного потенціалу. Якщо студент бачить, що в системі викладача немає чітких критеріїв в оцінці його навчальних досягнень..., то дуже швидко перестає взагалі серйозно сприймати всю систему роботи цього викладача» [262, 199].

Таким чином, однією з умов ефективної підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах є здійснення постійного моніторингу рівнів готовності, що сприяє розвитку мотивів, які тісно пов'язані з інтересом до навчання, почуттям задоволення від успіхів, радістю від подолання труднощів і досягнення мети; таких якостей особистості, як активність, ініціативність, самостійність, творчість, відповідальність, працелюбність, акуратність, самоконтроль і самооцінку студента.

Як складова моніторингу, контроль сприяє оцінюванню як процесу, так і результату навчання, надає можливість для його організації, планування, координування і регулювання, визначає ефективність, забезпечує результативність.

2.2. Організація та проведення педагогічного експерименту.

Аналіз літературних джерел та діагностика рівнів готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах на констатувальному етапі експерименту засвідчили недостатню їх підготовку за особистісним, мотиваційним, когнітивним та діяльнісним критеріями. Це спонукало нас до вдосконалення педагогічного

процесу, підвищення його якості, наближення його змісту до сучасних соціальних вимог. Тому нами було обґрунтовано педагогічні умови: надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до вихователів оздоровчих таборів; залучення студентів до активної позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності; здійснення якісного моніторингу та корекції їхньої готовності.

Зазначені педагогічні умови ми врахували під час розробки методики підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах. Вона спрямована на формування їх як активних учасників цього процесу. Розроблену методику можна охарактеризувати взаємопов'язаними компонентами: мета – мотив – дія – засіб – результат – оцінка. Вона спрямована на самостійне засвоєння знань, надбання професійного досвіду, самореалізацію та рефлексію студентів, співробітництво та взаємодію у спілкуванні. Навчальний процес передбачає постійний аналіз докладених зусиль та власних досягнень майбутніх вожатих, що сприяє їхньому професійному зростанню.

Під час організації підготовки студентів були враховані принципи систематичності та послідовності навчання, свідомості й активності, зв'язку навчання з життям, теорії з практикою, врахування індивідуальних особливостей, поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності, емоційності, дотримання яких дало можливість досягти поставленої мети.

За розробленою нами методикою підготовка студентів передбачала використання ігрової, проектної, проблемної, особистісно-орієнтованої, інтерактивної технології навчання і проходила за двома блоками:

- теоретичним (отримання необхідних знань, умінь та навичок на заняттях з педагогіки, методики виховної роботи, на семінарах з підготовки до позашкільної практики);
- практичним (практично-методична підготовка на заняттях з курсу «Позашкільна педагогічна практика», удосконалення умінь та навичок під час проходження інструктивно-методичного табірної збору, пропедевтичної та позашкільної практик).

Структура розробленої методики підготовки студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах зображена на рис. 2.2.

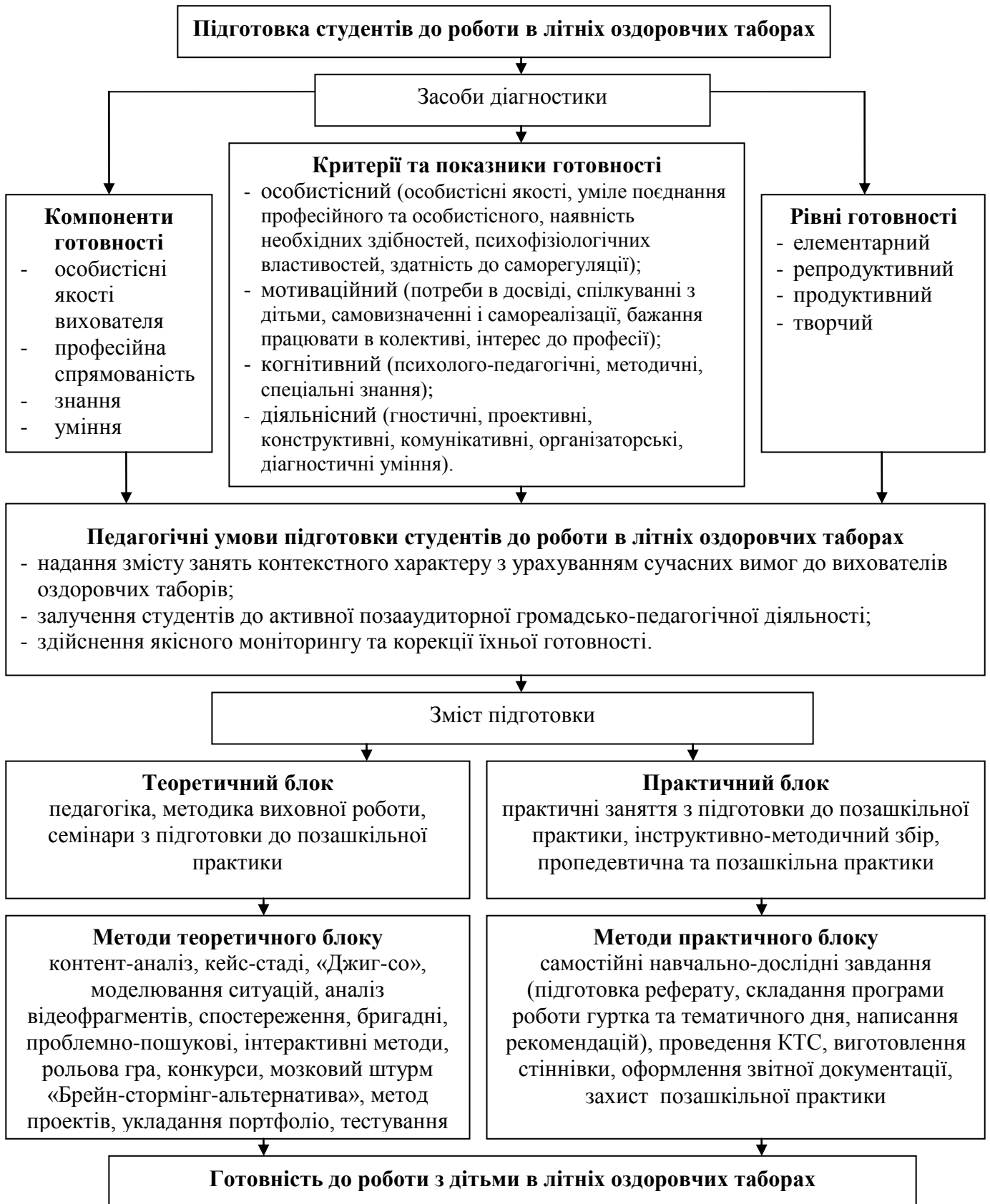


Рис. 2.2. Графічне зображення методики підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах

У формуванні особистості вчителя значну роль відіграють предмети психолого-педагогічного циклу, а саме ті, які зорієнтовані на здобуття теоретичних знань та надають можливість для моделювання практичної діяльності. Це курси педагогіки, пропедевтичної практики і методики виховної роботи, які студенти проходять протягом IV-VI семестрів.

Під час вивчення загальних основ педагогіки, розглядаючи на лабораторному занятті питання про методи педагогічного дослідження, студенти здійснювали контент-аналіз звітів про проходження літньої практики своїх попередників. Це завдання виявилось цікавим для майбутніх вихователів не тільки тим, що вони мали нагоду аналізувати документи старшокурсників, а, насамперед, тим, що вперше знайомились з існуванням такого виду практики.

Тема заняття з пропедевтичної практики «Учитель як організатор педагогічного процесу» сприяла визначенню здібностей, якими повинен володіти вожатий табору. Також використано метод кейс-стаді – навчання за допомогою аналізу конкретних ситуацій. Відмінність методу в тому, що кейс-стаді – створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя [67, 156].

Студенти мали нагоду познайомитись з педагогічними ситуаціями, описаними у щоденниках психолого-педагогічних спостережень старшокурсників (дод. Ж.1) та за поданою схемою проаналізувати, які здібності використав вожатий для розв'язання певної ситуації. Так, вони не лише засвоїли навчальний матеріал, а й звернули увагу на наявність у себе необхідних здібностей для роботи вожатими.

Вивчаючи у V семестрі теорію виховання, третьокурсники навчалися спостерігати педагогічні явища під час вивчення методів діагностування вихованості учнів. Поряд з аналізом педагогічних ситуацій шкільного життя студенти аналізували складні ситуації, що траплялись у таборі. Такий вид роботи сприяв ефективнішому засвоєнню теми «Принципи та методи виховання» на лабораторних заняттях з педагогіки та пропедевтичної практики. Майбутні вихователі мали змогу порівняти умови діяльності вчителя та вожатого і переконались, що незалежно від обставин, принципи та методи виховання є універсальними.

Перегляд на занятті з пропедевтичної практики навчального кінофільму «Пацани» поглибив розуміння студентами особливостей табірної життя, зокрема, умов життя та побуту, режимних моментів, ставлення вихованців до вихователів, до табору. Майбутні вожаті ретельно виконали письмове завдання і дали ґрунтовні відповіді на питання:

1. На які принципи виховання опирається Павло Васильович під час організації виховного процесу в таборі?
2. Які принципи виховання порушують Олег Миколайович та батьки Зайцева?
3. Проаналізуйте стилі спілкування обох вихователів.
4. Завдяки чому, на Вашу думку, Павло Васильович здобув авторитет серед більшості вихованців?

Після опанування теми з педагогіки «Виховання особистості в колективі» третьокурсники отримували домашнє практичне завдання щодо педагогічного керівництва дитячим колективом: скласти програму «Шляхи формування різновікового загону в оздоровчому таборі».

Під час вивчення курсу «Методика виховної роботи» у VI семестрі майбутні вихователі навчились проводити методики вивчення особистості та колективу. Це їм допомогло не тільки здобути досвід вивчення дітей у таборі, а й здійснити самоаналіз та скласти програму для самовдосконалення, звертаючи увагу на те, що в кінці навчального року їм доведеться скласти «іспит на особистісну зрілість» у таборі. Вивчення кожної з тем програми курсу (планування виховної роботи, методика реалізації індивідуального підходу у виховному процесі, методика виховної роботи з важковиховуваними дітьми, методика організації учнівського самоврядування, прийоми педагогічного впливу, методика підготовки і проведення бесіди, диспуту, КТС, тренінгів) супроводжувалось зверненням не лише до досвіду шкільного життя, а й табірної. Це спрямовувало на здобуття досвіду, а, особливо, на розвиток умінь аналізувати педагогічні процеси, попереджати конфліктні ситуації у виховній діяльності та знаходити оптимальні варіанти їх вирішення. На думку В. Каплінського, професійний розвиток людини не може бути успішним поза

діяльністю, без досвіду орієнтації у несподіваних обставинах і миттєвого прийняття оптимальних рішень [93, 4].

Кожне завдання супроводжувалось належним оцінюванням роботи студентів згідно з вимогами кредитно-модульної системи навчання, а також велось спостереження за їхніми досягненнями, надавалась можливість для рефлексії та взаємоконтролю.

Окрім вивчення педагогічних дисциплін, майбутні вожаті після першого та другого року навчання мали можливість спостерігати за старшокурсниками, які проходили навчання на інструктивно-методичному зборі, оскільки позитивні емоції та святкова атмосфера збору викликали інтерес у студентів молодших курсів. Також було представлено стінгазети, які готували третьокурсники для звітної конференції.

Таким чином, студенти отримали початкові знання про життя і роботу вожатого в таборі, почали налаштовуватись на виконання нової соціальної ролі та аналізувати свої наміри щодо проходження літньої практики.

Програму занять з курсу «Позашкільна педагогічна практика» ми розробили у контексті вимог кредитно-модульної системи вищої освіти України. Відповідно до базового навчального плану для досягнення студентами певного освітнього рівня та отримання кваліфікації зазначений курс читається у VI семестрі. На нього відведено 16 годин. Програма курсу передбачає семінарські заняття, практичну підготовку на інструктивно-методичному зборі, власне проходження практики та творчу залікову роботу, що складає три змістові модулі залікового кредиту, який не обмежується лише аудиторними годинами, а й включає консультації, індивідуальну, самостійну роботу, підсумковий контроль, педагогічну практику та її захист тощо.

Вивчення курсу «Позашкільна педагогічна практика студентів», передбачає розгляд актуальних питань, а саме: особливостей виховної роботи з дітьми у літніх оздоровчих закладах; її змісту, форм та методів; охорони життя та здоров'я дітей; організації самоврядування в дитячому колективі; планування виховної роботи в літній період; організації спілкування з дітьми в умовах роботи тимчасово створеного колективу; особливостей виховної роботи з соціально-дезадаптованими школярами, дітьми з дитячих будинків, шкіл-інтернатів [141, 79-84].

На заняттях використовувались активні методи навчання: бригадні, проблемно-пошукові, інтерактивні, рольові ігри, конкурси, «мозкові штурми», метод проектів, аналіз відеоситуацій, проблемне навчання, в основі якого лежить розв'язання проблемних ситуацій у процесі спільної діяльності викладачів і студентів, організацію та проведення гри, що забезпечує розвиток у студентів професійного мислення, здатності розв'язувати завдання, максимально наближені до професійних.

Застосовуючи такі методи навчання, ми здійснювали перехід «від монологу до діалогу, від одновимірності до багатовимірності, від суб'єктивної до суб'єкт-суб'єктної парадигми, від фіксування до попередження, від пасивного засвоєння знань до активного пошуку з використанням інформаційних технологій» [158, 101].

У зв'язку з цим на семінарських заняттях та під час інструктивно-методичного збору впроваджувалася інтерактивна педагогічна взаємодія, ознаками якої є: полілог, діалог, миследіяльність, смислотворчість, рівноправні міжособистісні взаємини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивне і оптимістичне оцінювання, рефлексія, створення комплексу оптимальних умов для розвитку особистості студента, самостійного набуття ним знань [182, 48].

Також навчали студентів застосовувати принцип співробітництва, співтворчості вихователя і вихованця, спрямованих на опанування останніми усіх складових культури: знань, досвіду діяльності, людських взаємин, адже майбутні вожаті – активні співучасники навчально-виховного процесу в усіх його компонентах: від планування мети і до отримання контролю результатів. Співробітництво і співтворчість діалектично поєднано з індивідуальною творчістю на основі суспільно-розподільної діяльності [158, 76].

Використання методу «Джиг-со» [67, 153] надало можливість студентам, розподілившись на 4 підгрупи, протягом короткого проміжку часу опрацювати великий обсяг навчального матеріалу. Кожна підгрупа отримувала літературу та певну тему для опрацювання (наприклад, «Спекотний день на пляжі», «Якщо діти не бажають спати», «Образ ведучого», «Тематичний день»). Завдання полягало в опануванні темою на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими підгрупами.

Такий підхід дав змогу формувати у третьокурсників творче сприйняття; розвивати активність, педагогічне інноваційне мислення, спрямоване на знаходження, продукування і розробку нових форм роботи; виробляти вміння імпровізувати, долати труднощі як змістовного, так і організаційного плану, оперативно і доцільно розв'язувати нестандартні завдання, що виникають у виховному процесі, швидко приймати самостійні рішення на основі детального аналізу ситуації; структурувати накопичені психолого-педагогічні знання. Це сприяло кращому засвоєнню форм і методів роботи з дітьми, поглибленню мотивації до професійної діяльності, причому спроможності не тільки легко включатися в інноваційні процеси, а й виступати їх ініціатором.

Доведено, що активізація навчання сприяє інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів на основі інтеграції теоретичного, організаційного й особистісного підходу. Це, насамперед, робота з цікавим навчальним матеріалом і його професійна спрямованість, збільшення обсягу і швидкості передачі інформації, підвищення інформаційної культури, розвиток творчих здібностей студентів, удосконалення колективної й індивідуальної форм організації навчання, подолання схильності до конформізму, страху перед власною некомпетентністю, низького рівня самооцінки, упередженого ставлення до нововведень, почуття загрози втрати статусу, нездатність до прийняття самостійних рішень [215, 189].

Для прикладу наведемо розробку практичних завдань до заняття № 3 з курсу «Позашкільна педагогічна практика» на тему «Зміст, форми та методи роботи з дітьми в літніх оздоровчих закладах».

Практикум розпочинається з обговорення питання про форми роботи в оздоровчих таборах (індивідуальні, колективні, групові), гру як основну форму роботи (рухливі, дидактичні, народні, пізнавально-творчі, сюжетно-рольові ігри, ігри-атракціони).

Перша група завдань стосується особистості самого вихователя:

1. «Автопортрет». Описати, яким вихователем у таборі я уявляю себе, охарактеризувавши свої сильні та слабкі сторони.

2. Бесіда «Вихователь, про якого мріють». Проаналізувати відповіді дітей на запитання «Яким би ви хотіли бачити вихователя?»
3. Мозковий штурм «З чого починається хороший вихователь?»

Наступний крок практикуму – розподіл студентів на мікрогрупи, між якими буде проводитись змагання у вигляді кількох подальших конкурсів. Змагання розпочинаються з конкурсу-розминки «П'ятихвилинка», де потрібно запропонувати якомога більше короткотривалих дитячих ігор, для яких не потрібно спеціального обладнання та вимог до місцевості.

Потім учасників команд попереджають, що у кожному з конкурсів має бути новий капітан. У функції капітана входить розподіл обов'язків для виконання завдань конкурсів, організація підготовки та звіт про виконання, за яким визначаються бали команди. До мінімуму обмежується час на виконання завдань. Обирається журі для визначення команди-переможця в кожному конкурсі та виконання завдання оцінюється певною сумою балів.

Орієнтовний перелік конкурсів має відповідати кількості гравців у командах:

1. «Незакінчена історія». Кожній з команд пропонується певна конфліктна ситуація з табірної життя (вихователь і діти, вихователь і батьки, вихователь і вихователь, вихователь і представник адміністрації). Завдання: програти в ролях конфлікт та способи його розв'язання, а також прокоментувати найоптимальніший спосіб.
2. Розробити маршрут подорожі, де станціями мають бути естафети різних видів.
3. Конкурс пантомім «Передай новину». Капітан команди отримує інформацію, яку повинен передати наступному учаснику за допомогою пантоміміки. Другий учасник передає третьому і так далі, а останній має озвучити те, що він зрозумів.
4. «О-о-о». За три хвилини скласти історію, в якій всі слова починаються на одну і ту ж літеру («з», «к», «о», «п» «с»).
5. «Буриме». Протягом п'яти хвилин скласти вірш із запропонованою римою: птахи – дітлахи, злива – смілива; річка – стрічка, сонце – віконце; діти – квіти, фломастер – майстер.

6. «Без слів». Швидко вишикувати команду за місяцями народження, не промовивши жодного слова.
7. «Казкові герої». Команді пропонується назва казки і завдання: розподілити ролі між учасниками та кожному зобразити свою роль.
8. Конкурс «Пісенний вернісаж». На запропоновану тему заспівати якомога більше пісень.
9. Гра «Подолай непорозуміння». Капітан має жестами показати своїй команді запропоновані слова, а команда їх має відгадати.

Кожна команда визначає свого кращого капітана, між якими проводиться конкурс на швидкість та кмітливість: якомога швидше скласти пазли.

Завершується практикум привітанням усіх капітанів, а особливо переможців. Підсумки підводяться у формі обговорення заняття, участі кожного в конкурсах, аналізу перемог та поразок.

Організаторські уміння найефективніше у такому випадку формуються завдяки тому, що кожен студент під час заняття мав можливість бути в ролі капітана команди, нести відповідальність за виконання нею завдання та перемогу у конкурсах. Емоційна насиченість та обмеженість у часі виконання завдань спонукають кожного капітана докласти всіх зусиль до перемоги команди.

За вищезазначених умов практикуму поразка команди у конкурсі залишається на відповідальності її капітана, що змушує його сконцентрувати всі свої зусилля на організацію ефективного та оперативного виконання завдань, стимулювання учасників команди до активної та ініціативної спільної роботи шляхом інтелектуального, емоційно-вольового та морального впливу на них. Така робота пробуджує у студента впевненість у своїх можливостях; допомагає застосовувати і розвивати організаційні вміння в екстремальних умовах.

Рефлексія індивідуальних якостей дала можливість визначити причини успіхів і невдач, перспективи професійного самовдосконалення, а також розвиває у майбутніх вихователів здатність до саморегуляції. Це відбувається завдяки використанню трьох взаємопов'язаних характеристик процесу самовизначення особистості, що ґрунтується на саморозвитку, самовдосконаленні і саморегуляції:

самопізнання, самооцінки, самопрогнозування.

Таким чином, організація практикуму з використанням інтерактивних форм навчання у вигляді конкурсів та змагань між командами, де у кожного є можливість нести відповідальність капітана, сприяє ефективному формуванню організаторських умінь у майбутніх вихователів оздоровчих таборів, а також навичок самоаналізу та саморегуляції особистості.

Особистісно-орієнтований характер занять ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, поширює міру свободи та індивідуальних переваг, утверджує самоактуалізацію, саморозвиток особистості майбутнього вихователя, а також характеризується спрямованістю на формування множинності суб'єктних картин світу, смислопошуковий діалог, структурування особистісних знань, а також на організацію творчої та самостійної пізнавально-пошукової діяльності студентів на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти.

Важливим фактором професійного становлення виступає реалізація особистісного потенціалу студентів-педагогів у межах їхньої підготовки до роботи в дитячих оздоровчих таборах. Тому під час занять з курсу «Позашкільна педагогічна практика» ми використовували метод проектів, в основу якого покладено ідеї гуманістичного напрямку у філософії освіти, обґрунтовані Дж. Дьюї. Ми опирались на одну з ідей американського філософа і педагога: здійснювати навчання на активній основі шляхом організації практичної діяльності студентів, враховуючи їхні інтереси. В «Українському педагогічному словнику» метод проектів пояснюється як «організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. Метод проектів зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи й самостійності і сприятиме здійсненню безпосереднього зв'язку між набуттям знань та застосуванням їх у розв'язанні практичних завдань» [53, 205].

Використовуючи метод проектів, ми врахували низку вимог до такого виду роботи [160, 400; 165, 169]:

- 1) важливість проблеми, що потребує дослідницьких пошуків для її розв'язання;

- 2) практична, теоретична та пізнавальна цінність результатів проекту;
- 3) структурування виконання проекту на проміжні етапи;
- 4) організація самостійної реалізації проекту;
- 5) використання дослідницьких методів;
- 6) оформлення результатів проекту.

Використання методу проектів надає можливість викладачеві реалізувати свої функції. Він виступає у різних ролях: як ініціатор пропонованих тем проектів бере участь у виборі кращих з них; як консультант – провокує питання, роздуми, самостійну оцінку діяльності, моделює різні ситуації, організовує доступ до інформаційних ресурсів; як ентузіаст – надихає і мотивує студентів на досягнення мети; як фасилітатор – не тільки передає знання і вміння, які можна практично реалізувати в проектній діяльності, але й, оцінюючи, вказує на недоліки або помилки виконавців; як спостерігач – вислідковує психолого-педагогічний ефект проектної діяльності, тобто формування особистісних якостей, рефлексії, самооцінки, вміння робити усвідомлений вибір, осмислювати його наслідки; як спеціаліст – володіє знаннями й вміннями в декількох галузях; як керівник – планує використання часу; як координатор групового процесу та експерт – аналізує результати виконаного проекту [203, 9].

Л. Столяренко [227, 57] визначає проектування як багатоступеневу діяльність, яка складається з трьох етапів: моделювання (створення моделі, розробка цілей і основних шляхів їх реалізації), проектування (створення проекту і доведення його до рівня практичного використання), конструювання (деталізація створеного проекту, що наближає його до використання в конкретних умовах).

За змістом та характером виконання робіт розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові, практико-орієнтовані. С. Пальчевський [160, 402] підкреслює, що в практико-орієнтованих проектах чітко визначений результат діяльності учасників орієнтується на їхні соціальні інтереси. Це передбачає складання відповідних програм, рекомендацій. Для цього створюється детальний сценарій, згідно з яким передбачається відповідна діяльність усіх учасників та визначається функція кожного з них. Важливе значення надається

поетапним обговоренням проекту, презентації його результатів, визначенню шляхів упровадження їх у практику.

Так, отримана третьокурсниками тема індивідуальних практико-орієнтованих проектів «Як я можу реалізувати своє захоплення в таборі», пов'язана з життєво важливими практичними проблемами, що вимагають застосування знань з різних предметів, дослідницьких умінь і навичок творчого мислення. Виконання проекту було розбито на окремі проміжні етапи [165, 171-172] з визначенням результатів на кожному з них.

1-й етап. Виявлення і формулювання загальної проблеми. На вступному занятті з «Позашкільної педагогічної практики» студентам було задане домашнє завдання скласти індивідуальний проект реалізації в різних видах табірної діяльності власних інтересів та захоплень, що потребувало певних дослідницьких пошуків.

2-й етап. Виділення часткових проблем (підпроблем). Майбутні практиканти приймали рішення, яке захоплення обрати, чи планувати реалізацію всіх захоплень.

3-й етап. Обґрунтування гіпотез щодо можливих шляхів розв'язання проблеми. Третьокурсники прогнозували, де і як в таборі можна використати власні захоплення.

4-й етап. Визначення методу збору й опрацювання літератури для підтвердження висунутих гіпотез. На цьому етапі відбувалось опрацювання рекомендованої літератури, знайомство з особливостями роботи в таборі, з досвідом інших студентів, вивчення матеріалів звітної документації з позашкільної практики.

На перших чотирьох етапах студенти самостійно виконували індивідуальні завдання. На подальших етапах – групові. Нами було здійснено організацію самостійної групової діяльності студентів, спрямованої на реалізацію індивідуальних практично-орієнтованих проектів. Майбутні вихователі працювали в стабільних малих групах по 4-5 осіб, об'єднуючись навколо тих однокласників, які вже мають досвід роботи з дітьми.

5-й етап. Збір результатів. На цьому етапі кожен студент захищав власний проект в малих групах.

6-й етап. Аналіз і обговорення отриманих результатів. Узагальнивши отриману інформацію, на основі індивідуальних проектів малі групи студентів створювали груповий проект для реалізації спільних захоплень.

7-й етап. Перевірка гіпотез здійснювалась під час організації дозвілля дітей різного віку, які перебували в обласній дитячій клінічній лікарні.

8-й етап. Формулювання понять, узагальнень, висновків. Студенти аналізували свою роботу з дітьми, зокрема ефективність реалізації власних захоплень, а також корегували індивідуальні проекти з урахуванням зроблених висновків.

9-й етап. Практичне застосування висновків розпочалося тоді, коли результати виконаних студентами індивідуальних проектів були готовими до впровадження. Прогнозовані результати проекту «Як я можу реалізувати своє захоплення в таборі» мали практичну, теоретичну та пізнавальну цінність, адже виявлено шляхи реалізації власних захоплень, визначено принципи ефективної самореалізації, сформовано потребу в самопізнанні та в здобутті нових знань.

10-й етап. Реалізація проекту. Кожен студент, ідучи на практику в літній оздоровчий табір, отримував індивідуальне завдання, пов'язане із впровадженням власного проекту щодо реалізації своїх захоплень.

11-й етап Оформлення та аналіз кінцевих результатів. Після проходження позашкільної практики майбутні педагоги організували звітну конференцію, де представили свої відеоматеріали, фотографії, поробки, відгуки дітей, обговорили власні проекти та ефективність їхньої реалізації.

Можливість реалізації особистісного потенціалу під час занять сприяє тому, що студенти відчують зацікавленість у знаннях, бачать їхню практичну цінність, життєву важливість. Крім того, завдяки використанню методу проектів, нам вдалось не лише раціонально поєднати теоретичні знання студентів і їх практичне застосування, а й сприяти досягненню практикантами кращих результатів у безпосередній роботі з дітьми.

Однією з можливостей реалізації захоплень студентів є керівництво гуртковою діяльністю табору. Щодо організації та проведення гуртків на обговорення студентів виносяться наступні питання: яку обрати тематику гуртка, як скласти план його

роботи, як обліковувати діяльність його учасників, як підводити підсумки гурткової роботи та ін.

Опрацювавши програми та врахувавши особливості роботи гуртків [185; 186], студенти склали орієнтовний план занять на 20 годин (табл.2.1.), в якому кількість годин та змістове наповнення могло змінюватись і корегуватись. Назва гуртка має відповідати захопленням студента, його індивідуальному проекту. Програма гуртка повинна мати орієнтовний характер: у залежності від кліматичних та природних умов, від оснащення технічними засобами, рівня підготовки та вікових особливостей дітей.

Таблиця 2.1.

Орієнтовний тематичний план гуртка

№ З/п	Т е м а	Кількість годин	
		Теорія	Практичні заняття
1.	Правила поведінки в оздоровчому таборі	0.5	–

Також студенти навчались організовувати змагання дітей в гуртку, визначати їхні конкретні цілі, встановлювати терміни їх досягнення, форми морального та матеріального стимулювання.

Вчилися студенти підводити підсумки роботи гуртків на засадах конкретності, вчасного обліку, педагогічного контролю, гласності, підготовки оперативних бюлетенів «Хто попереду», повідомлення «Гарна ініціатива, корисні справи». Під час занять майбутні вихователі переконалися, що добре організоване змагання веде весь колектив вперед, робить його більш вихованим, діяльним, творчим. Невміла організація може зашкодити: посіяти нездорове суперництво, змагання за принципом «хто кого», намагання будь-яким способом зайняти призове місце. Вихователі навчались вести справу так, щоб діти думали не про нагороду і заохочення, а про успіх спільної справи, прагнули покращити життя колективу, зробити його більш змістовним, гарним.

За твердженням В. Каплінського, професійна діяльність вчителя є процесом розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено. Саме тому їх успіх певною мірою залежить від уміння продуктивно розв'язувати ці ситуації [83, 3]. Цьому значно сприяють творчі здібності педагога. З цією метою ми пропонували на заняттях з підготовки до позашкільної практики продовжувати такий вид роботи, як розв'язування педагогічних ситуацій, які складаються безпосередньо в умовах літнього відпочинку.

Для моделювання ситуацій табірної життя використано метод ролівої гри. Займаючи позицію вожатого, студенти спробували вирішити такі навчально-педагогічні ситуації: «Конфлікт з адміністрацією», «Зустріч з батьками», «Пропали речі», «Поразка загону», «Апатія вихованців», «Проблема відбою», «Випадок у літньому таборі» (дод. 3.1).

Постійно розв'язуючи типові та оригінальні педагогічні ситуації, вчитель, на думку В. Сластьоніна, будує свою діяльність згідно із загальними правилами евристичного пошуку: робить аналіз педагогічної ситуації (діагноз), застосовує проектування результату відповідно до вихідних даних (прогноз), проводить аналіз наявних засобів, придатних для перевірки передбачень та досягнення результату, конструювання і реалізацію навчально-виховного процесу, виносить оцінку отриманих даних, формулювання нових задач [216, 68]. Учений вважає, що потрібно подолати емоційний інтуїтивний рівень розв'язування педагогічних ситуацій, надати цьому процесу творчого дослідницького характеру [216, 131].

Для цього ми звернулись до виконання запропонованих завдань щодо аналізу педагогічних ситуацій: завдання I типу – дати відповіді на питання, запропоновані згідно з певною ситуацією; II типу – вибрати серед запропонованих варіантів правильний розв'язок; III типу – самостійно сформулювати проблему (питання) на основі аналізу заданої педагогічної ситуації; IV типу – за заданою ситуацією дати психолого-педагогічну характеристику об'єктів та суб'єктів виховання і їхніх взаємостосунків; V типу – розв'язати педагогічну задачу на основі застосування законів і правил формальної логіки; VI типу – розв'язати педагогічну задачу на основі педагогічних знань, діагностик та прогнозування поведінки учасників

ситуації; VII типу – здійснити пошук чи конструювання педагогічної ситуації, використовуючи літературні джерела чи факти реальної педагогічної практики (чи власного досвіду); VIII типу – провести класифікацію ситуацій з практики навчально-виховного процесу (підібраних чи заданих): за місцем виникнення і протікання; за сутністю педагогічного процесу (дидактичні, виховні); за задіяними суб'єктами та об'єктами виховання (учитель–клас, вожатий–загін, батьки–діти); за закладеними виховними перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні); IX типу – провести професійно-педагогічний самоаналіз особистості в умовах конкретної ситуації і скласти програму самовиховання; X типу – проаналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань [216, 132].

У процесі підготовки до роботи в таборі ми пропонували керуватись основними етапами аналізу педагогічних ситуацій: 1) осмислення ситуації, усвідомлення суті проблеми, що виникла; 2) визначення в ситуації моменту, коли розвиток конфлікту можливо було попередити, та варіантів його попередження; 3) актуалізація відповідних теоретичних знань, які є керівництвом до педагогічно доцільних дій в ситуації, що склалася; 4) аналіз можливих варіантів розв'язання ситуації та вибір оптимального; 5) обґрунтування педагогічної ефективності обраного варіанту.

Для аналізу ситуацій було використано метод навчання «Акваріум» [67, 151], коли група ділиться на 3-4 підгрупи. Одна підгрупа розміщується в центрі аудиторії, утворивши внутрішнє коло, та обговорює запропоновану ситуацію. Студенти з інших підгруп спостерігають за обговоренням. Підгрупі, що працює в «акваріумі» потрібно озвучити ситуацію, обговорити її, використовуючи метод дискусії, дійти спільного рішення. На роботу дається 3-5 хв. Після обговорення підгрупа займає місце у зовнішньому колі, в інші підгрупи дають відповіді на запитання: Чи погоджуєтесь ви із запропонованим розв'язанням ситуації? Чи було це розв'язання достатньо аргументованим, доведеним? Який з аргументів був найпереконливішим? Чи враховано всі деталі ситуації? Після цього місце в «Акваріумі» займає інша підгрупа і обговорює наступну ситуацію. Всі підгрупи по черзі мають побувати в «акваріумі».

Один з видів мозкового штурму «Брейн-стормінг-альтернатива», запропонованого Н. Наволоковою [67, 152], передбачав розв'язання ситуацій іншим шляхом: на робочій картці написана проблема і ряд альтернативних пропозицій щодо її вирішення. Кожен студент самостійно повинен обрати тільки одну із запропонованих альтернатив і пояснити свій вибір (дод. 3.2).

За критерії оцінки вирішення педагогічних ситуацій ми взяли такі: варіативність прийомів вирішення ситуації та вміння обрати оптимальний; психолого-педагогічне обґрунтування оптимального варіанту вирішення ситуації; оригінальність обраного оптимального варіанту; відповідність способу вирішення ситуації умовам її протікання; педагогічна ефективність запропонованого варіанту.

Усі представлені педагогічні ситуації, як правило, є типовими, або такими, що досить часто виникають у практичній діяльності вихователя. Однак, це не означає, що їх можна розв'язувати стереотипно. Кожна педагогічна ситуація є унікальною, неповторною, навіть, якщо вона повторюється, а її учасники є одні і ті ж суб'єкти.

Запропоновані ситуації, взяті з реальної педагогічної практики, проте, вони істотно відрізняються від живого педагогічного процесу. Кожна реальна педагогічна ситуація виникає і розвивається в конкретному «соціальному контексті», вчитель бачить її передісторію, тому йому легше керувати нею, прогнозувати її наслідки. Запропоновані ситуації – це лише «застиглі» фрагменти педагогічного процесу, взяті поза їхньою динамікою. Все це вимагає серйозного і відповідального ставлення до їх аналізу, зокрема максимальної мобілізації теоретичних знань у галузі дитячої психології, соціології, педагогіки.

З метою формування у студентів умінь спостерігати за виховним процесом, виділяючи в ньому педагогічні ситуації, ми пропонували в рамках вивчення теми «Особливості виховної роботи в оздоровчих закладах з соціально-дезадаптованими школярами, дітьми з дитячих будинків, шкіл-інтернатів» після розгляду запланованих питань (Проблема допомоги та захисту неповнолітніх у сучасних умовах. Декларація прав дитини. Конвенція про права дитини. Соціально-дезадаптована поведінка неповнолітніх. Сучасні методи психологічної корекції поведінки. Соціально-психологічна підготовка педагога до спілкування з

вихованцями при вирішенні конфліктних ситуацій) переглянути фрагмент кінофільму «Пацани» – «Батьківський день у спортивному таборі».

Перед переглядом відеофрагменту проведено *обговорення наступних питань*:

- 1) Що таке батьківський день?
- 2) В чому полягають особливості програми батьківського дня?
- 3) Які проблеми, пов'язані з батьківським днем у таборі, можна передбачити?

Практичні завдання: група ділиться на три команди, кожна з яких складає програму святкового концерту в батьківський день за наявними в команді талантами, здібностями та вміннями (по завершенні заняття кожна команда за вибором іншої представить один номер програми).

Після перегляду відеофрагменту команди отримали такі завдання:

- 1) кожна з команд представляє певну категорію людей фільму (батьки, діти, Павло Васильович) і висловлює своє позитивне враження про батьківський день у спортивному таборі;
- 2) на основі переглянутого фрагменту прогнозують, чим могли бути незадоволені батьки, діти, вихователі;
- 3) дають психолого-педагогічну характеристику об'єктів та суб'єктів виховання і їхніх взаємостосунків;
- 4) називають педагогічні ситуації, які помітили протягом батьківського дня у фільмі;
- 5) заповнюють таблицю емоційного супроводу дій усіх учасників (вихованці, педагоги, батьки);
- 6) складають діаграму емоційного напруження педагога з відображенням кульмінаційного моменту у відеофрагменті;
- 7) аналізують доцільність дій педагога у кожній ситуації.

Письмове завдання: написати психолого-педагогічний аналіз батьківського дня в спортивному таборі за поданою вище схемою та проаналізувати зустріч Павла Васильовича з батьками Зайцева за орієнтовною схемою аналізу конфліктної ситуації (дод. Ж.2).

Таким чином, формування у студентів умінь спостерігати та аналізувати педагогічні ситуації, що виникають у літньому оздоровчому таборі, сприяло кращому засвоєнню форм і методів роботи з дітьми, виробляло у студентів вміння передбачати, попереджати та творчо вирішувати питання, які виникають у педагогічній взаємодії з вихованцями та колегами.

Для психологічної підготовки та чіткішого уявлення про особливості роботи в таборі, студентам пропонувалися перегляд відеозаписів, фотографій, звітної документації, знайомство з творчими нарисами, відгуками старшокурсників та їхніх вихованців (дод К).

Ознайомлення з текстом судової справи І. Годецького (назва «Шкільний табір», тематика «Як відшкодувати моральну шкоду та шкоду нанесену здоров'ю») сприяло формуванню відповідальності майбутніх педагогів.

Для самоперевірки знань студентів їм пропонувалася гра «Так – ні». У ході гри зачитується 12 тверджень з навчального матеріалу, частина з яких містить помилки. Після кожного речення студенти повинні продемонструвати свою реакцію: якщо твердження, на їхню думку, правильне, то вони повинні відзначити його оплесками, а якщо неправильне – підняттям правої руки.

Поточна перевірка знань третьокурсників проходила у формі тестового контролю. У педагогічній літературі дидактичний тест – це «підготовлений, згідно з певними вимогами, комплекс стандартизованих завдань, що дозволяють виявити в учасників тестування компетенції, піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями» [39, 183].

Як зазначає С. Вітвицька [39, 185], на підготовчому етапі впровадження тестового контролю реальним є самоконтроль, знання оцінюються більш об'єктивно. Вона стверджує, що у процесі тестування увага студентів фіксується не на формулюванні відповіді, а на осмисленні її суті, у зв'язку з чим створюються умови для постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем.

Майбутнім практикантам були запропоновані тестові завдання. Вони опрацьовували відповідну літературу та готували методичні папки, до яких входили як українські, так і російські матеріали: назви та девізи загонів, промовки, загадки,

скоромовки, прислів'я, приказки, пісні, казки, ігри (рухливі, в приміщенні, на березі, на воді), конкурси, вікторини, сценарії свят, вечорів, колективних творчих справ.

Зростання активної позиції вчителя як фахівця починається з формування його індивідуальності. Тому, для поліпшення якості педагогічної освіти, М. Сметанський пропонує не лише переглянути зміст навчальних дисциплін, а й удосконалити саму організацію навчального процесу, широко застосовуючи методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів: ділові ігри, проблемне навчання, творчі роботи. На його думку, впровадження організації самостійної роботи створює надійні основи для розвитку ініціативи, формування у студентів власних поглядів та переконань [220, 105].

Самостійні навчально-дослідні завдання виконувалися у вигляді проектів, звітів, методичних розробок та рекомендацій для впровадження у літніх оздоровчих таборах. Подаємо орієнтовний перелік завдань: підготувати реферат на одну із запропонованих теоретичних тем; письмовий аналіз відеозапису масових заходів табору «Наддністрянський»; розв'язання проблемних ситуацій; підготовка та проведення одного з тематичних днів у таборі; скласти письмовий самоаналіз проведеного тематичного дня; написати рекомендації щодо роботи з важковиховуваними дітьми у таборі на основі перегляду відеофільму «Пацани»; скласти конспект порад на основі опрацювання книги «Емоційне вигорання»; виконання індивідуальних завдань, створення індивідуальних проектів; вивчення нормативних документів, що регламентують діяльність дитячих оздоровчих закладів України.

Розглядаючи діяльність як специфічну людську форму активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає доцільне перетворення цього світу на основі опанування і розвитку наявних форм культури, особлива увага зверталась на розподіл діяльності на репродуктивну і продуктивну. «Репродуктивна діяльність – це повторення вже розроблених схем дій для отримання вже відомого результату відомими засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з виробленням нових цілей і відповідних до них засобів або з досягненням відомих цілей за допомогою нових

засобів. Продуктивна діяльність неможлива без репродуктивної й, у свою чергу, збагачує останню, переходить у неї» [170, 86-87].

Багатьом студентам у таборі важко досягти рівня виконання продуктивної діяльності, оскільки під час проходження позашкільної практики студенти зустрічаються з такими проблемами, як відсутність досвіду виховної роботи, невміння виявляти активність у часто змінюваних умовах, повна розгубленість при спілкуванні з дітьми з неординарною поведінкою. Нерідко студенти скаржаться на труднощі у спілкуванні з дітьми зі шкіл-інтернатів, оскільки вони мають певні особливості, на які мало налаштовані майбутні вихователі.

Тому ми використали запропоновану А. Розенбергом громадську діяльність, яка покликана закріпити набуті знання і привести їх у дію. Вона сприяє виробленню на основі знань практичних умінь і початкових навичок виховної роботи з дітьми, ознайомленню з деякими формами виховної роботи, усвідомленню вимог, що ставить життя перед вихователем [195, 44-45].

Серед різних форм позааудиторної роботи студентів (виконання домашніх завдань, науково-дослідна робота, безпосередня участь у конференціях, змаганнях, іграх, педагогічна практика, участь у роботі гуртків, робота в літньому таборі відпочинку дітей, керівництво гуртком або секцією в школі, будинку творчості, організація змагань, диспутів, круглих столів, допомога соціальним службам) ми у своєму дослідженні обрали співпрацю з обласною дитячою клінічною лікарнею, що передбачало практично-орієнтований підхід до навчання. Такий вид роботи найбільше відповідає умовам проходження майбутньої практики, адже працювати доводилось з дітьми різного віку, до того ж не знайомими між собою. Сприятливою для практичного навчання студентів виявилась та особливість, що часто діти в лікарні більш піддатливі виховним впливам, оскільки знаходяться далеко від дому, друзів, мають багато вільного часу.

Під час семінарських занять «Позашкільна педагогічна практика» студенти отримали практичне завдання, яке полягало в тому, щоб організувати дозвілля хворих дітей. Виконання такого завдання проходило поетапно. Протягом підготовчого, основного та завершального етапів студенти працювали в стабільних

малих групах по 4-5 осіб, об'єднуючись навколо тих одногрупників, які вже мають досвід роботи з дітьми.

На підготовчому етапі майбутні вихователі обрали форму проведення дозвілля, склали програму заходу, підбрали необхідні матеріали, провели репетицію, здійснили аналіз проведеного під час репетиції заходу, удосконалили обрану форму роботи. Студентам потрібно було скласти рекламу заходу для запрошення дітей в ігрову кімнату відділення, створити музичний супровід, візуальний ефект свята, забезпечити позитивні емоції учасників, в захід внести елементи змагань та продумати нагороди переможцям.

Основний етап роботи полягав у проведенні обраного заходу. Після короткого інструктажу, проведеного вихователями лікарні щодо використання приміщень, особливостей хворих дітей, студенти були розподілені у вісім відділень лікарні. Під час організації дозвілля вихователі надавали студентам методичну допомогу і одночасно виступали експертами в оцінюванні проведених заходів та участі кожного студента. По завершенні роботи студенти робили спільні фотографії з вихователями лікарні, батьками та їхніми дітьми, а також брали в них інтерв'ю з приводу вражень від проведеного дозвілля.

На завершальному етапі підводились підсумки проведеної роботи та аналізувалась її ефективність і доцільність. Цей етап складався з двох частин: перша проходила безпосередньо в лікарні – одразу ж після проведеного заходу кожен студент висловлював свою думку щодо здійсненої роботи; друга – через певний проміжок часу в навчальній аудиторії відбувалось обговорення ефективності такої форми позааудиторної колективної роботи.

Кожна мала група студентів готувала фоторепортаж із власними враженнями від роботи з дітьми. Виготовлена стінгазета оцінювалась за такими критеріями: змістовність, достовірність, емоційність, здоровий гумор та художнє оформлення. Обов'язковими рубриками стали наступні: «Виконання запланованого», «Що було найважче?», «Нам найбільше сподобалось...», «Чого ми навчились?», «Поради наступним поколінням студентів», «Відгуки дітей, батьків та вихователів».

Відвідування закладів такого типу надало студентам можливість ознайомитись

з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, режимом проведення санітарно-гігієнічної роботи закладу, спостерігати специфіку проявів вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання, їхньої роботи по самообслуговуванню. Третьокурсники здобули певні навички організації колективно-творчої діяльності у галузі розвитку пізнавальних інтересів дітей та підлітків, морального, естетичного, трудового виховання, спортивно-оздоровчої роботи, а також проведення індивідуальної бесіди з вихованцями. Це надихало студентів на ґрунтовну підготовку до роботи в таборі не лише методично, а й психологічно.

Майбутні вихователі на власному досвіді переконались, що така громадсько-педагогічна діяльність є однією із важливих складових професійної підготовки фахівців. Вона дозволяє випробувати свої сили, навчитись використовувати у професійній діяльності отримані знання та стимулює виробляти в собі гуманістичні риси психолого-педагогічного характеру.

Контроль за позааудиторною роботою студентів був опосередкованим та органічно вписаним у навчальний процес. Ми використовували такі методи контролю, як спостереження, фронтальне опитування, письмові роботи, анкетування та метод експертних оцінок. Експертами стали вісім вихователів та методист закладу, які тісно співпрацювали зі студентами, надаючи їм консультації. Вихователі відділення виставляли студентам у відомість оцінки за чітко розробленими критеріями (дод. Л).

Навчити студента стати хорошим учителем неможливо, як слушно зазначав А. Макаренко, «якщо дати йому тільки книжку в руки..., навчити виховувати можна лише в практиці на прикладі. Якою б талановитою не була людина, а якщо не буде навчатися на досвіді, ніколи не стане хорошим педагогом» [127, 145]. Особливо актуальною є ця думка під час практичної підготовки вихователів оздоровчих таборів, оскільки теоретична підготовка студентів до позашкільної практики має логічним продовженням інструктивно-методичний збір, де створюються умови максимального наближення навчального процесу до майбутньої педагогічної

діяльності, забезпечення самореалізації студентів, їхнього співробітництва з викладачами.

Головними засадами, на яких будується робота збору, є створення сприятливої атмосфери для саморозвитку особистості, професійного самовизначення на основі гуманних та демократичних стосунків, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, поваги один до одного, значущості кожного у колективі, різноманітної діяльності, її оцінювання та психолого-педагогічного аналізу, створення умов для самореалізації кожного студента шляхом проведення колективних творчих справ. Ця атмосфера вирізняється високим емоційним забарвленням, захопленням цікавою діяльністю, творчим підходом, мажорним настроєм, де кожен почуває себе комфортно, затишно, і відчуває свою необхідність бути «тут і тепер». Для цього стимулюється неординарність, оригінальність ідей, дається свобода вибору змісту діяльності, працюють педагоги-наставники, які показують гідний приклад для наслідування.

Групова навчальна діяльність під час збору дозволила студентам реалізувати себе у певних її видах, розвивати інтереси, здібності, співпрацювати, а не виконувати те або інше завдання заради позитивної оцінки. Така діяльність сприяла формуванню внутрішніх мотивів, таких, як допитливість, прагнення до набуття компетентності, особистісного смислу для її учасників.

В. Сухомлинський підкреслював виняткову роль педагогічного колективу у формуванні людини. «Саме він, – писав видатний педагог, – є основним соціальним середовищем, в якому виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності особистості» [232, 403].

Чітка та змістовна організація роботи загону допомагала створити таке середовище, в якому кожен студент відчував власну значущість, турботу один про одного, здорову конкуренцію, впевненість у правильності вибору професії, її красу та привабливість, створила умови для професійної самореалізації та самоствердження. Ефективність впливу середовища описував В. Шаталов: «Якщо огірки опустити в розсіл, через деякий час всі вони без усяких нотацій стануть солоними. Сильніше за будь-які методики виховує середовище, і головним завданням повинно бути створення такого середовища, котре сформувало б

необхідні особистісні якості. Природно, для створення такого середовища повинні бути розроблені досить досконалі і надійні методики» [95, 171].

Триденний інструктивно-методичний збір моделював табірне життя, схоже до педагогічної системи А. Макаренка, особливістю якої є єдність особистісного і колективного. Аналізуючи методику виховної роботи видатного педагога, М. Сметанський стверджує, що вона була спрямована на формування у вихованців готовності підпорядковувати свою поведінку зовнішнім вимогам колективу [221, 4]. Тому особливу вагу на зборі мали особистісні риси членів загону: система їхніх ціннісних орієнтацій і характер ставлення до інших, до спільної професійної діяльності, рівень конфліктності й здатність долати труднощі у взаєминах.

Щоб слабші студенти у такому середовищі не «ховались за спинами» сильніших, ми розробили індивідуальні завдання, які полягали у реалізації особистісного потенціалу на основі проектів, розроблених самими студентами. Це стало підґрунтям для чіткого розподілу обов'язків між членами загону. Ми об'єднали їх у групи із спільними захопленнями, які вони найкраще могли реалізувати під час роботи творчих майстерень: «Справи в загоні» (організація самоврядування в тимчасово створених групах дітей); «Марафон ігор» (методика використання ігрових форм роботи в умовах табору); «Масово-затійна робота» (моделювання та захист творчих програм); «Пісенний вернісаж» (розучування пісень); «Рухливі ігри» (спортивно-масова робота в таборі); клубів: «Діалог» (соціально-психологічна підготовка студентів до спілкування з вихованцями при вирішенні конфліктних ситуацій); «Підліток» (робота з важковиховуваними дітьми в умовах табору); «Турист» (організація туристсько-краєзнавчої роботи в таборі); «Здоров'я» (робота з дітьми щодо запобігання шкідливих звичок); студій: «Ритміка» (розучування танців); «Художньо-прикладне мистецтво» (методика виготовлення поробок, аплікацій, оформлення та випуск преси).

Для організації та проведення колективних творчих справ: презентації загонів, свята акторської майстерності «Світ – театр, а ми в ньому – актори», конкурсу малюнка на асфальті «Якби я був чарівником», огляду газет «Райдужне літо», свята «Барви літа» залучалися усі студенти загону. Крім того, використання

індивідуального підходу спрямувало нас не тільки на те, щоб із слабших студентів організувати команду вболівальників, а з сильніших – команду гравців. Ми намагались заохотити слабших студентів до виконання важких ролей, завдяки чому зростала їхня мотивація та зникали психічні комплекси. Продемонстровані індивідуальні досягнення третьокурсників супроводжувались судженнями одногрупників у вигляді схвалення, зауваження, поради, що ставало підґрунтям для подальшого самовдосконалення.

Робота студентів у клубах, студіях, творчих майстернях оцінювалася за відповідальністю, дисциплінованістю, творчістю та активністю на заняттях. Студенти-переможці відзначалися в номінаціях «Найяскравіші», «Найоригінальніші», «Найорганізованіші», «Найартистичніші» тощо.

Досвід підтверджує, що поєднання колективної, групової та індивідуальної форм навчальної діяльності під час підготовки до позашкільної практики є найбільш оптимальним підходом у процесі засвоєння знань і умінь, розвитком навичок співробітництва, комунікативної компетентності, критичного мислення, уміння розв'язувати проблеми.

Серед низки чинників сприятливої атмосфери особливу роль під час навчання у загоні ми надавали фактору особистісної орієнтованості педагогічної діяльності й організаційно-методичної роботи. Мала особливе значення реалізація демократичних принципів управління й професійного спілкування, гуманізація взаємин «по горизонталі» і «вертикалі», врахування інтересів і потреб всього колективу та окремих його членів, підвищення психологічної культури учасників, створення творчої атмосфери та уникнення жорсткої регламентації діяльності, запобігання психотравмуючих конфліктних ситуацій і надання психологічної допомоги та підтримки членам колективу.

Разом з тим, ми враховували й інші, не менш значущі чинники: наявність умов для неофіційного спілкування між членами колективу (проведення спільних вечорів, групові заходи тощо); загальний соціально-психологічний клімат; психологічну сумісність між членами колективу (характер студентів, взаємну симпатію, толерантність); наявність спільних професійних інтересів і єдиної мети – творчо

працювати (активність та ініціатива учасників); настрій членів колективу, їх самопочуття та стан здоров'я; стиль керівництва (взаємна активність викладача та студентів).

Під час збору діяльність студентів у загоні ми розглядали у взаємозв'язку емоційного, когнітивного й діяльнісного аспектів. Емоційний аспект виявлявся у задоволенні членством у колективі та станом взаємин у ньому, прийнятті стилю керівництва й професійного спілкування, результатами спільної педагогічної діяльності. Когнітивний аспект полягав в усвідомленні цілей і завдань спільної діяльності, узгодженні педагогічних поглядів учасників. Діяльнісний аспект проглядався через спосіб професійної самореалізації в колективі, рівень активності його членів.

Таким чином, студенти усвідомили особливості організації та проведення відпочинку дітей у літніх оздоровчих таборах, розвивали свою активність, творчість та педагогічну спрямованість. На інструктивно-методичному зборі студентам надавалась можливість самостійно планувати роботу, визначати цілі та завдання, моделювати та проводити різні форми роботи з дітьми. Так відбувся органічний перехід від теорії до практики, де формувався перший досвід організації та проведення виховної взаємодії з дітьми.

Робота в таборі вимагає злагоджених міжособистісних стосунків з колегами, які вихователь встановлює в організаційний період практики, тобто за два дні до заїзду вихованців. Складніше це зробити в тимчасовому дитячому колективі, де міжособистісні стосунки визначаються змістом спільної діяльності та спеціально організованого спілкування, що одночасно відображають і суспільні, і особистісно значущі цілі та цінності. Діяльність вожатого у таборі розподіляється за періодами розвитку колективу загону [79, 10].

У період адаптації вихователь повинен познайомити дітей між собою та з правилами проживання в таборі, забезпечити психологічну захищеність кожного вихованця, організувати колективне планування перспектив спільної діяльності та колективних вимог до кожного члена загону. Період ділового співробітництва вихователь організовує, сприяючи гуманізації ділових стосунків та турботи дітей

одне про одного, реалізації кожної дитини через суспільні стосунки у цікавій колективно-творчій діяльності, а також активізації роботи загонного самоврядування.

Період міжособистісних конфліктів можна скоротити, якщо колективно проаналізувати стан, причини та спрогнозувати розвиток стосунків, сприяти згуртуванню загону успішною колективною діяльністю, актуальною водночас для кожного. Бажання згуртуватись, укріплення позиції організаційних та творчих лідерів визначають період морально-вольового напруження, який завдяки успіху творчих пошуків, утвердженню лідерів та усвідомлення всіма якісного зростання колективу переростає в період творчого союзу. Період гуманістичних стосунків вихователь може створити атмосферою безперервної радості від дружнього спілкування і самоствердження кожного в цих стосунках.

Для практичної роботи в таборі протягом двадцяти одного дня студенти отримали наступні завдання:

1. Проводити щоденний психолого-педагогічний аналіз діяльності загону за орієнтовною схемою:
 - дата, день тижня, день зміни.
 - індивідуальна робота (мета, завдання, зміст, результати).
 - аналіз використання методів, прийомів виховного впливу на колектив та на окремих дітей;
 - організація виховних форм роботи, залучення дітей до їх проведення, результативність;
 - взаємостосунки між членами загону (спільність інтересів, взаємодопомога, доброзичливість);
 - поведінка вихованців (дисциплінованість, наявність і вирішення конфліктних ситуацій, аналіз їх причин і результатів, виявлені серед дітей типи важковиховуваності та здійснення корекції їхньої поведінки);
 - робота всіх органів самоврядування в загоні (якість виконання, точність, вимогливість, відповідальність);

- організація туристично-краєзнавчої, спортивно-масової, культурно-дозвілдової, гурткової роботи, реалізація екологічного, морального, трудового, естетичного напрямків виховання.

2. Виконати індивідуальне завдання:

- реалізувати власний проект «Як я можу використати своє захоплення у таборі», занотовуючи в щоденнику психолого-педагогічних спостережень його процес та результати;
- провести опитування дітей (батьків, адміністрації табору) з приводу якостей ідеального вожака, здійснивши обробку результатів.

Студенти самостійно працюють в оздоровчих закладах, перевіряючи себе на професійну придатність, виявляючи та компенсуючи прогалини у підготовці до такого виду роботи.

Звітна документація студента-практиканта за підсумками літньої педагогічної практики складається з педагогічного журналу роботи студента-практиканта та щоденника психолого-педагогічних спостережень.

Педагогічний журнал студента-практиканта містить:

1. Календарний план виховної роботи на табірну зміну.
2. Характеристику роботи студента, засвідчену печаткою та підписану керівником закладу, яка завершується оцінкою роботи студента за п'ятибальною шкалою на основі визначених пунктів (дод. М).

У характеристиці повинні відобразитися:

- зміст і результати роботи, проведеної студентом-вихователем під час педагогічної практики (уміння організувати тимчасове колективне об'єднання – загін, підготовка та проведення КТС);
- рівень загальної та педагогічної культури;
- ставлення до практики.

3. Звіт студента про роботу в оздоровчому таборі, пропозиції щодо поліпшення практики:

- 1) об'єктивні дані про оздоровчий табір (матеріальна база, традиції, педагогічний колектив, контингент дітей – опис стислий).

- 2) інформацію про виконану роботу (спостереження, аналіз проведеної виховної роботи, виконання практичних завдань);
- 3) інформацію про виконання плану педагогічної практики;
- 4) загальні висновки про практику, її значення у професійному становленні майбутнього педагога. Пропозиції для вдосконалення змісту і організації практики.

Захищали практику колективи студентів, які працювали в одному таборі з урахуванням таких критеріїв:

1. Підготовлена у визначений термін, правильно оформлена документація.
2. Науково-методичний рівень захисту.
3. Використання відеозаписів, наочностей.
4. Ґрунтовна відповідь на запитання для захисту позашкільної практики (дод. Н).

Отже, студенти описували та аналізували проведену роботу, оформляли звітну документацію та колективно захищали проходження позашкільної практики. Оцінювання досягнень студентів проходило за розробленою шкалою (дод. П).

Таким чином, розроблена нами методика підготовки студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах забезпечувала реалізацію педагогічних умов: надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до професійних знань, умінь та навичок майбутніх вихователів оздоровчих таборів; залучення студентів до активної позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності; здійснення якісного моніторингу та корекції їхньої готовності.

Реалізація методики як у теоретичному, так і в практичному блоках передбачала комплексне використання різноманітних принципів, методів, форм та технологій навчання.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.

Експеримент проводився у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ), Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені І. Франка (ДДПУ), Південноукраїнському

державному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського (ПДПУ), Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (ХГПА), Хмельницькому національному університеті (ХНУ). Загальна кількість майбутніх педагогів, які взяли участь в експерименті, складає 368 осіб. Вони були розподілені на експериментальні та контрольні групи. Студенти з кращою поточною успішністю й професійною підготовкою входили до складу контрольних груп, де підготовка здійснювалася за традиційною методикою. В експериментальних – забезпечувалася реалізація педагогічних умов. Усі інші умови, які могли вплинути на підготовку майбутніх вожатих, ми намагалися врівноважити.

Після закінчення експерименту відстежувалася динаміка формування готовності студентів до роботи з дітьми шляхом проведення контрольного діагностичного зрізу. Процедура діагностики проходила згідно з констатувальним зрізом нашого дослідження. Аналізу підлягали узагальнені результати самооцінки студентів, експертних оцінок, комплексу діагностичних методик, спостереження, тестування, анкетування, опитування, звітної документації та захисту позашкільної практики.

Результати спостережень дають підстави стверджувати, що за умов експериментального навчання на заняттях починає виявлятися інтерес студентів до майбутньої практики. Про це свідчить їхня активна участь у навчальній діяльності, позитивні емоції, високий рівень зосередженості, покращання стану готовності студентів до особливостей роботи в оздоровчих закладах.

Свідченням підвищення мотивації до роботи в таборі стало також збільшення кількості питань з боку студентів до викладача та пошук власних варіантів розв'язання тих чи інших проблем. Активність студентів протягом підготовки до роботи в літніх оздоровчих таборах була досить високою, вони пропонували різні варіанти розв'язання навчальних завдань, відповідальніше та якісніше готувались до проведення виховних заходів. Схожі тенденції фіксувалися викладачами, які брали участь в експерименті.

Важливим було те, що під час семінарських занять пасивні студенти, які не відзначалися наявністю розвинених особистісних якостей, не замкнулись у собі, не

стали уникати труднощів, а, навпаки, зацікавились можливістю роботи над собою, перевірки своїх можливостей, виявлення шляхів самовдосконалення. Активність на інструктивно-методичному зборі та під час проходження позашкільної практики засвідчила певні позитивні зміни у формуванні майбутніх педагогів. І, хоча деякі студенти не випередили своїх здібних однокурсників, проте змогли наблизитись до їхнього рівня, що вказує на значні зрушення у процесі підготовки вожатих.

Після використання громадсько-педагогічних форм позааудиторної роботи ми виявили наступне: 47 % студентів переконались, що з дітьми дуже цікаво працювати і для цього варто витратити свій час, 25% - завдяки здобутому досвіду повністю змінили своє ставлення до позашкільної практики і виявили бажання працювати в таборі, 19 % опитаних стверджують, що така робота спонукає їх не відмовлятися від професії вчителя в майбутньому, 5 % - у ході позааудиторної роботи отримали перемогу над страхом перед дітьми та педагогічною діяльністю, 4 % - попросили дозволу у вихователів провести ще один захід. Заслуговує на увагу той факт, що ніхто із студентів не залишився байдужим до роботи з дітьми. Навіть ті, хто не виявляв ініціативи у підготовці до заходу, під час його проведення намагались взяти активну участь, допомогти одногрупникам і дітям.

Як з'ясувалось, найважче студентам було організувати поділ дітей на команди, залучити кожного до роботи, утримувати їхню увагу протягом всього заходу, імпровізувати, орієнтуватись у незвичній обстановці та, за необхідності, швидко змінювати план роботи. Найбільше сподобалось майбутнім вихователям те, що діти та їхні батьки були задоволеними проведеною роботою, висловлювали вдячність, запрошували ще відвідувати їхнє відділення з подібними заходами. Також до вподоби пришилися студентам відкритість та активність вихованців. За короткий час студенти здобули початкові навички об'єднувати дітей різного віку, працювати з дошкільнятами, тримати під контролем активність дітей, спостерігати за дітьми, знаходити індивідуальний підхід. Виходячи зі своїх помилок та труднощів, майбутні вихователі запропонували наступним поколінням студентів цілий ряд корисних порад, а, найголовніше, обов'язково пройти такий вид підготовки.

Крім того, по завершенні позашкільної практики студентам пропонувалось оцінити за десятибальною шкалою доцільність проведення позааудиторної роботи. Виявилось, що 10 балів поставили 36,84 % респондентів, 9 – 15,79 %, 8 – 24,56 %, 7 – 7,02 %, 6 – 3,51, 5 – 10,53%, 4 – 1,75%. Низький бал поставили в основному ті студенти, які вже раніше мали досвід роботи з дітьми, тому такий вид діяльності не був для них новим. Також майбутні педагоги додали, що відвідування лікарні стало корисним для роботи в таборі, оскільки допомогло в організації спілкування з дітьми; спонукало орієнтуватись не лише на план роботи, а й на реакцію дітей; дало поштовх бути більш енергійними та розкутішими, а роздатковий матеріал та ігри готувати для дітей усіх вікових категорій.

Це свідчить про ефективність застосування позааудиторних занять під час підготовки майбутніх вихователів до роботи в літніх оздоровчих таборах, оскільки за таких умов студенти відчували зацікавленість у знаннях, бачили їхню практичну цінність, життєву важливість. Також проведення виховного заходу для дітей в лікарні сприяло формуванню у майбутніх вихователів позитивного ставлення до педагогічної діяльності, здобуттю цінного досвіду та розвитку їхніх особистісних якостей.

Продовженням практичної підготовки майбутніх вожатих став інструктивно-методичний збір. Після проведення виховних заходів для дітей лікарні, студенти експериментальних груп набагато ефективніше пройшли підготовку на зборі, ніж студенти контрольних груп. Вони розвинули організаторські (31% і, відповідно, 27%), перцептивні (26% і, відповідно, 18%), комунікативні (23 % і, відповідно, 21%) здібності, навчилися працювати в колективі (30% і, відповідно, 18%), розв'язувати конфлікти (13% і, відповідно, 10%), організовувати дозвілля дітей (12% і, відповідно, 8%), імпровізувати, виступати перед аудиторією (8% і, відповідно, 6%); удосконалили такі особистісні риси, як: впевненість, відповідальність, ентузіазм, винахідливість, (18% і, відповідно, 14%), прагнення до самовдосконалення, самоствердження та самореалізації, толерантності, здатність безпосереднього емоційно-вольового впливу на дітей, а також позбулись багатьох комплексів (26% і, відповідно, 19%).

Студенти контрольних груп, у яких навчання проводилося за традиційною методикою, відчули значні труднощі під час виконання завдань інструктивно-методичного збору. В експериментальних групах, що працювали за запропонованою методикою, студенти впоралися із завданнями швидше та досягли кращих результатів. Також ці студенти мало потребували консультативної допомоги методиста, на відміну від однокурсників з контрольних груп, які працювали під керівництвом викладача.

Велика кількість виховних завдань, які потрібно було вирішувати протягом збору, створили напружений ритм роботи всього колективу. В експериментальних групах це мобілізувало творчі сили і допомагало у досягненні основної мети: створення позитивного емоційного середовища, внесення настрою гри, романтики в повсякденне життя; виявлення інтересів, захоплень студентів, розвиток потреби в нових знаннях, уміннях, навичках; залучення до корисних справ. Стосовно студентів контрольних груп, то творче напруження роботи збору у багатьох випадках викликало в них негативні емоції, протидію навчально-виховним впливам, байдужість до виконання спільної роботи загону.

Під час роботи на інструктивно-методичному зборі у студентів експериментальних груп краще ніж у студентів контрольних груп, розвивалося почуття відповідальності за доручену справу, поглиблювався інтерес до педагогічної професії, формувались такі риси, як відповідальність, вимогливість, наполегливість, рішучість. Також студенти експериментальних груп ефективніше засвоїли основні принципи виховної роботи у дитячому колективі, розширили і закріпили уміння організації громадсько-корисної діяльності, використали отримані знання та вміння для проведення різноманітних колективних творчих справ. Вони глибше зрозуміли важливість врахування індивідуальних особливостей учасників, краще виробили уміння вільного спілкування, прийняття оптимальних рішень у різних педагогічних ситуаціях.

До того ж нерегулярне відвідування збору деякими студентами контрольних груп свідчить про недостатню зацікавленість як збором, так і самою практикою в таборі. Відвідування багатьох студентів мало найчастіше зовнішні мотиви.

Напротивагу студенти експериментальних груп з більшим інтересом ставились до такого виду навчання, отримували радість від колективної діяльності, виявляли бажання брати участь у всіх формах роботи, із захопленням виконували складні завдання.

Про зміни, які відбулися в підготовці студентів до роботи в таборі, свідчить проведений аналіз анкет. Перед проходженням позашкільної практики студентам пропонувалось відповісти на два питання: 1) «Чи отримуєте Ви задоволення від підготовки до практики? Чому?», 2) «Чи впевнені Ви в досягненні успіху під час проходження практики? Чому?». Результати опитування наведені в табл. 2.2. та 2.3.

Таблиця 2.2.

Задоволення студентів від підготовки до позашкільної практики (у %)

№ з/п	Відповідь	КГ	ЕГ
1	Так	57,68	76,12
2	Швидше так, ніж ні	19,12	20,43
3	Швидше ні, ніж так	13,54	2,09
4	Ні	5,87	-
5	Не знаю	3,79	1,36

Підготовка до практики, як правило, викликає задоволення у всіх студентів, проте, за даними таблиці видно, що студенти експериментальних груп мали більше задоволення, порівняно зі студентами контрольних груп.

Як показали результати опитування, незадоволення від підготовки до позашкільної практики студенти контрольних груп пов'язували з такими причинами: проходження практики нав'язується; під час ігор та конкурсів задіяні, в основному, розкутіші та здібніші студенти, а слабші залишаються осторонь, або їм відводяться другорядні ролі; навчання шляхом спостереження найчастіше призводить до відтворення побаченого на практиці. Факторами, які викликають незадоволення підготовкою до практики, студенти експериментальних груп назвали: обмеженість годин, відведених на опанування курсу «Позашкільна педагогічна

практика», та перевантаження розкладу занять іншими предметами під час підготовки до роботи в таборі; збіг інструктивно-методичного збору із заліковою сесією.

Аналіз відповідей на друге питання анкети засвідчив, що існують розбіжності в упевненості студентів контрольних та експериментальних груп щодо успіху майбутньої діяльності. Це відображено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Упевненість у досягненні успіху під час проходження практики (у %)

№ з/п	Відповідь	КГ	ЕГ
1	Так	15,34	27,14
2	Швидше так, ніж ні	32,06	44,09
3	Швидше ні, ніж так	27,14	18,87
4	Ні	12,36	2,65
5	Не знаю	13,10	8,25

Респонденти контрольних груп мали меншу упевненість в досягненні успіху у зв'язку з тим, що їх насторожували відсутність досвіду роботи з дітьми, невпевненість у власних здібностях, відсутність бажання працювати влітку, страх перед невідомим, нестача необхідних умінь та ін. Зазначені чинники краще вдалось перебороти студентам експериментальних груп, хоча на шляху до успіху їх зупиняли мінливі умови життя та праці в таборі, індивідуальні особливості дітей та побудова взаємостосунків у колективі співробітників.

Визначити дієвість нової методики підготовки майбутніх вожатих допомогли також бесіди з представниками адміністрації таборів, де працювали студенти. Робота третьокурсників у таборі була оцінена експертами, у ролі яких виступали старші вожаті та начальники оздоровчих закладів. На основі наданих оцінок було виявлено, що студенти експериментальних груп краще підготовлені до проведення виховної роботи, згуртування різновікового загону, організації дозвілля дітей за різними напрямками виховання, залучення вихованців до добровільної участі у всіх

загальнотабірних заходах, попередження та розв'язання конфліктних ситуацій. Хоча і траплялися помилки та недоліки у їхній роботі, проте, за твердженням експертів, їх було значно менше, ніж у студентів контрольних груп. Крім того, у останніх спостерігалися грубі порушення дисципліни, недотримання розпорядку дня та вказівок адміністрації, невміння проводити загальнотабірні заходи та керувати діяльністю різновікового загону, прояви байдужості, безвідповідальності.

На відмінності у якості підготовки вожатих вказав і здійснений аналіз їхньої звітної документації по завершенні практики. Студенти експериментальних груп вчасно здали якісно підготовлені матеріали. Щоденники психолого-педагогічних спостережень не лише оформлені належним чином, а й повністю відображали зміст роботи практиканта. У них повніше виявлено та ґрунтовніше проаналізовано педагогічні ситуації, відображено індивідуальні особливості вихованців, шляхи налагодження взаємостосунків із загonom. Детальніше проаналізовано труднощі роботи вожатого. Творчі нариси відображали захопленість практикантів роботою, пильні спостереження за окремими дітьми, найчастіше проблемними. До того ж, документація супроводжувалась фотографіями, стінгазетами, поробками дітей, відгуками вихованців, сценаріями загальнотабірних заходів, відеоматеріалами, дипломами, медалями та подяками, які отримували студенти у таборі.

Що ж стосується звітної документації студентів контрольних груп, то вона була подана на кафедру із певним запізненням, не завжди відповідно оформлена, у щоденниках психолого-педагогічних спостережень відображена поверховість знань, умінь спостерігати та аналізувати педагогічні явища. Творчі нариси писали не всі студенти. Лише у деяких студентів були фотографії та стінгазети.

Осмислюючи одержані результати, варто відзначити істотну різницю між студентами експериментальних і контрольних груп у тому, що стосується детального опису діяльності вожатих. У щоденниках психолого-педагогічних спостережень по-різному представлені психологічні, педагогічні та методичні оцінки виховної роботи. Така різниця має кількісний і якісний характер: якщо педагогічна оцінка виховних ситуацій міститься у творчих роботах студентів як експериментальних, так і контрольних груп (відповідно 82,17% та 59,64% від

загальної кількості студентів), то психологічна та методична оцінки присутні, в основному, лише у студентів експериментальних груп (46,35% від загальної кількості студентів).

Відрізняються неоднозначністю і різноманітністю творчі нариси студентів експериментальних груп. Вони вільніше оперують фактами табірної життя та мова їхніх творів більш експресивна й метафорична, а оцінні судження відзначилися широкою варіативністю. Пріоритетними виявилися морально-етичні цінності й прагнення до самореалізації. Описані емоційні переживання своєї першої професійної діяльності у студентів експериментальних груп призводять до зростання якісних показників такої психологічної властивості, як соціальна активність, що є виявом ступеня адаптації особистості до нового соціального середовища і взагалі до табірної життя.

Крім того, відмінність у підготовці характеризується ще й тим, що студенти експериментальних груп у таборі отримали кращі оцінки та більшу кількість грамот («5» - 91,57 %, «4» - 8,43 %, грамот – 21,07%), ніж студенти контрольних груп («5» - 79,12 %, «4» - 18,19 , «3» - 2,69 %, грамот – 9,11%).

По завершенні практики студентам пропонувалось обрати одне з тверджень, яке найбільше відповідало б мірі реалізації їхніх захоплень: «вдалось повністю», «вдалось частково», «не вдалось». 73,68% респондентів обрали перше твердження, 26,32 % - друге, 0 % - третє. Студенти, які готувались до роботи в таборі за традиційною методикою, дали такі відповіді: 57,04 % респондентів обрали перше твердження, 34,79 % - друге, 8,14 % - третє.

Це свідчить про ефективність застосування методу проектів під час підготовки майбутніх вихователів до роботи в літніх оздоровчих таборах. Можливість реалізації особистісного потенціалу під час занять сприяла тому, що студентам ефективніше вдалося використати свої здібності в таборі. Кращій реалізації захоплень студентів експериментальних груп допомогло те, що до початку практики вони були практично обізнані з умовами роботи оздоровчих закладів, системою роботи вожатого та особливостями дітей різного віку. Крім того, завдяки використанню методу проектів, нам вдалось не лише раціонально поєднати

теоретичні знання студентів і їх практичне застосування, а й сприяти досягненню практикантами кращих результатів у безпосередній роботі з дітьми.

Здійснення захисту практики також відображало відмінності в підготовці студентів. Так, студенти експериментальних груп виявили більшу згуртованість, взаєморозуміння, однотайність, творчий підхід до захисту, ґрунтовність у відповідях на питання викладача та однокурсників. Емоційність та захопленість їхніх виступів супроводжувалась жвавими історіями табірної життя, піснями, різного виду наочностями, використанням технічних засобів навчання, чого не можна було побачити у студентів контрольних груп.

Оцінювання рівня готовності студентів, що відбувалось наприкінці формувального експерименту, підтвердило наші спостереження. Для остаточного визначення рівня готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах ми узгодили отримані дані в результаті проведення всіх видів діагностики.

На підставі зібраних результатів самооцінки та оцінки експертами було визначено середній бал виявлення кожного показника в межах особистісного, мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв в контрольних та експериментальних групах (дод. Р). Порівняльні дані результатів готовності студентів за всіма критеріями узагальнено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Порівняння результатів готовності студентів контрольних та експериментальних груп за всіма критеріями

Критерії	Середній бал за самооцінкою студентів та експертною оцінкою	
	КГ	ЕГ
Особистісний	3,8	4,4
Мотиваційний	3,4	4,2
Когнітивний	3,6	4,1
Діяльнісний	3,5	4,0

Порівняння результатів педагогічного експерименту щодо готовності студентів контрольних та експериментальних груп засвідчують позитивні зміни за кожним з критеріїв. Студенти експериментальних груп отримали дещо вищі бали, порівняно зі студентами контрольних груп: за особистісним критерієм – 4,4 бали порівняно з 3,8 (різниця – 0,6 бала), за мотиваційним – 3,4 бали порівняно з 4,2 (різниця – 0,8 бала), за когнітивним – 3,6 бали порівняно з 4,1 (різниця – 0,5 бала), за діяльнісним – 3,5 бали порівняно з 4,0 (різниця – 0,5 бала).

Найбільше зросла кількість балів у студентів експериментальних груп за мотиваційним критерієм. Проведене дослідження мотивації свідчить про суттєві зміни, що відбулися у ставленні майбутніх вихователів експериментальних груп до професійної діяльності, пожвавився їхній інтерес до професії, до роботи в колективі, зросла потреба в спілкуванні з дітьми, в самовизначенні і самореалізації. Значний вплив на такі зміни здійснив використаний метод проектів, за допомогою якого кожен студент навчався реалізовувати власні здібності та захоплення. Завдяки цьому підготовка до роботи в літніх оздоровчих таборах набула особистісного смислу для кожного студента експериментальних груп. Найбільших труднощів зазнали ті студенти, які не виявили в собі певних захоплень. Вони усвідомлювали, що зацікавити дітей у таборі їм буде значно складніше, тому потрібно докладати більше зусиль для роботи над собою.

Суттєві відмінності у студентів контрольних та експериментальних груп можна помітити за особистісним критерієм. Не дивлячись на те, що професійні, особистісні та психофізіологічні якості не можуть зазнати значних змін за короткий проміжок часу, протягом підготовки до роботи в літніх таборах багато студентів експериментальних груп виявили власні недоліки та накреслили шляхи для професійного самовдосконалення.

Також значні зміни спостерігалися за когнітивним та діяльнісним критеріями, що свідчить про практичну цінність психолого-педагогічних, методичних, спеціальних знань для студентів експериментальних груп та їхнє прагнення розвивати необхідні уміння: гностичні, конструктивні, проєктивні, комунікативні, організаторські, діагностичні.

Зазначений факт, передусім, пояснюється зростанням рівня професійного мислення майбутніх педагогів. У процесі виконання навчальних завдань вони навчилися аналізувати педагогічні ситуації та виокремлювати найсуттєвіші протиріччя, що їх спричиняють. Відмінності прослідковувалися і в стилях педагогічного мислення. У студентів контрольних груп домінували однотипні, шаблонні варіанти розв'язання завдань, а у їхніх однокурсників з експериментальних груп переважали нестандартні й оригінальні рішення.

Для визначення рівнів готовності студентів контрольних та експериментальних груп до роботи в літніх оздоровчих таборах ми користувалися формулами 1.1. та 1.2.

На основі отриманих середніх балів самооцінки студентів та оцінки експертами було вираховано середій відсоток від загальної кількості студентів контрольних, а потім експериментальних груп, що відповідав кожному із рівнів готовності. Порівняльні дані рівнів готовності до роботи в літніх оздоровчих таборах студентів контрольних та експериментальних груп ВДПУ, ДДПУ, ПДПУ, ХГПА, ХНУ узагальнено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Порівняння результатів готовності до роботи в літніх оздоровчих таборах студентів контрольних та експериментальних груп, % студентів

Рівні	ВДПУ (71 ст.)		ДДПУ (69 ст.)		ПДПУ (78 ст.)		ХГПА (74 ст.)		ХНУ (76 ст.)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Елементарний	17,64	9,88	15,81	10,96	16,40	10,94	16,87	11,06	16,34	11,01
Репродуктивний	33,42	20,71	34,36	19,58	35,68	20,45	34,18	19,39	35,13	19,57
Продуктивний	36,25	44,63	37,86	44,31	35,17	44,97	36,92	44,34	36,59	44,64
Творчий	12,69	24,78	11,97	25,15	12,75	23,64	12,03	25,21	11,94	24,78

Порівнюючи контрольні та експериментальні групи за якісним показником (продуктивний і творчий рівні), ми отримали такі значення: 24,47% студентів контрольних груп і 34,71% студентів експериментальних груп у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського; 24,91%

студентів контрольних груп і 34,73% студентів експериментальних груп у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка; 23,96% студентів контрольних груп і 34,31% студентів експериментальних груп у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського; 24,48% студентів контрольних груп і 34,78% студентів експериментальних груп у Хмельницькій гуманітно-педагогічній академії; 24,27% студентів контрольних груп і 34,71% студентів експериментальних груп у Хмельницькому національному університеті. Таким чином, у середньому якісний показник зріс від 24,47% студентів контрольних груп до 34,65% студентів експериментальних груп усіх закладів.

Узагальнені результати визначення рівнів готовності до роботи в літніх оздоровчих таборах студентів різних вищих навчальних закладів ми внесли до таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Динаміка готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах

Рівні	КГ		ЕГ	
	студ.	%	студ.	%
Елементарний	61	16,61	39	10,77
Репродуктивний	127	34,55	73	19,94
Продуктивний	135	36,56	164	44,58
Творчий	45	12,28	92	24,71

Наведені дані вказують на зменшення кількості студентів з елементарним рівнем (у середньому на 5,84%) та з репродуктивним рівнем готовності (у середньому на 14,61%). Спостерігається також збільшення кількості студентів з продуктивним рівнем (у середньому на 8,02%) та з творчим рівнем готовності (у середньому на 12,43%). Співвідношення рівнів готовності до роботи в літніх оздоровчих таборах студентів контрольних та експериментальних груп графічно представлено на рис. 2.3.

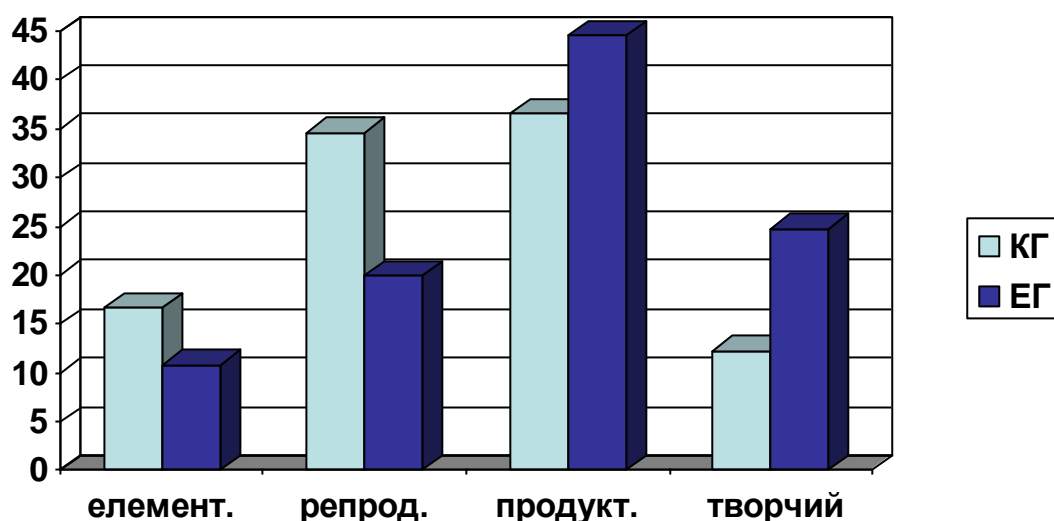


Рис. 2.3. Співвідношення рівнів готовності до роботи в літніх оздоровчих таборах студентів контрольних та експериментальних груп

З гістограми видно, що більшість майбутніх педагогів знаходиться, в основному на репродуктивному та продуктивному рівнях готовності до роботи в літніх оздоровчих таборах у контрольних групах, і на продуктивному та творчому рівнях – в експериментальних. Кількість студентів з творчим рівнем зростає за рахунок їх зменшення з елементарним та репродуктивним рівнями.

Отримані результати значною мірою пояснюються змінами в організації навчальних занять експериментальних груп. Спеціальні знання, здобуті під час викладання курсу «Позашкільна педагогічна практика», відразу актуалізувались не лише в розв'язанні педагогічних ситуацій чи моделюванні виховних заходів серед одногрупників, як це відбувалось в експериментальних групах, а й реалізовувались у справжньому різновіковому колективі дітей. Така самостійна робота сприяла формуванню відповідальності, відпрацюванню низки педагогічних навичок. Таким чином, студенти експериментальних груп були більш підготовленими до роботи в оздоровчому таборі, ніж студенти контрольних груп, оскільки у перших перехід від навчання до практичного застосування знань був поступовим та поетапним.

Постійний контроль рівнів готовності студентів експериментальних груп до практики та ретельний аналіз досягнутих ними результатів на всіх етапах підготовки

сприяли тому, що всі допущені помилки одразу викривались та виправлялись. Виявлені недоліки у підготовці кожного студента ліквідовувались до допомогою колективного аналізу проведеної роботи та здійсненої рефлексії. Колективне планування та корегування практичної підготовки студентами, самооцінка досягнутих результатів надали процесу отримання професійного досвіду більш цілеспрямованого характеру, що, у свою чергу, здійснило суттєвий вплив на формування відповідального ставлення до виховної роботи.

Загалом результати вимірювань підтвердили наші висновки, що ґрунтувались на спостереженнях за навчальною діяльністю студентів контрольних та експериментальних груп протягом формувального експерименту.

За допомогою статистичних методів перевірки гіпотези з'ясовано, чи суттєво відрізнявся ступінь сформованості готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах при створенні відповідних педагогічних умов. Для цього використано непараметричний метод (критерій Вілкоксона) [157, 114-115].

Дві генеральні сукупності студентів представлені вибірками, об'єм яких становив для контрольних груп – $n_x = 12$ та для експериментальних – $n_y = 12$.

Перевірялась гіпотеза H_1 : між двома генеральними сукупностями є відмінності ($H_1: Me_x < Me_y$). Об'єднано обидві вибірки в одну. Об'єм об'єднаної вибірки становить $n = n_x + n_y = 12 + 12 = 24$. Ранжуємо об'єднану вибірку (R_i), розміщуючи дані (середній арифметичний бал за всіма критеріями) в порядку зростання. Знаходимо ранги R_i об'єднаної вибірки. Порядковий номер вибіркового значення називається рангом цього значення, якщо у вибірці немає збігу значень. Якщо вони є, то їх ранги визначаються як середнє арифметичне порядкових номерів.

При цьому позначаємо дані вибірки $n_x = 12$, що відображено у таблиці 2.7.

Отримані студентами бали та ранжування об'єднаної вибірки

№ з/п	Бали (X _i , Y _i)	Ранги (R _i)	№ з/п	Бали (X _i , Y _i)	Ранги (R _i)
1.	<u>3,1</u>	<u>1</u>	13.	4,6	13,5
2.	<u>3,2</u>	<u>2</u>	14.	4,6	13,5
3.	<u>3,3</u>	<u>3,5</u>	15.	<u>4,7</u>	<u>16</u>
4.	<u>3,3</u>	<u>3,5</u>	16.	<u>4,7</u>	<u>16</u>
5.	<u>3,5</u>	<u>5</u>	17.	4,7	16
6.	<u>3,6</u>	<u>6</u>	18.	<u>4,8</u>	<u>19</u>
7.	<u>3,8</u>	<u>7</u>	19.	4,8	19
8.	<u>3,9</u>	<u>8</u>	20.	4,8	19
9.	4,1	9	21.	4,9	22
10.	<u>4,2</u>	<u>10</u>	22.	4,9	22
11.	4,3	11	23.	4,9	22
12.	4,5	12	24.	5	24

Додаємо окремо ранги, що належать першій та другій вибіркам, тобто знаходимо суми: $R_x = \sum R_x$ та $R_y = \sum R_y$.

$$R_x = 1 + 2 + 3,5 + 3,5 + 5 + 6 + 7 + 8 + 10 + 16 + 16 + 19 = 97$$

$$R_y = 9 + 11 + 12 + 13,5 + 13,5 + 16 + 19 + 19 + 22 + 22 + 22 + 24 = 203$$

Для перевірки правильності операцій використано суму всіх рангів:

$$R_x + R_y = \frac{n(n+1)}{2} = \quad (2.1)$$

$$\text{Перевірка: } R_x + R_y = \frac{24(24+1)}{2} = 300; R_x + R_y = 97 + 203 = 300.$$

Меншу із сум рангів (R_x чи R_y) приймаємо як значення критерію W . Для нашого прикладу $W = R_x = 97$. За таблицею W [157, 171] знаходимо критичне значення W_α критерію Вілкоксона при об'ємах вибірки $n_x = 12$ та $n_y = 12$: при рівні значимості $\alpha = 0,05$: $W = 115$, а при рівні значимості $\alpha = 0,01$: $W = 106$.

Якщо $W < W_{\alpha}$, нульова гіпотеза про відсутність відмінностей відкидається, а приймається гіпотеза H_1 : між двома генеральними сукупностями є відмінності, тобто різниця вважається статистично значущою на рівні значимості α . У нашому випадку $W_{Rx} (97) < W_{0,05} (115) \text{ і } < W_{0,01} (106)$. Отже, різниця в оцінці після формувального експерименту значуща на рівні значимості $\alpha = 0,05$ та на рівні значимості $\alpha = 0,01$. Висновок: зміни рівнів готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах при створенні зазначених педагогічних умов мають статистично достовірний характер.

Таким чином, контрольні виміри засвідчують, що побудований за обґрунтованими педагогічними умовами проведений експеримент сприяв формуванню готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах, розвитку позитивного ставлення до позашкільної практики, що забезпечило значне підвищення рівня знань, умінь, професійної спрямованості та особистісних якостей майбутніх вожатих.

Формувальний експеримент підтвердив дидактичну цінність розробленої методики з використанням особистісно значущих форм роботи, навчально-рольових ігор та комплексу вправ, спрямованих на розвиток умінь та навичок, необхідних для якісної роботи в таборі, а також обґрунтованих педагогічних умов (надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до вихователів оздоровчих таборів; залучення студентів до позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності; здійснення якісного моніторингу та корекції їхньої готовності).

Використання розробленої методики свідчить, що за її допомогою ефективно розв'язується цілий комплекс важливих завдань: набуття студентами знань та досвіду їх застосування; формування не тільки пізнавальних, а й професійних мотивів; активізація навчального процесу й надання йому творчого характеру; удосконалення умінь і навичок, необхідних для роботи в дитячому таборі; підвищення навчальної успішності студентів. Розроблена методика може стати одним із резервів підвищення якості підготовки фахівців сфери дозвілля у вищих педагогічних навчальних закладах.

Висновки до другого розділу

Ефективному формуванню готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах сприяють такі педагогічні умови: надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до майбутніх вихователів оздоровчих таборів; залучення студентів до активної позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності; здійснення якісного моніторингу та корекції їхньої готовності.

На сучасному етапі розвитку освіти вимоги суспільства може задовольнити лише цілеспрямований саморозвиток особистості, реалізація особистісного потенціалу кожного студента. Слід зазначити, що позааудиторна робота відкриває великі можливості для підготовки студентів до роботи у дитячих таборах, адже зростання ролі самостійності навчання є однією з провідних ланок перебудови навчання. Завдяки використанню позааудиторної роботи відбувається здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування у студентів власних переконань, стимулювання зростаючої активності і пізнавального інтересу.

Регулярний контроль за процесом підготовки студентів, а не тільки за результатами проходження практики, набуває сьогодні особливого значення, оскільки це не лише необхідний елемент кредитно-модульної системи навчання, а шлях до поліпшення якості педагогічної освіти. Саме контроль суттєво впливає на організацію, планування, координування, регулювання і забезпечення результативності процесу підготовки студентів. Разом з тим, тільки комплексне забезпечення обґрунтованих педагогічних умов дало можливість успішно готувати студентів до майбутньої діяльності.

Розроблена методика підготовки майбутніх вожатих включала використання різних технологій навчання (проблемної, ігрової, інтерактивної, проєктної), а також особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, що відображається у застосуванні сучасних методів та форм роботи.

Формувальний експеримент підтвердив ефективність розробленої на основі обґрунтованих педагогічних умов методики підготовки майбутніх вихователів. У студентів експериментальних груп у порівнянні з контрольними відбулися істотні зміни в структурних компонентах згаданої якості. В експериментальних групах

зросла кількість студентів з творчим і продуктивним рівнями готовності. Відповідно зменшилася їх кількість з елементарним і репродуктивним рівнями. Зміни, які відбулися за час проведення формувального експерименту, досягають рівня статистичної значущості.

Результати експериментального дослідження підтвердили нашу гіпотезу про те, що підготовка майбутніх учителів до роботи в літніх оздоровчих таборах значно активізується, якщо зацікавити студентів процесом і результатами практики за дотримання визначених та обґрунтованих педагогічних умов, а також засвідчили ефективність розробленої методики підготовки майбутніх вихователів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Суттєву роль у формуванні майбутнього вчителя відіграє його підготовка до організації дозвілля дітей у літніх оздоровчих таборах, яку у дослідженні ми розглядаємо як важливу складову загальної фахової підготовки, результатом якої є позитивне ставлення до професії, усвідомлення мотивів і потреб студентів у роботі в дитячих таборах, наявність професійно-важливих якостей особистості, її соціальної зрілості, почуття відповідальності за результати своєї діяльності, а також відповідні знання, уміння і навички.

Змістом підготовки студентів до роботи в літніх таборах є ознайомлення з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями оздоровчого закладу, планування роботи дитячого колективу, формування органів самоврядування; вивчення специфіки проявів вікових та індивідуальних особливостей дітей, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання; організація самообслуговування, колективно-творчої діяльності за всіма напрямками виховання (розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного, екологічного); забезпечення активного відпочинку дітей, дотримання режиму проведення санітарно-оздоровчої та індивідуальної виховної роботи з ними.

Теоретична підготовка студентів до професійної діяльності здійснюється впродовж усього навчання у вищому навчальному закладі, особливо, у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Практична підготовка вожатих відбувається під час проходження інструктивно-методичного збору та позашкільної педагогічної практики.

2. Готовність до роботи в літніх оздоровчих таборах – це цілісна характеристика особистості. Її структура ґрунтується на врахуванні таких компонентів: 1) особистісні якості вихователя (психологічні та професійно важливі); 2) професійна спрямованість (сукупність мотивів педагогічної діяльності; інтерес до неї, ціннісні орієнтації); 3) знання, необхідні для роботи в літніх оздоровчих таборах; 4) уміння як рівень майстерності у використанні набутих знань.

Критеріями та показниками готовності студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах є такі: особистісний (уміле поєднання професійних та особистісних якостей, наявність необхідних здібностей, психофізіологічних властивостей, здатність до саморегуляції); мотиваційний (потреби в досвіді, спілкуванні з дітьми, самовизначенні і самореалізації, бажання працювати в колективі, інтерес до професії); когнітивний (психолого-педагогічні, методичні, спеціальні знання); діяльнісний (гностичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні, організаторські, діагностичні уміння).

Готовність студентів до роботи в оздоровчих таборах характеризується чотирма рівнями: елементарним (низьким); репродуктивним (задовільним); продуктивним (достатнім); творчим (оптимальним).

Результати діагностики стану готовності майбутніх вихователів засвідчили наявність у більшості з них продуктивного (36,78%) та репродуктивного (34,07%) рівнів, у той час, як елементарний рівень мають 12,64%, а творчий – 16,51% студентів. Установлено, що недостатній рівень готовності студентів зумовлений різними причинами. По-перше, набуті студентами знання мало знаходили практичне застосування у процесі навчання, а повторювались лише частково. По-друге, навчальна діяльність більше спрямована на спілкування, а можливостей для розвитку організаторських здібностей у третьокурсників значно менше. По-третє, негативний вплив мали обмеженість можливостей підготовки студентів під час інструктивно-методичного збору, позашкільної практики та недоліки сучасного стану оцінювання їхньої роботи у таборі.

3. Дослідженням доведено, що готовність студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах значно зростає, якщо майбутні вихователі усвідомлюватимуть її значення у системі професійної підготовки, а також виявлятимуть інтерес до процесу та результатів навчання. Цього можна досягти за таких педагогічних умов: надання змісту занять контекстного характеру з урахуванням сучасних вимог до вихователів оздоровчих таборів; залучення студентів до активної позааудиторної громадсько-педагогічної діяльності; здійснення якісного моніторингу та корекції їхньої готовності.

Контекстний характер змісту занять передбачає сприймання третьокурсниками нових знань як особистісно значущих, опанування ними в процесі діяльності. Дослідженням установлено, що перехід від інформації до її застосування формує осмислене знання студентів. Цьому значно сприяє врахування потреб особистості, розвитку її свідомості, спрямованості, формування відповідних цінностей, а також перетворення інформаційних знань у практичні.

Залучення студентів до громадсько-педагогічних форм позааудиторної роботи позитивно впливає на розвиток у них критичного мислення, вміння імпровізувати, самостійно працювати, творчо вирішувати проблеми, на здобуття попереднього досвіду роботи з дітьми у сфері дозвілля.

Розвитку мотивів, які тісно пов'язані з інтересом до учіння, почуттям задоволення від успіхів, радістю від подолання труднощів і досягнення мети; таких якостей особистості, як активність, ініціативність, самостійність, творчість, відповідальність, працелюбність, акуратність, самоконтроль і самооцінку студента сприяє здійснення постійного моніторингу рівнів готовності. Оцінювання як процесу, так і результату навчальної діяльності надає можливість для її організації, планування, координування і регулювання, забезпечує результативність.

4. З'ясовано, що ефективно впровадження обґрунтованих педагогічних умов можливе за реалізації запропонованої методики, яка включає теоретичний і практичний блоки та ґрунтується на використанні проблемної, ігрової, інтерактивної, проектної технологій, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, застосуванні сучасних методів та прийомів навчання, колективних, групових та індивідуальних форм роботи.

Зміни, які відбулися за час проведення формувального експерименту, досягли рівня статистичної значущості. Це свідчить про ефективність обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах, що підтверджує правильність гіпотези нашого дослідження.

Розглянуті в дисертації положення, звісно, не вичерпують усіх питань означеної проблеми, важливість і актуальність якої зумовлюють необхідність подальших досліджень різних аспектів підготовки студентів вищих педагогічних навчальних

закладів до роботи в літніх оздоровчих таборах. Перспективним є аналіз проблеми підготовки студентів до організації дозвілля дітей за різними напрямками виховання: громадянським, трудовим, естетичним, фізичним; розробки методики педагогічного керівництва самовихованням студентів з метою формування у них особистісних якостей; дослідження керівництва позашкільною практикою у взаємодії педагогічних закладів з оздоровчими.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Особливості роботи літніх оздоровчих тборів

№	Особливість	Автори
1.	Діти повністю відірвані від сім'ї, батьківського піклування і захисту, їх виховного впливу	Н. Дік [61, 9], Т. Нечипоренко [147, 3], В. Солова, Н. Яковець [223, 3-4], С. Харченко [225, 6-7], М. Сисоєва [233, 9], О. Яковліва [274, 9]
2.	Тимчасовий різновіковий колектив, з різним соціальним досвідом дітей, умовами життя і виховання, з сільської і міської місцевості проживання	В. Бочарова, М. Плоткін [42, 89], М. Журавльов [68, 19], Т. Нечипоренко [147, 3], В. Солова, Н. Яковець [233, 3], С. Харченко [225, 6-7], М. Фіцула [246, 90], І. Холковська [253, 224]
3.	Добровільність участі дітей у різних справах, у вільному виборі ними занять. Нерегламентованість, можливість зміни занять та переходу з одного гуртка в інший.	В. Бочелюк [28, 6, 65], А. Воловик [41], М. Коваль [43, 7], О. Голік [52, 11], І. Демакова [58, 114], М. Журавльов [68, 19], Т. Нечипоренко [147, 3], В. Солова, Н. Яковець [223, 3], О. Столяренко [228, 6], І. Холковська [253, 224], О. Яковліва [274, 9]
4.	Обов'язкова оцінка діяльності кожної дитини, надання дітям можливості бачити і розуміти результати своєї праці	М. Коваль [43, 7], В. Солова, Н. Яковець [223, 3]
5.	Моральна атмосфера оздоровчого табору, доброзичливе ставлення стимулюють творчий розвиток, ініціативу, кмітливість, активність дитини	В. Бочелюк [28, 6, 65], М. Коваль [43, 10], Т. Нечипоренко [147, 4], В. Солова, Н. Яковець [223, 3], С. Харченко [225, 6-7], І. Холковська [253, 224], О. Яковліва [274, 9]
6.	У виховному процесі літнього оздоровчого табору беруть участь як професійні педагоги, так і представники інтелігенції, робітників, студентів, які будують свої стосунки з дітьми, часто на основі педагогічної інтуїції і власного менталітету	М. Коваль [43, 7], Т. Нечипоренко [147, 3], В. Солова, Н. Яковець [223, 3]
7.	Сприятливі умови природного середовища і соціального оточення. Елемент народної культури, звичаї та традиції	М. Коваль [43, 7], Н. Дік [61, 10], Т. Нечипоренко [147, 4], В. Солова [223, 3], О. Столяренко [228, 6], М. Сисоєва [233, 9]
8.	Режим дня, порядок і чистота спальних будинків, чистота білизни, виконання санітарно-гігієнічних вимог	Т. Нечипоренко [147, 4], В. Солова, Н. Яковець [223, 3], С. Харченко [225, 6-7]
9.	Велика різноманітність виховних завдань створюють напружений ритм роботи всього педагогічного колективу, мобілізують його творчі сили	В. Бочелюк [28, 6, 65], А. Воловик [41], О. Голік [52, 11], М. Коваль [43, 7], В. Солова [223, 3], І. Холковська [253, 224], О. Яковліва [274, 9]
10.	Стан здоров'я дітей, профілактика захворювань, створення порядку та затишку в спальних приміщеннях, ігрових кімнатах, кінозалах, місцях відпочинку	О. Голік [52, 11], Н. Дік [61, 10], В. Солова, Н. Яковець [223, 3], С. Харченко [225, 6-7], М. Сисоєва [233, 9], О. Яковліва [274, 9]
11.	Відносна незалежність вихованців від дорослих	В. Бочарова, М. Плоткін [42, 89]
12.	Розвиток активності, самодіяльності, самоврядування, врахування вікових та індивідуальних особливостей	А. Воловик [41], В. Бочарова, М. Плоткін [42, 89], І. Демакова [58, 114], Н. Дік [61, 10], М. Коваль [43, 7], М. Сисоєва [233, 9], І. Холковська [253, 224]
13.	Сфера формування стосунків	В. Бочелюк [28, 16, 148], В. Бочарова, М. Плоткін [42, 89], М. Коваль [43, 7], О. Столяренко [228, 6]
14.	Спільне проживання дітей в групі ровесників	Н. Дік [61, 10], М. Сисоєва [233, 9]
15.	Різні суспільно значущі види діяльності	М. Коваль [43, 7], М. Журавльов [68, 19], С. Харченко [225, 6-7]
16.	Різноманітність сфер спілкування, можливість постійного неформального спілкування керівника (нерідко непрофесійного педагога) з дітьми та підлітками	М. Коваль [43, 7], С. Харченко [244, 6-7]
17.	Відповідність конкретних справ особистим можливостям, умінням та навичкам дітей. Диференціація дітей за інтересами і спрямованістю на певні види діяльності;	А. Воловик [41], М. Коваль [43, 7]
18.	Чергування навантаження та форм організації дозвілля	І. Холковська [253, 224]
19.	Можливість поєднати фізичну та інтелектуальну діяльність, творчу й споглядальну, виробничу й ігрову	В. Бочелюк [28, 6, 65], С. Харченко [225, 6-7]

Додаток Б
Концепція літнього оздоровчого табору

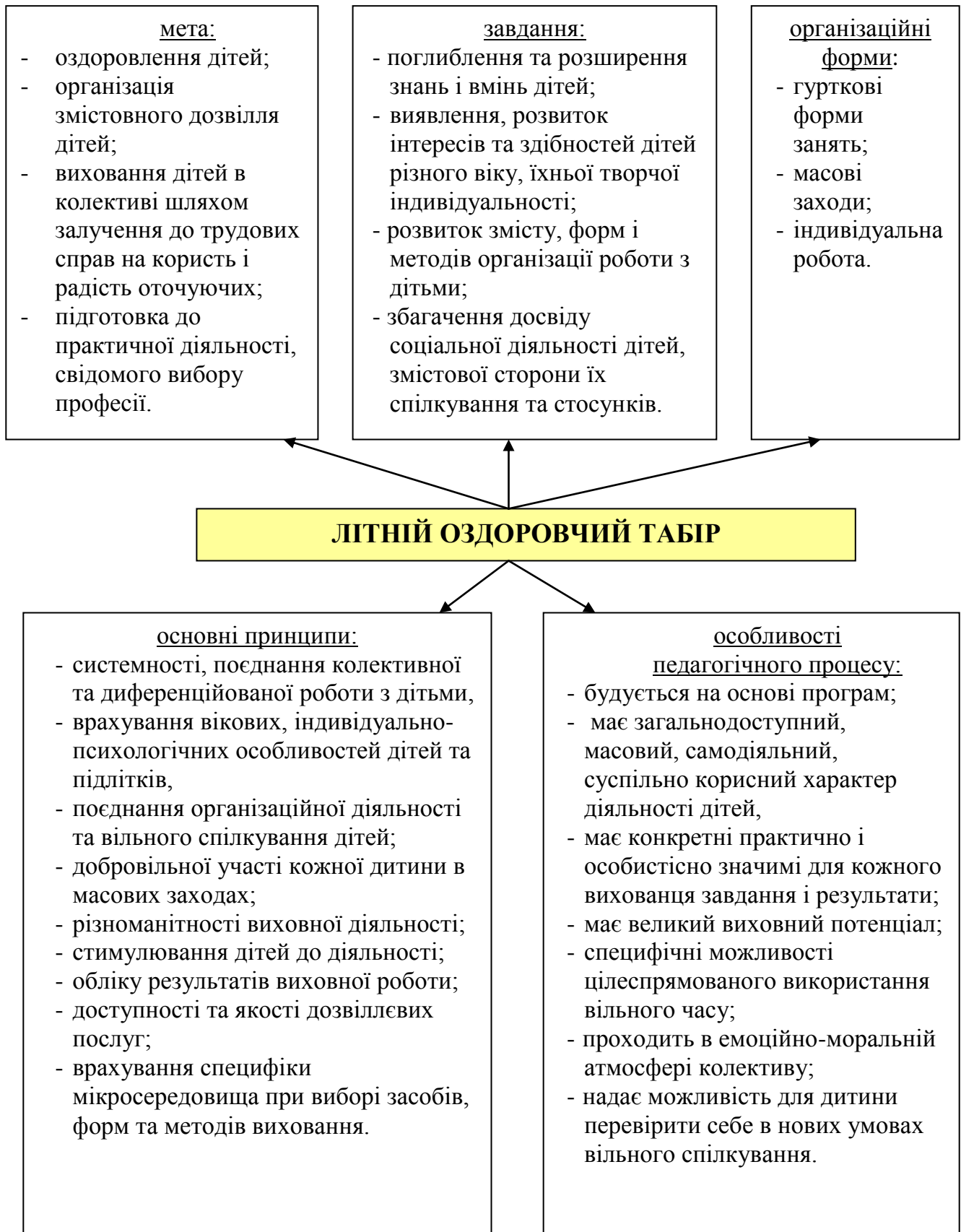


Рис. Б.1 Концепція літнього оздоровчого табору

Додаток В

Таблиця В.1

**Уміння, які формуються у майбутніх учителів під час роботи
у літньому оздоровчому таборі**

Уміння	Автори
гностичні	О. Біда [21, 11-12], А. Бондар [167, 7], В. Бочелюк [28, 16], Б. Вульффов [44, 16], М. Журавльов [68, 21], В. Кутєв [115, 184], Н. Морева [139, 283], О. Столяренко [16, 72].
проектувальні	Ю. Бабанський [162, 293], О. Біда [21, 12-14], А. Воловик [41], О. Голік [52, 11], І. Гутнік [55, 12], А. Деркач [90, 16, 237], М. Димитров [62, 8], І. Захарович [73, 47], Т. Ільїна [76, 436], І. Каїров [163, 170], Є. Коваленко [134, 27, 36], Г. Коджаспірова [93, 77], Е. Козлов [96], Т. Нечипоренко [147, 3, 78], Н. Олійник [149], Т. Осипова [156], З. Рудакова [91, 94-95], І. Сергета [205, 18], М. Сидоренко [208, 36], М. Сисоєва [233, 47], В. Терський [238, 24], С. Харченко [225, 18, 48-49], Г. Чернишова [57, 15, 18, 58-63], М. Чумакова [43, 10], Н. Яковець [272], Н. Яременко [272, 11-12].
конструктивні	Ю. Бардашевська [13, 65], О. Біда [21, 12], А. Бондар [167, 238], В. Бочелюк [28, 16, 52], А. Воловик [41], Б. Вульффов [44, 16], О. Голік [52], А. Деркач [90, 65, 70, 244], І. Захарович [73, 22, 56], Л. Іванова [77, 129], Г. Кіт [88, 163], Є. Коваленко [134, 36, 41], В. Кутєв [115, 184], Т. Нечипоренко [147, 13, 18], В. Новікова [214, 7], Н. Олійник [149], І. Сергета [205, 18], О. Столяренко [16, 72], М. Фіцула [246, 90], С. Харченко [225, 7, 9, 17-18, 38, 46, 73, 76], І. Холковська [252, 224-225], Г. Чернишова [57, 16, 24, 94], М. Чумакова [43, 13-14], С. Шмаков [267], О. Яковліва [273], Н. Яременко [276, 13-14, 30-31, 53, 56].
комунікативні	Д. Бароу [283, 38-39], О. Біда [21, 11], А. Бондар [167, 234], М. Димитров [62], М. Журавльов [68, 21], І. Захарович [73, 70], Л. Корнева [101, 6-7], Е. Козлов [96], А. Кузнецов [106, 28, 30, 70, 80], В. Новікова [213, 38], О. Столяренко [16, 72], В. Терський [238, 4], Н. Хамська [141, 75], С. Харченко [225, 17, 24, 35], Г. Чернишова [57, 30, 36, 40-42], М. Чумакова [43, 12], Л. Шелестова [264], Н. Яковець [272, 3], О. Яковліва [273].

організаторські	<p>О. Біда [21, 11-13], А. Бондар [167, 15, 137-141], В. Бочелюк [28, 13, 114-116], В. Ванджура [32], О. Великанич [35, 66], Б. Вульффов [44, 16, 22, 175, 183], О. Газман [82, 8, 23, 30], І. Гутнік [55, 9], Л. Гуцан [56, 51], А. Деркач [90, 177-178, 181, 188, 245], Н. Дік [61], М. Журавльов [68, 19], І. Захарович [73, 94, 153], Л. Іванова [77, 4-7, 30, 83], О. Ілліна [78], З. Кабаченко [79, 11], Є. Коваленко [134, 123-126, 140, 152], Г. Коджаспірова [93, 81], Е. Козлов [96], В. Кутєв [115, 184], Д. Лоуєн [294, 71], О. Міщенко [136, 4-22, 38, 51], Н. Морева [139, 283], Т. Нечипоренко [147, 19, 22-23, 36, 51, 71-72, 106], В. Новікова [213, 105, 114], Н. Олійник [149], О. Олійник [150], Т. Осипова [156, 16, 26-27, 77], М. Сисоєва [233, 89-91], В. Солова [223, 7], О. Столяренко [16, 72; 247, 6], В. Терський [238, 18, 34], Н. Фрідман [247, 5-10, 17, 150], С. Харченко [225, 18, 27,35, 41, 62, 87], І. Холковська [252, 11, 254-256], М. Чала [259], Г. Чернишова [57, 15, 18, 64-67, 152], М. Чумакова [43, 11, 14-15, 54], Г. Шутка [269, 9], Н. Яковець [272, 35], О. Яковліва [273, 23], Н. Яременко [276, 105].</p>
виховні	<p>Д. Бароу [283, 42, 131-134], О. Біда [21, 11-15], А. Бондар [167], В. Бочелюк [28, 127-128], О. Газман [82], В. Гарбузенко [50], І. Гутнік [55, 9], М.Журавльов [68, 19-20], І.Захарович [73, 39, 46, 73], Є. Коваленко [134, 118], В. Кутєв [115, 117], Н. Олійник [149], Т. Осипова [156, 110], І. Сергета [205, 34, 37, 69, 163,], М. Сидоренко [208; 227], В. Солова [223, 8], О. Столяренко [16, 71-72], Н. Фрідман [247, 24], С. Харченко [225, 18], І. Холковська [252, 199; 274, 39], Г. Чернишова [57, 18, 90], М. Чумакова [43, 15-16], О. Яковліва [273].</p>
дослідницькі	<p>Д. Бароу [283, 131-134]. О. Біда [21, 12], А. Бондар [167, 50, 221, 236], В. Вульффов [44, 16], О. Газман [82], Г. Кіт [88, 80], Е. Козлов [96], В. Кутєв [115, 184], Т. Осипова [156, 17, 27-29], М. Фіцула [246, 90], С. Харченко [225, 18, 30, 34].</p>

Додаток Д

Досвід підготовки студентів до роботи з дітьми в умовах літніх канікул

Підготовка у Таганрозькому педінституті проводиться у формі лекцій, семінарів, бесід, практикумів, майстер-класів, виїзного організаційного збору. Курс розрахований на 204 год. (54 год. лекцій, 126 год. – практикуми, 24 год. – завершальний організаційний збір). Форма контролю – екзамен. Завершується вивчення курсу «Педагог-організатор дозвіллевої діяльності тимчасових дитячих колективів» проведенням виїзного інструктивного збору і екзаменом з наступною видачею посвідчення і путівки-направлення вожатого в один із ДОЦ [214, 112].

У методичних рекомендаціях Н.Яковець структура проведення лабораторних занять з підготовки до роботи в літньому таборі має дві частини: 1) розгляд основних теоретичних питань, які передбачені навчальною програмою курсу; 2) виконання практичних завдань різних видів: моделювання виховних заходів, педагогічних ситуацій, рішення творчих завдань, ігри. Плани лабораторних робіт побудовані на основі структури періодів табірної зміни [272, 3].

А.Бондар описує підготовку у вигляді 16-20 годинного семінару, до якого залучають викладачів спеціальних кафедр, а також спеціалістів з позашкільних дитячих закладів. Семінар завершується колоквиумом та 3-5 денним інструктивним табірним збором, де студенти-практиканти оволодівають різними видами літніх робіт з школярами. За підсумками практики проводяться конференції [167, 220].

Ідентично підготовка студентів до позашкільної практики відбувається і у Вінницькому педуніверситеті. Тут вона здійснюється через проведення восьми семінарсько-практичних занять у групах та загальноуніверситетського триденного інструктивно-методичного табірної збору, робота якого будується за принципом оздоровчого закладу з вибором органів самоврядування. Під час збору діють клуби, студії, майстерні та моделюються колективні творчі справи [141, 76-86; 98].

Ефективність завчасної підготовки до організаційно-дозвіллевої діяльності в таборі О.Турська вбачає у проведенні школи вожатих, де досвідчені фахівці пропонують студентам практичний інструментарій роботи з дітьми [242, 22].

У Запорізькому педагогічному коледжі протягом року діє факультатив із вожатської майстерності. Наприкінці III курсу організовується міні-табір, де всі набуті знання, вміння та навички студенти намагаються застосувати на практиці. Обдарованих, творчих студентів організовують в один колектив, який розробляє ідеї, проводить заходи, ігрові програми, готує пісні, танці. О.Олійник стверджує, що у такий спосіб викладачі намагаються охопити широке коло інтересів студентів, які власними силами розробили технологію гурткової роботи в умовах табору, створили 30 ігрових програм для дітей різного віку. Таким чином, вирішуються нагальні проблеми (підготовка студентів до табору) і перспективні – підготовка вчителів [150].

Підготовка працівників у «Артеку», крім навчання в Школі піонерських працівників, включає наступні напрями: робота постійно діючого семінару для піонерських вожатих з метою апробації програм (відповідно до наявного освітнього рівня і стажу роботи в «Артеку») – 68 год.; практикум з піонерської роботи – 69 год.; семінар з організації тематичних змін – 16 год.; семінар для студентів педагогічних

інститутів, які проходили практику в «Артеку» - 36 год.; лекції про міжнародне становище – 20 год.; контрольні заліки за підсумками занять – 10 год.; атестація вожатих, що навчалися у Школі піонерських працівників (після літнього сезону) – 10 год.; атестація штатних піонерських вожатих з числа постійних співробітників – 10 год.

Навчання в «Артеку» здійснюється за таким «ланцюжком»:

- осмислення власного досвіду (як соціального, так і педагогічного);
- присвоєння досвіду через рефлексію;
- первинне оволодіння необхідними знаннями, уміннями і навичками - у Школі піонерських працівників;
- застосування знань, умінь, навичок на практиці - у дитячому таборі;
- рефлексія (різні її варіанти: на семінарах, у ході огляду майстерності вожатих, а також на курсах підвищення кваліфікації, що в “Артеку” мали організаційно-змістовну форму – Школа вожатської майстерності (ШВМ);
- корекція;
- закріплення наявних знань, умінь і навичок;
- придбання нових знань, оволодіння новими уміннями і навичками (у ШВМ, самостійно);
- застосування наявних знань, умінь, навичок.

Організаційно життєдіяльність у Школі піонерських працівників будується на принципах існування дитячих загонів, і період навчання в ШПП дорівнює зміні в дитячому таборі. Це ефективний спосіб пізнання піонерськими вожатими процесу зсередини [77, 61-62].

За роки функціонування ВНЗ у МДЦ «Артек» організаційно-змістовні форми підготовки педагогів-організаторів були найрізноманітнішими: збори за зразком ШПП (скорочений варіант – від 2-х тижнів до 1-го місяця); ігротренінг (14 днів) з метою передачі основних способів і прийомів педагогічно доцільних дій; сюжетно-рольова гра та ін. [77, 69].

У Росії, крім практикантів ВНЗ, у таборах працюють випускники школи вожатих, які теж проходять ґрунтовну підготовку [266]. Так, наприклад, у Брянську з метою практичного навчання студентів проводиться майстер-клас «Організація дитячого дозвілля в ДОТ», основу якого складає ігровий практикум з проведення рухливих ігор. Організаторами виступають студенти, які кілька сезонів працювали в таборі.

Школа професійного вожатого у Москві проходить у вигляді семінарів-тренінгів та дводенного виїзду на підмосковну базу, де студенти удосконалюють отримані знання, уміння та навички. Під час навчання вони проходять практичні заняття з дітьми, здійснюючи організацію позашкільного дозвілля. Московський студентський педагогічний загін (МСПО) проводить школу молодого вожатого, яка завершується навчально-інструктивним виїздом в табір на чотири дні, де треба прожити табірну зміну, прослухати всі майстер-класи, взяти участь у всіх заходах, скласти залік і отримати сертифікат.

Школа вожатих «45-а паралель» м. Ставрополь на базі гімназії № 25 проводить програму підготовки вожатих, яка складається з підпрограми «Перший ступінь: теоретичні і методичні основи роботи вожатого в дитячому оздоровчому таборі»

(для «новачків» вожатського руху) і підпрограми «Другий ступінь: розробка та апробація нових проектів для дитячих оздоровчих таборів» [266].

Професійна підготовка фахівців дозвілєвої сфери в Німеччині, Великобританії, Канаді, США, Франції здійснюється на спеціальних курсах та в навчальних закладах [188, 350]. Підготовка фахівця культурно-дозвілєвої діяльності триває 2-4 роки. Навчальний цикл включає загальноосвітній курс, практику та випускні заліки. Викладачів навчальних закладів, які надають допомогу студентам під час проходження практики в організаціях та агенствах, називають тьюторами (tutor). Навчальний процес у зарубіжних країнах також ґрунтується на діалектичній єдності практичного і теоретичного курсів. Обсяг практичного навчання у Франції складає 55-65 %, у Великобританії – 50%, в Італії – 40 %, в Німеччині – 35-40 %, в Бельгії – 30 %, в Польщі – 25 %, в Данії – 20 %, а в Росії лише 11-12 % [171, 403].

У процесі практики педагоги-наставники фіксують результати діяльності студентів, оцінюють рівень засвоєних ними знань, професійну майстерність практиканта, міру задоволення студентом свого професійного вибору, психологічній відповідності обраній спеціальності [171, 352-353].

На думку англійських учених, якісне практичне навчання передбачає активну роботу студента та педагога, вміння та можливість педагога скоординувати і організувати студентську роботу. На практичних заняттях використовуються різні навчальні методи: апаратурні (аудіо, відео, слайди, комп'ютери, кіно, інтернет); письмові (щоденники, опис та аналіз випадків, які трапляються зі студентами у ході виконання ними навчальних завдань, листи, звіти, протоколи, результати спостережень та опитувань); «досвідчені» (вправи, рольові ігри, дискусії, розробка програм, моделювання); графічні (схеми, діаграми, малюнки, графіки, фотокартки); друковані (книги, періодичні видання, доповіді, офіційні та статистичні документи, інструкції). Семінарські заняття проходять у формі «презентацій» – доповіді студентів із обговоренням запропонованої проблеми [171, 354, 357-358].

Австралійська система освіти надає студентам культурно-дозвілєві знання шляхом організації курсів, створення літніх шкіл, проведення семінарів. Здобути знання для роботи в дозвілєвій сфері можна на курсах, що мають два етапи: теоретичний і практичний. Термін навчання 1-2 роки (повні курси) та 3-9 місяців (короткі курси) [171, 359].

Підготовка спеціалістів дозвілєвої сфери на коротких курсах «не може забезпечити відповідною якістю, глибиною та належним рівнем професіоналізму всіх студентів, зокрема тих, хто не має попереднього досвіду роботи з молоддю та спеціальної освіти. Зважаючи на стислі терміни, навчальний процес на курсах є досить ущільненим, що не дозволяє студентам здобувати знання у повному обсязі» [171, 360].

Додаток Е

Таблиця Е.1

Бланк для самооцінки студентами рівня готовності до роботи в літніх таборах

№	Оцініть свої знання, особистісні якості, мотиви та вміння за 5-бальною шкалою	Оцінка
1.	Любов до дітей	
2.	Вимогливість	
3.	Почуття гумору	
4.	Вольові якості	
5.	Артистизм	
6.	Відповідальність	
7.	Здатність до саморегуляції	
8.	Потреба в педагогічному досвіді	
9.	Потреба в спілкуванні з дітьми	
10.	Потреба в самовизначенні і самореалізації	
11.	Бажання працювати в колективі	
12.	Інтерес до професії	
13.	Знання принципів, форм і методів виховання	
14.	Знання вікових та індивідуальних особливостей дітей	
15.	Знання принципів управління колективом	
16.	Знання особливостей виховної роботи з важковиховуваними дітьми	
17.	Знання про планування виховної роботи	
18.	Знання способів попередження та розв'язання конфліктних ситуацій	
19.	Знання методики організації дитячого самоврядування	
20.	Знання методики підготовки і проведення бесід, диспутів, КТС	
21.	Знання особливостей виховної роботи з дітьми у літніх оздоровчих закладах	
22.	Знання особливостей роботи з дітьми дитячих будинків, шкіл-інтернатів	
23.	Знання методики підготовки і проведення ігор, змагань, масових заходів	
24.	Уміння визначати рівень розвитку і вихованості дітей, оптимальні засоби педагогічного впливу на них	
25.	Уміння оцінювати власну виховну діяльність, її сильні і слабкі грані	
26.	Уміння прогнозувати розвиток особистості кожного вихованця	
27.	Уміння враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей	
28.	Уміння планувати спільно з дітьми виховну діяльність	
29.	Уміння визначати оптимальну методику та форми виховної роботи	
30.	Уміння встановлювати правильні взаємини з дітьми, колегами, адміністрацією	
31.	Уміння створювати сприятливе виховне середовище для розвитку інтересів, здібностей, нахилів вихованців	
32.	Уміння керувати власними емоціями, поведінкою в процесі взаємин з дітьми	
33.	Уміння проводити ігри, імпровізувати	
34.	Уміння стимулювати розвиток колективу, активність, ініціативу та самодіяльність кожного з вихованців	
35.	Уміння пробуджувати в підопічних упевненість у своїх можливостях	
36.	Уміння спільно з дітьми організувати їхню життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими справами	
37.	Уміння за допомогою вербальної комунікації здійснювати інтелектуальний, емоційно-вольовий та моральний вплив на вихованців	
38.	Уміння проводити тестування рівня вихованості дітей	
39.	Уміння аналізувати ефективність форм виховної роботи	
40.	Уміння аналізувати та узагальнювати досвід інших педагогів	

Додаток Ж

Ж.1. Педагогічні ситуації

Ситуація 1

Усі з завзяттям готувалися до одного з найважливіших конкурсів “Міс табору”. Представницею загону була Ірина. Напередодні свята найкращій її подрузі Марії мама привезла бальну сукню. Тож Ірина попросила позичити їй вбрання. Марія вразила своєю егоїстичною відповіддю і навідріз відмовилась допомогти подрузі.

Ситуація 2

У Віталія немає батьків. Коли в сусідню кімнату приїхали батьки, в нього були сльози на очах. Я одразу зрозуміла в чому річ, але не знала, як зарадити. В моєму загоні є 16 дітей з інтернату, яким я найбільше приділяю уваги, адже ці діти без сім'ї взагалі. Як діяти далі?

Ситуація 3

Ми всі стали в коло і почали гратись. Віка стояла осторонь. На пропозицію приєднатись вона відповіла, що ніколи не грається зі всіма. У Віки були проблеми зі здоров'ям: через травму голови її мова була невиразною, коли її щось запитуєш, їй важко одразу знайти відповідь. Після обіду під час розмови Віка пояснила мені, що не грається зі всіма через те, що їй важко зрозуміти правила гри, а вожаті не можуть залишити всіх і гратися тільки з нею..... Ми почали з найпростіших ігор. Спочатку дівчинка робила помилки, але потім все засвоїла. Я зітхнула з полегшенням, але виявилась інша проблема: діти не хочуть з Вікою гратись, вони не кидали їй м'яч. Дівчинка мовчки пішла в кімнату. Наздоганяючи її, я почула слова: “Все одно нічного не вийшло...”. Як вийти з такого положення?

Ситуація 4

Ця ситуація склалась одного вечора в їдальні під час вечері. Щоразу перед вечерею вихователь заходить до їдальні і перераховує порції. Так сталося і цього разу. Я зайшла, перерахувала порції, та сьогодні мої старші хлопці були черговими і вже сиділи за вечерею. На їхньому столі була лише одна порція. Окрім тих, що їли хлопці, не вистачало ще три порції. Я пішла до повара “відвойовувати”. Поки я повернулась, тієї порції вже не було. На запитання “Де порція?” я почула у відповідь: “Яка порція? Тут не було ніякої порції!” Порції немає, а біля мене стоїть голодна дитина, і я розумію, що більше порцій взяти не можу. Що робити?

Ситуація 5

У моєму загоні були діти різних вікових категорій і так сталося, що одна дівчинка була найменшою, і з нею ніхто не хотів дружити, особливо старші хлопці, які постійно дражнилися та ображали її. Як допомогти дитині?

Ситуація 6

Я думаю, що ні для кого не секрет і не дивина, що діти в наш час розумово випереджають свій вік. Наслідком такого «раннього дозрівання» і стала ситуація, яка виникла в нашому загоні. Конфліктом стала негарна поведінка хлопчиків по відношенню до однієї дівчинки. Справа в тому, що ця дівчинка подобалась майже усім хлопцям. Кожен намагався завоювати її серце по-своєму: хтось був чемний, говорив компліменти і дарував квіти і в усьому горою стояв за неї. Інші просто постійно ображали. Одного разу, коли ця дівчинка перевдягалась, кілька хлопців підглянули у вікно, а один навіть набрався сміливості і забіг у будиночок. Я на цей момент була на нараді. Коли ж повернулася, то застала її в істеричі, а між хлопцями і дівчатами почалася справжня війна. Адже хлопці вирішили поділитись побаченим з іншими ... Як припинити «війну» та налагодити стосунки в загоні?

Ситуація 7

Ми усім загonom придумували назву, девіз, пісню, але були два хлопчики, які сиділи осторонь і слухали музику на мобільному телефоні. Як виявилось, їм взагалі справи загону були нецікаві, і, за їхніми словами, їх батьки примусово відправили в табір. З хлопцями ніяк не вдавалось домовитись і знайти спільну мову. Вони ніяк не хотіли брати участь у житті загону. Всі розмови з ними завершувались лише тим, що вони відповідали одне й те ж саме: “байдуже”, “не цікавить”. Я вже й не знала, що робити і готова була “опустити руки”, але ... Що можна зробити на місці виховательки?

Ситуація 8

Іду ранком до їдальні: сидить дівчина Аня, розмовляє по телефону та плаче. Мене це дуже здивувало, адже ні про які конфлікти та неприємні ситуації напередодні я нічого не чула. А Аня продовжувала плакати. Я відійшла у бік неначе читала оголошення на сьогодні і дочекалась поки вона договорить. Потім у нас відбулася гарна бесіда. Виявило, що Аня говорила зі своїм хлопцем, за котрим сумувала. Зрозуміло було одне: їй потрібна підтримка. Але як це зробити?

Ж.2. Схема аналізу педагогічної ситуації

1. Опис педагогічної ситуації (учасники, місце виникнення, реакції учасників).
2. Місце педагогічної ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності. (виникла спонтанно чи свідомо підготовлена одним із учасників).
3. Які вікові та індивідуальні особливості учасників проявились у їх поведінці.
4. Можливі передумови виникнення ситуації.
5. Причини ситуації, що виникла (внутрішні та зовнішні умови її виникнення).
6. Ситуація очима вчителя та учня.
7. Позиція вчителя у ситуації (його ставлення до учня), реальні завдання вчителя у взаємодії з учнями (чого він хоче: позбавитись учня чи допомогти йому, чи він байдужий до нього).
8. Пізнавальна цінність ситуації для її учасників.
9. Вибір засобів і прийомів педагогічного впливу, варіантність розв'язання даної педагогічної ситуації.

Додаток 3

3.1. Навчально-педагогічна ситуація «Випадок у літньому таборі»

Пролунав сигнал горна, який сповістив про те, що у веселому і захоплюючому житті табору настав час нічного відпочинку. Але, незважаючи на це, із спальні хлопчиків другого загону було чути жваві розмови і сміх. Черговий вихователь зайшов до палати і запитав: «У чому справа? Чому не спите?» Хлопці одноголосно заявили, що їм заважає шум тракторів і комбайнів, який долинає через відчинені вікна з поля. Вихователь зачинив вікна і наказав відпочивати. Однак після цього шум у спальні посилювався, хлопчики стали говорити, що тепер тут жарко. Вихователь накричав на них, покликав вожату загону і та не пішла із спальні доти, поки підлітки не позасинали.

Вранці на лінійці багатьом хлопцям із другого загону було зауважено з приводу недисциплінованості, а деякі з них були покарані. Через кілька днів батьки учнів звернулися до начальника табору зі скаргою на дії вихователя.

Відбулося засідання педради табору, на якому було обговорено цей інцидент. Присутні: 1) черговий вихователь, 2) вожата; 3) начальник табору; 4) батьки.

3.2. Педагогічна ситуація з альтернативними розв'язками

Після «тихої години» ви дізнаєтеся, що в загоні відсутній хлопчик Сашко. У кімнаті, де він проживає, ви не знаходите його особистих речей. З розмови з дітьми дізнаєтеся, що йому не подобалися режимні моменти табору і він говорив, що хоче втекти додому. Ваші дії:

- а) негайно в'яяснити домашню адресу хлопчика, телефон, особистісні характеристики хлопця;
- б) ніяк не реагувати: все одно його повернуть батьки до табору;
- в) розпочати пошук, можливо, він не встиг піти далеко;
- г) повідомити керівництво табору;
- д) в'яяснити у дітей причини такого вчинку;
- є) стримувати свої емоції, всі сили спрямовувати на встановлення місця знаходження дитини.

Додаток К

Творчі нариси

Педагогічне відкриття

Прибувши у табір „Маяк” (с.Селище), я була шокована виглядом дітей зі школи-інтернату. Багато з них зовсім не знають про своїх батьків, від інших батьки відмовились, у третіх батьки вживають алкоголь. Мене вразило те, що деякі діти знають, де їхні батьки, що з ними і навіть їздять їх провідувати. Ці діти дуже здібні та талановиті.

Я навіть не могла уявити життя таких дітей. У моєму житті є багато яскравих спогадів, подій, я відвідала багато чудових місць, країн. Мене батьки намагаються завжди захистити і відгородити від чогось лихого. А у цих дітей немає нікого. Вони захищають один одного, тому дуже дружні. Вони радіють дрібницям. Життя в інтернаті змусило їх стати самостійними. У мене душа боліла, коли я дивилася на них. Серед них є багато талановитих, але, на жаль, немає нікого, хто б міг розвинути їхні таланти.

Я багато переоцінила у своєму житті. Тепер розумію, що моє життя як розмальовка, сповнене різних кольорів, а не чорно-біле кіно, як у багатьох з них. Якби я була впливовою людиною у нашій державі, то намагалася б „розмалювати” життя дітей зі шкіл-інтернатів найяскравішими фарбами. Роблю висновок, що потрібно радіти можливості навчання в університеті, спілкування з різними людьми. А в цих дітей навряд чи буде така можливість. Сподіваюсь, що знайдуться люди, які допоможуть усім дітям, які дадуть їм добрі поради, підтримають, дадуть шанс побачити щось краще. Ці люди - це ви!!! (Дементьєва Олена)

Найщасливіший день з моєї педагогічної практики

„Мій щасливий день, як виявилось, тривав цілу зміну... Тільки от з'ясувалося це у ще більш щасливий, і від того навіть якийсь сумний ранок... Повна плутанина? Ще більша плутанина виникає у почуттях, коли маленькі ручки твоїх вихованців дарують тобі такі щирі обійми.... Почуваєшся нестримно щасливою, водночас в душі починають шкребтис гострими кігтками кошенята....

Ця історія про те, як обов'язок призводить до захоплення, а захоплення, у свою чергу, призводить до того, що цілий місяць ти ділиш свої почуття і думки ще із 18-ма створіннями, які так не схожі на тебе. Не схожі, але дуже рідні, бо колись ти сама сприймала і змальовувала світ у тих же барвах і тими ж штрихами, що й вони.... Ти сама стаєш дитиною... Граєшся, фантазуєш, переживаєш...Та ще й до всього ділишся на 18... Бо ж кожному потрібно приділити увагу. Ми разом мріяли, здобували перемоги, набивали синці, співали в унісон, вигадували власні казки й емоційно коментували кожну нашу спільну хвилинку.... Ми вчилися один в одного. Часом трішечки сердилися і «коцюрбили носики», але зовсім ненадовго, та й те через надмірні почуття...

Кожного дня цілий місяць ми були разом. Не завжди хотілося відповідальності, не завжди хотілося поважності й серйозності... А от коли усю відповідальність з тебе раптом зняли, а повноваження дозволили скласти, ти розумієш, що без цього вже важко. Та не шкодую ні про що» (Куца Оксана)

Пропозиції студентів щодо поліпшення практики:

«Продовжити тривалість практики на дві і більше змін. Це не просто практика у таборі, це досвід на все життя! Вдячна за можливість бути вожатою і спілкуватися з дітьми. Я переконалась, що хочу і можу працювати у школі».

«Я отримала безцінний досвід для подальшої своєї діяльності. За цей час я зрозуміла, що діти потребують особливої уваги, а щоб стати педагогом, потрібен дар. Так що педагог – це не тільки професія, а й поклик душі!»

«Робота в таборі мені сподобалась. Під час табірної зміни я навчилася працювати з дітьми, знаходити з ними спільну мову та підхід до кожної дитини. Мені б дуже хотілося поїхати ще раз в табір, побачитись з дітьми. Ця практика надала мені багато нових вражень, знань та досвіду».

«Я переконалась в тому, що робота з дітьми надзвичайно відповідальна і разом з тим приносить велику кількість задоволення. Це діти допомогли мені вирости в усіх аспектах людського розвитку. Тепер я без страху з гордо піднятою головою, дивлюсь на всі проблеми. Я мрію повернутися в табір хоча б ще один разок».

«З дітками я зрозуміла, що вибрала правильну професію і потрібно йти до поставленої мети. В моєму серці та пам'яті на все життя залишаться спогади про табір, адже кожен день був для мене найкращим, незважаючи на маленькі труднощі».

«Перша педагогічна практика запам'ятеється мені як світла і незабутня подія в моєму житті. Я думаю, що не помилилась, ставши на стежку педагога».

Відгуки дітей

Думаю, що про якість моєї роботи свідчить не характеристика адміністрації, а відгуки дітей, - листи, щоденні дзвінки, повага батьків та дітей, які цікавляться моїми справами (Шрубковська Марина)

- Ви – перша вожата, яка справила на мене дійсно незабутнє враження. Я відпочивала в багатьох таборах і в мене було багато вожатих, але я ніде не зустрічала такої чудової виховательки, як Ви! Олена Михайлівна, Ви – найкраща! (і це доведено!!!)
- Я люблю її такою, як вона є. Я дуже, дуже, дуже, дуже за нею сумую!
- Наша вожата вміє знайти спільну мову з кожною дитиною, навіть якщо в неї дуже важкий характер. З неї вийде чудовий педагог.
- Олеся Сергіївна проводила багато конкурсів, завжди була уважна, добра, хвилювалась за нас, знаходила вихід із важких ситуацій, не відмовляла нам в допомозі, була для нас опорою.
- Їй вдалось змусити нас слухатись, вдалось стати для нас вожатою-другом. Вона сумлінна, ініціативна, має лідерські задатки, сувора, коли цього вимагає ситуація, а найголовніше – відповідальна.
- Я дуже рада, що у мене така вожата, як Ви, тому що саме Вам можна було розказати про свою таємницю. Дуже вдячна за Вашу турботу і за Ваші поради.
- Ставиться до всіх однаково, все вирішує мирно. Ввічлива, ніколи не принижує дітей, стає на бік справедливості, старається знайти відповіді на наші питання, знає наші дії на два кроки вперед, розуміє нас з півслова, вміє розвеселити і вміє насварити, якщо зробив щось не так.

Додаток Л

**Відомість проведення дозвілля студентами
в обласній дитячій клінічній лікарні**

Відділення _____
(назва відділення)

Вихователь _____
(Прізвище, ім'я, по батькові вихователя відділення)

№	Прізвище та ім'я студента	Оцінка за чотирибальною шкалою	Підпис вихователя відділення
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			

Критерії оцінювання роботи студентів вихователем відділення:

1. Змістовність заходу.
2. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей.
3. Чіткість і послідовність проведення.
4. Емоційність, дружня атмосфера.
5. Дотримання чистоти і порядку.

Схема оцінювання роботи студента-практиканта начальником табору

Вид діяльності	Оцінка
Охорона життя і здоров'я дітей, дотримання техніки безпеки	
Організація обслуговування, дотримання чистоти в корпусі	
Підтримка свідомої дисципліни в загоні, виконання режиму дня в таборі	
Підготовка і участь у колективних творчих справах	
Розвиток дитячого самоврядування і формування колективу загону	
Розучування пісень, віршів, участь у художній самодіяльності	
Проведення бесіди дискусій	
Керівництво дитячими гуртками і секціями	
Організація рухливих ігор, участь у спортивних змаганнях	

М.2. Характеристика роботи практиканта відповідно до оцінки

За оцінку «5» Робота здійснена студентом на високому рівні (за проведені виховні заходи допускається не більше 10 % оцінених на «Добре», за умови відмінної характеристики студента-практиканта адміністрацією закладу): студент виявив високий рівень когнітивних, організаторських, комунікативних, діагностичних, прогностичних умінь, сумлінно творчо виконував різні види роботи: знає і вміє застосовувати методи; завоював повагу та авторитет серед дітей та педагогічного колективу.

За оцінку «4» Виховна робота проведена студентом на достатньому рівні (за проведені виховні заходи допускається не більше 10 % оцінених на «задовільно», за умови доброї характеристики студента-практиканта адміністрацією закладу); студент виявив достатній рівень когнітивних, організаторських, комунікативних, діагностичних, прогностичних умінь; його діяльність носила конструктивний характер; виконував різні види роботи інколи з допомогою методистів; завоював повагу та авторитет серед дітей та педагогічного колективу.

За оцінку «3» Виховна робота проведена студентом на задовільному рівні (за проведені виховні заходи допускається не більше 10 % оцінених на «Незадовільно», за умови задовільної характеристики студента-практиканта адміністрацією закладу та батьків дітей); студент виявив недостатній рівень когнітивних, організаторських, комунікативних, діагностичних, прогностичних умінь; його діяльність носила репродуктивний характер; виконував різні види роботи з допомогою методистів.

За оцінку «2» Виховна робота проведена студентом на незадовільному рівні (за умови незадовільної характеристики студента-практиканта адміністрацією закладу та батьків дітей); відсутня систематичність у роботі студента, допускав помилки пов'язані зі знаннями особливостей роботи в оздоровчому закладі, методикою проведення виховних заходів; студент виявив низький рівень когнітивних, організаторських, комунікативних, діагностичних, прогностичних умінь.

Додаток Н

Орієнтовні запитання для захисту студентом позашкільної практики

1. У якому таборі Ви проходили педагогічну практику?
2. Хто надавав Вам допомогу у виховній роботі?
3. Які прийоми педагогічного впливу використовували?
4. Що переважало: педагогічний вплив чи взаємодія з вихованцями?
5. Яке місце у керівництві загonom займало співробітництво і співтворчість?
6. Які особистісні якості допомагали Вам досягти успіху?
7. Які риси Вашої особистості заважали роботі?
8. Перерахуйте загальнотабірні виховні заходи, що були проведені під Вашим керівництвом?
9. Які з них пройшли вдало, а які – ні? Причини успіху чи невдачі.
10. Які прийоми і методи вивчення вихованців Ви використовували?
11. З якими труднощами Ви зіткнулись під час планування виховної роботи із загonom?
12. Які форми роботи з вихованцями переважали?
13. Які форми і методи викликали інтерес і захопленість дітей?
14. Чи зазнавали Ви труднощів в активізації діяльності вихованців?
15. Як Вам вдавалось попереджувати та розв'язувати конфліктні ситуації?
16. Що Ви порадили б прийдешнім поколінням у роботі з важковиховуваними та з дітьми інтернату?
17. Які види діяльності вожатого викликали у Вас труднощі?
18. Що Вас найбільше турбує у Вашій професійній підготовці?
19. У чому Ви вбачаєте шляхи подолання цих труднощів?
20. Оцініть у балах (1-5) наступні свої професійні якості: культура мовлення, ерудованість, товариськість, дисциплінованість, емоційність, сила волі, педагогічний такт, організаційні здібності, творчість.
21. Напишіть декілька важливих пропозицій для поліпшення підготовки студентів до роботи з дітьми в оздоровчих таборах.

Додаток П

Таблиця П.1

**Розподіл рейтингових балів за модулями
та критерії оцінювання видів діяльності**

№ з/п	Види діяльності	Кількість балів	Критерії оцінювання
Змістовий модуль № 1 Семінарські заняття			
1	Усна відповідь	4	Рівень оволодіння студентом теоретичним матеріалом заняття
2	Практичне завдання	8	Уміння визначати цілі виховного заходу, розробляти його зміст, використовувати оптимальні методи та прийоми взаємодії
3	Тест	3	Рівень знань про особливості виховної роботи з дітьми у літніх оздоровчих закладах
4	Методичні матеріали	5	Змістовність, різноманітність, наповнюваність, підбір матеріалу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, різних видів діяльності в умовах роботи оздоровчих закладів
	Всього	20	
Змістовий модуль № 2 Інструктивно-методичний збір			
5	Робота студента в творчих майстернях, клубах	0,5б.х10з.=5	Присутність на заняттях, активність, старанність, зацікавленість, працьовитість,
6	Творче завдання	5	Оригінальність ідеї, майстерність виконання, участь в усіх заходах
	Всього	10	
Змістовий модуль № 3 Робота в оздоровчому закладі			
7	Звітна документація	8	здав у визначений термін правильно оформлену документацію.
8	Захист практики	2	Науково-методичний рівень захисту
9	Оцінка оздоровчого закладу	60	50-60 балів – за оцінку «5»
			40-49 балів – за оцінку «4»
			30-39 балів – за оцінку «3»
			20-29 балів – за оцінку «2»
	Всього	70	
	РАЗОМ	100	

Додаток Р

Таблиця Р.1.

**Порівняння результатів готовності студентів контрольних
та експериментальних груп за особистісним критерієм**

Показники	Середній бал за самооцінкою студентів та експертною оцінкою	
	КГ	ЕГ
Любов до дітей	4,8	4,9
Вимогливість	4,2	4,6
Почуття гумору	3,5	4,1
Вольові риси	3,3	3,9
Артистизм	4,0	4,4
Відповідальність	3,8	4,5
Здатність до саморегуляції	3,1	4,2
Середній бал	3,8	4,4

Таблиця Р.2.

**Порівняння результатів готовності студентів контрольних
та експериментальних груп за мотиваційним критерієм**

Показники	Середній бал за самооцінкою студентів та експертною оцінкою	
	КГ	ЕГ
Потреба в набутті педагогічного досвіду	2,8	3,5
Потреба в спілкуванні з дітьми	3,3	3,7
Потреба в самовизначенні і самореалізації	3,6	4,7
Бажання працювати в колективі	4,2	4,4
Інтерес до професії	3,3	4,6
Середній бал	3,4	4,2

Додаток Р

Таблиця Р.3.

**Порівняння результатів готовності студентів контрольних
та експериментальних груп за когнітивним критерієм**

Показники	Середній бал за самооцінкою студентів та експертною оцінкою	
	КГ	ЕГ
Психолого-педагогічні знання	3,5	4,0
Методичні знання	3,5	4,1
Спеціальні знання	3,9	4,3
Середній бал	3,6	4,1

Таблиця Р.4.

**Порівняння результатів готовності студентів контрольних
та експериментальних груп за діяльнісним критерієм**

Показники	Середній бал за самооцінкою студентів та експертною оцінкою	
	КГ	ЕГ
Гностичні уміння	3,3	3,9
Проективні уміння	3,2	3,7
Конструктивні уміння	3,0	3,3
Комунікативні уміння	4,7	4,8
Організаторські уміння	3,9	4,5
Діагностичні уміння	3,1	3,7
Середній бал	3,5	4,0

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О.Абдуллина // Высшее образование в России. – 1998. - №3. – С. 35-39.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учебное пособие / О. А. Абдуллина – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина. – М. : Просвещение, 1989. – С. 66-67.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 278 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
6. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : В 2 т. Т.1. / АПН СССР / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.
7. Андриенко Е. В. Место и роль летней педагогической практики студентов в системе психолого-педагогической подготовки / Е. В. Андриенко // Профессиональные возможности летней педагогической практики : сб. статей. – Новосибирск, 2004. – С. 6-16.
8. Анисимов О. С. Системно-деятельностные принципы практической подготовки студентов : учеб. пособие / Отв. ред. Ю. Т. Протасов. / О. С. Анисимов. – Николаев : НКИ, 1982. – 153 с.
9. Астахов В. А. Социально-педагогические аспекты организации физкультурно-оздоровительной работы в городских зонах отдыха: (на примере г. Днепропетровска) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. А. Астахов. – М. : Малаховка, 1993. – 23 с.
10. Атанов Г. А. Деятельностный поход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк : «ЕАИ-пресс», 2001. – 160 с.

11. Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк, М. І. Слободянюк, В. І. Шахов. – Вінниця : «Книга-Вега», 2002. – 320 с.
12. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Н. М. Байдацька. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 220 с.
13. Бардашевська Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвіллевої діяльності старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. О. Бардашевська. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 210 с.
14. Бездверна-Хомерікі О. А. Педагогічні умови гуманістичного виховання підлітків у сфері культурно- дозвіллевої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. А. Бездверна-Хомерікі. – К., 1997. – 28 с.
15. Беспалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. В. Беспалько. – К., 1998. – 17 с.
16. Безперервна педагогічна практика студентів як первинна форма їх професійної практичної підготовки. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції. м. Вінниця, 14-16 грудня 1999. – Вінниця : «УНІВЕРСУМ-Вінниця», 1999. – 290 с.
17. Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
18. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. Шк., 1989. – 144 с.
19. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. –К. : Либідь, 2003. – 277 с.
20. Биковська О. В. Трудове виховання в позашкільних закладах у сучасних економічних умовах (на прикладі гуртків науково-технічного профілю) :

- автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. В. Биковська. – К., 2000. – 19 с.
21. Біда О. А. Педагогічна практика : посібник для студентів : спец. 7.01.01.02. / О. А. Біда, Л. М. Роєнко, О. А. Комар.- К. : Наук.світ, 2004. – 68 с.
22. Біла О. І. Організація дозвілля у виховних закладах А. С. Макаренка і сучасні проблеми вільного часу студентів / О. І. Біла // Імідж сучасного педагога. – 2000. - № 6. – С. 51-52.
23. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х т. / Под ред. А. В. Петровского / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т.1. – 1979. – 304 с.
24. Богатырёва О. В. Подготовка социального педагога к работе по организации культурно-досуговой деятельности студентов) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Богатырёва. – Невинномыск : РГБ, 2007. – 186 с.
25. 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 та методика професійної освіти» / І. І. Бойчев. – О., 2005. – 21 с.
26. Большой Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.
27. Бондарєв Л. Я. Формування особистості вихователя в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктр. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л. Я. Бондарєв. – К., 1997. — 46 с.
28. Бочелюк В. Й. Дозвілєзнавство: навч. посібник / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
29. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія : навч. посібник / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 248 с.
30. Бреус С. М. Формування виховних вмінь майбутнього вчителя в процесі педагогічної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / С. М. Бреус. – Х., 1995. – 22 с.

31. Бричок Б. Професійне становлення майбутніх педагогів / Б. Бричок // Початкова школа. – 2000. – № 11. – С. 17.
32. Ванджура В. Я. Оздоровча та фізкультурно-спортивна робота у літньому таборі / В. Я. Ванджура. – Тернопіль : «Горлиця», 2008. – 120 с.
33. Вараксин В. Развитие коммуникативной активности вожакого (тренинги) / В. Вараксин // Воспитание школьников. – 2005. - № 6. – С. 52-55.
34. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.-Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2002. – 1440 с.
35. Великанич О. М. Зелена перлина / О. М. Великанич // Позакласний час. – 2007. – № 5. – С. 64-66.
36. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш.шк., 1994. – 207 с.
37. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.
38. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабан. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
39. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
40. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. – С. 273-274.
41. Воловик А. Ф. Педагогика досуга / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. – Москва, 1998. – 240 с.
42. Воспитание учащихся по месту жительства : кн. для учителя / Под ред. В. Г. Бочаровой, М. М. Плоткина. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.

43. Воспитательная деятельность внешкольных учреждений : сб. науч. тр. / Редкол. М. Б. Коваль и М. П. Чумакова (отв.ред.), Б. Е. Ширвиндт. – М. : узд. АПН СССР, 1985. – 105 с.
44. Вульф В. З. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы / В. З. Вульф, М. М. Поташник. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
45. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 517 с.
46. Выготский Л.С. Развитие высших психологических функций / Л. С. Выготский. – М. : АПН СССР, 1960. –298 с.
47. Галанова М. А. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. А. Галанова. – Уфа, 2006. – 173 с.
48. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии : сб. науч. трудов. – М. : Наука, 1966. – С. 236-278.
49. Гамина Т. С. Общественно-политическая подготовка водителей-производственников к работе с пионерами : автореф. дис. на соискание науч. степени ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Теория и история педагогики» / Т. С. Гамина. – К., 1985. – 20 с.
50. Гарбузенко В. Технологія організації туристсько-краєзнавчої діяльності у позашкільному закладі / В. Гарбузенко // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди : науково-теоретичний збірник. – К. : Кит, 2004. – С. 35-39.
51. Гертнер С. В. Формирование готовности будущих учителей к оздоровительной работе с детьми в летних лагерях : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Гертнер. – Екатеринбург : РГБ, 2005. – 212 с.
52. Голік О. Б. Підготовка майбутніх учителів до організації позакласної дозвілєвої діяльності старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / О. Б. Голік. – Луганськ, 2007. – 22 с.
53. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : «Либідь», 1997. – 374 с.
54. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : [Монографія] / За ред. С. У. Гончаренка / Р. С. Гуревич. – К. : Вища школа, 1998. – 286 с.
55. Гутнік І. М. Педагогічні засади організації дозвілля підлітків засобами української народної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Гутнік. – К., 2006. – 22 с.
56. Гуцан Л. Гра – як засіб пропедевтичної профорієнтаційної роботи / Л. Гуцан // Початкова школа. – 2005. – №9. – С.51-53.
57. Двадцять один день з життя загонового вожатого : метод. посібник / Г. Ф. Чернишова, І. О. Гуппал. – Суми, 2003. – 192 с.
58. Демакова И. Д. Должность или призвание: Беседы с организатором внеурочной воспитательной работы : кн. для учителя / И. Д. Демакова. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
59. Державна програма «Вчитель» / Міністерство освіти і науки України. – К. : «Редакції загальнопедагогічних газет», 2002. – 40 с.
60. Державна програма відпочинку та оздоровлення дітей на період до 2008 року // Позакласний час. – 2004. – № 9-10. – С. 3-90.
61. Дик Н. Ф. Организация летнего отдыха и занятости детей. Книга современного руководителя / Н. Ф. Дик. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 345 с.
62. Димитров М. Ф. Табір починається з вожатого : навчально-методичний посібник / М. Ф. Димитров, Л. Б. Копилова. – Миколаїв : «Атол», 2005. – 86 с.
63. Дитячий табір як установа : про організацію роботи табору відпочинку // Завуч. – 2006. – квітень (№ 11). – С. 7-14.
64. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 224 с.

65. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 173 с.
66. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
67. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
68. Журавлёв М. Скоро каникулы (об организации летнего отдыха школьников) / М. Журавлёв // Воспитание школьников. – 1992. – № 1/2. – С.18-21.
69. Журавська Л. М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Л. М. Журавська. – К., 1999. – 21 с.
70. Закон України «Про вищу освіту» / ВР України. 17.01.2002. - № 2984. – III. – Б.В.Д. – 52 с.
71. Занюк С.С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К. : «Либідь», 2002. – 304 с.
72. Заремба Л. В. Формирование у студентов пединститутів готовности к организации внеурочной деятельности учащихся : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Теорія та історія педагогіки» / Л. В. Заремба. – К., 1990. – 22 с.
73. Захарович И. С. Торжественно обещаю: кн. для учителя / И. С. Захарович, Т. В. Трухачева. – М. : Просвещение, 1990. – 207 с.
74. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 477 с.
75. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
76. Ильина Т. А. Педагогика : курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. интов / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
77. Иванова Л. А. Педагогічне проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів у Міжнародному дитячому центрі «Артек» : дис. ...

канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Л. А. Іванова. – К., 2005. – 232 с.

78. Ілліна О. В. Організаторська педагогічна діяльність у літньому оздоровчому таборі / О. В. Ілліна // Вісник Житомирського державного університету ім.І.Франка. – 2005. – № 24. – С. 63-66.
79. Кабаченко З. С. Думаем. Творим. Создаем. Учебно-методическое пособие для педагогов-организаторов детских лагерей МДЦ «Артек» / З. С. Кабаченко, Т. В. Макарова. – Артек, 2005. – 58 с.
80. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. В. Казакова. – К., 2005. – 238 с.
81. Калугина М. А. Формирование профессиональной индивидуальности будущего педагога-воспитателя (на примере работы в детском загородном санаторно-оздоровительном центре круглогодичного функционирования) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. А. Калугина. – Челябинск, 2003. – 154 с.
82. Каникулы: игра, воспитание: о педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников : кн. для учителя / О. С. Газман, З. В. Баянкина, В. М. Григорьев и др.; Под ред. О. С. Газмана. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
83. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбут. вчителів. 3-є вид. / В. В. Каплінський. – Вінниця, 2006. – 79 с.
84. Кара С. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування професійної компетентності студентів / С.Кара // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 11-13.
85. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.

86. Киндратюк Б. Д. Формирование мотивов профессионально-педагогического самосовершенствования старших пионерских вожатых : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Теория и история педагогики» – К., 1990. – 22 с.
87. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя : монографія / Н. В. Кичук. – К. : Вища школа, 1994. – 156 с.
88. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : навч.метод. посіб. для студ. пед. закладів освіти (спеціальність: початкове навчання) / Г. Г. Кіт. – Вінниця, 2007. – 222 с.
89. Климчук В. О. Мотивація вчителів та учнів: чи існує зв'язок? / В. О. Климчук, Н. В. Гришук // Обдарована дитина. – 2006. - № 1. – С.23-26.
90. Книга вожатого / Упоряд. А. О. Деркач, Г. П. Чубарова, Л. В. Яшуніна. – К. : Молодь, 1986. – 248 с.
91. Книга керівника позашкільного навчального закладу : довідково-методичне видання / Упоряд. З. М. Рудакова, Л. М. Павлова. – Харків : Торсінг плюс, 2006. – 608 с.
92. Кобрій О. М. Методика позаурочної діяльності : навчальний посібник для студентів педагогічних закладів / О. М. Кобрій, М. М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 1999. – 150 с.
93. Коджаспирова Г. М. Педагогика / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2007. – 528 с.
94. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
95. Козлов Н. И. Формула личности / Н. И. Козлов. – СПб. : «Питер», 2000. – 368 с.
96. Козлов Э. П. Практикум по пионерской работе / Э. П. Козлов. – М. : Просвещение, 1969. – 239 с.
97. Комарова І. І. Педагогічна практика студентів старших курсів: методичні рекомендації / І. І. Комарова. – Вінниця, 2001. – 58 с.
98. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л. В. Кондрашова. – К.-Одесса : Вища школа, 1988. – 160 с.

99. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : дис....док.пед.наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Кондрашова. – М., 1989. – 363 с.
100. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти / затверджена колегією МО України 28.02.1996 р. (№ 2/4-8) – 58 с.
101. Корнева Л. В. Психологические основы педагогической практики : учеб. пособие для студентов вузов / Л. В. Корнева. – М. : Владос, 2006. – 157 с.
102. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. А. Костенко. – Х., 2002. – 180 с.
103. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
104. Кривильова О. Готуємо майбутніх учителів до самостійної творчої діяльності / О. Кривильова // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С.16-17.
105. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки України; ін-т педагогіки АПН України. – К. : Перше вересня; Шкільний світ; Харків : Фоліо, 2000. – 126 с.
106. Кузнецов А. М. Дитячий оздоровчий табір: психологічний аспект діяльності : навч. посібник / А. М. Кузнецов. – Кіровоград, 2004. – 128 с.
107. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
108. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
109. Куликова Л. В. Моніторинг якості освіти самоосвітньої діяльності учнів і вчителя / Л. В. Куликова // Управління школою. – 2005. – № 16-18 (100-102) червень. – С. 43-48.
110. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л. : ЛГУ, 1984. – 156 с.

111. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
112. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 27-28.
113. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108-115.
114. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. польск. О. В. Долженко / Ч. Куписевич. – М. : Высш. шк., 1986. – 368 с.
115. Кутев В. О. Внеурочная деятельность школьников : пособие для класс. руководителей / В. О. Кутев. – М. : Просвещение, 1983. - 223 с.
116. Ларіонова Н. Б. Наскрізна програма навчальної практики студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» / Н. Б. Ларіонова. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 28 с.
117. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
118. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125-132.
119. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис... доктора пед. наук : спец. 13.00.01; 13.00.04 / А. Ф. Линенко. — К., 1996. — 44 с.
120. Лисенко Л. В. Організація позааудиторної роботи у студентській групі / Л. В. Лисенко // Напрями наукових досліджень кафедри педагогіки : Педагогіка та психологія : зб.наук.пр. – Харків, 1997. – Вип.4. – С. 126-129.
121. Літня педагогічна практика в оздоровчих таборах: метод. посіб. / Укл. Н. В. Казакова. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – 96 с.
122. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студентів пед. навч.закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
123. Ломов В. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / В. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 344 с.

124. Лукіна Т. Створення та функціонування системи моніторингу якості освіти / Т. Лукіна // Управління освітою. – 2005. – лют. (№ 4). – (Дод. № 1). – С. 1-15.
125. Лутошкін А. Н. Как вести за собой : старшекласникам об основах организаторской работы / А. Н. Лутошкин : Под ред. Б. З. Вульфова. – 3-е изд. перераб., доп./ М. : Просвещение, 1986. – 206 с.
126. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності) : навч. посіб. / Д. С. Мазоха. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 168 с.
127. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т.7. / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогіка, 1986. – 320 с.
128. Макаренко А. С. Цель воспитания. Соч. в 5 т. – Т.5. – М., 1958. – 355 с.
129. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати / С. Д. Максименко, О. М. Пелих // Рідна школа. – 1994. – № 3. – С.68-72.
130. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 191 с.
131. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : УПКККО, 1996. – 88 с.
132. Матвієнко О. В. Практикум з курсу «Теорія виховання» / О. В. Матвієнко. – К. : Стило, 2001. – 256 с.
133. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
134. Методика роботи в літньому оздоровчому таборі : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, А. І. Конончук, І. М. Пінчук, В. М. Солова. – К. : ІЗМН, 1997. – 280 с.
135. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
136. Міщенко О. В. Організація та проведення оздоровчих заходів у літніх таборах відпочинку : навч.-метод. посіб. до вивчення курсу фізичного виховання різних груп населення. Для студентів педагогічних закладів освіти / О. В. Міщенко, Н. А. Кулик, Т. Є. Криводуд. – Суми : СумДПУ ім.А.С. Макаренка, 2003. – 60 с.

137. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 5-е вид., доп. і перер. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2009. – 656 с.
138. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання УРСР, 1989. – 215 с.
139. Морева Н. А. Педагогіка середнього професійного образования : учеб. для студ. вузов в 2 т. / Н. А. Морева. – М. : «Академия», 2008. – Т.1. Дидактика, 2008. – 432 с.
140. Мотивація невмотивованих // Директор школи. – 2002. - № 3. – С.9-10.
141. Навчальні програми : педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика/ М. І. Сметанський, В. І. Шахов, В. М. Галузяк та ін. – Вінниця : «Континент-Прим», 2004. – 116 с.
142. Наскрізна програма педагогічної практики студентів / Укладачі : Астаф'єва М. М., Коваленко Є. І., Папуча М. В. т ін. – Ніжин : НДПУ, 1999. – 10 с.
143. Науменко Р. А. Позашкільний навчальний заклад – освітньо-виховна система / Р. А. Науменко, Л. І. Ковбасенко, О. С. Снісаренко. – К. : Інформаційні системи, 2009. – 32 с.
144. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
145. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н. Н. Нечаев. – М. : Высш.шк., 1988. – 166 с.
146. Нечепоренко Л. С. Особистісна культура вчителя : педагогічний аспект / Л. Нечепоренко // Сучасні технології навчання. – Харків: ХДУ, 1993. – С. 88-96.
147. Нечипоренко Т. А. Літо. Табір. Вожатий : практико-зорієнтований навчально-методичний посібник / Т. А. Нечипоренко. – Вінниця, ПВПК «СК-центр», 2004. – 112 с.
148. Ничкало Н. Г. Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.49-57.
149. Олійник Н. Я. Підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до виховної роботи з дітьми у дитячих оздоровчих закладах у контексті вимог

- Болонського процесу / Н. Я. Олійник // Вісник Житомирського державного університету ім.І.Франка. – 2005. – № 24. – С. 114-117.
150. Олійник О. С. «Вожатий – це хвороба!..» / О. С. Олійник // Шкільний світ. – 2006. – № 20 (340), травень. – С. 13-14.
151. Онаць О. Практика формування професійної компететності молодого вчителя / О. Онаць // Шлях освіти. – 2005. - №3. – С.34-39.
152. Організатор позакласної та позашкільної виховної роботи / За ред. В. А. Якубовського. – К. : Рад.шк., 1976. – 160 с.
153. Організація педагогічної практики у літніх дитячих оздоровчих закладах / М. С. Гордійчук, Т. І. Конькова, Л. Б.Попова та ін. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2007. – 80 с.
154. Організація, зміст та оцінювання неперервної педагогічної практики майбутніх учителів : навч.-метод. посіб. / Авт.кол. ; За заг.ред.докт.пед.наук, проф., членкор. АПН України А. М. Бойко. – Полтава, 2002. – 144 с.
155. Орієнтовні посадові інструкції дитячого оздоровчого закладу // Завуч. – 2006. – квітень (№12). – С.7-14.
156. Осипова Т. Ю. Практикум по спецкурсу «Методика воспитательной работы в лагере» / Т. Ю. Осипова. – Х. : Бурун Книга, 2008. – 120 с.
157. Основы математической статистики : учеб. пособ. для ин-тов физ. культ. / Под ред. В. С. Иванова. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
158. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. В 2 т. Т.2. / В. Ф. Паламарчук. – К. : «Освіта України», 2005. – 504 с.
159. Палий Т. П. Летний урок для будущих учителей / Т. П. Палий // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 40-43.
160. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
161. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. Ю. Пащенко. – К., 2000. – 19 с.

162. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др. ; Под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
163. Педагогический словарь / Под ред. И. А. Каирова, Н. К. Гончарова, Н. Д. Казьмина и др. В 2-х т. – Том 1. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1960. – 774 с.
164. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; За ред. З. Н. Курлянд. – 3-є вид. перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
165. Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
166. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; За заг. ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
167. Педагогічна практика студентів / За ред. проф. А. Д. Бондаря. – К. : Вища школа, 1972. – 252 с.
168. Педагогічна практика студентів математичних спеціальностей фізико-математичного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова : метод. посіб. / За ред. З. І. Слєпкань, С. А. Кушнірук. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2005. – 95 с.
169. Педагогічна практика : навч. посіб. / За заг. ред. Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 184 с.
170. Петриненко Л. О. Специфіка інноваційної діяльності вчителя / Л. О. Петриненко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 86-87.
171. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах : підручник / І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.
172. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / О. М. Пехота // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 106-113.

173. Писарев Я. А. Формирование профессионально значимых качеств будущих учителей в процессе летней педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Я. А. Писарев. – Челябинск, 2005. – 197 с.
174. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / За ред. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
175. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності / О. М. Коберник, Г. І. Коберник // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 24. – С. 23-25.
176. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посіб. / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
177. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
178. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2-х кн. / И. П. Подласый – М. : Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн.1.: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
179. Положення про дитячий оздоровчий табір із денним перебуванням // Позакласний час. – 2007. – №5. – С.61-66.
180. Положення про оздоровчий табір. Україна. МОН // Позакласний час. – 2006. – травень (№ 9-10). – С.113-126.
181. Поломис К. Дети в летнем лагере : занятия в дождливую погоду. / Пер. с чеш. / К. Поломис. – М. : Профиздат, 1991. – 152 с.
182. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46-49.
183. Примірне положення про оздоровчий табір (містечко, комплекс) для дітей, підлітків та учнівської молоді // Все для вчителя. – 2001. – С. 19-20.
184. Проверка знаний, умений и навыков учащихся техникумов : учеб.пособие / М. Ерецкий, Е. Потоцкий. – М. : Высш.школа, 1987. – 175 с.
185. Програми гуртків мистецького спрямування // Інформаційний збірник МОН України. – 2005. – № 15. – 128 с.

186. Програми для гуртків науково-технічної творчості позашкільних закладів / За заг. ред. Л. М. Павлової. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 3-19.
187. Профессиональная деятельность молодого учителя : социально-педагогический аспект / Под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной . – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.
188. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
189. Пундик Л. Є. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до виховної діяльності в умовах оздоровчих таборів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05. «Соціальна педагогіка» / Л. Є. Пундик. – К., 2000. – 20 с.
190. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. – 672 с.
191. Рассказова О. І. Організація творчої діяльності учнів у позашкільному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. І. Рассказова. – Х., 2003. – 20 с.
192. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
193. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, В. В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 13-24.
194. Рогов Е. И. Программа работы психолога в пионерском лагере / Е. И. Рогов // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 107-112.
195. Розенберг А. Я. Підготовка студентів до роботи з піонерським загonom / А. Я. Розенберг. – К. : Вища школа, 1983. – 59 с.
196. Романенко Ю. Концептуальні засади моніторингу навчання / Ю. Романенко // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – № 1. – С. 104-108.
197. Романько О. Моніторинг організації навчально-виховного процесу в школі І ступеня / О. Романько // Завуч. – 2004. – № 34. – С. 14-19.

198. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 328 с.
199. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
200. Рубинштейн С. Л. Принципы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1976. – 416 с.
201. Рухливі, винахідливі. Дитячі ігри та розваги : навч.-метод. посіб. – М. : «Богдана», 1995. – 135 с.
202. Саливон Е. Г. Педагогическая практика будущих учителей как фактор их личностно-профессионального становления : дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Г. Саливон. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 218 с.
203. Самойленко Н. Б. Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Н. Б. Самойленко. – К., 2008. – 20 с.
204. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Н. О. Семченко. – Харків, 2005. – 22 с.
205. Сергета І. В. Організація вільного часу та здоров'я школярів / І. В. Сергета, В. Г. Бардов. – Вінниця : РВВВАТ «Віноблдрукарня», 1997. – 292 с.
206. Сериков В. В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность / В. В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3-12.
207. Серікова Ж. В. Управління розвитком самоконтролю учнів / Ж. В. Серікова // Управління школою. – 2004. – № 14 (62) травень. – С. 15-18.
208. Сидоренко М. Педагогічна система дитячого центру «АРТЕК» / М. Сидоренко // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С.36-39.

209. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів : теорія та технологія формування: Монографія / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 168 с.
210. Сиротинко Г. О. Шляхи оновлення освіти : науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник / Г. О. Сиротинко. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2003. – 96 с.
211. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
212. Система організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми : матеріали науково-практичної конференції. – К. : КНЕУ, 2000. – 260 с.
213. Скорова Л. Н. Личностно ориентированная подготовка студентов педагогического вуза к работе в детских оздоровительно-образовательных центрах : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Л. Н. Скорова. – Магнитогорск, 2002. – 224 с.
214. Слагаемые мастерства вожакого : учеб-метод. пособие / Науч. ред. В. И. Новиковой. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – 134 с.
215. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИИП. Изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.
216. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : «Просвещение», 1976. – 160 с.
217. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
218. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин / – Донецк, 2000. – 314 с.
219. Словник іншомовних слів / Уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
220. Сметанський М. І. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / М. І. Сметанський // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С.103-109.

221. Сметанський М. І. Компаративний аналіз педагогічних поглядів А. Макаренка і В. Сухомлинського / М. І. Сметанський // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С.3-7.
222. Сметанський М. І. Педагогічна влада та її виховний потенціал / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 32-38.
223. Солова В. М. Педагогіка літнього оздоровчого табору : метод. реком. студентам-практикантам, вожатим, вихователям / В. М. Солова, Н. І. Яковець. – Ніжин : НДПУ, 2000. – 71 с.
224. Сохань Л. Життєва компетентність у технології життєздійснення / Л. Сохань, І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 82-86.
225. Соціально-педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах : навч.-метод. посіб. для фахівців та студентів – організаторів літнього відпочинку дітей та молоді / За заг.ред. С. Я. Харченка; Авт. кол. : С. Я. Харченко, Л. Ц. Ваховський, О. П. Песоцька та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2008. – 285 с.
226. Станиславский К. С. Начало сезона / К. С. Станиславский // Статьи, речи, беседы. – М., 1953. – С. 194-195.
227. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Р/Д : Феникс, 2006. – 542 с.
228. Столяренко О. В. Методика виховної роботи з учнями в літній період : практико-зорієнтований навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко. – К. : ІЗМН, 1999. – 156 с.
229. Стрелецкая Е. К вопросу об особенностях летней педагогической практики / Е. Стрелецкая // Alma mater. – 2005. – № 2. – С. 52-53.
230. Сулим-Карлір І. Ф. Організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / І. Ф. Сулим-Карлір. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – 222 с.
231. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад.шк., 1988. – 310 с.

232. Сухомлинський В. О. Шкільний колектив. Принципи його виховання / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. – К. : «Рад. школа», 1976. – Т.1. – 420 с.
233. Сысоева М. Е. Организация летнего отдыха детей : учеб.-метод. пособие / М. Е. Сысоева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
234. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3. – С. 10-14.
235. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : «Вертикаль», видавець ПП Кандич С. Г., 2006. – 308 с.
236. Тевлін Б. Л. Професійна підготовка вчителів / Б. Л. Тевлін. – Х., 2006. – 191 с.
237. Теория и практика личностно-ориентированного образования. «Круглый стол» / Е. В. Бондаревская, Г. А. Бермус, В. В. Сериков и др. // Педагогика. – 1996. – № 5. – С.72-80.
238. Терский В. Н. Вожатый, ты – педагог! / В. Н. Терский. – М. : Молодая гвардия, 1984. – 77 с.
239. Типове положення про дитячий оздоровчий заклад // Завуч. – 2006. – № 12 (270) квітень.– С. 3-14.
240. Толмачев Н. А. Индивидуально-ориентированная подготовка студентов педвуза к работе с детьми в летнем оздоровительном лагере : дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. А. Толмачев. – Курган, 1996. – 147 с.
241. Троцько Г. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах / Г. В. Троцько, М. В. Донченко. – Харків, 2005. – 188 с.
242. Турська О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організаційно-дозвілєвої діяльності / О. В. Турська, О. О. Бугаєнко // Практична психологія і соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 21-23.
243. Украинский Советский Энциклопедический словарь. В 3-х томах. Т.2. – К., 1988. — С.181.

244. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Л. И. Уманский.– М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
245. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. твори у 2-х т. Т.1.- К. : Радянська школа, 1983. – С. 193-202.
246. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 2005. – 168 с.
247. Фридман Н. Г. Спортивно-оздоровительная работа в детских лагерях отдыха : кн. для организаторов внесклас. работы / Н. Г. Фридман. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
248. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников / И. Ф. Харламов. – Минск : Нар. асвета, 1983. – 158 с.
249. Харламов И. Ф. Педагогическая практика : старые и новые подходы / И. Ф. Харламов, В. П. Горленко // Педагогіка. – 1997. – № 4. – С. 72-78.
250. Хойхин Н. М. Готовить студентов к летней педагогической практике / Н. М. Хойхин // Народное образование. – 1977. – № 5. – С. 38-41.
251. Холковська І. Л. Ігрові форми організації дозвілля старшокласників у літньому таборі / І. Л. Холковська. – Вінниця, 2003. – 46 с.
252. Холковська І. Л. Методика виховної роботи : практикум / І. Л. Холковська. – Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2003. – 251 с.
253. Холковська І. Л. Організація дозвілля дітей у літньому таборі / І. Л. Холковська. – Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2008. – 256 с.
254. Холковська І. Л. Робота з важковиховуваними підлітками в оздоровчому таборі: метод. реком. / І. Л. Холковська. – Вінниця, 2001. – 73 с.
255. Холковська І. Л. Технологія діяльності соціального педагога : курс лекцій / І. Л. Холковська. – Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2007. – 271 с.

256. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
257. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
258. Цехмістрова Г. С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Г. С. Цехмістрова. – К., 2002. – 17 с.
259. Чала М. Життя в русі. Методичні рекомендації щодо організації рухливих ігор / М. Чала // Шкільний світ. – 2006. – № 16 (336), квітень. – С. 10-12.
260. Четвергова Н. Е. Формирование готовности будущего учителя к работе в летнем детском лагере : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Е. Четвергова. – Барнаул, 2004. – 206 с.
261. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / М. Г. Чобітько. – К., 2007. – 43 с.
262. Шахов В. І. Методи дидактичного контролю: порівняльний аналіз ефективності / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – Вип. 29. – 2009. – С. 199-203.
263. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в 4-х тт. / С. Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1964. – Т.2. – 476 с.
264. Шелестова Л. Щоб у таборі було комфортно. Про роль психологічних ігор в особистісному становленні дитини / Л. Шелестова // Шкільний світ. – 2005. – № 20 (292), травень. – С.2-5.
265. Широкова М. В. Профессиональная подготовка студентов профессионально-педагогического колледжа в период прохождения педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / М. В. Широкова. – Брянск, 2006. – 236с.

266. Школа вожатых // <http://school.vozhatyi.ru>
267. Шмаков С. А. Каникулы: прикладная «энциклопедия» для учителей, воспитателей, вожатых / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 126 с.
268. Шмаков С. А. Уроки детского досуга в помощь педагогу-экспериментатору, класному руководителю / С. А. Шмаков. – М., 1992. – 88 с.
269. Шутка Г. І. Соціально-педагогічні умови вдосконалення фізичного стану дітей у літньому оздоровчому таборі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05. «Соціальна педагогіка» / Г. І. Шутка. – К., 2001. – 23 с.
270. Энциклопедия профессионального образования : В 3-х т. : Т.2. / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – 440 с.
271. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-41.
272. Яковець Н. І. Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах : метод. реком. до лабораторних робіт / Н. І. Яковець, Н. М. Стрельнікова, Л. О. Дубровська. – Ніжин : Видавництво НДПУ ім.М.Гоголя, 2004. – 54 с.
273. Яковліва О. П. До джерел педагогічної майстерності (практика в літньому оздоровчому таборі) : метод. посіб. для студентів та педагогічних працівників у літньому оздоровчому таборі / О. П. Яковліва. – Вінниця, 1998. – 99 с.
274. Яковліва О. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія виховання» / О. П. Яковліва. – К., 2002. – 22 с.
275. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А. : Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
276. Яременко Н. В. Дозвіллєзнавство : навч. посіб. / Н. В. Яременко. – Фастів : Поліфаст, 2007. – 460 с.
277. Яременко Н. В. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвіллевої ігрової діяльності учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Н. В. Яременко. – К., 2006. – 241 с.

278. Arguris C. *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness* / C. Arguris, D. Shon– San Francisco : Jossey-Bass, 1974. – 186 p.
279. Bennett Carson M. *A Skinnerian view of human freedom* / Carson M. Bennett // *Humanist*. – 1990. – v.50. No4. – P. 18-20.
280. Brainerd C. J. (ed.) *Recent Advances in Cognitive-developmental Theory. – Progress in Cognitive Development Research* / C. J. Brainerd – N.Y., 1983. – XII. – 270 p.
281. Brobhy J. *Motivating students to learn* / J. Brobhy. – Boston : McGraw-Kill, 1998. – 277 p.
282. Buitink J. *Research of Teacher Thinking and Implications for Teacher Training* / J. Buitink // *European Journal of Teacher Education*. – 1992. – Vol. 16. – No 3. – P. 195-203.
283. Burrow D. *Handbook of Young Pioneer leader* / D. Burrow. – 1992. – 179 p.
284. Combs A. *Humanism, education and future* / A. Combs // *Educational Leadership*. – 1978. – V. 35. – № 4. – P. 300-314.
285. Cooley Wils L. *Increasing Engineering Teaching Effectiveness / Teaching Engineering : A Beginner's Guide*. Ed. by Madhu S.Gupta / Wils L. Cooley– N.Y. : IEEE PRESS, 1987. – P. 110-116.
286. *Educational Technology. A Glossary of Terms*. ABST Task Force on Definition and Technologe. – Wash. Assoc. for Educational Commounication's and Tech., 1979.
287. Feldhuzen J. F. *Creativity : A Knowledge Base, Metacognitive skills, and personality factors* / J. F. Feldhuzen // *J. of Creativ. Beh.* – 1995. – Vol.29. – № 4. – P. 255-266.
288. Garland C. *Guiding Clinical Experience in Teacher Education* / C. Garland. – Longman Inc. – 1982. – 192 p.
289. Hirst P. A. *The PGCE Course: Its Objectives and Their Nature* / P. A. Hirst // *British Journal of Teacher Education*. – 1972. – Vol.1.2. – No 1. – P 9-15.
290. Huitt W. *Moral and Character Development* // <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchr/morchr.html>
291. Kats D. *The Functional Approach to the studi of Attitudes blic Opinion* / D. Kats. – 1960 . – P. 68.

292. Kelchterman G. B. Belgium (Flanders) / G. B. Kelchterman // *European Journal of Education*. – 1994. – Vol. 17. – No 1/2. – P.53-56.
293. Lipman M. *Thinking in Education* / M. Lipman. – New York : Cambridge University Press, 1984. – 246 p.
294. Loewen Dave & Elfrieda. *Camp Counselor's manual kingdom venterus inc* / Dave & Elfrieda Loewen. – Winnipeg, Canada, 1993. – 175 p.
295. Martindale C. *Personality, situation and creativity* / C. Martindale // Gloverj. A., Ronning C. R. (eds.) *Hand book of creativity*. – N.Y. : Plenum. 1989. – P. 211-232.
296. Maslov A. N. *Creativity self – actualisierung people*. In Anderson H. H. «Creativity and its cultivation» / A. N. Maslov. – Harper, 1980. – 56 p.
297. Mednick S. A. *The associative basis of the creative process* / S. A. Mednick // *Psychol. Rewiew*. – N.Y., 1969, Vol. 69. – №2, – P. 220-232.
298. Neill A. S. *Summerhill* / A. S. Neill. – Penguin, 1999. – 216 p.
299. Nolen S. B. *A place to begin in research on students' motivation:teachers' beliefs* / S. B. Nolen, J. C. Nicols // *Teaching and Teacher Education*. – 1994. – V.10 (1). – 65-71.
300. Sapp D. *David The point of creative frustration and creative process: a new look at old model journal of creative behavior* / D. David Sapp. – 1992, 26 (1), P.21 – 28.
301. Shane H. G. *Profiles: John Dewey* / H. G. Shane // *Prospects*. – 1983. – V.XIII. – № 3. – 385 p.
302. Shulman L. *Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching* / M. Witrock (Ed.) *Third Handbook of Research on Teaching* / L.Shulman. – New York : Macmillan, 1985. – P. 23-56.
303. Sloan D. *Education and Values* / D. Sloan. – N.Y.-L., 1980. – 436 p.
304. *The All Nations English Dictionary*. Copyright. – by All Nations. – 1992. – 825 p.
305. *The Professional of Teachers: a Humanistic Approach to Teacher Preparation* / A. Combs, R. Blume, H. Neuman, H. Wass – Boston : Allen Bacon, 1974. – 187 p.
306. Torrance E. P. *Guiding creative talent*. – Englewood Cloffs / E. P. Torrance. – N.Y. : Prentice-Hall, 1962. – 278 p.